



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar: *O Papel da Expressão Dramática na Aprendizagem*

Joaquina Carlota Mila Simões

Orientação: Maria de Fátima Aresta Godinho

Mestrado em Educação Pré-escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2013

Agradecimentos

Gostaria de agradecer aos meus pais, apesar de não estarem fisicamente entre nós, estão sempre dentro do meu coração, pois foram eles que me ensinaram valores que nenhum curso académico fornece. À minha orientadora, professora Fátima Godinho, que se mostrou sempre disponível e compreensível ao meu ritmo e decisões apresentadas. Às professoras Isabel Bezelga, Assunção Folque, e assim como, a todos os professores que contribuíram para a minha formação académica. Às educadoras cooperantes, Luísa Penedo e Lurdes Canas, às auxiliares, Florência Calado e Ana Valente, a todas as crianças e familiares que estiveram presentes e sempre prontas para me ajudar. Um agradecimento muito especial, ao meu filho, João Ricardo, que é a pessoa mais importante da minha vida, pelo apoio e ajuda, que sempre me deu, pois só assim consegui ultrapassar todos os obstáculos, que surgiram ao longo destes anos, de trabalho árduo, pois não foi fácil conciliar os estudos com a minha vida pessoal.

Foram estas dificuldades que fizeram com que, seguisse em frente, pois para mim era um sonho a realizar. É com muito orgulho que termino esta etapa da minha vida, pois ela obrigou-me a enfrentar e a vencer, e apresentou um conjunto de sacrifícios tanto a nível pessoal como profissional, financeiro e familiar. Um bem-haja a todos, que me ajudaram a concretizar este projeto, o qual me tornou uma pessoa muito feliz.

Resumo

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar: O Papel da Expressão Dramática na Aprendizagem

O presente relatório de estágio corresponde à Prática de Ensino Supervisionada I e II, em Creche e Jardim-de-Infância, do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

A temática deste relatório incide sobre o domínio da Expressão Dramática e sua articulação com a ação educativa desenvolvida na sala de Creche e de Jardim de Infância, na Instituição Coopberço.

Nele, irei evidenciar, de uma forma descritiva e reflexiva, o modo, como os instrumentos de investigação-ação utilizados durante a minha prática, contribuíram, para a melhoria do ambiente educativo, potenciando o seu processo de aprendizagem indo ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Apresentarei ainda uma síntese reflexiva do trabalho de projeto desenvolvido na sala de Jardim de Infância, evidenciando a relevância da Expressão Dramática na aprendizagem da criança.

Pretendo que este relatório seja uma evidência do meu processo de formação pessoal e profissional, uma vez que todo o estágio foi determinado por múltiplas e recíprocas aprendizagens.

Palavras-chave: Expressão Dramática, aprendizagem, investigação-ação.

Abstract

Supervised Teaching Practice in Preschool Education Master: The Role of Drama in Learning

This report corresponds to the internship of Supervised Teaching Practice I and II, in Nursery and Kindergarten, of the Master in Preschool Education.

The theme of this report focuses on Drama fields and its articulation with the educational activity developed in Nursery and Kindergarten rooms of Cooperço Institution.

In it, I will show, in a descriptive and reflective way, as the instruments of action research used during my practice contributed to the improvement of the educational environment, enhancing his learning process to suit the children needs and interests.

I will present a summary reflective design work developed in Kindergarten room, showing the Drama relevance in child learning.

I intend that this report be evidence of my personal and professional education process, since the whole stage was determined by multiple and reciprocal learning.

Keywords: Drama, learning, research and action.

Índice geral

Introdução	1
1. Enquadramento Teórico - A Expressão dramática na Educação de Infância	4
1.1 O Papel da Expressão Dramática na Aprendizagem	5
1.2 A criança e a expressão dramática	6
1.3 O papel do educador na expressão dramática	7
1.3.1 Interações adulto-criança	9
1.3.2 Observação, Planeamento e Avaliação	12
1.4 A perspetiva de Piaget na evolução do jogo	17
1.5 Criatividade, Imitação, Imaginação, Brincar	20
1.6 O Faz-de-Conta como fator de conhecimento e desenvolvimento da criança	26
1.7 Fundamentação Teórica "O Currículo High Scope"	27
2. Dimensão Investigativa: observar e analisar para melhorar	32
2.1 Metodologia	33
2.2 Descrição dos contextos	34
2.2.1 Creche	37
2.2.2 Jardim de Infância	38
2.3 Caracterização dos Grupos	40
2.3.1 Creche	40
2.3.2 Jardim de Infância	42
2.4 Recolha de dados	44
2.5 Análise reflexiva dos dados	44
2.5.1 ITERS - Infant/toddler Environment Rating Scale	45
2.5.2 ECERS-R- The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised	50
2.6 Caderno de Formação	52
2.7 Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar	53
3. A Expressão Dramática no contexto da PES, na Instituição Coopberço	55
3.1 O que foi realizado em função do desenvolvimento da Expressão Dramática	56

3.2	Os fantoches	56
3.3	Sombras chinesas	58
3.4	Visita ao Teatro Garcia de Resende	61
3.5	Trabalho de Projeto - " As Princesas"	62
3.5.1	Breve Fundamentação Teórica do Trabalho de Projeto	62
3.5.2	O ponto de partida	64
3.5.3	Planificação e lançamento do trabalho	64
3.5.4	Os grandes sentidos do projeto	65
3.5.5	Fases de desenvolvimento do projeto	65
3.5.6	Unidades operativas da ação	66
3.5.7	Estratégias de comunicação	67
3.6	Reflexão final	68
3.7	A importância da Dimensão Investigativa sobre as práticas dramáticas desenvolvidas	69
3.8	Enriquecimento do espaço e materiais	71
4.	Considerações Finais	74
	Referências Bibliográficas	78
	Anexos	82
	Análise dos dados	82
	Anexo II - Fotos	88

Índice de Anexos

I- Quadros

Quadro 1- Análise de dados ITERS (primeiro semestre)

Quadro 1- Análise de dados ITERS (segundo semestre)

Quadro 2 - Análise de dados ITERS (primeiro semestre)

Quadro 2 - Análise de dados ITERS (segundo semestre)

Quadro 3- Análise de dados ECERS-R (primeiro semestre)

Quadro 3- Análise de dados ECERS-R (segundo semestre)

Quadro 4- Análise de dados ECERS-R (primeiro semestre)

Quadro 4 - Análise de dados ECERS-R (segundo semestre)

II- Fotos

Foto 1: Fantoches "O capuchinho vermelho"

Foto 2: Sombras chinesas "O patinho feio"

Foto 3: Exploração das "sombras chinesas"

Foto 4: O M. (1:10) em a "magia do coelho"

Foto 5: Um dia no circo

Foto 6: Os palhacinhos do circo

Foto 7: O H. e o A. na garagem

Foto 8: A brincar na casinha ao faz-de-conta

Foto 9: O príncipe R. e a princesa S. no castelo

Foto 10: A princesa L.

Foto 11: O R. e a D. na área do faz de conta

Foto 12: A L. (mãe) na cozinha

Foto 13: As princesas no castelo

Foto 14: O L. e a M. a verem-se ao espelho (Teatro Garcia de Resende)

III – Instrumentos de investigação ação

ITERS

ECERS-R

Índice de Figuras

Figura 1: O M.(2:0) a representar um palhaço

Figura 2: As crianças a imitarem a M.

Figura 3: Os reis M. (4:5) e L. (3:5) e a princesa S. (4:0)

Figura 4: Na área do faz de conta

Figura 5: O A. deitado na "cama"

Figura 6: O pai da Í. (3:0) a ler a história

Figura 7: A mãe da Í. (3:0) a confeccionar o bolo

Siglas e abreviaturas

ECERS-R - Early Childhood Environment Rating Scale-Revised

ITERS - Infant/toddler Environment Rating Scale

J. I. - Jardim de Infância

M. E. - Ministério da Educação

O. C. E. P. E. - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES - Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) I e II em Creche e Jardim-de-Infância, inseridas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Universidade de Évora. Pretende-se que este documento seja de caráter descritivo, reflexivo e que demonstre todo o processo de construção e desenvolvimento da minha profissionalidade durante a prática. Este relatório apresenta uma descrição aprofundada dos momentos decorrentes de atividades desenvolvidas na Prática Ensino Supervisionada I e II, aspetos importantes de serem salientados, no âmbito da temática, tais como, reflexões críticas sobre o trabalho desenvolvido, conclusões, limitações, e aprendizagens significativas para mim, enquanto futura profissional de educação.

Como foi previsto no início da PES, a temática por mim escolhida, para aprofundamento no decorrer da prática pedagógica, foi a da Expressão Dramática. As motivações pessoais, que me levaram à escolha deste tema foram: um especial interesse por este domínio, considerar que é uma forma espontânea da criança se exprimir e relacionar com os outros e consigo, sentir que em termos de contexto havia um grande interesse das crianças pela área do faz-de-conta, em conversa com as educadoras cooperantes, consulta dos projetos curriculares de sala, planificações e verificar a intencionalidade deste domínio.

Relativamente aos momentos do estágio, estes decorreram em dois semestres. No início do primeiro decorreu um período de observação, tanto em Creche como em Jardim de Infância, este foi de extrema importância, pois apercebi-me que a observação é muito importante para o planeamento das minhas ações, seguindo-se os momentos de planificação, ação educativa e avaliação. No segundo semestre, houve uma maior interiorização de todos estes momentos, uma vez que, estava todo o dia em contexto, assumindo-me como educadora de uma forma mais completa.

O processo formativo contemplou momentos de observação, planificação, intervenção, reflexão e avaliação.

Este relatório encontra-se dividido em quatro capítulos.

No primeiro capítulo encontra-se uma fundamentação teórica sobre a expressão dramática. Irei aprofundar e evidenciar a sua importância em relação ao processo de

desenvolvimento e aprendizagem da criança, desde o nascimento até ao final da idade pré-escolar. Ainda neste capítulo, irei apresentar uma fundamentação teórica sobre o currículo High Scope. Ao longo da minha ação educativa na sala de Creche e Jardim de Infância apoiei-me neste currículo, assim como, as educadoras de cada um dos grupos. Para o aprofundamento teórico anteriormente referido, supor-tei-me em referenciais que me foram sendo dados a conhecer durante o meu processo formativo, de entre os quais destaco os documentos produzidos pelo ministério de educação, obras e autores como: "Eu era a mãe", Maria Alice Guimarães e Isabel Alves Costa (1986); "Desenvolvendo a qualidade em parcerias", Júlia Oliveira Formosinho (2009); "A criança criadora de espetáculos", Paulette Lequeux (2000); "Fazer teatro desde os cinco anos", Helen Gauthier (2000); "Educação de bebés em infantários", Jacalyn Post e Mary Hohmann (2004); "A criança e a expressão dramática", Pierre Leenhardt (1974); "Educar a criança", Hohmann e Weikart (2000). Sempre que considere oportuno recorri a exemplos decorrentes da prática, nomeadamente com recurso aos registos e notas de campo do Caderno de Formação. Desta forma, articulei a teoria com a prática, o que foi para mim mais uma possibilidade de aprender e refletir sobre a ação educativa.

O segundo capítulo refere-se à Dimensão Investigativa. Ao longo do estágio desenvolvi um processo investigativo que se insere na metodologia de investigação ação, o qual irei apresentar realçando o quão foi importante foi no meu processo de formação profissional.

Nele farei uma descrição da instituição em que desenvolvi a PES, a instituição Coopberço, os contextos de creche e jardim-de-infância e respetivos grupos. Nesta descrição terei a preocupação de evidenciar os aspetos relevantes para a temática.

Seguidamente eu apresentarei os instrumentos da investigação-ação, escalas ITERS e ECERS-R, a forma como foram utilizados, desenvolvendo as fases do estudo: observação, recolha e análise dos dados e reflexão.

Como considero que desenvolvi competências assumindo-me enquanto professor-investigador, irei ainda explicar como o Caderno de formação através das dimensões descritiva, reflexiva e projetiva, potenciaram o planeamento intencional e foram sempre suportados pela observação sistemática das crianças e do ambiente educativo.

Para me apoiar na observação, reflexão e planificação recorri ainda às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Por isso, ainda no capítulo II, farei referência a esse documento e à forma como foi utilizado ao longo da PES.

O terceiro capítulo menciona a Expressão Dramática no contexto da PES, na Instituição Coopberço, dando especial relevância à descrição e reflexão do trabalho de projeto realizado na sala de Jardim de Infância, que se intitulou "As Princesas".

Neste capítulo, pretendo realizar a descrição, análise e reflexão acerca da ação educativa desenvolvida, no âmbito do domínio da Expressão Dramática, tanto no contexto de Creche, como no contexto de Jardim de Infância.

No quarto e último capítulo, apresento as considerações finais, ou seja, descrevo e reflito sobre as aprendizagens realizadas ao longo do ano. Irei evidenciar as dificuldades sentidas e os principais desafios vividos. No fundo, irei refletir sobre a construção da minha profissionalidade, enquanto futura educadora de infância, tendo como referência o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância.

1. Enquadramento Teórico - A Expressão dramática na Educação de Infância

1.1 O Papel da Expressão Dramática na Aprendizagem

A expressão dramática ajuda a criança no desenvolvimento da sua aprendizagem.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, a Expressão Dramática possibilita, que a criança se expresse livremente, e desta forma promove "a descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com os outros que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais" (ME, 1997, p.59).

Segundo o mesmo documento, a área de expressão e comunicação, engloba vários domínios, no âmbito do "desenvolvimento psicomotor e simbólico" (ME, 1997, p.56) entre eles, o da expressão dramática.

Gisele Barret e Jean-Claude Landier (1994) mencionam que a expressão dramática "é uma prática que põe em acção a totalidade da criança no espaço-tempo e no grupo" (p.12). Segundo os mesmos autores, a expressão dramática envolve o corpo, a voz, os sentimentos, o entendimento, ou seja envolve a pessoa no seu todo. Os autores ainda citam a importância de um desenvolvimento harmonioso e global, apresentando cinco competências fundamentais, sendo estas, a expressão oral, o imaginário, a comunicação, a confiança em si e a abordagem cultural.

Segundo Gisele Barret e Jean-Claude Landier (1994), defendem a pedagogia do coletivo, assim referem que "a expressão dramática considera o indivíduo, como um ser social" De acordo com os mesmos autores, "Toda a expressão é feita em função do outro, esteja ele presente efetiva ou mentalmente" (p.222).

Podemos verificar que a expressão dramática faculto o desenvolvimento e a aprendizagem da criança a vários níveis, e ainda, que se exprima oral e corporalmente e que faça uma descoberta de si mesma na interação com os outros.

Nos pontos que se seguem pretendo reforçar o papel da Expressão Dramática no processo de aprendizagem apresentando-a como:

" (...) uma atividade lúdica, que é própria e natural na criança, surgindo espontaneamente e através da qual ela pode, livremente, expressar os seus mais íntimos sentimentos, dar ampla vazão à sua imaginação criativa, desenvolver o seu raciocínio prático, desempenhar no faz-de-conta os mais diversos papéis sociais e usar o seu corpo nas mais diferentes qualidades de movimento. (...) uma atividade educativa que, ao mesmo tempo, proporciona o mais amplo estímulo no desenvolvimento de valores afetivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança" (Sousa, 2003, pp31-32).

1.2 A criança e a expressão dramática

A Expressão Dramática começa na criança, através de gestos simples que, de uma forma gradual, vão transformando-se em expressão corporal, estes passam por a imitação, mímica, jogo dramático e terminam na dramatização em si. Devemos referir que esta sucessão, que tem início no patamar mais simples e que evolui para o mais complexo, este não anula o patamar mais simples, pois é fulcral para o enriquecimento do patamar seguinte.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, é no jardim-de-infância em interação com as outras crianças, que se desenvolve o jogo simbólico. "A expressão e comunicação através do próprio corpo a que chamamos jogo simbólico é uma atividade espontânea que terá lugar no jardim-de-infância em interação com os outros e apoiada pelos recursos existentes" (ME, 1997, p.60).

Costa e Guimarães (1986) referem que, a expressão dramática ajuda a criança a conhecer-se a si, a conhecer os outros e a conhecer o meio. Ou seja, as crianças vão alcançando ao longo do tempo diferentes capacidades.

A criança ao conhecer-se a si mesma, desenvolve competências ao nível cognitivo, portanto, amplia a imaginação e as perceções; ao nível afetivo, aprende a controlar as emoções e as relações emocionais; e ao nível psicomotor, a criança a partir da atividade motora revela-se do ponto de vista sensório-motor.

Relativamente ao conhecer os outros, a criança amplia as suas competências ao nível da linguagem, a partilha entre o grupo, a autonomia, o conhecimento de diferentes valores.

A criança através do jogo dramático e fazendo uso da imaginação vai processando um maior conhecimento realidade, "experimentando as relações espaço-temporais, pela tomada de consciência do espaço, pela assimilação do mundo exterior e pela intervenção sobre o mundo" (Costa e Guimarães, 1986, p.20).

O valor educativo da Expressão Dramática é muito importante para a criança, pois ajuda-a eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, criatividade, consciência de valores, ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que a ajuda na sua relação social, permitido que as atividades de expressão dramática em grupo envolvem a cooperação de todos os membros, unindo as suas ações para conseguirem o fim comum. (Sousa, 2003).

A criança através da expressão dramática desenvolve-se a todos os níveis. De acordo com Barret e Landier (1994) podemos realçar que a expressão dramática pode "favorecer o desenvolvimento, o desabrochar da criança através de uma atividade lúdica que permita uma aprendizagem global (cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética) " (p. 12).

1.3 O papel do educador na expressão dramática

O educador tem um papel muito importante no desenvolvimento da expressão dramática. Para promover este domínio o educador deverá "desenvolver, promover, aproveitar, provocar e proporcionar" momentos de jogo dramático. O educador poderá fazê-lo ao "contar histórias, ajudar as crianças a observar e a interpretar vivências da sua relação com o meio envolvente e intervir no sentido de alargar as fronteiras do jogo" (Costa e Guimarães, 1986, p.146).

O educador deverá ampliar o jogo, com intencionalidade, promovendo aprendizagens ricas e promotoras de desenvolvimento das crianças."A intervenção do educador permite o alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliam as propostas das crianças, criam novas situações de comunicação, novos "papéis" e a sua caracterização" (M. E, 1997, p. 60).

Cabe ao educador observar e apoiar a criança, em todos os momentos, deverá colocar propostas cada vez mais elaboradas, que envolvam novos materiais como: adereços, jogo de luzes, um cenário e a representação de uma personagem de uma história. Assim o educador está a alargar o jogo simbólico, a partir da curiosidade e do interesse das crianças. Tal como diz Leenhart, (1997) "a função do professor não é ensinar, mas observar e compreender a evolução da criança, após o que sugerirá e encorajará a forma de expressão que lhe parecer mais adequada a facilitar um desenvolvimento" (p.17).

Através do educador ocorre um questionamento/provocação:

(...) a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de ações, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da sua linguagem verbal e não-verbal (ME, 1997, p.60).

Quando o educador colabora no desenrolar do jogo dramático assumindo uma personagem, tem a possibilidade de estimular a revelação e organização de emoções e ideias, de alimentar curiosidades, de facilitar a procura colaborativa de soluções, em interação. O facto de participar na construção da representação pode potenciar uma cumplicidade que beneficia a reflexão sobre os diferentes olhares, emoções, ideias e atitudes reveladas na representação. Este olhar conjunto potencia o papel do educador enquanto mediador de novas aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2004).

A educadora tem um papel de grandeza no momento da dramatização com as crianças, segundo Barret (1994), dá uma importância extrema ao papel do animador na didática da expressão dramática, ela considera que se trata do " (...) elemento mais importante (...), o cérebro, o coração e o corpo do grupo (...), (...) não se passa nada se o educador não der nada para fazer". A educadora dá segurança ao grupo, incentiva a criança na ação, proporciona-lhe evolução ao mesmo tempo que a controla. " Suscita e explora o conteúdo das oficinas com a sua imaginação, e os seus comentários" (p.18).

O papel do educador enquanto gestor de interações e facilitador de aprendizagens no domínio da expressão dramática, manifesta-se apenas quando relacionado com os jogos exploratórios, a representação de factos isolados, ou na preparação de dramatizações, por vezes para apresentar em festas (Baldwin, 2004).

As atividades de Expressão Dramática apresentadas pelo educador, são vistas como um meio intermediário e mediador da transmissão de conhecimento entre ambos, as quais se tornarão ricas, sob o contexto educacional.

Trata-se de dar à criança ocasião para exprimir uma sensibilidade pessoal, de levá-la a adquirir os meios dessa expressão através de uma disciplina do corpo, da voz, da emoção, por uma disciplina social também, enfim, de lhe dar acesso, por uma percepção vivida, à linguagem teatral" (Leenhardt, 1997, p. 26).

O educador deve ainda, incentivar o jogo dramático entre pares, procurar não reduzir as experiências de representação dramáticas realizadas pelas crianças ao jogo dramático entre pares sem a participação do educador à dramatização de histórias, o que preveria tornar mais pobre as possibilidades educativas do uso da linguagem teatral (Oliveira-Formosinho, 2004).

1.3.1 Interações adulto-criança

Nas interações adulto-criança, o educador deve partir do princípio que as crianças precisam de ser tratadas com muito cuidado e um enorme respeito. Só assim, estarão criadas as condições essenciais para que consigam desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social.

Segundo Hohmann e Weikart (1997), os adultos para traçar e manter relações facilitadoras, apoiantes e respeitadoras com as crianças, usam quatro estratégias que são: desenvolver orientações que promovam a continuidade dos cuidados; criar um clima de confiança com as crianças; empregar uma relação cooperante com as crianças e apoiar as suas intenções. O facto de as crianças estarem rodeadas por pessoas que conhecem e em quem confiam permite-lhes explorarem as novidades e os desafios que promovem o crescimento. O educador representa uma segurança para a criança, a pessoa em quem ela, pode confiar para ser tranquilizada, orientada e cuidada, ou seja, o educador está em sintonia com os sinais pessoais, interesses e pontos fortes da criança. O educador desempenha um papel fundamental na vida da criança, assim como, a auxiliar que se dedica à criança, pois em momentos em que a educadora se tiver que ausentar, a criança sente-se segura da mesma forma. Deste modo, a criança fará uma vinculação secundária e não se sentirá abandonada.

A aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças. De acordo com Hohmann e Weikart (1997), os adultos que empregam a abordagem pré-escolar High/Scope esforçam-se em apoiar as crianças nas suas conversas e brincadeiras, pois sabem, a importância de dar às crianças um clima psicologicamente protegido e saudável. Ao longo do dia os adultos põem em prática estratégias de interação positivas, dividindo o controlo com as crianças, concentrando-se nas suas riquezas e talentos, ou seja, estimulam a sua imaginação e criatividade, criando relações verdadeiras com elas, colaborando nas suas brincadeiras, e aceitando uma resolução de problemas em relação ao conflito social. Por exemplo, o adulto deve ouvir com atenção, fazer comentários e observações, quando a criança fala de um tema que lhe interessa bastante. Pois, este estilo de interação permite que a criança exponha os seus pensamentos e sentimentos com liberdade e confiança, permite-lhe ainda, decidir acerca da direção e conteúdo da conversa e partilhar o momento do diálogo com os

outros. Os adultos apoiam as intervenções da criança com encorajamento, de forma, a ajudar na resolução de problemas.

No planeamento as crianças decidiam ir brincar para a área do faz-de-conta, eram elas que tomavam a iniciativa e escolhiam a personagem que queriam representar.

A I. (4:0) escolhia ser a mãe, o M. (4:5) dizia que era o pai, a L. (3:5) era a avó e eu era a filha, as crianças têm muita imaginação, e criatividade, organizavam passeios, saídas aos hipermercados, em que o carro era formado com vários bancos da cozinha e o dinheiro para pagar as compras eram pequenas peças de lego. Eu sempre brinquei e apoiei as crianças nas suas brincadeiras, pois sei o quão importante é as interações positivas para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças.

Organização do espaço e materiais

"Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos, condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender" (ME, 1997, p.37).

Na sala de creche, na área do faz de conta encontravam-se utensílios em plástico como por exemplo: pratos, colheres, garfos, tachos, copos etc. Esta, ainda possuía uma mesa pequena, que continha um cesto com frutas, legumes, pão e carne tudo em plástico, e três bancos.

A área das trapalhadas era composta por peças de vestuário, bem como, casacos, saias, blusas, vestido, lenços, tecidos de vários tamanhos e texturas possuía também alguns sapatos e malas.

Nesta sala, introduzi algum material na área do faz de conta como por exemplo: fatos de palhaços, de princesa, sapatos de salto alto, perucas, chapéus, meias, lenços, gravatas, óculos e malas. As crianças usavam-no e faziam dramatizações. A M. (2:6) colocava o lenço na cabeça, os óculos, calçava os sapatos de salto alto, a mala ao ombro e dizia: " Eu sou a mãe e vou às compras".

Ainda acrescentei à área da casinha, uma bolsa para o pão, um cesto de verga, onde as crianças colocaram a fruta e puseram em cima da mesa, uma toalha de mesa. As crianças todos os dias durante o planeamento, escolhiam brincar com estes objetos.

A L. (3:0) pegava na bolsa do pão e dizia: "Eu sou a avó e vou à padaria do Rodrigo comprar o pão".

Na sala de creche, apresentei para as crianças a história do patinho feio em sombras chinesas, as crianças exploraram as imagens e imitaram a apresentação. Posteriormente, as crianças mostraram interesse em construir em sombras chinesas a mesma história. Para isso levei cartolina preta, e canetas usadas (portanto sem bicos, tive em conta a segurança das crianças), para colar por detrás da figura e servir de pega. As crianças ajudaram a cortar e por fim colaram a caneta e exploraram a dualidade sombra/luz.

Relativamente à sala de Jardim de Infância, onde desenvolvi a minha prática, esta organizada da seguinte forma:

A área do faz-de-conta estava organizada com vários materiais, assim como, uma cozinha, uma mesa com bancos, uma arca com vários vestuários e adereços, cama, bonecos e alguns fantoches. Neste espaço as crianças tinham a possibilidade de fazer dramatizações com os fantoches, assim como entrar em brincadeiras que envolviam a imitação de personagens, de situações familiares, ou do quotidiano.

Relativamente à área do tapete, esta era composta por uma manta e algumas almofadas, com lugar para todas as crianças. Este local estava disposto para reuniões de grupo, dramatização e leitura de histórias. Nesta área, as crianças reproduziram lengalengas, poesias e também algumas canções.

Durante o estágio acrescentei à área do faz-de-conta, fatos de princesa, luvas, sapatos de salto alto, boinas, lenços, gravatas, camisas e coroas.

As crianças durante o planeamento escolhiam vestir os vestidos e representar princesas, para isso ser possível fizemos um castelo com caixas de eletrodomésticos, portanto um castelo muito grande, onde as crianças se colocavam e se transformavam em príncipes e princesas. A L. (3:6) vestia o vestido de princesa, calçava sapatos de salto alto que ela adorava, calçava as luvas colocava a coroa e dramatizava cenas como se fosse uma princesa de verdade. O M. (4:5) era o príncipe e viviam no castelo.

Prolongámos a área da casinha e introduzimos a mercearia, levei tabuleiros, embalagens vazias de cereais, ovos, manteiga, marmelada, gel de banho, champô, etc.

Organizámos todo o material de forma as crianças poderem explorar e representar.

O R (3:6) era o dono da loja, a F. (4:0) era a cliente, foi às compras, o dono da mercearia vendeu algum material que tinha exposto, a cliente colocou tudo dentro de

um saco e pagou com notas (fotocópias), o dono da loja fez a conta na registadora, tirou o troco de dentro da gaveta e deu-o à cliente.

No projeto que realizámos sobre os peixes, as crianças fizeram fantoches do peixe "Arco-íris", eu contei a história e as crianças dramatizaram-na com os fantoches. Para a realização dos fantoches levei cartão, onde as crianças desenharam o peixe, de seguida cortaram-no, pintaram as escamas com as cores do arco-íris. Na parte de trás colaram um pau de espetadas que servia para manusear o fantoche. Com esta representação em que as crianças imaginavam ser o peixe arco-íris estavam em situação de jogo simbólico.

Para promover o desenvolvimento do jogo dramático é necessário um espaço organizado e acolhedor, onde as crianças se sintam confiantes e estimuladas.

O objetivo dos adultos era criar um ambiente agradável, enriquecedor e de bem-estar que promovesse desenvolvimento e aprendizagem às crianças.

1.3.2 Observação, Planeamento e Avaliação

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar "avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento" (ME, 1997, p.27).

Observação

Observar e escutar a criança é uma competência prática, muito forte do dia-a-dia e um indicador importantíssimo da qualidade profissional em contextos de Creche e Jardim de Infância.

Os educadores ao realizarem observações significativas e escutarem as crianças têm a possibilidade de as conhecer e aprender mais sobre elas, logo estão mais seguros para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades de cada criança bem como da sua família. Para além disso, a observação refletida das crianças facilita o

conhecimento individual de cada uma, portanto ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características e a forma como se relaciona com os outros. Deste modo, os adultos estão preparados para compreender as crianças, para desenvolver relações de confiança com elas e ainda para responder às suas necessidades e interesses. Os pais consciencializam-se que os adultos compreendem os seus filhos, o que também ajuda para o desenvolvimento de relações e confiança.

"A observação e a escuta ativa da criança realizada durante as atividades e interações do dia-a-dia e registada sob a forma de narrativa e outras evidências tornam possível desenhar uma imagem do que a criança faz e como faz e como pode ser partilhada com outras pessoas, nomeadamente com os pais" (Oliveira-Formosinho, 2007, p.4).

É muito importante que os pais das crianças compreendam a importância e a necessidade da observação, de modo a promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, e ainda, que procurem desenvolver uma compreensão em conjunto com os adultos da sala sobre as observações, relatos e evidências dos filhos. Esta partilha de informações recolhidas ajuda a adquirir decisões sobre a continuidade do processo de cuidar e educar a criança, principalmente ao nível das interações que desenvolvem com as crianças, ao nível das rotinas e ao nível do ambiente educativo. Olhar, ver e escutar crianças quando estão envolvidas em momentos sozinhas, com pares, em pequeno ou grande grupo, torna possível adquirir descrições relevantes, sobre o que as crianças fazem e quais as suas capacidades. As observações devem evidenciar o que as crianças elaboram indicando da mesma forma o seu contexto social e a sua cultura. A observação não é só ver e registar, abrange a análise, interpretação e uma reflexão pensada sobre as muitas experiências feitas pelas crianças, pois com estes dados transforma-se o processo de observação em documentos pedagógicos.

Os educadores de infância deverão ter competências específicas de forma a realizar o processo de observação com eficácia, sendo eles, conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças, sobre as rotinas, sobre os conteúdos das aprendizagens que as crianças podem alcançar e ainda conhecimentos sobre cada criança, para poder planificar de uma forma adequada, tendo em conta, as características específicas, os interesses e necessidades de cada criança.

Os adultos que estão com as crianças devem fazer a observação e escutas das crianças tendo em consideração os direitos das crianças e das suas famílias, assim como os princípios éticos da profissão.

Durante o estágio em reunião de grande grupo com as crianças observava e escutava as crianças sobre o que pretendiam realizar, a resposta das crianças era quase sempre brincar na casinha, vestirem-se com roupas e colocarem acessórios que lá existiam.

Numa manhã ao observar o J. (2:00) enquanto brincava na casinha a lavar o chão com a esfregona (sem água), registei o seu interesse, portanto a proposta emergente da criança, na semana seguinte, nós planificámos irmos brincar na casinha e ao mesmo tempo fazer faxina, para isso, enchemos os alguidares com água e detergente, umas crianças lavaram a loiça, outras as bonecas e o J. lavou o chão com água e detergente. O J. (2:0) estava muito feliz ao ver que o seu interesse foi atendido.

No Jardim de Infância, observei que as crianças mostravam interesse em batizar os peixes que nos foram oferecidos pelas crianças da sala azul do colégio Coopberço. Para realizarmos esse interesse, numa manhã, fizemos salame para a festa e convidámos as crianças do colégio para participar no batizado. Eu vesti-me de cardeal e dramatizamos o momento do batizado, as crianças escolheram o nome para os peixes, um era o Nemo e outro a Dóris.

Planeamento

Planear é um processo intelectual no qual os objetivos dão forma a ações antecipadas, portanto, quando a criança planeia, começa com uma intenção pessoal, um objetivo, um propósito.

Segundo Erikson, a capacidade de planear surge na criança durante o estágio de "iniciativas versus culpa" relativo às ações auto-iniciadas (Erikson, 1950, p. 255). Isto significa que as crianças em idade pré-escolar têm muitas ideias que pretendem pôr em prática. De acordo com Hohmann e Weikart (1997), as crianças quando são capazes de realizar as suas intenções com sucesso desenvolvem o sentido de iniciativa e de empreendimento. Mas quando as suas tentativas são mal sucedidas, as crianças por vezes sentem-se culpadas em relação ao comportamento de tomar iniciativas. Quando as crianças planeiam, ou seja, quando imaginam qualquer coisa que ainda não aconteceu, e começam a perceber que algumas das suas próprias ações podem fazer com que

aconteça. Segundo Hohmann e Weikart (1997), planejar é muito importante, estimula as crianças a articularem as suas ideias, escolhas e decisões, promove a auto-confiança. Segundo os mesmos autores, o processo de planeamento leva as crianças a envolver-se na criação de um objetivo e na antecipação de uma linha de ação que leve a experiências de aprendizagem ativa.

O planeamento nas salas onde eu desenvolvi a minha prática, ou seja, tanto em creche como em Jardim de Infância foi elaborado de uma forma intencional e planificado a partir de uma planificação semanal, sempre pretendi que os seus objetivos fossem alcançados, tendo em consideração as necessidades e interesses das crianças.

Estas crianças mostravam especial interesse pela área do faz-de-conta, ao fazerem o planeamento, decidiam ir brincar nesta área. Faziam dramatizações onde representavam situações do dia-a-dia e permaneciam por um largo período de tempo envolvidas na brincadeira. De acordo com Berry e Silva (1987) verificaram que as crianças que faziam planos, portanto que procediam ao planeamento se concentravam nas suas brincadeiras por períodos de tempo superiores às crianças integradas em contextos em que não havia planeamento. Berry e Silva (1987) descobriram que "as crianças brincavam com mais imaginação, concentração, e complexidade intelectual durante o tempo em que punham em prática os seus planos do que durante brincadeiras mais espontâneas e não planeadas" (p.34). O planeamento potencia à criança o envolvimento e brincadeiras cada vez mais complexas.

Avaliação

O educador para proceder a avaliação deverá realizar observações e recolher registos das crianças, é nesta documentação que descreve as experiências e atividades que a criança realiza no dia-a-dia na instituição onde está inserida, que torna possível escutar a criança, observar e registar o seu processo de aprendizagem através de apontamentos com descrições, fotografias, registos e vídeo.

Quando as observações, fotos, apontamentos, produções e realizações das crianças são organizadas e partilhadas com outras pessoas, as aprendizagens das crianças tornam-se evidentes para educadores, crianças, outros adultos, assim como para os pais.

O processo de revisão ajuda a criança a dar sentido às ações. Para as crianças este processo abrange mais do que a recordação direta dos factos e imagens armazenadas no cérebro. Durante a revisão as crianças envolvem-se num processo ativo de criação de

histórias, portanto constroem a memória. Quando as crianças relembram o que fizeram durante um período de tempo, formam uma versão mental dessas experiências baseadas, na sua competência de compreensão e de análise sobre as suas produções. Elegem e falam, sobre o que para elas foi mais significativo. De acordo, com Berry e Sylva o tempo de trabalho tem especial importância para o desenvolvimento das crianças,

"Rever fornece um potencial rico para utilização da linguagem, discussão de relações meios-fins e exploração de ligações" (Berry e Sylva, 1987, p. 35).

As crianças ao relembrarem as suas experiências de tempo de trabalho vão associando aquilo que fizeram, com o que planearam antes de iniciar o trabalho. Portanto, desenvolvem uma consciência de intenção e propósito, admitindo que planejar antes de fazer ajuda as crianças a controlar as ações no decorrer dos momentos de planejar-fazer-rever.

A avaliação foi realizada durante todo o estágio, a partir da observação das crianças em momentos de grande grupo, de pequeno grupo, a pares ou individuais. Esta tem como principal objetivo avaliar o desenvolvimento das crianças ao longo do tempo. E ainda, verificar quais as áreas em que as crianças necessitavam de mais apoio e precisavam de ser estimuladas, para obterem aprendizagens adequadas e para que o seu desenvolvimento fosse progressivo.

No final do ano, a avaliação é feita em reunião e é comunicado aos pais, o que as crianças aprenderam, através de uma informação escrita das aprendizagens mais significativas de cada criança, destacando todo o seu percurso e a sua evolução.

Durante o tempo de avaliação, a qual era feita num local calmo e acolhedor, eu conversava com as crianças em pequenos grupos na área do tapete. As crianças referiam o que mais gostaram de fazer durante os momentos que anteriormente tinham planeado. A B. (4:0) fazia a avaliação dum momento em que esteve em situação de jogo dramático com a S. (4:0) e o R. (3:8), ela referiu que gostou de ir à praia com a mãe S. e o pai R. ainda disse que fez um castelo com a areia. Observei as crianças, no chão da sala estenderam toalhas de praia, faziam de conta que tiravam protetor de dentro de uma caneca e espalhavam no corpo. A mãe chamava a filha para se colocar de baixo do guarda-sol, porque o sol estava muito quente. Momentos depois observei e registei para ter um conhecimento mais aprofundado sobre o desenvolvimento das crianças, a mãe, o pai e a filha a fazerem um castelo de areia, mas com peças de jogos, as crianças fizeram de conta que os jogos era a areia, portanto estavam em situação de jogo simbólico.

1.4 A perspetiva de Piaget na evolução do jogo

Ao refletir sobre a teoria de Piaget, esta elucidou-me sobre a evolução da expressão dramática em relação ao desenvolvimento da criança. Este vai desde o nascimento da criança, até ao momento em que o jogo simbólico se parece cada vez mais com a realidade.

Relativamente a esta perspetiva, durante a minha prática observei e registei momentos em que as crianças estavam em situação de jogo simbólico em ambas as valências, creche e de jardim-de-infância. Com estas observações e registos irei explicar a teoria de Piaget, durante a minha PES em creche com crianças dos 20 meses aos 3 anos e na sala de Jardim de Infância com crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, irei referir esta evolução, desde o nascimento até ao final do estágio pré-operatório.

Segundo Costa e Guimarães, (1986), a expressão dramática está presente na vida das crianças desde que nascem, porque se exprimem a partir de gestos, expressões e sons desde o nascimento. Logo o ser humano vai desenvolvendo-se e vai adquirindo "formas cada vez mais complexas de jogo" (p.25).

O primeiro estágio de desenvolvimento definido por Jean Piaget denomina-se por estágio Sensorio motor. Este vai desde o nascimento até aos 2 anos de idade, neste período, as crianças aprendem por imitação. Entre os 0 e os 2 meses surge a imitação reflexa, mesmo que não exista uma imitação como indica o termo, existe um mimetismo por parte da criança. Logo depois, dos 2 aos 6 meses sucede a imitação funcional, neste estágio as crianças já imitam gestos. Em seguida, dos 6 meses ao 1 ano, a criança faz imitações mais complexas, assim como enviar beijinhos. A imitação diferida surge entre os 15 e os 18 meses, é neste momento que emerge o início da representação mental. Segundo Piaget, a criança inicia os jogos de exercício simples, depois dos 18 meses, (assim como, observei durante o estágio na F. (1:9) que colocava os frutos dentro do cesto, tirava-os para cima da mesa e voltava a colocá-los dentro do cesto); os jogos de combinação sem finalidade, (assim como observei no decorrer do estágio, na C. (1:8), esta, ao início colocava os grãos dentro de um copo de iogurte, de seguida esvaziava-o e voltava a colocá-los novamente dentro do copo); os jogos de combinação com finalidade (assim como observei durante o estágio, no M. (1:10), este quando manipulava e empilhava caixas de cartão (sapatos) fazia uma construção e dizia "é uma

casa") e os jogos de exercício do pensamento, (como observei no decorrer do estágio no J. (1:10), ao escutar um diálogo, perguntava "porquê", repetitivamente).

O jogo evolui consoante o desenvolvimento da criança. De acordo com Piaget no estágio Pré operatório que ocorre entre os 2 e os 7 anos, neste período, o jogo de imitação evolui para o jogo simbólico."Neste segundo grande estágio do desenvolvimento cognitivo (pré-operatório), que se estende aproximadamente entre os 2 e os 7 anos, as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico" (Feldman, Olds, Papalaia, 2001, p.312).

A criança desenvolve o jogo simbólico, individualmente e na interação com outras crianças. Este jogo está relacionado com uma atividade espontânea que aparece na representação de situações do quotidiano e do imaginário das crianças, representada através do corpo e da voz.

A criança através do jogo simbólico pode ainda explorar diversos tipos de materiais "que oferecem diferentes possibilidades de "fazer de conta" permitindo à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos" (M. E., 1997, p. 60).

Segundo Costa e Guimarães (1986), Piaget mostra uma divisão do jogo simbólico a partir de diferentes fases e tipos.

A primeira fase (fase 1) está dividida pelos tipos I, II, e III. Dos 1; 6 meses aos 3 anos apresentam o tipo I (I A e I B) e o tipo II (II A e II B). Entre os 3 e os 4 anos apresenta o tipo III (III A, III B, III C, III D). (p. 32).

A segunda fase (fase II) vai desde os 4 aos sete anos e a terceira fase (fase III) a partir dos 7 anos, idade em que termina o estágio pré operatório determinado por Piaget.

Durante o ano, na PES em creche, com crianças com idade compreendida entre 20 e os 36 meses, observei e registei situações de tipo I, II, e III.

Na primeira situação, portanto de tipo I A, as crianças fazem "projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos" (p.32).Tal como observei no G. (2:5), ao manusear uma mota reproduz o som do motor da mesma.

Em situações de tipo I B, as crianças fazem "Projeção de esquemas de imitação em novos objetos". (p. 32) Como por exemplo observei na M. (2.4), finge que está a falar ao telefone com a mãe.

Relativamente a situações de tipo II, há uma evolução do jogo simbólico, a criança faz uma assimilação entre objetos e pessoas. Portanto nesta situação, de tipo II A, a criança

faz a "Assimilação simples de um objeto a um outro" (p. 33). Tal como observei na C. (2:11), a criança dá de comer à boneca utilizando uma peça de lego.

Em situações de tipo II B, a criança faz a "Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a qualquer objeto" (p. 34). Como por exemplo observei no A. (2:6), a criança diz que é o pai.

Em relação a situações de tipo III, as crianças passam a fazer "combinações simbólicas", (p.34) acontece entre os 3 e os 4 anos de idade. Na PES em Jardim de Infância, verifiquei situações deste tipo.

Segundo Costa e Guimarães (1986) a situação de tipo III A é considerada por Piaget por, "combinações simples". Estas são situações de jogo simbólico mais elaborado, as crianças passam a dar continuidade às ações realizadas anteriormente (p. 35). Tal como observei na I. (3: 11) e no R. (3:9), enquanto brincavam na garagem, a I. pede ajuda para consertar o carro e de seguida vão os dois consertá-lo.

Em relação à situação de tipo III B, esta denomina-se por "combinações compensatórias" (p. 36). Desta forma a criança traz para o jogo situações que na realidade não conseguiriam efetuar.

No que diz respeito ao tipo III C, este denomina-se por "combinações liquidatórias." Nesta situação "a criança reproduz uma situação em que ela própria sente que correu o risco de derrota" (p. 37). Como por exemplo: a S. (3) ao observar as marionetas no teatro "O coelhinho branco", mais precisamente "A cabra cabres" teve medo e chorou. Já na sala a S. (3) pegou numa boneca entregando-a à D. (3) e disse: "olha D. faz de conta que eu sou o "homem" do teatro e tu agora vais brincar com a cabra cabres ali, longe naquele canto"

Em seguida surge a última situação de tipo III, denominada por "combinações antecipatórias" do tipo III D, as crianças reproduzem um episódio em que se revela uma situação de desobediência ou imprudência (p. 40).

Logo depois, e de acordo com Piaget, surge a fase II, nesta, está evidente a evolução do jogo simbólico aproximando-se da realidade, que está patente entre os 4 e os 7 anos de idade (p. 41).

Nesta fase "os jogos simbólicos começam a declinar, (...) aproximam-se mais do real, o símbolo acaba por perder o seu carácter de deformação lúdica para se avizinhar de uma simples representação imitativa da realidade" (Costa e Guimarães, 1986, p. 41).

Segundo as mesmas autoras, mencionam três características que caracterizam esta fase. As quais são a ordem- jogo de combinação ordenada, uma crescente preocupação de

imitação do real e início do simbolismo coletivo, com diferenciação e ajustamento de papéis (p. 41).

Em suma, a criança passa a representar uma cena ordenada e real, evidencia exigência nos materiais e inicia o simbolismo coletivo, no qual, diferencia e ajusta os papéis à personagem. Durante a minha intervenção em que se recorreu a diversos materiais e houve uma preocupação em ajustar os papéis às personagens. Num desses momentos surgiu a proposta de existir um narrador (eu) que ia lendo a história "A Bela Adormecida" enquanto as crianças dramatizavam.

Por fim, relativamente à última fase, na fase III, que surge a partir dos 7 anos, Piaget cita que, "este é o último período (...), é caracterizado pelo declínio evidente do simbolismo em proveito quer dos jogos de regras quer das construções simbólicas cada vez menos deformantes e cada vez mais próximas do trabalho seguido e adaptado" (p. 51).

Depois desta fase, as crianças estão numa fase mais avançada, já possuem novos conhecimentos, um dos quais a leitura. Portanto já têm mais maturidade o que lhes possibilita fazer representações teatrais, com o apoio de um texto.

Segundo Piaget depois dos 7 ou 8 anos, surge "uma espécie de "comédias", ou representações teatrais. No começo tudo era improvisado e a comédia consistia apenas num jogo simbólico coletivo com espetadores. Depois o tema era proposto antecipadamente e discutido em linhas gerais. É o primeiro exemplo da passagem dos jogos simbólicos para uma espécie de criações espontâneas ou trabalhos livres" (Costa e Guimarães 1986, pág. 180).

1.5 Criatividade, Imitação, Imaginação, Brincar

Criatividade

O Dicionário Oxford define criatividade como: "criar-dar vida" enquanto (Parnes 1963, p. 5) a descreve como "um processo de pensamento e reação que envolve estabelecermos uma relação com a nossa experiência anterior, reagindo a estímulos (objetos, símbolos, ideias, pessoas, situações) e, geralmente, a pelo menos uma combinação única."

E ainda, segundo Mckellar (1975), "a criatividade não ocorre no vazio. Todo o pensamento criativo tem fontes externas, que podem ser remotas ou recentes, conscientes ou inconscientes" (p. 133).

A criatividade envolve: a capacidade de ver coisas de uma forma nova; aprender com as experiências passadas e aplicar esta aprendizagem a novas situações; pensar de forma não rigorosa e quebrar barreiras; resolver problemas recorrendo a abordagens não tradicionais; ir mais além do que a informação nos foi acedida; criar algo único ou original.

A criatividade tem como objetivo principal conceder à criança a capacidade de se expressar e de desenvolver as suas capacidades. A criança para ser criativa, tem que ser original, persistente, independente, autoconfiante e responsável, intuitiva, sensível, atenta e muito imaginativa.

As atitudes dos adultos são cruciais para o desenvolvimento da criatividade nas crianças. Mas como é que os adultos devem proceder? Será que devem envolver-se diretamente, ou isso impede o desenvolvimento e potencial da criança? Será que os adultos devem dispor, o equipamento e o material necessário, às crianças para a realização das atividades e afastarem-se, ou será que este procedimento resultaria numa ausência de progresso e desafio? Como é que os adultos devem manter o equilíbrio entre o perigo que o excesso de dirigismo representa e as ansiedades relacionadas com o envolvimento dos adultos? As dificuldades, as ansiedades e os medos, invocados pelas experiências dos adultos na infância podem criar obstáculos às representações imaginativas iniciais e voltar à superfície anos mais tarde. Será que os adultos têm a capacidade de apoiar o desenvolvimento das crianças mais pequenas?

Segundo Pickering (1976), as crianças eram vistas como artistas sem aptidão, a quem precisavam de ensinar as técnicas para produzirem obras artísticas que fossem ao encontro dos objetivos dos adultos (p. 138).

Viola (1937) e Richardson (1948) contribuíram para uma atitude diferente. Ambos acreditavam que as crianças eram artista por mérito próprio e não deviam ser pressionadas para fazer trabalhos de acordo com a vontade dos adultos. Defendiam que os adultos ao intervirem nos processos imaginativos das crianças possam prejudicar, ou destruir a sua livre expressão, incutindo-lhes as apreensões dos próprios adultos, o que poderia causar danos no desenvolvimento das crianças.

Para a aprendizagem das crianças evoluir é necessário e fundamental, que estas permaneçam em interação com outras pessoas.

Kindler (1995) mostrou que embora o espaço onde a criança brinca estiver bem equipado com uma grande variedade de materiais, as crianças tiravam pouco partido deles. Só quando os adultos se envolviam com as crianças é que a participação, concentração e exploração destas aumentava, portanto era mais significativa. Chegou à conclusão que só a disponibilidade dos materiais não é suficiente, é imprescindível o apoio do adulto (p. 139).

A criatividade na criança é muito benéfica, está tradicionalmente, associada às artes visuais e de palco, tais como na realização de uma pintura, de um desenho, na dança, na música e ainda na reprodução lúdica do faz de conta, as crianças ganham bem-estar e alegria com o seu pensamento, sentimento e movimento.

(...) criar representações desenvolve-se a partir das experiências reais das crianças, fortalece as suas imagens mentais e torna mais vivo o significado por detrás dos símbolos que encontram no mundo. (...) ganham uma compreensão mais profunda das coisas reais que estão a tentar representar (Hohmann & Weikart, 2009, p. 477).

Em contexto, na sala de Creche o M. (2:00) apresentou e mostrou a sua criatividade ao representar o palhaço pobre, deu saltos e piruetas, ao observar que os colegas se riam, cantava para que lhe batessem palmas, foi um momento de bem-estar e alegria, assim como, de convívio e aprendizagens para todo o grupo.



Fig. 1 O M. (2:00) a representar um palhaço

Imitação

A criança desde o seu nascimento passa por diversas fases de imitação, sendo elas, a imitação reflexa, (0-2meses) o bebé responde ao grito pelo grito, mimetismo, a imitação funcional, (2-6 meses) imitação de sons, do sorriso, a imitação com aparição dum significado incluído no acto (6 meses- 1 ano) enviar beijinhos, fazer adeus, e a imitação diferida, (15-18 meses) início de representação mental.

Segundo Costa e Guimarães (1986) "É pela imitação que a criança se apropria dos dados sociais que justificam o seu desenvolvimento... Ao imitar os mais velhos, a criança forma-se e (trans)forma-se num ser social. A imitação torna-se então sinónimo de identificação e participação com os modelos sociais" (p.27).

Tal como observei, após a representação em sombras chinesas da história "O patinho feio" a L. (3:0) dirigiu-se para junto das sombras e explorou as mesmas, o G. (2:5), a M. (2:6) e o A. (2:3), imitaram a L., pois é através da imitação que as crianças formam a sua aprendizagem.



Fig.2 As crianças a imitarem a M.

Os jogos de imitação estão relacionados com os jogos dramáticos, segundo Sousa, (2003), entende que os de imitação se apresentam da seguinte forma: " (...) a criança imita as pessoas a quem está ligada por laços afetivos: a mãe, o pai e outros parentes chegados – é a imitação afetiva. (...) verificando que estas pessoas não são detentoras da perfeição e dos poderes que ela julgava terem, há uma certa quebra do prestígio destas pessoas e passa a imitar coisas e animais – é a imitação compensatória. A par desta, aparece também a imitação fantástica: fadas, duendes, super-heróis, etc" (p.41).

O jogo dramático surge posteriormente, correspondendo a uma evolução de situações. Segundo o mesmo autor, existem um conjunto de fases pelas quais as crianças evoluem: " (...) 1ª Fase: a imitação simples (...) 2ª Fase: Imitação com mímica (...) 3ª Fase: História sem palavras (...) 4ª Fase: Início da troca de palavras (...) 5ª Fase: Associação do diálogo à atuação" (Sousa, 2003, pp 41-42).

Imaginação

É através do imaginário, do maravilhoso que a criança cresce afetivamente.

O educador deve proporcionar oportunidades relevantes, às crianças, para que esta possa viver o seu imaginário, como forma de socialização. Por exemplo, " Fazer-de-conta e representar papéis tendem a ser atividades francamente sociais, e parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e na linguagem da criança" (Hohmann & Weikart, 2009, p. 494).

É importante que o educador proporcione às crianças momentos que distinga a realidade da imaginação, " Numa idade em que as crianças ainda se servem muitas vezes do imaginário para superar lacunas de compreensão do real, importa que a educação pré-escolar proporcione situações de distinção entre o real e o imaginário e forneça suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes "mundos" (ME, 1997, p.56).

No decorrer do estágio observei na área da casinha o M. (4:5) e a L. (3:6) a brincarem dentro do castelo aos reis e às rainhas, eles formavam um casal e a S. (4) era a filha, portanto a princesa, aqui viveram "felizes para sempre" (L.3:6).



Fig.3 Os reis M. (4:5) e L. (3:5) e a princesa S. (4:0)

Brincar

O brincar é, por excelência, um modo de a criança conhecer e explicar o seu mundo. Permite-lhe conhecer a sua realidade, o brincar ainda permite à criança, desenvolver-se e estabelecer relações de afeto com o outro. O brincar potencia um crescimento e amadurecimento que se verifica ao nível do desenvolvimento global da criança, nas suas múltiplas competências. Bem como a criatividade, a autoestima, a memória, a imaginação, a imitação e a capacidade de concentração. Estas competências, desenvolvidas através do brincar, têm um peso muito importante, o qual vai influenciar, todo o percurso de vida, da criança até ser adulta.

O brincar potencia o desenvolvimento, pois a brincar a criança aprende a conhecer, a fazer, a conviver e, principalmente aprende a ser. Estimula a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, facilita o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

É muito importante proporcionar à criança um ambiente rico para brincar, para isso necessita de ter tempo e espaço. Deve-se dar oportunidade para que elas explorem as diferentes linguagens que o brincar faculta que são: musical, corporal, gestual e escrita, assim a criança desenvolve a criatividade e a imaginação.

A criança ao brincar aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar. Pois é a brincar que se estrutura e conhece a realidade, conhece o mundo e conhece-se a ela própria. A criança ao brincar aprende a proceder e a sentir-se como os adultos.

Ao brincar a criança prepara-se para a vida, aprende a cultura onde está inserida, adapta-se às situações com que se depara no seu dia-a-dia, aprende a competir, cooperar com os outros, portanto, aprende a conviver como uma pessoa dentro da sociedade.

O adulto ao participar na brincadeira com as crianças aumenta-lhe o nível de interesse o que faz com que enriqueça e estimule a sua imaginação.

Através do brincar, do lúdico, do "faz-de-conta", do imaginário, da fantasia, a criança constrói a sua inteligência e desenvolve-se de uma forma integral. O "faz-de-conta" é a brincadeira preferida da criança, pois esta proporciona-lhe criatividade, comunicação e liberdade de expressão.

Segundo Sousa (2003) " (...) a criança tem necessidades lúdicas. (...) não pode viver sem brincar. Brincar é a atividade mais séria e mais importante da vida da criança" (p.34).

1.6 O Faz-de-Conta como fator de conhecimento e desenvolvimento da criança

O "Faz-de-Conta" proporciona conhecimento às crianças, mediante uma observação, registo e reflexão constante e leva ao seu desenvolvimento se o educador souber integrar-se na comunidade infantil.

Segundo Costa e Guimarães, (1986) o "faz-de-Conta" faculto à criança:

O conhecimento da progressiva complexidade, coerência e duração de jogo, a tradução do seu pensamento; o comportamento expressivo com objetos; a evolução tanto quantitativa como qualitativa do seu vocabulário; a relação afetiva: consigo, com os objetos, com as outras crianças: com o meio familiar e o meio em geral e com a sua motilidade.

De acordo com as mesmas autoras, o "faz-de-Conta", contribui para o desenvolvimento da criança através do aumento de precisão e generalidade dos pré-conceitos e do aumento progressivo das capacidades percetivo-motoras; no desenvolvimento da linguagem, das expressões e da comunicabilidade, das capacidades (atenção, memória, imaginação), da sociabilidade, da moral (heteronomia à autonomia); diminuição da agressividade e aprendizagem de papéis (masculino e feminino) e ainda a constituição gradual de classes lógicas" (p.98).

Para que este conhecimento/desenvolvimento se processe o papel do educador é muito importante, como já foi mencionado neste capítulo no ponto que se refere ao papel do educador no desenvolvimento da expressão dramática. Para promover este domínio o educador deverá aproveitar ao máximo todas as propostas da criança, para que esta progrida no seu desenvolvimento e ainda proporcionar e promover momentos de jogo dramático.

O "faz-de-Conta" aos 3 anos, ou aos 5 anos, representa uma estrutura dum determinado nível, com características específicas, mas já projetadas para o futuro, alicerces de organização mais tardias. O "faz-de-Conta" tem como principal conquista o aparecimento do símbolo. Por exemplo: o M. (1:11) fingia ler um capítulo numa revista, esta criança não interpretava o que lia, mas estava a fazer uma imitação, esta constitui sem dúvida o início da ficção. A criança na interação com o meio envolvente constrói jogos, que no início são retratos globais e deformantes do real, mas que vão sendo cada vez mais ricos em pormenores sob a influência dos processos da memória e da linguagem. Através da observação desses jogos podemos verificar o desenvolvimento, a

evolução da maturidade intelectual e afetiva da criança. Com a evolução destes mesmos jogos a criança desenvolve o seu pensamento, passando do mais egocêntrico para o menos egocêntrico, de animar os objetos inanimados para um animismo em relação a fenómenos da natureza que a criança observa. Relativamente ao tempo de duração, a criança mais pequena, experimenta vários temas durante um certo tempo, enquanto a criança mais velha brinca mais tempo com o mesmo tema, ou seja, a criança mais velha está mais tempo envolvida no jogo que a mais nova.

No Jardim de Infância, através dos jogos, formam-se os comportamentos relacionados com a inteligência prática, mas com a evolução da linguagem aparecem os comportamentos da inteligência discursiva. Por exemplo: no início da minha prática pedagógica a I. (3:0) enquanto brincava na área da casinha referia a expressão "eu sou a mãe" mais tarde, já no fim da minha prática a I. no mesmo contexto, já dizia "eu era a mãe", o que revelou a sua evolução, portanto, o vocabulário tornou-se mais rico e a estrutura da frase mais elaborada (Costa e Guimarães, 1986, p. 99).

No "faz-de-conta", as crianças desenvolvem-se, desempenhando papéis que partem das suas próprias experiências. Se representam o papel de mãe, de professora, de médica, não atribuem o conceito geral da personagem que estavam a representar, mas sim a uma pessoa particular e definida. Portanto, é através das experiências das outras crianças que cada uma é confrontada com as expressões das vivências dessas outras alargará os seus conhecimentos, ou seja, é na interação com outras crianças que a criança evolui e progride nos seus conhecimentos.

"O faz-de-conta, não é uma fuga da realidade, pelo contrário ele ajuda a criança a confrontar-se com a realidade, portanto ajuda a crescer" (Costa e Guimarães, 1986, p. 108).

1.7 Fundamentação Teórica "O Currículo High Scope"

O modelo High Scope " (...) situa -se dentro de uma perspectiva da Educação Infantil baseada na psicologia do desenvolvimento. Foi iniciado na década de 1960 por David Weikart, residente na Foundation of Educational Research High/Scope, com sede em Ypsilanti, Michigan." (Formosinho, Zabalza,1998 p.145)

Este modelo valoriza:

(...) aprendizagem pela ação, viver experiências diretas e imediatas e retirar delas, significado através da reflexão as crianças pequenas, constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo (...) experiências chaves,

interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico (Hohmann e Weikart, 2009, p.5).

Os adultos devem apoiar as ideias e as brincadeiras das crianças, ouvindo com atenção e fazendo comentários pertinentes, transmitindo sentimentos de confiança e liberdade de expressão. O espaço é fundamental para estas aprendizagens, o educador deverá ter em particular atenção a disposição da sala. A estrutura que caracteriza este modelo é:

(...) a sua fundamentação, a organização do ambiente físico, a rotina diária, a conceção do papel do adulto, os instrumentos de observação, revela as intenções educativas básicas que dominam a sua criação. (...) toda esta estrutura foi pensada para realizar a grande finalidade piagetiana de buscar a autonomia intelectual da criança (Zabalza, 1998, p.153).

Para Hohmann e Weikart (2009) a mesma rotina " (...) apoia a iniciativa da criança (...) oferece um enquadramento social. (...) proporciona uma estrutura flexível (...) apoia os valores do currículo" (p. 242).

"A Rotina diária da High Scope ajuda as crianças a preverem os momentos seguintes, ou seja, oferece-lhes uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender. Também ajuda os adultos a organizarem o seu tempo com as crianças de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagem ativas e moderadoras. (...)" (Hohmann e Weikart, 2009, p.224).

Segundo os mesmos autores, o currículo High Scope defende, que para os bebés e crianças pequenas, os carinhos, os cuidados e as primeiras aprendizagens desenvolvem-se através da aprendizagem ativa por parte da criança e das relações de confiança com os que lhes prestam cuidados. Para tal, é de primordial importância o trabalho de equipa, de adultos responsáveis pela educação, num ambiente envolvente com programas e rotinas centradas na criança.

Educadores e pais em contexto High Scope recorrem a um conjunto de linhas orientadoras denominadas experiência chave. Estas estão organizadas em nove domínios abrangentes de aprendizagem de bebés e crianças pequenas: sentido de si próprio; relações sociais; representação criativa; movimento e música; comunicação e linguagem; exploração de objetos, noção precoce de quantidade e de número do espaço e de tempo.

O Currículo High-Scope é construtivista-interaccionista, porque considera que o desenvolvimento e o conhecimento vão sendo construídos pela criança a partir das interações entre ela própria e o mundo que a rodeia.

O conhecimento não surge dos objetos ou das crianças, mas sim das interações que as crianças estabelecem entre si e esses mesmos objetos.

No modelo High-Scope o conceito de aprendizagem ativa, apoia-se em quatro pilares críticos: a ação direta sobre os objetos, a reflexão sobre as ações, a motivação intrínseca e o espírito de experimentação. Estes são os principais objetivos do tempo de planejar-fazer-rever. No decorrer do estágio, ao início da manhã, e após o acolhimento em reunião de grande grupo as crianças planeavam o que queriam fazer, mais propriamente os momentos que se seguiam e quais os materiais a utilizar, logo depois concretizavam o momento que tinham escolhido. No fim da manhã, procedíamos novamente à reunião para as crianças avaliarem e refletirem sobre as aprendizagens que fizeram e se foi ou não do seu agrado. Por exemplo: a M. (4:0) durante o planeamento escolheu ir brincar para a casinha e fazer de conta que é a mãe. Dirigiu-se à arca das trapalhadas, tirou o avental, vestiu-o e iniciou a confeção da refeição, enquanto o R. (3:8) que tinha escolhido ser o pai, foi trabalhar para a oficina (mecânico). O A. (3:6) e a B. (3:8) decidiram que eram os filhos, a M. dirigiu-se para a cama, como só existe uma cama o A. improvisou uma. A L. (3:5) decidiu ser a avó, rapidamente limpou a loiça e a colocou no guarda-loiça, o M. (4:5) dirigiu-se para o cadeirão onde "leu" o jornal referindo ser o avô. A I. (4:0) mencionou que ela era a médica e ainda referiu que, quando tivessem febre teriam que ir ao seu consultório.



Fig.4 Na área do faz de conta



Fig.5 O A. deitado na "cama"

No fim da manhã em reunião de grande grupo as crianças referiram o que fizeram, a B. disse que fez sopa, a M. gostou de fazer os ovos mexidos, o A. gostou da cama nova. O pai, R. gostou de estar na garagem a consertar os carros.

Jean Piaget (1962/1951) refere-se às representações como "a evocação simbólica das realidades ausentes" (p.67). Tal como foi interpretado por Jonh Flavell (1963), Piaget entendeu a capacidade das crianças em representar ou em construir símbolos como um sucedâneo da imitação: " A criança é eventualmente capaz de fazer imitações internas quanto externas, visíveis. É capaz de evocar em pensamento, em oposição a levar de facto a cabo em realidade, imitações no passado. Esta imitação interna tem a forma de uma imagem" (pp. 152-153).

A representação é um processo interno no qual as crianças elaboram símbolos mentais, para representar objetos, pessoas e experiências reais. Construindo a partir das suas imitações e imagens internas as crianças são capazes de relacionar aquilo que percecionam com aquilo de que se lembram e imaginam, e de expressar as suas perceções em mudança e a sua compreensão que têm do mundo. Ao criarem estas imagens externas as crianças resolvem problemas, seguem as suas intenções e tornam-se determinadas nos processos e resultados do seu trabalho e brincadeira.

A criatividade referente à brincadeira, de faz de conta, e à construção de símbolos é muito satisfatória para as crianças. Retiram dela, bem-estar e alegria em fundir pensamento, sentimento, perceção e movimento na criação de uma pintura, desenho, representação ou sucessão lúdica de faz de conta.

As crianças criam representações a partir das suas experiências do quotidiano, fortalecem as suas imagens mentais e tornam mais explícito o significado que encontram por detrás dos símbolos no mundo. Através do processo de criação dos seus próprios símbolos as crianças ganham um conhecimento mais profundo das coisas reais que estão a tentar representar, ganham também uma compreensão, em primeira mão, na natureza e significado dos próprios símbolos.

As crianças ao brincarem, representam e assumem vários papéis ou identidades, os quais se podem dividir em papéis familiares, papéis funcionais e papéis de ficção.

Os papéis familiares são os mais importantes: a mãe, o pai, o filho, a filha, o bebé, a mulher, o marido, o avô, a avó, por vezes o padrinho e a madrinha, raramente o tio e a tia. Tal como acabámos de observar no exemplo anterior, em que as crianças escolheram o papel familiar que queriam representar.

Os papéis funcionais são aqueles que são determinados pela sua função na ação: cozinheiro, mecânico, médico, polícia, etc. No exemplo anterior está patente, o papel funcional, com a escolha dos papéis, mais propriamente de cozinheira, mecânico e médica.

Nos papéis de ficção podemos incluir todos os que não vêm da experiência direta: o super-homem, o homem-aranha, a bela adormecida, a princesa e a ervilha. Tal como observei o M. (4:5) a colocar um lençol à volta do pescoço e dizer que era a capa do super-homem, a L. (3:5) vestir o vestido de princesa deitar-se na cama e dizer que é a bela adormecida.

As crianças mais velhas podem também representar, fenómenos da natureza como o vento, a chuva, o sol a tempestade...assim como observei a S. (4:0) a correr pela sala ao mesmo tempo que soprava e referia que era o vento.

É de realçar a forma como estas crianças potenciaram a representação, como já foi referido no capítulo anterior, numa manhã na área do faz de conta, eu e as crianças representámos a história da Bela adormecida, enquanto eu lia as crianças iam representando as ações.

"Ao representar, a criança vai também aprendendo a dar os primeiros passos para a descoberta do "subtexto" das falas das outras crianças enquanto personagens, vai adivinhando o que estará por detrás do que dizem. Importante na comunicação, este processo está desde há muito presente no teatro, tendo já sido valorizado por Stanislavski no seu sistema de representação teatral ainda antes de ser alvo do interesse dos estudiosos da relação entre o pensamento e a palavra" (Vygotski, 1979, p.222).

Fazer-de-conta e representar papéis são atividades francamente sociais, as quais, têm um efeito positivo no desenvolvimento social e de linguagem das crianças. É importante que os adultos apoiem a brincadeira de representações de papéis e de faz-de-conta das crianças, dando-lhes materiais e adereços apropriados, observando e ouvindo a brincadeira do faz-de-conta, e interagindo com elas como parceiros, sempre respeitando o ritmo de cada criança.

2. Dimensão Investigativa: observar e analisar para melhorar

2.1 Metodologia

Este estágio ajudou-me a perceber a importância que a postura investigativa do educador tem para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Hoje em dia os professores e educadores não são simples executores de currículos previamente definidos, mas são profissionais que se questionam, que tomam decisões em situações reais e interpretam de forma crítica, orientações globais. Para tal, é necessário que se vejam como professores “investigadores da sua ação, como inovadores, como autodirigidos, como observadores participantes” (Alarcão, 2001, p.2). Através da observação, da reflexão, das planificações, do recurso a diferentes instrumentos que me permitiram investigar eu considero ter tido o perfil que se pretende num educador, pois como refere Alarcão (2001) “Todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (p.6).

Ao longo de toda a minha intervenção, mas sobretudo no início, surgiram muitas dúvidas, mas também muitas dificuldades em saber como encontrar soluções e definir a minha ação educativa. Mas aprendi que isso faz parte da vida do educador. Segundo Alarcão (2001) “ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (p.6).

Para encontrar o caminho certo para resolver os problemas que encontrava, foi muito importante a utilização do Caderno de formação, onde registava as observações, apresentava uma síntese daquilo que acontecia durante cada semana e onde refletia. Assim, o Caderno de formação assemelha-se ao diário do professor, sendo que “o diário é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador. Permite registar as notas de campo, provenientes da observação dos aspetos da sala de aula ou da escola em estudo” (Máximo citado por Esteves, 2008, pág. 85).

Para além do Caderno de Formação, para o desenvolvimento da dimensão investigativa das Práticas de Ensino Supervisionada (PES I e II), utilizei a Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS) para a valência de creche e a Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) para a valência de Jardim de Infância. A minha escolha foi direcionada para estas escalas, pois elas permitiam-me avaliar o ambiente nas salas onde me encontrava a estagiar. Para além disso, ajudavam-me na construção

desse mesmo ambiente, com o propósito de o tornar promotor de um desenvolvimento rico e de bem-estar para as crianças. Esta escolha deveu-se, ao facto de nas primeiras sessões de observação participante, ter identificado algumas limitações em termos de espaços e materiais. Isto devia-se ao facto de estarmos no início do ano letivo, estando os materiais ainda pouco organizados e porque a instituição onde desenvolvi a minha prática ser uma instituição fundada há alguns anos, motivo pelo qual o espaço apresenta algumas fragilidades.

O facto de utilizar estas escalas permitia ainda ajudar-me na avaliação do espaço/materiais e das atividades de aprendizagem/criativas. Isso permitiu, posteriormente, uma intervenção no espaço, com o aumento e enriquecimento da área de expressão dramática, na sala de Creche e de Jardim de Infância.

Também me apoiei nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) para avaliar o grupo, em relação às várias áreas e domínios curriculares e no caderno de formação como suporte à reflexão e posterior planeamento.

No fundo, todos estes documentos tiveram primordial importância, pois elucidaram-me e apoiaram no planeamento, intervenção e avaliação de acordo com os interesses e necessidades do grupo e ainda uma comparação do ambiente educativo e do desenvolvimento das crianças em ambas as salas da instituição Coopberço, ao longo dos dois semestres.

Neste relatório, irei aprofundar a implicação das escalas no decorrer da minha prática, e fazer algumas comparações que evidenciem as alterações produzidas em relação aos dados recolhidos durante os semestres com os respetivos instrumentos ITERS e ECERS, as OCEPE e o Caderno de Formação.

2.2 Descrição dos contextos

Durante o presente ano letivo, desenvolvi as minhas práticas, de ensino supervisionada em Creche e Jardim de Infância na instituição Coopberço, Cooperativa de Solidariedade Social, C.R.L, situa-se num edifício antigo, localizado no centro Histórico da Cidade de Évora, na rua de Avis, nº 87. Este edifício era uma casa de habitação, por isso sofreu

várias obras de adaptação e conservação, até à sua nova função. Iniciou a sua atividade de Educação Infantil com as valências de Creche e Jardim de Infância no ano 1979.

A instituição situa-se no centro histórico da cidade o que permite o fácil acesso a estruturas da cidade, como: a casa da balança, a biblioteca, museu de Évora, câmara municipal, teatro, jardim infantil, ludoteca e monumentos históricos.

O colégio, por estar tão bem situado fizemos várias visitas entre as quais e como já foi referido ao Teatro Garcia de Resende, ao jardim infantil, ao jardim das canas, ao Inatel, ao mercado municipal, à igreja da Sé, ao Templo Romano, à Praça do Geraldo. Com estas visitas as crianças interagem com a comunidade e com as diferentes culturas existentes na cidade. Como exemplo, irei referir um momento com intencionalidade educativa, de uma saída à loja "chinesa" para comprar um aquário. As crianças da sala dos 5 anos ofereceram dois peixes, às crianças da sala onde fiz o meu estágio, daí a necessidade de comprar o aquário. Aqui, as crianças interagiram com a funcionária ao mesmo tempo que estiveram em contacto com outra "língua" e outra cultura.

As educadoras, as auxiliares, as cozinheiras e ajudantes mostraram sempre um bom relacionamento humano entre elas, assim como, em relação a mim e a todas as crianças. Todas as manhãs, ao chegar à instituição dirigia-me à sala azul, mais propriamente, à sala das crianças de 5 anos, onde se procedia ao acolhimento. Aqui, em conjunto com a educadora Cristina e com a auxiliar Cecília, recebíamos as crianças de ambas as salas, pois as crianças da sala verde, portanto dos 4 anos também eram entregues nesta sala.

Várias vezes, pela manhã em cooperação com a auxiliar e a educadora ajudei no reforço alimentar das crianças da sala dos 5 anos. Sempre me mostrei disponível para ajudar a todas as funcionárias assim como, às crianças que o solicitavam, com boa disposição e simpatia. Ainda, posso referir que todo o pessoal docente e não docente mantinha uma boa relação com os pais. Eu, nas minhas planificações sempre procurei, planificar momentos em que existisse interação com as famílias. Posso evidenciar alguns desses momentos: no dia do pai, planifiquei o momento da história contada pelo pai da Í. (3:0) a sua mãe colaborou connosco na confeção do bolo para o lanche do mesmo dia.



Fig.6 O pai da Í. (3:0) a contar a história



Fig.7 A mãe da Í. a confeccionar um bolo com as crianças

Noutro momento, planifiquei a confeção de bolinhos de canela e bolachas de manteiga em que tivemos a participação as mães da M. (2:6) e do G. (2:4), na confeção dos mesmos.



Fig.8 A mãe da M. (2:6) a amassar a massa



Fig.9 As crianças a confeccionarem as bolachas

O Colégio Cooperço engloba duas valências, sendo estas, a valência de Creche e de Jardim de Infância.

2.2.1 Creche

A instituição Cooperberço, Cooperativa de Solidariedade Social, C.R.L, situa-se num edifício antigo, localizado no centro Histórico da Cidade de Évora, na rua de Avis, nº 87. Este edifício era uma casa de habitação, por isso sofreu várias obras de adaptação e conservação, até à sua nova função. Iniciou a sua atividade de Educação Infantil com as valências de creche e jardim de Infância no ano 1979.

Na sala de creche existia um bom relacionamento humano, educadora, auxiliar, estagiária e crianças, cooperavam de uma forma muito positiva. Nesta sala as famílias eram muito bem recebidas, posso descrever um exemplo: a avó do A. (1:7) todos os dias permanecia na sala enquanto o A. lanchava a educadora, a auxiliar ou eu oferecíamos uma cadeira visto ser uma senhora de idade para se sentar enquanto esperava pelo neto. Os pais interagiam nas atividades de culinária com as crianças, em leituras de histórias e em providenciar material que fosse necessário para qualquer momento de exploração e aprendizagem das crianças.

A sala de creche era composta por duas salas contíguas e uma casa de banho. Estas possuíam uma boa iluminação natural, pois cada uma delas estava munida de amplas janelas. O chão era antiderrapante e nas paredes eram visíveis vários placares para exposição das produções das crianças, este encontravam-se ao nível das crianças.

Relativamente ao material, este encontrava-se totalmente adequado às faixas etárias das crianças, o que lhes promove uma maior autonomia nestes espaços.

A sala estava dividida por várias áreas, entre elas a área do faz-de-conta. Esta possuía uma mesa redonda, três bancos, um móvel com loiça, entre as quais: pratos, panelas, copos, chávenas e talheres. Todos estes utensílios eram em plástico. Continha, uma cama, com colchão, lençóis e colcha. As bonecas, umas eram, de pano outras de borracha e algumas peças de vestuário para as mesmas. Nesta área ainda existia uma caixa com roupas, bem como: vestidos, casacos, saias e alguns acessórios, cachecol, e um chapéu. Durante a minha prática e após a primeira recolha de dados, que passou por um período de observação em contexto, verifiquei que esta área tinha algumas fragilidades, em relação ao material, para as crianças brincarem ao faz-de-conta. Daí a dialogar com as crianças e aperceber-me do interesse e necessidades das mesmas, relativamente, ao material e acessórios que deveríamos acrescentar de forma a proporcionar e enriquecer os momentos de dramatização das crianças. Para o efeito, levei, fatos de palhaços, de boneca, blusas, saias compridas e vários acessórios tais

como: peruca, bonés, óculos de sol, laços e fitas para o cabelo, gravatas, malas, meias e sapatos de salto alto. Todas as manhãs, na reunião de grande grupo, mais propriamente, na hora do planeamento todas as crianças mostravam uma forte vontade de brincar na área do faz-de-conta. Aqui vestiam os fatos colocavam os acessórios e faziam pequenas dramatizações do dia-a-dia. Observei que as crianças, enquanto brincavam, estavam mais tempo envolvidas se houvesse a presença do adulto. Eu, em muito momentos de exploração e brincadeira nesta área, estive presente e desta forma, prolonguei o interesse e envolvimento das crianças, durante as suas brincadeiras.

A equipa educativa que fez parte do meu estágio em Creche foi constituída por mim, pela educadora cooperante, Luísa Penedo e pela auxiliar Florência Calado.

Esta equipa foi para mim uma mais-valia, pois ao longo do estágio fui perdendo o receio e ansiedade de errar e ganhando confiança, com ajuda e ensinamento que tanto a educadora como a auxiliar me transmitiram, o que me proporcionou planear momentos do interesse das crianças e com eles aprendizagem e desenvolvimento às crianças.

2.2.2 Jardim de Infância

O colégio Coopberço está localizado no centro da cidade, como já foi mencionado no ponto anterior, este facto, permitiu usufruir dos espaços e monumentos da cidade de uma forma rápida e cómoda, sem precisar de as crianças serem transportadas. No decorrer do meu estágio em Jardim de Infância, várias vezes, recorremos a visitas a monumentos como por exemplo: numa manhã dirigimo-nos em direção à Praça do Geraldo, onde as crianças tiveram oportunidade de interagir com a comunidade. De seguida, passámos a visitar a Igreja da Sé, as crianças mostraram-se muito admiradas ao observar tamanha beleza, perguntei às crianças quem é que já tinha ido visitar a Sé, todas elas responderam que ainda não tinham ido, logo depois, as crianças deslumbraram-se com o Templo Romano. Neste espaço a I. (4:0) perguntou, porque é que as pedras caíram. Eu, de uma forma simples respondi à I. disse-lhe que este monumento foi construído há muitos, muitos anos, no Inverno quando o vento sopra muito forte, faz com que as colunas caiam.

O relacionamento humano, na sala de Jardim de Infância, entre educadora, auxiliar, crianças e eu, também era muito bom, assim como com toda a comunidade educativa.

Relativamente às interações com a família, nesta sala, também intencionalizei momentos de interação com os pais. Exemplo: no decorrer do projeto que se intitula as "Princesas", acrescentei à área do faz de conta diversos acessórios como já foi mencionado neste relatório, os pais ao escutarem e observarem o envolvimento dos filhos neste projeto, decidiram contribuir com outros acessórios bem como: perucas, lenços, camisas, malas e fatos de princesas.

Na sala de Jardim de Infância, introduzi bichos-da-seda, com a intenção das crianças poderem observar todas as transformações sofridas no seu desenvolvimento, ou seja, as metamorfoses do bicho-da-seda. Estes insetos, só se alimentam de folhas amoreiras, daí a haver uma certa dificuldade para encontrar este alimento. As crianças e eu envolvemos os pais, na procura de folhas de amoreira para os alimentar. Todas as crianças levaram bichos-da-seda para as suas casas. A mãe do H. (3:5) todos os dias levava para o Jardim de Infância um saco com folhas de amoreira para alimentarmos os nossos bichos-da-seda.

No início do projeto "As princesas", numa conversa em grande grupo as crianças, estas decidiram fazer um castelo. Para isso, era necessário arranjar caixas de papelão grandes, como tivemos alguma dificuldade em conseguir, nós envolvemos os pais neste trabalho. A mãe da L. (3:7) ao aperceber-se do interesse das crianças prontificou-se de imediato em arranjar as caixas, para satisfazer a alegria e o prazer das mesmas.

A sala de jardim-de-infância era composta por três salas contíguas e uma casa de banho. Estas salas possuíam boa luminosidade natural pois estavam equipadas com amplas janelas. O chão era antiderrapante e nas paredes eram visíveis vários placares ao nível das crianças para expor as suas produções.

A sala está equipada de uma forma muito idêntica à de creche. Tanto o mobiliário como os utensílios estão expostos de forma a proporcionar, momentos lúdicos às crianças. Após a primeira recolha de dados, relacionada com a observação em contexto, verifiquei que a área do faz-de-conta, tal como na creche, também apresentava algumas fragilidades. Daí, conversar com as crianças, e pensarmos na melhor forma de as superar. Para isso, planificámos um momento, para aumentar e enriquecer a área do faz-de-conta. Durante uma manhã, em grande grupo, apresentei às crianças todo o material e acessórios que iríamos colocar nesta área, sendo eles, vestidos de princesas, coroas, sapatos de salto alto, perucas, óculos de sol, malas, gravatas e bonés. As crianças vestiam-se de princesa, colocavam uma coroa na cabeça, calçavam os sapatos de salto alto, olhavam-se ao espelho e observavam uma princesa de verdade.

Todas as manhãs, durante o planeamento, esta era a área mais escolhida pelas crianças, observei que nesta fase, (3 aos 5 anos) há um maior envolvimento, estas crianças mostraram bem-estar e prazer nas dramatizações realizadas, pois fizeram múltiplas aprendizagens a todos os níveis, que contribuíram para o seu desenvolvimento integral e harmonioso.

No Jardim de Infância, a equipa educativa foi constituída por mim, pela educadora cooperante, Lurdes Canas e pela auxiliar Ana Valente.

Esta equipa, sempre me ajudou e orientou, para que meu trabalho fosse frutífero e contribuisse para o desenvolvimento das crianças em todas as áreas.

2.3 Caracterização dos Grupos

2.3.1 Creche

O grupo de Creche é constituído por 15 crianças, 5 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, entre os 2 e os 3 anos de idade, sendo por essa razão um grupo heterogéneo. As crianças mais novas já imitam os comportamentos das crianças mais velhas, sendo muito importante para a aquisição de novas competências.

Das 15 crianças que formam o grupo a maioria frequenta a instituição desde o ano anterior, com exceção de duas crianças o H. (1:8) e o M. (1:11). "O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades" (ME, 1997, p.25).

No decorrer do meu estágio, observei que este grupo de crianças mostrava muito interesse em brincar na área da casinha. Durante o planeamento, era a área mais escolhida por todos. A C. (1:9) e o M. (1:11) dirigiram-se para esta área, vestiram os casacos, colocaram as perucas e interagiram um com o outro, imitando atividades da vida diária, de seguida colocaram os pratos em cima da mesa e sem que existisse um grande diálogo sentaram-se no banco e representaram uma refeição.

Todas as crianças conseguiram realizar dramatizações com o apoio do fantocheiro e dos fantoches da sala. Após as representações de histórias com fantoches entre as quais "O Capuchinho Vermelho", a I. (3:1), a S. (3:0) e a D. (3:2), dirigiram-se para trás do fantocheiro e representaram a história, manusearam os fantoches e com a ajuda dos adultos reconstruíram os diálogos (Foto nº1- anexo).

Algumas crianças, tal como a M. (2:9), o G. (2:6), e a L. (3:0) imitaram atividades do dia-a-dia, (brincaram ao papel de mãe/pai/filho), incluindo materiais bem como, bonecas, aventais, malas, chapéus entre outros, nas suas brincadeiras na área do faz de conta.

No decorrer do meu estágio, após um diálogo com as crianças, observei que estas tinham muito interesse pelo tema do "Circo". Este especial interesse, deveu-se ao facto de estar instalado um circo no Rossio na cidade de Évora e de algumas crianças assistirem ao espetáculo durante o fim-de-semana com os pais. Potenciando este interesse planificámos, momentos com leituras de história relativas a este tema, ampliando o vocabulário e o conhecimento das crianças nesta área, fazendo assim novas aprendizagens. Dando ênfase a esta temática, o "Circo", nós adultos, procedemos à montagem de uma tenda de circo na sala, onde as crianças faziam as suas representações. Após uma escuta atenta, uma presença ativa mas discreta, em diálogo com as crianças, compreendi a necessidade de introduzir fatos, relativos ao tema para as crianças se transformarem e representarem melhor os seus papéis. O M. (1:11) e a I. (3:0) vestiram-se de palhaços, colocaram as perucas o nariz vermelho e fizeram as suas acrobacias. A L. (3:1) transformou-se num tigre que obedecia às ordens do domador G. (2:8), e a S. (2:11) era a apresentadora (Fotos nº5 e nº6- anexos).

O J. (2:0) tinha especial interesse pela área da casinha, na qual se dedicava à limpeza do chão, pegava no balde com a esfregona e procedia à limpeza, ao observar esta situação, em conjunto com as crianças planificámos uma limpeza a "sério", portanto com água e detergente, o J. (2:0) lavou o chão e estava radiante. A L. (3:1), a F. (2:0) e o A. (1:10) colocaram os aventais e lavaram a loiça também a "sério".

Segundo Jacalyn Post e Mary Hohmann (2011), a criança muito pequena experimenta: "A representação de muitas formas, imitando as acções dos outros, interpretando figuras e fotografias de acções ou de objectos que experimentou, e começando a utilizar acções e materiais para mostrar ou representar algo que sabe sobre o mundo" (pág. 42).

As crianças nas interações com outras crianças, com adultos e com os diversos materiais de expressão dramática, desenvolveram a descontração, a expressão corporal, a

criatividade, a linguagem, as quais, contribuíram para o desenvolvimento global da criança nas diversas áreas.

2.3.2 Jardim de Infância

O grupo de crianças da sala dos 3/4 anos do jardim-de-infância, inicialmente era constituído por 15 crianças, sendo 4 crianças do sexo masculino e 11 crianças do sexo feminino. Durante o meu estágio, entraram na turma mais duas crianças do sexo masculino, o M. (4:5) e o L. (3:7), fazendo a totalidade de 17 crianças. Este grupo é heterogéneo e bastante participativo, explorando todas as brincadeiras que lhes são propostas, de uma forma muito dinâmica.

As crianças desta sala mantinham especial interesse pelas áreas do faz de conta (Foto nº8 - anexo). A I. (3:10), a L. (4:0), o R. (3:8) e o M. (4:5), foram brincar na casinha, a I. (3:10) desempenhava o papel de avó, o M. (4:5) era o pai, a L. (4:0) era a mãe, o R. (3:8) era o avô, as crianças colocaram vários bancos, alinhados e atrás uns dos outros, referindo-se a estes como sendo um autocarro, a avó colocou um avental, para não se sujar a fazer o almoço, palavras da própria, em seguida todas as crianças se sentaram no "autocarro" e foram às compras, enquanto eu os observava, fui convidada para entrar na brincadeira e ser a filha. Então, fomos todos de autocarro às compras ao Pingo Doce. De regresso passámos à casa da avó I. (3:10) para beber chá de limão, o avô pegou no limão e com uma faca de plástico cortou para dentro da chávena onde fazia de conta ter água. Em seguida, regressámos a casa, o pai M. (4:5) dirigiu-se para o quarto, deitou-se em cima da cama e referiu que estava muito cansado. Observei que as crianças estavam muito envolvidas e ao mesmo tempo muito felizes. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar " A ação do educador facilita a emergência de outras situações de expressão e comunicação (...). "Através do corpo/voz podem exprimir-se situações da vida quotidiana - levantar-se, vestir-se, viajar; movimentos - vento, crescer; sentimentos ou atitudes - estar triste, alegre, cansado..." (ME, 1997, p.60).

O H. (3:8), o A. (3:7) e o L. (3:6), durante o planeamento, as suas preferências incidiam mais em brincar na garagem. O H. (3:8) era o mecânico, utilizava as peças dos jogos (legos) como se fossem verdadeiras ferramentas, tirava rodas colocava rodas. O A. (3:7)

deslizava o carro e imitava o som do motor do carro, este lavava-o à oficina para várias reparações. (Foto nº7 - anexo) O L. (3:6) era o pintor dos carros, com uma peça de um puzzle, pintava o carro de encarnado. Passado algum tempo invertiam os papéis, pois o A. (3:7) também pretendia ser o mecânico.

De acordo com as OCEPE, devemos proporcionar às crianças: "materiais que ofereçam diferentes possibilidades de "fazer de conta" permitindo à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo significados múltiplos" (ME, 1997, p.60).

Este grupo de crianças era muito imaginativo, participativo e dinâmico, exploravam todos os materiais existentes nas áreas do "faz de conta", o que contribuiu, para que evoluíssem nas competências relacionadas com a expressão dramática e com o seu desenvolvimento e aprendizagem. (Fotos nº 11 e 12- anexos).

Quanto às necessidades as crianças revelaram como todos os seres humanos, necessidade de amor, segurança, reconhecimento, valorização, estabilidade, afirmação, responsabilidade, ação e como todas as crianças, de brincar e novas experiências. A intensidade com que essas necessidades se manifestaram variavam de criança para criança, de acordo com as suas situações e experiências de vida, e com a sua maneira própria de ser e estar.

2.3 As escalas ITERS e ECERS-R

Ao longo da minha prática, utilizei as escalas ITERS e a ECERS-R, com o intuito de melhorar os espaços, materiais, ou seja, o ambiente na sala rosa em creche e na sala verde em jardim-de-infância, na Instituição Coopberço.

Estas escalas são constituídas por subescalas. No âmbito deste estudo utilizei em relação à ITERS, "Mobiliário e a sua disposição para as crianças" e "Atividades de Aprendizagem" e utilizei em relação à ECERS-R "Materiais e Mobiliário para as crianças" e "Atividades criativas". No preenchimento da grelha, utilizam-se quatro valores, que se classificam como: Inadequado, Mínimo, Bom e Excelente.

2.4 Recolha de dados

A recolha de dados foi realizada em três fases. Inicialmente passou por uma observação do ambiente, ou seja, uma observação a partir da interação das crianças com os pares nos vários espaços e os com diferentes materiais. E ainda como o espaço e os materiais tinham influência nas rotinas e cuidados básicos das crianças.

Esta observação era realizada durante as manhãs de observação na sala de creche e de Jardim de Infância e registada no caderno de formação.

Depois desta observação e em conjunto com as educadoras das duas valências realizamos o preenchimento das duas escalas, a ITERS e a ECERS-R.

No âmbito da PES II, a terceira recolha de dados realizou-se em conjunto com as educadoras das duas valências, realizámos um novo preenchimento das duas escalas, a ITERS e a ECERS-R.

Esta recolha de dados, já foi efetuada depois de termos melhorado os itens identificados para o efeito.

2.5 Análise reflexiva dos dados

De uma forma geral, pude constatar que houve um melhoramento significativo ao longo do segundo semestre com minha intervenção, uma vez que as subescalas indicadas com valores mais baixo passaram para os níveis superiores. De seguida irei apresentar uma análise reflexiva que acompanharei de gráficos e excertos do Caderno de Formação, de forma a exemplificar mais concretamente algumas das alterações produzidas ao longo da PES. Neste ponto, mais uma vez tenho que salientar a forma como o desenvolvimento de competências investigativas traz benefícios a todos os intervenientes no processo: instituição, equipa educativa, crianças e família.

2.5.1 ITERS - Infant/toddler Environment Rating Scale

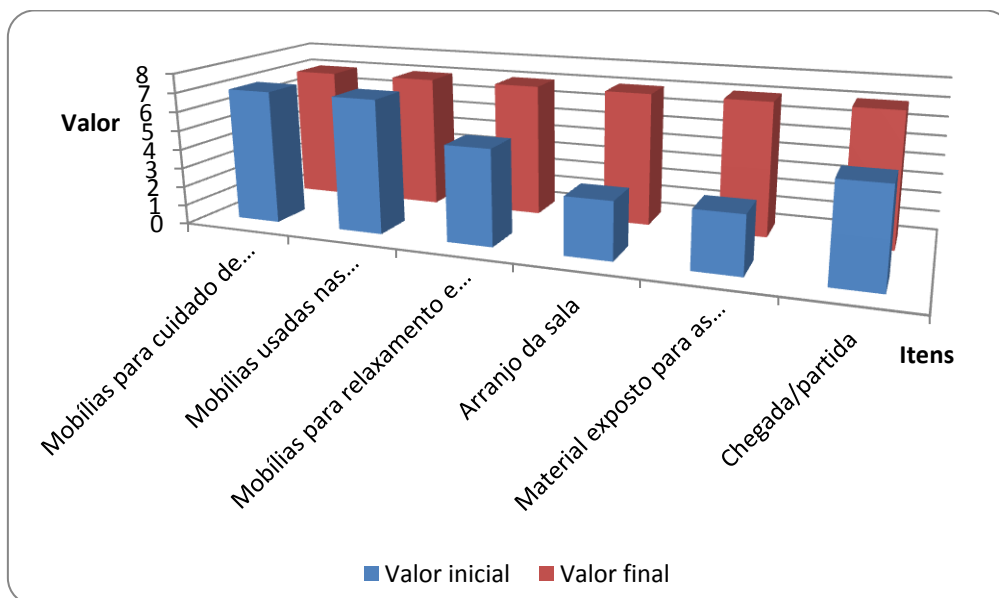


Gráfico1- A PES II na sub-escala: Mobiliário e materiais.

Para avaliar estes itens, atribuímos a cada item das subescalas uma avaliação, que vai desde o nível 1 (inadequado) até ao nível 7 (excelente).

O item 1: Mobílias, para cuidado de rotina, (alimentação e sono, arrumação dos objetos pessoais da criança) logo na primeira recolha de dados (PES I) encontrava-se no nível 7 excelente. Daí a não haver motivo para alteração.

O Mobiliário que permite um nível de independência apropriado para as crianças (Ex: as crianças usam cadeiras e mesas pequenas e camas quando estiverem preparadas).

O Mobiliário de adulto é confortável para utilizar em cuidados de rotina.

A maior parte do mobiliário utilizado com as crianças é adequado ao seu tamanho.

O item 2: Mobílias usadas nas atividades de aprendizagem, logo na primeira recolha de dados (PES I) encontravam-se no nível 7 excelente. Daí a não haver motivo para alteração.

As Prateleiras abertas dispostas de forma a encorajar o uso independente pelos bebês e crianças (Ex: objetos mais pesados nas prateleiras mais baixas, brinquedos semelhantes guardados juntos).

A Arrumação de brinquedos extra convenientemente organizada, permitindo acesso fácil ao prestador de cuidados.

A maior parte do mobiliário utilizado com as crianças é adequado ao seu tamanho.

O Item 3: Mobiliário para relaxamento e conforto, na primeira recolha de dados (PES I) encontrava-se no nível 5, durante a PES II, eu e a educadora arranjámos um cadeirão almofadado e colocámo-lo para apoiar as brincadeiras das crianças, entre elas a leitura de histórias. Este item passou para o nível 7.

Área especial confortável e materiais confortáveis disponíveis em várias outras áreas (Ex: várias mantas macias. “cadeira almofadada” para apoiar as brincadeiras).

Estas áreas são utilizadas para ler, cantar e outras atividades calmas.

O item 4: Arranjo da sala na primeira recolha de dados (PES I) encontrava-se no nível 3, durante a PES II, passou para o nível 7.

Em conjunto com as crianças, nós elaboramos um mobile para colocarmos sobre a mesa de mudar as fraldas, com massa branca de modelar as crianças fizeram figuras que elas próprias escolheram. Depois de secas, pintaram com tintas de várias cores. No dia seguinte construímos o móbil.

Nas diversas áreas da sala, verificam-se um número variado de brinquedos de acordo com a idade das crianças.

Tanto as áreas de rotina como as de brincar possibilitam uma variedade de experiências de aprendizagem (Ex: Mobiles sobre a mesa de mudar as fraldas são mudados frequentemente; muitos brinquedos apropriados às idades nas áreas de brincar).

O item 5- Material exposto para as crianças, na primeira recolha de dados (PES I) encontrava-se no nível 3, durante a PES II, passou para o nível 7.

Os rabiscos feitos pelas crianças foram expostos nas salas, assim como, as fotografias das crianças e do grupo, animais de estimação ou outros rostos familiares expostos ao nível do olhar da criança. Ainda foram expostas, canções, poesias, lengalengas, escritas em cartolina e ilustradas pelas crianças. Todas as imagens foram protegidas para não serem rasgadas (Ex: revestidas com plástico transparente).

O item 6- Chegada/Partida, na primeira recolha de dados (PES I) encontrava-se no nível 5, durante a PES II, passou para o nível 7.

As educadoras e auxiliares usam o tempo de chegada e de partida, como tempo de partilha de informação com os pais e ainda dão informação específica acerca de como correu o dia.

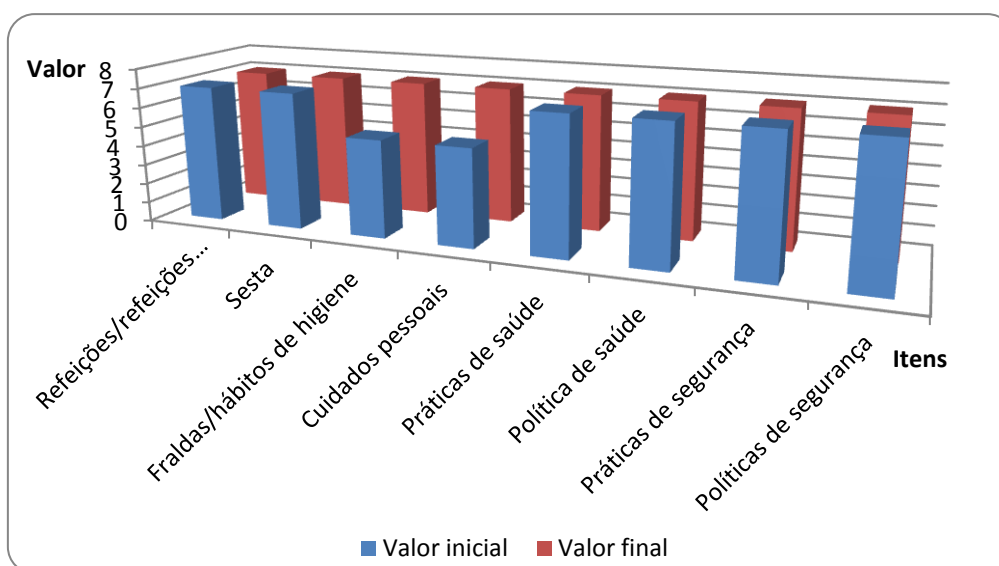


Gráfico 2- A PES II na sub-escala: Cuidados pessoais de rotina.

O primeiro item do gráfico 2: Refeições e refeições ligeiras, logo na primeira recolha de dados (PES I) encontravam-se no nível 7 excelente. Daí a não haver motivo para alteração durante a PES II.

Sentávamo-nos com as crianças e usávamos o tempo das refeições para os ajudar a aprender (Ex: nomeia alimentos, encoraja as crianças a falarem e a desenvolverem competências de autonomia).

O segundo item do gráfico 2: Sesta, logo na primeira recolha de dados (PES I) encontravam-se no nível 7 excelente. Daí a não haver motivo para alteração durante a PES II.

Na instituição as crianças são ajudadas a relaxar (Ex: música suave, massagens nas costas). Muitas vezes, eu fiz massagens nas costas ao Martim, porque ele era a criança que demorava mais tempo a adormecer. Tanto eu como a educadora cantávamos músicas suaves para as crianças adormecerem.

Também se proporcionava atividades sossegadas para os que acordam mais cedo. Por exemplo: a Matilde todos os dias acordava mais cedo que as outras crianças. A Matilde, fazia recorte e colagem, outras vezes desenhava enquanto os colegas não acordavam.

O terceiro item do gráfico 2: Fraldas e hábitos de higiene na primeira recolha de dados (PES I) encontravam-se no nível 5 Bom. Durante a PES II, nós adultos utilizamos os momentos de mudança de fraldas e idas à casa de banho como tempo para falar e desenvolver uma relação calorosa com as crianças.

Este tempo ainda é utilizado para promover a autonomia em competências de higiene e de vestir por exemplo: ensinamos as crianças a utilizarem o papel higiénico, que devem lavar as mãos sempre que vão à casa de banho. Este item passou para o nível 7excelente.

O quarto item do gráfico 2: Cuidados pessoais, na primeira recolha de dados (PES I) encontravam-se no nível 5 Bom. Durante a PES II, as crianças aprenderam a nomear as partes do corpo e as roupas que utilizam e incentivávamos as crianças a verem-se ao espelho. As crianças lavam os dentes uma vez por dia as escovas são arrumadas convenientemente. Os lavatórios tornaram-se acessíveis às crianças com a introdução de um banco. As crianças colocam-se em cima deste, e já conseguem lavar as mãos, sem a ajuda do adulto, as crianças ganharam autonomia. Este item passou para o nível 7 excelente.

Do quinto item ao oitavo item: Práticas de saúde e de segurança; Política de saúde e de segurança: logo na primeira recolha de dados (PES I) encontravam-se no nível 7-excelente. Daí a não haver motivo para alteração durante a PES II.

Na reflexão que fiz com a educadora, sobre a forma como poderíamos organizar o espaço e os materiais para promover um melhor desenvolvimento, envolvimento, autonomia e bem-estar das crianças, chegámos à conclusão que deveríamos, colocar uma estante, onde os materiais bem como: lápis (cera e madeira), marcadores, folhas, tesouras, colas, plasticina/massa de moldar (rolos e formas) entre outros deveriam estar ao nível das crianças para desta forma se tornarem autónomos. Daí a procurarmos uma estante que estava na arrecadação e recuperá-la.

Em relação aos materiais, a área das construções tinha poucos jogos, então pensamos em acrescentar blocos, feitos com caixas de sapatos. Em conjunto com as crianças enrolámos jornais para encher as caixas e desta forma ficaram mais resistentes, com fita-cola larga fechámo-las. As crianças adoraram explorar as revistas, antes de as

enrolar observavam as imagens, "leram" e desta forma tiveram contacto com o código escrito. As crianças empilharam as caixas e fizeram várias construções.

A área do faz de conta, também possuía algumas fragilidades a nível de materiais, roupas e acessórios, daí em pensarmos em acrescentar alguns, visto esta área ser uma área de muito agrado de todas as crianças.

"Irei levar uma mala de viagem com diversos acessórios, bem como: vestidos, sapatos, chapéus, lenços, óculos, meias e gravatas. No cantinho das almofadas e em grande grupo, irei mostrar um a um e perguntar às crianças o que são, se as crianças não os identificarem irei ajudar e dizer os nomes. Depois irei perguntar qual a utilidade destes mesmos acessórios, em que parte do corpo se usam. Irei passar os acessórios para as mãos das crianças para que estas os possam explorar.

Depois irei dividir o grupo, em dois pequenos grupos, um ficará comigo e com a educadora Luísa a brincar na área das trapalhadas, iremos incentivar e ajudar as crianças a usarem os acessórios todos e depois dizer para se verem ao espelho." (Caderno de formação: planificação nº 6).

Todas as crianças mostraram muito interesse e vontade em usar aqueles disfarces.

Com a apresentação destes novos disfarces, as crianças vestiram-se segundo a sua vontade. Esta atividade coletiva revelou-se muito interessante sob vários pontos de vista, encorajando as mais tímidas ou as mais orgulhosas a transformarem-se e incita outras a variarem a escolha das suas atividades. As crianças partilhavam ideias emprestavam os adereços, ajudavam-se a vestir. "Esta atividade valoriza o disfarce e confere-lhe toda a sua importância; aprender a disfarçar-se no pré-escolar é tão importante como aprender a cantar, a desenhar ou a fazer trabalhos manuais" (Gauthier. H, 2000, p. 69).

Ainda reforcei esta área com um cesto para colocarmos a fruta, uma bolsa para o pão, uma toalha para a mesa e várias embalagens de produtos de mercearia para as crianças explorarem.

Com a dinamização desta área as crianças tiveram acesso a novos materiais, com a inclusão destes novos materiais as crianças experienciaram formas de representação diferentes, e foi potenciado o jogo simbólico entre as crianças.

2.5.2 ECERS-R- The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised

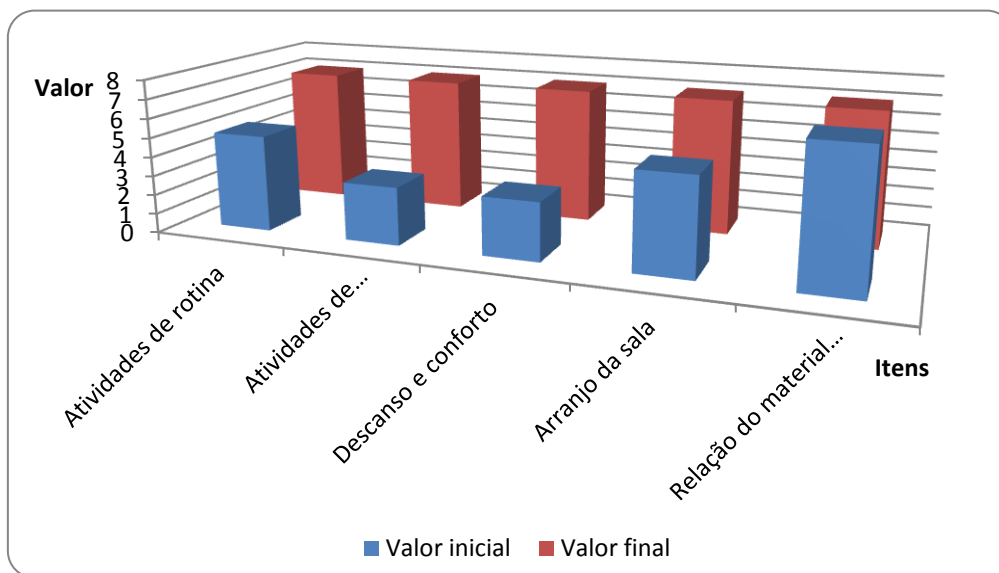


Gráfico 3- A PES II na sub-escala: Materiais e mobiliário.

O primeiro item do gráfico3: Atividades de rotina, na primeira recolha de dados (PES I) encontravam-se no nível 5 Bom. Na terceira recolha de dados, verificámos que tinha passado para o nível 7 Excelente. Os materiais bem conservados, lençóis mudados frequentemente, cacifos limpos. A mobília não enche demasiado a sala.

O segundo e terceiro itens do gráfico 3: Atividades de aprendizagem e Descanso e conforto, na primeira recolha de dados (PES I) encontravam-se no nível 3 Mínimo. Após introduzirmos mais alguns brinquedos em prateleiras abertas para utilização independente. Assim como almofadas no canto da leitura e casa de bonecas, outras áreas com tapetes e bastantes brinquedos macios. Na terceira recolha de dados, (PES II) verificámos que estes itens passaram ao nível 7 excelente.

O quarto item do gráfico 3: Arranjo da sala, na primeira recolha de dados (PES I) encontrava-se no nível 5 Bom. Após, o arranjo dos centros designado para promover um uso independente por parte das crianças como por exemplo: prateleiras abertas com rótulos. Criamos espaços próprios para secar, os trabalhos de arte das crianças. Este item, na terceira recolha de dados, (PES II) passou para o nível 7-excelente.

O quinto e último item deste gráfico: Relação do material exposto com crianças: logo na primeira recolha de dados (PES I) encontravam-se no nível 7- excelente. Daí a não haver motivo para alteração durante a PES II.

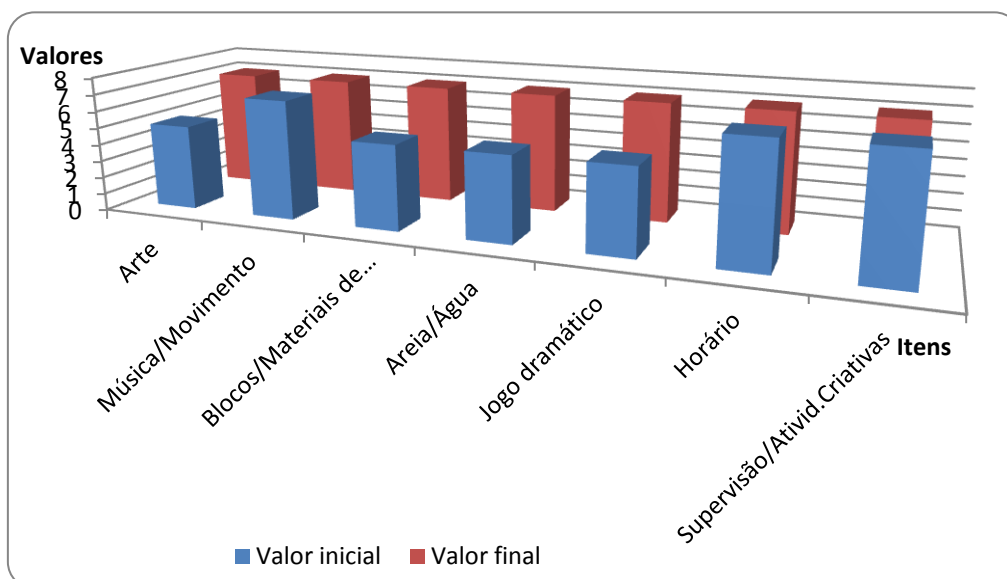


Gráfico 4- A PES II na sub-escala: Atividades criativas

Para avaliar estes itens, utilizamos um método idêntico ao usado na escala ITERS, portanto, atribuímos a cada item das subescalas uma avaliação, que vai desde o nível 1 (inadequado) até ao nível 7 (excelente).

O primeiro, terceiro, quarto e quinto, itens do quadro 4 Arte, Blocos e materiais de construção, Areia e água, e Jogo Dramático na primeira recolha de dados (PES I) encontravam-se no nível 5 Bom. Na terceira recolha de dados, verificámos que tinha passado para o nível 7 excelente. Após se ter introduzido, material tridimensional como por exemplo: barro, plasticina.

Uma variedade de acessórios e de blocos grandes e pequenos, com arrumação organizada de forma a incentivar a utilização.

Durante a PES II, todos os dias as crianças brincaram com areia e água no exterior com brinquedos apropriados.

Na área do jogo dramático introduziu-se uma variedade de adereços (vestidos de princesas, gravatas, bonés, cabeleiras, coroas, sapatos de salto alto). Também foi

providenciado espaço dentro e fora da sala, permitindo uma representação mais ativa (sala polivalente).

O segundo, sexto e sétimo, itens do gráfico 4: Música e movimento, Horário, Supervisão e atividades criativas: logo na primeira recolha de dados (PES I) encontravam-se no nível 7 excelente. Daí a não haver motivo para alteração durante a PESII.

Durante a PES II, para melhorar as atividades de aprendizagens, acrescentámos a área da natureza. Colocámos uma prateleira de madeira em cima de dois tijolos e aí construámos a nossa área da natureza. Semeámos alpistas, hortelã, poejos, catos e ainda fizemos a germinação do feijão, que depois de germinado procedemos à plantação na terra.

Para enriquecer a área da mercearia, levei embalagens vazias para as crianças explorarem e brincarem. As crianças compravam e vendiam produtos na mercearia. Com estes tabuleiros organizamos também a área do faz de conta. As crianças colocavam as frutas dentro e já estavam mais arrumadas. Os talheres também os colocaram dentro de um tabuleiro e assim já não andavam espalhados por dentro dos móveis, com esta introdução passou a haver mais arrumação nestas áreas.

Com a dinamização e introdução de novos materiais, bem como, guarda-roupa e vários acessórios, o jogo dramático ficou enriquecido e potenciou novas aprendizagens às crianças.

2.6 Caderno de Formação

O caderno de formação foi um instrumento muito importante durante a minha prática, pois este demonstrou a importância do planeamento, da reflexão e da avaliação.

A reflexão foi uma prática efetuada ao longo de toda a minha intervenção em ambas as salas, no momento da reflexão, sempre considerei a minha intencionalidade, assim como a cuidado em responder às necessidades e interesses das crianças. Ainda, me permitiu, conhecer de uma forma mais profundada o grupo, através da utilização deste instrumento, na caracterização do mesmo, refletir sobre a minha ação, e ao mesmo tempo ter um olhar crítico sobre a melhor forma de proceder em determinados momentos.

Este instrumento também considerou o planeamento, portanto, logo depois de refletir sobre a minha prática, sobre as necessidades e interesses das crianças, efetuava o planeamento em cooperação com a educadora cooperante.

O planeamento tinha como principal objetivo responder às necessidades e interesses das crianças e ter uma estrutura organizada para me orientar na prática.

A avaliação permite refletir sobre o momento realizado, ou seja, refletir sobre se as necessidades e interesses das crianças foram contempladas, se foram colocados novos desafios, se foram proporcionadas situações ricas, estimulantes e de aprendizagem significativas para as crianças. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar a avaliação possibilita "também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos" (p.64).

Em suma, posso concluir que o caderno de formação foi muito importante, durante toda a minha prática. Pois, nele consta informação que me apoiou e ajudou na reflexão, planeamento e avaliação, o que se mostrou fundamental, e nos quais, o educador de infância deverá, sempre apostar ao longo da sua prática.

2.7 Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

No decorrer da minha prática, sempre me apoiei nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, mais precisamente, para o planeamento, reflexão e avaliação e registos em ambas as valências. No início do estágio apresentei, alguma dificuldade em planificar momentos, que fossem apropriados e estivessem de acordo com as capacidades das crianças. Como sabemos, não podemos planificar momentos com demasiada exigência, nem tão pouco fáceis de mais, pois corremos o risco de desmotivação por parte das crianças. Mas, ao observar que as crianças vão adquirindo as competências pretendidas, devemos proporcionar momentos cada vez mais complexos para que as crianças progridam e adquiram mais competências. Para isso, recorri às OCEPE, para poder articular a fundamentação com a prática. Ainda consegui provocar questionamento às crianças, por exemplo, na exploração de materiais onde as crianças perguntavam qual a função desse mesmo material. Futuramente, enquanto educadora, irei, continuar a apoiar-me nas OCEPE para que o meu trabalho seja de qualidade e proporcione um desenvolvimento integral e harmonioso às crianças.

Depois de analisar e refletir sobre o desenvolvimento das crianças em cada uma das áreas curriculares, com o apoio das OCEPE, conclui que o grupo de crianças fez aprendizagens significativas em todas as áreas de conteúdo.

Verifiquei, através das minhas observações e registos que as crianças evoluíram significativamente em todas as áreas.

Na área de formação pessoal e social, no início do primeiro semestre havia crianças que precisavam de apoio do adulto no momento da refeição. No segundo semestre verifiquei que as crianças estão mais autônomas no momento da refeição.

Relativamente à motricidade global as crianças não têm dificuldade a este nível, no final do segundo semestre já conseguem saltar só com um pé e apanhar a bola com as duas mãos, quando lhe é lançada.

Na motricidade fina, no início do semestre as crianças tinham alguma dificuldade em relação ao recorte, no segundo semestre verifiquei que a ultrapassaram, já conseguiam manipular a tesoura, pinceis, lápis de cera/madeira, talheres corretamente.

Em relação ao domínio da expressão dramática, esta área foi logo desde o início do primeiro semestre, a preferida das crianças, ao introduzir novos acessórios bem como: vestidos, sapatos, malas, gravatas, entre outros, estes ainda despertaram mais interesse e gosto às crianças, pela exploração desta área.

Relativamente ao domínio da expressão plástica, desde o início do primeiro semestre até ao final do segundo semestre, o grupo mostrou bastante interesse, principalmente por realizar pinturas em grupo, recorte, colagem e exploração de massa de moldar.

No que diz respeito à expressão musical, as crianças sempre tiveram muito interesse por este domínio, participando com muito agrado, em todos os momentos propostos pelos professores.

Na linguagem oral e abordagem à escrita, no início do primeiro semestre, algumas crianças tinham dificuldade na articulação de certas palavras, no final do segundo semestre já não se verificava essa dificuldade. As crianças já escreviam o nome sem utilizar o cartão.

No domínio da matemática as crianças adquiriram competência ao nível dos princípios lógicos: seriar, ordenar, e de tempo. Através da marcação de presenças, as crianças adquiriram conceitos matemáticos: de tempo, mais propriamente "dia", "semana", "mês", através da canção dos dias da semana, as crianças aprenderam a dizer os nomes dos mesmos. Com a decoração das coroas das princesas aprenderam a formar padrões e sequências, com as figuras geométricas.

Relativamente à área de conhecimento do mundo, as crianças sempre tiveram interesse em conhecer e explorar tudo o que as rodeia.

3. A Expressão Dramática no contexto da PES, na Instituição

Coopberço

3.1 O que foi realizado em função do desenvolvimento da Expressão

Dramática

No decorrer do meu estágio, sempre tive em conta os aspetos apresentados no capítulo anterior, em relação ao planeamento da ação educativa, mais propriamente na planificação de momentos em que sempre fui, ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Ao observar o grupo, senti, uma verdadeira aptidão para a expressão dramática, daí, o planeamento ser em função deste domínio. Outros fatores que influenciaram o planeamento foi o facto das crianças, durante este, escolherem sempre brincar na área do faz de conta. A localização geográfica da instituição também influenciou no planeamento, visto apresentar um fácil acesso aos locais visitados, que já referi, e que mais à frente, ainda irei mencionar outros locais diferentes. Com bastante regularidade, surgiu a criação de oportunidades para que as crianças pudessem sair da instituição permitindo o contacto com a comunidade e a oportunidade de estarem ao ar livre, facto que também já foi evidenciado neste relatório.

3.2 Os fantoches

Os fantoches representam outra forma de expressão e comunicação ligada à expressão dramática, este é privilegiado como mediador entre o Eu e o Outro.

Costa e Guimarães (1986) referem que o fantoche, quando utilizado pela criança revela: "uma abertura de espírito, imaginação, os interesses e necessidades mais prementes das crianças, as suas aspirações, os seus desgostos, os seus conflitos, as possibilidades da criança, quanto ao domínio do seu próprio corpo" (p.84).

Ainda referem que os fantoches desenvolvem na criança, "o raciocínio, o vocabulário, liberta e controla as relações emotivas através da projeção do boneco, proporciona o jogo, as capacidades preceptivo-motoras" (Costa e Guimarães, 1986, p.84).

A criança passa a atribuir características humanas ao boneco, através de um processo ao qual se denomina por animismo. Segundo Jean Piaget "é a tendência para atribuir vida a objetos inanimados" (Feldman, Olds, Papalaia, 2001, p.317).

A criança ao transmitir os seus sentimentos a partir do fantoche por meio do animismo, permite-lhe "uma expressão livre e discreta, porque é exterior à criança que brinca com ele, protegendo-a de um debate direto" (Leenhardt, 1974, p.52).

Tal como referi anteriormente, o fantoche é um meio de expressão e comunicação, como tal, ele permite a exploração dos vários domínios. Nos fantoches "todos os meios de expressão nele se encontram reunidos: verbais, gestuais, manuais, plásticos e musicais" (Leenhardt, 1974, p.53). Através da construção do fantoche, poderemos desenvolver o domínio da expressão plástica, uma vez que este envolve uma grande diversidade de materiais e técnicas; a expressão motora através da técnica de manipulação que o fantoche exige; a expressão musical a partir da exploração e reprodução de sons e a expressão dramática a partir do envolvimento da voz e de todo o corpo com gestos e expressões.

Durante o meu estágio, tivemos a oportunidade de fazer uma visita à exposição de marionetas, no Inatel, com a intervenção do Sr. Manuel Dias, o qual nos explicou alguns pormenores das marionetas, e assistimos a um teatro de marionetas "O coelhinho branco".

O teatro de marionetas pode ser utilizado como meio, para promover e desenvolver a observação, a criatividade, a atenção, a motricidade e todo um conjunto de regras básicas para um bom desenvolvimento e relacionamento interpessoal da criança, contribuindo para a sua aprendizagem.

Posteriormente, em contexto de sala de aula, as crianças mostraram interesse em construir um fantoche do coelhinho branco.

"Quando a criança os constrói com os mais diversos materiais, madeira, cartão, pasta de papel, pano, botões, etc., desvia estes materiais da sua função habitual. Mas estes materiais existem, ela toca-os, amassa-os e reúne-os. E eles tornam-se, através deste ato mágico de que fala Sartre, em "objetos que obedecem"; entre estes objetos estabelecem-se relações que podem ser verbais e gestuais" (Georges, 1976, p.186).

Em conjunto com as estagiárias da Escola Profissional da Região do Alentejo e com o apoio da educadora Luísa, realizámos uma apresentação de fantoches, para todas as crianças da instituição, que tinha como título " A revolta dos sinais de trânsito". Primeiramente, construímos os fantoches e posteriormente, adequámos o texto da história, de forma, a que as crianças o compreendessem.

No final da apresentação, as crianças mostraram interesse em manipular os fantoches e tentaram reproduzir uma história.

"... Os fantoches que dizem respeito à pedagogia do imaginário um pouco "imaginativa" são os que a criança fabrica, são aqueles que, e a partir dos quais, ela organiza e produz diálogos e textos" (Georges, 1976, p.186).

Algum tempo depois, eu e a educadora Luísa representámos para as crianças, outra história com fantoches, desta vez "O capuchinho vermelho". Logo depois de terminarmos as crianças correram para traz do fantocheiro, como era uma história já trabalhada e portanto conhecida, as crianças imitavam diálogos das personagens, ao mesmo tempo que manuseavam os fantoches (Foto nº1- anexos).

"O domínio da expressão dramática será ainda trabalhado através da utilização de fantoches, de vários tipos e formas, que facilitam a expressão e comunicação através de um "outro", servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc" (ME, 1997, p. 60).

O teatro de fantoches na formação da criança tem como objetivos: a percepção visual, auditiva e tátil; a percepção da sequência de factos (noção espaço temporal); coordenação de movimentos; expressão gestual, oral e plástica; criatividade; imaginação; memória; socialização e o vocabulário. Este, assim como todos os outros jogos de dramatização e faz-de-conta, ajudam a criança a construir a sua identidade, pois, nestes jogos, ela poderá desempenhar diversos papéis sociais e experimentar diferentes sensações e emoções.

3.3 Sombras chinesas

No decorrer do meu estágio, em conjunto com as crianças planificámos, a apresentação de uma história " O patinho feio", em sombras chinesas, na qual, tivemos o apoio da auxiliar Florência.

Os objetivos para este momento foram: explorar uma nova forma de expressão e comunicação; promover dramatizações espontâneas e orientadas; desenvolver destrezas manipulativas, mediante diferentes técnicas e materiais; estimular a criatividade.

O educador deverá, sempre, "Concretizar na ação as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas. A participação de outros adultos (...) é uma forma de alargar as interações das crianças e enriquecer o processo educativo" (ME, 1997, p.27).

Ao iniciar este momento, as crianças estavam apreensivas, sem perceber o que se estava a passar por detrás do pano branco, mas depois foi fácil fazer descobrir às crianças que, para uma sombra existir é necessário uma fonte luminosa, uma superfície e, entre as duas um objeto. As crianças quando manipularam as figuras, observaram que as figuras diminuía de tamanho, quanto mais próximas estivessem do pano. (Foto nº 2 e 3 - anexos).

As crianças mostraram muito interesse em explorar esta técnica, de fazer dramatizações, tanto espontâneas como orientadas com as imagens, de forma a desenvolverem a comunicação verbal e corporal. Ao orientar a luz na parede, as crianças projetaram o corpo e as mãos, movimentando-se com alegria e espontaneidade. Em seguida, elaboraram a silhueta do "patinho feio", a qual exploraram, se divertiram e adquiriram aprendizagens, ao verificar que quanto mais próxima estiver do pano mais pequena é a imagem.

"As sombras chinesas constituem outro suporte para atividades de dramatização. Se as formas mais simples-projetar o corpo ou as mãos, por exemplo podem ser realizadas pelas crianças, as formas mais elaboradas exigem o apoio do educador para construir silhuetas que as crianças poderão utilizar" (ME, 1997, p.61).

Apresento um excerto, onde são evidentes, momentos de trabalho no domínio da expressão dramática em sala de creche:

"Irei levar as sombras chinesas dentro de uma mala para ir tirando uma a uma e criar suspense. Irei mostrar e perguntar às crianças se as identificam. De seguida iremos eu e a auxiliar para traz do pano, que eu irei preparar antecipadamente para não provocar demoras e assim as crianças não se dispersarem. Iremos dramatizar a história, alternando o som da voz alto/baixo, fino/grosso. Irei dividir as personagens por mim e por a Florência de forma equilibrada e alternada.

Depois da representação da história, irei passar para junto das crianças e irei incentivá-los a manusear e explorar as figuras, tanto à frente como atrás do pano. Irei deixar as crianças contatar com esta nova forma de representar uma história, os materiais que estão montados e as figuras, brincar e identificar as figuras de várias sombras e o principal é explicar e experienciar o que é a dualidade sombra/luz. Irei fazer incidir a luz na parede, para que as crianças experimentem e brinquem com a sombra do seu próprio corpo " (Caderno de Formação: planificação nº4 creche).

Passo a apresentar a reflexão deste momento: "Depois da apresentação da história "O patinho feio" com sombras chinesas, perguntei às crianças se queriam ir ver a luz. Estas levantaram-se e dirigiram-se para lá, neste momento tive que dizer às crianças que era melhor irem dois de cada vez, porque o espaço era pequeno, o biombo podia cair e as crianças também se podiam magoar. Só a Matilde (2:04) ficou sentada e depois começou a chorar. Levei a Solange (2:04) e a Dâmaris (2:10) para trás do biombo, com a intenção das crianças explorarem as imagens através da sombra. De seguida foi a Maria (2:09) e a Leonor (2:08) exploravam uma imagem, outra e outra e não queriam sair de lá. Disse-lhes que tinham de sair para poder ir o Guilherme (2:00) e o Martim (1:11). Estas crianças também se mostraram muito ativas, pegavam numa imagem e colocavam junto ao pano branco, largavam esta e pegavam noutra e não mostravam vontade em sair. Quando lhe pedi para saírem e darem a vez ao Rodrigo (2:05) e ao Aires (2:03), o Martim não quis sair e começou a chorar, então tive que o deixar ficar. Enquanto os outros colegas que faltavam foram explorar as imagens, luz e sombra o Martim continuou pegando numa imagem e colocava-a junto do pano e depois noutra, colocava-se á frente da luz e via o seu corpo refletido no biombo. De seguida fui ao pé da Matilde e incentivei-a a explorar as imagens, a luz e as sombras. No início estava com medo do escuro, mas assim que chegou perto e reparou que havia muita luz por de trás do biombo ela quis ficar e até permaneceu por muito tempo, com satisfação e muito envolvida. Depois de todas as crianças explorarem as imagens e a luz no biombo, foi a educadora a interagir com as crianças, mostrando as mãos, o perfil e de seguida foi a professora Fátima que mostrou às crianças uma raposa, um coelho que fez com as mãos através da luz. Retirei o biombo projetei a luz na parede e as crianças continuaram a explorar a dualidade luz/sombra. Eu aproximava-me da parede e a sombra era mais pequena, conforme me afastava a sombra aumentava e chamava a atenção das crianças para este pormenor. As crianças chegavam-se para a frente, afastavam-se, dançavam, estavam muito divertidas. O Martim (1:11) foi se chegando para junto da parede e começou a mexer as mãos e a observar a sombra destas na parede" (Caderno de formação, reflexão dia 22 de Novembro).

3.4 Visita ao Teatro Garcia de Resende

No dia 27 de Maio, fomos com as crianças fazer uma visita guiada ao Teatro Garcia de Resende, com a intervenção de Maria Marrafa.

Os objetivos que nos levaram à realização da visita foi o facto, das crianças mostrarem muito interesse, pela área do faz de conta, de todos os dias usarem vestuário e adereços, dramatizarem história e situações do dia-a-dia. E ainda, poder proporcionar às crianças que tivessem contacto com o espaço físico, portanto com o Teatro.

Estas crianças ainda não conheciam o Teatro, estiveram muito atentas e faziam perguntas consoante o espaço que estavam a visitar. No palco perguntaram, o porquê da existência daquele espaço. A Maria explicou-lhes que é o espaço reservado à representação dos atores.

"A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fundamentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações de descoberta e de exploração do mundo" (M. E, 1997, p. 79).

As crianças olhavam para todo o lado com muita admiração. "As crianças estavam maravilhadas ao observarem a iluminação de várias cores, articulavam o corpo ao verem que a sua sombra tinha movimento. No camarim, observaram as roupas e acessórios bem como: escovas, pentes, batons, colares, lenços, perguntaram, se as atoras pintavam as unhas, os lábios ali naquele espaço, observaram-se ao espelho e imaginaram-se como verdadeiros atores" (Foto nº14), (Caderno de Formação, Reflexão nº9).

Segundo Monique Rioux, "A expressão dramática é de todas as formas de expressão, aquela que se aproxima mais da complexidade da vida e está muito próxima do jogo espontâneo" (Costa e Guimarães, 1986, p. 20).

Com esta visita, as crianças adquiriram conhecimentos em relação aos espaços, e ainda lhes despertou mais interesse e curiosidade em manusear as marionetas e a visualização dos " Bonecos de Santo Aleixo".

Tanto para mim, como para as crianças, esta intervenção foi muito rica e significativa, pois podemos ampliar o conhecimento em relação a este espaço e materiais, os quais, ainda não conhecíamos. Pois, o facto de poder potenciar estas aprendizagens, responder

aos interesses e necessidades das crianças, tornou-se aliciante para mim, como pessoa e como futura educadora.

3.5 Trabalho de Projeto - " As Princesas"

3.5.1 Breve Fundamentação Teórica do Trabalho de Projeto

No segundo semestre na sala de Jardim de Infância desenvolvemos um projeto, que partiu do interesse do grupo, implicando a participação ativa de todos os intervenientes do projeto. "Trabalho de projeto é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas considerados de interesse pelo grupo (...)" (Leite, 1989, p.140).

Foram realizadas pesquisas, em livros, revistas e internet para responder às questões efetuadas pelas crianças em relação ao tema do projeto "As Princesas".

Com o trabalho de projeto as crianças desenvolvem as suas aprendizagens aos vários níveis. "O trabalho de projeto desenvolve capacidades pessoais de pesquisa na medida em que incita a observar, a recorrer a técnicas diversificadas (...), analisar a realidade, (...) antecipar hipóteses, a produzir conhecimentos, criar" (Leite, 1989, p. 142).

Segundo a mesma autora, o trabalho de projeto é o método de procura de respostas, assumido em grupo, que pede uma vivência concreta de quem nele está envolvido.

Criar um trabalho de projeto remete-nos para a pesquisa acerca do tema, planificar e pensar a intervenção de cada um no grupo com o fim de responder aos problemas e questões que surgirem, as quais, devem ser de interesse do grupo.

Trabalho de projeto tem um enfoque social ao envolver um grupo de intervenientes. Prevê uma ligação da teoria com a prática e tem em consideração os recursos e limitações que surgem. O trabalho de projeto processa-se com a recolha e o tratamento dos dados, estudo de propostas de soluções e uma avaliação em contínuo.

Trabalhar em projetos é centralizar-nos no estudo de problemas na procura de respostas, mas nem todos são tratados a partir deste método, o grupo tem a oportunidade de escolha.

O grupo deve entrar em acordo em todas as escolhas e opções, quer em relação ao problema em estudo quer em relação a todas as decisões que terão de ser tomadas, dentro deste surgirão problemas parcelares, que deverão ser analisados em pormenor estes serão da responsabilidade dos pequenos grupos que se criaram a partir do grupo de início e assim cada um irá responsabilizar-se por um problema, mas que lhe irá permitir uma visão global devido às partilhas das respostas de todos os elementos do grupo. De acordo com Silva (1998), concretizar qualquer projeto, pressupõe a previsão de um processo que deve passar por vários pontos: um ponto de partida, algo que se quer modificar ou resolver, uma curiosidade ou um desejo de realizar algo que se traduz no desejo de desencadear um processo.

Falar em projeto é falar do respeito pela individualidade de cada criança, pelo ritmo próprio do seu desenvolvimento. Este projeto é possível, quando existe uma verdadeira comunidade infantil com a sua vontade própria, a sua coesão, o seu feixe de relações múltiplas, os seus desejos e sentimentos, as suas ideias, os seus jogos, as suas atividades e portanto os seus projetos compartilhados.

Só é possível realizar um projeto infantil se existir uma prática baseada na reciprocidade criança/educador e educador/criança, porque, e como já sabemos é na interação que os valores próprios se desenvolvem. As crianças traçam constantemente conteúdos para projetos e o papel do educador é fazer com que este se realize e seja rico, para isso, deverá dar possibilidades ao grupo de crianças de encontrar soluções, sem que seja, o educador a dar essas mesmas soluções deverá ainda refletir sempre com as crianças.

O projeto tem uma pedagogia própria com etapas próprias para desenvolver uma ação comum a um grupo. Tem como principal objetivo, esta metodologia, acabar com o que é artificial no jardim-de-infância e aproximá-lo cada vez mais do que é real. Viver a pedagogia do projeto é viver segundo uma intenção, que no jardim-de-infância é imediata ou de curto prazo, decidindo em grupo, um plano de trabalho, ou seja, um conjunto de funções que pretendem desenvolver a consciência de si e a sua autonomia.

O projeto representa os interesses do grupo de crianças. Centra-se nela, porque é ela que desenvolve a ação, que define para quem, que procura, que encontra e utiliza os recursos para a desenvolver, escolhe o processo, o regista e avalia.

3.5.2 O ponto de partida

O projeto surge a partir de uma criança da sala, que coloca uma questão "Como é que as Princesas se vestem?". Depois desta pergunta apresentada pela criança, o grupo começa a trazer de casa, vários acessórios relacionados com as princesas tais como: colares, sapatos, blusas, e demonstraram interesse em enriquecer a área do faz de conta, com vestidos e coroas para usar e fazer dramatizações sobre o dia-a-dia das princesas.

Logo depois, durante a reunião de grande grupo partilhamos os vários objetos com as crianças, que demonstraram interesse e curiosidade em explorá-los. De seguida decidimos avançar com o projeto sobre "As princesas".

Em seguida, decidimos que iríamos dar início à elaboração do projeto, daí perguntar quem queria participar, todas as crianças mostraram interesse e vontade em realizar este projeto. Depois realizámos um diálogo com todos os intervenientes do processo. Numa cartolina escrevemos, "O que sabemos", noutra "O que queremos saber" e por fim na terceira cartolina escrevemos "Onde vamos pesquisar".

3.5.3 Planificação e lançamento do trabalho

Para o Educador "Planear o processo educativo de acordo com o que sabe do grupo de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades." (...) "Planear em conjunto com as crianças " (...) permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada um" (ME, 1997, p.26).

Depois de um diálogo, sobre o que já sabíamos a cerca das princesas, o que queríamos saber e a forma como iríamos procurar a informação que queríamos, surgiu o interesse das crianças em construir um castelo. As crianças ficaram muito entusiasmadas, quando eu referi que para isso teríamos que arranjar umas caixas de papelão grande.

A mãe de uma criança ao saber do interesse destas por fazerem o castelo, prontificou-se para nos arranjar as caixas.

3.5.4 Os grandes sentidos do projeto

O projeto teve como objetivo principal responder aos interesses e curiosidades das crianças e promover novas experiências de aprendizagem. O grande sentido do projeto foi o facto de as crianças terem grande interesse pela área do faz de conta. Todos os dias, durante o planeamento, as crianças escolhiam ir brincar nesta área, gostavam muito de se transformar com roupas e acessórios e brincar às princesas (Foto nº 10 - anexos).

3.5.5 Fases de desenvolvimento do projeto

O educador tem a possibilidade de integrar o jogo dramático em projetos.

"A diferença entre partir de problemas e partir de assuntos (temas) tornou-se mais evidente. A perspetiva da participação colaborativa na procura de respostas para situações problemáticas, tanto na dimensão da construção de uma representação dramática como de um projeto, terá que ser querida pelo educador de modo consciente para que seja experienciado" (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2007).

Na primeira fase, registei o nome das crianças numa folha e elas fizeram o desenho do seu autorretrato. Com este registo as crianças tomaram consciência da responsabilidade que estavam a assumir perante os colegas e com eles próprios, na realização do projeto. Este registo foi colocado na parede da sala para valorizar esta responsabilidade.

Na fase seguinte: O que sabemos?

Nesta fase as crianças disseram: As princesas são todas bonitas. (Inês)

As princesas vivem num castelo. (Laetitia)

As princesas usam saltos altos. (Maria Eduarda)

Os namorados das princesas são os príncipes. (Diana)

Passamos para a fase seguinte: O que queremos saber?

Quem são os pais das princesas? (Miguel)

Se as princesas usam colares? (Lara)

Se as princesas só usam vestidos cor-de-rosa? (Inês)

Quantos bicos têm as coroas das princesas? (Sofia F.)

Pensámos então na melhor forma de adquirir esta informação, decidimos pesquisar na internet e em livros. Lemos várias histórias: "A princesa e a ervilha", "A fada palavrinha", "A Cinderela" entre outros.

No livro "A princesa e a ervilha", as crianças identificaram que as princesas usam vestidos, azuis, amarelos, vermelhos e verdes, portanto não usam só cor-de-rosa.

No livro "A fada palavrinha", logo no início, fala sobre pais dos príncipes, que são os reis e as rainhas.

Na internet pesquisamos se as princesas usam colares e todas as imagens que vimos usavam colares com bolas.

Fizemos, colares, coroas, pintámos pratos e vestidas de princesas brincaram na área do faz de conta onde colocámos o castelo. As crianças mostraram-se verdadeiramente felizes com o desenvolvimento deste projeto. (Foto nº9 - anexo).

Passámos para a última fase do projeto: "Como vamos apresentar"

Em conjunto com as crianças decidimos apresentar, na sexta-feira, que era o último dia, às crianças da Sala de Creche e de Jardim de Infância. De seguida fizemos um grandioso baile de princesas.

3.5.6 Unidades operativas da ação

Após a construção do castelo, as crianças todos os dias tinham interesse em vestir as roupas de princesas e de colocar a coroa, aqui havia um pequeno problema a coroa era só uma, a criança que conseguia ficar com ela, raramente a queria partilhar com os colegas. (Foto nº13 - anexos). Logo, em reunião de grupo as crianças decidiram fazer mais coroas para evitar este problema. Escolheram a cor da cartolina, desenharam e cortaram as coroas. Ciente que deveria trabalhar, as áreas de conteúdo com o projeto, decidimos em conjunto decorar as coroas com figuras geométricas, aqui as crianças fizeram sequências de cores e formas. Área de expressão e comunicação; (Domínio da matemática).

Como surgiu a pergunta, "As princesas usam colares?" Fizemos várias pesquisas tanto em livros, revistas e internet, onde pudemos verificar nas imagens e fotografias que realmente as princesas usavam colares. Logo depois, em reunião uma criança, propôs

que se fizesse colares para as princesas. As crianças concordaram e fizeram em massa de moldar, bolas, umas pequenas e outras grandes. Fizeram um buraco ao meio para enfiar o fio e depois de secas pintaram-nas com as suas cores preferidas. Cinco bolas cor-de-rosa, cinco bolas amarelas, mais cinco bolas cor-de-rosa e cinco bolas amarelas. Fizeram um colar de contas de 20. Área de expressão e comunicação; (Domínio da matemática).

Por fim as crianças mostraram interesse em pintar uns pratos, decoraram com princesas, para com eles brincarem dentro do castelo. As crianças fechavam-no em redondo, colocavam a mesa lá dentro e faziam grandes banquetes. Estes pratos posteriormente serviram para colocar o salame que nós fizemos para o dia da apresentação do projeto. Área de expressão e comunicação; (Domínio da expressão plástica).

3.5.7 Estratégias de comunicação

A divulgação do projeto foi efetuada com a apresentação para o grupo de crianças das duas salas, Creche e Jardim-de-Infância. Em reunião de grupo, decidiram terminar o projeto uma vez que já tínhamos encontrado respostas para todas as perguntas feitas pelo grupo. Decidimos que apresentação seria no polivalente, uma vez que era um número considerado de crianças. Reunimos todas as pesquisas, registos e fotografias de momentos ao longo do projeto. Estes estavam representados em cartolinas que durante o projeto estiveram expostos na sala.

Em frente ao grupo de crianças convidadas, explicámos as várias fases do processo do projeto, o envolvimento do grupo e o que aprendemos com o projeto. Foi sem dúvida uma partilha muito interessante, pois conseguimos transmitir a quem estava presente, os nossos conhecimentos e o prazer que tivemos em realizá-lo. De seguida realizámos um grandioso baile de princesas.

3.6 Reflexão final

A realização deste projeto tornou-se muito importante para todos que nele estiveram envolvidos. Com a utilização da metodologia de projetos, ganhámos saberes mais aprofundados, estes tornaram-se relevantes e muito oportunos na nossa aprendizagem. Criar um trabalho de projeto remete-nos imprescindível para a pesquisa acerca do tema, planificar e pensar a intervenção de cada um no grupo com o fim de responder aos problemas e questões que irão surgir, estes deverão ser de todo o interesse dos elementos do grupo.

Com a elaboração do projeto, alcançamos todo o conhecimento e saberes, a que nos propusemos atingir. Este ofereceu-nos novas experiências e novos conhecimentos.

Com a produção do projeto, englobámos todas as áreas de conteúdo e domínios, promovendo desta forma uma aprendizagem global aos vários níveis, e um desenvolvimento integral e harmonioso das crianças.

Desta forma, o trabalho de projeto ainda proporcionou uma ativa participação do grupo, fomentou nos intervenientes um desenvolvimento ao nível da interação social, incrementando espírito de grupo, cooperação, solidariedade, entre ajuda e confiança.

A avaliação e divulgação do projeto ofereceu às crianças a partilha dos seus conhecimentos e aprendizagens realizadas ao longo deste. Fomenta nas crianças capacidade de organização, nas várias fases do projeto, das suas aprendizagens, a possibilidade de partilhar com os outros e as vantagens de trabalhar em grupo. O trabalho de projeto ainda possibilitou aos intervenientes, responder às suas questões, ou aos seus problemas, e de partilhar os conhecimentos obtidos com os outros.

Relativamente a conceber e por em prática o projeto com o grupo, foi uma experiência frutífera e bem alcançada, pois o resultado foi muito positivo.

3.7 A importância da Dimensão Investigativa sobre as práticas dramáticas desenvolvidas

3.7.1 O que foi realizado em função do desenvolvimento da Expressão Dramática

Para que se promova o desenvolvimento da linguagem dramática o papel do educador é muito importante, como já foi mencionado no capítulo I. Assim, e dado que o educador deverá desenvolver, promover, aproveitar, provocar e proporcionar momentos de jogo dramático (Costa e Guimarães, 1986, p. 146). Eu disponibilizei sempre um conjunto diversificado de materiais que pudessem estimular a criação de novas situações e conseqüentemente a realização de novas aprendizagens. Destaco como exemplo um passo do meu caderno de formação: "Irei levar uma mala de viagem com diversos acessórios, bem como: sapatos, chapéus, lenços, óculos, meias e gravatas. No cantinho das almofadas e em grande grupo, irei mostrar um a um e perguntar às crianças o que são, se as crianças não os identificarem irei ajudar e dizer os nomes. Depois irei perguntar qual a utilidade destes mesmos acessórios, em que parte do corpo se usam. Irei passar os acessórios para as mãos das crianças para que estas os possam explorar. Depois irei dividir o grupo, em dois pequenos grupos, um ficará comigo e com a educadora Luísa a brincar na área das trapalhadas, iremos incentivar e ajudar as crianças a usarem os acessórios todos e depois dizer para se verem ao espelho". (Caderno de Formação, Planificação nº6).

Depois de mostrar todos os fatos e acessórios às crianças, estas mostraram muito interesse em usá-los.

Leenhardt (1997) refere que o professor deve envolver-se e brincar com as crianças, pois a sua função não é ensinar, mas sim, observar e compreender a evolução da criança, para que possa ajudá-la a evoluir no seu desenvolvimento. Apresento um excerto do meu caderno de formação: "Logo depois fui brincar para a área dos faz de conta com as crianças, a Ana Clara (1:11) quis pôr o lenço na cabeça, calçar os sapatos, de seguida pegou na mala pô-la ao ombro e lá foi passear. Já o Aires pôs a gravata, sem ajuda, portanto percebeu para que serve e onde se usa, agarrou nos óculos de sol e lá foi ele de não dada com a Ana Clara" (Reflexão nº3, creche caderno de formação).

Sendo de primordial importância o papel do educador, como já foi referido, várias vezes neste relatório, mais propriamente, na fundamentação teórica sobre "O papel da expressão dramática na aprendizagem", sempre disponibilizei todo o material necessário para que as crianças explorassem e com eles fizessem novas aprendizagens: apresento um excerto como exemplo do meu caderno de formação: "Irei levar uma mala de viagem com diversos acessórios, bem como: sapatos, chapéus, lenços, óculos, meias, gravatas, bonés, colares e vestidos compridos bem como: de espanhola, de princesa e de chinesa. No cantinho das almofadas e em grande grupo, irei mostrar um a um e perguntar às crianças o que são, se as crianças não os identificarem irei ajudar e dizer os nomes. Depois irei perguntar qual a utilidade destes mesmos acessórios, em que parte do corpo se usam. Irei passar os acessórios para as mãos das crianças para que estas os possam explorar" (Planificação nº6 jardim de infância, reforçar e enriquecer a área do faz de conta).

A criança através da expressão dramática desenvolve-se a todos os níveis. Barret e Landier (1994) referem, como já foi evidenciado no primeiro capítulo, que a expressão dramática desenvolve, o desabrochar da criança, através de uma atividade lúdica que lhe permite uma aprendizagem global (p.12). Destaco como exemplo um excerto do meu caderno de formação: "Em grande grupo, na área das almofadas, comecei por dizer às crianças que hoje tinha uma surpresa para elas. Todas diziam: mostra, mostra Joaquina. Eu tinha os fatos e acessório dentro de um saco, então ia tirando uma coisa de cada vez para criar suspense às crianças. Comecei por perguntar: quem é que adivinha o que é que eu tenho dentro do saco. A Inês (3:09) rapidamente respondeu: um vestido de princesa. Quando o tirei de dentro do saco, fez-se um silêncio de admiração, mas logo depois gritou a Diana (3:08): Joaquina, eu quero vesti-lo, quero vesti-lo. Respondi-lhe: está bem eu já te ajudo a vesti-lo. Depois tirei o outro a Inês desta vez já se apressou e disse: Joaquina este é para mim. Logo depois foi a Lara que disse: este agora é para mim. Respondi-lhes: já ajudo a vestir, agora vamos ver o que a Joaquina tem mais dentro do saco. A Diana vestiu o vestido azul, as luvas como tinha escolhido e ainda pôs uma coroa estava uma verdadeira princesa. Como não havia fatos para todas, expliquei-lhes que os fatos iam ficar na sala e amanhã vestem outras meninas. A partir de agora podem vestir todos os dias. Quem quiser vestir os vestidos, eu vou ajudar a vestir, portanto não fiquem tristes que todas irão vestir os vestidos. Às crianças que não tinham fatos colocámos lenços, turbantes, gravatas, coletes e laços. A Inês (3:09) disse:

Joaquina, eu adoro estar vestida de princesa. (Reflexão nº3 jardim de infância, Caderno de formação)

Todas as manhãs durante o planeamento, as escolhas das crianças incidiam sobre a área do faz de conta. Esta preferência deveu-se ao facto do aumento e enriquecimento da mesma área, com novos vestidos, coroas, gravatas, sapatos entre outros. As crianças ficavam encantadas e envolvidas ao explorar estes disfarces. "Quando a criança remexe na caixa dos disfarces, é preciso que isso seja um pouco como se entrasse num sótão a transbordar de coisas bonitas ou como se abrisse um cofre cheio de tesouros" (Gauthier, 2000, p.69).

3.8 Enriquecimento do espaço e materiais

Após a primeira recolha de dados, que passou por uma observação do ambiente, ou seja, uma observação a partir da interação das crianças com os pares nos vários espaços e os com diferentes materiais. E ainda como o espaço e os materiais tinham influência nas rotinas e cuidados básicos das crianças.

Depois desta observação e em conjunto com as educadoras das duas valências realizamos a segunda recolha de dados, com o preenchimento das duas escalas, a ITERS e a ECERS-R.

Antecipadamente já tinha dialogado com as educadoras, dando-lhes um conhecimento prévio sobre estes instrumentos, assim como o meu objetivo em relação às escalas. Durante o seu preenchimento houve uma preocupação em ler e refletir sobre cada um dos itens abordados em cada subescala quer ao nível da ITERS como da ECERS-R.

A terceira recolha de dados foi em conjunto com as educadoras das duas valências, realizamos um novo preenchimento das duas escalas, a ITERS e a ECERS-R.

Esta recolha de dados, já foi efetuada depois de termos melhorado os itens identificados para o efeito.

Ao longo do meu estágio tanto em Creche como em Jardim de Infância, planifiquei momentos para enriquecer e dinamizar a área do faz de conta.

De forma a enriquece-la levei uma mala com fatos de palhaço, de boneca, lenços, gravatas, bonés, sapatos de salto alto, malas, óculos de sol e cabeleiras.

Nesta área, eu mostrei às crianças todos estes acessórios, as crianças mostraram logo muito interesse em usar e explorar toda esta indumentária.

Com esta atividade envolvemos os pais, pois nós e as crianças pedimos mais fatos para a nossa área do faz de conta, no dia seguinte a M. (3:0), chegou à creche com mais fatos e perucas.

Durante algumas manhãs, a nossa planificação, andou em torno da temática "o circo", lemos e dramatizamos várias histórias.

O M. (1:11) escolheu o fato de palhaço, vestiu e colocou a peruca e fez uma acrobacia antes de entrar na tenda do circo que estava montada no meio da sala.

Planificámos um momento de magia:

"Irei colocar uma capa preta, uma cartola e fazer uma pequena demonstração de magia. Irei colocar dentro da cartola um coelho branco de peluche, na parte interior da cartola irei tapar com cartolina preta, depois mostro às crianças e elas não veem o coelho. Depois sem as crianças verem tiro a cartolina e mostro a cartola com o coelho lá dentro, assim as crianças já veem o coelho. Irei proporcionar às crianças momentos de divertimento. Depois irei dar às crianças a cartola e o coelho para as crianças explorarem" (Planificação nº 22 creche-caderno de formação, Joaquina).

O M. (1:11) ficou tão entusiasmado com a magia, que colocou a capa, a cartola, preta e dramatizou o momento de magia. (Foto nº 4 - anexo) Fez aparecer um coelho branco, ele estava radiante com a experiência e as outras crianças vibravam com vontade de explorar e proporcionar um momento lúdico.

As crianças fizeram múltiplas aquisições e aprendizagens, englobando as várias áreas de conteúdo, através do nome das personagens e animais que fazem parte do circo.

As crianças mostraram criatividade e estavam fortemente envolvidas, elas desenvolvem-se, crescem, aprendem a viver bem, feliz e criando.

Relativamente ao enriquecimento da área do faz de conta, em Jardim de Infância, planificámos um momento de forma acrescentar e enriquecer esta área. Introduzimos, fatos de princesa, uma coroa, sapatos de salto alto, gravatas, óculos de sol, lenços.

As crianças adoram brincar na área do faz de conta, pois não podemos esquecer que as crianças brincam e ao brincar, aprendem, evoluem, desenvolvem -se. Nesta área, vestiam os vestidos, colocavam os acessórios e dramatizavam situações do dia-a-dia, assim como a dramatização da história "A Bela Adormecida".

Na área do faz de conta, as crianças mostraram interesse em dramatizar esta história, vestiram-se de princesa, príncipe, rei, rainha.

Durante a apresentação da dramatização eu lia a história e as crianças a partir da sua imaginação, do corpo e da voz, desenvolviam as ações da história.

4. Considerações Finais

4. Considerações Finais

Chegou o momento final. Neste relatório, está patente, a descrição e reflexão aprofundadas da minha prática desenvolvida ao longo do ano, no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I e II, em ambas as valências Creche e Jardim de Infância. Este documento contém, uma conclusão sobre os aspetos mais importantes ao longo da minha prática. Nela, apoiei-me em instrumentos de investigação ação, os quais me ajudaram no planeamento, reflexão e avaliação e ainda na qualidade do espaço e materiais.

Relativamente à minha investigação com base nesses instrumentos, desencadeou a vontade e o interesse, em trabalhar o domínio da expressão dramática em ambas as salas, assim como, e que já referi no primeiro capítulo por considerar que é uma forma espontânea da criança se exprimir e relacionar com os outros e consigo e por sentir que em termos de contexto havia um grande interesse das crianças pela área do faz-de-conta. E ainda em conversa com as educadoras cooperantes, e consulta do projeto curricular de sala e planificações. Pois foi devido a estes fatores, que surgiu o tema para o meu relatório "O papel da expressão dramática na aprendizagem".

Após a análise de dados, ficou evidente a necessidade de investir neste domínio, pois permitiu-me ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, através do desenvolvimento das múltiplas propostas efetuadas durante o meu estágio. No decorrer da PES I em Creche, tive alguma dificuldade, em proporcionar momentos adequados às crianças, pois ainda nunca tinha estagiado nem trabalhado com crianças com um nível etário tão baixo. Mas, como já mencionei, no primeiro capítulo, deste documento, sobre a fundamentação teórica, as crianças com um nível etário mais baixo, as suas manifestações, interesses, necessidades e aprendizagens, não são iguais, pois possuem diferentes patamares, conforme o "estádio" em que se encontram.

O fator tempo também condicionou a minha prática, na PES I, o facto de estar presente só uma manhã por semana, em ambas as salas, tornou-se pouco rentável, uma vez, que quando chegou o tempo para planificar, senti dificuldade em adequar a planificação aos interesses e necessidades das crianças, porque ainda não as conhecia, posso referir que também senti alguma dificuldade em conciliar o tempo dedicado à PES com o meu trabalho, pois o facto de ser trabalhadora estudante, quando saía do estágio ainda tinha que ir trabalhar. Mas com a minha força de vontade, empenho e dedicação e com o apoio das educadoras cooperantes em ambas as salas, com estratégias diversificadas,

situações pensadas e estudadas, na planificação das atividades, pela diversidade dos materiais escolhidos e ainda pelo diálogo e atividades de dramatização, a minha prática na PES II, tanto em Creche como no Jardim de Infância, tornou-se muito mais satisfatória, tanto para as crianças como para mim, pois senti que estava mais à vontade e integrada no grupo.

Esta experiência foi muito importante para mim, foram momentos de aprendizagem constante, identificando os interesses e necessidades das crianças e ao mesmo tempo, adequá-los à sua faixa etária, ao grupo, individualmente e a pares, incluindo uma reflexão cuidada sobre os momentos a desenvolver.

No Jardim de Infância, essas fragilidades não se verificaram, uma vez que já trabalho há muitos anos como auxiliar e posteriormente como animadora num Jardim de Infância em Vila Viçosa. Esta prática foi muito rica, pois fizemos imensas aprendizagens, entre as quais, o trabalho de projeto, este foi muito importante e significativo, tanto para mim como para as crianças, foi de enaltecer o empenho, dedicação e carinho com que o desenvolvemos. Mesmo sendo a primeira vez, que nós tivemos a oportunidade de trabalhar por projetos, fizemo-lo com afinco, pois só assim conseguimos obter resultados tão positivos, onde fizemos múltiplas aprendizagens que contribuíram para a nossa formação a nível pessoal e académico. Os meus objetivos foram: promover o gosto por aprender, o recurso a métodos de pesquisa, a autonomia, o trabalho cooperativo, a negociação e a partilha com o grupo.

A prática desenvolvida em ambas as valências, tornou-se para mim muito gratificante, ajudou-me a olhar para as crianças com "*olhos de ver*", uma vez que eu já trabalhava com crianças e deixava essas competências para as educadoras. Iniciei aqui uma fase muito importante da minha vida, aprendi a escutar as crianças, para planificar com intencionalidade educativa, ou seja, fui sempre ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Conseguindo desta forma, superar as minhas fragilidades, que se apresentaram no início do estágio que foram: receio de intervir e como reagir em determinadas situações, ansiedade em perceber qual a reação das crianças e das educadoras, em determinados momentos. Ultrapassei estas dificuldades, através das leituras realizadas, ministradas pelas docentes, partilha de experiências com as colegas, críticas construtivas feitas pela orientadora e educadoras cooperantes, as quais me acompanharam ao longo do ano, e me ajudaram a crescer como profissional de educação.

Durante esta jornada, procurei adquirir as competências do educador de infância, dando relevância ao Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto). Fui de encontro aos objetivos que ele suporta que são: investigação e reflexão, promoção de aprendizagens diversificadas, desenvolvimento da autonomia das crianças, identificação e respeito pelas diferenças culturais e equilíbrio emocional. Usei a avaliação e promovi qualidade do ensino, interação com a família e comunidade.

Resumindo, ao longo destes quatro anos, portanto desde o início da licenciatura em Educação Básica, fui adquirindo conhecimentos que me foram úteis neste percurso, com algumas dificuldades. Mas com o meu empenho, entrega e dedicação sempre alcancei os objetivos a que me propus. Hoje posso dizer, que consegui responder aos interesses e necessidades das crianças, que superei as minhas fragilidades, pois elas fizeram-me crescer pessoalmente e profissionalmente. Irei sempre procurar apoiar-me, nos diversos recursos existentes, tais como: livros, partilhas com outros profissionais, participação em formações, projetos, conferências e congressos de educação, pois só desta forma irei crescer profissionalmente, ou seja, os educadores/professores devem ser uns eternos estudantes.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: que sentido? Que formação?* Cadernos de Formação de Professores, Nº1, pp. 21-30.

Baldwin, P. (2004) *With Drama in Mind*. Stafford: Network Educational Press Ltd

Barret, G., Landier, J. L. (1994). *Expressão Dramática e Teatro*, Edições Asa, Porto.

Berry, C., e Sylva, K. (1987). *The Plan-Do-Review Cycle in High-Scope: Its Effects on Children and Staff*. Manuscrito (Disponível na Fundação de Investigação Educacional High/Scope, Ypsilanti, Michigan).

Costa, I. A., Guimarães, Alice (1986). *Eu era a mãe- Perspectivas psicopedagógicas de expressão dramática*, Ed. M.E., Lisboa.

Erikson. E. (1950). *Childhood and Society*, New York: Norton.

Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação Acção*. Porto: Porto Editora

Flavell, J. H. (1963). *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

Folque, M. A. (2011). *ITERS & ECERS*, diapositivos 2-19.

Gauthier. H, (2000) *Fazer teatro desde os cinco anos*. Escola Superior de Educação de Coimbra e Livraria Minerva.

George. J, (1976) *Pour une pedagogie de l' imaginaire*. Casterman, Paris.

Hohman, M, e Weikart D.(2000). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). *A abordagem High/Scope para a educação pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kindler, A. (1995). Significance of Adult Input in Early Childhood Artistic Development, in Thompson (ed) *The Visual Arts and Early Childhood*. Washisngton: National Association for the Education of Children.

Leenhardt, Pierre (1974). *A criança e a expressão dramática*, Ed. Estampa, Lisboa.

Leenhardt, P. (1997). *A Criança e a Expressão Dramática*. 4ª Edição, Lisboa: Rolo & Filhos – Artes Gráficas, Lda.

Leite, E. Malapique, M., Santos, M. (1989). *Trabalho de projeto1. Aprender por projetos centrados em problemas*. (Doc. 3) Porto: Edições Afrontamento.

Lequeux, P. (1997). *A Criança Criadora de Espetáculos*. Porto: Família 2000.

Mckellar, P. (1957). *Imagination and ThinKing*. London: Cohen and West.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.

Oliveira-Formosinho, J. (2004). *A participação guiada-coração da pedagogia da infância*. In: Revista Portuguesa de Pedagogia-Infância: Família, comunidade e educação. Ano 38, 1,2, e 3, 145-158.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia da Infância: Reconstruindo uma Praxis de Participação*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Praxis de Participação. Porto: Porto Editora.

Parnes, S. (1963). «Development of individual creative talent», in Tylor, C. W. e Barrons, F. (eds.). *Scientific Creativity-its Recognition and Development*. New York:Wiley.

Papalaia, D., Olds, S, Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*, 8ª edição, Mc Graw Hill.

Piaget, J. (1951). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. Reprint. New York: Norton. 1962.

Pickering, J. (1976). Visual education for young children, in Brothwell, D. *Investigations into the Nature of Visual Art*. London: Thames and Hudson.

Post, J., Hohmann. M., (2011) *Educação de Bebés em Infantários*, Fundação Calouste Gulbenkian.

Richardson, M. (1948). *Art and The Child*. London: University of London Press.

Simões, J. (2013). Dossier de Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim de Infância I e II - Caderno de formação.

Sousa, A. (2003). *Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática*. Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança, Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Viola, W. (1937). *Child Art and Frank Cizek*. Austria: Austrian Junior Red Cross.

Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto.

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

Legislação

- Decreto-Lei nº 241/2001, 30 de Agosto – Define o perfil específico de desempenho do profissional do educador de Infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Anexos

Anexos

Anexo I

Análise dos dados

ITERS Infant/toddler Environment Rating Scale

Quadro 1- Sub-escala: Mobiliário e materiais PES I

Valor	1 (Inadequado)	2	3 (Mínimo)	4	5 (Bom)	6	7 (Excelente)
Itens							
Mobílias para cuidado de rotina							+
Mobílias usadas nas atividades de aprendizagem							+
Mobílias para relaxamento e conforto					+		
Arranjo da sala			+				
Material exposto para as crianças			+				
Chegada/partida					+		

Quadro 1- Sub-escala: Mobiliário e materiais PESII

Valor	1 (Inadequado)	2	3 (Mínimo)	4	5 (Bom)	6	7 (Excelente)
Itens							
Mobílias para cuidado de rotina							+
Mobílias usadas nas atividades de aprendizagem							+
Mobílias para relaxamento e conforto							+
Arranjo da sala							+
Material exposto para as crianças							+
Chegada/partida							+

Quadro 2- Cuidados pessoais de rotina PES I

Valor	1	2	3	4	5	6	7
Itens	(Inadequado)		(Mínimo)		(Bom)		(Excelente)
Refeições/refeições Ligeiras							+
Sesta							+
Fraldas/hábitos de Higiene					+		
Cuidados pessoais					+		
Práticas de saúde							+
Política de saúde							+
Práticas de segurança							+
Políticas de segurança							+

Quadro 2- Cuidados pessoais de rotina PES II

Valor	1	2	3	4	5	6	7
Itens	(Inadequado)		(Mínimo)		(Bom)		(Excelente)
Refeições/refeições Ligeiras							+
Sesta							+
Fraldas/hábitos de Higiene							+
Cuidados pessoais							+
Práticas de saúde							+
Política de saúde							+
Práticas de segurança							+
Políticas de segurança							+

ECERS-R
The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised

Quadro 3 - Sub-escala: Materiais e mobiliário para as crianças: recolha de em PES I

Valor	1 (Inadequado)	2	3 (Mínimo)	4	5 (Bom)	6	7 (Excelente)
Itens							
Atividades de rotina					+		
Atividades de aprendizagem			+				
Descanso e conforto			+				
Arranjo da sala					+		
Relação do material exposto com a criança							+

Quadro 3 - Sub-escala: Materiais e mobiliário para as crianças: recolha de em PES II

Valor	1 (Inadequado)	2	3 (Mínimo)	4	5 (Bom)	6	7 (Excelente)
Itens							
Atividades de rotina							+
Atividades de aprendizagem							+
Descanso e conforto							+
Arranjo da sala							+
Relação do material exposto com a criança							+

Quadro 4- Sub-escala: Atividades criativas recolha de dados PES I

Valor	1 (Inadequado)	2	3 (Mínimo)	4	5 (Bom)	6	7 (Excelente)
Itens							
Arte					+		
Música/Movimento							+
Blocos/Materiais de construção					+		
Areia/Água					+		
Jogo dramático					+		
Horário							+
Supervisão/Atividades Criativas							+

Quadro 4- Sub-escala: Atividades criativas recolha de dados PES II

Itens	Valor	1 (Inadequado)	2	3 (Mínimo)	4	5 (Bom)	6	7 (Excelente)
Arte								+
Música/Movimento								+
Blocos/Materiais de construção								+
Areia/Água								+
Jogo dramático								+
Horário								+
Supervisão/Atividades Criativas								+

Anexo II - Fotos

Creche



Foto nº 1 Fantoches "O capuchinho vermelho"



Foto nº 2 Sombras chinesas "O patinho feio"



Foto nº3 Exploração das "Sombras Chinesas"



Foto nº4 O M. (110) em a "magia do coelho"



Foto nº 5 Um dia no circo



Foto nº 6 Os palhacinhos do circo

Jardim de Infância



Foto nº7 O H. e o A. na garagem



Foto nº8 A brincar na casinha ao faz de conta



Foto nº9 O príncipe R. e a princesa S. no castelo



Foto nº 10 A princesa L.



Foto nº11 O R., e a D. na área do faz de conta



Foto nº12 A L. (mãe) na cozinha.



Foto nº13 As princesas no castelo



Foto nº14 O L. e a M. a verem-se ao espelho (Teatro Garcia de Resende)