



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em
Educação Pré-escolar:**

**O Espaço Exterior, A Expressão Motora e o
Desenvolvimento da Criança**

Teresa de Jesus Costa da Rocha Reguengos de Carvalho

Orientação: Professora Doutora Clarinda Pomar

Mestrado em Educação Pré-escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2015



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em
Educação Pré-escolar:**

**O Espaço Exterior, A Expressão Motora e o
Desenvolvimento da Criança**

Teresa de Jesus Costa da Rocha Reguengos de Carvalho

Orientação: Professora Doutora Clarinda Pomar

Mestrado em Educação Pré-escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2015

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar: O espaço exterior, a expressão motora e o desenvolvimento da criança

Resumo

O presente relatório de estágio desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular da prática de ensino supervisionada, em creche, com crianças de dois anos e em jardim de infância, com crianças entre os três e quatro anos, tendo como finalidade a obtenção do grau de mestre em educação pré-escolar.

Este relatório serviu para delinear, aprofundar e refletir sobre as práticas essenciais ao desempenho profissional, desde a conceção, passando pela ação pedagógica até à investigação educacional, sendo sustentado na metodologia de investigação-ação, utilizando vários elementos de forma a posterior análise para conseguir responder à problemática definida.

Ao longo da sua elaboração procurei compreender a importância do espaço exterior e da expressão motora no desenvolvimento da criança. O espaço exterior permite situações de aprendizagem ao “ar livre” interagindo, explorando e experimentando as características e potencialidades do meio. Neste sentido promovi atividades que permitiram explorar o espaço exterior e recursos, da instituição e outros.

Palavras-chave: Espaço Exterior; Educação Pré-escolar; Desenvolvimento; Expressão motora; Prática de Ensino Supervisionada; Formação de Educadores de Infância

Report of Supervised Teaching Practice in Preschool Education: Outdoor Space, Motor Expression and Childhood Development

Abstract

The present internship report was developed within the course of supervised teaching practice in kindergarten, with two years old children and in kindergarten, with children between three and four years, with the purpose of the master's graduation in early childhood education.

This report was used to delineate, deepen and reflect on the essential practices to professional performance, from conception, through pedagogic action to educational research being supported in the research-action methodology, using multiple elements to subsequent analysis to be able to answer the defined problematic.

This action aim to understand the importance of outer space and the motor expression in child development. The exterior space allows learning situations to "outdoor" interacting, exploring and experiencing the characteristics and potential of the medium. In this sense there were promoted activities that allowed exploring outer space and resources of the institution and others.

Keywords: Outer Space; Preschool education; development; Motor expression; Supervised Teaching Practice; Pre-school education

Agradecimentos

Para chegar até esta etapa, pude contar com o apoio e suporte de várias pessoas.

Agradeço ao Professor Dr. Américo Peças, por sempre ter acreditado em mim e ter insistido para concluir o curso, já iniciado há alguns anos atrás.

Agradeço igualmente à Professora Dra. Ângela Balça, por ter sido célere na avaliação e atribuição das equivalências, permitindo assim o meu reingresso no curso de Educação Básica.

A todos os professores que passaram pelas diferentes unidades curriculares, sem eles a minha formação enquanto futura educadora ficaria incompleta.

Aos meus pais e especialmente ao meu filho, pela paciência e compreensão pela falta de tempo que lhe dispensei, principalmente durante esta última etapa.

Às minhas amigas, pela sua compreensão e tolerância para o meu cansaço e falta de tempo, mas também pelos momentos de convívio e diversão.

Ao meu namorado, pela sua compreensão, pela sua preciosa ajuda e por respeitar este momento de formação pessoal e profissional, incentivando-me.

Às crianças e a toda a equipa da instituição Obra S. José Operário, com quem tive o prazer de colaborar, onde me senti parte integrante da equipa e onde fui muito bem recebida.

À minha orientadora, Professora Dra. Clarinda Pomar, quero agradecer-lhe por toda a sua disponibilidade e atenção, orientando-me sempre que necessário e disponibilizando-me todo o material essencial ao desenvolvimento do relatório.

Todas estas pessoas foram fundamentais para a concretização desta etapa final.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS	X
ÍNDICE DE QUADROS.....	xii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xiv
ÍNDICES DE APÊNDICES	xvi
ÍNDICES DE ANEXOS	xviii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xx
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
CAPÍTULO I – A EXPRESSÃO MOTORA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	5
1.1 A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE LÚDICO-MOTORA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	5
1.2 AS FASES DO DESENVOLVIMENTO MOTOR	7
1.3 A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE FÍSICA NA SAÚDE DA CRIANÇA	9
1.4 A IMPORTÂNCIA DO JOGO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	11
CAPÍTULO II – O ESPAÇO EXTERIOR E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	15
2.1 ESTILOS DE VIDA DA CRIANÇA NA SOCIEDADE ATUAL.....	15
2.2 O ESPAÇO EXTERIOR E A SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	16
2.3 A INDEPENDÊNCIA DE MOBILIDADE	19
PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA	23
CAPÍTULO I – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	23
1.1 CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	23
1.2 ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	24
1.2.1 – ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	25
1.2.2- ORGANIZAÇÃO DO TEMPO	27
2.1.3. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO.....	28
2.1.3.1 CRECHE	28
1.3.2 JARDIM DE INFÂNCIA	32
CAPÍTULO II – A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NO ÂMBITO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	39
2.1 PROFESSOR INVESTIGADOR	39
2.3 PROBLEMÁTICA EM ESTUDO.....	40
2.4 OBJETIVOS	41
2.5 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	42
2.5.1 A ESCALA DE AVALIAÇÃO DE QUALIDADE - EARLY CHILDHOOD ENVIRONMENT RATING SCALE (ECERS) E SUBESCALA MOVIMENTO/JOGO	43

2.5.2 O CADERNO DE FORMAÇÃO	45
2.5.3 AS PLANIFICAÇÕES SEMANAIS E DIÁRIAS.....	46
2.5.4 Inquérito por questionário	47
CAPÍTULO III - AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO NO ESPAÇO EXTERIOR	51
3.1 ANÁLISE DOS DADOS DA ESCALA ECERS.....	51
3.2 ANÁLISE DOS DADOS DO CADERNO DE FORMAÇÃO	60
3.3 O PROJETO DE ENRIQUECIMENTO DO ESPAÇO EXTERIOR	64
3.3.1 A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO.....	64
3.3.2 O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	67
CAPÍTULO IV – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM ATIVIDADES DIRIGIDAS E NÃO DIRIGIDAS	83
4.1 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE ENSINO DIRIGIDO	83
4.2 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA	89
CAPÍTULO 5- AS ROTINAS DE VIDA DAS CRIANÇAS DE CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA.....	95
5.1 INTRODUÇÃO	95
5.1.1 CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	95
5.2.1. CARATERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES NO ESTUDO	95
5.2.2.CARATERIZAÇÃO DOS PAIS DAS CRIANÇAS	96
5.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	97
5.3.1 Tipo de Habitação	97
5.3.2 DISTÂNCIA DA RESIDÊNCIA À INSTITUIÇÃO	97
5.3.3 TIPO DE TRANSPORTE UTILIZADO PARA TRANSPORTAR OS FILHOS ATÉ À INSTITUIÇÃO.....	98
5.3.4 TEMPO DESPENDIDO PELAS CRIANÇAS A VER TV	98
5.3.5 EXISTÊNCIA DE ESPAÇOS LÚDICOS PRÓXIMOS DA RESIDÊNCIA	100
5.3.6 FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS LÚDICOS PRÓXIMOS DA RESIDÊNCIA	100
5.3.7 PESSOAS QUE ACOMPANHAM A CRIANÇA NAS IDAS AOS ESPAÇOS LÚDICOS PRÓXIMOS DA RESIDÊNCIA	101
5.3.8 FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DE ESPAÇOS LÚDICOS PELAS CRIANÇAS SEM ESTE TIPO DE ESPAÇOS PRÓXIMOS DA RESIDÊNCIA	102
5.3.9 PESSOAS QUE ACOMPANHAM A CRIANÇA NAS IDAS A PARQUES LÚDICOS EXISTENTES NA CIDADE, NO CASO DE NÃO EXISTIREM ESTE TIPO DE ESPAÇOS PRÓXIMOS DA RESIDÊNCIA	102
5.3.1.1 FATORES QUE IMPEDEM A FREQUÊNCIA DE ESPAÇOS LÚDICOS PRÓXIMOS DA ZONA RESIDENCIAL	103
5.3.1.2 ASPETOS MAIS IMPORTANTES NUM ESPAÇO LÚDICO/PARQUE	103
5.3.1.3 ATIVIDADES MAIS FREQUENTES REALIZADAS PELAS CRIANÇAS NAS IDAS AO PARQUE/ESPAÇO LÚDICO ...	104
5.3.1.4 FREQUÊNCIA DA PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA DO INQUIRIDO	105
5.3.1.5 ATIVIDADE FÍSICA PRATICADA NO CASO DO INQUIRIDO PRATICAR	105
5.3.1.6 A CRIANÇA ACOMPANHA O INQUIRIDO NA PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA	106
5.3.1.7 JUSTIFICAÇÃO PARA A CRIANÇA ACOMPANHAR OU NÃO O INQUIRIDO NA PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA	106

5.3.1.8 IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE FÍSICA NO ESTILO DE VIDA DO INQUIRIDO	107
5.3.1.9 ESTILO DE VIDA DA CRIANÇA	107
5.3.1.2 COMO TORNAR A VIDA DA CRIANÇA MAIS SAUDÁVEL	108
5.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	108
5.4.1 COMPARAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS DAS VÁRIAS IDADES QUANTO À QUANTIDADE DE TEMPO DESPENDIDO A VER TELEVISÃO, DIARIAMENTE E DURANTE O FIM DE SEMANA	109
5.4.2 COMPARAÇÃO DA FREQUÊNCIA DE ESPAÇOS LÚDICOS NO EXTERIOR TENDO EM CONTA A SUA PROXIMIDADE EM RELAÇÃO AO LOCAL DE RESIDÊNCIA.....	111
5.4.3 COMPARAÇÃO DA FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DE ESPAÇOS LÚDICOS TENDO EM CONTA O TEMPO DESPENDIDO A VER TELEVISÃO.....	113
5.4.4 COMPARAÇÃO ENTRE RAPAZES E RAPARIGAS DAS VÁRIAS IDADES NO QUE DIZ RESPEITO ÀS ATIVIDADES QUE REALIZAM COM MAIS FREQUÊNCIA NO PARQUE/ESPAÇO LÚDICO.....	114
5.4.5 FREQUÊNCIA DA PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA DO INQUIRIDO E PRESENÇA DA CRIANÇA DURANTE ESSA PRÁTICA	116
5.4.6 COMPARAÇÃO ENTRE O NÍVEL DE ATIVIDADE DOS PAIS E DOS FILHOS	118
5.4.7 VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS E IMPLICAÇÕES NO ESTILO DE VIDA	119
5.5 CONCLUSÕES DO ESTUDO	122
CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura Nº 1	Crianças a explorar os materiais disponíveis antes da intervenção	69
Figura Nº2	Balancé	70
Figura Nº3	Jogo com arcos	70
Figura Nº4	Vaivém	70
Figura Nº5	Jogo de bowling	70
Figura Nº6	Teia do projeto	71
Figura Nº7	L. e G.C. a pintarem o vaivém	73
Figura Nº8	R. a misturar a tinta na garrafa para o jogo de bowling	73
Figura Nº9	Jogo de bowling pronto	73
Figura Nº10	S., G. C., A. e T. a lavar os pneus	73
Figura Nº11	A. e G. a prepararem o pátio para a pintura dos pneus	73
Figura Nº12	R. G. e D. a pintarem a rampa para os carros	74
Figura Nº13	M. a preparar a argola para o jogo das argolas	74
Figura Nº14	Teia completa do projeto	75
Figura Nº15	Crianças a pintarem os convites	75
Figura Nº16	Capa de um convite terminado	76
Figura Nº17	Interior do convite	76
Figura Nº18	L. a colocar a sua mão no balancé	77
Figura Nº19	N. a colocar o cesto de basquete na parede	78
Figura Nº20	Piscina de bolas	79
Figura Nº21	Jogo dos arcos	79
Figura Nº22	Rampa dos carrinhos	79
Figura Nº23	Vaivém	79
Figura Nº24	Jogo de bowling	80
Figura Nº25	Balancés	80
Figura Nº26	A. a enfeitar o pátio com o seu desenho	80
Figura Nº27	Andarilhas	80
Figura Nº28	Escorrega e balancé	80
Figura Nº29	Vista geral do pátio	81
Figura Nº30	Vista de outro plano do pátio	81
Figura Nº31	Vista de outro plano do pátio	81

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Propostas desenvolvidas em Creche	84
Quadro 2	Propostas desenvolvidas em Jardim de Infância	87
Quadro 3	Propostas desenvolvidas na relação com a comunidade em Creche	90
Quadro 4	Propostas desenvolvidas com a comunidade em Jardim de Infância.....	92
Quadro 5	Distribuição do número de rapazes e raparigas participantes no estudo	95
Quadro 6	Idades das crianças participantes no estudo	95
Quadro 7	Caraterização dos pais das crianças	96
Quadro 8	Habilitações académicas dos pais das crianças	96
Quadro 9	Tipo de habitação	97
Quadro 10	Distância da residência até à instituição	97
Quadro 11	Tipo de transporte utilizado para transportar criança à instituição	98
Quadro 12	Tempo despendido a ver televisão durante a semana Creche	98
Quadro 13	Tempo despendido a ver televisão durante a semana J. I.	98
Quadro 14	Tempo despendido a ver televisão ao fim de semana Creche	99
Quadro 15	Tempo despendido a ver televisão ao fim de semana J.I.	99
Quadro 16	Existência de espaços lúdicos próximos da residência	100
Quadro 17	Frequência de utilização dos espaços lúdicos	100
Quadro 18	Pessoas que acompanham a criança	101
Quadro 19	Frequência de utilização de espaços lúdicos longe de casa	102
Quadro 20	Quem acompanha a criança	102
Quadro 21	Fatores impeditivos para frequência de espaços lúdicos	103
Quadro 22	Aspetos relevantes num espaço lúdico	103
Quadro 23	Atividades mais frequentes realizadas pelas crianças Creche	104
Quadro 24	Atividades mais frequentes realizadas pelas crianças J.I.	104
Quadro 25	Frequência de A.F. do inquirido	105
Quadro 26	Atividades físicas mais praticadas	105
Quadro 27	Criança acompanha pais em A.F.	106
Quadro 28	Importância da A.F. na vida do inquirido	107
Quadro 29	Estilo de vida da criança	107

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Análise do item 17 – espaço para movimento da escala ECERS	51
Gráfico 2	Análise do item 18 – equipamento para atividades de motricidade da escala ECERS.....	52
Gráfico 3	Análise do item 19 – tempo destinado para atividades de motricidade global da escala ECERS	53
Gráfico 4	Análise do Item 1 – espaço e recursos da subescala Movimento - Jogo da escala ECERS	54
Gráfico 5	Análise do Item 2 – envolvimento do adulto no movimento com as crianças da subescala Movimento-Jogo da ECERS	56
Gráfico 6	Análise do Item 3 – Planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças recursos da sub-escala Movimento-Jogo da ECERS	58
Gráfico 7	Tempo despendido a ver TV diariamente	109
Gráfico 8	Tempo despendido a ver TV durante o fim de semana	109
Gráfico 9	Frequência de utilização dos espaços lúdicos	111
Gráfico 10	Frequência de utilização de espaços lúdicos e tempo de TV	113
Gráfico 11	Atividades mais realizadas pelos rapazes	114
Gráfico 12	Atividades mais realizadas pelas raparigas	115
Gráfico 13	Comparação entre as atividades mais realizadas por rapazes e raparigas	116
Gráfico 14	Comparação entre o nível de atividade dos pais e dos filhos	118
Gráfico 15	Nível de atividade e acompanhamento dos pais em atividade física	119
Gráfico 16	Comparação entre os meios de transporte utilizados e estilo de vida da criança	120
Gráfico 17	Comparação entre o estilo de vida dos rapazes e raparigas	121

ÍNDICES DE APÊNDICES

Apêndice 1	Inquérito por questionário	147
Apêndice 2	Planificação de J.I. de 28 de Outubro de 2014 (percurso)	149
Apêndice 3	Planificação de J.I. de 9 de Dezembro de 2014 (jogo de movimento)	153
Apêndice 4	Reflexão Semanal de J.I. de 13 a 17 de Abril	159
Apêndice 5	Reflexão de Creche de 16 a 20 de Março	163
Apêndice 6	Reflexão de J.I. de 4 a 8 de Maio	165
Apêndice 7	Reflexão de J.I. de 11 a 15 de Maio	169
Apêndice 8	Reflexão de 25 a 29 de Maio	173
Apêndice 9	Planificação semanal da valência de Creche	179
Apêndice 10	Planificação semanal da valência de Jardim de Infância	181
Apêndice 11	Planificação diária em Creche	183
Apêndice 12	Planificação diária em Jardim de Infância	187
Apêndice 13	Palestra “O brincar na rua”	191

ÍNDICES DE ANEXOS

Anexo 1 - Escala ECERS - Espaço para Movimento (Item 17)	137
Anexo 2 – Escala ECERS – Equipamentos para Atividades de Motricidade Global (Item 18)	137
Anexo 3 – Escala ECERS – Tempo Destinado para Atividades de Motricidade Global (Item 19)	139
Anexo 4 – Subescala Movimento e Jogo (Item 1)	139
Anexo 5 - Subescala Movimento e Jogo (Item 2)	141
Anexo 6 - Subescala Movimento e Jogo (Item 3)	142

LISTA DE ABREVIATURAS

ECERS – Early Childhood Environment Rating Scale

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

EEFM – Educação e Expressão Físico-motora

IAC – Instituto de Apoio à Criança

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim de Infância do curso de mestrado em Educação Pré-escolar da Universidade de Évora, sob a orientação da Professora Doutora Clarinda Pomar. Realizei a minha prática de ensino supervisionada na instituição Obra S. José Operário, em Évora, com dois grupos de crianças entre os 2 e 4 anos.

Este relatório orienta-se particularmente para a descrição, análise e reflexão de um trabalho de investigação sobre a própria prática, uma vez que, segundo Alarcão (2001) ser professor/investigador requer do educador “um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação” (p.2). Esta atitude revela-se um contributo fundamental para o seu desenvolvimento profissional.

Vários autores, como Isabel Alarcão, se têm questionado sobre os benefícios da investigação feita por professores, chegando à conclusão, que “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p.6). Nesse sentido, este relatório, tem como ponto de partida o interesse em perceber de que forma as condições do espaço, tanto físicas, como materiais, assim como as possibilidades de movimento, podem contribuir no processo de desenvolvimento integral da criança.

A eleição do tema da investigação resultou de um interesse pessoal pela temática em estudo, aliado a uma preocupação profissional, pois enquanto profissional da educação preocupa-me o facto de as crianças usufruírem pouco do espaço exterior, sendo que, durante a minha intervenção observei como o espaço exterior era um espaço do agrado das crianças mas que ao mesmo tempo desencadeava alguns conflitos devido à escassez de materiais lúdicos, tendo as crianças poucos materiais para explorar e recrear. Pude observar também como as crianças ficam maioritariamente confinadas a espaços fechados, devido maioritariamente às condições climatéricas e ou de segurança, sendo este um dos problemas com que nos deparamos na atualidade, reforçando assim a minha curiosidade em paralelo com a relevância do tema em questão.

É inegável que a nossa sociedade é dominada pela tecnologia, por esta razão é notória uma sedentarização crescente, motivada por hábitos de lazer não ativos (televisão, computador, elevadores, ...) levando a um aumento tendencial da inatividade lúdica e física na infância e por trabalhos cada vez menos exigentes, sendo visível a redução das potencialidades de movimentos de que o corpo humano está dotado. Como podemos constatar pela seguinte afirmação de Neto (2007, p.8):

Várias restrições existentes no mundo moderno têm vindo a criar situações de maior risco no desenvolvimento motor e social das crianças. A redução de oportunidades e tempo de jogo na infância e adolescência têm consequências inevitáveis no aumento de sedentarismo e as patologias associadas, como o aumento de obesidade, stress e doenças cardiovasculares. Um empobrecimento do repertório motor e dificuldades de adaptação a novas situações são provavelmente o resultado de uma diminuição de estimulação ocasional (experiências informais em actividade física e relacionamento social).

Por tudo isto se torna essencial, desde cedo, contrariar os efeitos negativos provocados pelo crescente sedentarismo, valorizando “as perspetivas biológicas e sociais da atividade física no desenvolvimento humano” (Prisma, 2000, citado por Serrano, 2007, p.45). Enquanto futura educadora torna-se imprescindível estar sensibilizada para a relevância que o espaço exterior e a expressão motora têm no desenvolvimento das crianças, uma vez que o desenvolvimento integral da criança (cognitivo, afetivo e psicomotor) está no centro de todo o processo educativo. Não esquecendo também como tudo isto contribui para que as nossas crianças tenham um estilo de vida mais saudável, e consequentemente sejam mais saudáveis.

Tendo como enfoque a investigação desenvolvida, o relatório final assume-se como um documento descritivo da minha prática interventiva na valência de creche e jardim-de-infância. Enquanto futura educadora encontro-me sempre em processo de aprendizagem, para o qual a investigação dá o seu contributo fundamental. É pois importante ter uma atitude de investigação perante a minha ação, entendendo-se como investigação, segundo Stenhouse (1975, citado por Alarcão 2001, p. 4) “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática.” Ponte (2002) afirma que “A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento” (p.3) e uma vez que um dos objetivos deste tipo de investigação é investigar para posteriormente melhorar os problemas diagnosticados, por essa razão a elaboração do relatório é bastante profícua para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim sendo este trabalho vai apresentar, essencialmente, uma investigação desencadeada a partir dos problemas identificados como seja a pouca utilização do espaço exterior, partindo do pressuposto de que este é um dos promotores importantes do desenvolvimento integral da criança. A seguir apresentarei as propostas realizadas com o intuito de ir de encontro à superação dos problemas identificados, ou seja a ação, para por fim analisar e refletir sobre as dificuldades e vantagens do trabalho desenvolvido para a sensibilização e minimização dos problemas identificados inicialmente.

Todo este trabalho seguiu o processo normal de uma investigação. Começando por formular questões pertinentes num primeiro momento e determinantes dos procedimentos metodológicos do momento

seguinte, que é a recolha de dados. Seguiu-se posteriormente, a análise desses dados e a tomada de decisões para a intervenção. Foi a partir dos resultados desta intervenção que se retiraram posteriormente as conclusões (Ponte, 2002).

O presente relatório encontra-se estruturado em 2 partes com 6 capítulos que passamos a explicitar.

Na primeira parte, fundamentação teórica, farei referência ao enquadramento teórico resultante da recolha e análise de informação relativa ao tema do relatório. Iniciarei o primeiro capítulo abordando a importância que a atividade lúdico-motora tem no desenvolvimento da criança e seguidamente irei fazer referência às fases de desenvolvimento motor, à importância da atividade física na saúde e à importância do jogo no desenvolvimento da criança.

No segundo capítulo intitulado: “o espaço exterior e o desenvolvimento da criança”, irei abordar os estilos de vida da criança na sociedade atual, o espaço exterior e a sua influência no desenvolvimento da criança e a independência de mobilidade.

Na segunda parte, dimensão investigativa, farei referência a toda a investigação desenvolvida no âmbito da PES. No primeiro capítulo desta parte farei a caracterização do contexto de realização da PES com a caracterização da instituição, a organização do ambiente educativo, a organização do espaço e do tempo e a caracterização de ambos os contextos de intervenção, creche e jardim de infância.

No segundo capítulo irei descrever a investigação-ação no âmbito da prática de ensino supervisionada, iniciarei este capítulo com uma abordagem sobre o que é ser professor investigador, referindo em seguida a metodologia de investigação-ação, a problemática em estudo, os objetivos e os instrumentos de recolha de dados.

No terceiro capítulo, avaliação e intervenção no espaço exterior irei fazer uma análise dos dados da escala ECERS e do caderno de formação, farei também referência ao projeto de enriquecimento do espaço exterior, referindo ainda a metodologia de trabalho de projeto e o desenvolvimento desse projeto.

No quarto capítulo, intervenção pedagógica em atividades dirigidas e não dirigidas, irei descrever e refletir sobre as atividades desenvolvidas neste âmbito na instituição em relação com a comunidade.

No quinto capítulo, rotinas de vida das crianças de creche e jardim de infância, irei descrever e apresentar os resultados de um estudo que foi realizado com o objetivo de compreender a relevância que as atividades lúdico-motoras desempenham nas rotinas de vida das crianças. Partilharei ainda as evoluções e dificuldades sentidas no âmbito da investigação desenvolvida.

No sexto e último capítulo, conclusões e considerações finais, apresentarei o percurso que me permitiu desenvolver o relatório, retratando desta forma o processo da componente prática de ensino supervisionado.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I – A EXPRESSÃO MOTORA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

1.1 A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE LÚDICO-MOTORA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

As atividades lúdico-motoras fazem parte do quotidiano infantil, é por meio do universo lúdico que a criança se satisfaz, realiza os seus desejos e explora o mundo que a rodeia. Devido às alterações no estilo de vida, novas necessidades sociais emergem, nomeadamente no que diz respeito à gestão do tempo livre das crianças. Estas alterações implicam um repensar sobre as condições e estilos de vida na infância, através de respostas mais precisas sobre a importância que este tipo de atividades tem no desenvolvimento da criança.

Em diversos contextos da vida quotidiana as crianças demonstram constantemente a necessidade de atividades motoras. Segundo Neto e Marques (2004, p. 2):

Estas atividades (posturais, locomotoras e manipulativas) são decisivas em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem de habilidades motoras e capacidades físicas, seguindo um aperfeiçoamento progressivo em termos qualitativos e quantitativos. Tais atividades apresentam um significado profundo em termos de necessidades biológicas e sociais, sendo realizadas habitualmente (...) com grande prazer e entusiasmo. A atitude lúdica associada ao desenrolar destas atividades motoras, conferem a exercitação da função e sentido de intencionalidade, que, sendo imediatas, permitem ao ser humano uma relativa e confortável capacidade de adaptação ao longo da vida em relação aos desafios do seu envolvimento físico e social.

Cordero e Ramírez (1997) afirmam que antes mesmo de compreender, raciocinar, imaginar ou articular palavras, a criança é capaz de dar respostas motoras adequadas. O movimento constitui-se assim como um elemento organizador do pensamento, não sendo apenas um acto motor reflexo, uma vez que é através do mesmo que a criança expressa e liberta os sentimentos e as emoções. O movimento influencia a organização psicológica geral, pois assegura a passagem da vertente corporal à vertente cognitivo-afetiva. Desta forma a atividade psicomotora deve levar associado um acto intencional, não podendo ser um movimento reflexo espontâneo. Nos primeiros anos de vida, onde ocorrem mais mudanças

significativas no comportamento humano, a criança encontra-se num período evolutivo, basicamente percetivomotor, organizando “o seu mundo através de perceções subjectivas, sendo o seu próprio corpo o canal mais fácil para a aquisição de conhecimento” (Cordero & Ramírez, 1997, p. 109). É nesta fase que surgem aquisições nos vários domínios do comportamento, ao nível afetivo, psicomotor e cognitivo, torna-se desta forma imprescindível estimular especificamente a criança desde cedo, através de várias atividades lúdicas diferentes e, é neste sentido que a expressão motora é essencial. É através da expressão motora que a criança vai progressivamente dominando e tomando consciência das capacidades do seu corpo, do mundo que a rodeia e de si própria sendo ele, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 2002) o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagens, uma vez que o controle motor possibilita à criança experiências concretas, que servirão como base para a construção de noções básicas para o seu desenvolvimento intelectual (Neto, 2002). Através da expressão motora a criança desenvolve-se a vários níveis: a nível psicomotor, a nível sociocultural, a nível afetivo-emocional, a nível da linguagem corporal e da criatividade, a nível cognitivo, a nível da interdisciplinaridade e a nível da saúde e da educação para a saúde.

A nível psicomotor, as atividades de expressão motora auxiliam a criança no reconhecimento e consecução do esquema corporal, reconhecendo as suas potencialidades motoras e sensoriais; auxilia o desenvolvimento da capacidade, disponibilidade e utilização do próprio corpo como elemento expressivo; na orientação no espaço, na vivência do espaço “*interno*”, do espaço “*ocupado por um igual*” e à estruturação do espaço “*externo*”, espaço físico. Auxilia ainda na aquisição de noções de equilíbrio, ritmo, velocidade, respiração adequada, etc. (Cordero & Ramírez, 1997).

A nível sociocultural auxilia a criança a descobrir e respeitar o outro, desenvolvendo a cooperação, o desenvolvimento interpessoal, respeitando regras, conhecendo os costumes e tradições culturais, desenvolvendo culturas motoras significantes, vivenciando situações agradáveis em contato com o meio natural (Pomar, 2012).

A nível afetivo-emocional, através de atividades motoras prazerosas de carácter lúdico, a criança desenvolve a confiança nas suas capacidades corporais, desenvolvendo desta forma a autonomia, a vontade de superação e auto-estima, formando assim uma auto-imagem positiva.

A nível da linguagem corporal e da criatividade, potencia a utilização do corpo como meio de expressão-comunicação, desenvolvendo a capacidade de solucionar alguns constrangimentos a nível motor, explorando novas potencialidades de ação (Pomar, 2012).

A nível cognitivo, auxilia a organizar a ação, estruturando e organizando o pensamento, conseguindo desta forma interpretar situações e resolver problemas.

A nível da interdisciplinaridade, auxilia a potenciar outras aprendizagens escolares, integrando e desenvolvendo outras áreas expressivas, tais como a música, a dramática e a plástica (Pomar, 2012).

A nível da saúde e da educação para a saúde, solicita o aparelho respiratório, cardiovascular, osteoarticular e neuromuscular, aumentando desta forma a capacidade funcional geral, diminuindo assim os fatores de risco (Pomar, 2012).

A expressão motora é essencial para a saúde, crescimento e, através de atividades lúdico-motoras, auxilia e potencia o desenvolvimento global de várias capacidades permitindo à criança adquirir e realizar aprendizagens com prazer, desenvolvendo capacidades, hábitos, valores e atitudes, através da apropriação de uma cultura motora. É através da apropriação de uma cultura motora que, ao longo do tempo, a criança se desenvolve a nível motor, passando por várias fases ou etapas, sendo um processo extenso e contínuo desde o nascimento até à fase adulta que segue determinada sequência de alterações nos movimentos, que difere de indivíduo para indivíduo no que diz respeito ao momento de evolução dessas alterações, o que não acontece quanto à sequência em que elas se dão (Neto, 1995).

1.2 AS FASES DO DESENVOLVIMENTO MOTOR

O desenvolvimento motor é, segundo Neto (1995, p.4), "... o aspecto do comportamento motor e do controle motor que está diretamente relacionado com o estudo das mudanças ou transformações na *"performance motora"* durante os diferentes momentos de evolução da vida do indivíduo.". Cada indivíduo tem um tempo específico para a aquisição e desenvolvimento de habilidades motoras, sendo que este desenvolvimento ocorre progressivamente durante toda a sua vida, derivando de fatores biológicos, crescimento e maturação, assim como das experiências e vivências de interação estabelecidas entre o indivíduo e o seu meio envolvente (Silva, Carmo & Dias, 2013). A criança só aprende

determinadas competências quando o seu organismo está receptivo a tal, podendo a maturação ser condicionada pelo tipo e quantidade de vivências, sendo que a privação ou redução de oportunidades de aprendizagem podem levar a um atraso no desenvolvimento.

Como já referi anteriormente o desenvolvimento motor da criança passa por vários níveis, ou fases, evoluindo dos movimentos simples para os mais complexos, seguindo também uma direção, céfalo-caudal (controle muscular da cabeça para os pés) e próximo-distal (controle muscular do centro para as extremidades). É durante os primeiros seis anos de vida da criança que os padrões motores fundamentais emergem e se vão aperfeiçoando de acordo com o desenvolvimento ao nível postural, locomotor e manipulativo (Neto, 1995, p. 11).

As fases que compõem o desenvolvimento motor até essa idade, segundo Gallahue e Ozmun (2005) são: a fase dos movimentos reflexos, a fase dos movimentos rudimentares e a fase dos movimentos fundamentais.

A fase dos movimentos reflexos predominantes vai até aos primeiros 4 meses de vida, é caracterizada pela presença de movimentos involuntários, ou reflexos, sendo a base para o desenvolvimento motor da criança, por meio dos quais ocorrem os primeiros contatos entre o indivíduo e o meio ambiente. Esses movimentos reflexos podem ser primitivos, responsáveis por atividades como a alimentação, reações defensivas e reunião de informação, ou posturais, servindo como mecanismos de estabilização, locomoção e manipulação (Silva, Carmo & Dias, 2013).

A fase dos movimentos rudimentares que se estende até aproximadamente aos 2 primeiros anos de vida, é caracterizada pelo aparecimento dos primeiros movimentos voluntários, que apesar de descoordenados, uma vez que é nesta fase que a criança adquire padrões motores grosseiros e rudimentares, são de extrema importância para aquisição de movimentos mais complexos. O desenvolvimento de habilidades motoras básicas aparecerá depois da aprendizagem do andar, pois, através deste meio de locomoção, associado à manipulação de objetos é que a criança se vai relacionar com o meio envolvente, alargando o seu comportamento motor (Neto, 1995).

A fase dos movimentos fundamentais que domina entre os 2 e os 7 anos, é uma fase que se caracteriza pela formação e exploração das capacidades motoras, sendo estes movimentos básicos para partir para outra qualquer combinação de movimentos, ou seja, é devido ao desenvolvimento dos mecanismos perceptivo-motores que a criança vai aperfeiçoando as habilidades anteriormente adquiridas (Neto, 1995).

Por tudo o que já foi referido anteriormente podemos constatar que as atividades lúdico-motoras têm grande relevância no desenvolvimento motor, cognitivo e social da criança, sendo este tipo de atividades uma das formas mais importantes do comportamento humano e essencial na formação da sobrevivência e estruturação do processo do seu desenvolvimento. É através de atividades lúdico-motoras que o ser humano se adapta permitindo uma evolução progressiva de relação social, controlo emocional e estruturação cognitiva (Neto & Marques, 2004).

1.3 A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE FÍSICA NA SAÚDE DA CRIANÇA

A sociedade atual, movida pela industrialização, provocou alterações profundas ao nível dos padrões de vida das sociedades. Estas alterações têm significativas implicações nos estilos de vida, nomeadamente devido a atitudes predominantemente sedentárias, substituindo o brincar no exterior por hábitos de lazer não-ativos (a televisão, o computador, o uso do elevador e do automóvel, entre outros). A diminuição de espaços livres e de jogo, por consequência da urbanização, ocasiona habitualmente um aumento da insegurança e uma maior necessidade de proteção vendo-se assim alterados os padrões de liberdade na educação dos filhos sobre a frequência de utilização dos espaços exteriores. Por esta razão assistimos a uma diminuição de independência de mobilidade (Neto, 2006). Assistimos também a alterações drásticas na vida escolar, com um aumento de atividades curriculares e um decréscimo de atividades livres. Vários são os autores (e.g. Serrano, 2007; Neto, 2006) que referem que o tempo despendido em atividades de educação física é insuficiente e que a subvalorização dos espaços de recreio é lamentável. Tudo isto contribui para um aumento do stress emocional, de maus hábitos de vida do ponto de vista corporal e da inatividade física. Assistimos assim a uma redução drástica das potencialidades de movimento a que o corpo humano está dotado, tornando-se imprescindível reverter esta situação de modo a que seja valorizada a atividade física como potenciadora do desenvolvimento humano (Serrano, 2007). Lima (2001, citado por Serrano, 2007, p.45) afirma que “a importância atribuída à actividade física durante a infância foi tal, que fez despertar um interesse especial a nível clínico, procurando servir como meio de diagnóstico, prevenção e terapêutica para diferentes doenças pediátricas”. A atividade física é fundamental e essencial na adoção de um estilo de vida saudável (podendo ser distinguidos vários estilos de vida como sendo saudáveis, desde que favoreçam o bem-estar), evitando desta forma os problemas relacionados com a saúde, uma

realidade crescente na sociedade atual. A atividade física apresenta-se assim como uma questão de saúde pública (Calmeiro & Matos, 2004, citado por Serrano, 2007). Segundo Davis et al (2000, citado por Serrano, 2007) o impacto que a atividade física tem sobre a saúde pode ser visto sobre três níveis:

Como componente terapêutica ou reabilitadora de doenças ou patologias já existentes, perspectiva mediante a qual a prática seria mais um elemento a ter em conta no tratamento (actuaria conjuntamente com os medicamentos). Por outro lado, como uma actividade preventiva adquirida como hábito de vida que permite reduzir os riscos de padecer de doenças hipocinéticas ou crónico-degenerativas. Finalmente, uma terceira perspectiva que relaciona a actividade física com o bem-estar, procurando um desenvolvimento integral da pessoa na procura da qualidade de vida (p. 48).

A prática de atividade física regular melhora a qualidade de vida a nível físico, psicológico e social. A nível físico, reduz o risco de morte prematura, devido a doenças cardiovasculares, alguns tipos de cancro, diabetes tipo II, melhora os estados de depressão, tem efeitos positivos sobre a tensão arterial, incide positivamente no bom funcionamento do sistema músculo-esquelético e promove a mobilidade minimizando a potencial manifestação de doenças degenerativas a nível osteoarticular (Calmeiro & Matos, 2004, citado por Serrano, 2007). A nível psicológico, a prática regular de exercício físico dá uma sensação de controlo pessoal, eficácia e competência, sendo um meio de distração e de expressão, permite reduzir os estados de ansiedade, depressão e stress, melhorar o nível emocional e o bem-estar psicológico (Samaniego, 1999, citado por Serrano, 2007). A nível social modela o carácter, promove a integração no grupo e pode ter efeitos positivos sobre o rendimento escolar e profissional (Matos & Sardinha, 1999, citado por Serrano, 2007).

Segundo Rowland (1996, citado por Serrano, 2007) a implicação que a atividade física tem na saúde das crianças é difícil de comprovar, uma vez que regra geral, mesmo adotando estilos de vida sedentários, as crianças são saudáveis. No entanto não significa que a atividade física não possa prevenir fatores de risco e melhorar a saúde na vida adulta. Vários autores (Rowland, 1991; Bar-Or & Baranowsky, 1994; Freedman et al., 1999, citados por Serrano, 2007) referem que a relação positiva mais forte entre atividade física e saúde, se estabelece com a obesidade, devido ao seu aumento crescente entre as crianças e adolescentes na sociedade atual. A obesidade leva a um aumento de doenças cardiovasculares, diabetes, hipertensão arterial, entre outras, existindo uma ligação entre obesidade infantil e obesidade adulta. Bouchard et

al. (1990, citados por Serrano, 2007) afirmam, após demonstrações, que através de uma atividade física regular na infância se assiste a uma diminuição de lípidos e gorduras no sangue. Pode-se constatar que a inatividade infantil é um fator de risco para o aumento de doenças em adultos. Segundo Rowland (1990, citado por Serrano, 2007) a atividade física na infância promove o processo de crescimento, maturação e desenvolvimento, desenvolvendo também habilidades motoras, auxiliando a socialização, aprendizagem e divertimento.

Podemos concluir assim que a prática regular de atividade física desde a infância é muito importante, devendo esta ser incentivada de modo a fazer parte de um estilo de vida ativo, permitindo desta forma uma melhor qualidade de vida, havendo uma ligação clara entre atividade física e educação para a saúde.

1.4 A IMPORTÂNCIA DO JOGO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Inicialmente o jogo era visto como uma atividade infantil sem importância. Só mais tarde alguns investigadores do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social se debruçaram sobre o tema, uma vez que o jogo é uma das formas mais comuns de comportamento infantil (Neto, 2003).

Segundo Portugal e Bento (2013) brincar é uma necessidade básica, vital para a saúde humana, que vale por si só. Gonçalves (2013) afirma que o jogo é uma das mais tradicionais formas de brincar utilizadas pelas crianças e algo essencial ao seu desenvolvimento. O jogo, para esta autora, é “uma atividade livre, conscientemente tomada como *“não-séria”* e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total” (Gonçalves, 2013). Já Neto (s/d 2, p.14) afirma que se entende por jogo “o processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos (investigar, testar e afirmar experiências e possibilidades de acção.) ”. Podemos concluir que o jogo é uma forma de exploração e expressão livre em que o sujeito se envolve totalmente.

Devido à liberdade que o jogo dá e ao nível de envolvimento do seu participante, segundo Gonçalves (2013) o jogo promove o desenvolvimento infantil a nível pessoal, físico, intelectual,

afetivo e social, contribuindo para a aprendizagem e saúde mental facilitando a socialização, expressão, comunicação e construção de conhecimento.

É através do jogo que as crianças interagem de uma forma mais simples, formam conceitos, relacionam ideias, estabelecem relações lógicas, desenvolvem a expressão oral e corporal, respeitam regras, resolvem conflitos, desenvolvem o senso crítico, a imaginação e cooperação, a auto-estima, reduzem a agressividade e constroem o seu próprio conhecimento. É também através do jogo que a criança expressa as suas fantasias, desejos e experiências de uma forma simbólica (Gonçalves, 2013).

Tendo em conta que o jogo é um produto coletivo e de cultura, é também através deste que se promove a inserção da criança na sociedade e/ou no grupo em que está inserida, desenvolvendo um melhor relacionamento com outras crianças e adultos, interagindo com o seu meio proporcionando-lhe um autoconhecimento.

Para Ruben, Fein e Vandenberg, (1983, citados por Neto, 2001) o jogo promove o desenvolvimento cognitivo na descoberta, capacidade verbal, produção divergente, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação e habilidades manipulativas. Já para Levy (1984, citado por Neto, 2001) os níveis de complexidade em que o jogo está envolvido e o empenhamento, provocam mudanças e alteram a diversidade de operações mentais.

Garvey (1997, citado por Neto, 2001) afirma que através do jogo a criança aprende a estruturar a linguagem, uma vez que ao brincar com verbalizações, adquire novas formas linguísticas.

Segundo Sutton-Smith (1979, citado por Neto 2001) é através do jogo que a cultura é passada, passando de geração em geração esquemas lúdicos e formas de jogo. Já para Neto e Piéron (1993, citados por Neto, 2001) através de situações pedagógicas onde o jogo é utilizado como meio educativo são desenvolvidas e formadas várias habilidades motoras.

Embora alguns destes autores tenham ideias diferentes de desenvolvimento infantil através do jogo, é indubitável que todos concordam que o jogo contribui para o desenvolvimento da criança, podendo-se afirmar que o jogo promove e potencia o desenvolvimento infantil a vários níveis.

Os investigadores centraram o seu estudo no jogo simbólico, negligenciando as ligações entre o jogo e a atividade física. Só recentemente focaram o seu interesse no jogo de atividade física e suas relações sobre alguns aspetos do desenvolvimento cognitivo e organização social (Pellegrini & Smith, 1998, citados por Neto, 2004). O jogo na infância e adolescência apresenta uma componente de grande vigor físico, que normalmente cria nos adultos uma ambivalência afirmando que os altos níveis de atividade física são resultantes de necessidades biológicas e dinâmicas de adaptação ao seu envolvimento (Neto, 2004). Segundo Neto (2004, p.4),

Estas estratégias de adaptação ao meio físico e social são estruturadas, desde muito cedo, através do jogo de atividade física, entendido como uma manifestação do comportamento motor de forma moderada ou intensa, envolvendo uma atividade simbólica ou jogo de regras e realizado de forma individual ou colectiva.

Nestas circunstâncias o jogo de atividade física tem duas dimensões importantes e antagónicas no desenvolvimento, são elas a exercitação da função e a intencionalidade. Permitindo o exercício de funções imediatas durante a infância com benefícios durante a maturidade (Pellegrini & Smith, 1998, citado por Neto, 2004).

Podemos considerar que o jogo tem um forte carácter educativo, podendo e devendo ser realizado em qualquer local. A estimulação ocasional proporcionada pela exploração do espaço exterior, através do jogo, onde o convívio e animação sócio/cultural têm lugar, é fundamental na estruturação das primeiras fases de desenvolvimento humano (processos cognitivos, emocionais e motores) (Neto, s/d 2). É no exterior que a criança tem maior liberdade de movimentos, sendo um espaço promotor da atividade física, uma vez que é “uma área destinada à actividade lúdica para crianças (...) em que a atividade motora assume especial relevância” (Dec./Lei 119/2009, Artigo 3º). A prática lúdica no espaço exterior beneficia o aspeto social (partilha, cooperação, resolução de conflitos, comunicação, autodisciplina, etc.), emocional (autoestima, libertação do stress, desenvolvimento do carácter, etc.) e cognitivo (resolução de problemas e vocabulário, criatividade, etc.) (Lopes, Santos, Lopes & Pereira, 2012). É neste espaço que a criança tem oportunidade para jogar livremente, tendo liberdade para explorar o espaço e materiais disponíveis, exercitando e desenvolvendo habilidades motoras, afetivas e sociais.

No entanto o educador, responsável pelo processo de desenvolvimento da criança, pode e deve apoiar e enriquecer as iniciativas desta, interagindo com ela enquanto joga e explora

livremente, ou orientando, promovendo alguns jogos que contribuam para o seu desenvolvimento.

Segundo Kitson (2006, citado por Palma, Pereira & Valentini, 2009) o jogo livre é de extrema importância, mas ao fazê-lo sempre livremente, as crianças acabam por repetir as mesmas atividades, resolver problemas semelhantes e modelar o mesmo tipo de comportamentos. Se o educador intervir nas atividades com mínimas alterações qualitativas, podem gerar-se diferenças significativas no potencial de aprendizagem. Mas nem todas as crianças têm motivação suficiente para iniciar ou persistir em determinados jogos, sejam eles de natureza motora, social ou cognitiva. Mesmo um ambiente onde existam vários recursos materiais e estimulante ao nível de interação entre pares pode não bastar para atrair a criança para o jogo ou se manter nele. Algumas crianças acabam por restringir demasiado o uso dos materiais disponíveis, por essa razão necessitam de estimulação. Deve o educador ser “sensível à forma e à circunstância mais adequadas para estimular, desafiar, sugerir, participar ou coordenar os jogos e as atividades não lúdicas realizados e/ou desejados pelas crianças” (Palma, Pereira & Valentini, 2009, p.531), podendo este ser o elemento chave para enriquecer e estimular as experiências infantis. Assim sendo, o surgimento do jogo orientado no contexto pedagógico é visto como uma extensão do jogo livre, em que o adulto intervém, em maior ou menor grau, potencializando a aprendizagem das crianças, sem lhes tirar a condição de “donas” da atividade, existindo assim uma sincronização entre as intenções das crianças e as ações dos adultos. Esta proposta pedagógica pode configurar-se como consistente no contexto de educação física pré-escolar, uma vez que através do jogo livre a criança tem oportunidade de explorar, familiarizar-se, compreender e dominar gradualmente os seus movimentos, os materiais e o ambiente, enquanto através do jogo orientado o educador canaliza os conhecimentos adquiridos previamente pelas crianças através do jogo livre para novas aprendizagens (Palma, Pereira & Valentini, 2009).

A proposta pedagógica apresentada anteriormente, deve ser valorizada pelos educadores, pois revela-se bastante importante para o desenvolvimento motor, uma vez que o corpo é o instrumento de relação com o mundo “e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Ministério de Educação, 2002, p.58). Torna-se imprescindível, a educação pré-escolar, promover ocasiões de exercício da expressão motora através do jogo, onde a criança aprende a conhecer e dominar melhor o seu corpo através de atividades organizadas “ num ambiente potenciador de desenvolvimento da motricidade num

contexto mais livre e lúdico, “semi-estruturado” que privilegia a natureza da cultura do brincar e da cultura regional” (Condessa, citada por Pacheco, 2011, p. 31).

Pode-se constatar então que “a educação motora será para o educador uma referência fundamental devido ao seu efeito na estruturação corporal, mental e afectiva da criança” (Neto, 1995, p. 61).

CAPÍTULO II – O ESPAÇO EXTERIOR E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

2.1 ESTILOS DE VIDA DA CRIANÇA NA SOCIEDADE ATUAL

Nas últimas décadas tem-se assistido a grandes alterações na sociedade, alterações estas que se repercutem nas culturas de infância, especialmente ao nível dos contextos de vida da criança (mobilidade social, rotinas de vida, hábitos sedentários, densidade urbana, diversidade cultural, etc.) (Neto, s/d 1).

A par das mudanças sociais, a estrutura da vida familiar viu-se significativamente alterada, vendo-se assim transformados os hábitos quotidianos, sendo as rotinas e ritmos de vida das crianças afetados por tais transformações. Há vários constrangimentos nos hábitos de vida da sociedade atual. Grande parte da vida diária das crianças é passada a ver televisão e vídeos, a utilizar telemóveis e computador, a jogar jogos eletrónicos, entre outras coisas, devido à industrialização da sociedade moderna. O crescente fenómeno da urbanização tem provocado um aumento de tráfego automóvel e consequentes limitações do espaço disponível na cidade e junto às habitações, havendo uma diminuição no espaço livre e de jogo, que se repercute no desaparecimento gradual da “cultura de jogo de rua”, com as repercussões que a seguinte afirmação de Neto (2006, p.1) bem expressa:

Colocando as experiências espontâneas de vida das “culturas de infância” em vias de extinção. As ruas desapareceram como local de jogo livre. O brincar no exterior tem sido rapidamente substituído por comportamentos sedentários dentro de casa. Este fenómeno de deteriorização da saúde física da criança resulta destas mudanças dos estilos de vida nas experiências vividas no contacto com o envolvimento natural.

Isto levou a uma diminuição significativa de possibilidades de atividades físicas, lúdicas e sociais, uma vez que aumentou a insegurança e proteção, levando a família a “alterar os

padrões de liberdade na educação dos filhos, sobre a frequência de espaços exteriores, diminuindo as margens de risco atribuídas nas atividades de jogo e actividade física” (Neto, 2006, p.2). Aumentou o “medo” dos pais deixarem sair os filhos para a rua sem supervisão, não podendo brincar com os amigos no exterior, nem fazer o caminho de casa/escola sem controlo e a pé, utilizando maioritariamente o automóvel como meio de transporte, ainda que o percurso seja relativamente curto. Estes factos levam também a uma diminuição do nível de independência de mobilidade, uma vez que a autonomia de circulação das crianças no meio urbano tem vindo a diminuir tendencialmente (percepção do espaço físico, possibilidades de ação e percursos). Por todas estas razões se assiste a um crescente sedentarismo e consequentemente a algumas patologias associadas, como o aumento da obesidade, doenças cardiovasculares e stress. Na vida escolar houve um aumento significativo das atividades curriculares organizadas em detrimento do tempo destinado a atividades livres. Não se dá a devida importância aos espaços de recreio, enquanto locais de desenvolvimento e aprendizagem motora e social, por esse motivo desvaloriza-se o tipo de materiais, equipamentos, supervisão e qualidade ambiental (Marques, Neto & Pereira, 2001, citados por Neto, 2006). Devido à escassez de disponibilidade de tempo por parte dos pais, por consequência de empregos cada vez mais exigentes, estes organizam o tempo “livre” dos filhos com “atividades e jogos institucionalizados, em que o uso do tempo, espaço e actividades organizadas (desportivas, artísticas e religiosas) se colocam como “escolas paralelas” e como consequência faz desaparecer o tempo verdadeiramente livre (jogo espontâneo e exploratório) ” (Neto, 2006, p.2). Como consequência da diminuição de estimulação ocasional (experiências informais em atividades físicas e relacionamento social), assistimos assim a um empobrecimento do repertório motor e crescentes dificuldades de adaptação a situações novas (Neto, 2007). A adaptação ao espaço físico, eletrónico, de amigos e de aventura, são elementos fulcrais no desenvolvimento. Torna-se urgente, na sociedade atual, combater o progressivo “analfabetismo motor” promovendo experiências motoras ricas nas “culturas de infância”, de acordo com as suas motivações e necessidades próprias de forma a assegurarmos “estilos de vida saudáveis ao longo da vida” (Neto, 2007, p.9).

2.2 O ESPAÇO EXTERIOR E A SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O espaço exterior é um espaço potenciador de inúmeras oportunidades de exploração, descoberta e aprendizagem, que em muito contribuem para o desenvolvimento e bem-estar

da criança, uma vez que o brincar livre, o contacto com a natureza e as experiências desafiantes e de aventura são potenciadoras de um desenvolvimento saudável.

O espaço exterior “ é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (Ministério de Educação, 2002, p. 39) que permite situações de aprendizagem ao “ar livre” tendo em conta a exploração das características e potencialidades do meio. “Embora as actividades informais não se realizem só no espaço exterior, este é também um local privilegiado de recreio onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis. Nesta situação o educador pode manter-se como observador ou interagir com as crianças, apoiando e enriquecendo as suas iniciativas” (Ministério de Educação, 2002, p.39).

Segundo Hohmann e Weikart (1997) o tempo no exterior é uma oportunidade para crianças se envolverem em atividades lúdicas barulhentas e revigorantes, prolongando e continuando as brincadeiras de interior, num contexto mais expansivo, onde se podem expressar e exercitar livremente, examinar os ambientes naturais, ganhar um sentido das redondezas próximas e experimentar a mudança das condições atmosféricas e das estações do ano. Já Brickman e Taylor (1996) afirmam que as crianças, nos períodos de atividades no exterior, não se limitam a exercitar só os músculos; também observam, interagem, exploram e experimentam. Correm e saltam, realizam exercícios de equilíbrio, fazem construções, descobrem a natureza, fazem jogos dramáticos mais aventureiros ou brincam sossegadamente com pequenos objetos. Podemos concluir que as crianças experimentam o mundo da forma que lhes faz mais sentido, envolvendo-se em experiências exploratórias, em brincadeiras de construção e de faz-de-conta, brincando sozinhas, em pares ou em grupo, conversando e resolvendo os problemas que lhes vão surgindo, abordando as experiências ao seu ritmo e intensidade. Conforme afirma a psicóloga da ANIP (Associação Nacional de Intervenção Precoce) Gabriela Bento (2013, citada pelo Instituto de Apoio à Criança) “brincar em espaços exteriores torna as crianças mais felizes, criativas e saudáveis. Também permite que resolvam os seus problemas, treinando competências para a vida adulta”.

O espaço exterior é um local considerado crucial para o desenvolvimento físico, social, cognitivo e afetivo. Ramstetter, Murray e Garner (2010, citados por Carvalho, 2011) afirmam que, ao nível cognitivo e escolar, mesmo em experiências de exploração livre, as crianças, desenvolvem construções intelectuais e cognitivas. Ao nível social e emocional é um espaço promotor do desenvolvimento social e emocional das crianças, em que estas se envolvem em interações sociais, aprendem habilidades de comunicação, incluindo a negociação, a partilha, a

cooperação e a resolução de problemas. Ao nível físico/motor, existe uma vasta literatura publicada sobre a necessidade e benefícios da atividade física para o bem-estar físico da criança, sucesso escolar e social. Podemos concluir que a exploração livre do espaço exterior traz inúmeras vantagens para o desenvolvimento humano, desde a estruturação do cérebro e respetivos mecanismos neurais, à estruturação cognitiva da resolução de problemas, passando pelos processos de socialização, capacidade de adaptação física e motora, construção da imagem de si próprio, controlo emocional e capacidade criativa (Neto, 1998 e Condessa, 2009, citados por Carvalho 2011, p. 8-9).

Vários autores realçam a importância do espaço exterior no desenvolvimento da criança. De acordo com Blatchford e Sharp (1994, citados por Carvalho, 2011), no espaço exterior, de recreio, as relações com os outros são mais livres e espontâneas, desenvolvendo a autonomia das crianças, deixando de lado a timidez. Segundo Gomes, Queirós e Santana (1995, citados por Carvalho, 2011), o espaço exterior é relevante no desenvolvimento da criança, pois neste espaço as atividades não são estruturadas. Neste contexto, as crianças escolhem com quem brincam e o tipo de atividades que querem realizar. Estes tempos de atividades livres são momentos de oportunidades de estimulação, não só para adquirir competências motoras, como também na estruturação perceptiva e no relacionamento social, pois estes momentos são propícios e promotores de interação entre as crianças (Neto, 1992, citado por Carvalho, 2011). Por sua vez Jarrett (2003, citados por Carvalho, 2011), realça o papel desempenhado pelo espaço exterior, sendo este muito importante no que diz respeito à aprendizagem, desenvolvimento social e à saúde. As crianças são cada vez mais sedentárias, devido às características da sociedade atual, cada vez mais industrializada e urbana e é através da expressão motora e de atividades lúdicas espontâneas, que se possibilita que as crianças adotem comportamentos e estilos de vida saudáveis. Burdette e Whitaker (2005, citados por Carvalho, 2011) salientam ainda que é no espaço exterior, através do jogo livre, que a criança tem oportunidade de se exercitar fisicamente, contribuindo para o seu bem-estar físico, permitindo ainda um aumento da atenção, concentração e de uma melhor aprendizagem. Já Neto (2013) afirma que nascemos para correr e utilizar o corpo de forma dinâmica, bem como afirma que o espaço exterior é fundamental para a conquista de autonomia.

Tento tudo isto em conta, verifica-se deste modo a importância que a utilização do espaço exterior tem no desenvolvimento das crianças, pois este é visto como um prolongamento do espaço interior, sendo um espaço mais amplo, onde podem deslocar-se com maior liberdade e potencialmente mais rico para a aquisição de habilidades motoras de forma progressiva. É

também um espaço potencial em novas e diversificadas experiências, uma vez que é muito rico em vistas, sons, texturas e cheiros que em muito contribuem para a aquisição de novas aprendizagens (Post & Hohmann, 2011).

2.3 A INDEPENDÊNCIA DE MOBILIDADE

A visão que as crianças têm da cidade, depende das ideias e opiniões que têm sobre as coisas, estando estas dependentes do que lhes é permitido viver. Segundo Malho (2003, p.49)

É através das experiências vivenciadas que a criança selecciona, modifica e cria percepções e representações sobre o que a rodeia. A imagem da cidade, a imagem ambiental, essencial para a possibilidade de vida, permitindo desenvolver a memória topográfica e, conseqüentemente, a mobilidade intencional, é a resultante da vivência de cada pessoa, da sua envolvimento e na participação.

Madeira (1979, citado por Malho, 2003) afirma que o “corpo é um complexo substrato de sensação, percepção e movimento” (p.49-50). É através do corpo que nos inserimos no mundo. Assim sendo, corpo e movimento têm um significado existencial, para além de expressivo. É a partir das experiências motoras que se concretiza o conhecimento corporal que se compreende e interioriza o sentir, condição indispensável para a construção da própria existência (Malho & Neto, 2004). Através da motricidade a criança efetiva o reconhecimento do seu Eu, do outro, da passagem à ação e do mundo exterior. É necessário tempo e espaço para brincar livremente e de forma espontânea. A criança necessita de se sentir segura nas atividades de brincadeira que realiza, para poder desenvolver mecanismos mentais de efetiva segurança a nível emocional. Neste contexto, o risco, a aventura, a iniciativa, o autocontrole, o confronto com situações que não lhe são comuns diariamente, a resolução de problemas, a partilha, o saber estar e “habitar” o espaço individual e o espaço dos outros, entre outras coisas, são fatores cruciais para desenvolver capacidades de vida em grupo (Malho, 2003). Todo este processo é essencial, contudo, diferentes autores em diferentes países constataram que “hoje em dia existem no envolvimento muitos constrangimentos sociais que influenciam de forma direta a sua autonomia, principalmente nos meios urbanos, provocando este facto um atrofamento nas possibilidades de expansão espacial da criança” (Neto & Serrano, citados por Rodrigues et al, 2007, p. 3). A sociedade atual tem vindo a sofrer alterações substanciais,

como consequência de um estilo de vida padronizado, diminuindo drasticamente o nível de independência e autonomia de mobilidade, sobretudo no que se refere a “possibilidades de acção” (Neto, 1999), sendo as crianças privadas de tomar decisões por si próprias. As mudanças ocorridas na estrutura familiar, escolar e social alteraram os hábitos quotidianos, os ritmos e as rotinas de vida das crianças. Segundo Neto (2000, p. 11-12):

O tempo espontâneo, da imprevisibilidade, da aventura, do risco, do confronto com o espaço físico natural, deu lugar ao tempo organizado, planeado, uniformizado. Do estímulo ocasional passou-se a uma hegemonia do estímulo organizado, tendo como consequência a diminuição do nível de autonomia das crianças, com implicações graves na esfera do desenvolvimento. Sem a imunidade que lhe é conferida pelo jogo espontâneo, pelo encontro com outras crianças no espaço livre, onde se brinca com a terra, se inventam jogos, se vivem aventuras, a criança revela menos capacidades de defesa e adaptabilidade a novas circunstâncias.

A rua pode ser considerada como um espaço de desordem, mas também é um espaço de descoberta e de encontro. Os locais por onde a criança passa, convive com os amigos ou joga, tem grande relevância na forma como a criança aprende o funcionamento do próprio envolvimento (Neto & Malho, 2004). Este facto tem permitido a vários investigadores compreenderem o desenvolvimento da progressiva autonomia em relação ao espaço físico. Neto (1999) afirma que a independência de mobilidade é “crucial no desenvolvimento da criança.” O conceito de independência de mobilidade é entendido numa perspetiva evolutiva, isto é, “como a criança desenvolve ao longo do tempo uma representação mais consistente do espaço físico (memória, percepção, identificação), bem como uma liberdade progressiva de acção no espaço quotidiano” (Malho & Neto, 2004, p.2). A capacidade de autonomia de mobilidade face ao envolvimento físico vai permitir o desenvolvimento de representações cognitivas do espaço físico, a descoberta do envolvimento e o modo como funciona, o desenvolvimento da liberdade e autonomia em jogo, o sentido de descoberta e resolução de problemas, a descoberta de relações com o mundo adulto, “o desenvolvimento de hábitos de vida activa e a prática do jogo e actividade física, essenciais para o equilíbrio emocional e psicológico” (Neto, 2000, p.3). Segundo Van Der Spek e Noyon (1995, citados por Arez, 1999) a independência de mobilidade, possibilidades de acção, deve ser vista de uma forma vasta, permitindo à criança poder brincar na rua, ir para a escola sozinha, visitar amigos, ir às compras, a associações ou clubes, entre outras coisas. Tendo em conta as características das sociedades atuais, industrializadas e em crescente urbanização (stress emocional, maus

hábitos de vida do ponto de vista corporal, inatividade física e hábitos sedentários), nascendo uma sociedade de informação revestida de padrões de valores, atitudes e comportamentos excessivos, as crianças têm sido privadas desta independência de mobilidade, não desenvolvendo a capacidade de independência no seu envolvimento, com implicações relevantes no seu estilo de vida e consequentemente ao nível de oportunidades de jogo e atividade física. Existe mais tempo livre, mas menor qualidade de vida, uma vez que se tende a institucionalizar as atividades de tempo livre das crianças, mantendo a criança ativa intelectualmente e passiva corporalmente. O espaço para brincar é cada vez mais limitado, sendo promovidos “modelos de controlo e direcção segundo atitudes e valores considerados socialmente adequados” (Neto, s/d 2, p.11). A crescente urbanização, com o aumento do tráfego e da densidade habitacional, os estilos de vida familiar e a gestão do tempo infantil, servem como impedimento a que as crianças tenham acesso a espaços de rua e a espaços verdes. Os recreios de jogo são muito pobres no que se refere aos equipamentos e qualidade do espaço. As rotinas de jogo na utilização de espaços ao ar livre são influenciadas por “... factores climatéricos, épocas do ano, distância dos espaços, atitudes parentais, classe social, informação disponível e segurança” (Neto, s/d 2, p. 12). O tempo escolar, associado a hábitos televisivos e tempo de atividades extracurriculares institucionalizadas, faz com que as crianças tenham um estilo de vida estruturado e propenso ao sedentarismo.

Para que as crianças desenvolvam as suas capacidades é necessário que o ambiente seja favorável a esse desenvolvimento, sendo indispensável a estimulação do meio em que vive; a família, a escola, os pares, tendo estes um papel fundamental nesta estimulação. Torna-se muito importante a promoção da autonomia da criança no espaço público e a sua possibilidade de interação com o mesmo para o seu desenvolvimento ao nível cognitivo e social (contato com outras crianças e adultos) para além de fulcral para a aprendizagem e aquisição de competências de avaliação do risco e competências para lidar com os perigos. Estas aprendizagens serão, futuramente, “determinantes nas opções que a criança e as famílias farão nas suas deslocações no ambiente rodoviário e bons preditores da sua autonomia no espaço público” (IAC - Instituto de Apoio à Criança, 2014). Segundo Malho e Neto, (2004, p.3) “para que a criança adquira independência de mobilidade/ autonomia ela precisa de viver e ver a cidade, precisa de habitar os espaços públicos com segurança e autonomia, precisa de participar na vida da cidade.”

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

CAPÍTULO I – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1.1 CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A instituição, Obra de S. José Operário foi fundado a 19 de Março de 1958, sendo que antes desta data já existia um espaço destinado a auxiliar crianças e jovens carenciados.

Inicialmente prestava serviços de apoio a idosos e famílias de operários, tendo em funcionamento um Centro infantil com valências de Creche e A.T.L. Só a 1 de Maio de 1980 se inaugurou, na Rua das Fontes, nº3-A as instalações relativas à valência da infância. A 19 de Julho de 1984, a instituição recebeu o estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.) sendo inscrita no Livro das Fundações na Direção Geral da Ação Social. A partir dessa data, a instituição passou a alargar os horizontes da sua ação social, tanto na valência de Lar de Idosos, como nas valências de Jardim-de-infância e Atividades de Tempos Livres. Nesse ano, abriu ainda a valência de Lar para crianças em situação de risco. Nos anos seguintes, e até hoje, foi alargando a sua ação social a outras localidades. (in projeto educativo Obra S. José Operário)

Nesta instituição, com entrada pela Rua do Menino Jesus, nº 39, são prestados vários serviços, entre eles, serviços de administração e contabilidade, como também valência de Creche e Jardim de Infância.

Na valência de Creche existem duas salas de atividades, uma delas, sala 1, comporta 11 crianças, na faixa etária dos 3 aos 24 meses, a outra, sala 2, comporta 15 crianças, na faixa etária dos 24 aos 36 meses. Havendo um total de 26 vagas destinadas a esta valência.

Na valência de Jardim de Infância é igualmente organizada em duas salas de atividades, a sala A e B. A organização do grupo é feita de forma heterogénea, em igual número de crianças por sala, dentro da faixa etária dos 3 aos 6 anos. Existindo um total de 44 vagas nesta valência.

Quanto ao pessoal docente, duas educadoras têm 15 ou mais anos de serviço e as outras duas menos de 10 anos de serviço. A maioria das auxiliares já se encontra na instituição há bastante tempo, havendo apenas duas mais recentes.

Em relação ao meio socioeconómico das crianças, uma grande parte provém de famílias compostas pelos dois progenitores e um ou dois irmãos, embora se verifique um número crescente de famílias monoparentais. Geralmente é a mãe que exerce a função de encarregada de educação. A situação profissional é relativamente estável; no entanto, as habilitações literárias são heterogéneas, havendo predominância de pais com a escolaridade básica. Consequentemente, o nível sócio - económico é, na sua globalidade, médio ou médio-baixo.

1.2 ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

O ambiente educativo deve estar organizado de modo a desenvolver as aprendizagens das crianças.

A organização do ambiente educativo suporta o trabalho curricular do educador e a sua intencionalidade. “O ambiente educativo comporta diferentes níveis em interacção: a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos” (Ministério de Educação, 2002, p.14).

Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 2002) “esta organização diz respeito às condições de interacção entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos – e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospecção de meios para melhorar as funções educativas da instituição” (p. 31).

O indivíduo é influenciado pelo meio em que vive, mas também o influencia, pois o ser humano desenvolve-se num processo dinâmico de relação com o meio. O meio é constituído por diferentes sistemas com funções específicas, que se interconectam, apresentando-se assim dinâmicos e sempre em evolução. Desta forma considera-se que “o indivíduo em desenvolvimento interage com diferentes sistemas que estão eles próprios em evolução” (Ministério da Educação, 2002, p.31).

Ainda segundo este referencial normativa “a abordagem sistémica e ecológica constitui, assim, uma perspectiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e adultos” (Ministério da Educação, 2002, P. 3).

1.2.1 – ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

Todos os espaços da instituição são arejados e com boa luz natural. Cada sala tem as respetivas instalações sanitárias e está equipada nas diversas áreas com material adequado às diferentes idades e organizada de forma a fomentar a autonomia da criança e o seu desenvolvimento nas diferentes vertentes de conteúdo programático. Todas as salas de atividades estão equipadas com ar condicionado e com material didático e outro, adequado aos grupos que dela usufruem tendo em conta o seu desenvolvimento global.

A instituição é constituída por três pisos. No piso térreo, existe a sala de acolhimento, a sala das borboletas (sala A), a copa, o gabinete das educadoras, a sala dos sapinhos (sala B), a sala dos peixinhos (sala 1), para além 8 casas de banho, duas delas para uso do pessoal e 4 próximas das salas, sendo 2 dentro de uma delas. Encontra-se ainda neste piso um dos pátios existentes. Este pátio tem chão de tijoleira e poucos materiais lúdicos disponíveis, encontrando-se, da parte da manhã, maioritariamente ao sol, estando à sombra da parte da tarde. É um espaço partilhado por todas as salas, não existindo um horário definido para a sua utilização.

No primeiro piso, encontram-se vários gabinetes, salas de reuniões e a secretaria. Existindo também um sótão onde se guardam materiais.

No piso inferior, encontra-se a sala das Joaninhas (sala 2), dentro desta há uma copa, e 2 casas de banho. Ainda neste piso encontra-se o refeitório, onde é servido o almoço e lanche. Este refeitório é partilhado por três salas durante o almoço, duas de jardim-de-infância e uma de creche. As restantes fazem as refeições na sala. Durante o lanche apenas duas salas de jardim-de-infância usufruem do refeitório, sendo o lanche de creche feito na sala. As refeições são confeccionadas no lar, apesar de existir cozinha na instituição não se encontra devidamente equipada para esse efeito, sendo utilizada apenas para a lavagem da loiça. Neste piso existe ainda um espaço amplo de recreio. Sendo apenas uma pequena parte deste espaço mais utilizada para esse fim uma vez que é revestido de pavimento adequado ao usufruto das crianças. Existem poucos materiais lúdicos disponíveis. É um espaço partilhado por todas as salas não havendo um horário definido de utilização para cada uma. Este espaço encontra-se à sombra da parte da manhã, estando maioritariamente ao sol da parte da tarde.

Existe ainda um salão comum, onde se realizam festas e momentos de atividade física, não sendo no entanto um espaço devidamente apetrechado para esse efeito. Existe algum

material apropriado (bolas, arcos, andarilhos, pinos, etc.) para desenvolver momentos de atividade física, encontrando-se normalmente guardado, sendo apenas utilizado quando se planifica alguma atividade que os inclua.

Quanto ao espaço exterior da instituição, existem dois pátios de recreio, que, como já referi anteriormente, têm poucos objetos lúdicos disponíveis. O pátio do piso inferior é mais amplo, encontrando-se dividido em dois pátios, um mais protegido, onde habitualmente as crianças usufruem do tempo de recreio, com pavimento adequado para o seu usufruto e com alguns objetos lúdicos disponíveis, ainda que se encontrem em avançado estado de degradação, devido à sua utilização e condições climáticas, uma vez que se encontram expostos a estas. Existe ainda neste piso outro pátio mais amplo, com uma parte protegida por um alpendre e um espaço descoberto, que serve de passagem para os funcionários da instituição e que por vezes também é utilizado pelas crianças, ainda que não esteja apetrechado de forma adequada para o seu usufruto.

Existe também um pátio mais pequeno, no andar de cima, com pavimento de tijoleira. Este pátio é menos utilizado pelas crianças devido ao pavimento ser considerado perigoso para o usufruto destas. Tem poucos materiais lúdicos disponíveis, servindo maioritariamente para experiências com terra, água, plantas, etc., encontrando-se lá uma pequena “horta” em vasos. Sempre que é necessário ou que se justifica, algumas atividades são realizadas neste pátio. As salas A e B são as que mais usufruem deste espaço, pois encontram-se próximas deste.

Devido à escassez de objetos lúdicos existentes no pátio do piso inferior, pátio este mais utilizado como espaço de recreio, no segundo semestre de intervenção, com as crianças da sala de jardim de infância, elaborámos alguns objetos lúdicos (vaivém, jogo de bowling, jogo dos arcos, rampa para carros...) de forma a enriquecer esse espaço. Contámos ainda com a colaboração de alguns pais e funcionários da instituição para a elaboração e colocação de alguns objetos lúdicos (balancés e cesto de basquete).

Uma vez que na instituição existia algum material lúdico guardado (andarilhos, bolas, arcos, etc.) que poderia e deveria estar disponível para as crianças usufruírem dele, resolvi também, com a aprovação das educadoras cooperantes, colocá-lo à disposição das crianças no pátio de recreio. Desta forma esse espaço ficou mais rico, enriquecendo também as experiências exploratórias das crianças, explorando e recreando os objetos e materiais existentes.

1.2.2- ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

A organização do tempo corresponde a uma distribuição flexível de momentos que se repetem com alguma periodicidade. Esta organização “Contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo” (Ministério da Educação, 2002, p. 41).

Esta organização reveste-se de grande importância, desta forma o dia-a-dia tem um determinado ritmo, ao qual podemos chamar rotina. Essa rotina é intencionalmente planeada pelo educador, há no entanto, liberdade de alterar/adaptar as planificações diárias e semanais, por resultado de propostas emergentes, ou factos ocorridos respeitantes em exclusivo à sua sala e ao colégio.

A rotina diária é fundamental para a segurança das crianças, bem como para a sua compreensão do presente e do futuro (noções de tempo). Esta rotina proporciona segurança à criança e ajuda-a no seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

Há algumas rotinas institucionais a garantir, tais como o horário definido para o almoço, para a sesta e para o lanche.

O acolhimento das salas de Jardim de Infância é feito na sala de acolhimento, entre as 7:00h e as 9:00h. As salas de creche fazem o acolhimento nas respetivas salas dentro do mesmo horário. Neste período de tempo as crianças exploram de forma autónoma e livre o espaço e materiais disponíveis nas respetivas salas, interagindo entre si.

Na rotina semanal existe um dia da semana dedicado à natação. Cada valência tem um dia específico, sendo que na valência de Creche é a terça-feira e na valência de Jardim de Infância a quarta. A maioria das crianças de ambas as valências participa nesta atividade extracurricular, no entanto existem algumas que não o fazem. No caso dessas crianças, as de creche, no dia da natação, terça-feira, ficam na sala das borboletas, uma vez que é um número reduzido de crianças. Enquanto as de Jardim de Infância, sendo também um número reduzido ficam na sala dos sapinhos.

A educadora da valência de Jardim de Infância, por norma, planifica à sexta-feira atividades de expressão motora.

Em ambas as valências, sempre que eram finalizadas as atividades planificadas e antes da hora de almoço, desde que as condições climatéricas o permitissem, as crianças usufruíam livremente do espaço exterior do piso inferior da instituição, uma vez que este se encontrava à sombra. Da parte da tarde só a valência de jardim de infância usufruía do espaço exterior do piso de cima, uma vez que só este espaço se encontrava à sombra nesse horário, ainda que essa utilização dependesse dos trabalhos por finalizar e das condições climatéricas, não fazendo por isso, parte das rotinas diárias.

2.1.3. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO

2.1.3.1 CRECHE

Caraterização do grupo

O grupo da sala de creche, sala dos peixinhos, era constituído por 17 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e 3 anos, mais exatamente entre os 22 e 33 meses. Destas 12 eram rapazes e 5 raparigas.

Entraram 6 crianças de novo, na instituição, duas delas só no mês de Outubro. As outras já frequentavam o colégio na sala das Joanelas, berçário, com a mesma educadora mas com outras auxiliares. Para as crianças que já frequentavam a instituição, a adaptação foi fácil, pois já tinham um elemento de referência. Quanto às crianças que entraram de novo, a adaptação foi melhor para uns do que para outros, mas atualmente já se encontram todos adaptados.

A maioria das crianças ainda usava fraldas, apesar de neste momento se encontrarem numa fase de transição entre a fralda e a cueca. Apenas 7 crianças já controlam os esfíncteres.

Continuam a usar chupeta para dormir, mas se necessário, como por exemplo quando os pais se esquecem de a levar, dormem sem ela.

No que diz respeito às refeições, já são quase autónomas a comer, apesar de ainda utilizarem apenas a colher para realizar as suas refeições.

São crianças curiosas e interessadas, para além de muito enérgicas. Enquanto interagiam e brincavam nas várias áreas da sala, utilizavam o espaço e materiais disponíveis de forma livre e

autónoma, dando-lhes por vezes outra utilidade. Utilizavam as caixas de arrumação e os armários para trepar e pular constantemente. A área da garagem e da casinha eram as mais apreciadas, independentemente do género. Utilizavam o espaço disponível da sala para correr, saltar, rebolar, brincar ao faz-de-conta, entre outras coisas. Constatei variadas vezes imitações de situações quotidianas, como fazer a comida, piqueniques, deitar os bebés, etc. Mostravam também bastante interesse por encher e esvaziar, por construções de encaixe e por manusear a massa de cores.

Pude constatar que as crianças não só reconheciam a sua própria imagem, como a dos colegas. Reconhecendo-os e identificando-os quer pela imagem, quer pelo nome.

Algumas crianças mostravam já alguma autonomia na lavagem das mãos, no entanto era necessário o auxílio de um adulto para evitar que se molhassem, uma vez que a água lhes despertava grande interesse.

Adoravam canções, música, histórias e atividades de expressão plástica e motora. Outro interesse era os livros, procurando-os com frequência, embora ainda não os respeitassem, pois por vezes rasgavam-nos. Sempre que se colocava música a tocar, dançavam e cantavam voluntariamente.

Tinham dificuldade em partilhar brinquedos, acabando muitas vezes por resolver os problemas através de choro, birras ou agressões, utilizando o corpo como forma de expressão.

Algumas crianças já tinham um vasto leque de vocabulário, comunicando com facilidade, outras pelo contrário, ainda tinham pouco vocabulário adquirido.

Mostravam ainda alguma dificuldade na arrumação da sala, sendo no entanto incentivados a isso.

Na generalidade as crianças gostavam muito de desenhar e escrever, fazendo algumas tentativas de escrita, sendo estas incentivadas e apoiadas por parte dos adultos intervenientes no processo educativo.

A maioria das crianças descalçava-se sozinha, mas para se calçar necessitava do auxílio de um adulto.

Eram crianças muito ativas e estavam em constante movimento. Pude constatar isso tanto na sala como no espaço exterior, de recreio, onde gostavam de correr e utilizar os poucos

recursos que tinham disponíveis, dispensando um maior interesse pela utilização dos triciclos. O espaço exterior era um espaço do agrado das crianças, uma vez que era mais amplo, tendo aí maior liberdade de movimentos, mostrando, sempre que para lá iam, o seu entusiasmo e contentamento.

Era um grupo muito curioso mostrando peculiar interesse por novidades que lhes fossem apresentadas, quer ao nível de materiais, quer de atividades.

A educadora resolveu retirar alguns brinquedos para os ir introduzindo gradualmente, ensinando-os a utilizar os brinquedos em função das suas características e fins educativos.

As necessidades emergentes do grupo passavam pela gestão dos conflitos entre pares, o respeitar os materiais, o brincar com regras, o saber esperar pela sua vez, a exploração motora livre e a linguagem, necessidades essas que no segundo semestre de intervenção se foram dissipando, uma vez que o grupo já conseguia gerir melhor os conflitos utilizando para isso o diálogo, que naquela fase já se encontrava mais desenvolvido tal como as aquisições motoras livres, uma vez que foram adquirindo mais competências a esse nível.

Organização do Espaço e Materiais

A organização do espaço na sala de creche, teve em atenção as características e necessidades das crianças, assim como o seu desenvolvimento e potencialidades, pois “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” (Ministério da Educação, 2002, pág.37).

O espaço, os móveis e os objetos vão sendo adaptados de acordo com as necessidades das crianças. A educadora cooperante informou-me que gradualmente vão surgindo novas áreas e vão-se enriquecendo outras de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Anteriormente a sala tinha mais materiais mas como as crianças ainda não os utilizavam adequadamente, a educadora retirou alguns. À medida que as crianças aprenderem a valorizar e respeitar os brinquedos, aprendendo a brincar com eles de acordo com os fins a que se destinavam, a educadora foi enriquecendo essas áreas. O grupo foi progressivamente aprendendo a respeitar regras, o que foi essencial para o bom funcionamento da sala e para

uma boa utilização de todas as potencialidades do espaço e materiais. De forma a auxiliar neste processo, introduzi, no segundo semestre de intervenção, o mapa de presenças, de tarefas e do tempo ajudando assim as crianças a responsabilizarem-se e a respeitarem algumas regras, promovendo desta forma um melhor funcionamento do grupo.

A sala dos Peixinhos é constituída por duas salas e duas casas de banho (uma para as crianças, com materiais adequados a estas e outra para os adultos). Uma das salas é mais destinada a trabalhos “dirigidos” e às refeições e a outra, mais ampla, às atividades livres e à sesta.

A sala de atividades é bastante iluminada, tendo no total 7 janelas. Quatro numa sala e três noutra. Na casa de banho das crianças, também há duas janelas, todas fazendo ligação com o exterior.

O chão é lavável e em contraplacado, assim como as paredes até meio, permitindo fixar os trabalhos das crianças. Os placares colocados ao longo da sala também têm essa função. As tomadas elétricas embora baixas encontram-se protegidas.

Na sala dos trabalhos dirigidos encontram-se a área da pintura e expressão plástica e a área da biblioteca. A área da pintura tem disponível, para além de tintas de várias cores, um cavalete e um placar de suporte à pintura. Na expressão plástica, existe uma mesa de suporte e um móvel com material diversificado como folhas, canetas de feltro, lápis de cor, de cera, etc. A área da biblioteca é composta por uma estante com livros, sendo utilizada uma das mesas disponíveis desta sala como apoio à leitura. As três mesas existentes na sala, para além de suporte a algumas das áreas, servem para a realização de outras atividades como massa de cores por exemplo. Além desta utilidade são ainda utilizadas para as refeições (bolachas e lanche).

Na sala de atividades livres, encontra-se a área da garagem, da casinha e a área do tapete. A área da garagem, fica encostada a um dos cantos da sala, é composta por um armário que serve de arrumação para vários tipos de transportes, um tapete com estradas e uma caixa em cartão que serve de garagem, introduzida por mim, uma vez que as crianças mostraram interesse. Na área da casinha, que fica encostada num outro canto da sala, encontra-se uma cozinha (composta por armários, fogão e frigorífico) devidamente equipada, com panelas, pratos, talheres, diversos alimentos em plástico e uma mesa. Encontra-se ainda nesta área uma cama e várias bonecas, assim como uma cesta com roupa e acessórios variados. Existe também um espelho, ainda que seja composto por uma película que não permite uma boa visualização da imagem refletida. Há também um armário encostado à parede, próximo desta

área, com jogos e brinquedos. Na área do tapete, que fica encostada à parede, mais ou menos a meio da sala, existe um tapete e almofadas. É nesta área que se reúnem em grande grupo para cantar canções, ouvir histórias, entre outras coisas. Existe um espaço livre no centro da sala que serve para as crianças se movimentarem e para sessões de expressão motora sempre que o tempo não permita que estas sejam realizadas no exterior. Um dos cantos da sala, à entrada, encontra-se ocupado por catres, pois é nesta sala que as crianças fazem a sesta.

Na sala há ainda um rádio e Cd's com músicas infantis e outras, que era utilizado diariamente, ou como apoio a propostas de movimento planificadas por mim ou pela educadora, ou apenas para ouvir algumas canções para exploração livre pela sala, ou como música de fundo enquanto decorriam outras atividades.

A forma como a sala está organizada teve em conta a autonomia e independência das crianças, promovendo também as interações entre crianças e adultos.

1.3.2 JARDIM DE INFÂNCIA

Caraterização do grupo

A sala de jardim-de-infância, as Borboletas, era constituída por um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, sendo que a maioria já tinha 4 anos. Do grupo, só duas crianças entraram de novo na instituição. Neste grupo de crianças, 17 já se encontravam na sala das borboletas no ano letivo anterior, por essa razão já se conheciam bem e já estavam habituados às rotinas da sala.

Todas as crianças já eram autónomas na alimentação, assim como na higiene e no controlo dos esfínteres.

As crianças mostravam preferência por algumas das áreas da sala, nomeadamente pela área da garagem, casinha e jogos. Sendo a área da leitura uma das menos escolhidas, apesar de gostarem de ouvir e contar histórias, explorando e interpretando as imagens dos livros.

Revelavam muita curiosidade e interesse por tudo o que as rodeava, mostrando sensibilidade e preferência pela exploração de canções, histórias e dança. Facilmente memorizavam canções, acompanhando com gestos, movimentos e dança associados à mesma.

Demonstravam interesse pela modelagem e pelos jogos de mesa, principalmente por puzzles. As brincadeiras em pequeno grupo e/ou em par, e mediante as afinidades das próprias crianças, eram observadas na conduta do grupo.

Eram crianças muito curiosas, independentes e autónomas, demonstrando muito interesse por todas as novidades que lhes fossem apresentadas, tanto ao nível dos materiais, como das atividades. Gostavam de mostrar a sua autonomia na marcação das presenças, marcando-as sozinhas e, por vezes, auxiliando os colegas mais novos.

Ao nível da linguagem as crianças já estavam todas muito desenvolvidas, havendo apenas 4 crianças com menos vocabulário adquirido, sendo que os pais de duas delas não são de origem portuguesa, o que faz com que tenham menos contato com a língua.

Ao nível da escrita a maioria das crianças já sabia escrever o nome e imitar algumas letras, encontrando-se bastante desenvolvidos a este nível. Todas reconheciam o seu nome e algumas reconheciam também o dos colegas.

Eram crianças muito comunicativas, gostando muito de falar e contar novidades, mostrando alguma dificuldade em respeitar a sua vez e ouvir os colegas. Assim como também tinham alguma dificuldade em ouvir e respeitar os adultos da sala. A maioria mostrava um discurso coerente e estruturado.

Eram crianças muito dinâmicas não gostando de esperar pela refeição, pela sua vez ou pela exploração do brinquedo ou atividade. Era notória uma necessidade de auto-regulação dos seus comportamentos, na capacidade de interagir de forma adequada.

Todas as crianças já reconheciam os números e contavam objetos. Pude verificar isso em vários momentos.

Algumas crianças mostravam alguma dificuldade ao nível das noções temporais, uma vez que não conseguiam distinguir o ontem do amanhã, ou os dias da semana. No entanto conheciam a rotina semanal e diária da sala.

Na expressão plástica eram crianças muito autónomas, escolhendo os materiais e realizando algumas produções elaboradas. Nas produções livres, nomeadamente na ilustração das novidades, era desenhada regularmente a figura humana.

A expressão dramática também era muito apreciada pelas crianças, utilizavam as roupas e objetos existentes na área da casinha para brincar ao faz de conta, recriando situações quotidianas ou dramatizando histórias conhecidas.

Era um grupo muito ativo e enérgico, por essa razão apreciavam todas as atividades de expressão motora, tanto livres como dirigidas, utilizando o corpo como meio de expressão e comunicação. Observei diversas vezes como gostavam de correr no espaço livre da sala e explorar o escorrega que lá existe das mais variadas formas, sendo utilizado para descer de cabeça para baixo, ou para pular. Os móveis que se encontravam na área da garagem serviam muita vez para trepar e saltar. Quando lhes eram apresentadas propostas motoras, o nível de envolvimento era alto, respeitando as regras e querendo repetir a atividade. As idas ao pátio exterior era um dos momentos preferidos do grupo, uma vez que é um espaço mais amplo, onde têm maior liberdade de movimentos. Mostravam, sempre que para lá iam, grande entusiasmo, no entanto existiam alguns conflitos devido à escassez de materiais lúdicos existentes, demonstrando, a maioria das crianças, preferência pelos triciclos. No segundo semestre, com o projeto de intervenção de melhorar o recreio, pudemos enriquecer este espaço com novos materiais lúdicos e minimizar estes conflitos, enriquecendo também as potencialidades de exploração por parte das crianças.

As saídas ao exterior também eram muito apreciadas pelo grupo, aos poucos revelavam conhecer as regras de segurança, ao andar na rua.

As crianças apreciavam todas as atividades e brincadeiras que implicassem movimento (dançar, fazer rodas, jogos, correr, saltar, entre outras coisas), partilhas (contar novidades), exploração (do espaço e materiais), jogo simbólico (recreando vivências quotidianas) e experiências (exploração de materiais desconhecidos e efeitos que alguns deles tinham).

Organização do Espaço e Materiais

“A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Ministério de Educação, 2002, p. 37).

A organização do espaço deve facilitar e estimular a comunicação e a aprendizagem, a actividade experimental e exploratória, a capacidade imaginativa, as relações sociais e o desenvolvimento da afetividade. A professora orientadora da universidade, ao observar a minha intervenção, percebeu que a organização da sala necessitava de algumas alterações a fim de auxiliar a organização do grupo, uma vez que este se encontrava disperso. Desta forma, atendendo às necessidades e características das crianças do grupo da sala das borboletas, a educadora cooperante procedeu a algumas alterações na sala, que foram benéficas para uma melhor organização do grupo. A sala passou a estar dividida em seis áreas principais: “Área da Casinha das bonecas”; “A Área do grande grupo” (na qual também funciona a “Área dos jogos de chão e construções /garagem”), “Área dos jogos de mesa”, “Área do computador”. Tem ainda a casa de banho para o grupo na qual se encontram quatro lavatórios e cinco sanitas (com tamanhos adequados às crianças).

Na “Área da casinha das bonecas” encontra-se uma cozinha, uma mesa com quatro bancos e materiais alusivos, a esse jogo simbólico, bem como uma cama de bonecos e um cesto com roupas e adereços e um cabeleireiro. Esta área era muito apreciada pelas crianças, como pude constatar. Neste espaço as crianças exteriorizavam a sua maneira de ser imitando os adultos que lhe são familiares, dando largas às suas emoções, sentimentos, desejos e preferências.

Na “Área do grande grupo” há um tapete e um placar grande no qual constam os instrumentos organizativos: mapa do tempo, quadro das presenças e mapa de atividades, que introduzi com o intuito de auxiliar a organização do grupo no espaço, pois tornava-se difícil manter o grupo envolvido nas diversas áreas, não estando estas bem definidas. Ao analisarmos a escala ECERS, no que refere ao arranjo da sala, no ponto 9, verificámos que se encontrava no nível 3, uma vez que existiam algumas áreas de interesse definidas, no entanto existiam outras que não estavam. A supervisão de algumas áreas tornou-se mais difícil, nomeadamente a área da casinha e garagem, uma vez que se encontravam numa sala e as restantes noutra. Esta área foi alterada, pois estava na sala de dentro próxima das mesas e cadeiras, não havendo espaço

suficiente para o grupo, o que facilitava os conflitos. Com a passagem desta área para a sala de entrada, o comportamento do grupo melhorou, uma vez que têm mais espaço.

Nesse mesmo espaço funcionava a “Área dos jogos de chão e construções /garagem”, que tinha dois móveis de apoio. Um tinha prateleiras onde se encontravam os carros, garagens e malas das ferramentas e o outro móvel tinha várias gavetas onde se arrumavam as peças de jogos, animais e bonecos de borracha. Dispunha de um tapete e usufruía da luz do exterior, uma vez que tinha uma janela próxima. Era também uma área que muito agradava às crianças, especialmente aos rapazes, sendo uma das primeiras opções de escolha no preenchimento do mapa de atividades.

A “Área dos livros” localizava-se ao lado dos jogos de mesa, podendo ser utilizadas as mesas como apoio para ver livros e álbuns de fotografias; equivalente a uma pequena biblioteca, da qual as crianças retiravam livros e exploravam livremente. Não era uma das áreas mais escolhidas pelas crianças, no entanto, nos momentos de transição, aproveitavam para, nos seus lugares, recorrer aos livros, enquanto aguardavam.

A “Área dos jogos de mesa” dispunha de uma mesa onde cabiam 6 crianças. Tinha um móvel de apoio onde se encontravam todos os jogos. As crianças optavam muitas vezes por esta área, uma vez que os puzzles lhes despertavam grande interesse.

A “Área da expressão plástica” ” dispunha de uma mesa onde cabiam 6 crianças, tinha dois moveis onde estavam disponíveis os variados materiais, para a área em questão. Apesar do material se encontrar guardado, as crianças tinham liberdade para ir buscar o que fosse necessário para as suas produções. Esta era também uma área do agrado das crianças.

A “Área da escrita” dispunha de uma mesa onde cabiam 4 crianças, tinha um placar, no qual se expunham os trabalhos realizados. Os móveis que se encontravam na área da expressão plástica, também serviam de apoio à área da escrita. Esta área era também muito escolhida pelas crianças. Sempre que necessitavam de material, as crianças tinham liberdade de recorrer ao móvel onde este se encontrava.

As mesas e cadeiras que davam apoio às áreas da escrita, expressão plástica e dos jogos de mesa serviam para reunião na hora de comer a fruta e na hora da atividade de enriquecimento curricular catequese. Estas mesas encontravam-se inicialmente todas juntas, não havendo mesas definidas para cada área. Através da sugestão dada pela professora Dra. Ana Artur, minha orientadora, a separação das mesas acabou por facilitar, para além de uma melhor

definição das áreas de escrita, expressão plástica, jogos e livros, uma melhor organização do grupo na hora de reunião para comer a fruta e da catequese, ficando assim as crianças reunidas em pequenos grupos, havendo menos conflitos e barulho, estando as crianças mais envolvidas e atentas.

A “Área do computador” dispunha de uma mesa com o computador e 2 cadeiras. Era uma área muito requisitada, uma vez que as crianças demonstravam muito interesse pelas tecnologias.

A sala de atividades tinha soalho flutuante o que possibilitava a manutenção do calor na sala (Inverno). Era bastante iluminada, visto possuir duas janelas que faziam ligação com o exterior e uma janela de sacada para o pátio.

Os placares colocados ao longo da sala permitiam fixar os trabalhos das crianças, encontrando-se um deles, ao nível delas, promovendo deste modo a autonomia, permitindo que as crianças colocassem os trabalhos por elas realizados. As tomadas eléctricas possuíam um sistema de segurança. Toda a sala estava equipada com material didático.

As alterações efetuadas na sala verificaram-se bastante positivas, como pude observar no início do segundo semestre, através da alteração de comportamento do grupo de crianças. A introdução do mapa de atividades ajudou também a facilitar a organização do grupo, havendo uma melhor definição das áreas existentes e uma melhor organização do grupo pelas mesmas. As crianças já tinham o hábito de registar no mapa as atividades que pretendiam e já eram as próprias que pediam para ir escolher, sabendo qual o momento em que o deviam fazer, pois era algo que já fazia parte da rotina diária. Foi notório o progressivo respeito pelo espaço correspondente a cada área, colocando o nome, que a maioria das crianças já identificava, na área escolhida. Estas alterações contribuíram para a uma melhor organização do ambiente educativo e consequentemente do grupo.

CAPÍTULO II – A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NO ÂMBITO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

2.1 PROFESSOR INVESTIGADOR

Os educadores e os professores veem-se cada vez mais desafiados na questão da gestão curricular, devendo ter um papel ativo na sua ação educativa. O educador/professor deve assumir uma postura reflexiva e analítica face à sua prática educativa quotidiana “concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (Roldão, 2000, citada por Serrazina e Oliveira, 2001). Esta visão requer que o educador/professor seja também um investigador, uma vez que, segundo Alarcão (2001) “Ser professor/investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p.6). Mas, mais do que isso, é também “ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2001, p.6). O educador/professor deve então ter uma postura de reflexão e questionamento constantes, para assim poder pensar a sua prática com vista a melhorar a sua ação e consequentemente o ensino.

A metodologia de investigação/ação tem vindo a ser valorizada como “estratégia de desenvolvimento profissional” (Esteves, 2008, p.76), requerendo do educador “um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação” (Alarcão, 2001, p.2). Esta atitude contribui para o desenvolvimento profissional do educador, repensando criticamente a sua própria prática e melhorando-a nos vários campos de ação. O educador deve também sentir-se motivado pela necessidade de construção do próprio conhecimento sobre aspetos fundamentais na sua profissão.

Esta metodologia orienta-se, segundo Jaum (1998, citado por Fernandes, 2006, p.4) “à melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Permite ainda a participação de todos os implicados “desenvolvendo-se “ numa espiral de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão.”

Alguns professores/investigadores adotam uma metodologia emergente, recorrendo a diários e notas de campo, inventários, planos de aula, à recolha e análise de trabalhos elaborados pelas crianças, entrevistas a alunos e pais, ao registo das suas práticas em vídeo, ou seja, “utilizam instrumentos metodológicos que são também estratégias de ensino” (Burnaford,

2001, citado por Esteves, 2008, p. 76). Foi através da utilização destes instrumentos metodológicos que desenvolvi a minha prática encarnando o papel de educadora-investigadora, investigando a minha ação, tornando-me uma observadora participante, observando as necessidades emergentes das crianças, da instituição e minhas, para poder, em colaboração com a equipa e crianças, elaborar projetos de intervenção-ação, propor atividades e investigar sobre temas que fossem de encontro ao interesse de todos e proveitoso para todos, especialmente para as crianças e para o seu desenvolvimento.

2.3 PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

O brincar é essencial ao desenvolvimento global das crianças, estimulando-as a nível físico, cognitivo, emocional e social. No entanto, na sequência das várias mudanças sociais, que se têm registado ao longo das últimas décadas, o brincar infantil reflete as adaptações decorrentes dessas mudanças. A crescente urbanização, a insegurança associada ao aumento do tráfego rodoviário, as mudanças nos sistemas educativos, a menor disponibilidade dos pais e as suas atitudes face à educação dos filhos tendencialmente orientadas para atividades estruturadas em ambiente formal, o desenvolvimento da tecnologia, entre outras coisas, interferem, quer no tempo que as crianças despendem a brincar, quer no espaço onde o fazem e até mesmo nos objetos que utilizam durante a atividade, havendo também uma diminuição acentuada da frequência com que as crianças brincam no exterior.

De acordo com as OCEPE, o espaço exterior é um espaço educativo, sendo visto como um prolongamento do espaço interior, onde as crianças têm as mesmas oportunidades educativas. Sendo um espaço com outras características e potencialidades é potenciador de oportunidades educativas e, por essa razão, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior, da sala. Os educadores, regra geral, dão maior relevância à organização do espaço da sala em si, do que do espaço exterior, uma vez que este é um espaço partilhado por todos, relegando-o para segundo plano. Por vezes os educadores esquecem-se que ambos os espaços devem ser organizados, de forma complementar de modo a potenciar, na sua plenitude, o desenvolvimento da criança.

A problemática que deu origem à investigação partiu de um interesse particular, em perceber como o espaço exterior pode ser potenciador do brincar e, conseqüentemente, do desenvolvimento integral da criança, uma vez que as crianças estão confinadas maioritariamente a espaços fechados, onde têm pouca liberdade de movimento, quer por

questões climatéricas (calor ou frio), quer por questões inerentes à sociedade atual (urbanização e menor independência de mobilidade, aumento da tecnologia com uso excessivo desta, aumento da insegurança, entre outras coisas). Procurei aliar o meu interesse particular nesta temática, ao facto de ter constatado que o espaço exterior da instituição era pouco utilizado, apesar de ser um espaço do agrado das crianças, e quando o era gerava bastantes conflitos, uma vez que tinha poucos objetos lúdicos disponíveis e os que lá se encontravam estavam em mau estado de conservação. Esta constatação aliada ao meu interesse particular, fez-me chegar assim ao tema específico do meu relatório: o espaço exterior, a expressão motora e o desenvolvimento da criança.

Depois de analisar o projeto da instituição, pude constatar também que o espaço e objetos para desenvolver atividades físicas constituíam-se como um problema a necessitar de solução, uma vez que, tal como é referido neste documento, “Existe na sede da Instituição uma sala para a prática de Educação Física. No entanto, a mesma não está equipada, especificamente, para a ginástica desportiva. A Instituição não possui um campo de jogos, onde os alunos possam praticar actividades desportivas e recreativas.” Também é referido nas necessidades e problemas sentidos que é necessário mais área de espaços cobertos no exterior, assim como mais materiais. Após verificar e analisar estas fragilidades, a problemática definida ainda tinha maior relevância, revelando-se bastante pertinente o tema escolhido para o relatório.

2.4 OBJETIVOS

Após a definição da problemática, houve necessidade de formular os objetivos que pretendia atingir com a investigação-ação. Assim os objetivos específicos foram:

- 1- Compreender de que forma as condições do espaço, tanto físicas como materiais condicionam as possibilidades de movimento da criança e, consequentemente se repercutem no seu processo de desenvolvimento integral;
- 2- Potenciar a utilização do espaço exterior, da instituição e espaço público circundante, através da exploração livre e de propostas de atividades lúdico-motoras organizadas;
- 3- Promover, através de ações pedagógicas organizadas, a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis;

- 4- Potenciar o desenvolvimento motor, promovendo momentos de atividades dirigidas e livres (enriquecendo o espaço com materiais lúdicos, permitindo a sua exploração) no espaço exterior;
- 5- Analisar a qualidade do ambiente educativo no que diz respeito às oportunidades para a prática da expressão motora, nomeadamente no que diz respeito ao: - envolvimento do adulto no movimento com as crianças e planeamento de movimento/jogo a partir de observações das crianças; - aos espaços e recursos com vista a compreender as possibilidades, oportunidades e constrangimentos existentes para o desenvolvimento motor da criança;
- 6- Analisar a relevância que as atividades lúdico-motoras desempenham nas rotinas de vida das crianças;
- 7- Sensibilizar crianças e familiares para a importância da adoção de estilos de vida ativos e para o usufruto das possibilidades dos espaços exteriores enquanto promotores de desenvolvimento, saúde e bem-estar.

2.5 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Como educadora/investigadora utilizei vários instrumentos metodológicos de recolha e análise de dados, tais como o caderno de formação, no que diz respeito às notas de campo e reflexões com vista a analisar as minhas observações relativas ao comportamento da criança na utilização do espaço exterior, o meu envolvimento e das educadoras nos momentos de expressão motora espontâneos e intencionais e o espaço e recursos utilizados no espaço exterior, auxiliando-me tudo isto a compreender de que forma as condições do espaço, tanto físicas como materiais, condicionam as possibilidades de movimento das crianças e consequentemente se repercutem no seu processo de desenvolvimento integral.

Tendo em conta os objetivos definidos, analisei as planificações, verificando o nível de adequação das estratégias aos objetivos preconizados. Pude verificar se promovi, através de atividades organizadas e de ações pedagógicas adequadas, a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis, se potencieei o desenvolvimento motor, promovendo momentos de atividades dirigidas e livres (enriquecendo o espaço com materiais lúdicos, permitindo a sua exploração) no espaço exterior e também se potencieei a utilização do espaço exterior, da instituição e

espaço público circundante, através da exploração livre e de propostas de atividades lúdico-motoras organizadas.

Ao aplicar a escala ECERS, no que diz respeito ao arranjo da sala, pretendia avaliar em que nível se encontrava a sala de jardim-de-infância, de modo a poder realizar alterações benéficas para o envolvimento do grupo.

Aplicando também a escala ECERS, no que se refere ao espaço para movimento, ao equipamento para atividades de motricidade, ao tempo destinado para atividade de motricidade global e ao espaço e recursos, pretendia observar e avaliar o tempo dedicado a atividades motoras, o espaço existente para tal e os equipamentos existentes na instituição, em contexto de creche e jardim-de-infância. Aplicando a subescala Movement- Play, no que se refere aos espaços e recursos, ao envolvimento do adulto no movimento com as crianças e ao planeamento de atividades motoras a partir de observações das crianças e recursos, pretendia observar e avaliar o espaço exterior e materiais da instituição, o envolvimento que os adultos têm no movimento com as crianças e o planeamento de atividades de expressão motora partindo de observações feitas tanto em contexto de creche e jardim-de-infância.

A aplicação da escala ECERS foi então essencial para alcançar o objetivo de analisar a qualidade do ambiente educativo no que diz respeito ao movimento e compreender as possibilidades, oportunidades e constrangimentos existentes para o desenvolvimento motor da criança.

A aplicação dos inquéritos por questionário aos pais das crianças de ambas as valências (Creche e JI) pretendeu analisar a relevância que as atividades lúdico-motoras desempenham nas rotinas de vida das crianças.

2.5.1 A ESCALA DE AVALIAÇÃO DE QUALIDADE - EARLY CHILDHOOD ENVIRONMENT RATING SCALE (ECERS) E SUBESCALA MOVIMENTO/JOGO

A ECERS (*The Early Childhood Environment Rating Scale*) é uma escala de avaliação do ambiente em educação de infância. Contém 43 itens para a avaliação da qualidade do ambiente educativo, para as crianças dos 2 aos 6 anos.

A escala ECERS avalia a qualidade do processo, nomeadamente as várias interações que acontecem numa sala entre os funcionários e crianças, funcionários, pais e outros adultos, e

entre as próprias crianças. A escala ECERS avalia ainda as interações das crianças com os materiais e atividades no meio ambiente. Avalia também a rotina, o espaço e os materiais que suportam essas interações.

Um dos pressupostos importantes é que uma instituição de qualidade deve proporcionar às crianças proteção da saúde e segurança, construção de relações positivas, oportunidades para a estimulação e aprendizagem a partir da experiência.

Esta avaliação serve para supervisão e desenvolvimento da qualidade feita por entidades externas, como câmaras municipais ou agrupamentos de escolas, por exemplo, ou no interior das equipas, como meio de auto-avaliação, investigação/ação e formação. Serve também como forma de investigar a fidelidade e a validade da escala, tornando-se útil para investigação e avaliação.

Esta avaliação é feita com base em observações, relatórios e documentação e entrevistas. Avalia através da atribuição de um valor numa escala de 1 a 7, de mínimo a excelente respetivamente.

A escala ECERS é constituída por várias subescalas, são elas: rotinas e cuidados pessoais, materiais e mobiliário para crianças, experiências de linguagem e raciocínio, atividades de motricidade grossa e fina, atividades criativas, desenvolvimento social e necessidades dos adultos.

Tendo em conta a minha investigação foquei-me unicamente na avaliação de alguns itens da subescala atividades de motricidade grossa e fina, analisando apenas os itens 17 (- espaço para movimento), 18 (- equipamentos para atividades de motricidade) e 19 (- tempo destinado para atividade de motricidade global).

Utilizei ainda outra subescala da escala ECERS, elaborada mais recentemente, a subescala referente ao movimento e jogo (Archer & Siraj-Blatchford, 2014). Esta subescala contempla 3 itens, sendo eles: o espaço e recursos, o envolvimento do adulto no movimento das crianças e o planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças e recursos.

Esta avaliação foi feita em equipa com cada uma das educadoras das respetivas valências, creche e jardim-de-infância, no final do primeiro semestre. Foi registada em texto e transposta para gráficos, onde os resultados se tornam mais visíveis.

Com esta avaliação consegui alcançar o objetivo de analisar a qualidade do ambiente educativo no que diz respeito ao movimento.

Através desta avaliação consegui perceber em que nível se encontrava a instituição em cada um dos itens avaliados, permitindo-me melhorar, dentro das minhas possibilidades, cada um deles.

2.5.2 O CADERNO DE FORMAÇÃO

O caderno de formação foi um dos instrumentos metodológicos que utilizei como forma de recolha e análise de dados. Este caderno é composto por notas de campo diárias e reflexões semanais resultantes das observações e introspeções durante o período de intervenção.

As notas de campo foram um recurso fundamental para a investigação, pois permitiram-me adquirir informações relevantes, uma vez que “incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas acções e interacções” (Spradley, 1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.88) e ainda “material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras” (Spradley, 1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.88). Enquanto documento descritivo e reflexivo, a consulta deste caderno permitiu-me recolher registos relevantes relativos à temática da investigação.

Sendo consideradas como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” (Bogdan & Biklen, 1994, citado por Gonçalves, 2011, p.47), as notas de campo tornaram-se fulcrais, uma vez que, segundo Máximo-Esteves (2008), constituem um instrumento imprescindível ao professor/investigador. Enquanto observadora participante, as notas de campo, permitiram-me registar, descrever e refletir sobre todos os intervenientes e acontecimentos, adquirindo assim informações sobre todo o processo educativo.

A elaboração diária e semanal do caderno de formação, a introspeção e a sua consulta regular permitiu-me perceber e avaliar os interesses e necessidades das crianças, auxiliando-me na caracterização do grupo; permitiu-me ainda avaliar o comportamento das crianças na utilização do espaço exterior, assim como o seu nível de envolvimento, avaliando também o meu envolvimento e das educadoras nos momentos lúdico-motores tanto espontâneos como intencionalizados; permitiu-me também avaliar o espaço e recursos utilizados no espaço

exterior, auxiliando-me assim a atingir o objetivo de compreender de que forma as condições do espaço, tanto físicas como materiais, condicionam as possibilidades de movimento da criança e, conseqüentemente se repercutem no seu processo de desenvolvimento.

O caderno de formação permitiram-me também refletir de forma projetiva sobre a minha prática, avaliando-a e tentando melhorá-la durante todo o período de intervenção. Projetando também essa reflexão para o meu futuro profissional.

2.5.3 AS PLANIFICAÇÕES SEMANAIS E DIÁRIAS

Tendo em conta que “a educação pré- escolar deve proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento e promover aprendizagens significativas e diversificadas” (Silva et al., 1997, citado por Gonçalves, 2011, p.49) ao longo da minha intervenção, tentei promover atividades estimulantes, diversificando-as, articulando as diferentes áreas de conteúdo, indo de encontro aos interesses e necessidades de cada criança e do grupo, planeando com e para o grupo, de forma a potenciar aprendizagens significativas para um bom desenvolvimento das crianças. Nas minhas planificações tive em conta a opinião do grupo e de cada criança, as suas motivações e curiosidades emergentes, colocando sempre nas propostas apresentadas uma intencionalidade educativa.

Através das planificações semanais percebia com que regularidade ocorriam propostas lúdico-motoras livres e organizadas, no espaço exterior da instituição e outros, indo assim de encontro ao objetivo de potenciar a utilização do espaço exterior, da instituição e espaço público circundante, através da exploração livre e de propostas de atividades lúdico-motoras organizadas.

Também através das planificações semanais percebia se tinha planificado indo de encontro aos objetivos definidos, tais como promover, através de atividades organizadas e de ações pedagógicas, a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis e potenciar o desenvolvimento motor promovendo momentos de atividades dirigidas e livres (enriquecendo o espaço com materiais lúdicos, permitindo a sua exploração) no espaço exterior.

As planificações diárias asseguravam uma perceção detalhada de como iriam decorrer essas propostas, assegurando a gestão do espaço, tempo, recursos humanos e materiais,

organização do grupo e as várias dinâmicas. Contemplavam uma descrição pormenorizada da proposta, como esta iria decorrer, com todas as estratégias de ação e organização de acompanhamento à atividade, servindo-me de apoio em todas as ações do dia, uma vez que estas estavam descritas de forma detalhada nas planificações diárias.

As planificações eram passíveis de qualquer alteração que surgisse e fosse justificadamente necessária, podendo ser bastante flexíveis.

2.5.4 Inquérito por questionário

Embora o questionário, não seja o instrumento de pesquisa utilizado em todos os projetos este é um instrumento de recolha e avaliação de dados muito importante na pesquisa científica, nomeadamente nas ciências da educação (Amaro et al., 2005).

Segundo Amaro et al. (2005, p.3) um questionário é:

Um instrumento de investigação que visa recolher informação baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representante da população em estudo. Para tal coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interacção directa entre estes e os inquiridos.

Um questionário torna-se útil quando o investigador pretende recolher informações sobre determinado tema. A aplicação do questionário a um público-alvo, neste caso aos pais das crianças, permitiu-me recolher informações relevantes sobre as rotinas de vida destas.

O inquérito por questionário torna-se importante porque facilita o interrogatório a um elevado número de pessoas.

Os questionários podem ser de natureza “social, económica, familiar, profissional, relativos às suas opiniões, à atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, etc.” (Amaro et al., 2005, p.4).

Há alguns cuidados que devem ser tidos em conta na elaboração de um inquérito por questionário, uma vez que a interação entre o investigador e os inquiridos é indireta. Um dos cuidados que se deve ter em conta é a forma como se formulam as questões, devendo estas

ser adequadas à pesquisa em questão sendo o outro a apresentação do questionário (Amaro et al., 2005).

No que se refere à apresentação este deve ter um conjunto de questões bem organizadas e com lógica, devem evitar-se questões longas e com uma estrutura confusa e ambígua (mais do que um significado), que podem levar a diferentes interpretações. Deve ter-se em atenção a forma como se formulam as questões de natureza pessoal, de assuntos delicados ou incómodos para os inquiridos. Deverão ter tido em conta três princípios básicos no desenvolvimento das questões, são eles: a clareza (devendo estas ser claras, concisas e unívocas), a coerência (devendo corresponder à intenção da pergunta) e a neutralidade, o que significa que não devem induzir respostas mas sim “libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou de preconceitos do próprio inquiridor” (Amaro et al., 2005, p.5).

Podem ser formuladas dois tipos de questões: questões de resposta aberta, ou fechada. As questões de resposta aberta permitem que o inquiridor construa a resposta com palavras suas, permitindo desta forma a liberdade de expressão. As questões de resposta fechada são aquelas que permitem ao inquirido selecionar a resposta mais adequada à sua opinião, de entre várias opções apresentadas. Podem aparecer ainda questões dos dois tipos, que se denominam como mistas (Amaro et al., 2005).

Quando um questionário é aplicado há necessidade de se aplicarem escalas, pois são estas que permitem medir as opiniões, atitudes, etc. do público-alvo. Neste caso utilizou-se a escala de Likert com 5 pontos.

Como ponto de partida, deve estar apresentado no questionário, de uma forma clara, o tema em estudo. Depois este deve ter o mínimo de folhas possível, uma vez que este facto pode suscitar por parte do inquirido uma reação negativa. Antes da apresentação do questionário, este deve ser cuidadosamente revisto, de modo a evitar erros ortográficos, gramaticais ou de sintaxe (Amaro et al., 2005).

Há várias vantagens e desvantagens na aplicação de inquéritos por questionário. Uma das vantagens é a possibilidade de uma maior sistematização dos resultados fornecidos, facilitando a análise de dados e reduzindo o tempo despendido na sua recolha. Uma desvantagem é a dificuldade de conceção, uma vez que existe a necessidade de ter em conta vários parâmetros, tais como: a quem se aplica, o tipo de questões que deverá ter, o tipo de respostas pretendido e o tema abordado. Uma vez que os questionários fornecem respostas escritas a questões fornecidas previamente, por essa razão apresentam uma elevada taxa de não-resposta. A taxa

de não-resposta também tende a aumentar caso a natureza da pesquisa não seja útil para o inquirido (Amaro et al., 2005).

Nos inquéritos por questionário que elaborei, pude contar com a ajuda da minha orientadora do relatório da PES, Prof.^a Doutora Clarinda Pomar, uma vez que não tinha experiência nenhuma na elaboração de inquéritos. No final o questionário estava bem organizado (Apêndice 1, p. 132) com o tema em estudo apresentado, continha questões simples e curtas, claras concisas e neutras, sendo estas mistas, umas de resposta aberta, dando assim oportunidade e liberdade dos inquiridos se expressarem livremente e outras de resposta fechada, permitindo ao inquirido selecionar a resposta mais adequada à sua opinião. Utilizámos a escala de Likert com 5 pontos para algumas questões. Este inquérito auxiliou-me a alcançar o objetivo definido de analisar a relevância que as atividades lúdico-motoras desempenham nas rotinas de vida das crianças.

Apesar da demora na entrega dos questionários e de alguns não terem sido devolvidos, achei interessante a utilização deste instrumento como recolha de dados e levou-me a desenvolver competências de análise estatística de dados, sua apresentação gráfica e interpretação.

CAPÍTULO III - AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO NO ESPAÇO EXTERIOR

3.1 ANÁLISE DOS DADOS DA ESCALA ECERS

A escala ECERS foi avaliada em conjunto com as educadoras de cada valência. Esta avaliação permitiu verificar em que nível se encontrava a qualidade do ambiente educativo no que se refere ao espaço para movimento, o equipamento para atividades de motricidade e o tempo destinado para atividades de motricidade global. No que diz respeito à subescala movimento e jogo, verificámos em que nível se encontrava a qualidade do ambiente educativo no que se refere ao espaço e recursos, ao envolvimento do adulto no movimento com as crianças e ao planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças e recursos.

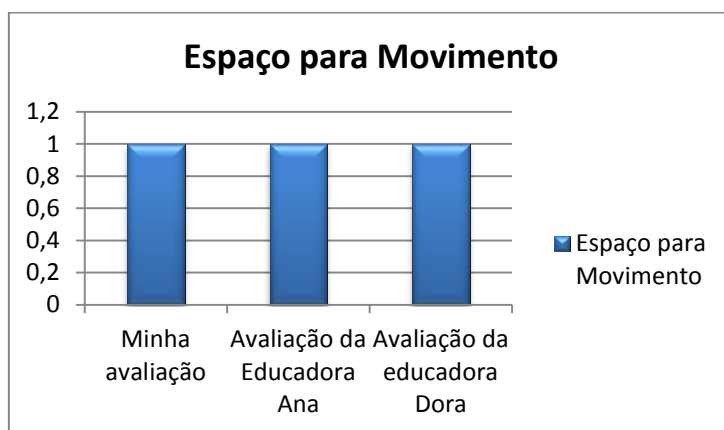


Gráfico 1 – Análise do Item 17 – Espaço para Movimento da escala ECERS

Após análise da escala ECERS, no item 17, Espaço para Movimento, constatámos que o espaço disponível na instituição estava no nível 1, nível mais baixo (Apêndice 2, p. 121), uma vez que, apesar de haver espaço para movimento, não foi especificamente concebido para jogos físicos/de motricidade global, mas sim adaptado para tal.

O espaço exterior da instituição foi aproveitado como espaço de recreio e consequentemente de movimento, não sendo especificamente concebido para esse fim. Só o pavimento de um dos pátios se encontrava revestido de material adequado para proteção das crianças.

O salão existente na instituição era muitas vezes utilizado para atividades que contemplassem movimento, quando o tempo não permitia que fossem realizadas no exterior por exemplo, sem no entanto estar devidamente equipado para esse fim.

O espaço exterior é um espaço comum a todas as salas da instituição, não havendo horário pré-definido para a sua utilização, usufruindo-se dele livremente.

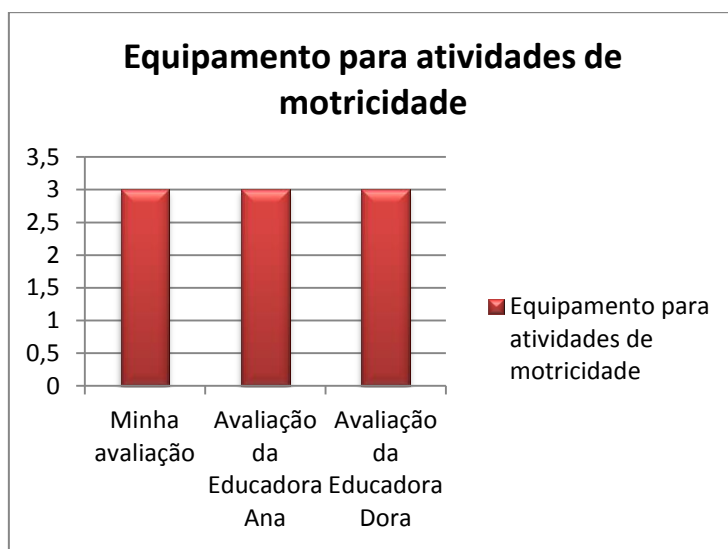


Gráfico 2 – Análise do Item 18 – Equipamento para atividade de motricidade global da escala ECERS

No item 18, equipamento para atividades de motricidade, constatámos que o equipamento disponível na instituição estava no nível 3 (Apêndice 3, p.121), uma vez que existia algum equipamento para motricidade global adequado (arcos, pinos, andas, bolas, etc.) mas raramente usado, pois estava inacessível, encontrando-se guardado no salão, o que obrigaria a deslocações diárias para as crianças terem acesso a ele. Por norma, só era utilizado quando planificada alguma atividade de motricidade em que fosse necessária a sua utilização.

No exterior existia também algum equipamento disponível (triciclos e lagartas para baloiçar) mas, como já referi, estava em mau estado de conservação, pois encontrava-se desprotegido das condições climáticas, que acabaram por o deteriorar.

Quando o tempo permitia as crianças usufruíam do espaço exterior. Estando dependentes das condições climáticas para utilizarem esse espaço de recreio, uma vez que grande parte desse espaço não é coberto, existindo no entanto um alpendre tanto no pátio de cima, como no de baixo, sendo o do pátio de baixo maior.

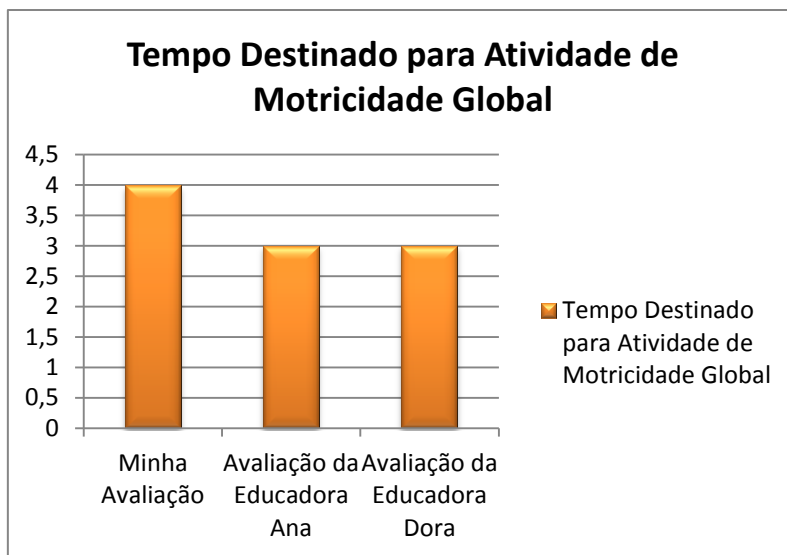


Gráfico 3 – Análise do Item 19 – Tempo destinado para atividade de motricidade global da escala ECERS

No item 19, tempo destinado para atividade de motricidade global, ambas as educadoras avaliaram como estando no nível 3 (Apêndice 4, p. 122), uma vez que ocasionalmente existia horário nas suas salas para atividades físicas. A minha avaliação foi um pouco diferente na valência de Jardim de Infância, optando pelo nível 4 para esta valência, uma vez que a educadora Ana planificava atividades físicas todas as sextas-feiras, assim sendo existia um dia específico por semana destinado a atividades de motricidade global, para além das ocasiões que surgiam no momento ou das idas ao recreio sempre que o tempo permitia.

Na valência de Creche, concordei com a avaliação da educadora Dora, uma vez que pude constatar que só ocasionalmente se dedicava algum tempo para atividades físicas, nomeadamente quando surgiam ocasiões no momento, ou, nas idas ao recreio, dependendo das condições climatéricas.

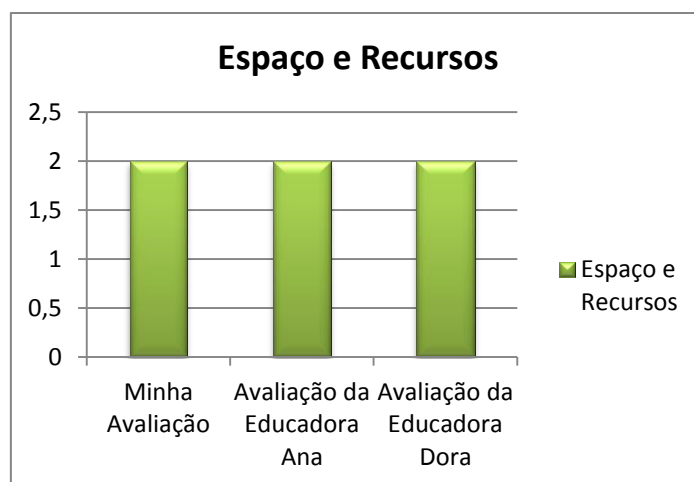


Gráfico 4 – Análise do Item 1 – Espaço e Recursos da subescala Movimento-Jogo da ECERS

Relativamente à análise da subescala Movement-Jogo, no item 1, espaço e recursos, constatei que se encontrava no nível 2 (Apêndice 5, p. 123), nível mínimo.

Tanto o espaço exterior como interior eram amplos potenciando e permitindo o movimento.

O espaço interior, de ambas as salas, era amplo, ficando as áreas bem localizadas, com as dimensões necessárias para as crianças explorarem livremente o espaço e recursos. O espaço livre das salas era igualmente amplo, em ambas as valências, havendo bastante espaço disponível nas salas permitindo a liberdade de movimento das crianças. Sempre que se justificava, quando o tempo não permitia as idas ao exterior, caso houvesse alguma proposta de movimento/jogo era feita no espaço disponível das salas, não havendo necessidade de grandes reestruturações dos materiais lá existentes. Quando havia necessidade de um espaço mais amplo e caso as condições climáticas fossem adversas, havia o salão, de amplas dimensões, existindo uma vasta área disponível que permitia e potenciava o movimento.

No que diz respeito aos recursos que encorajam as crianças a deslocarem-se no espaço de diferentes maneiras existiam poucos recursos e alguns dos existentes não se encontravam acessíveis. Na sala de creche existiam várias bolas de diversos tamanhos, estas encontravam-se no móvel da área da garagem e eram acessíveis às crianças. Na de jardim-de-infância havia um escorrega de acesso fácil às crianças, encontrando-se no espaço da sala junto à área da garagem. No espaço exterior havia poucos recursos disponíveis e os existentes encontravam-se em mau estado, como balancés e triciclos. Existam ainda outros recursos, para além dos mencionados mas não se encontravam disponíveis, encontrando-se arrumados no salão da instituição, tais como: varas, pinos, bolas de vários tamanhos e texturas, arcos, meios arcos

que se encaixavam nos pinos e formavam tuneis, andarilhas, colchão de grandes dimensões, entre outras coisas.

Quanto ao espaço exterior, o espaço de recreio, era amplo, existindo dois pátios disponíveis para atividades de movimento. Ambos tinham alpendre mas a sua utilização dependia das condições climáticas, não sendo por isso utilizados diariamente.

Durante a minha intervenção do segundo semestre, em ambas as valências, planifiquei várias atividades de movimento no exterior (jogo e percursos no pátio da instituição e no espaço exterior da comunidade, saídas ao parque infantil e à quinta do Pomarinho)

No que se refere ao enriquecimento do espaço das salas, na sala de creche enriqueci o espaço com mais bolas com diferentes texturas e balões, lenços grandes, para além de caixas de cartão com grandes dimensões, transformadas em “casas dos três porquinhos”, que permitiam que as crianças se colocassem no seu interior. Na valência de Jardim de Infância enriqueci o espaço com caixas de cartão de dimensões amplas, que em conjunto utilizámos para construir um castelo.

O espaço exterior foi enriquecido com vários objetos e materiais lúdicos que potenciavam e promoviam o movimento, alguns deles elaborados pelas crianças da valência de Jardim de Infância, através do projeto de intervenção: Vamos melhorar o recreio.

Todos os recursos utilizados para enriquecer o espaço serviram para fomentar a autonomia das crianças de forma individual ou com os colegas.

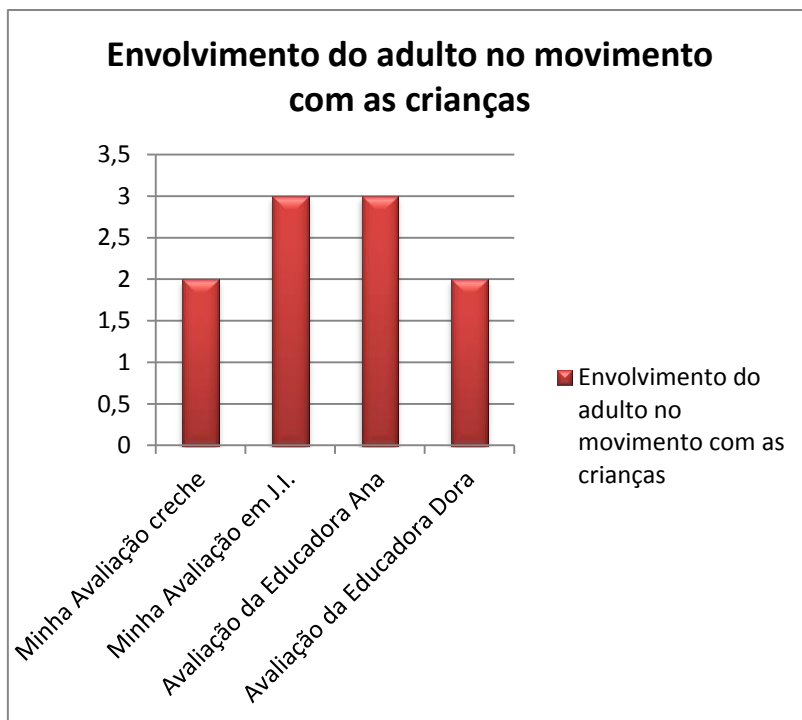


Gráfico 5 – Análise do Item 2 – envolvimento do adulto no movimento com as crianças da subescala Movimento-Jogo da ECERS

No que diz respeito ao nível de envolvimento do adulto no movimento com as crianças, na sala de creche esse envolvimento encontrava-se no nível 2 (Apêndice 6, p. 123)

Os adultos que acompanhavam o grupo de creche participavam nas propostas planificadas e emergentes no espaço interior, encorajando e estimulando de várias formas o movimento das crianças, sempre que se justificava.

No espaço exterior, esse acompanhamento era menos verificado, uma vez que deixavam as crianças explorar livremente o espaço e materiais, intervindo e estimulando pouco.

Pelo menos um dos membros da equipa educativa da sala de creche participava nos momentos de movimento-jogo, verificando-se esta participação mais no espaço interior tanto em propostas planificadas, como emergentes estimulando e encorajando, incentivando as crianças a novos movimentos progressivamente mais difíceis, dentro das suas capacidades. No espaço exterior, sempre que havia alguma proposta planificada um dos membros da equipa participava, nos momentos espontâneos dando liberdade às crianças para explorar livremente o espaço e materiais.

Na sala de jardim-de-infância esse envolvimento encontrava-se no nível 3, uma vez que os adultos acompanhavam, algumas vezes, o movimento-jogo das crianças no espaço interior, sempre que havia propostas de movimento-jogo planificadas, e estas não podiam desenvolver-se no exterior, por questões climatéricas, aconteciam no espaço interior. Por norma, todas as sextas-feiras existiam propostas planificadas. Quando surgiam propostas espontâneas por parte das crianças estas eram encorajadas e estimuladas a movimentarem-se de várias formas no espaço interior, explorando sempre as suas capacidades.

No espaço exterior, a equipa educativa da sala de Jardim de Infância, participava nos momentos de expressão motora sempre que estes eram planificados, quando surgiam espontaneamente, por vezes participavam, encorajando e estimulando as crianças a movimentarem-se de várias formas.

A maioria das crianças de ambas as valências usufruía da atividade extracurricular de natação, sendo que no grupo de creche um dos membros da equipa educativa, a auxiliar Margarida, participava na aula, indo com as crianças para dentro da piscina, o que permitia uma maior estimulação e encorajamento de várias formas de movimento por parte das crianças. Na valência de jardim de infância isso não acontecia, no entanto, as crianças eram encorajadas e estimuladas verbalmente.

No decorrer da minha intervenção encorajei e estimulei as crianças de ambas as valências a várias formas de movimento, planificando diversas atividades de expressão motora com vários recursos e materiais, estando também envolvida, participando e acompanhando o grupo tanto no espaço interior, como no exterior. Sempre que possível dava preferência ao espaço exterior, como potenciador do desenvolvimento motor. No entanto as condições climatéricas nem sempre permitiam a sua utilização, tendo que fazer alterações nas planificações, limitando essas alterações ao espaço para desenvolver as propostas planificadas.

No segundo semestre promovi várias saídas ao exterior promovendo algumas atividades dirigidas, onde eu estava envolvida participando e acompanhando o grupo e cada criança ou deixando que explorassem o espaço livremente.

Ao longo do segundo semestre fui divulgando, através da página de facebook da instituição, várias fotografias de momentos de expressão motora, assim como alguns vídeos e artigos científicos sobre a temática (espaço exterior, expressão motora e desenvolvimento da criança) retirados de alguns sites e blogs, tais como: blog crianças a torto e a direito do site da IAP (Instituto de Apoio à Criança), de onde retirei vários artigos (crianças de hoje estão a crescer

“totós” e “copinhos de leite”; brincadeiras ao ar livre tornam crianças mais felizes, criativas e saudáveis; brincar na rua é importante para lidar com o risco); do site da apcoi (associação portuguesa contra a obesidade infantil) retirei um vídeo (a saúde das crianças está em risco); do site da apei (associação de profissionais de educação de infância) retirei ainda um artigo sobre “brincadeiras sem teto”.

Organizei uma palestra para os familiares das crianças sobre o brincar no exterior estando outra, sobre alimentação saudável, já a ser organizada pela instituição, encontrando-se também interligada com o tema do meu relatório. Estas palestras foram propostas com o intuito de esclarecer e aprofundar os assuntos em questão. A palestra “Brincar no Exterior” realizou-se no dia 26 de Março, sendo proferida pela pediatra Raquel de Freitas Costa e pela Doutora Ana Nabais. A palestra sobre alimentação saudável realizou-se no dia 7 de Maio e foi proferida pela nutricionista Raquel Cruz. Foi pena a pouca adesão, mas tendo em conta que se realizaram durante a semana até houve alguns pais que se disponibilizaram a participar mostrando o seu interesse.

Indo de encontro aos interesses e necessidades das crianças tentei promover várias atividades que estimulassem o desenvolvimento motor.

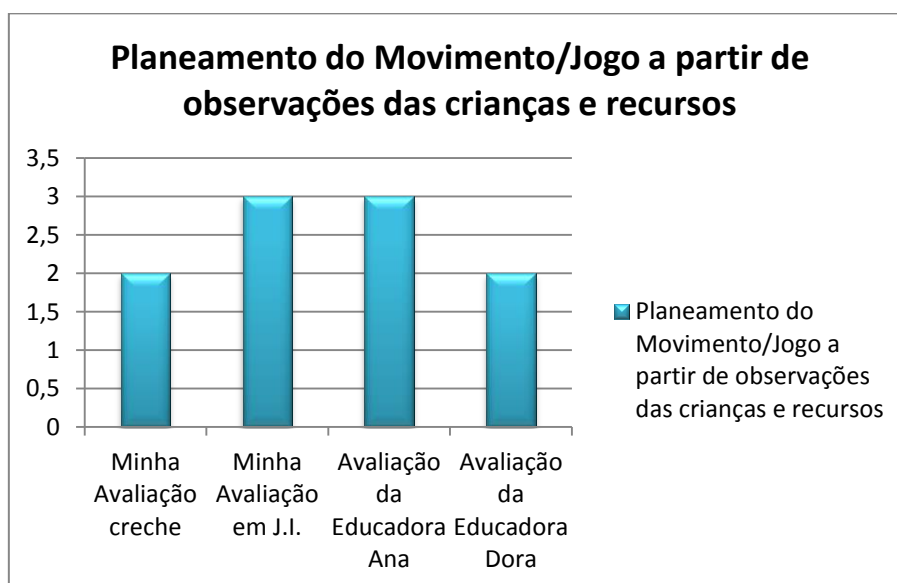


Gráfico 6 – Análise do Item 3 – Planeamento de movimento/jogo a partir das observações das crianças recursos da subescala Movimento-Jogo da ECERS

Os adultos de ambas as equipas educativas observavam o envolvimento das crianças quer no espaço interior quer no exterior. Mas só a equipa educativa da valência de jardim de infância

utilizava essas observações como forma de planeamento de atividades de movimento-jogo, indo assim de encontro aos interesses e necessidades das crianças.

A valência de Creche, no que diz respeito à existência de um planeamento de movimento/jogo a partir de observações das crianças e recursos, encontrava-se no nível 2 (anexo, p. 124-125), uma vez que a educadora Dora observava algumas atividades de movimento das crianças mas não existia planeamento escrito onde se encontrassem incluídas propostas de movimento, relegando para segundo plano as atividades referentes à expressão motora, no entanto, sempre que as crianças mostrassem interesse e vontade, promovia atividades lúdico-motoras espontâneas, não existindo qualquer planeamento escrito. Apesar disso, todas as observações relativas ao desenvolvimento das crianças, mesmo ao nível do seu desenvolvimento motor, eram registadas na caderneta individual, não sendo contudo utilizadas para planificar atividades motoras.

Na sala de jardim-de-infância este item encontrava-se no nível 3, uma vez que os adultos observam regularmente o envolvimento das crianças em atividades de movimento, tanto no espaço interior, como exterior. Sendo planificadas semanalmente atividades de expressão motora indo de encontro às observações dos interesses e necessidades das crianças. Essas observações eram registadas nos portefólios das crianças, sendo utilizadas, posteriormente, no planeamento. Estes registos serviam também para estimular as crianças que se encontram menos desenvolvidas em alguns aspetos motores. A equipa educativa desta valência tinha em atenção o planeamento de atividades de movimento-jogo adaptadas a cada criança e ao grupo, sendo o nível de complexidade progressivo, de modo a estimular as crianças. Quando alguma criança mostrava maior dificuldade em executar algum movimento era auxiliada e encorajada, quer pela equipa educativa, quer pelos colegas.

Durante a minha intervenção observei e registei diariamente, através das notas de campo, os vários momentos do dia, incluindo os momentos de movimento-jogo, tanto dirigidos como espontâneos, permitindo-me desenvolver propostas que fossem de encontro aos interesses e necessidades das crianças. As minhas reflexões também me auxiliaram neste sentido.

A equipa educativa de ambas as valências mostrou-se sempre disponível para colaborar comigo, partilhando informações relevantes, tanto relativas aos interesses, como ao nível de desenvolvimento de cada criança. Tendo conhecimento prévio, do nível de desenvolvimento motor de cada criança, quer pelas informações trocadas com a equipa educativa, quer pelas observações e registos que fui tirando ao longo da intervenção, tentava promover atividades

que permitissem a formação de pequenos grupos, sendo que nestes eram incluídas crianças aparentemente mais desenvolvidas a nível motor e crianças com maior dificuldade a esse nível, de forma a promover a interajuda ao mesmo tempo que melhorava as capacidades motoras das crianças.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS DO CADERNO DE FORMAÇÃO

Ao analisar as minhas reflexões e notas de campo retiradas ao longo da PES, consegui perceber os interesses e necessidades das crianças, tentando planificar de encontro a eles, levando em consideração, o comportamento da criança na utilização do espaço exterior, o seu nível de envolvimento nos momentos lúdico-motores e o espaço e recursos utilizados nesse espaço.

Na análise que fiz ao caderno de formação pude observar e constatar diversos aspetos que me permitiram discutir o nível de persecução do objetivo de compreender de que forma as condições do espaço, tanto físicas como materiais, condicionavam as possibilidades de movimento das crianças e consequentemente se repercutiam no seu processo de desenvolvimento integral.

Constatei, logo inicialmente, como o grupo de crianças da sala de creche era muito ativo e estava em constante movimento, como se pode verificar nestes excertos de reflexões diárias:

“É um grupo de crianças muito irrequieto que explora todas as áreas e o espaço da sala de todas as formas possíveis (...) Desarrumam os brinquedos com a finalidade de terem espaço para trepar para cima dos móveis e mesas. Com este grupo dá facilmente para explorar a área da motricidade, uma área que me agrada e é primordial para o desenvolvimento motor da criança.” (Relatório individual I da PES em contexto de Creche, de 9 de Outubro de 2014)

“São crianças muito ativas e que demonstram muito interesse em explorar o espaço, os objetos e as suas capacidades motoras das mais diferentes maneiras” (Relatório individual I da PES em contexto de Creche, de 18 de Dezembro)

O grupo de crianças da sala de jardim-de-infância também era muito ativo, como se pode verificar no seguinte excerto de uma reflexão diária:

“ (...) Também já observei que constantemente correm na sala e que utilizam o escorrega lá existente, das mais variadas formas: escorregam, sobem, colocam os bancos da casinha depois

do escorrega para, depois de escorregarem, subirem os bancos e por fim saltarem para o chão, colocam-se debaixo deste, etc. São crianças ávidas de movimento.” (Relatório individual I da PES em contexto de Jardim de Infância, de dia 16 de Dezembro)

Como ambos os grupos eram ávidos de movimento, pensei de imediato que o espaço exterior, sendo um espaço mais amplo, permitiria às crianças maior liberdade de movimentos, podendo focar o tema do meu relatório neste espaço, como se pode verificar no excerto de uma reflexão diária que se segue:

“ (...) Achei por bem, indo mais uma vez de encontro aos seus interesses e necessidades, optar por focar o tema do meu relatório da PES no espaço exterior, onde podem ter mais liberdade de movimentos, pois “Sendo um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre”, permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades.” (OCEPE, 2002, pág.39). Abordando também a expressão motora, de modo a proporcionar-lhes momentos de movimento tanto dirigidos como espontâneos, promovendo desta forma o seu desenvolvimento, pois “O corpo que a criança vai progressivamente dominando (...) constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.” (OCEPE, 2002, pág.58).” (Relatório individual I da PES em contexto de Jardim de Infância, de dia 16 de Dezembro)

Diversas vezes refleti sobre a riqueza do espaço exterior, como se verifica nos seguintes excertos de reflexões:

“No espaço exterior as crianças “(...) observam, exploram e brincam sozinhas ou com outras ao seu próprio ritmo e com o seu próprio nível de interesse e desenvolvimento.” (Post, Jacalyn, et al, 2011, p.272). Acho muito importante este contato com o exterior, pois “Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia.” Para este grupo de crianças ativas e curiosas acho essenciais as idas ao exterior, pois acabam por permitir a exploração e libertação de energia que um espaço fechado não permite.” (Relatório individual II da PES em contexto de Creche, de dia 9 a 13 de Março)

“As idas ao pátio são sempre muito enriquecedoras para o desenvolvimento das crianças, pois têm muita liberdade de movimento para brincar, correr, trepar, etc. diversificando as formas de utilizar e sentir o corpo. “A exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior – esquerda, direita, em cima, em baixo, etc. É situando o seu próprio corpo que a criança apreende as relações no espaço relacionadas com a matemática.” (OCEPE,

2002, p.58).” (Relatório individual II da PES em contexto de Jardim de Infância, de dia 27 a 30 de Abril)

“O recreio é um espaço rico em aprendizagens, estas podem surgir naturalmente, a partir das brincadeiras, em interação com outras crianças ou adultos, ou planeadas pelo educador. As crianças dão largas à sua capacidade imaginativa e, através das brincadeiras, observo como elas interagem umas com as outras e como imitam situações do dia-a-dia ou inventam novas (...) por vezes interajo com elas entrando e encorajando as suas brincadeiras. Como é um ambiente mais descontraído, estão mais à vontade e têm mais espaço e liberdade de movimento, transportando os brinquedos livremente pelo espaço, correndo, trepando, pulando, etc.” (Relatório individual II da PES em contexto de Jardim de Infância, de dia 11 a 15 de Maio)

Constatei que o espaço de recreio não tinha muitos objetos lúdicos disponíveis e os que tinha estavam deteriorados, como se pode verificar através deste excerto de uma reflexão diária:

“ (...) Reparei que o espaço tem objetos disponíveis um pouco deteriorados (...) Posso direccionar as minhas planificações de forma a melhorar as condições do espaço exterior, de modo a proporcionar momentos educativos e de desenvolvimento, através de jogos para exterior, utilizando materiais recicláveis, etc. (...)” (Relatório individual I da PES em contexto de Creche, de 16 de Outubro de 2014)

Este facto era gerador de vários conflitos entre as crianças, uma vez que todas queriam utilizar os objetos que se encontravam no recreio, o que não era possível. Como se pode verificar no excerto da reflexão seguinte: *“No pátio como os triciclos são poucos, há muitos conflitos, pois todos querem andar.”* (Relatório individual II da PES em contexto de Creche, de 18 a 20 de Fevereiro);

O espaço exterior era um espaço que bastante agradava às crianças, diversas vezes constatei este facto e mencionei-o nas minhas reflexões, como se verifica nas reflexões constantes nos seguintes excertos das notas de campo:

“ Depois de comerem a fruta, antes de almoço, sentados à mesa nos respetivos lugares, viam no computador as fotografias deles, a L. (2 A e 9M) viu uma fotografia onde estavam no pátio e disse:” Vamos para o pátio?” Mostrando o seu contentamento através da sua expressão facial.” (Relatório individual II da PES em contexto de Creche, de 16 a 20 de Março)

“Durante o lanche, sentados à mesa nos respetivos lugares, perguntei o que gostavam mais de fazer, o R. (4A) disse: “Ir para o pátio.” Opinião partilhada por todos os colegas (...)” (Relatório individual II da PES em contexto de Jardim de Infância, de 20 a 24 de Abril)

Como tal, deveria ser potencializada a sua utilização, uma vez que pude constatar que as crianças não usufruíam desse espaço tanto quanto gostariam e deveriam, ficando limitadas à sua utilização consoante o estado do tempo, como se pode constatar através de um excerto da seguinte reflexão diária: “ (...) *Por norma, sempre que o tempo permite, apesar de pessoalmente achar que o estado do tempo não deva ser um impedimento, vão com alguma regularidade ao recreio (...)* ” (Relatório individual I da PES em contexto de Jardim de Infância, de dia 16 de Dezembro)

Ao refletir sobre esse assunto fiz uma projeção da minha intervenção, como se pode verificar no excerto que se segue de uma reflexão semanal:

“ (...) Terei em atenção nas minhas planificações futuras, a ida ao recreio como uma rotina diária. Tentarei também planificar várias saídas, para que possam contactar com a natureza e com o espaço exterior, para poderem, não só conhecer o mundo que os rodeia, como conhecerem o próprio corpo e as suas potencialidades.” (Relatório individual I da PES em contexto de Jardim de Infância, de dia 16 de Dezembro)

E tendo em conta a importância do espaço exterior no desenvolvimento motor da criança, também refleti sobre isso, como se pode verificar no excerto de reflexão seguinte:

“Nas idas ao pátio consigo observar algumas capacidades motoras globais através das atividades espontâneas das crianças, tais como subir degraus, descer, pular, correr, etc. “A exploração de diferentes formas de movimento permite (...) tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior (...) É situando o seu próprio corpo que a criança apreende as relações no espaço (...).” (OCEPE, 2002, p. 58). É pois importante promover idas ao exterior assim como fazer jogos de movimento para que as crianças possam desenvolver noções espaciais. Como futura educadora vou ter isso em atenção.” (Relatório individual II da PES em contexto de Creche, de dia 16 a 20 de Março)

Por todas estas razões e tendo que desenvolver um projeto, resolvi falar com as crianças, uma vez que este deveria ir de encontro aos seus interesses. Sabendo que o espaço de recreio era um espaço que bastante lhes agradava e, tendo em conta as suas fragilidades, sugeri-lhes enriquecermos esse espaço, como se pode verificar no excerto da reflexão que se segue:

“ (...) perguntei-lhes se queriam melhorar o nosso pátio, com novos brinquedos, pois têm poucos e já estão degradados, responderam afirmativamente (...) Pensei que poderá ser um bom projeto de intervenção, melhorar o espaço exterior, uma vez que é um espaço de recreio que tanto lhes agrada. A ideia do projeto foi aceite de imediato (...) Este projeto de intervenção

partiu de uma necessidade, a necessidade de resolução de um problema constatado, a escassez de objetos lúdicos no pátio exterior. Apesar de ter sido uma proposta minha, é algo que vai de encontro aos interesses das crianças, como variadas vezes verbalizam (...)” (Relatório individual II da PES em contexto de Jardim de Infância, de dia 13 de Abril a 17 de Abril)

Tinha-se, assim, a intenção de melhorar o espaço de recreio, potenciador de diversas aprendizagens, indo de encontro ao tema do relatório, tão pertinente na realidade da instituição e na “cultura de infância” atual.

3.3 O PROJETO DE ENRIQUECIMENTO DO ESPAÇO EXTERIOR

No decorrer da minha intervenção pude constatar como o espaço exterior, de recreio, era um espaço com algumas fragilidades, nomeadamente no que dizia respeito ao equipamento e materiais lúdicos lá existentes. Tendo em conta que o espaço exterior é um espaço muito rico em experiências exploratórias, que em muito contribuem para o desenvolvimento das crianças e uma vez que teria de desenvolver um projeto com o grupo de crianças de Jardim de Infância, resolvemos, em conjunto, melhorar o espaço exterior, de recreio, enriquecendo-o com novos equipamentos e materiais, alguns construídos por nós. Neste sentido, no contexto da PES II foi desenvolvido um trabalho de projeto, com a finalidade de intervirmos de modo a irmos de encontro a uma necessidade sentida e analisada ao longo do tempo de intervenção e ao interesse do grupo, seguindo para isso a metodologia de trabalho de projeto.

3.3.1 A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A metodologia de trabalho de projeto é reconhecida como um dos modelos curriculares para a educação de infância. Consiste numa estratégia de aprendizagem e desenvolvimento cujo objetivo é promover aprendizagens significativas às crianças, através da sua interação com o meio envolvente.

O trabalho de projeto é uma abordagem que se centra num “estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz e Chard, 1989, citados por Vasconcelos et al, 2012, p.10),

ou seja, “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 encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social” (Leite, Malpique e Santos, 1989, citados por Vasconcelos et al, 2012, p.10).

Segundo Katz e Chard (1997, citados por Vasconcelos et al, 2012) o trabalho de projeto ajuda a desenvolver, “não apenas os conhecimentos e capacidades, mas também a sensibilidade emocional, moral e estética das crianças” (p. 11). Os mesmos autores afirmam que também ajuda a desenvolver a capacidade de imaginar, prever, explicar, pesquisar e inquirir.

O trabalho de projeto pretende atingir vários objetivos, sendo o objetivo global “Cultivar a vida da mente da criança mais nova” (1997, Katz e Chard, citados por Vasconcelos et al 2012, p.6). Pretende também que as crianças aprendam através da ação, aliando assim a teoria à prática.

Através desta metodologia as crianças realizam aprendizagens significativas, percebendo o que estão a fazer e com que finalidade, promovendo competências e desenvolvendo capacidades, reforçando a autonomia e a afirmação da identidade própria de cada grupo, desencadeando um processo de dinamização e interação de diferentes domínios de atividade: intelectual, afetiva, moral, social, comunicativa e criadora, ou seja aumenta a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar e de inquirir. É também através do trabalho de projeto que se reforça a responsabilidade, que se aprende, partindo de situações e dos recursos existentes, a formular e a resolver problemas, que se promove a capacidade criativa e imaginativa. Esta metodologia auxilia a emancipação das crianças, possibilitando-lhes, para além da aquisição da emancipação individual, uma tomada de consciência coletiva, tendo liberdade de decidir e controlar as suas decisões com responsabilidade e respeito pelo outro (Artur, s/d).

No trabalho de projeto o envolvimento e interesse da criança fomenta o esforço e a motivação. A criança escolhe entre uma variedade de atividades que lhe é oferecida e procura um nível adequado de desafio. O educador investe no progresso da criança e a criança partilha responsabilidades com este na sua aprendizagem e aproveitamento.

Segundo Katz (1997) existem vários benefícios na criança com esta metodologia de trabalho, são eles: o fazer sentido da sua própria experiência, o colocar hipóteses, analisar, elaborar conjecturas, o ser curiosa, fazer previsões e verifica-las, ser empírica, persistir na resolução de problemas, tomar iniciativas e ser responsável pelo que conseguiu fazer, antecipar os desejos dos outros e as suas reações utilizando para isso dispositivos sociais.

No trabalho de projeto as crianças tornam-se o recurso umas das outras, “o educador também se torna um recurso e orienta as crianças no sentido de encontrarem outros recursos de que necessitem para persecução dos seus projectos” (Vasconcelos et. al., 2012, p.11).

O papel do educador, nesta metodologia de trabalho é o de colocar às crianças interrogações, dilemas, problemas, possibilidades de escolha e oportunidades de úteis discussões, estimulando desta forma o desenvolvimento intelectual e social das crianças, através do conflito e da negociação. O educador deve no entanto estar atento de modo a que as crianças não percam experiências enriquecedoras, devendo também incentivá-las a trabalhar em grupo e ou individualmente, para que tenham perceção das diferentes organizações. Deve ainda evitar as perguntas típicas para verificar se as crianças sabem e fazer perguntas de aprofundamento, convidando assim a criança à experimentação e reflexão.

Ao desenvolver um projeto com as crianças, podendo este ser individual, de pequeno grupo ou de todo o grupo, pretende-se usar a curiosidade natural das crianças, que é imensa e insaciável, para as conduzir num processo de interação, de compreensão da realidade, aprendendo a comunicar entre si e para os outros simultaneamente. Desta forma as crianças aprendem a aprender, apropriando-se assim de ferramentas sociais e culturas tão necessárias para a aprendizagem (Artur s/d).

Para desenvolver um projeto há quatro fases essenciais: a fase I, onde se define o problema; a fase II, onde se planifica e desenvolve o trabalho; a fase III, onde se executa e a fase IV, de divulgação/avaliação.

Na primeira fase, fase de definição do problema, em conversa de grande grupo, pequeno ou individualmente, formula-se o problema ou questão a investigar. Define-se ainda o assunto que se vai estudar e as dificuldades a resolver, partilham-se saberes que já se possuem sobre o assunto e desenham-se, esquematizam-se ou escrevem-se as ideias de execução (como poderemos resolver?/ Saber?) (Vasconcelos et al, 2012).

Numa segunda fase, a fase da planificação e desenvolvimento do trabalho, faz-se uma previsão sobre os possíveis desenvolvimentos do projeto (quem faz o quê e quando. O que necessitamos para, como vamos arranjar?), elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes com linhas de pesquisa. Dividem-se as tarefas e cria-se um inventário de recursos.

Na fase de execução, terceira fase do projeto, parte-se para a ação direta e organizada. Inicia-se o processo de pesquisa sobre aquilo que desejam saber ou fazer, depois organiza-se, seleciona-se e regista-se a informação, através de desenhos, fotografias, textos, construções, gráficos, sínteses, etc. A seguir faz-se um aprofundamento sobre a informação obtida e a

inicial, através de discussão, representação ou contraste. Surgem várias questões, para as quais se planeia um desenvolvimento.

A fase da divulgação/avaliação, quarta fase, é a fase de sistematização visual do trabalho, ou seja esta é a fase onde se apresenta o projeto aos outros, onde as crianças sistematizam os seus saberes, contam os processos, a participação do grupo e o percurso mental e operativo, ou seja, nesta fase é avaliado: o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida e as competências adquiridas.

É também importante que o projeto seja documentado pois esta documentação permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto, mostra o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças, permite ao educador avaliar e refletir sobre o seu trabalho, tornando este trabalho transparente aos seus pares, famílias e comunidade. Esta documentação não tem como finalidade mostrar trabalho, mas sim mostrar como esse trabalho foi importante para as crianças.

Tendo em conta que o trabalho de projeto é um estudo em profundidade sobre um tema de interesse e havendo na sala de jardim-de-infância, muitos interesses que poderiam resultar num projeto, inicialmente tive alguma dificuldade em definir um tema e que tipo de projeto fazer. Preocupei-me em analisar, através de observações e conversas de grande grupo, o que poderia ser realmente interessante e envolvente para as crianças. Pretendia que com o projeto as crianças realizassem aprendizagens significativas, que soubessem o que estavam a fazer e para quê. Pretendia também que aprendessem a resolver problemas em conjunto questionando-se, encontrando respostas e oferecendo recursos. Para além disso pretendia ainda que se tornassem autónomas e responsáveis.

3.3.2 O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Fase 1 – Definição do problema:

Depois de observar que o espaço de recreio, que tanto agrada às crianças, era gerador de vários conflitos devido à escassez de materiais lúdicos (Fig. 1), pensei imediatamente nalgumas

ideias de forma a poder solucionar esta questão. Como se pode verificar na seguinte reflexão semanal:

“No recreio antes da hora de almoço o G. N. (4 A e 6M) aproximou-se de mim e disse: “Não tenho brinquedos.” Mostrando o seu descontentamento por não ter nenhum triciclo disponível para brincar. (...) Numa das minhas muitas pesquisas pela net, reparei nuns brinquedos feitos com pneus e madeira (Fig. Nº2 e 3), penso que não será muito difícil construirmos de modo a enriquecermos o pátio exterior, um espaço que tanto lhes agrada e que tem poucos brinquedos e já degradados (...)” (Reflexão da PES II, em contexto de JI de dia 13 a 17 de Abril)

Tinha então encontrado um problema, que poderia dar origem a um projeto de intervenção. Conversei com as crianças, em grande grupo, sobre o problema encontrado e elas foram unânimes partilhando da minha opinião. Como se pode verificar através da reflexão semanal que se segue:

“Como as crianças estão sempre a queixar-se que não têm brinquedos no espaço exterior, imprimi as imagens, levei e mostrei-lhas perguntando o que achavam de construirmos uns iguais, mostraram o seu contentamento e logo surgiram várias observações e sugestões (...) Pensei que poderá ser um bom projeto de intervenção, melhorar o espaço exterior, uma vez que é um espaço de recreio que tanto lhes agrada. A ideia do projeto foi aceite de imediato (...) Este projeto de intervenção partiu de uma necessidade, a necessidade de resolução de um problema constatado, a escassez de objetos lúdicos no pátio exterior. Apesar de ter sido uma proposta minha, é algo que vai de encontro aos interesses das crianças (...)” (Reflexão da PES II, em contexto de JI de dia 13 a 17 de Abril)

Tínhamos então o ponto de partida para o nosso projeto.



Fig. Nº1 Crianças a explorar os materiais disponíveis antes da intervenção

Fase II – Planificação e lançamento do trabalho:

Após termos o ponto de partida definimos o nome do nosso projeto que ficou: “Vamos melhorar o recreio”. Todas as crianças quiseram participar neste projeto, uma vez que a intervenção ia de encontro aos seus interesses. Colocaram-se então algumas questões pertinentes, como se pode verificar na seguinte reflexão semanal:

“ Em conversa de grande grupo, sentados na área do tapete, voltámos a falar sobre o pátio exterior e o seu enriquecimento, surgiram vários comentários. A M. (3 A e 11M) disse: Mas não podemos trazer os pneus para a sala.” Pensámos em conjunto e resolvemos que podiam ficar no pátio. O G. N. (4 A e 6M) disse: “ E depois pintamos os pneus.” A M. (3 A e 11M) continuou: “Mas não podemos mexer nos pneus porque estão sujos.” Expliquei-lhe que os lavamos antes de os pintar. Depois o A. (4A e 3M) disse: “ O meu pai ajeita-se mais ou menos. Ele é muito bom a construir coisas. Eu posso ajudar o meu pai, que eu tenho ferramentas.” A seguir perguntei-lhes se sabiam quem trabalha com a madeira, ao que o A. (4A e 3M) respondeu: “O carpinteiro.” A M. (3A e 11M) disse: “Acho que o meu pai arranja madeira.” (Reflexão da PES II, em contexto de JI de dia 13 a 17 de Abril)

Depois das questões colocadas falámos também sobre o que poderíamos fazer mais para melhorar o pátio. Resolvemos, em conversa de grande grupo e com a ajuda de umas imagens

que lhes levei (fig. Nº2, 3, 4 e 5) fazer, para além dos balancés com madeira e pneus, mais um jogo de bowling, um vaivém e um jogo com arcos.



Fig. Nº2 Balancé



Fig. Nº3 Jogo com arcos



Fig. Nº 4 Vaivém



Fig. Nº5 Jogo de bowling

Verificámos que materiais necessitávamos para construir o que pretendíamos, onde os poderíamos arranjar, quem nos poderia ajudar na construção de alguns objetos mais difíceis, que tarefas caberiam a cada criança, entre outras coisas. Como se pode verificar por exemplo nas reflexões semanais que se seguem:

“Durante a manhã, na conversa de grande grupo, sentados no tapete, falámos novamente sobre o nosso projeto, pois as crianças abordam o tema várias vezes. O A.(4 A e 3M) disse: “O meu pai consegue arranjar madeira, só tem que medir para saber o tamanho.” Depois a M. (4 A) acrescentou: “O pai do B. parte os pneus e pinta-os com uma tinta especial, para quando nós pintarmos a seguir a tinta não saltar.” (Reflexão da PES II, em contexto de JI de dia 20 a 24 de Abril)

“Durante a manhã, na conversa de grande grupo, sentados na área do tapete, quando surgiu o tema do nosso projeto, (...) o A. (4 A e 3M) apressou-se a dizer: “O meu pai tem que falar com o pai do B., porque ele está muito ansioso de fazer os brinquedos para o nosso pátio”. Continuando a falar do projeto a S. (3 A e 8M) disse: “Precisamos das garrafas para o vaivém.” Dando continuidade o A. (4 A e 3 M) disse: “E de garrafas de detergente.”. A S. (3 A e 8M) continuou: “E de corda.”. (Reflexão da PES II, em contexto de JI de dia 4 a 8 de Maio)

Ao longo do tempo foram surgindo mais ideias para pormos em prática de forma a enriquecermos o nosso projeto, como se pode verificar na seguinte reflexão:

“ (...) Falámos sobre o nosso projeto e sobre fazermos mais brinquedos, propus-lhes fazermos um cesto de basquete e o R. (4 A e 2M) disse: “Eu acho bem fazermos um cesto de basquete e podemos fazer bolas para marcarmos. Podemos fazer as bolas com fita-cola.” O T. (4 A e 8M) disse: “Podemos fazer bolas de trapo.” O G. C. (3 A e 10M) disse: “Mas nós temos bolas!”. Depois perguntei-lhes o que achavam de termos uma piscina de bolas no pátio. Todas as crianças gostaram da ideia. O T. (4 A e 8M) disse: “Precisamos de uma piscina muito grande.” E o D. (3 A e 11 M) acrescentou: “E de bolas.” (Reflexão da PES II, em contexto de JI de dia 11 a 15 de Maio)

Fui registando tudo o que ia ficando definido para não nos esquecermos de nada. Distribuímos também o trabalho que tínhamos para fazer pelo tempo, fazendo uma calendarização.

Como forma de registar tudo o que já tínhamos planeado fizemos uma teia, com a problemática no centro e nas derivações as várias ações do planeamento. Afixei-a no placar da sala (Fig. 6) ao nível das crianças, para que estas a pudessem visualizar.

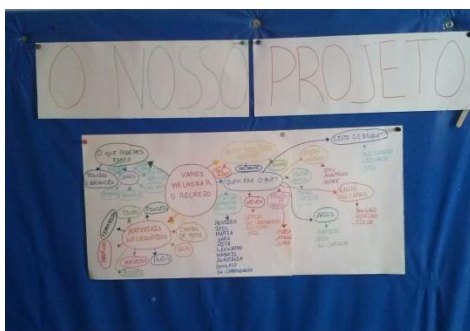


Fig. Nº6 Teia do projeto

Unidades Operativas para a Ação:

Depois de verificados os materiais necessários e quem nos poderia ajudar, definimos as unidades operativas para a ação distribuindo tarefas pelas crianças. Uma criança ficou na pintura das garrafas para o jogo de bowling, cabendo a cada uma a tarefa de pintar uma garrafa. Na construção do vaivém ficou outro grupo de crianças, assim como na pintura dos pneus para o balancé e na da madeira do balancé. A organização da piscina de bolas ficou a cargo de outro grupo, assim como a construção do jogo dos arcos, a construção da rampa para os carrinhos e o cesto de basquete. Aos nossos colaboradores no projeto coube as seguintes tarefas: pai do A. arranjar as madeiras e construção do balancé, pai do B. com os pneus e o N. (funcionário da instituição) com a colocação do cesto de basquete.

Recursos principais

Verificámos que recursos tínhamos e os que necessitávamos para pôr em prática o projeto. Definimos assim como recursos necessários, os materiais, uma vez que já estavam definidos os recursos humanos. Verificámos que necessitávamos de tintas acrílicas, tintas normais, pincéis, madeira, garrafas de plástico, parafusos e porcas, martelo, cola, tesoura, pneus, chapas de metal, trapilho, argolas, caixas de cereais, bolas, piscina e ferramentas.

Fase III – Execução

No desenrolar do projeto foram surgindo alguns contratemplos que foram sendo contornados, como se pode verificar na reflexão que se segue:

“Estamos a desenvolver o nosso projeto de melhorar o recreio com muito entusiasmo e envolvimento por parte das crianças, no entanto surgem alguns contratemplos que não dependem de nós. O pai do B. da sala dos sapinhos ficou de nos trazer os pneus, já cortados e com uma pintura de um produto primário, para depois ser mais fácil a tinta pegar. O pai do A. arranja-nos a madeira e constrói o brinquedo com os pneus, no entanto ainda estamos a aguardar a chegada dos pneus (...). Como temos sempre que contar com contratemplos, arranjei uma solução e consegui alguém que me ajudasse a cortar um pneu que tinha em casa, contei às crianças que rapidamente mostraram o seu entusiasmo (...)” (Reflexão da PES II, em contexto de JI de dia 4 a 8 de Maio)

Mas, mesmo com contratempos, lá fomos desenvolvendo o nosso projeto (Fig. Nº 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13)



Fig. Nº 7 L. e G. C. a pintarem o vaivém



Fig. Nº8 R. a misturar a tinta na garrafa para o jogo de bowling



Fig. Nº9 Jogo de bowling pronto



Fig. Nº 10 S., G. C., A. e T. a lavar os pneus



Fig. Nº 11 A. e G. a prepararem o pátio para a pintura dos pneus



Fig. Nº12 R., G. e D. a pintarem a rampa para os carros



Fig. Nº13 M. a preparar a argola para o jogo das argolas

Durante a fase de desenvolvimento do nosso projeto fazíamos diariamente um ponto da situação, verificando em que ponto estava, avaliando assim o processo. Como se pode verificar na seguinte reflexão:

“Continuámos a falar do nosso projeto (...) A M. (4 A) disse: “Falta terminar a rampa dos carros.” A Í. (4 A e 6M) continuou: “ Temos que ver da piscina (...). Todos os dias falamos um pouco sobre o nosso projeto, para sabermos o que nos falta fazer e quem faz o quê (...) Para ser mais fácil para as crianças perceberem em que fase do projeto estamos, para perceberem o que têm de fazer (...)” (Reflexão da PES II, em contexto de JI de dia 18 a 22 de Maio)

Fase IV – Divulgação/ Avaliação

Estratégias de comunicação

À medida que íamos avaliando o processo íamos também questionando: como divulgar o nosso projeto? Onde? E para quem? Até que isso ficou definido em conversa de grande grupo, como se pode verificar na reflexão que se segue:

“Demos continuidade à conversa e perguntei-lhes como gostariam de mostrar as coisas que fizeram para o pátio. Sugeri-lhes fazermos uma festa, todos concordaram. Perguntei-lhes quem gostariam de convidar para a festa, a maioria respondeu os pais e avós. Então concluímos que precisamos de fazer os convites, como faremos? Perguntei. O D. (3 A e 11M) respondeu: “Fazemos cartões para os convites.” E a R. (4 A e 3M) disse: “Podemos fazer desenhos nos convites.” Sugeri-lhes aproveitarmos as caixas de cereais para fazermos os convites, todos concordaram (...)” (Reflexão da PES II, em contexto de JI de dia 11 a 15 de Maio)

Resolvemos então divulgar o projeto através de uma festa no nosso pátio, uma vez que era aí que iríamos fazer a intervenção.

Acrescentámos mais uma pequena teia por baixo da que já tínhamos, onde colocámos como íamos divulgar o nosso projeto (Fig. Nº14).

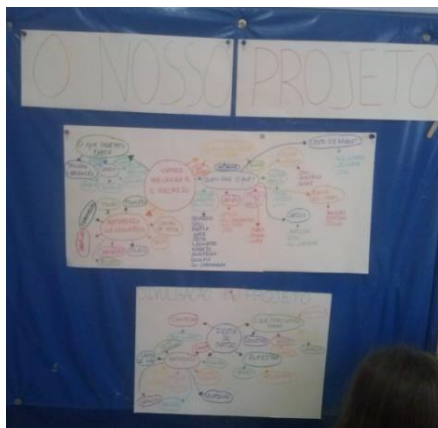


Fig. N°14 Teia completa do projeto

Demos então início à elaboração dos convites. Tal como tinha ficado acordado, aproveitámos caixas de cereais vazias. Recortei as caixas de forma a ficar com cartões retangulares, enquanto as crianças faziam desenhos em folhas coloridas, que posteriormente colariam no cartão das caixas de cereais. As crianças mostraram muito envolvimento nesta atividade.

Definimos que os desenhos ficariam na parte de fora do convite e no interior faríamos pintura simétrica, ficando assim os convites logo dobrados ao meio (Fig. Nº 15).



Fig. Nº15 Crianças a pintarem os convites

Depois de secos tínhamos que colar os desenhos, feitos por cada criança, nos respetivos convites. Faltava ainda definir o que escrever nos convites depois de prontos. Conversámos em grande grupo para isso ficar definido, como se verifica na reflexão semanal que se segue:

“ (...) Falámos sobre o que iríamos escrever nos convites. A M. (4 A) disse: “Para irem à festa.” O R. (4 A e 2M) deu o seu contributo dizendo: “Para convidar os pais para irem visitar o pátio, porque temos lá coisas novas.” (Reflexão da PES II, em contexto de JI de dia 18 a 22 de Maio)

Após as sugestões chegámos a acordo e ficou: “Convido-te para a festa do pátio, no dia 28 pelas 16h, vem ver as novidades e lanchar connosco.” Depois de prontos escrevi em computador o que tinha ficado acordado com as crianças, recortámos e colámos nos convites. Depois de terminados (Fig. Nº16 e 17) as crianças ficaram muito satisfeitas com o resultado, como se pode verificar na reflexão seguinte: *“mostrei-lhes como tinham ficado os convites, a R. (4 A e 3M) disse: “Uau, os convites estão muito bonitos!” (Reflexão da PES II, em contexto de JI de dia 25 a 29 de Maio)*

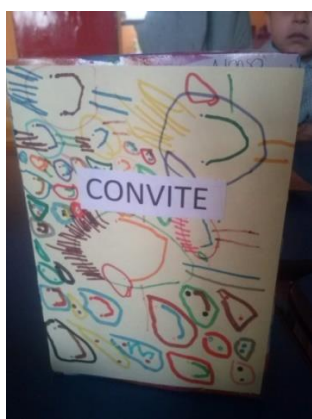


Fig. Nº 16 capa de um convite



Fig. Nº 17 Interior do convite

Faltava preparar a festa. Precisávamos fazer um lanche para receber os convidados, como já tinha sido sugerido por algumas crianças, dando algumas ideias do que poderia conter, como se pode verificar na seguinte reflexão:

“Depois perguntei o que seria necessário fazermos mais para a festa? A Í. (4 A e 6M) sugeriu: “Podemos fazer sumo de limão.” O G. C. (3 A e 10M) disse: “Ou sumo de laranja.” A M. (4 A), que só bebe água disse: “E água.” O L. (3 A e 2M) acrescentou: “E bolos.” O A. (4 A e 4M) disse: “Podemos fazer salame” (...) “ (Reflexão da PES II, em contexto de JI de dia 11 a 15 de Maio)

Conversámos mais uma vez em grande grupo, para isso ficar definido, como se pode ver na reflexão semanal que se segue:

“Depois começámos a pensar no lanche e a L. (4 A) disse: “Podemos pôr uma mesa no pátio.” O G. C. (3 A e 10M) completou: “Para segurar a comida.” A M. (4 A) disse ainda: “E uma toalha.” O S. (4 A e 5M) acrescentou: “E balões e baloiços.” A M. (4 A) respondeu prontamente: “É muito difícil fazer baloiços.”” (Reflexão da PES II, em contexto de JI de dia 18 a 22 de Maio)

Resolvemos então fazer gelatinas de morango e ananás, dois salames, um de chocolate e outro de leite condensado e sumo de laranja.

Os balancés finalmente tinham chegado, o pai do André trouxe-os prontos na terça-feira, dia 26-05. Restava-nos pouco tempo para os pintarmos e a pintura secar. Como tal pensámos como poderíamos resolver este constrangimento e, mais uma vez em conversa de grande grupo, concluímos que seria melhor, em vez de pintarmos toda a madeira, carimbarmos as mãos dos meninos nela. Sugestão aceite por todos! (Fig. Nº18).



Fig. Nº 18 L. a colocar a sua mão no balancé

Depois de todos os objetos lúdicos feitos por nós estarem prontos só faltava preparar a piscina de bolas e o cesto de basquete. Fomos pedir ao N. (funcionário da instituição que se comprometeu a ajudar-nos), para colocar o cesto de basquete na parede do pátio. As crianças responsáveis pelo cesto de basquete foram comigo falar com ele e lá se colocou o cesto na parede escolhida pelas crianças para a sua colocação (Fig. Nº19)



Fig. Nº19 N. a colocar o cesto de basquete na parede

Na quinta-feira, dia 28-05, era finalmente o grande dia da festa de divulgação do nosso projeto. As crianças estavam muito entusiasmadas, como se pode verificar na seguinte reflexão:

“De manhã, durante o acolhimento, assim que entrei na sala a M. (4 A e 2M) aproximou-se de mim e disse: “Hoje é dia da festa do pátio, é quinta-feira.” O D. (3 A e 11M) disse: “Eu hoje disse lá em casa que o pátio faz anos.” O G. C. (3 A e 10M) disse: “Eu convidei as minhas tias.”
(Reflexão da PES II, em contexto de JI de dia 25 a 29 de Maio)

Faltava ultimar os últimos preparativos para a festa. Com as crianças responsáveis por cada objeto encarregues de os transportar, descemos até ao pátio, de modo a deixar tudo preparado. Enchemos a piscina e colocámos as bolas (Fig. Nº20) e as crianças responsáveis pela rampa dos carrinhos escolheram alguns carros para levar para o pátio. As crianças que já tinham cumprido o seu papel ficaram na sala a fazer desenhos, sugestão dada pela M. e pelo R., como se pode verificar na reflexão que se segue: *“Durante as atividades livres da tarde a M. (4 A e 2M) disse: “Vamos fazer desenhos.” O R. (4 A e 2M) gostou da ideia da colega e sugeriu: “Boa, podemos enfeitar o pátio com eles.”* (Reflexão da PES II, em contexto de JI de dia 25 a 29 de Maio)

Aproveitaram também para encher e enfeitar balões para o nosso pátio ficar ainda mais bonito.



Fig. Nº20 Piscina de bolas

Distribuímos os objetos feitos pelas crianças pelo pátio (Fig. Nº21, 22, 23, 24 e 25). E depois enfeitámo-lo com os balões e os desenhos. (Fig. Nº 26).



Fig. Nº21 Jogo dos arcos



Fig. Nº22 Rampa dos carrinhos

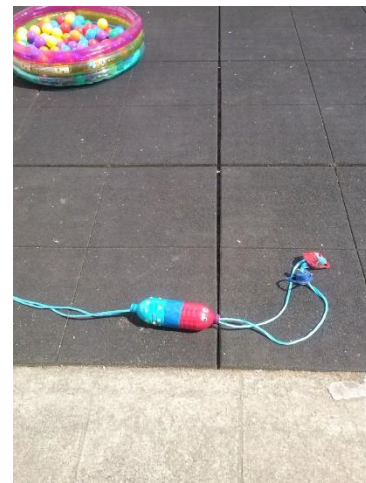


Fig. Nº23 Vaivém



Fig. Nº24 Jogo de bowling



Fig. Nº25 Balancés



Fig. Nº26 A. a enfeitar o pátio com o seu desenho

Fomos buscar também as andarilhas que costumam estar guardadas no salão e o escorrega que está habitualmente na sala das borboletas, para o pátio ficar mais composto (Fig. Nº27 e 28).



Fig. Nº27 Andarilhas



Fig. Nº28 escorrega e balancé

No final o nosso pátio estava preparado para receber os convidados para a festa de divulgação do projeto! (Fig. Nº 29, 30 e 31).

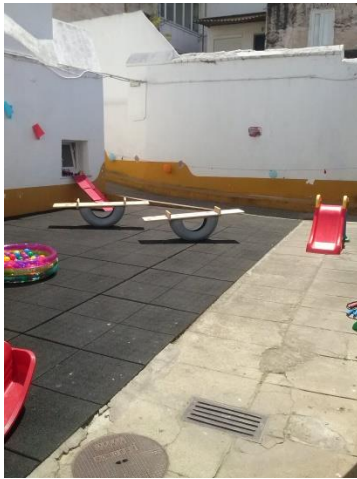


Fig. Nº29 Vista geral do pátio



Fig. Nº30 Vista de outro plano do pátio

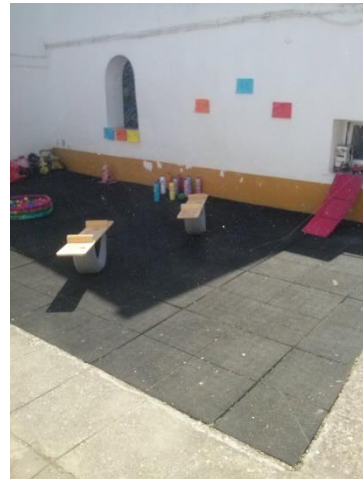


Fig. Nº31 Vista de outro plano do pátio

Faltava só preparar a mesa do lanche, que ficou para um pouco antes dos familiares chegarem.

A mesa foi colocada no alpendre do pátio, de modo a ficar à sombra. Preparada a mesa, já estava tudo pronto, era só esperar pelos convidados.

Como estava muito calor no pátio, aguardámos a chegada dos familiares para verem o nosso projeto e depois passamos alguns brinquedos para o alpendre, de modo a ficarem à sombra. Apesar de todos os constrangimentos inerentes ao desenvolvimento de um projeto, as crianças envolveram-se muito em todas as fases deste, arranjam soluções em conjunto para ultrapassar os problemas encontrados e realizaram aprendizagens significantes, por tudo isto o resultado foi muito positivo.

É importante referir que infelizmente não consegui avaliar o seguimento deste projeto, uma vez que a intervenção foi realizada na última semana de estágio, não sendo por isso possível verificar se as crianças deram continuidade à utilização dos objetos e materiais colocados no pátio e se estes ainda lá se encontram e em que estado de conservação.

CAPÍTULO IV – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM ATIVIDADES DIRIGIDAS E NÃO DIRIGIDAS

4.1 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE ENSINO DIRIGIDO

Durante a minha intervenção desenvolvi várias propostas motoras com as crianças de ambas as valências no espaço interior e exterior. No entanto tentei que estas propostas fossem maioritariamente no espaço exterior, potencialmente mais atrativo e com bastante riqueza para o desenvolvimento da criança.

As notas de campo tornaram-se um instrumento imprescindível de recurso para o planeamento de propostas motoras indo de encontro aos interesses e necessidades do grupo e de cada criança.

Existiram, ao longo da minha intervenção, várias atividades espontâneas e também dirigidas. Sendo que as atividades dirigidas, propostas orientadas pedagogicamente, potenciam e desenvolvem as capacidades motoras das crianças (Neto, 1995).

Seguidamente vou fazer referência às atividades dirigidas que foram promovidas em ambos os contextos. Estas atividades foram categorizadas em:

- a) Atividades de linguagem corporal: Expressão e comunicação. Este tipo de atividades utiliza o corpo e o movimento como meio de expressão e de comunicação, auxiliando o desenvolvimento da motricidade global e esquema corporal;
- b) Atividades de perícias e manipulações. Este tipo de atividades auxilia no controlo e coordenação de diferentes movimentos básicos;
- c) Atividades de jogos. Este tipo de atividade auxilia a cooperação e o cumprimento de regras.
- d) Atividades de percursos em diferentes locais. Este tipo de atividades, com a diversificação de materiais e espaços, auxilia o desenvolvimento motor da criança.

Iniciarei com a descrição das atividades dirigidas realizadas no contexto de Creche, durante os dois semestres de intervenção.

Quadro 1 – Propostas desenvolvidas em Creche

	Linguagem corporal: Expressão- comunicação	Perícias e Manipulações	Jogos	Percursos em diferentes locais
1º Semestre	. Exploração de caixas de cartão: "as casinhas dos três porquinhos" . Exploração de lanternas e mantas . Exploração de garrafas de água . Exploração de vários objetos (Balões, arcos, pano, etc) . Confeção de biscoitos	. Digitinta . Pintura com esponjas . Pintura da árvore de Natal com rolos de esponja . Massa de cores		. Percurso da "vaquinha leiteira", com vários obstáculos, planificado para se realizar no pátio exterior da instituição . Percurso da "Cabra Cabrês" planificado no pátio exterior da instituição
2º Semestre	. Exploração de instrumentos musicais . Exploração das diferentes partes do corpo através da música "Cabela, ombros, joelhos e pés" . Exploração com bolas de diversos tamanhos e texturas . Exploração de balões . Confeção de biscoitos com a mãe do T. . Confeção de limonada . Exploração de tampas . Exploração de bolas de sabão . Piquenique e exploração do pátio exterior	. Recorte e colagem . Jogos de mesa . Semear alpista . Massa de cores . Elaboração de bolas com revistas rasgadas e fita-cola	. Jogo de movimento no pátio exterior	. Desfile de carnaval . Visita à quinta do Pomarinho . Ida ao parque de terra em frente à instituição

No decorrer do primeiro semestre promovi várias atividades exploratórias, vários percursos que permitiram deslocações e equilíbrios, assim como atividades de manipulação tais como massa de cores e pinturas com esponja.

No que se refere às propostas de linguagem corporal e expressão-comunicação, promovi várias atividades exploratórias recorrendo a objetos existentes na instituição e alguns levados por mim, como caixas de cartão, balões, bolas, lençóis, entre outras coisas. Uma dessas

propostas foi a exploração de mantas e lanternas no dia do pijama, ou exploração de caixas de cartão transformadas em casas dos três porquinhos. Estas atividades permitiam que as crianças explorassem o espaço e materiais, através de propostas apresentadas por mim, ou através de explorações espontâneas que surgiam da interação entre as crianças, o espaço e objetos.

As propostas apresentadas no que diz respeito a perícias e manipulações foram maioritariamente mais ligadas à manipulação, através da massa de cores, digitinta e pinturas com diversas esponjas. Alguns percursos apresentados continham momentos de perícia, como transpor objetos recorrendo ao equilíbrio por exemplo.

Algumas atividades planificadas para serem realizadas no espaço exterior nem sempre se concretizaram nesse espaço, uma vez que as condições climáticas por vezes não permitiam. Por essa razão recorria a espaços alternativos, planificados como opção, optando por fazer as atividades no espaço interior, da sala ou salão da instituição, como se pode verificar num excerto da planificação seguinte: “ (...) *Esta atividade terá lugar no pátio, caso o tempo esteja bom, se não faremos no salão ou sala.*” (Planificação de PES I, em contexto de Creche de dia 3 de Novembro)

No segundo semestre, como dispunha de mais tempo dedicado só a esta valência, tentei promover mais atividades no espaço exterior, tanto da instituição como da comunidade.

Tendo em conta que as crianças de Creche, se encontravam numa fase de desenvolvimento em que a exploração tinha muita relevância, promovi várias atividades de linguagem corporal e expressão-comunicação. Puderam explorar as diferentes partes do corpo, identificando-as e verbalizando os seus nomes através da música apresentada. Exploraram também diversos instrumentos musicais, tocando e manipulando-os livremente. Confeccionámos biscoitos, uma das vezes com a mãe do T., que se disponibilizou a ajudar-nos, assim como fizemos sumos de laranja e limão para o piquenique do dia do pai, realizado no pátio, onde puderam explorar o espaço livremente e participar nalguns *ateliers* de massa de cores e desenho. Levei-lhes tampas de diversas cores e tamanhos, que exploraram de diferentes formas, colocando umas dentro de outras, agrupando-as, etc. Planifiquei uma atividade de exploração de bolas de sabão no recreio. Levei-lhes vários balões, nos quais introduzi vários objetos que faziam diferentes sons, como feijões, guizos, etc. tornando a atividade apresentada mais estimulante. Levei-lhes bolas de diferentes tamanhos e texturas, para que a exploração se tornasse mais interessante, ligando esta atividade também à manipulação e perícias, atirando as bolas com uma só mão, ou com as duas, colocando-a em cima da cabeça, entre as pernas, etc.

Dentro das várias propostas apresentadas de perícias e manipulações promovi momentos de exploração de jogos de mesa, recorte e colagem, de massa de cores, elaboração de bolas com folhas rasgadas de revistas e fita-cola, para além de terem semeado alpista manipulando a terra e as sementes.

No que diz respeito a jogos, promovi um jogo de movimento no espaço exterior, para além de outros realizados na sala que surgiam espontaneamente.

No que se refere a percursos em diferentes locais, no decorrer do segundo semestre podemos participar no desfile de carnaval da cidade, percorrendo desde o teatro Garcia de Resende, até à Praça do Giraldo a pé. Promovi uma visita à Quinta do Pomarinho, que muito agradou às crianças onde exploraram o espaço e objetos livremente e andaram de burra. Fomos também brincar livremente e fazer um jogo de movimento no parque de terra em frente à instituição, como se pode verificar através do excerto da seguinte planificação: *“O sentido do dia vai ser marcado pela ida ao parque de terra em frente à instituição.”* (Planificação da PES II, em contexto de Creche de dia 20 de Fevereiro).

Como já referi anteriormente, nem sempre as propostas planificadas para o exterior poderiam realizar-se, como se pode verificar no seguinte excerto de reflexão: *“Como o dia estava mau, acabámos por não ir ao parque de terra, tal como tinha planificado.”* (Reflexão da PES II, em contexto de Creche de dia 18 a 20 de Fevereiro).

Seguidamente irei descrever as atividades dirigidas realizadas em contexto de Jardim de Infância.

Quadro 2 – Propostas desenvolvidas em Jardim de Infância

	Linguagem corporal: Expressão- comunicação	Perícias e Manipulações	Jogos	Percursos em diferentes locais
1º Semestre	. Dramatização da lenda de S. Martinho	. Digitinta . Confeção de biscoitos	. Jogo dos conjuntos . Jogo de movimento "Coisas de Bichos"	. Percurso da "formiguinha", com vários obstáculos, realizado no pátio exterior da instituição
2º Semestre	. Exploração de instrumentos musicais . Exploração de objetos verificando os que flutuam e não flutuam . Exploração de feijões e algodão através da experiência "Germinação do feijão" . Exploração de balões e garrafas, através da experiência "encher balões na garrafa" . Dramatização da história "Rapunzel"	. Confeção de espetadas de fruta . Construção de um castelo a partir de uma caixa de cartão e pintura deste . Recorte e colagem de alimentos saudáveis e que devem ser evitados . Elaboração de barcos de papel . Pintura de pregadeiras para o dia da mãe . Elaboração do vaivém e jogo de bowling . Confeção de salames e gelatinas . Confeção de sumos de laranja	. Jogo de agrupar alimentos . Jogo do prova e descobre . Jogo dos arcos . Jogo dos espelhos . Jogo de roda "Se eu fosse peixinho"	. Ida à feira medieval . Ida à feira da ciência na cidade . Visita à exposição de pintura no palácio D. Manuel . Visita à quinta do Pomarinho e piquenique . Percurso no pátio exterior da instituição . Ida ao parque infantil comemorar o dia da família . Visita ao museu . Ida ao cinema ver o filme : "Frozen" . Peddy-paper no parque infantil

No percurso decorrente do primeiro semestre planifiquei várias atividades, como se pode verificar através do quadro acima.

No que diz respeito a atividades de linguagem corporal, expressão-comunicação, as crianças puderam dramatizar a lenda de S. Martinho. Para além de se expressarem corporalmente através de diversas atividades espontâneas.

No que se refere a perícias e manipulações, promovi uma atividade de confeção de biscoitos, onde puderam manipular a massa livremente, assim como uma atividade de digitinta. Para além do percurso que efetuaram, que continha algumas tarefas motoras de perícia, tais como ultrapassar alguns obstáculos (c.f. Apêndice 8, p.126).

No que se refere a jogos, promovi alguns jogos, um deles constava na formação de conjuntos, através da identificação das fotografias das várias áreas e agrupamento segundo alguns critérios. O outro era um jogo de movimento no espaço exterior, que, devido às condições climatéricas, acabou por se realizar no salão (c.f. Apêndice 9, p. 129).

Durante o segundo semestre, uma vez que dispunha de mais tempo dedicado unicamente a esta valência, tendo em conta que no primeiro semestre as minhas intervenções eram repartidas por ambas as valências, de Creche e Jardim de Infância, pude dirigir mais atividades.

No que se refere à linguagem corporal, expressão-comunicação promovi varias atividades exploratórias tais como a exploração de instrumentos musicais, como a exploração através de várias experiências, tanto com objetos e materiais do quotidiano, como desconhecidos. Promovi ainda uma atividade de expressão dramática, onde as crianças puderam dramatizar a história da Rapunzel, que tanto lhes agradava.

No que diz respeito a atividades de perícias e manipulações, desenvolvi várias propostas, tais como a confeção de espetadas de fruta, assim como o recorte e colagem de alimentos saudáveis e que se devem evitar, colando em seguida num placar que ficou exposto na sala. Estas atividades serviram como forma de sensibilização das crianças para a importância de uma alimentação saudável, como se pode verificar através do excerto da reflexão que se segue:

“Ao longo desta intervenção vou abordar o tema da alimentação de forma a perceberem a importância de terem uma alimentação variada e de comer legumes (...) Acho muito importante alertar para bons hábitos alimentares desde cedo, de forma a poderem ter uma melhor qualidade de vida.” (Reflexão da PES II, em contexto de JI, de dia 23 a 27 de Março).

Planifiquei no dia 07-04 a confeção de espetadas de fruta e na semana de 13-04 a 17-04 várias atividades indo de encontro ao tema, no dia 13-04 contei a história da roda dos alimentos e fizemos um jogo de agrupar os alimentos na roda. No dia 14-04 contei-lhes a história da Palmira, a ovelha comilona, conversámos sobre o que para eles é ser saudável e fizemos um jogo de separar os alimentos, no dia 15-04 contei-lhes a história do menino que não gostava de sopa e fizemos um jogo de provar alimentos (c.f. Apêndice 10, p. 134).

No que diz respeito a jogos, para além dos já mencionados para promover uma alimentação variada e saudável, fizemos ainda o jogo dos arcos.

Fizemos também o jogo do espelho, explorando vários movimentos, como se pode verificar no excerto da seguinte planificação: “ (...) *Peço que as duas crianças se coloquem frente a frente e escolho uma para servir de espelho, tendo que imitar todos os movimentos do colega, deixando esses movimentos à escolha das crianças, dando algumas sugestões quando necessário.*” (Planificação da PES no contexto de J.I. de dia 21 de Maio)

Ainda no decorrer do segundo semestre promovi um percurso no recreio, como se pode verificar no excerto da planificação seguinte:

“ (...) Explico-lhes que serão o príncipe que terá de salvar a Rapunzel da bruxa. Digo-lhes que primeiro terão de descer o escorrega, que será a montanha, depois, ao pé-coxinho saltam dentro dos arcos que serão as pedras, de modo a passarem um lago. A seguir terão de atravessar um pântano com as andarilhas. Depois passarão por baixo de uma ponte, com pinos e arco e por fim derrubam a bruxa atirando-lhe uma bola de modo a acertar-lhe (...) ”
(Planificação da PES no contexto de J.I. de dia 8 de Maio)

Promovi várias saídas ao exterior, tais como a visita à quinta do Pomarinho, de modo a fazermos lá um piquenique para comemorar o dia da mãe. Fomos ao parque infantil para comemorar o dia da família, onde podemos contar com a presença de vários familiares, para além de poderem andar nas respetivas bicicletas transportadas pelos familiares. Fomos também visitar uma exposição de pintura no Palácio D. Manuel, onde existia um atelier onde poderam dar largas à veia artística, através de pinturas. Fomos ainda visitar o museu presente na Fundação Eugénio de Almeida. Fomos também ao cinema e voltámos ao parque infantil para fazer um peddy-paper.

4.2 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA

A família e a comunidade devem estar envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação.” (Ministério da Educação, 2002, p.23).

Na educação pré-escolar ainda existe uma maior necessidade de comunicação com os pais dada a idade das crianças e existe também uma grande dificuldade em compreender as finalidades, funções e benefícios da educação pré-escolar, torna-se por isso muito importante e necessária a comunicação com os pais ou encarregados de educação. “A família e a

instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 2002, p.43).

A instituição tem esta preocupação e tem uma relação estreita com cada família, trocando informações sobre a criança, os trabalhos por ela realizados, o seu progresso, como está na instituição, etc., uma vez que ambos são co-educadores da mesma criança. Para que tal aconteça promove reuniões periódicas, sempre que possível com horários ajustados entre as partes; promove sessões de informação sobre o processo educativo, assim como envolve os encarregados de educação em atividades extracurriculares / convívios. Incentiva os pais e encarregados de educação a desenvolverem atividades em consonância com a escola e a participarem ativamente na concretização das mesmas. Tendo tudo isto em conta os pais são participantes ativos no projeto educativo da instituição, uma vez que são eles os principais responsáveis pela educação das crianças, por essa razão têm “o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Ministério da Educação, 2002, p.43). Não esquecendo o meio social em que vivemos, a instituição tem também a preocupação de incluir no seu projeto educativo outros parceiros da comunidade, podendo com isto contribuir para uma melhor resposta educativa para as crianças.

Tendo tudo isto em conta e, de acordo com o planeamento, promovi várias interações com a família e a comunidade em ambas as valências. Como se pode verificar nos quadros que se seguem.

Quadro 3 – Propostas desenvolvidas na relação com a comunidade em Creche

	Linguagem corporal: Expressão-comunicação	Perícias e Manipulações	Jogos	Percursos em diferentes locais
1º Semestre				
2º Semestre	. Confeção de biscoitos com a mãe do T. . Piquenique e exploração do pátio exterior	. Massa de cores		. Desfile de carnaval . Visita à quinta do Pomarinho . Ida ao parque de terra em frente à instituição

Promovi com a colaboração da família, no que diz respeito à linguagem corporal, expressão-comunicação, uma atividade de culinária, indo de encontro aos interesses das crianças, em que pude contar com a colaboração da mãe do T., a T., como se pode verificar no excerto da reflexão que se segue: *“A confeção dos biscoitos com a T., a mãe do T. (2 A e 10M), foi muito interessante, as crianças estavam muito envolvidas e atentas (...).”* (Reflexão da PES II, em contexto de Creche de dia 9 a 13 de Março)

Promovi também uma atividade para o dia do pai, que consistia num piquenique e ateliers de pintura e massa de cores, em que pudemos contar com a colaboração e participação dos pais, as crianças estiveram bastante envolvidas (c.f. Apêndice 11, p.137)

Pude também interagir com a comunidade e mais uma vez com a colaboração dos pais na visita à quinta do Pomarinho, como se pode verificar no excerto da reflexão que se segue:

“ (...) Na quarta-feira fomos visitar a Quinta do Pomarinho. As crianças estavam eufóricas! Mostravam o seu entusiasmo e contentamento através das suas expressões faciais. Notou-se que as saídas da instituição não acontecem muitas vezes, também porque são crianças pequenas e todo o cuidado é pouco. Apesar disso todos os pais aderiram e não faltou nenhuma criança.” (Reflexão da PES II, em contexto de Creche, de dia 9 a 13 de Março)

Contei também com a colaboração da comunidade no desfile de carnaval, organizado pela Câmara Municipal de Évora, em que pudemos participar.

Pude também contar com a colaboração da comunidade na promoção de palestras sobre o brincar na rua e uma alimentação saudável, em que o Centro de Saúde de Évora disponibilizou alguns profissionais para darem estas palestras. Sendo que estas abrangeram todas as valências da instituição.

Lamentavelmente as interações com a comunidade no contexto de creche foram poucas, este facto deveu-se às crianças serem pequenas e também, na altura em que eu estava na sala de creche, o clima não ser o mais propício para saídas, dificultando essa colaboração.

Em contexto de Jardim de Infância pude contar com a colaboração dos familiares e da comunidade em várias propostas promovidas.

Quadro 4 – Propostas desenvolvidas na relação com a comunidade em Jardim de Infância

	Linguagem corporal: Expressão- comunicação	Perícias e Manipulações	Jogos	Percursos em diferentes locais
1º Semestre				
2º Semestre	. Exploração de vários objetos através de uma experiência com as alunas da escola secundária Gabriel Pereira	. Atelier de pintura no Palácio D. Manuel . Atelier de desenho na Fundação Eugénio de Almeida		. Ida à feira medieval . Ida à feira da ciência na cidade . Visita à exposição de pintura no palácio D. Manuel . Visita à quinta do Pomarinho e piquenique . Ida ao parque infantil comemorar o dia da família . Visita ao museu . Ida ao cinema ver o filme : "Frozen" . Visita da higienista oral e da nutricionista com apresentação de teatro de fantoches . Peddy-paper no parque infantil

Promovi também, em contexto de Jardim de Infância várias interações com a família e comunidade.

Nesta valência pude aproveitar mais estas interações uma vez que as crianças são mais velhas e o clima foi mais propício a isso, no entanto, algumas propostas planificadas não se chegaram a concretizar, como aconteceu com a ida à feira medieval, devido ao estado do tempo, como se pode verificar através do excerto da planificação que se segue: *“O sentido do dia vai ser marcado pelo passeio até à feira medieval e continuação da construção do castelo”* (Planificação da PES II, em contexto de JI, de 09 de Abril)

Quase todas as semanas tiveram saídas e interações com a comunidade, assim como com os pais. No dia 21-04, aproveitando um evento na comunidade, a ciência na cidade, demos uma

volta pelo centro da cidade para visualizar várias experiências, como se pode verificar no excerto da reflexão seguinte:

“Na terça-feira fomos visitar a ciência na cidade. Nota-se que as crianças estão habituadas a sair da instituição e sabem comportar-se, dentro dos possíveis. As saídas são muito interessantes, porque podem observar o meio que os rodeia e descobrir coisas desconhecidas (...)” (Reflexão da PES II, em contexto de JI, de 20 a 24 de Abril)

No dia 29-04 fomos visitar uma exposição de pintura que se encontrava no Palácio D. Manuel e fizeram pinturas num atelier que lá se encontrava, como se pode verificar através do excerto da seguinte reflexão: *“ (...) Na tarde de terça-feira fomos então visitar a exposição de pintura (...) Após a visita fizeram algumas pinturas, onde se mostraram empenhados e envolvidos (...) Que mais tarde reconheceram e identificaram (...)”* (Reflexão da PES II, em contexto de JI, de 27 a 30 de Abril)

No dia 05-05 fomos visitar a quinta do Pomarinho e lá fizemos um piquenique com as mães, como forma de comemorar o dia da mãe (c.f. Apêndice 12, p.139)

No dia 07 de Maio contámos com a visita das estudantes da escola secundaria Gabriel Pereira, para a elaboração de algumas experiências com as crianças.

No dia 15-05, fomos para o parque infantil comemorar o dia da família, podemos contar com a colaboração e participação dos pais e de outros familiares (c.f. Apêndice 13, p.141).

No dia 18-05, aproveitando o dia dos museus e uma vez que a comunidade oferecia visitas gratuitas, fomos visitar o museu das carruagens e uma exposição na Fundação Eugénio de Almeida, como se pode verificar através do excerto da reflexão semanal que se segue:

“Da parte da tarde, tal como já estava planeado, fomos então à fundação Eugénio de Almeida visitar uma exposição e o museu das carruagens (...) Após observarmos a exposição fomos então visitar o museu das carruagens, tal como estava previsto. As crianças mostraram um nível alto de envolvimento nestas visitas e portaram-se muito bem.” (Reflexão da PES II, em contexto de J.I., de dia 18 a 22 de Maio)

No dia 22-05 tivemos a visita na instituição de uma higienista e de uma nutricionista, para apresentarem um teatro de fantoches com a temática da saúde como centro de toda a ação, como se pode verificar através do excerto da reflexão seguinte:

“Na sexta-feira tivemos a visita da higienista oral e da nutricionista que nos vieram falar um pouco sobre a importância de uma alimentação equilibrada e da higiene dos nossos dentes,

através de um teatro de fantoches (...) Este tipo de iniciativas, convidando pessoas de determinadas áreas da saúde para falar com as crianças, é algo que em muito ajuda a atingir este objetivo, assim como "...influência a sua educação, beneficiando a escola da conjugação de esforços e da potencialização de recursos da comunidade para a educação das crianças (...)" (OCEPE, 2002, p. 23).". " (Reflexão da PES II, em contexto de J.I., de dia 18 a 22 de Maio)

No dia 28-05, tivemos a divulgação do nosso projeto: "Vamos melhorar o recreio" aos pais e familiares, com uma festa organizada por nós no pátio. Para pormos em prática o nosso projeto podemos contar com a colaboração do pai do A. e de um empregado da instituição, que se disponibilizaram a ajudar-nos (c.f. Apêndice 14, p.144)

No final das minhas intervenções, no dia 29-05, promovi um peddy-paper com a colaboração de algumas pessoas da comunidade, nomeadamente profissionais do Centro de Saúde de Évora e profissionais do departamento de desporto da Câmara Municipal de Évora (c.f. Apêndice 14, p.144)

Gostaria que esta atividade tivesse abrangido ambas as valências, mas não foi possível devido ao grupo de creche ter crianças muito pequenas para se deslocarem a pé até ao parque infantil.

Um dos objetivos da educação pré-escolar é o de envolver a família no processo ensino-aprendizagem, pois não são apenas espetadores mas atores dinâmicos e participativos. A família é sempre convidada a partilhar o resultado de experiências vividas pelas crianças, acompanhando o grupo em saídas ao exterior da instituição, compartilhando vivências pessoais sempre em atividades integradas e resultantes do projeto.

CAPÍTULO 5- AS ROTINAS DE VIDA DAS CRIANÇAS DE CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

5.1 INTRODUÇÃO

Tal como foi referido anteriormente, efetuou-se um pequeno estudo, através de questionário, que pretendia compreender e analisar alguns aspetos das rotinas de vida das crianças no que diz respeito às oportunidades de movimento e à prática de atividades lúdico-motoras em espaços exteriores, fora do ambiente escolar. Nos sub-pontos seguintes apresentam-se os resultados da aplicação do questionário que foi especialmente concebido para esse efeito e que pode ser consultado no apêndice 1, p.118.

5.1.1 CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Foram entregues 17 questionários na valência de Creche e 20 na valência de jardim de infância. No total foram entregues 37 questionários aos pais das crianças de ambas as valências, sendo que só me foram devolvidos 29 (78,4% da amostra). Deve ser tido em conta que os resultados obtidos referem-se a práticas declaradas e não observadas.

5.2.1. CARATERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES NO ESTUDO

Quadro 5: Distribuição do número de rapazes e raparigas participantes no estudo

	Rapazes	Raparigas	Total
Creche	9	3	12
Jardim de Infância	11	6	17
Total	20	9	29

Quadro 6: Idades das crianças participantes no estudo

	Rapazes		Raparigas		Total	
	N	%	N	%	N	%
2 Anos	7	24,1	3	10,3	10	34,5

3 Anos	7	24,1	1	3,4	8	27,5
4 Anos	6	20,7	5	17,2	11	38
Total	20	69	9	31,0	29	100

A amostra é relativa a 20 crianças do sexo masculino e 9 do sexo feminino, sendo maioritariamente masculina. A faixa etária mais representada na valência de creche é de 2 anos e na valência de jardim de infância de 4 anos.

5.2.2. CARATERIZAÇÃO DOS PAIS DAS CRIANÇAS

Quadro 7: Situação face a emprego

	Empregado/a		Desempregado/a	
	N	%	N	%
Mãe	24	82,8%	5	17,2%
Pai	26	89,7%	3	10,3%
Total	53	86,9%	8	13,1%

A maioria dos pais (86,9%) está empregada, sendo que 13,1 % estão desempregados.

Quadro 8: Habilitações académicas dos pais e das mães das crianças

	Mãe		Pai	
	N	%	N	%
4º ano	0	0%	2	6,9%
6º ano	1	3,4%	2	6,9%
9º ano	3	10,3%	8	27,6%
12º ano	17	58,6%	13	44,8%
Licenciatura	5	17,2%	0	0%

No que se refere às habilitações académicas dos pais das crianças, 17,2% dos pais é licenciado, havendo no entanto uma grande percentagem sem o ensino obrigatório completo

5.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

5.3.1 Tipo de Habitação

Quadro 9: Tipo de habitação

Tipo de habitação	N	%
Moradia com quintal	15	51,7%
Moradia sem quintal	4	13,8%
Apartamento	10	34,5%

Esta questão era de resposta aberta sendo no entanto facultados alguns exemplos de resposta. No que diz respeito ao tipo de habitação em que as crianças residem, a maioria das crianças (51,7%) habita em moradias com quintal, o que pode permitir à criança o usufruto desse espaço exterior, uma vez que o espaço exterior disponível existente na cidade é cada vez menor, devido à urbanização e tráfego automóvel e a um aumento da insegurança e consequentemente da proteção, ficando as crianças privadas de ir à rua sozinhas ou de brincar livremente no exterior, levando este facto a uma diminuição drástica da independência de mobilidade.

5.3.2 DISTÂNCIA DA RESIDÊNCIA À INSTITUIÇÃO

Quadro 10: Distância entre residência e instituição

Distância residência-instituição	N	%
<1000m	5	17,2%
1000m a 3000m	18	62%
>3000m	6	20,7%

Esta questão era de resposta aberta. A maioria das crianças (62%) mora a uma distância entre os 1000 e os 3000 metros da instituição e uma minoria (17,2%) mora a uma distância inferior.

5.3.3 TIPO DE TRANSPORTE UTILIZADO PARA TRANSPORTAR OS FILHOS ATÉ À INSTITUIÇÃO

Quadro 11: Transporte utilizado até à instituição

Tipo transporte	N	%
A pé	6	20,7%
Transportes públicos	2	6,9%
Automóvel	21	72,4%
Outro	0	0%

Esta questão encontrava-se dividida em 4 opções de resposta: a pé, transportes públicos, automóvel e outro. O meio de transporte mais utilizado para transportar as crianças à instituição é o automóvel, com 72,4%, apenas uma minoria (6,9%) utiliza os transportes públicos e 20,7% vão a pé.

5.3.4 TEMPO DESPENDIDO PELAS CRIANÇAS A VER TV

Quadro 12: Tempo TV durante a semana Creche

Tempo TV	N Creche	%
<1H	1	8,3%
1 a 2H	7	58,3%
2 a 3H	4	33,3%
<4h	0	0%

Quadro 13: Tempo TV durante semana J.I.

Tempo TV	N J.I.	%
<1H	0	0%

1 a 2H	13	76,5%
2 a 3H	2	11,8%
<4h	2	11,8%

O tempo despendido pelas crianças a ver televisão diariamente, durante a semana, encontrava-se dividido em 4 opções: menos de 1h, entre 1 a 2h, de 2 a 3h e mais de 4h. Na valência de creche o tempo despendido pelas crianças a ver televisão diariamente, durante a semana, é maioritariamente (58,3%) de 1 a 2h, sendo que apenas uma pequena percentagem (8,3%) passa menos de 1h a ver televisão. Na valência de jardim de infância 76,5% das crianças, a maioria, vê televisão entre 1 a 2h e apenas uma minoria, 11,8%, despende mais de 2h a ver televisão.

Quadro 14: Tempo TV fim de semana Creche

Tempo TV	N Creche	%
<1H	0	0%
1 a 2H	1	8,3%
2 a 3H	10	83,3%
<4h	1	8,3%

Quadro 15: Tempo TV fim de semana J.I.

Tempo TV	N J.I.	%
<1H	0	0%
1 a 2H	13	76,5%
2 a 3H	2	%
<4h	2	11,8%

O tempo despendido a ver televisão durante o fim de semana encontrava-se dividido de forma igual à referida anteriormente. Na valência de creche o tempo despendido pelas crianças a ver

televisão durante o fim de semana é maioritariamente (83,3%) entre 2 a 3h, sendo que apenas uma pequena minoria (8,3%) vê televisão mais de 4h. Na valência de jardim de infância a maioria das crianças (76,5%) despende cerca de 2 a 3h a ver televisão e apenas uma minoria (11,8%) despende o seu tempo a ver televisão mais de 4h.

Constatamos assim que as crianças passam grande parte do seu tempo a ver televisão sendo que este facto é uma das principais causas para o crescente aumento do sedentarismo e patologias associadas, tais como a obesidade e empobrecimento do reportório motor.

5.3.5 EXISTÊNCIA DE ESPAÇOS LÚDICOS PRÓXIMOS DA RESIDÊNCIA

Quadro 16: Espaços lúdicos próximos da residência

	N	%
Sim	23	79,3%
Não	6	20,7%

Esta questão encontrava-se dividida em 2 opções: sim e não. Verificámos que a maioria das crianças (79,3%) tem espaços lúdicos próximo da residência, sendo que apenas uma minoria (20,7%) não tem espaços lúdicos próximo da zona residencial.

5.3.6 FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS LÚDICOS PRÓXIMOS DA RESIDÊNCIA

Quadro 17: Frequência de utilização de espaços lúdicos

Frequência	N	%
Nunca	0	0%
Esporadicamente/às vezes	12	52,2%
Frequentemente: diariamente	0	0%

5 a 6 x por semana	3	13%
3 a 4 x por semana	3	13%
1 a 2 x por semana	5	21,7%

Esta questão encontrava-se dividida em 3 opções: nunca, esporadicamente/às vezes e frequentemente. A última opção encontrava-se ainda dividida em diariamente, 5 a 6 vezes por semana, 3 a 4 vezes por semana e 1 a 2 vezes por semana. Todas as crianças que têm espaços lúdicos próximos da residência (52,2%) usufruem deles esporadicamente/às vezes, havendo no entanto uma percentagem de 21,7% que usufrui destes espaços 1 a 2 vezes por semana, sendo que nenhuma usufrui desse espaço diariamente.

5.3.7 PESSOAS QUE ACOMPANHAM A CRIANÇA NAS IDAS AOS ESPAÇOS LÚDICOS PRÓXIMOS DA RESIDÊNCIA

Quadro 18: Quem acompanha a criança

	N	%
Pais	23	100%
Avós	8	34,8%
Outros	7	30,4%

Esta era uma questão de resposta aberta para que os inquiridos se pudessem expressar livremente. Verificámos que as pessoas que mais costumam acompanhar as crianças nas idas aos espaços lúdicos próximos da residência são os pais (100%), sendo que 34,8% são acompanhadas pelos avós e 30,4% por outros familiares ou amigos.

5.3.8 FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DE ESPAÇOS LÚDICOS PELAS CRIANÇAS SEM ESTE TIPO DE ESPAÇOS PRÓXIMOS DA RESIDÊNCIA

Quadro 19: Frequência de utilização de espaços lúdicos

Frequência	N	%
Nunca	0	0%
Esporadicamente/às vezes	6	100%
Frequentemente: diariamente	0	0%
5 a 6 x por semana	0	0%
3 a 4 x por semana	0	0%
1 a 2 x por semana	0	0%

Esta questão encontrava-se dividida em 3 opções: nunca, esporadicamente/às vezes e frequentemente. A última opção estava ainda dividida em diariamente, 5 a 6 vezes por semana, 3 a 4 vezes por semana e 1 a 2 vezes por semana. Todas as crianças (100%) que não têm espaços lúdicos próximo da sua zona residencial frequentam esporadicamente/às vezes este tipo de espaços existentes na cidade.

5.3.9 PESSOAS QUE ACOMPANHAM A CRIANÇA NAS IDAS A PARQUES LÚDICOS EXISTENTES NA CIDADE, NO CASO DE NÃO EXISTIREM ESTE TIPO DE ESPAÇOS PRÓXIMOS DA RESIDÊNCIA

Quadro 20: Quem acompanha a criança

	N	%
Pais	6	100%
Avós	2	33,3%
Outros	1	16,6%

Esta era uma questão de resposta aberta para que os inquiridos se pudessem expressar livremente. Todas as crianças que não têm espaços lúdicos próximos da residência (100%) frequentam os existentes na cidade na companhia dos pais. Por vezes os avós e/ou outros familiares também as acompanham.

5.3.1.1 FATORES QUE IMPEDEM A FREQUÊNCIA DE ESPAÇOS LÚDICOS PRÓXIMOS DA ZONA RESIDENCIAL

Quadro 21: Fatores que impedem a frequência de espaços lúdicos

Fatores	N	%
Não respondeu	16	69,6%
Condições climatéricas	5	21,7%
Higiene	1	4,3%
Disponibilidade	3	17,4%

Esta era também uma questão de resposta aberta, sendo dados alguns exemplos (higiene, qualidade dos materiais, insegurança, condições climatéricas, etc.) deixando no entanto que os inquiridos se expressassem livremente. Uma grande percentagem de pais não respondeu a esta questão (69,6%), sendo que 21,7% respondeu que um dos principais fatores que impedia a frequência de espaços lúdicos próximos da zona residencial eram as condições climatéricas, enquanto 17,4% respondeu falta de disponibilidade e 4,3% a higiene.

5.3.1.2 ASPETOS MAIS IMPORTANTES NUM ESPAÇO LÚDICO/PARQUE

Quadro 22: Aspectos relevantes num espaço lúdico

Fatores	N	%
Segurança	18	62%

Higiene	15	51,7%
Materiais	7	24,1%

Esta questão era de resposta aberta, dando oportunidade e liberdade dos inquiridos se expressarem livremente. A maioria dos inquiridos (62%) refere a segurança como um dos aspetos a que dão maior relevância num espaço lúdico, seguindo-se a higiene com 51,7% e os materiais com 24,1%.

5.3.1.3 ATIVIDADES MAIS FREQUENTES REALIZADAS PELAS CRIANÇAS NAS IDAS AO PARQUE/ESPAÇO LÚDICO

Quadro 23: Atividades mais frequentes realizadas pelas crianças de creche

Atividades	N	%
Escorrega	10	83,3%
Baloço	10	83,3%
Corrida	7	58,3%
Jogar a bola	6	50%
Brincar com areia	2	16,7%

Esta era também uma questão de resposta aberta, sendo dados alguns exemplos (escorrega, baloço, correr, etc.) deixando no entanto que os inquiridos se expressassem livremente. Na valência de creche as atividades apontadas como sendo realizada pelas crianças mais frequentemente, com uma percentagem igual de 83,3%, foram andar de escorrega e de baloço, seguindo-se a corrida com 58,3% e o jogar à bola com 50%, ficando em último o brincar com areia com 16,7%.

Quadro 24: Atividades mais frequentes realizadas pelas crianças de J.I.

Atividades	N	%
Escorrega	12	70,5%
Corrida	6	35,3%
Baloço	5	29,4%

Jogar a bola	3	17,6%
Andar de bicicleta	2	11,8%
Brincar com o pneu	1	5,9%
Todas	2	11,8%

Na valência de jardim de infância a atividade apontada como realizada pelas crianças com maior frequência, com uma percentagem de 70,5%, foi andar no escorrega, seguindo-se a corrida com 35,3% e o andar de baloiço com 29,4%. Alguns inquiridos ainda referiram o jogar à bola, com uma percentagem de 17,6%, andar de bicicleta com uma percentagem de 11,8% e ainda brincar com o pneu, com uma percentagem de 5,9%. Houve também quem referisse, cerca de 11,8%, que as crianças realizavam todas as atividades existentes no parque/espço lúdico.

5.3.1.4 FREQUÊNCIA DA PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA DO INQUIRIDO

Quadro 25: Frequência A.F. do inquirido

	N	%
Nunca	9	31%
Esporadicamente/ às vezes	14	48,3%
Com regularidade	5	17,2%

Esta questão encontrava-se dividida em 3 opções de resposta: nunca, esporadicamente/às vezes e com regularidade. A maior parte dos inquiridos (48,3%) referiu que esporadicamente/às vezes pratica atividade física, sendo que 17,2% referiu que pratica atividade física com regularidade e 31% que nunca pratica.

5.3.1.5 ATIVIDADE FÍSICA PRATICADA NO CASO DO INQUIRIDO PRATICAR

Quadro 26: Atividades físicas mais praticadas

Atividades	N	%
Caminhadas	12	41,4%

Natação	8	27,6%
Andar de bicicleta	3	10,3%
Dança	1	3,4%
Jogar à bola	1	3,4%

Esta questão era de resposta aberta, dando assim liberdade de resposta aos inquiridos. A atividade física mais praticada referida pelos inquiridos foi caminhadas com 41,4% de respostas, seguindo-se a natação com 27,6% e andar de bicicleta com 10,3%. Por último, com percentagem igual de 3,4% referiram a dança e jogar à bola.

5.3.1.6 A CRIANÇA ACOMPANHA O INQUIRIDO NA PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA

Quadro 27: Criança acompanha pais em A.F.

	N	%
Sim	14	48,3%
Não	5	17,2%
Não respondeu	10	34,5%

Esta era uma questão de resposta fechada permitindo ao inquirido selecionar a resposta entre sim e não. Verificámos que a maioria das crianças (48,3%) costuma acompanhar os pais na prática de atividade física, sendo que 17,2% não os acompanha. Houve no entanto uma grande percentagem de inquiridos (34,5%) que não respondeu a esta questão.

5.3.1.7 JUSTIFICAÇÃO PARA A CRIANÇA ACOMPANHAR OU NÃO O INQUIRIDO NA PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA

Esta questão era de resposta aberta, permitindo ao inquirido liberdade de expressão. Os inquiridos que responderam afirmativamente à questão anterior referiram várias razões para se fazerem acompanhar dos filhos durante a prática de atividade física, entre elas o facto de

esta fazer bem à saúde da criança e ela adorar, para além de ser um tempo agradável para a criança e de ser importante a prática deste tipo de atividades ao ar livre. Referiram ainda que era uma forma de passar mais tempo em família. Os inquiridos que responderam que os filhos não os acompanham durante a prática de A.F. justificaram esse facto afirmando que a criança faz esse tipo de atividades no colégio e que é demasiado pequena para os acompanhar. Houve no entanto uma percentagem elevada (51,7%) de inquiridos que não respondeu a esta questão.

5.3.1.8 IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE FÍSICA NO ESTILO DE VIDA DO INQUIRIDO

Quadro 28: Importância da A.F. na vida do inquirido

Nível de A.F.	N	%
1	4	13,8%
2	7	24,1%
3	6	20,7%
4	5	17,2%
5	4	13,8%

Nesta questão foi utilizada a escala de Guttman, sendo avaliado o nível de atividade de 1 a 5, em que o 1 é pouco ativo e o 5 muito ativo. A maioria dos inquiridos (24,1%) encontra-se no nível 2 de atividade, sendo por isso considerados pouco ativos, havendo 20,7% no nível 3, 17,2% no nível 4 e apenas 13,8% tanto no nível 1 como 5.

5.3.1.9 ESTILO DE VIDA DA CRIANÇA

Quadro 29: Estilo de vida da criança

Nível de A.F.	N	%
1	1	3,4%
2	2	6,9%
3	8	10,3%

4	7	24,1%
5	10	34,5%

Nesta questão foi utilizada também a escala de Guttman, sendo avaliado o estilo de vida da criança de 1 a 5, em que 1 é pouco ativo e 5 muito ativo. A maioria das crianças (34,5%) encontra-se no nível 5, sendo consideradas muito ativas, seguindo-se com 34,5% o nível 4, depois o nível 3 com 10,3% e o nível 2 com 6,9%. Apenas uma pequena percentagem (3,4%) se encontra no nível 1, sendo por isso consideradas pouco ativas

5.3.1.2 COMO TORNAR A VIDA DA CRIANÇA MAIS SAUDÁVEL

Esta questão era de resposta aberta dando a oportunidade do inquirido expressar a sua opinião. As respostas foram várias, algumas referiram que para tornar a vida da criança mais saudável seria necessário um aumento da prática de atividade física em família e ao ar livre, assim como ter cuidado com a alimentação, a existência de mais parques nos bairros, proteção dos espaços lúdicos e diminuição do horário laboral para estar com a criança, ou seja ter mais disponibilidade de tempo.

5.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Depois de uma apresentação mais descritiva dos resultados obtidos nas várias questões irei em seguida fazer uma análise que pretende relacionar e discutir os resultados de várias questões do questionário. Alguns resultados desta análise serão apresentados também através de gráficos.

Após analisar o questionário constatei que a maioria das crianças de ambas as valências, 58,3% na valência de Creche e 47,06% na valência de Jardim de Infância, reside em habitações com quintal, o que pode permitir à criança o usufruto desse espaço exterior, uma vez que o espaço exterior disponível existente na cidade é cada vez menor, devido à urbanização e tráfego automóvel e a um aumento da insegurança e consequentemente da proteção, ficando as crianças privadas de ir à rua sozinhas ou de brincar livremente no exterior, levando este facto a uma diminuição drástica da independência de mobilidade.

Seguidamente analisarei através de gráficos, o tempo despendido pelas crianças a ver televisão por idades, diariamente, durante a semana e ao fim de semana.

5.4.1 COMPARAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS DAS VÁRIAS IDADES QUANTO À QUANTIDADE DE TEMPO DESPENDIDO A VER TELEVISÃO, DIARIAMENTE E DURANTE O FIM DE SEMANA

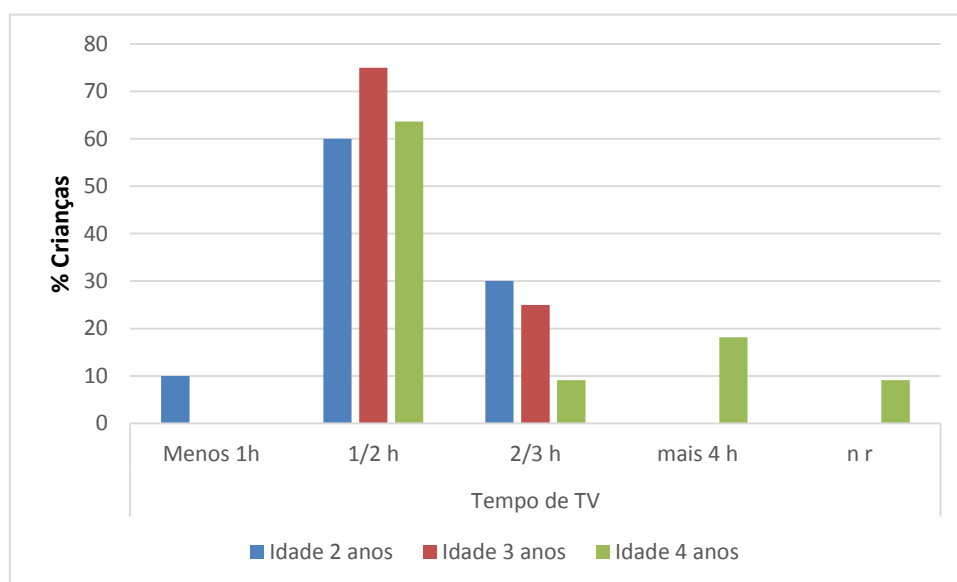


Gráfico 7 – Tempo despendido a ver TV diariamente

Pude constatar que só as crianças de 4 anos de idade, quase 20%, vêm televisão mais de 4h diariamente e que só as crianças com 2 anos de idade, ainda que uma percentagem pequena, 10%, vê menos de 1h de televisão por dia. Pude ainda constatar que a maioria das crianças vê televisão 1 a 2 horas por dia, sendo que cerca de 75% tem 3 anos, cerca de 65% tem 4 anos e 60% tem 2 anos de idade.

O gráfico seguinte mostrará o tempo despendido a ver televisão ao fim de semana, consoante a idade das crianças.

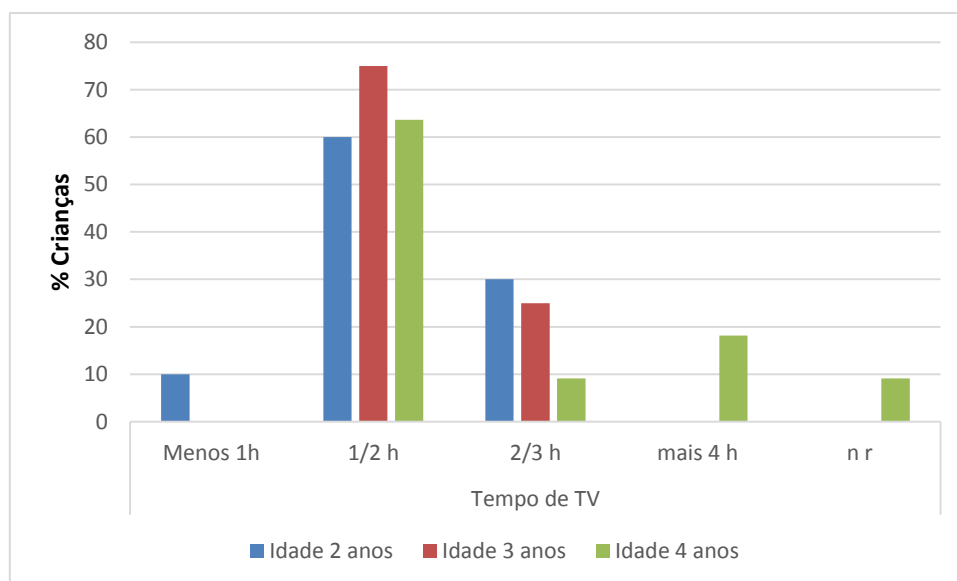


Gráfico 8 – Tempo despendido a ver TV durante o fim-de-semana

Pude constatar que as crianças de 4 anos de idade, quase 20%, vêm televisão mais de 4h ao fim de semana e que 10% das crianças com 2 anos de idade também. Só as crianças com 3 anos de idade, ainda que uma percentagem mínima, 10%, vê menos de 1h de televisão ao fim de semana. Pude ainda constatar que a maioria das crianças vê televisão 2 a 3 horas ao fim de semana, sendo que 80% tem 2 anos, cerca de 75% tem 3 anos e 65% tem 4 anos de idade.

Após esta análise podemos concluir que na sociedade atual, o tempo despendido pelas crianças a ver televisão envolve uma grande percentagem da sua vida diária, sendo este hábito sedentário prejudicial para a saúde pois, tal como refere Pediatrics (2002, citado por Neto, 2006, p.1) “a exposição diária das crianças a uma frequência elevada de publicidade televisiva sobre alimentação e a existência de televisão no quarto têm levado alguns investigadores a admitirem uma associação forte de risco no aumento de obesidade infantil”, como tal os pais e pessoas responsáveis pela educação da criança devem estar atentas a este facto de forma a tentar reduzir o tempo que as crianças passam em frente à televisão, substituindo este hábito por outros mais saudáveis e benéficos para a saúde da criança.

5.4.2 COMPARAÇÃO DA FREQUÊNCIA DE ESPAÇOS LÚDICOS NO EXTERIOR TENDO EM CONTA A SUA PROXIMIDADE EM RELAÇÃO AO LOCAL DE RESIDÊNCIA

Apesar da crescente urbanização e da diminuição de espaços livres na cidade, a maioria das crianças de ambas as valências (75% na valência de creche e 82,4% na valência de jardim de infância) tem espaços lúdicos próximo da sua zona de residência, ainda que não usufruam deles tanto como deveriam, nomeadamente as crianças da valência de jardim de infância em que a maioria (41,2%) usufrui desse espaço esporadicamente, já as crianças da valência de creche usufruem mais desses espaços, sendo que a maioria (41,7%) os frequenta 3 a 4 vezes por semana. Os espaços lúdicos permitem às crianças atividades motoras vigorosas e estas atividades “são decisivas em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem de habilidades motoras e capacidades físicas” (Neto & Marques, 2004). Por esta razão é imprescindível dar oportunidade às crianças para usufruírem mais vezes de espaços lúdicos. A maior parte das crianças é acompanhada pelos pais até estes espaços (54,2% das crianças da valência de creche e 73,5% das crianças da valência de jardim de infância).

As crianças que não tinham espaços lúdicos próximos da residência (25% na valência de creche e 17,65% na valência de jardim de infância) frequentam esporadicamente/ às vezes espaços lúdicos existentes na cidade e em ambas as valências são acompanhadas maioritariamente pelos pais nas idas a esses espaços.

Seguidamente analisarei, através de um gráfico para ser mais perceptível, a frequência de utilização de espaços lúdicos.

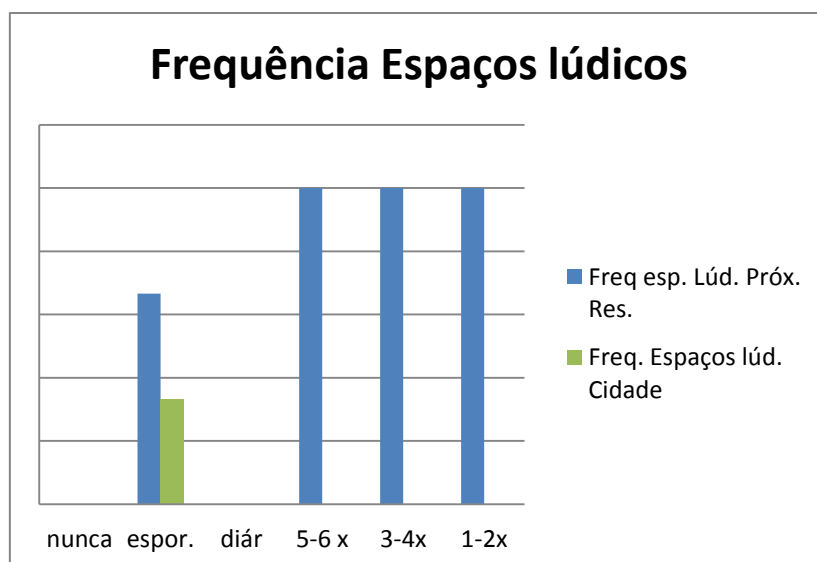


Gráfico 9 – Frequência de utilização de espaços lúdicos

Ao analisar o gráfico pude constatar que as crianças que têm espaços lúdicos próximos da sua zona residencial frequentam-nos mais vezes comparativamente às crianças que não têm espaços lúdicos próximos da sua residência, uma vez que estas só frequentam esporadicamente este tipo de espaços existentes na cidade.

No gráfico que se segue irei analisar se o tempo despendido pelas crianças a ver televisão interfere com a frequência de utilização de espaços lúdicos.

5.4.3 COMPARAÇÃO DA FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DE ESPAÇOS LÚDICOS TENDO EM CONTA O TEMPO DESPENDIDO A VER TELEVISÃO

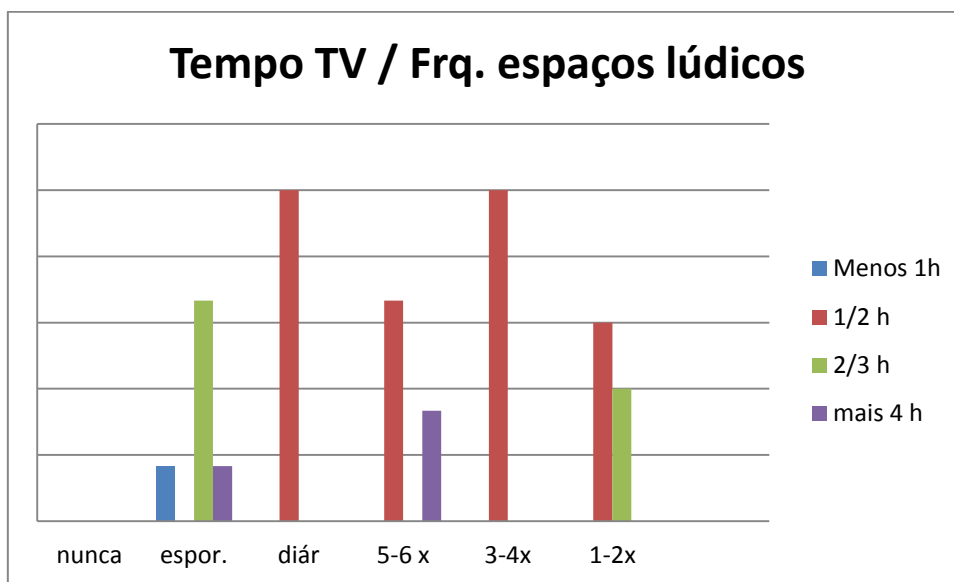


Gráfico 10 – Frequência de utilização de espaços lúdicos e tempo de TV

Após a análise pode constatar que não está necessariamente relacionado a frequência regular de espaços lúdicos com o tempo despendido a ver televisão, uma vez que as crianças que vêm televisão entre uma a duas horas são as que frequentam espaços lúdicos mais vezes. As crianças que vêm televisão menos de 1 hora por dia só esporadicamente frequentam espaços lúdicos. As crianças que vêm televisão mais de 4 horas por dia frequentam espaços lúdicos cinco a seis vezes por semana.

Várias foram as razões apontadas para justificar os factores impeditivos para a frequência de espaços lúdicos próximo da zona residencial, uma das mais referidas foi as condições climáticas (8,3% na valência de creche e 26,7% na valência de jardim de infância), seguindo-se a falta de disponibilidade (20%) e a higiene (8,3%). As condições climáticas não deveriam impedir as crianças de frequentar estes espaços, uma vez que desde que estas estejam devidamente equipadas e protegidas podem e devem usufruir do espaço exterior independentemente do clima, pois é neste espaço que as crianças examinam os ambientes naturais e “experimentam as condições atmosféricas e das estações do ano” (Hohmann e Weikart, 1997).

Há alguns aspetos a ter em conta nos espaços lúdicos, para os pais das crianças de ambas as valências, um dos aspetos de maior relevância é a segurança (75% na valência de creche e 52,9% na valência de jardim de infância), uma vez que na sociedade atual, urbanizada, se assiste a um aumento de insegurança e proteção por parte dos pais, por esta razão há uma alteração dos “padrões de liberdade na educação dos filhos sobre a frequência de espaços exteriores” (Neto, 2006). A higiene (referida 75% na valência de creche e 35,3% na valência de jardim de infância) e os materiais (referidos 29,4% na valência de jardim de infância) também foram mencionados como sendo aspetos importantes a ter em conta num espaço lúdico e que mais uma vez podemos constatar que a sociedade atual não lhes dá a devida importância, havendo alguma falta de higiene nestes espaços e, por vezes, materiais pouco adequados à idade das crianças.

5.4.4 COMPARAÇÃO ENTRE RAPAZES E RAPARIGAS DAS VÁRIAS IDADES NO QUE DIZ RESPEITO ÀS ATIVIDADES QUE REALIZAM COM MAIS FREQUÊNCIA NO PARQUE/ESPAÇO LÚDICO

As atividades mais frequentes realizadas pelas crianças nas idas ao parque são variadas, no entanto fiz uma análise mais pormenorizada através de gráficos, que se seguem, de modo a verificar as diferenças existentes entre as preferências dos rapazes e raparigas e entre idades.

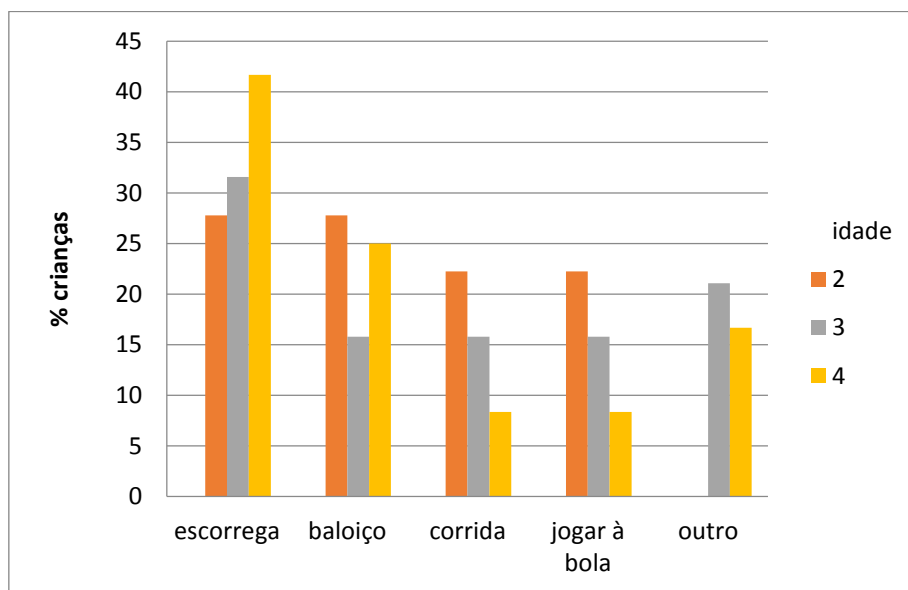


Gráfico 11 – Atividades mais realizadas pelos rapazes das várias idades no parque/espço lúdico

Através desta análise pude constatar que a atividade motora preferida pelos rapazes de três e quatro anos de idade é o escorrega, uma vez que tem 36,6% de opções por parte das crianças de 3 anos e 41,7% de opções por parte das crianças de 4 anos. As crianças de dois anos de idade partilham a sua preferência entre o escorrega e o baloiço, com 27,8% de opções em ambos os casos.

As atividades motoras que têm menor número de preferências são a corrida e o jogar à bola, ainda que tenham 22,2% de escolha.

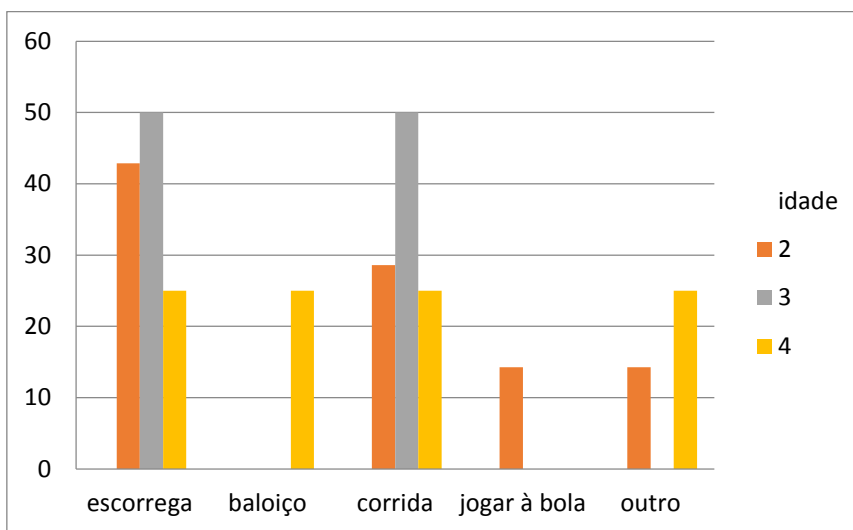


Gráfico 12 – Atividades mais realizadas pelas raparigas das várias idades no parque/ espaço lúdico

Ao analisar este gráfico constatei que as raparigas de dois anos de idade têm preferência pelo escorrega, uma vez que 42,9% escolheram esta opção. As raparigas de 3 anos de idade mostram preferência em percentagens iguais, de 50%, pelo escorrega e corrida.

Só as raparigas de 4 anos optaram pelo baloiço, com percentagem de 25%. Enquanto só as raparigas de 2 anos de idade optaram pela opção jogar à bola, com uma percentagem de 14,3%.

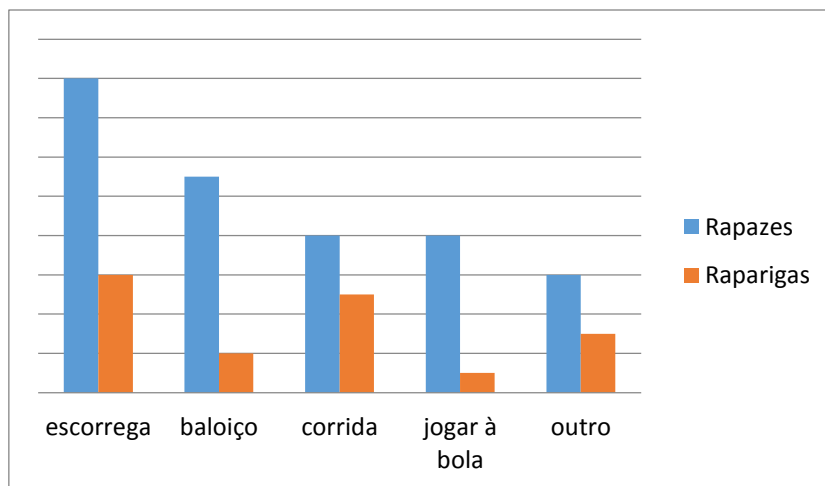


Gráfico 13 – Comparação entre as atividades mais realizadas por rapazes e raparigas

Comparando as preferências de atividades por género (masculino - rapazes e feminino – raparigas), ainda que a quantidade de crianças do sexo masculino seja maior, podemos constatar que existe uma preferência pelo escorrega em ambos os géneros. O baloiço segue-se nas preferências dos rapazes, enquanto as raparigas optaram pela corrida. Sendo a corrida a terceira opção de escolha dos rapazes, assim como o jogar à bola, ficando esta opção em último lugar de escolha pelas raparigas.

Esta análise permitiu-me constatar que existem algumas alterações na sociedade atual ao nível de preferências de atividades por género, nomeadamente na atividade de andar de baloiço, atividade esta normalmente mais escolhida pelas raparigas, algo que neste caso não se verifica.

5.4.5 FREQUÊNCIA DA PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA DO INQUIRIDO E PRESENÇA DA CRIANÇA DURANTE ESSA PRÁTICA

A prática de exercício regular é algo imprescindível para a adoção de um estilo de vida saudável e, segundo vários cientistas, “pode ser preventivo de múltiplas doenças que afetam a sociedade contemporânea” (Serrano, 2007), no entanto devido a hábitos sedentários, falta de disponibilidade, entre outras coisas, não se despende de muito tempo para a atividade física, como se pode constatar através da análise do inquérito por questionário na questão que se refere à frequência da prática de atividade física, onde a maior parte dos pais das crianças da valência de creche (58,3%), referiu que esporadicamente/ às vezes pratica atividade física, já a

maioria dos pais das crianças da valência de jardim de infância (41,2%) em percentagens iguais se dividiu entre esporadicamente /às vezes e nunca. Só uma pequena percentagem em ambas as valências (25% na valência de creche e 11,8% na valência de jardim de infância) referiu praticar atividade física com regularidade, algo que infelizmente se constata na sociedade atual. A maioria dos pais (50% na valência de creche e 35,3% na valência de jardim de infância) que referiu praticar exercício físico indicou as caminhadas como sendo o exercício mais praticado. As caminhadas são uma boa opção de escolha, uma vez que não têm custos e se pode usufruir do espaço exterior enquanto se faz exercício.

A maioria das crianças (50% na valência de creche e 47,1% na valência de jardim de infância) costuma acompanhar os pais na prática de atividade física, o que é bastante benéfico para elas, tendo em conta que as caminhadas são maioritariamente a atividade física mais praticada pelos pais significa que estas usufruem do espaço exterior ao mesmo tempo que podem aproveitar para fazer atividades motoras mais vigorosas, uma vez que dispõem de um espaço mais amplo para isso.

As justificações dadas pelos pais para se fazerem acompanhar dos filhos enquanto praticam exercício foram várias, uma delas foi o facto da atividade física ser benéfica para a saúde e ser do agrado da criança para além da importância que reconhecem ter a prática de atividade física ao ar livre. Já os pais que não costumam levar os filhos quando praticam atividade física justificaram-no afirmando que as crianças podem usufruir deste tipo de atividades no infantário e que a companhia da criança iria dificultar a prática do exercício que costumam realizar. Infelizmente uma grande maioria de pais deixa este tipo de atividades a cargo das instituições de ensino, ainda que algumas instituições não tenham estas atividades asseguradas, como acontece maioritariamente com as instituições privadas direcionadas ao pré-escolar e, quando existem, são normalmente e infelizmente cobradas. As instituições de ensino dispõem cada vez de menos tempo livre disponível para as crianças havendo um aumento significativo de atividades curriculares organizadas. O tempo despendido semanalmente para as atividades de educação física é reduzido, não sendo por isso suficiente. O espaço de recreio não é normalmente considerado como local de desenvolvimento e aprendizagem motora e social, apresentando variadas lacunas ao nível dos equipamentos, materiais, qualidade ambiental e supervisão (Marques et al, citado por Neto, 2006).

5.4.6 COMPARAÇÃO ENTRE O NÍVEL DE ATIVIDADE DOS PAIS E DOS FILHOS

Como já referi anteriormente a atividade física é bastante importante para a adoção de um estilo de vida saudável mas nem toda a gente tem disponibilidade ou gosto para praticar este tipo de atividade e por essa razão são pouco ativos. Através da análise do questionário verifiquei que a maior parte dos pais das crianças da valência de creche (41,6%) se encontra num nível alto de atividade (nível 4), já a maioria dos pais das crianças da valência de jardim de infância (29,4%) pelo contrário se encontra num nível baixo de atividade (nível 2), no entanto também uma grande percentagem destes pais (23,5%) se encontra no nível 5, nível mais alto de atividade.

As crianças são por norma muito ativas e demonstram regularmente uma necessidade sistemática de “atividades motoras vigorosas em diversos contextos da sua vida quotidiana em dinâmicas formais e informais” (Neto & Marques, 2004, p.2). Através da análise do questionário verifiquei que na valência de creche a maioria das crianças (41,6%) se encontra no nível 5 de atividade, nível mais alto, já no jardim de infância a maioria das crianças (29,4%) encontra-se dividida entre o nível 3 e 5.

Em seguida irei analisar através de um gráfico, o nível de atividade das crianças comparativamente com o de seus pais, verificando assim se o nível de atividade dos pais influencia o dos filhos.

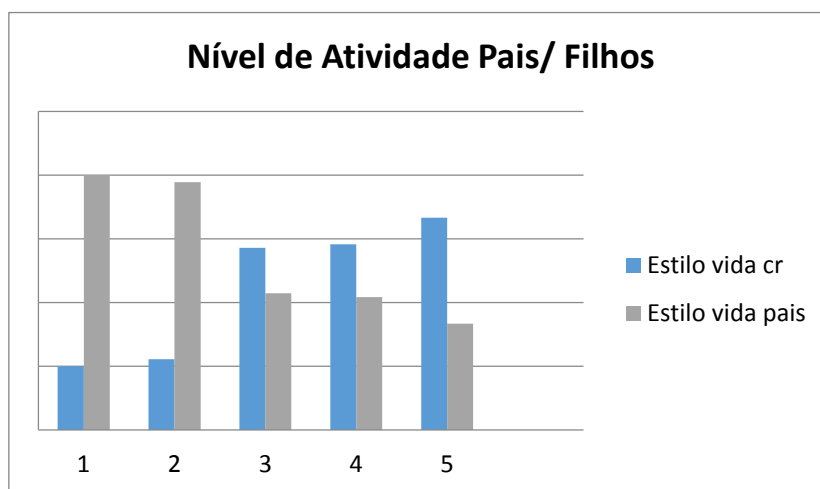


Gráfico 14 – Comparação entre o nível de atividade dos pais e dos filhos

Após análise pude constatar que o nível de atividade dos filhos não está necessariamente ligado ao nível de atividade dos pais. Tendo os pais um estilo de vida menos ativo que o dos filhos, sendo que 80% destes estão no nível 1, 77,8% no nível 2 de atividade, 42,9% no nível 3, 41,7% no nível 4 e só 33,3 no nível 5 de atividade. Havendo um decréscimo de nível para nível. No que diz respeito ao estilo de vida das crianças acontece o contrário. Encontram-se 20% das crianças no nível 1, 22,2% no nível 2, 57,1% no nível 3, 58,3% no nível 4 e 66,7%, no nível 5 de atividade. Verificando-se assim um aumento de percentagem de nível para nível.

No gráfico que se segue verifiquei se as crianças que acompanham os pais em atividades físicas são mais ativas do que as que não acompanham. Sendo o nível de atividade de menos para mais ativos, avaliado de 1 a 5.

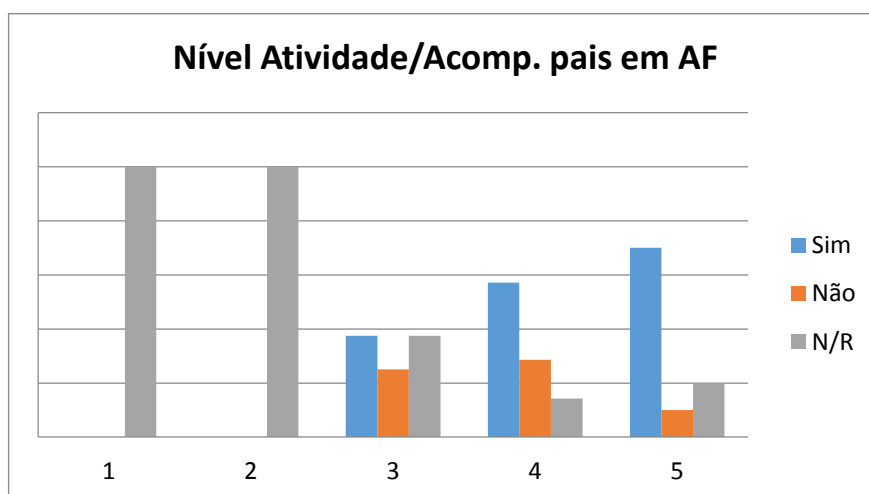


Gráfico 15 – Nível de atividade e acompanhamento dos pais em atividades físicas

Após análise pude constatar que as crianças que têm um nível mais alto de atividade são as que costumam acompanhar os pais em atividades físicas. As crianças que não acompanham os pais em atividades físicas têm um estilo de vida moderado, encontrando-se no nível 3 e 4. Havendo no entanto algumas, cerca de 15%, que apesar de não acompanharem os pais em atividades físicas têm um estilo de vida ativo, encontrando-se no nível 5.

5.4.7 VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS E IMPLICAÇÕES NO ESTILO DE VIDA

Nos gráficos que se seguem irei analisar alguns hábitos de vida das crianças em determinadas situações, com base nas respostas dadas ao questionário, e verificar se essas situações implicam constrangimentos no seu estilo de vida, assim como irei verificar se existem algumas disparidades entre a diferença de género e o estilo de vida das crianças.

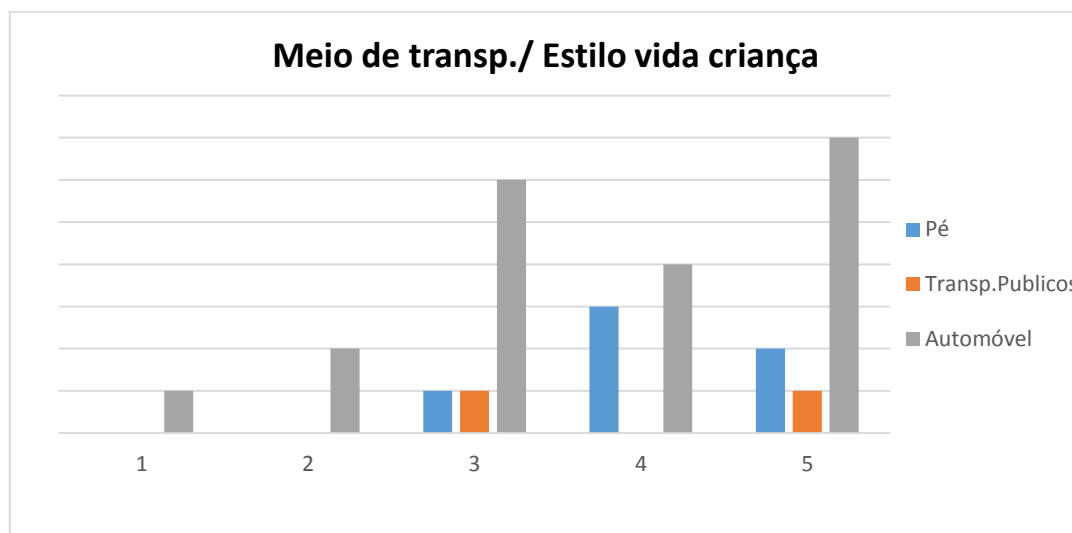


Gráfico 16 – Comparação entre os meios de transporte utilizados e estilo de vida da criança

Analisei neste gráfico o estilo de vida da criança, numa escala de 1 a 5, sendo que 1 é pouco ativo e 5 muito ativo, consoante o meio de transporte utilizado para ir até à instituição.

Pude constatar que a maioria das crianças que tem um estilo de vida mais ativo vai de automóvel para a instituição, sendo este o meio de transporte mais utilizado.

No nível 4 de atividade há uma proximidade entre quem vai de automóvel e a pé para a instituição. Após esta análise pude constatar que o meio de transporte utilizado pelas crianças para as guiar até à instituição não tem necessariamente que influenciar o seu estilo de vida, uma vez que a maior parte das crianças com maior nível de atividade vai de automóvel para a instituição.

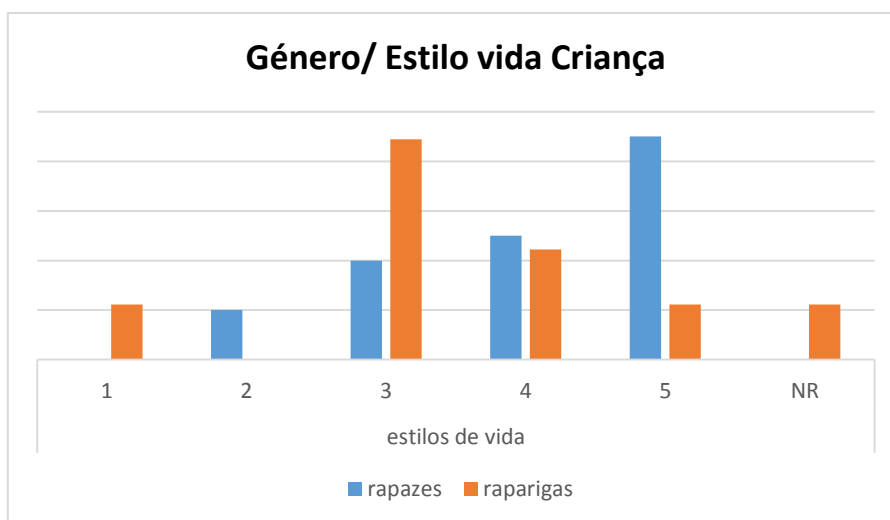


Gráfico 17 – Comparação entre o estilo de vida dos rapazes e raparigas

Pude constatar que os rapazes têm um estilo de vida mais ativo que as raparigas, estando 45% destes no nível de atividade 5. Quanto às raparigas, estas têm um estilo de vida mais moderado, encontrando-se a maioria (44,4%) no nível 3 de atividade.

O estilo de vida das crianças é uma preocupação para os pais, tendo estes consciência de que podem sempre contribuir para o melhorar, tentando promover um estilo de vida mais saudável para os seus filhos, por essa razão a última questão do questionário era sobre o contributo dos pais para a vida dos filhos ser mais saudável. Houve variadas respostas a esta questão, uma vez que era de resposta aberta, dando liberdade aos inquiridos para se expressarem livremente, mas a maioria dos pais referiu a prática da atividade física ao ar livre como sendo um contributo importante para tornar a vida dos filhos mais saudável, assim como uma alimentação equilibrada e maior disponibilidade de tempo para estar com a criança. A existência de mais parques nos bairros e a proteção dos espaços lúdicos também foram referidos. Verifica-se desta forma que a maioria dos pais tem perceção de como a prática de atividade física ao ar livre pode ser benéfica para a saúde das suas crianças. Algo que mesmo não se tendo conhecimento profundo é um dado adquirido. De facto a prática regular de atividade física é benéfica para a saúde infantil pois, como é referido por Rowland (1990, citado por Serrano, 2007) “a atividade física na infância é importante na promoção e manutenção dos processos de crescimento, desenvolvimento e maturação, bem como no divertimento, socialização, aprendizagem e desenvolvimento de habilidades motoras” (p.50). Sendo o espaço exterior, um espaço promotor de atividades motoras mais vigorosas, é por isso

mais rico para o desenvolvimento integral da criança e por conseguinte para a promoção da sua saúde, pois uma criança desenvolvida a todos os níveis é uma criança mais saudável.

Através desta questão constatei que apesar de a maioria dos pais ter conhecimento de como pode dar o seu contributo para tornar a vida dos filhos mais saudável, nem sempre isso é conseguido, por todos os constrangimentos, já anteriormente referidos, inerentes à sociedade atual, como a falta de disponibilidade, por exemplo. No entanto, é importante referir que os pais reconhecem as suas lacunas e através deste questionário acabaram por ser mais uma vez alertados e recordados de forma a tentarem minimizá-las.

5.5 CONCLUSÕES DO ESTUDO

Após o estudo realizado verificámos que a redução de oportunidades de movimento e tempo livre na infância, devido à pouca utilização dos espaços lúdicos exteriores, ainda que estes estejam presentes, em grande maioria, próximos da zona residencial das crianças; a menor independência de mobilidade, utilizando maioritariamente o automóvel como meio de transporte, ainda que a distância entre a habitação e a instituição de ensino seja relativamente curta; a grande percentagem de tempo despendido a ver televisão e a pouca atividade física, ainda que a maioria das crianças acompanhe os pais neste tipo de atividades e sejam crianças maioritariamente ativas, são algumas das restrições existentes na sociedade atual que geram um risco crescente de empobrecimento do desenvolvimento motor e social da criança.

Todas as razões referidas geram consequências inevitáveis na saúde das crianças, havendo por isso um aumento do sedentarismo e patologias a ele associadas, como o aumento da obesidade infantil, doenças cardiovasculares, entre outras.

É fácil constatar que na sociedade atual existe um menor dispêndio de energia nas atividades de vida quotidiana (casa, escola e rua) das crianças, sendo por isso necessário “assegurar um combate progressivo ao “analfabetismo motor”, promovendo experiências de jogo e movimento necessárias para assegurar “estilos de vida saudáveis ao longo da vida”” (Neto & Marques, 2004, p.21). Como futura educadora, tenho a plena consciência de que o nosso papel, enquanto participantes ativas na educação e desenvolvimento da criança, é o de promover experiências motoras ricas de modo a podermos contribuir para a diminuição do

“analfabetismo motor” e consequentemente para a adoção de estilos de vida mais saudáveis para as nossas crianças.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do mestrado em educação pré-escolar existiram várias unidades curriculares que se revelaram muito importantes para todo o processo de formação.

A prática de ensino supervisionada desenvolvida ao longo do ano letivo revelou-se uma experiência muito rica em aprendizagens, que em muito contribuíram para o meu desenvolvimento a nível pessoal, social e profissional. Percebi que o jardim-de-infância é um local de aprendizagens constantes, tanto por parte das crianças, como dos adultos intervenientes.

A minha intervenção em ambos os contextos contemplou observações, reflexões, pesquisa e projeções, que em muito me enriqueceram a nível pessoal e enquanto futura profissional revelando-se também imprescindíveis para o desenvolvimento da temática do relatório e para o próprio relatório final.

A interação com a equipa educativa e com as crianças da instituição Obra S. José Operário foi imprescindível para todo o processo inerente ao relatório. Assim como também se revelou indispensável para o meu processo de formação enquanto futura educadora. Nesse processo também pude contar com a colaboração da equipa de docentes que lecionou as diversas unidades curriculares do mestrado, assim como com a colaboração da minha orientadora Prof.^a Doutora Clarinda Pomar.

Todo o processo de pesquisa e investigação se revelou determinante para aquisição de novos conhecimentos e consolidação de outros já anteriormente adquiridos, assim como para a dissipação de dúvidas existentes. Revelando-se também preponderante para colmatar dúvidas que iam surgindo ao longo da prática, assim como para o desenvolvimento da temática do relatório final.

Ao longo da elaboração do relatório fui aprofundando a temática e compreendendo de que formas as condições do espaço, tanto físicas como materiais, e as possibilidades de movimento podem ser importantes para o processo de desenvolvimento integral da criança. Percebi como o espaço exterior é um espaço promotor de diversas aprendizagens que auxiliam o desenvolvimento a vários níveis (social, motor e cognitivo). Por todas estas razões resolvi, juntamente com o grupo de crianças da valência de Jardim de Infância, concretizar um projeto de intervenção no espaço exterior da instituição, que se encontrava degradado e um pouco

pobre. Neste sentido podemos melhorar as condições do espaço podendo ambas as valências usufruir deste, contribuindo desta forma para o seu desenvolvimento integral. Tudo isto só foi possível, assim como o desenvolvimento e diversificação de todas as atividades propostas, com a colaboração e participação da equipa educativa da instituição, que se mostrou incansável. Senti-me parte integrante da equipa educativa. As crianças, em ambos os contextos, reagiram muito bem à minha presença, não estranhando e interagindo comigo em vários momentos, mostrando sempre o seu interesse e curiosidade assim como um nível alto de envolvimento em várias propostas apresentadas e nos momentos espontâneos.

No que se refere à minha prática, durante o período de intervenção consegui atingir a maioria dos objetivos a que me propus, apesar de alguns percalços existentes, que fazem parte do dia-a-dia do jardim-de-infância, consegui contorná-los com o apoio e colaboração de toda a equipa de creche e jardim-de-infância.

Com as notas de campo que ia anotando diariamente e com as reflexões semanais que fazia, conseguia ir percebendo os interesses e necessidades de cada criança e do grupo, ajustando a minha prática indo de encontro a eles e planificando de modo a potenciar aprendizagens significativas. Percebia também as minhas falhas, tentando colmatá-las à medida que ia intervindo e pondo em prática vários métodos e estratégias.

A investigação-ação ajudou-me a perceber como devo proceder como “ investigadora”, fazendo um trabalho empírico com recolha, análise e interpretação de dados, contribuindo tudo isto para melhorar a minha prática. A dimensão investigativa da PES foi um suporte importante. A ECERS ajudou-me a analisar o espaço exterior da instituição e a sala de jardim-de-infância, de modo a pôr em prática algumas alterações essenciais no espaço. Esta análise, assim como a análise do caderno de formação, ajudou-me também na definição do projeto de intervenção a desenvolver em sala de jardim-de-infância, assim como para perceber se planifiquei de encontro aos interesses e necessidades das crianças, se as minhas planificações foram intencionais e promotoras de aprendizagens significativas.

A análise dos inquéritos por questionário, um dos instrumentos usados na dimensão investigativa, foi-me muito útil para perceber o estilo de vida das crianças.

A sensibilização das famílias, assim como das crianças contribuiu para a adoção de estilos de vida mais ativos e saudáveis, podendo contar também com a colaboração da comunidade para atingir este objetivo.

Todo este trabalho serviu como um espaço de reflexão, entre a teoria e a prática, onde estão relatos e análises da minha experiência na prática pedagógica, que foram desenvolvidas nos dois contextos de estágio. É importante destacar alguns procedimentos relativos ao processo de estágio pedagógico, tais como: a observação, a planificação, a ação e a avaliação.

Este relatório assumiu-se como um momento de reflexão sobre um processo de formação, que será uma etapa única no meu desenvolvimento profissional, que em muito me enriquece a nível pessoal.

O educador deve desenvolver, ao longo da sua carreira, competências necessárias ao seu desenvolvimento profissional, como o seguinte excerto espelha:

Numa constante busca e reflexão sobre a evolução científica e tecnológica e os contributos relevantes da investigação educacional na educação da Infância, acompanhados de uma indagação constante sobre os desafios da sociedade em mudança e sobre o papel do(a) Educador(a) de Infância na ecologia da Infância (Universidade de Évora).

Com a elaboração deste relatório vivi e experienciei muitas competências necessárias ao educador. Ainda tenho um longo caminho a percorrer, mas todo este trabalho foi indispensável para o que se segue. Vou continuar a trabalhar no sentido de atingir os objetivos que pretendo alcançar.

Terminada esta etapa, posso constatar que o trabalho com crianças é muito gratificante e rico em aprendizagens. Esta prática serviu-me para adquirir e aprofundar conhecimentos fundamentais para a minha futura prática profissional. É, sem sombra de dúvida, aquilo que quero e gosto de fazer, pois as crianças são o melhor do mundo!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores*, nº1, (pp. 21-30). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Amaro, A., Póvoa, A. e Macedo, L. (2004/2005). *A arte de Fazer Questionários*. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Departamento de Química. Metodologias de Investigação em Educação. Retirado em Agosto de 2015 de www.icpaiva.net/getfile.php?cwd=ensino/cadeiras/metodol/...f...
- Arez, A. (1999). *Desenvolvimento da Criança e Espaço Físico: Estudo das Rotinas de Vida, Percepção do Espaço Físico e Independência de Mobilidade em Crianças do Meio Rural e Urbano*. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Acedido em Agosto de 2015 [http://www.academia.edu/3291049/Desenvolvimento da Crian%C3%A7a e Espa%C3%A7o F%C3%ADsico Estudo das Rotinas de Vida Percep%C3%A7%C3%A3o do Espa%C3%A7o F%C3%ADsico e Independ%C3%Aancia de Mobilidade em Crian%C3%A7as do Meio Rural e Urbano - revis%C3%A3o de literatura](http://www.academia.edu/3291049/Desenvolvimento_da_Crian%C3%A7a_e_Espa%C3%A7o_F%C3%ADsico_Estudo_das_Rotinas_de_Vida_Percep%C3%A7%C3%A3o_do_Espa%C3%A7o_F%C3%ADsico_e_Independ%C3%Aancia_de_Mobilidade_em_Crian%C3%A7as_do_Meio_Rural_e_Urbano_-_revis%C3%A3o_de_literatura)
- Artur, A. (s/d). Documento de apoio à unidade curricular PEI dos 0 aos 6 do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar (não publicado). Universidade de Évora
- Assembleia Geral das Nações Unidas, (1990). *A Convenção Sobre os Direitos da Criança*, Acedido em Agosto de 2015 http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Brickman N. A., Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Carvalho, S. (2011). Brincar no Recreio Colorido- Um projeto de intervenção no contexto Pré-escolar. Relatório final da Prática de Ensino Supervisionada II. Acedido em Agosto de 2015 http://www.es.eipvc.pt/mestradopreescolar/Tese_Final_Sonia_Carvalho.pdf
- Cordero, M. e Ramirez, J. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil*. Volume I. Rio de Mouro. Portugal: Editora Nova Presença.
- Esteves, M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora
- Fernandes, A. (2006). Dissertação de Mestrado da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Projecto Ser Mais – Educação para a sexualidade online. A Investigação Acção como Metodologia. Acedido em Agosto de 2015 http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/

- Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância, In B. Spodek (org). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 49-83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Gallahue David L. e Ozmun John C. (2005). *Compreendendo o Desenvolvimento Motor, Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos*. Brasil, Porto Editora.
- Gonçalves, V., (2011). Relatório de Estágio Apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar. P. 49 Acedido em Agosto de 2015 de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6840/1/RELATO%CC%81RIO%20DE%20ESTA%CC%81GIO%20-%20MESTRADO%20EM%20EDUCAC%CC%A7A%CC%83O%20PRE%CC%81-ESCOLAR.pdf>
- Gonçalves, M. (2013). *A importância do Jogo no Desenvolvimento da Criança*. Associação de Solidariedade e Promoção de A-dos-Cunhados. Acedido em Agosto de 2015 <http://aspa.edu.pt/importancia-jogo-desenvolvimento-da-crianca/>
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1993). *Early Childhood Environment Rating Scale*. I. M. Pinto, & T. Leal (Translators), *Escala de avaliação do ambiente em educação infantil*. Porto, Portugal: Universidade do Porto
- Hohmann, M. e Weikart D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Instituto de Apoio à Criança (2013). *Crianças a Torto e a Direito*. Brincadeiras ao ar livre tornam crianças mais felizes criativas e saudáveis. Acedido em Agosto de 2015 de <https://criancasatortoeadireitos.wordpress.com/tag/competencias-sociais/>
- Instituto de Apoio à Criança (2014). *Crianças a Torto e a Direito*. Plano de Acessibilidade Pedonal de Lisboa. Acedido em Agosto de 2015 <https://criancasatortoeadireitos.wordpress.com/2014/10/02/a-pe-para-a-escola-em-seguranca-novo-relatorio-da-equipa-do-plano-de-acessibilidade-pedonal-de-lisboa/>
- Katz, L. e Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Lopes, L., Santos, R., Lopes, V. e Pereira, B. (2012). A importância do Recreio Escolar na Atividade Física das Crianças. *CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança* Acedido em Agosto de 2015 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23307>
- Malho, M.J. (2003). *A Criança e a Cidade. Independência de Mobilidade e Representações sobre o Espaço Urbano*. Dissertação do Mestrado de Ecologia Humana e Problemas Sociais Contemporâneos. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e

Humanas. Acedido em Agosto de 2015

http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628ed529c42d_1.pdf

- Malho, M. & Neto, C. (2004). Espaço urbano e independência de mobilidade na infância. *Boletim do IAC*. Nº 73, Separata nº11, Julho/Setembro. Acedido em Agosto de <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/espacourbano.pdf>
- Ministério da Educação (2002). *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 2ª Edição, Volume 1.
- Neto, Carlos A. F. (1995). *Motricidade e Jogo na Infância*. Rio de Janeiro: Editora Sprint
- Neto, C. (1999). O jogo e os quotidianos da vida da criança. In R. Krebs, F. Copetti, & Beltram, T. (Eds.). *Perspectivas para o desenvolvimento infantil*. Rio de Janeiro: Siec.
- Neto, Carlos (2000). O jogo e tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens. In C.M.L.- Departamento de Acção Social (Eds.), *Seminário de Tempos Livres: A Criança, o Espaço, a Ideia* (pp. 11-20). Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa
- Neto, C. (2001). *A Criança e o Jogo: Perspectivas de Investigação*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa (pp. 1-12). Acedido em Agosto de 2015 <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/acriancaejogo.pdf>
- Neto, C. (2002). *Desenvolvimento da criança e jogo da actividade física*. In G. Guedes; A. Vargas; J. Barros & S. Aragão (Ed.) *Desenvolvimento Infantil* (pp. 1-7). Livro Anual da Sociedade Internacional para Estudos da Criança (2002). Porto: Edições – Educação Física, Saúde e Desporto – ISCS-N Acedido em Agosto de 2015 http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/ea/dsapoe_pes_art_5.pdf
- Neto, C. (2004). *Desenvolvimento da Motricidade e as “Culturas de Infância”*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, pp. 2-13. Acedido em Agosto 2015 <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/2desenvolvimento.pdf>
- Neto, C. & Marques, A. (2004). *A mudança de competências motoras na criança moderna: a importância do jogo de actividade física*. In J. Barreiros, M. Godinho, & C. Neto (Eds.). *Caminhos Cruzados*. Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2006). A atividade Física e Saúde as Políticas para a Infância. *Boletim do IAC* Nº82, separata Nº20. Atividade Física e Saúde
- Neto, C. (2007). Desenvolvimento Motor e Mobilidade no meio urbano. *Educaeducere*, Ano XIII, pp. 7-24
- Neto, C. (s/d 1). *A educação motora e as “Culturas de Infância”. A importância da Educação Física e Desporto no Contexto Escolar*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, p. 1-8. Acedido em Junho de 2015 de <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/aeducacaomotora.pdf>

- Neto, C. (s/d 2). *Jogo na Criança & Desenvolvimento Psicomotor*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Acedido em Agosto de 2015 de http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/ea/dsapoe_pes_art_5.pdf
- Pacheco, F. (2011). Relatório de Estágio: *A Expressão e Educação Físico-motora como Instrumento Didáctico-Pedagógico no Desenvolvimento de Aprendizagens Significativas no Pré-escolar e no Primeiro Ciclo*. Universidade dos Açores. Departamento de Ciências da Educação. Ponta Delgada. Acedido em Agosto de 2015 de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1327/2/DissertMestradoFlavioMiguelPontePacheco2012.pdf>
- Palma, M., Pereira, B. e Valentini, N. (2009). Jogo com Orientação: Uma Proposta Metodológica para a Educação Física Pré-escolar. *Revista da Educação Física*. Maringá, volume 20 Nº4, p. 529- 541. Acedido em Agosto de 2015 [file:///C:/Users/Francisco/Downloads/7014-33015-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Francisco/Downloads/7014-33015-1-PB%20(2).pdf)
- Pomar, 2012, documento de apoio à unidade curricular EEFM do Curso de Educação Básica (não publicado). Universidade de Évora
- Ponte, J.P. (2002). Investigar a nossa prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 1-25). Lisboa: APM; Acedido em Agosto 2015 [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf)
- Portugal, G. e Bento, G. (2013). *Fora de Portas – Saúde, Desenvolvimento e Bem-estar da Criança nos Espaços Exteriores*. Seminário. Acedido em Agosto de 2015 <https://seminarioforadeportas.wordpress.com/resumos/>
- Post, J. e Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. 4ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian
- Rodrigues, F., Pessoa, V. e Silva, S. (2007). *Movimentum* - Revista Digital de Educação Física – Ipatinga: Unileste – MG – Volume 2 – N.2 – Ago. dez. 2007. Acedido em Agosto 2015 http://www.unilestemg.br/movimentum/index_arquivos/movimentum_V2_N2_rodrigues_fernanda_pessoa_vanete_2_2006.pdf
- Serrano, J. (2007). Estilos de Vida e Saúde: O papel da Atividade Física na Infância. *Educaeducere*, Ano XIII, Nº Especial de Motricidade Infantil, 45-56
- Serrazina, L. e Oliveira, I. (2001). *O professor como investigador: leitura crítica de investigações em educação matemática*. XII Seminário de Investigação em Educação Matemática. Acedido em Agosto de 2015 http://www.apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp283-308_49c771bcc0338.pdf
- Silva S., Carmo C. e Dias R. (2013). *Aprendizagem Motora*. Basília: Fundação Vale, Unesco. Acedido em Agosto 2015 <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002249/224990POR.pdf>

- Vasconcelos, T., et al. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Acedido em Agosto de 2015 de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Outros

- Diário de Coimbra (2013) – Acedido em Agosto de 2015 <http://diariocoimbra.pt/noticias/criancas-de-hoje-estao-crescer-totos-e-copinhos-de-leite>
- Diário da Republica, Decreto/Lei 119/2009 – Acedido em Agosto de 2015 http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/DL_119_2009.pdf

Webgrafia

- <http://portocanal.sapo.pt/noticia/3721/> Consultado em Agosto de 2015
- <https://criancasatortoeadireitos.files.wordpress.com/2013/07/coimbra.jpg> Consultado em Agosto de 2015
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002249/224990POR.pdf> Consultado em Agosto de 2015
- http://issuu.com/phorteeditora/docs/compreendendo_o_desenvolvimento_motor_3edi
- [file:///C:/Users/Francisco/Downloads/importancia%20das%20activ%20ludico%20motoras%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Francisco/Downloads/importancia%20das%20activ%20ludico%20motoras%20(3).pdf) Consultado em Agosto de 2015
- http://www.revistamotricidade.com/arquivo/2011_vol7_n3/v7n3a08.pdf Consultado em Agosto de 2015
- <http://www.rieoei.org/deloslectores/3824Serrao.pdf> Consultado em Agosto de 2015
- <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117112615004> Consultado em Agosto de 2015
- <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/483/288> Consultado em Agosto de 2015
- <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117112615004> Consultado em Agosto de 2015
- <http://meuartigo.brasile scola.com/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no-desenvolvimento-aprendizagem-.htm> Consultado em Agosto de 2015
- http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/33_Anais_p121.pdf Consultado em Agosto de 2015
- <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/2125> Consultado em Agosto de 2015

<http://www.efdeportes.com/efd190/beneficios-e-prejuizos-da-atividade-fisica.htm> Consultado em Agosto de 2015

http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/122_a_02_cultura_trab_proj_apecas.pdf Consultado em Agosto de 2015

http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI98_p11.pdf Consultado em Agosto de 2015

[http://www.academia.edu/3291049/Desenvolvimento da Crian%C3%A7a e Espa%C3%A7o F%C3%ADsico Estudo das Rotinas de Vida Percep%C3%A7%C3%A3o do Espa%C3%A7o F%C3%ADsico e Independ%C3%Aancia de Mobilidade em Crian%C3%A7as do Meio Rural e Urbano - revis%C3%A3o de literatura](http://www.academia.edu/3291049/Desenvolvimento_da_Crian%C3%A7a_e_Espa%C3%A7o_F%C3%ADsico_Estudo_das_Rotinas_de_Vida_Percep%C3%A7%C3%A3o_do_Espa%C3%A7o_F%C3%ADsico_e_Independ%C3%Aancia_de_Mobilidade_em_Crian%C3%A7as_do_Meio_Rural_e_Urbano_-_revis%C3%A3o_de_literatura) Consultado em Agosto de 2015

<https://www.passeidireto.com/arquivo/2310655/verificacao-no-nivel-de-independencia-de-mobilidade-de-criancas/2> Consultado em Agosto de 2015

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002249/224987por.pdf> Consultado em Agosto de 2015

<https://criancasatortoeadireitos.wordpress.com/tag/espaco-publico/> - Consultado em Agosto de 2015

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10119/1/Jogo%20com%20orienta%C3%A7%C3%A3o%20MiriamPalma7014-32501-1-PB%5B1%5D.pdf> Consultado em Agosto de 2015

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6840/1/RELATO%CC%81RIO%20DE%20ESTA%CC%81GIO%20-%20MESTRADO%20EM%20EDUCAC%CC%A7A%CC%83O%20PRE%CC%81-ESCOLAR.pdf> Consultado em Agosto de 2015

<http://www.intel.com/content/dam/www/program/education/lar/br/pt/documents/project-design/dep-pbl-research.pdf> Consultado em Agosto de 2015

[http://www.estudar.uevora.pt/Oferta/mestrados/curso/\(codigo\)/321](http://www.estudar.uevora.pt/Oferta/mestrados/curso/(codigo)/321) Consultado em Agosto de 2015

ANEXOS

Anexo 1 – Escala ECERS - Espaço para Movimento (Item 17)

17. ESPAÇO PARA MOVIMENTAÇÃO

Para uma cotação de 5, o espaço deve ser adequado ao tamanho do grupo que faz uso dele. Investigar se há rotação de pequenos grupos, ou se é o grupo todo que faz uso do espaço. Alguns jardins de infância podem ter espaços interiores adequados e algum espaço exterior (inverso do item), devendo ser cotados com 5.

1. Nenhum espaço interior ou exterior especificamente concebido para jogos físicos/de motricidade global.
- 2.
3. Algum espaço especificamente concebido no interior ou no exterior para jogos físicos/de motricidade global.
- 4.
5. Espaço exterior adequado e algum espaço interior planeados com as devidas precauções tendo em vista a segurança (Ex. pavimento no chão para amortecer as quedas junto ao equipamento a que as crianças trepam, espaço cercado, escoamento de águas apropriado).
- 6.
7. Espaço planeado, adequado, seguro, variado e agradável, quer no exterior quer no interior (Ex. revestimento do chão apropriado: areia, material para amortecer quedas; sombra no Verão, sol no Inverno, pára-vento, etc.). Espaço interior usado nos dias de mau tempo.

Anexo 2 – Escala ECERS – Equipamento para Atividades de Motricidade Global (Item 18)

18. EQUIPAMENTO PARA ACTIVIDADES DE MOTRICIDADE GLOBAL

As oportunidades de construção referem-se à existência de blocos ao ar livre, e não a jogos com água e areia.

1. Pouco equipamento para motricidade global, em mau estado de conservação, ou não adequado à idade.
- 2.
3. Algum equipamento para motricidade global adequado mas raramente usado (Ex. inacessível, que obriga a deslocação ou montagem diárias) ou pouca variedade de equipamento.
- 4.
5. Equipamento para motricidade global resistente e facilmente disponível. Estimula uma variedade de capacidades (Ex. gatinhar, andar, balançar, trepar). As áreas de motricidade global têm material de construção e/ou jogo dramático.
- 6.
7. Tudo o que está em 5, mais equipamento imaginativo, flexível, frequentemente rearranjado pelo pessoal e pelas crianças com vista a manter o interesse. Várias e diferentes peças de equipamento correspondendo a diferentes graus de capacidades (Ex. conjunto de baloiços, pneu para balanço, corda com nós).

Anexo 3 – Escala ECERS – Tempo Destinado para Atividades de Motricidade Global (Item 19)

19. TEMPO DESTINADO PARA ACTIVIDADES DE MOTRICIDADE GLOBAL

Uma ligeira variação como a inexistência de tempo de jogo ou brincadeira durante uma manhã ou uma tarde por semana não é suficiente para baixar a cotação de um jardim de infância que funciona todo o dia. Jardins de infância que funcionam apenas parte do dia precisam de um período de actividade diária, para obterem uma cotação de 5. O horário regular para actividades físicas significa que estas actividades são realizadas num determinado período ou ao longo de todo o dia.

1. Não existe horário para actividades físicas, quer no interior quer no exterior.
- 2.
3. Ocasionalmente existe horário para actividades físicas.
- 4.
5. Horário regular diário para actividades físicas, quer de manhã quer de tarde.
- 6.
7. Horário regular diário para actividades físicas com algumas actividades planeadas de acordo com a idade (Ex. jogos com bolas ou substitutos - sacos com feijões ou esferovite -, corridas de sacos, imitações de movimentos, corrida de obstáculos) assim como tempo informal para brincar.

Anexo 4 – Subescala Movimento e Jogo (Item 1)

MOVEMENT/PLAY – Item 1 – Espaço e recursos

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1.As crianças usufruem de poucas oportunidades de experiências de movimento-jogo. 1.2.Espaço pequeno para a criança se movimentar/mexer. 1.3.Predominam as rotinas diárias (Nota: Revela-se importante ler as notas – de esclarecimentos e questões – anexadas)		3.1.As crianças têm acesso a um anexo do interior que permite/potencia o movimento (a). 3.2. Alguns recursos encorajam os(as) bebés/crianças a se deslocarem/movimentarem de diferentes maneiras (b). 3.3. As crianças têm acesso, todos os dias, a espaços do exterior que permitem o movimento (c).		5.1. Espaço suficiente no interior para as crianças se movimentarem de diferentes formas: gatinhar, rastejar com o ventre para cima, rolar, girar e cair (trumble?) (d). 5.2. O espaços e os recursos são de fácil acesso para as crianças. (for example they are the on some level and in the room; no barriers for children with disabilities.). 5.3. Diversidade de actividades desafiantes, que decorrem ao ar livre e permitem um forte envolvimento físico das crianças no jogo (e).		7.1. A diversidade de actividades oferecidas, em paralelo com a organização dos recursos e ambientes fomenta a autonomia, uma participação espontânea, em actividades do movimento individuais, com pares e adultos (f). 7.2. Existe diversidade de equipamentos e recursos, que se encontram de fácil acesso para as crianças usarem quando querem, ou precisam, no interior e no exterior (g).

Adaptado Carol Archer: Early Years Advisory Teacher January 2012

Anexo 5 – Subescala Movimento e Jogo (Item 2)

MOVEMENT/PLAY – Item 2 – Envolvimento do adulto no movimento com as crianças

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1. A equipa educativa raramente se move com as crianças. <i>(Nota: Revela-se importante ler as notas – de esclarecimentos e questões – anexadas)</i>		3.1. Os adultos acompanham, algumas das vezes, o movimento/jogo das crianças no espaço interior (a). 3.2. Os adultos encorajam/estimulam as crianças a se movimentarem de várias formas no espaço interior e no espaço exterior. 3.3. Pelo menos um dos membros da equipa educativa participa nos momentos de movimento/jogo.		5.1. A equipa educativa participa/colabora com a criança nos seus movimentos, seguindo o seu exemplo e respondendo de formas inovadoras, apresentando, regularmente, propostas inovadoras de usar o equipamento (b). - Os adultos estão dispostos a reunir as crianças no chão em propostas de movimento. - Os adultos estimulam as crianças mais paradas – menos agitadas – a movimentar-se. - Os adultos inserem/incluem as crianças com necessidades		7.1. As crianças são incentivadas a expressar-se livremente através do movimento. Os adultos reconhecem, compreendem e valorizam a relevância do movimento do corpo, observando com atenção, promovendo e apoiando formas criativas e inovadoras de movimento. 7.2. Atividades que estimulam o interesse das crianças pelo movimento são promovidas, pelo menos, uma vez por ano, como por exemplo: visitas a espetáculos de dança acrobática, visitas de

			educativas especiais. 5.2. As crianças envolvem-se em propostas de movimento diversificadas, incluindo as mais exigentes e específicas (c), de uma forma autónoma, com ou sem os colegas, no espaço exterior ou no espaço interior. 5.3. A equipa educativa partilha informações relativas ao movimento/jogo com as famílias das crianças (d). 5.4. O movimento é reconhecido, promovido e assegurado pelos adultos, sendo considerado determinante para o desenvolvimento das crianças (e).		especialistas, entre outras. 7.3. São promovidas oportunidades, aos familiares das crianças, de compreender o que se considera movimento, bem como a relevância do movimento face ao crescimento e desenvolvimento das crianças (f). 7.4. Os adultos expandem os seus conhecimentos, acerca do movimento, através de leituras adicionais e frequentando outros cursos nesta área.
--	--	--	--	--	--

			5.5. A maioria dos adultos participa em workshops/conferências que têm como temática o movimento. Os adultos alargam o conhecimento e compreensão através da leitura.		
--	--	--	---	--	--

Adaptado Carol Archer: Early Years Advisory Teacher January 2012

Apêndice 6 – Subescala Movimento e Jogo (Item 3)

MOVEMENT/PLAY – Item 3 – Planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças recursos

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1.O educador não observa atividades de movimento das crianças. 1.2.Não há planeamento escrito onde se encontrem incluídas propostas de movimento. <i>(Nota: Revela-se importante ler as notas – de esclarecimentos e questões – anexadas)</i>		3.1. Os adultos fazem observações do envolvimento das crianças em atividades de movimento (a). 3.2. As observações são registadas nos portefólios das crianças, sendo utilizadas, posteriormente, no planeamento (b).		5.1. Os adultos observam, regularmente, as respostas específicas das crianças perante atividades de movimento, no espaço exterior e no espaço interior. Observam e respondem às necessidades dos bebés e das crianças. 5.2. Os planos são escritos de acordo com as observações feitas, com os interesses e necessidades específicas de movimento de cada criança. 5.3. Os familiares e os profissionais partilham observações de crianças		7.1. Os adultos – formados e com conhecimentos nesta área – incorporam um planeamento específico de atividades de movimento, baseado nas observações, no espaço exterior e no espaço interior, nos interesses e necessidades das crianças. 7.2. As propostas de movimento são projectadas para as necessidades específicas de cada criança. 7.3. As observações dos familiares são incluídas no planeamento e avaliação

			envolvidas em atividades de movimento em casa e na instituição. 5.4. Os portefólios das crianças incluem o seu progresso ao nível do movimento, jogos, fotos e/ou observações escritas.	das propostas de movimento. Outros profissionais de saúde – como terapeutas ocupacionais, entre outros – que trabalhem com as crianças são também incluídos no planeamento e avaliação.
--	--	--	--	--

Adaptado Carol Archer: Early Years Advisory Teacher January 2012

Apêndices

Apêndice 1 – Inquérito por questionário

O presente questionário insere-se num trabalho de investigação da Prática de Ensino Supervisionada que pretende analisar as rotinas de vida da criança e as suas oportunidades para a prática de atividade física.

As respostas são anónimas e confidenciais.

Muito obrigada pela colaboração.

Sexo da criança F__ M__ Idade: ____

Profissão do pai: _____ Profissão da mãe: _____

Habilitações académicas do pai: _____

Habilitações académicas da mãe: _____

Habitação (apartamento, moradia/vivenda sem quintal, moradia com quintal):

Distância do local de residência até à instituição: _____

1. Que meio de transporte utiliza para transportar o/a seu/sua filho/a até à instituição?

A pé__ Transportes públicos__ Automóvel__ Outro__ (assinale com um X a sua resposta)

2. Quanto tempo o/a seu/sua filho/a vê televisão diariamente, durante a semana?

Menos de 1 h__ Entre 1 a 2H__ 2 a 3H__ +de 4H__ (assinale com um X a sua resposta)

2.1. Quanto tempo o/a seu/sua filho/a vê televisão nos dias do fim de semana?

Menos de 1 h__ Entre 1 a 2H__ 2 a 3H__ +de 4H__ (assinale com um X a sua resposta)

3. Existem espaços lúdicos/parques próximos da sua zona de residência?

Sim__ Não__

3.1. Caso a resposta tenha sido positiva, indique a frequência com que o seu/sua filho/a utiliza esses espaços:

Nunca ____

Esporadicamente / Às vezes ____

Regularmente (Diariamente ____ 5-6 vezes por semana ____ 3-4 vezes por semana ____ 1-2 vezes por semana ____)

3.2. Quem costuma acompanhar o seu filho nas idas a este parque? (Ex: pai, mãe, avó, avô, etc.)

3.3. Caso a resposta tenha sido negativa, com que frequência o seu/sua filho/a utiliza outros espaços lúdicos/parques existentes na cidade?

Nunca ____

Esporadicamente / Às vezes ____

Regularmente (Diariamente ____ 5-6 vezes por semana ____ 3-4 vezes por semana ____ 1-2 vezes por semana ____)

3.4. Quem costuma acompanhar o seu filho nas idas a este parque? (Ex: pai, mãe, avó, avô, etc.)

3.5. Que fatores o impedem de frequentar o parque próximo da sua habitação? (Ex: higiene, qualidade dos materiais, insegurança, condições climatéricas, etc.)

3.6. A que aspetos dá mais importância num espaço lúdico/parque?

3.7. Que tipo de atividades é que o seu filho realiza com mais frequência nas idas ao parque/ espaço lúdico? (Ex: escorrega, baloiço, correr, etc.)

Apêndice 2 – Planificação de J.I. de dia 28 de Outubro

	Mestrado em Educação Pré-escolar Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância 2014/2015 <i>Planificação diária Cooperada</i>	Dia: 28/10/2014
		Horas: das 9h às 13h
		Visto: _____

FORMANDA	Teresa Carvalho	33989
Nome:		Nº:

INSTITUIÇÃO	
Denominação: Obra de São José Operário	Ed. cooperante: Ana Rita Graciano

GRUPO	
Idades: 3 – 4 anos	Nº crianças: 19

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA/GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO
O sentido do dia vai ser marcado por uma atividade de expressão motora, que consiste num percurso no pátio exterior.
2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR
❖ <u>Momento de acolhimento</u>: promover a aproximação com as crianças e o contato com as famílias, trocar informações e observações com os pais sobre as crianças. ❖ <u>Preenchimento do mapa de presenças</u>: Tomada de consciência de pertença a um grupo, através da identificação da sua fotografia, da dos colegas, dos nomes, etc.; Conhecimento das sequências temporais através da identificação dos dias da semana, do ontem, hoje, etc. ❖ <u>Canção do Bom dia</u>: Tomar consciência de si; Promover o respeito pelo outro; Fomentar a capacidade de escuta; Socializar e conhecimento de cada criança e respectivo nome. ❖ <u>Momento da alimentação</u>, fruta e almoço: Desenvolver a autonomia, comer utilizando adequadamente os talheres. ❖ <u>Momentos</u>: • Conversa sobre a história “As lamúrias da formiga Margarida” - Área de conteúdo: Expressão e comunicação – Promover e alimentar o discurso oral, para que as crianças comuniquem e percebam que a sua fala é ouvida e valorizada pelos outros. • Percurso no pátio – Área de conteúdo: Expressão e comunicação - Desenvolvimento global das capacidades expressivas, lúdicas, físicas, cognitivas e criativas; Utilizar o próprio corpo em habilidades gerais e variadas de deslocamento

explorando as suas capacidades físicas, como o equilíbrio e a destreza (correr, rastejar, rolar, saltar, lançar, pontapear, etc.).

- **Exploração das áreas da sala de atividades – Área de conteúdo: Expressão e comunicação** - Utilizar adequadamente os materiais à sua disposição; aprender a escolher, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões; promover situações que permitam recriar experiências da vida quotidiana e/ou situações imaginárias.
- **Momento de higiene – Área de Conteúdo – Formação pessoal e social:** Desenvolver a autonomia da criança; dominar determinados saber-fazer (vestir-se, despir-se, etc.).

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS

9h - Vamos para a sala, eu e a educadora Ana acolhemos os meninos e falamos com os familiares. Arrumam-se os objectos pessoais nos cabides e vestem-se bibes.

9.30h - Sentam-se no tapete e dá-se início à marcação das presenças, com ajuda da educadora Ana. Depois canta-se a canção do “Bom dia”.

10h - A educadora pede às crianças para se sentarem à mesa eu e ela distribuímos fruta, que foi preparada previamente pela auxiliar Célia. Quando terminam a fruta vão à casa de banho com a auxiliar Célia para ajudar no que for necessário.

10.30h – Eu e a educadora Ana pedimos às crianças para se sentarem no tapete, de forma a explicar-lhes o que vai acontecer ao longo da manhã. Como no dia anterior ouviram a história “As lamúrias da formiga Margarida”, vou pedir-lhes para me contarem o que se passou na história, porque mais tarde vamos fazer um “jogo”/percurso no pátio sobre a história. Depois a educadora Ana distribui as crianças pelas atividades disponíveis na sala, consoante as suas preferências: 2 crianças no computador, 4 na área da casinha, 4 na área da garagem, 4 na área da plasticina, 2 na área dos jogos e 3 nas novidades. Andarei um pouco por todas as atividades de modo a interagir com as crianças.

11h – Enquanto arrumam as áreas, vou organizando os materiais necessários para o percurso no pátio. Em seguida vamos para o pátio, perto do refeitório. Lá explico-lhes que vão ser a formiguinha e vão ter que passar por muitos obstáculos para conseguirem carregar a lenha até casa. Vão ter que passar por um túnel, porque está a chover (pinos com arcos encaixados e lençol para cobrir), depois vão ter que passar por cima de uma ponte, mas é muito estreita (corda) porque está queimada do sol e está muito vento, têm que ir com cuidado. Em seguida

terão de gatinhar pelo chão para fugir do gato sem serem vistas (placas de esponja que eu levo). Depois, como o boi está à solta, têm que escorregar pelo vale para não serem apanhadas (escorrega), por fim chegam à sua casinha e vão atirar a lenha para a lareira (pinos e bolas para atirar). As crianças formarão fila e à vez fazem o percurso. A educadora Ana ficará perto do “túnel” e da corda, a auxiliar Célia ficará perto das placas de esponja e eu vou ficar próxima do escorrega, dos pinos e das bolas.

11.45 – Vamos à casa de banho da sala das joaninhas lavar as mãos e, quem necessitar vai à sanita, com a minha supervisão e da educadora Ana. Enquanto isso a auxiliar Célia prepara a mesa para o almoço.

12h – Chega o almoço. Vamos para o refeitório.

12.45h – Terminado o almoço é hora da higiene. Sentam-se no chão, à porta da casa de banho e a auxiliar Célia vai chamando três de cada vez para que, com o meu auxílio, dispam os bibes e façam a higiene. Após a higiene vão para a sala que já está devidamente preparada para a sesta onde a educadora Ana os aguarda e aconchega nas respetivas camas.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS

- ❖ Livro “As lamúrias da formiga Margarida”
- ❖ Lápis de cor
- ❖ Arcos
- ❖ Pinos
- ❖ Bolas
- ❖ Escorrega
- ❖ Colchão
- ❖ Cadernos das novidades
- ❖ Corda

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A avaliação será feita através da observação. O registo fotográfico feito ao longo da manhã durante as atividades também será uma forma de avaliação. O nível de envolvimento das crianças nas diversas atividades e a opinião da equipa será fundamental para uma boa avaliação. É importante tomar consciência da acção para a adequar e estabelecer a progressão das aprendizagens, bem como para melhorar os aspectos organizativos e os recursos.

Apêndice 3 – Planificação de J.I. de dia 9 de Dezembro

	Mestrado em Educação Pré-escolar Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância 2014/2015 <i>Planificação diária Cooperada</i>	Dia: 09/12/2014
		Horas: 09h às 13h
		Visto: _____

FORMANDA	Teresa Carvalho	33989
Nome:		Nº:

INSTITUIÇÃO	
Denominação: Obra São José Operário	Ed. Cooperante: Ana Rita Graciano

GRUPO	
Idades: 3 - 4 anos	Nº Crianças: 19

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA/GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

O sentido do dia vai ser marcado por uma atividade de expressão motora relacionada com o livro “Coisas de bichos”, imitando o modo de locomoção dos bichos presentes no livro, através de várias dicas dadas por mim. Iniciaremos esta atividade com um aquecimento e terminaremos com o relaxamento.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR

Momentos:

- **Preenchimento do mapa de presenças – Área de conteúdo – Formação pessoal e social:** Promover a iniciativa e autonomia da criança, identificando o respetivo nome e o dia da semana, colocando uma cruz.
- **Atividade de movimento (Expressão motora) – Área de conteúdo – Expressão e comunicação:** Utilizar o corpo de formas variadas, através de vários movimentos de locomoção (caminhar, correr, saltar, pular, rodar, saltar obstáculos, andar em bicos dos pés, etc.); Obedecer a ordens de paragem; ser capaz de estar relaxado durante algum tempo; Reconhecer as funções das diferentes partes do corpo; colocar-se espacialmente em relação aos objectos e aos outros (em cima/em baixo; à frente/atrás, ao lado/no meio; à direita/à esquerda; dentro/fora, etc.).
- **Preenchimento do mapa de atividades – Área de conteúdo – Formação pessoal e social:** Promover a autonomia e organização do grupo; Planificarem autonomamente as atividades a desenvolver durante o dia; Fazerem, pela rápida visualização, uma avaliação do que planearam fazer e do que fizeram; Diversificar as áreas de trabalho, escolhendo as que procuraram menos numa determinada semana; Reconhecerem e identificarem os respetivos nomes.

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS

9h - Eu e a educadora Ana acolhemos os meninos na sala e falamos com os familiares de modo a percebermos se há alguma informação relevante sobre as crianças. Eu, a educadora Ana e a auxiliar Célia arrumamos os objetos pessoais de cada criança nos respetivos cabides, as mochilas, os casacos e alguns brinquedos que trazem de casa. Ao mesmo tempo que arrumamos, tiramos das mochilas as cadernetas e colocamo-las numa caixa específica para esse fim. Em seguida, enquanto brincam pelas áreas da sala, vou chamando cada criança, visto-lhes os bibes e digo-lhes para irem marcar a presença, caso ainda não tenham marcado e auxilio-os, caso necessitem. Pois algumas crianças já o fazem autonomamente ou com a ajuda dos pais.

9.30h – A seguir peço-lhes para arrumarem os brinquedos com que estiveram a brincar e, depois disso, digo-lhes para se sentarem no tapete, de modo a verificarmos quem já marcou a presença e se falta alguém marcar. Peço-lhes para verificarem isso, olhando para o mapa de presenças. Contamos as presenças e as ausências, para isso vou apontado com o dedo nos respetivos quadrados. Pergunto-lhes que dia da semana é e relembramos algumas rotinas correspondentes a esses dias. Depois pergunto às crianças se têm alguma novidade para contar, como foi feriado na segunda-feira e ficaram com mais um dia livre, aproveito para lhes perguntar o que fizeram no fim de semana e feriado e vou registando o que dizem. Em seguida cantamos a canção do “Bom dia” todos juntos.

10h –Depois da canção do “Bom dia”, peço às crianças para se irem sentar nos respetivos lugares à mesa, de modo a irmos comer a fruta. Eu e educadora Ana distribuímos a fruta, que foi preparada previamente pela auxiliar Célia e a auxiliar Madalena. À medida que terminam a fruta, vou chamando 3 a 4 crianças e vão indo à casa de banho com supervisão da auxiliar Célia, para ajudar no que for necessário. Enquanto isso, a auxiliar Madalena limpa as mesas e eu preparo os materiais das diferentes áreas, que não se encontram à disposição, de modo a que esteja tudo preparado para iniciarem a atividade que escolherem.

10.15h – Depois de todos terem ido à casa de banho peço-lhes para se voltarem a sentar no tapete em roda, de forma a todos terem visibilidade. Peço a um menino de cada vez, aleatoriamente, começando numa ponta da roda e terminando noutra, para ir escolher a área para onde quer ir, assinalando-a com uma cruz no mapa. Vou ajudar sempre que tiverem

alguma dúvida ou dificuldade. As crianças têm uma noção de quantos meninos podem estar por área, mas vou levar-lhes uns cartões, que serão colocados em cada uma das áreas, com as respetivas fotografias, iguais às que estão no mapa de atividade. Cada cartão terá, para além da fotografia da área correspondente, bocados de velcro, consoante o número de meninos que para lá pode ir. Levo também um cartão onde estarão colados com velcro os nomes das crianças. Depois de escolherem a área que pretendem, terão de tirar o respetivo nome, que estará colocado ao lado do mapa de atividades e ir colocá-lo no cartão, que estará na área. Quando os bocadinhos de velcro estiverem cheios, não poderá mais nenhuma criança escolher essa área, tendo que optar por outra, desta forma o mapa vai-se tornando cada vez mais “complexo” e completo. Sempre que mudarem de área, têm que mudar também o nome. Há atividades do dia que não vão estar explícitas no quadro de atividades, mas, eu e a educadora Ana, explicaremos às crianças a que área correspondem, como os trabalhos que têm para finalizar, por exemplo, tanto podem pertencer à área da pintura, como do recorte e colagem, etc.. À medida que vão escolhendo o que querem fazer, vão-se dirigindo à atividade escolhida. Tentarei andar por todas as atividades de modo a interagir com as crianças, auxiliando-as sempre que necessário. Sempre que necessitarem vão indo à casa de banho, com a supervisão de um adulto que esteja mais disponível no momento, eu, a educadora Ana, ou alguma das auxiliares.

11.00h – Peço-lhes para arrumarem e se irem sentar nos respetivos lugares à mesa, aí relembramos a história que lhes contei na passada terça-feira “Coisas de bichos”. Para isso mostro-lhes as imagens do livro de forma a relembrarmos o que aconteceu com cada bicho. Espero que um menino de cada vez vá relembrando a história, caso não se recordem, dou uma ajuda. Enquanto isso, as auxiliares preparam a sala para a sesta. Depois digo-lhes que, como na terça-feira passada já não tivemos tempo para fazer a exploração da história, iremos até ao pátio exterior, perto do refeitório, caso o tempo permita, se não vamos para o salão e, aí faremos uma atividade de movimento sobre a mesma. Peço-lhes que se levanten, arrumem as cadeiras e formem fila, dois a dois, de modo a descermos até ao pátio. Quando lá estivermos, explico-lhes que vamos começar por correr livremente pelo espaço disponível para aquecermos, a seguir peço-lhes para levantarem os joelhos até à cintura, saltarem ao pé coquinho, levantarem e baixarem os braços, baterem com os calcanhares nas nádegas, fazendo antes os movimentos para eles copiarem. Depois de correrem um pouco, e de estarem quentes, explico-lhes que vão imitar alguns animais que entram na história mas, quando eu fizer sinal, batendo as palmas, param. Imitam um animal e bato as palmas, de modo a

passarem para o próximo. Vou pedir-lhes que imitem o canguru saltando a pés juntos, e para isso faço o movimento. Depois imitam a zebra, andando a trote como ela. A seguir voam livremente como o mosquito, abanando os braços. Depois vão andar muito devagar, como o caracol. Em seguida vamos imitar o macaco, fazendo movimentos semelhantes aos dele. Por último vamos fazer sapateado, como a centopeia, batendo com os pés rapidamente no chão. Quando terminarmos de imitar estes animais, coloco os arcos distribuídos pelo espaço, de modo a que cada criança tenha um. Peço para cada criança se colocar dentro de um arco. Depois, para irmos relaxando, peço-lhes para se colocarem à frente do arco, a seguir atrás, de um lado e do outro. A seguir peço-lhes para permanecerem dentro do arco em bicos dos pés e elevarem os braços bem esticados, como a girafa, a seguir descenderem os braços esticados, tocando no chão, imitando a avestruz, de cabeça para baixo, depois peço-lhes que abanem os braços ao lado do corpo, de modo a conseguirem afugentar o mosquito. Em seguida peço-lhes para voltarem a cabeça, para um lado e para o outro, depois rodarem-na. De modo a que façam todos estes movimentos, faço-os antes. Depois de esgotados algumas formas de exploração através de alguns movimentos, brincam livremente pelo recreio enquanto eu e a educadora Ana interagimos com eles. Enquanto isso as auxiliares vão preparar a mesa para o almoço.

12h – Vamos para o refeitório almoçar

12.45h – Hora da higiene e sesta. A auxiliar Célia e eu ficaremos a auxiliar os meninos na casa de banho. Chamamos 3 a 4 crianças de cada vez para lavar as mãos, a boca e ir à sanita. Despimos-lhes os bibes e quando estiverem despachados dirigem-se para a sala, que já está preparada para a sesta, onde os aguarda a educadora Ana e os aconchega nas respetivas camas.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS

- ❖ História: “Coisas de bichos”
- ❖ Cartões com os nomes das crianças
- ❖ Cartões com as fotografias das áreas
- ❖ Arcos
- ❖ Bloco
- ❖ Caneta

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A avaliação será feita através de:

- Observação das expressões faciais e corporais das crianças;
- Observação do nível de envolvimento das crianças nas diversas atividades/momentos.
- Registo do que as crianças verbalizam;
- Registo fotográfico feito ao longo da manhã durante as atividades;

É importante tomar consciência da acção para a adequar e estabelecer a progressão das aprendizagens, bem como para melhorar os aspectos organizativos e os recursos.

Apêndice 4 – Reflexão de J.I. de dia 13 a 17 de Abril



Universidade de Évora
Mestrado em Educação Pré-escolar
Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar
Ano letivo 2014/2015

Reflexão – 13/04/15 a 17/04/15

Nome: Teresa de Jesus C.R.R. de Carvalho **Nº** 33989

Nome da instituição: Obra São José Operário

Educadora cooperante: Ana Rita Graciano

Grupo: 3/4 anos

Orientadora de PES: Ana Artur

Notas de Campo:

13-04-2015 – 1- Durante a conversa da manhã, na área do tapete, sobre a roda dos alimentos, o André (4 A e 3M) disse: “Guloseimas não é coisas saudáveis. O leite faz-nos crescer.” Dando continuidade à conversa perguntei o que devemos comer em maior quantidade? O Guilherme Carrasqueira (3 A e 9M) respondeu: “ Os legumes.” Seguidamente o Afonso (4 A e 3M) disse: E a fruta.” O Tomás (4 A e 7M) continuou a conversa e disse: “A fatia mais pequena é a das gorduras. A massa também se deve comer muito.”

2- Enquanto jogávamos o jogo da roda dos alimentos, em pequeno grupo sentados à mesa, o Guilherme Nabais (4 A e 6M) disse: “A fatia maior é a dos vegetais. E a seguir é a da fruta.” O Guilherme Carvalho (3 A e 6M) disse: “ Pode-se comer morangos.”. O Tomás (4 A e 7M), depois de reparar nos alimentos “intrusos” que estavam nas fatias da roda disse: “As uvas são erradas, não são na carne e no peixe.” Depois o Diogo disse: “Os legumes é bom para crescer e fazem bem à barriga.” O Guilherme Carrasqueira (3 A e 9M) disse: “As gorduras fazem-nos ficar gordos.” E a Íris (4 A e 5M) disse: “A água faz bem á saúde.” A Rita (4 A e 2M) continuou: “ É importante para o chichi e para o cocó.”

3- Durante o almoço, enquanto comia o Guilherme Carrasqueira (3 A e 9M) disse: “É muito importante comer a sopa, tem legumes. Esta chicha também está na roda?” Expliquei-lhe que sim, toda a carne está na roda dos alimentos.

4- Enquanto esperavam para fazer a higiene, depois de almoço, sentados na sala nos lugares à mesa, o André (4 A e 3M) disse: “Eu comi um bolo de chocolate com pintarolas, mas foi na

Páscoa, era festa.” Depois continuou a conversa: “Os meus pais fazem pouco exercício, eu faço muito.”

14-04-2015- 5- Durante a manhã, sentados nos respetivos lugares à mesa, enquanto comia a fruta o Guilherme Carrasqueira (3 A e 9M) disse: “A banana dá muita energia.”

6- Depois de ouvirem a história: “Palmira, a ovelha comilona”, sentados na área do tapete em grande grupo, conversámos um pouco sobre a história, o Tomás (4 A e 7M) disse: “A ovelha chama-se Palmira.” Depois o André (4 A e 3M) disse: “Comia tanto tanto que tinha medo de ir ao fundo da água.” A seguir o Sten (4 A e 4M) disse: “Ela ficou com a barriga cheia e ficou de cama.” Depois a Íris (4 A e 5M) disse: “Ela comia os doces do cão.” O Guilherme Carrasqueira (3 A e 9M) continuou: “Comia a comida dos cavalos.” E a Matilde (3 A e 11M) continuou: “E dos porcos.” O André (4 A e 3M) continuou: “E das galinhas.” Depois perguntei-lhes o que fez a ovelha Palmira para emagrecer? O Leonardo (4 A e 3M) disse: “Comeu abobora.” O Guilherme Carrasqueira (3 A e 9M) continuou: “E cenouras.” O Diogo (3A e 10M) disse: “E milho.” A Matilde (3 A e 11M) continuou: “E maçã.” O Guilherme Carrasqueira (3 A e 9M) disse: “Correu.” A Matilde (3 A e 11M) terminou dizendo: “Emagreceu e já ia para o lago. Bebia muita água, a água é muito importante, está no meio da roda.”

7- Depois da história da ovelha Palmira, perguntei-lhes, ainda em grade grupo sentados na área do tapete, o que é ser saudável, o que se deve fazer? O Tomás (4 A e 7M) disse: “Eu ando de bicicleta.” O André (4 A e 3M) disse: “Eu faço muito exercício, corro e salto.” O Guilherme Lopes (3 A e 11M) disse: Eu corro e ando de escorrega e baloiço.” O Guilherme Carrasqueira (3 A e 9M) disse: “Eu como maçã.” A Matilde (3 A e 11M) disse: “Eu como sopa porque tem verdes que faz os olhos lindos. Não podemos comer batatas fritas porque são gorduras e ficamos gordos.”

Reflexão:

Esta semana foi dedicada à importância de uma alimentação saudável e da prática de exercício físico. Isto porque observei como poucas crianças gostam de comer verduras e algumas frutas, nem provam, por essa razão, na sexta-feira, fiz um jogo com vários alimentos e tapei os olhos às crianças de modo a conseguir fazê-las provar alguns alimentos que habitualmente rejeitam. Após este jogo várias crianças descobriram gostar de certos alimentos, como foi o caso do Guilherme Carrasqueira (3A e 9M) que dizia não gostar de laranja e tomate e que, depois de provar constatou que afinal gosta. Decidi também explicar-lhes a importância da ingestão de verduras, assim como dos alimentos que constam na roda, nas quantidades certas. Promovi, para além do jogo do “prova e descobre”, outras atividades sobre o tema, de modo a verificar se tinham aprendido o que lhes transmiti, tais como o jogo da roda dos alimentos, o jogo de separar os alimentos. Verifiquei que a maioria das crianças absorve tudo o que lhes é ensinado facilmente, não esquecendo e fazendo comentários muito acertados, como se pode verificar nas notas de campo 1, 2, 3, 4, 5 e 16. É importante falar sobre estas questões desde cedo, pois podemos contribuir para prevenir a obesidade, o sedentarismo e as doenças daí inerentes. Os pais também devem ser alertados para estas questões, uma vez que servem de modelo para os filhos, por esse motivo já se promoveu na instituição uma palestra sobre o tema da alimentação saudável e sobre o brincar na rua. Foi pena poucos pais aderirem, de qualquer forma alguns estiveram presentes. Irei também sugerir, através da página de facebook da sala das borboletas, alguns sites sobre a temática, de modo a que os pais visualizem e se informem um pouco mais sobre o assunto. É importante como futura educadora, estar atenta a este tipo de problemas e tentar contribuir de alguma forma para os minimizar.

Na terça-feira contei-lhes a história da Palmira, a ovelha comilona, para desta forma os alertar para a obesidade e para a importância de uma alimentação saudável e a prática de exercício físico. Consegui passar a mensagem que pretendia através da história, as crianças entenderam, como se pode verificar pelos comentários e resposta à questão o que é para vocês ser saudável, notas de campo 6 e 7. É um grupo de crianças muito interessado e atento, ainda que agitado. Registei tudo o que verbalizaram e posteriormente fiz o registo e afixei na sala (Fig. Nº1).



Fig. Nº 1 Registo da história e do que é ser saudável

Apêndice 5 – Reflexão de Creche de dia 16 a 20 de Março



Universidade de Évora
Mestrado em Educação Pré-escolar
Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar
Ano letivo 2014/2015

Reflexão – 16/03/15 a 20/03/15

Nome: Teresa de Jesus C.R.R. de Carvalho **Nº** 33989

Nome da instituição: Obra São José Operário

Educadora cooperante: Dora Neves

Grupo: 2 anos

Orientadora de PES: Ana Artur

(...)

Na quinta-feira foi o dia do pai, apesar do tempo não estar muito bom, tal como tínhamos planeado, fizemos uns biscoitos e uns sumos e fomos para o pátio fazer o piquenique. As crianças estavam mais calminhas e admiradas, por estarem a comer sentadas no chão do pátio. Após terminarem de comer tinham à disposição mesas com massa de cores e folhas e canetas para desenharem. Foi uma tarde muito bem passada. Estavam bastante envolvidas com os familiares na elaboração de bonecos com a massa de cores (Fig. Nº4 e 5) e de desenhos originais com as folhas e canetas. Entretanto começou a chover mas com a ajuda dos pais passámos as mesas para baixo do alpendre e lá continuamos (Fig. Nº6 e 7). As crianças mesmo à chuva corriam livremente pelo pátio, subindo e descendo degraus todas satisfeitas (Fig. Nº8 e 9).



Fig. Nº 4 Crianças e pais no atelier de massa de cores



Fig. Nº6 Continuação do atelier de desenho no alpendre



Fig. Nº9 Crianças a brincarem à chuva

Apêndice 6 – Reflexão de J.I. de 4 a 8 de Maio



Universidade de Évora
Mestrado em Educação Pré-escolar
Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar
Ano letivo 2014/2015

Reflexão – 04/05/15 a 08/05/15

Nome: Teresa de Jesus C.R.R. de Carvalho **Nº** 33989

Nome da instituição: Obra São José Operário

Educadora cooperante: Ana Rita Graciano

Grupo: 3/4 anos

Orientadora de PES: Ana Artur

(...)

Na terça-feira fomos à quinta do Pomarinho e lá fizemos um piquenique com as mães, aproveitando este dia para comemorar o dia da mãe.

Foi um dia muito bem passado, num meio com outras características e potencialidades que muito envolveu as crianças. Apesar de terem muitos animais para ver os que mais gostaram foi dos gatinhos bebés, nota de campo 7, talvez por lhes poderam tocar e pegar (Fig. Nº1, 2). Mostraram muito envolvimento enquanto brincavam com a terra e com os brinquedos que lá tinham à disposição (Fig. Nº3, 4 e 5). O piquenique com as mães também correu muito bem (Fig. Nº 6).



Fig. Nº1 Crianças a brincar com os gatos Fig. Nº2 Anastásia com o gato ao colo



Fig. Nº 3 Crianças a explorarem os brinquedos Fig. Nº 4 Crianças a brincarem com a terra



Fig. Nº 5 Crianças a explorarem o espaço e brinquedos



Fig. Nº 6 Piquenique com as mães

Na quinta-feira tivemos a visita de umas alunas da escola secundária Gabriel Pereira, foram fazer umas experiências com as crianças, nota de campo 9. Apesar de não ter planificado, por não ter tido conhecimento, acho que, enquanto futura educadora, a participação e colaboração de pessoas exteriores à instituição com o intuito de enriquecer e aprofundar os conhecimentos das crianças são sempre bem-vindas. “... a colaboração dos pais, e também de outros meios da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.” (OCEPE, 2002, p. 45).

Apêndice 7 – Reflexão de J.I. de 11 a 15 de Maio



Universidade de Évora
Mestrado em Educação Pré-escolar
Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar
Ano letivo 2014/2015

Reflexão – 11/05/15 a 15/05/15

Nome: Teresa de Jesus C.R.R. de Carvalho **Nº** 33989
Nome da instituição: Obra São José Operário
Educadora cooperante: Ana Rita Graciano
Grupo: 3/4 anos
Orientadora de PES: Ana Artur

(...) Na sexta-feira comemorámos o dia da família. Combinámos atempadamente, em segredo com os familiares das crianças, irem ter ao parque infantil e levarem as suas bicicletas ou triciclos.

(...) Todos os dias perguntavam se era hoje que iam ao parque, visto este ser um espaço que muito lhes agrada, nota de campo 10. É neste amplo espaço que têm liberdade de movimento e vários objetos à disposição. Este espaço “... permite à criança explorar as possibilidades e limitações do seu corpo, em si mesmo e nas relações com o espaço e com os objetos, que lhes proporciona ocasiões de utilizar e aperfeiçoar diferentes meios de expressão e comunicação, contribui para compreender melhor o mundo e dispor de meios para o representar e lhe dar sentido (...) Se o contexto imediato de educação pré-escolar é fonte de aprendizagens relativas ao conhecimento do mundo, este supõe também uma referência ao que existe e acontece no espaço exterior... Este contacto com o exterior pode ser proporcionado pela educação pré-escolar – as deslocações ao exterior têm muitas vezes essa finalidade...” (OCEPE, 2002, p. 79).

(...)Tivemos em atenção levar triciclos da instituição para as crianças que não tinham, para isso em muito contribuiu a colaboração dos pais, que são incansáveis e que colaboram sempre que solicitados. “Sendo a educação pré-escolar complementar da acção educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias...” (OCEPE, 2002, p. 22), neste caso existe uma boa articulação.

Foi uma manhã muito bem passada e as crianças estavam muito felizes brincando e explorando livremente o parque com os seus familiares. (Fig. Nº 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7)



Fig. Nº7 Rita a andar no triciclo comigo e com a mãe a acompanhar



Fig. Nº2 Eu a interagir com o Afonso enquanto este andava de triciclo



Fig. Nº 8 Crianças e pais no parque infantil



Fig. Nº9 Sten e Rodrigo nas suas bicicletas



Fig. Nº5 Eu a empurrar a Rita no seu triciclo



Fig. Nº 10 Crianças e pais no parque infantil a comemorar o dia da família



Fig. Nº 11 Crianças nas suas bicicletas e triciclos

Apêndice 8 – Reflexão de dia 25 a 29 de Maio



Universidade de Évora
Mestrado em Educação Pré-escolar
Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar
Ano letivo 2014/2015

Reflexão – 25/05/15 a 29/05/15

Nome: Teresa de Jesus C.R.R. de Carvalho **Nº** 33989
Nome da instituição: Obra São José Operário
Educadora cooperante: Ana Rita Graciano
Grupo: 3/4 anos
Orientadora de PES: Ana Artur

(...) A colaboração do pai do André foi essencial para termos mais objetos lúdicos no pátio. É sempre bom podermos contar com o apoio da família e na sala das borboletas os pais estão sempre disponíveis para colaborar. “ O processo de colaboração com os pais... tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação.” (OCEPE, 2002, p. 23). Como futura educadora vou ter isso sempre presente e tentar, sempre que possível, assegurar uma articulação entre o estabelecimento educativo e a família.(...)

Para sexta-feira, último dia de intervenção, tinha planificado um peddy-paper no parque infantil, com a colaboração do Centro de Saúde e do departamento de desporto da Câmara Municipal. Falei com eles atempadamente, de modo a conseguir que colaborassem nesta minha iniciativa, pois, tal como a colaboração dos pais, a da comunidade tem igualmente grandes efeitos na educação das crianças e devemos aproveitar os recursos que temos disponíveis na comunidade.

Quando chegámos ao parque já estava tudo preparado para iniciarmos o peddy-paper. A enfermeira Rosa explicou o que deveriam fazer em cada uma das cinco estações e dividimos as equipas. Cada adulto ficou com uma equipa. Levou uns cartões de várias cores, que colocou no pescoço de cada criança e adultos, ficando cada equipa com uma cor (Fig. Nº 26 e 27). A minha equipa era a salmão.



Fig. Nº26 Cartão do peddy-paper



Fig. Nº27 Equipa salmão com os cartões ao pescoço

A enfermeira Rosa apitou e o peddy-paper começou. A minha equipa foi para o posto da roda dos alimentos (Fig. 28), enquanto as outras equipas ficaram distribuídas pelos outros postos. No posto da roda dos alimentos tinham de identificar, de entre os alimentos que a nutricionista mostrava, os que iam para a caixa da roda, que podiam comer todos os dias, e os que iam para a caixa da festa, que só podiam comer em dias de festa (Fig. Nº29).



Fig. Nº28 Crianças no posto da roda dos alimentos



Fig. Nº29 Maria a colocar a figura na caixa dos dias de festa

Quando ouvimos o apito mudámos de posto, mas antes tivemos direito a um autocolante. No posto seguinte as crianças tinham uma caixa com um dente são (Fig. Nº30) e outra com um cariado (Fig. Nº31) e do outro lado uma caixa com várias figuras (Fig. Nº32) que teriam de identificar em que dente colocariam. No final recebemos outro autocolante.



Fig. Nº 30 Caixa com dente são



Fig. Nº 31 Caixa com dente cariado



Fig. Nº 32 Caixa com as figuras

No posto seguinte, o posto de ginástica, tinham um percurso para atravessar. Primeiro saltavam pelos arcos (Fig. Nº33), depois passavam pé ante pé por cima de uma corda (Fig. Nº34), a seguir contornavam os postes para depois saltarem entre as cordas azuis (Fig. Nº35).



Fig. Nº 33 Leonardo a saltar pelos arcos



Fig. Nº34 Guilherme e Maria a passarem pela corda



Fig. Nº35 Sara e Anastásia a saltarem entre as cordas

Depois passaram entre os pinos (Fig. Nº36), para a seguir passarem por baixo das tábuas (Fig. Nº37) e por fim saltarem a corda. O percurso terminava ali mas as crianças quiseram repeti-lo várias vezes. No final recebemos mais um autocolante.



Fig. Nº36 Crianças a passar entre os pinos



Fig. Nº37 Crianças a passarem por baixo das tábuas

O posto seguinte era sobre o sono, onde duas meninas nos contavam uma história e nos faziam perguntas (Fig. Nº 38). As crianças não estavam muito envolvidas na história por causa

do barulho que havia à volta, mas mesmo assim conseguiram responder às perguntas, nota de campo 17.



Fig. Nº38 Crianças a ouvirem a história sobre o sono

O último posto era o posto das adivinhas, onde tinham de identificar o alimento depois de lhes dizerem uma adivinha, tendo de descobrir onde este estava escondido (Fig. Nº39). As crianças conseguiam facilmente identificar o alimento e descobri-lo. E no final ganhámos mais um autocolante. O nosso cartão ficou cheio! (Fig. Nº40).



Fig. Nº 39 Crianças no posto das Adivinhas dos alimentos



Fig. Nº40 Cartão preenchido com os autocolantes dos diversos postos

Foi uma manhã muito divertida que muito envolveu as crianças. Quando chegámos à instituição falámos um pouco sobre o peddy-paper, nota de campo 18, e dei um diploma de participação a cada equipa.

Nove semanas passaram a correr e fiquei com uma sensação de insatisfação por querer fazer mais coisas e não ter tempo. Observei tantos interesses e tinha tantas ideias, que poderiam resultar ou não, mas que gostaria de ter posto em prática e aprender cada dia mais. Todos os dias aprendi coisas novas, com a contribuição da educadora Ana, das auxiliares Célia e Glória e, principalmente, das crianças. Um muito obrigada a todos!

Apêndice 9 – Planificação Semanal de Creche

 ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO	Mestrado em Educação Pré-escolar Prática de Ensino Supervisionada em Creche <i>Planificação Semanal – Projeção no Tempo</i>		Semana de 02/03 a 08/03 Visto: _____
	Jardim de Infância: Obra de São José Operário Educadora Cooperante: Dora Neves Nome da Aluna: Teresa Carvalho N.º 33989 Grupo de Crianças: 2 anos		

2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
8:30	Acolhimento	8:30	Acolhimento	8:30	Acolhimento	8:30	Acolhimento	8:30	Acolhimento
9:30	Higiene e mudança de roupa	9:30	Natação	9:30	Higiene e mudança de roupa	9:30	Higiene e mudança de roupa	9:30	Higiene e mudança de roupa
10:00	Reforço Alimentar	10:30	Exploração e rasgagem de revistas ao som de música	10:00	Reforço Alimentar	10:00	Reforço Alimentar	10:00	Reforço Alimentar
10:15	Exploração e jogos com bolas	11:20	Arrumação e preparação para o almoço	10:15	Elaboração de bolas com os bocados de revistas rasgadas	10:15	Exploração de balões ao som da música e pintura com balões	10:15	Exploração de bolas de sabão no parque de terra ou recreio
11:00	Exploração livre da sala	11:30	Recreio	11:00	Jogo com as bolas elaboradas pelas crianças	11:00	Fruta	11:00	Desenho livre em balões
11:20	Arrumação e preparação para o almoço	12:00	Almoço	11:30	Fruta	11:15	Leitura da história "O balão vermelho"	11:30	Fruta
11:30	Fruta	13:00	Higiene e preparação para a sesta	11:45	Recreio	11:45	Recreio	11:45	Recreio
11:45	Recreio	13:10	Sesta	12:00	Almoço	12:00	Almoço	12:00	Almoço
12:00	Almoço	15:15	Lanche	13:00	Higiene e preparação para a sesta	13:00	Higiene e preparação para a sesta	13:00	Higiene e preparação para a sesta
13:00	Higiene e preparação para a sesta	15:45	Higiene e mudança de roupa	13:10	Sesta	13:10	Sesta	13:10	Sesta
13:10	Sesta	16:30	Exploração livre pela sala	15:15	Lanche	15:15	Lanche	15:15	Lanche
15:15	Lanche			15:45	Higiene e mudança de roupa	15:45	Higiene e mudança de roupa	15:45	Higiene e mudança de roupa
15:45	Higiene e mudança de roupa			16:30	Exploração livre pela sala	16:30	Exploração livre pela sala	16:30	Exploração livre pela sala
16:30	Exploração livre pela sala								

Observações: Algumas das atividades previstas podem estar sujeitas a alterações

Apêndice 10 – Planificação Semanal de J.I.

uevora
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação Pré-escolar
Prática de Ensino Supervisionada em Creche
Planificação Semanal – Projeção no Tempo

Jardim de Infância: Obra de São José Operário

Educadora Cooperante: Ana Rita Graciano

Nome da Aluna: Teresa Carvalho

N.º 33989

Grupo de Crianças: 3/4 anos

Semana de 25/05 a 29/05

Visto: _____

2ª Feira

8:30	Acolhimento
09:15	Marcação de presenças e canção do “Bom dia” Conversa em grande grupo “novidades” e ida ao cinema
09:30	Bolacha
09:45	- Preparação para a saída (ir à casa de banho, água e chapéus)
10:00	- Saída da Instituição
10:10	- Chegada ao cinema
10:20	- Início do filme: “Frozen”
11:30	- Saída do Cinema
11:40	- Chegada à Instituição
11:45	- Recreio
12:00	- Almoço
13:00	Sesta
15:15	Lanche
15:30	Higiene
15:45	- Momento de linguagem oral e abordagem à escrita: Conversa e registo da ida ao cinema. Continuação do

3ª Feira

8:30	Acolhimento
09:15	Marcação de presenças e canção do “Bom dia” Conversa em grande grupo
09:45	Fruta
10:00	- Preparação da piscina de bolas e do cesto de basquete - Continuação dos trabalhos por finalizar, jogos de mesa, plasticina, desenho livre e áreas
11:15	-Momento de Expressão motora: Jogo de roda com música “Se eu fosse peixinho”
11:45	Recreio
12:00	Almoço
13:00	Sesta
15:15	Lanche
15:30	Higiene
15:45	- Atividades: desenho livre, jogos de mesa e áreas/Recreio

4ª Feira

8:30	Acolhimento
9:15	Natação
11:00	- Momento de culinária: Confeção das gelatinas e salames -Atividades: Continuação dos trabalhos por finalizar; desenho livre, jogos de mesa e áreas
11:45	Recreio
12:00	Almoço
13:00	Sesta
15:15	Lanche
15:30	Higiene
15:45	-Atividades: continuação dos trabalhos por finalizar, desenho livre, escrita, jogos de mesa e áreas
17:30	Ida para a sala de acolhimento até à chegada dos familiares

5ª Feira

8:30	Acolhimento
09:15	Marcação de presenças e canção do “Bom dia”
09:30	Conversa em grande grupo
09:45	Fruta
10:00	- Momento de culinária: Confeção dos sumos -Atividades: Continuação dos trabalhos por finalizar, jogos de mesa, plasticina, desenho livre e áreas -Momento da preparação do pátio
11:45	Recreio
12:00	Almoço
13:00	Sesta
15:15	Lanche
15:30	Higiene
15:45	- Verificar se está tudo preparado no pátio e levar o lanche
16:00	Chegada dos

6ª Feira

8:30	Acolhimento
09:15	Marcação de presenças e canção do “Bom dia”
09:20	Conversa em grande grupo sobre o projeto (se gostaram, se acham que correu tudo bem, o que mais gostam de fazer no pátio, etc.) e conversa sobre o peddy paper no parque infantil
09:35	Bolacha
09:45	Preparação para a saída (idas à casa de banho, água e chapéus)
09:55	Saída da instituição
10:10	Chegada ao parque infantil
10:15	Formação de equipas (5 postos – grupos de 5/6 crianças)

	reconhecimento das letras, identificá-las, recortá-las e colá-las. E identificação de objetos que contenham as letras do alfabeto, recortar e colar. - Momento de Expressão Plástica: Pintura da rampa para carrinhos, terminar o jogo dos arcos - Atividades: desenho livre, áreas e jogos de mesa.
17:30	Ida para a sala de acolhimento até à chegada dos familiares

Ida para a sala de acolhimento até à chegada dos familiares

17:30	Ida para a sala de acolhimento até à chegada dos familiares
-------	---

16:15	familiares “Inauguração” do pátio e início da festa
-------	---

10:20	Início do peddy paper
11:00	Brincadeira livre pelo parque infantil
11:35	Saída do parque
11:45	Chegada à instituição
11:50	Higiene
12:00	Almoço
13:00	Sesta
15:15	Lanche
15:30	Higiene
15:45	- Atividades: jogos de mesa, desenho livre e áreas
17:30	Ida para a sala de acolhimento até à chegada dos familiares

Observações: Algumas das atividades previstas podem estar sujeitas a alterações

Apêndice 11 – Planificação de Creche

	Mestrado em Educação Pré-escolar Prática de Ensino Supervisionada em Creche 2014/2015 <i>Planificação diária Cooperada</i>	Dia: 26/02/2015 Horas: 9h às 13h e das 15h às 17h Visto: _____
---	---	--

FORMANDA	Teresa Carvalho	33989
Nome:		Nº:

INSTITUIÇÃO	
Denominação: Obra São José Operário	Ed. cooperante: Dora Neves

GRUPO	
Idades: 2 anos	Nº crianças: 17

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA/GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

O sentido do dia vai ser marcado por um jogo de movimento.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR

- ❖ **Momento do acolhimento:** Igual aos outros dias
- ❖ **Momento da alimentação,** bolacha, fruta e almoço: Igual aos outros dias
- ❖ **Jogo de movimento:** Explorar as várias capacidades de utilizar e sentir o corpo: correr, saltar, gatinhar, pular, rodar os braços, esticar as pernas, etc.
- ❖ **Momento de higiene:** Igual aos outros dias

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS

9h – A auxiliar Glória e eu acolhemos as crianças que chegam, pegando ao colo, falando com os pais, falando com as crianças, perguntando se está tudo bem, se há alguma informação importante relativa à criança. As crianças já presentes brincam livremente pela sala e eu vou interagindo com elas, entrando nas brincadeiras de faz de conta, remetendo para a utilização correta de palavras, utilizando vocabulário relacionado com grandezas, com cores, identificando objetos, etc., interagindo mais com as crianças que ainda não verbalizam muitas palavras, nomeadamente com o Valentim, o Leonardo, o Afonso Gregório, o Afonso Galhano, o Gabriel e a Andreia pois não se expressam muito bem porque alguns têm pouco vocabulário adquirido e outros, como o caso da Andreia, não se expressa bem em português. Entretanto a auxiliar Glória, verifica se algum menino precisa de mudar a fralda, ou alguma peça de roupa, de modo a ficarem mais à vontade, tendo mais liberdade de movimentos.

9.30h – Pergunto às crianças se querem bolachas, alguns já pedem porque já sabem que é a “hora da bolacha”, e peço-lhes que arrumem a sala e, depois da sala arrumada, digo-lhes para se sentarem no tapete de modo a que

uma das crianças que ainda não se expressa bem verbalmente e que já se encontra presente distribua as bolachas pelos colegas. Estimulando a verbalização de palavras, perguntando a quem vai dar a bolacha, incentivando-o a dizer o nome dos colegas.

10:30h – Depois de terminarem de comer a fruta, explico às crianças que vamos fazer um jogo, caso o tempo permita descemos até ao pátio exterior, próximo do refeitório. Lá distribuo as crianças pelo espaço, colocando-me em frente delas de modo a que consigam todas visualizar-me e explico-lhes o que vamos fazer, dizendo-lhes que vão imitar os movimentos que eu fizer e que vão correr ao som das minhas palmas, mais lentas ou mais rápidas. Depois peço-lhes que corram livremente pelo espaço livre e vou alternando o bater de palmas entre lento e rápido. A seguir peço-lhes que levantem os joelhos, demonstrando sempre o que lhes peço. Depois que batam com os calcanhares no rabo. A seguir peço-lhes que imitem um passarinho, abanando os braços ao lado do corpo. Depois que imitem o canguru e o coelhinho, aos saltinhos, o caracol, andando devagar e o cavalo, andando rápido. Após explorarmos estes movimentos distribuo-os novamente pelo espaço exterior, colocando-me em frente deles e peço que me imitem, esticando os braços para o céu e colocando-se em bicos dos pés. Depois peço-lhes que toquem com a ponta dos dedos na ponta dos pés, a seguir que rodem os braços à volta do corpo, para à frente e para trás. Peço-lhes também que rodem a cabeça, primeiro para um lado e depois para o outro, e que a inclinem para a frente e para trás. Por fim inspiramos elevando os braços e expiramos.

Caso o tempo não permita faremos o jogo na sala ou no pavilhão.

11.45h – Após terminarem o jogo de movimento, peço-lhes que se sentem no degrau do pátio, caso o jogo seja feito lá, de modo a colocarmos os babetes e a darmos a fruta, que foi previamente preparada pela voluntária Gertrudes. Caso seja na sala peço-lhes que se sentem em volta das mesas nos respetivos lugares e distribuo a fruta pelos meninos.

11.50h – Depois da fruta terminada, se estivermos no pátio, digo-lhes que podem brincar livremente. Se estivermos na sala, cantamos algumas canções escolhidas pelas crianças até o almoço estar preparado.

12h - Chega o almoço e a auxiliar Guida vai preparar as mesas.

12.45h - Depois do almoço regressam à sala e voltam a fazer a higiene. A educadora Dora muda as fraldas e vai interagindo com as crianças, falando com elas de modo a estimular o desenvolvimento da linguagem e o diálogo, através da verbalização de palavras e frases. A auxiliar Guida ajuda as crianças que já vão à sanita ou ao bacio e na lavagem das mãos e da boca, enquanto a voluntária Gertrudes dá as chupetas às crianças e eu descalço-as e aconchego-as nas respetivas camas.

15h – Eu, a educadora Dora, a auxiliar Guida e a voluntária Gertrudes, acordamos as crianças da sesta, abrindo as janelas, aproximando-nos delas, acarinhando-as de modo a que acordem sem sobressaltos. Calçamos-lhes os sapatos e pedimos que se sentem no tapete, enquanto arrumamos as camas. Depois das camas arrumadas e de todas as crianças estarem levantadas, peço-lhes que se sentem à mesa, nos respetivos lugares e distribuimos o lanche. A Diana bebe sempre leite, assim como a Andreia. O Rodrigo, o Tiago e a Lúcia comem sempre iogurte. Após beberem o leite ou comerem o iogurte distribuimos pão por todas as crianças. À medida que terminam de comer vão brincar pela sala, com a supervisão e interação da educadora Dora, enquanto eu e a auxiliar Guida chamamos duas a três crianças de cada vez para fazer a higiene. A auxiliar Guida ajuda as crianças que necessitam a ir à sanita e muda as fraldas, eu lavo-lhes os dentes, dispo-lhes os bibes e penteio-as. A voluntária Gertrudes vai limpando as mesas do lanche. Após a higiene vão novamente brincar livremente pelo espaço da sala até à chegada dos pais.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS

- ❖ CD com músicas de movimento (caso o jogo seja feito na sala)

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A avaliação será feita através de:

- Observação das expressões faciais das crianças;
- Observação do nível de envolvimento das crianças em cada momento;
- Atenção ao que as crianças verbalizam (notas de campo);
- Registo fotográfico.

É importante tomar consciência da acção para a adequar e estabelecer a progressão das aprendizagens, bem como para melhorar os aspectos organizativos e os recursos.

Apêndice 12 – Planificação Diária de J.I.

	Mestrado em Educação Pré-escolar Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância 2014/2015 <i>Planificação diária Cooperada</i>	Dia: 08/05/2015 Horas: 09h às 13h e das 15h às 17h Visto: _____
---	---	---

FORMANDA Nome:	Teresa Carvalho	Nº: 33989
--------------------------	-----------------	-----------

INSTITUIÇÃO Denominação:	Obra São José Operário	Ed. Cooperante: Ana Rita Graciano
------------------------------------	------------------------	-----------------------------------

GRUPO Idades:	3 - 4 anos	Nº Crianças: 20
-------------------------	------------	-----------------

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA/GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO
O sentido do dia vai ser marcado por uma atividade de expressão motora no pátio exterior.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR
<u>Momentos:</u> • Expressão Motora – Circuito e jogos de movimento: Explorar as várias capacidades de utilizar e sentir o corpo; • Jogos de Mesa: Comparar, ordenar, classificar e seriar objetos; Manipular peças desenvolvendo a destreza manual; Desenvolver a capacidade de concentração e memorização; • Plasticina: Manipulação e exploração de material moldável que permite amassar, separar, esticar, alisar, etc. Desenvolvimento da exploração sensorial, libertação de tensões e desenvolvimento da motricidade fina e da criatividade. • Desenho livre: Desenvolver a imaginação e criação da criança através da expressão de sensações, sentimentos, desejos, ideias e experiências; Utilização de várias técnicas (lápis de cor, de cera, canetas, etc.) de modo a facilitar a expressão e comunicação das crianças; • Exploração das áreas da sala: Exploração livre de espaços e materiais em interação com adultos e colegas; Recrear experiências da vida quotidiana e/ou situações imaginárias; Procurar usar e arrumar objetos de interesse particular.

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS

9h – Acolhimento decorre de forma habitual.

9.30h – Marcação de presenças e canção do bom dia decorre de forma habitual. Após isso conversamos um pouco em grande grupo, ainda sentados em roda na área do tapete sobre o nosso projeto de melhorar o pátio, para sabermos em que nível de desenvolvimento nos encontramos. Deixo que uma criança de cada vez fale, levantando o dedo para isso, tentando que se respeitem uns aos outros, permanecendo em silêncio quando os colegas falam. Depois explico-lhes que após comerem a fruta podemos continuar a fazer a dramatização da história “Rapunzel”, caso queiram e caso ainda não tenham feito todos.

10h – Em seguida peço-lhes para se sentarem nos respectivos lugares à mesa e eu e educadora Ana distribuimos fruta, que foi preparada previamente pela auxiliar Célia. Após terminarem a fruta, peço-lhes que se sentem junto ao cenário da dramatização, que deixo preparado previamente. Caso o tempo esteja bom faremos a dramatização no pátio da entrada.

10.30h – Depois das crianças que quiserem dramatizarem, distribuo-as consoante as suas preferências nas diversas atividades: 2 crianças no computador, 4 na área da casinha, 4 na área da garagem, 4 na área dos jogos, 4 crianças na plasticina e 2 na área da escrita/ desenho. A auxiliar Glória ficará na área dos jogos, auxiliando as crianças quando necessário, a educadora Ana ficará na área da escrita. A auxiliar Célia ficará na área da plasticina e eu ficarei a interagir com as crianças pelas áreas. Tentarei andar por todas as atividades de modo a interagir com as crianças, para isso vou alternando com a educadora Ana, com a auxiliar Glória e com a auxiliar Célia. As crianças também vão rodando por todas as atividades disponíveis.

11:15h – Depois de todas as crianças rodarem entre as atividades, peço-lhes que arrumem e se irem sentar nos respetivos lugares à mesa. Enquanto vão indo à casa de banho, com a supervisão da auxiliar Glória, eu vou preparar os materiais para a atividade de expressão motora no pátio, caso o tempo permita, se não faremos no salão. Faço um circuito com os pinos, arcos, corda, escorrega e andarilhos. Depois de tudo preparado peço-lhes que formem fila dois a dois para irmos para o pátio próximo do refeitório fazermos um jogo. Assim que lá chegarmos peço-lhes que se sentem encostados à parede de forma a perceberem o que se vai passar. Explico-lhes que serão o príncipe que terá de salvar a Rapunzel da bruxa. Digo-lhes que primeiro terão de descer o escorrega, que será a montanha, depois, ao pé coxinho saltam

dentro dos arcos que serão as pedras, de modo a passarem um lago. A seguir terão de atravessar um pântano com as andarilhas. Depois passarão por baixo de uma ponte, com pinos e arco e por fim derrubam a bruxa atirando-lhe uma bola de modo a acertar-lhe. Depois de todas as crianças fazerem o circuito e repetirem se quiserem, faremos o jogo das cadeiras mas com os arcos. Como é um jogo que já conhecem explico-lhes o que terão de fazer. Vão correndo entre os arcos, quando bater palmas terão de ir para dentro de um arco, depois vou retirando arcos até vencer uma criança.

12h – O almoço decorre de forma habitual.

12.45h – Chegados à sala, sentam-se nos respetivos lugares. A auxiliar Célia e a auxiliar Glória ficam a auxiliar os meninos na casa de banho, chamando 3 a 4 crianças de cada vez para lavar as mãos, a boca e ir à sanita. Enquanto isso eu fico com eles na sala a cantar algumas canções, aguardando a sua vez. Quando as últimas crianças vão para a casa de banho vou com elas e auxilio a Glória. Quando estiverem despachados dirigem-se para a sala, que já está preparada para a sesta, onde os aguarda a educadora Ana e a auxiliar Célia e os aconchegam nas respetivas camas.

15h – Acordar da sesta e lanche decorre de forma habitual

15:30h – Após terminarem o lanche, levantam-se das mesas, arrumam as cadeiras e formam fila dois a dois de modo a irmos para a sala. Na sala, sentam-se nos respetivos lugares à mesa e aguardam que a auxiliar Célia os chame para irem lavar os dentes com o auxílio da auxiliar Glória, que os aguarda na casa de banho. Depois de todos terem feito a higiene regressam à sala e, segundo as suas preferências são distribuídos pelas atividades.

17:30h- Arrumam a sala e vão, em fila dois a dois, com as respetivas mochilas, para a sala de acolhimento aguardar a chegada dos familiares.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS

- ❖ Pinos
- ❖ Arcos
- ❖ Fotografia de uma bruxa
- ❖ Andarilhos
- ❖ Bola
- ❖ Escorrega

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A avaliação será feita através de:

- Observação das expressões faciais das crianças;
- Observação do nível de envolvimento das crianças nas diversas atividades (Dramatização, atividade de expressão motora e áreas)
- Registo do que as crianças verbalizam (Dramatização, atividade de expressão motora e áreas)
- Registo fotográfico feito ao longo da manhã durante as atividades;

Apêndice 13 – Palestra “Brincar na Rua”



DECLARAÇÃO

Declarar-se que **Teresa Carvalho** participou numa ação de promoção e educação para saúde sobre “Brincar na rua”, destinada a pais, encarregados de educação, educadores, assistentes operacionais e outros, que teve lugar no dia 26 de março de 2015, na Creche e Jardim de Infância “Casa de S. José Operário”, promovida pela Unidade de Cuidados na Comunidade de Évora/ Saúde Escolar.

Évora, 26 de março de 2015

A Coordenadora da Unidade de Cuidados na Comunidade de Évora



ACES - Alentejo Central
Coordenadora da Unidade Cuidados
Na Comunidade de Évora
Susana Caranga