

Universidade de Évora
Mestrado em Educação Pré-escolar – 2º Ciclo
Ano Letivo 2011/2012

Relatório de estágio

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

Orientadora:

Maria de Fátima Godinho

Discente:

Patrícia Valadas Flor- nº 9319

Évora, 3 de Outubro de 2012

Universidade de Évora
Mestrado em Educação Pré-escolar – 2º Ciclo
Ano Letivo 2011/2012

Relatório de estágio

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

Orientadora:

Maria de Fátima Godinho

Discente:

Patrícia Valadas Flor- nº 9319

Évora, 3 de Outubro de 2012

Resumo

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

Com a elaboração do presente relatório no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Creche e Jardim de Infância do mestrado em Educação de Infância, pretendo aprofundar e demonstrar a importância do domínio da expressão dramática, assim como o promovi e intencionalizei nas referidas valências.

Ao longo da PES, a minha ação foi desenvolvida no Colégio Fundação Alentejo (C F A), com dois grupos, o de Creche composto por 14 crianças e o de Jardim de Infância composto por 15 crianças.

Ao longo do relatório irei apresentar a fundamentação teórica sobre a expressão dramática, o contexto educativo e a conceção da ação educativa. Irei descrever e refletir de que forma os instrumentos de investigação-ação utilizados ao longo da minha prática me ajudaram a responder às necessidades e interesses das crianças, assim como apresentarei uma descrição e reflexão sobre o trabalho de projeto desenvolvido em Jardim de Infância.

Abstract

Supervised Teaching Practice in preschool education: The role of Dramatic Expression in learning

With this report regarding the Supervised Teaching Practice (PES) in *Creche* and Preschool of the Masters in Childhood Education, I intend to deepen and demonstrate the importance of the field of dramatic expression, as I've promoted it and intended in those valences.

During the PES, my action was held at the Colégio Fundação Alentejo (CFA), with two groups, the *Creche* composed of 14 children and the Preschool composed of 15 children. Throughout the report I will present the theoretical framework of the dramatic expression, the educational context and design of the educational action.

I will describe and reflect about how the action-research tools used throughout my practice helped me to meet the needs and interests of children, as well as I will present a description and reflection on the design work carried out in Preschool.

Índice geral

	Página
<u>Resumo</u>	3
<u>Abstract</u>	3
<u>Introdução</u>	8
<u>Capítulo I - Fundamentação Teórica sobre a Expressão dramática</u>	10
1. A Expressão dramática	11
1.2.A criança e a Expressão dramática	13
1.3.O educador e a Expressão dramática.....	14
1.4. A Expressão dramática e a sua evolução segundo a perspetiva de Piaget....	15
1.5. Jogo dramático	19
1.6. Dramatização	20
1.7. Mimica	21
1.8. Fantoques	22
1.9. Pertinência do tema	23
1.9.1. Pertinência do tema - Creche.....	23
1.9.2. Pertinência do tema - Jardim de Infância	25
<u>Capítulo II - Caraterização do Contexto educacional</u>	27
2.1.Caraterização da instituição.....	28
2.2.Grupos de Prática de Ensino Supervisionada	30
2.2.1. Caraterização do grupo da sala de Creche.....	30
2.2.2. Caraterização do grupo da sala de Jardim de Infância	34
<u>Capítulo III – Conceção da ação educativa</u>	38
3.1. Fundamentação da ação educativa	39
3.2. Organização do espaço e materiais.....	42
3.2.1. Organização do espaço e materiais - Creche	42

3.2.2. Organização do espaço e materiais - Jardim de Infância.....	45
3.3. Organização do tempo	48
3.3.1. Organização do tempo - Creche	48
3.3.2. Organização do tempo - Jardim de Infância.....	51
3.4. Relação com os parceiros educativos	53
3.4.1. Relação com os parceiros educativos - Creche	53
3.4.2. Relação com os parceiros educativos - Jardim de Infância.....	55
<u>Capítulo IV – Intervenção educativa.....</u>	<u>58</u>
4.1. Planificação e Avaliação na Prática de Ensino Supervisionada	59
4.1.1. Planificação e Avaliação - Creche.....	59
4.1.2. Planificação e Avaliação - Jardim de Infância	61
4.2. Dimensão investigativa da Prática de Ensino Supervisionada	63
4.2.1. Introdução.....	63
4.3. Recolha de dados.....	64
4.4. Análise de dados.....	67
4.4.1. ITERS/ECERS-R	67
4.4.2. Perfil de Desenvolvimento da Criança	68
4.4.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar	69
4.5. Reflexão.....	72
4.5.1. ITERS.....	72
4.5.2. ECERS-R.....	73
4.5.3. Perfil de Desenvolvimento da Criança	74
4.5.4. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar	76
4.5.5. Caderno de Formação.....	77
4.6. Implicações na prática	78
4.7. Projeto de Intervenção em Jardim de Infância	80
4.7.1. Fundamentação teórica do trabalho de projeto.....	80
4.7.2. Os grandes sentidos do projeto.....	81

4.7.3. Fases de desenvolvimento do projeto.....	81
4.7.4. O ponto de partida	81
4.7.5. Planificação e lançamento de trabalho	82
4.7.6. Unidades operativas da ação	83
4.7.7. Recursos principais.....	85
4.7.8. Estratégias de comunicação.....	85
4.7.9. Reflexão final	86
<u>5. Considerações finais</u>	87
<u>6. Bibliografia</u>	89
<u>7. Anexos</u>	92

Índice de Anexos

I.- Quadros

Quadro 1- Análise de dados ITERS (primeiro semestre)

Quadro 2- Análise de dados ITERS (primeiro semestre)

Quadro 3 - Análise de dados ITERS (segundo semestre)

Quadro 4 - Análise de dados ITERS (segundo semestre)

Quadro 5- Análise de dados ECERS-R (primeiro semestre)

Quadro 6- Análise de dados ECERS-R (primeiro semestre)

Quadro 7 - Análise de dados ECERS-R (segundo semestre)

Quadro 8 - Análise de dados ECERS-R (segundo semestre)

II- Fotografias

Fotografia 1: Grupo de projeto.

Fotografia 2: Quadro do projeto.

Fotografia 3: Registo da visita à rádio Telefonía.

Fotografia 4: Espaço da estação de rádio.

Fotografia 5: Mapa da cidade e registo das rádios da cidade.

Fotografia 6: Pesquisas (rádio).

Fotografia 7: Rádio de cartão.

Fotografia 8: História o “Rádio esquecido”.

Fotografia 9: Adereços para a dramatização da história “O rádio esquecido”

III – Instrumentos de investigação ação

ITERS

ECERS-R

Perfil de desenvolvimento da criança dos 18 aos 36 meses

Índice de Figuras

Figura 1: Fantocheiro sensorial.

Figura 2: A criança faz a assimilação de um objeto a um outro objeto.

Figura 3: Exploração do fantocheiro.

Figura 4: Fantoques.

Lista de abreviaturas

C.F. A. - Colégio Fundação Alentejo

ECERS-R - Early Childhood Environment Rating Scale-Revised

ITERS - Infant/toddler Environment Rating Scale

J. I. - Jardim de Infância

M. E. - Ministério da Educação

M. E. M.- Movimento de Escola Moderna

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

PES - Prática de Ensino Supervisionada

S. S. - Segurança Social

Introdução

O relatório de estágio surge no âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar da Universidade de Évora, e pretende ser um documento de caráter descritivo e reflexivo que evidencie todo o processo de construção e desenvolvimento da profissionalidade ao longo da prática Supervisionada I e II.

Neste relatório irei aprofundar o domínio da expressão dramática, a forma como o potencieei em ambas as salas onde desenvolvi a minha prática, assim como explicar o facto da minha escolha ter incidido sobre este domínio. Consta ainda deste relatório a caracterização do contexto educacional onde e com quem desenvolvi a minha prática, a conceção da ação educativa, uma descrição e reflexão da minha intervenção educativa.

Tendo em conta os vários pontos apresentados, o relatório encontra-se dividido em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, é composto pela fundamentação teórica do tema do relatório, ou seja, a expressão dramática. Pretendo aprofundar e demonstrar a importância da expressão dramática e a sua evolução desde o nascimento da criança até ao final da idade pré-escolar. Pretendo ainda, demonstrar os contributos que este domínio promove no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. No final deste capítulo apresento também uma justificação da escolha do tema do relatório.

O segundo capítulo contém, a caracterização do contexto educacional, ou seja, é composto pela caracterização da instituição onde desenvolvi toda a minha prática ao longo do Mestrado, assim como a caracterização de ambos os grupos com os quais trabalhei ao longo do ano, referentes à sala de Creche e à sala de Jardim de Infância.

O terceiro capítulo consiste na conceção da ação educativa, onde apresento os fundamentos da ação educativa, a descrição da organização do espaço e materiais, a organização do tempo e a relação com os parceiros educativos em ambas as salas de educação de infância.

O quarto capítulo, refere-se à intervenção educativa realizada ao longo do ano. Esta contém uma descrição, análise de dados e reflexão dos instrumentos de investigação utilizados ao longo da minha prática. O presente capítulo contém ainda uma descrição e reflexão do projeto “Como é que a música sai da rádio?” realizado na sala de Jardim de Infância.

No final do relatório apresento ainda as conclusões finais, ou seja, descrevo e reflito sobre as aprendizagens realizadas ao longo do ano, quais os constrangimentos encontrados, os principais desafios, as aptidões que demonstrei ao longo do ano tendo como referência o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e os investimentos que terei de fazer ao longo do meu percurso profissional.

A prática realizada ao longo da PES, pretendeu promover a integração de vários conhecimentos sobre as características e necessidades das crianças, refletir sobre as experiências educativas adequadas às idades das crianças, conhecer as várias componentes de trabalho do educador em ambas as valências (creche e jardim de infância), desenvolver competências relacionais com as crianças, a comunidade educativa e a família, assim como desenvolver e aplicar competências de investigação e reflexão em relação à prática.¹

Tendo em conta os objetivos enunciados, tenciono ao longo destes quatro capítulos demonstrar a forma como estiveram presentes ao longo da minha prática, assim como as várias dimensões apresentadas no Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto).

Assim, de acordo com o referido Perfil, pretendi uma investigação e reflexão ao longo do ano, a partilha de novas aprendizagens, a promoção da autonomia das crianças, o respeito e valorização das diferentes culturas, a promoção de regras democráticas, valorização da participação da família e da comunidade, assim como a cooperação da equipa educativa promovendo um clima de respeito e bem-estar para todos os intervenientes.

Ao longo deste percurso foram surgindo várias dúvidas, medos e ansiedades. No entanto, a minha vontade por responder às expectativas levaram-me a trabalhar no sentido de adquirir mais conhecimentos em livros, com profissionais experientes e através das críticas construtivas. Desta forma consegui ultrapassar os obstáculos, aceitando-os como desafios, uma vez que a vontade de chegar ao fim como profissional de educação foi determinante e impulsionadora de todo este processo de aprendizagem.

¹[http://www.estudar.uevora.pt/Oferta/mestrados/disciplinas/\(curso\)/321/\(codigo\)/PED9572](http://www.estudar.uevora.pt/Oferta/mestrados/disciplinas/(curso)/321/(codigo)/PED9572)

Capítulo I - A Expressão dramática na Educação de Infância

1.1. Expressão dramática

A expressão dramática permite que a criança se exprima livremente, promovendo *“a descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com os outros que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais.”* (M. E., 1997, p.59) Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, o domínio da expressão dramática, engloba-se na Área de expressão e comunicação. Esta área abrange vários domínios no âmbito do *“desenvolvimento psicomotor e simbólico”* (p. 56)

Gisele Barret e Jean-Claude Landier referem que a expressão dramática *“é uma prática que põe em acção a totalidade da pessoa da criança no espaço-tempo e no grupo”* (Barret e Landier, 1994, p.12). De acordo com os autores, a expressão dramática envolve o corpo, a voz, os sentimentos, o entendimento, ou seja envolve a pessoa tanto interiormente como exteriormente. Os autores referem a importância de um desenvolvimento harmonioso e global, apresentando cinco aptidões fundamentais, sendo estas, a expressão oral, o imaginário, a comunicação, a confiança em si e a abordagem cultural.

Gisele Barret e Jean-Claude Landier (1994) defendem a pedagogia do coletivo, desta forma referem que *“a expressão dramática considera o indivíduo, antes de mais, como um ser social”* (p.222) Segundo os autores, *“Toda a expressão é feita em função do outro, esteja ele presente efetiva ou mentalmente”* (p. 222).

Como podemos constatar a expressão dramática permite que a criança se desenvolva a vários níveis, que se exprima oral e corporalmente e que faça uma descoberta de si mesma, dos outros e em conjunto com os outros à sua volta.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), referem que *“A expressão e comunicação através do próprio corpo a que chamamos jogo simbólico é uma atividade espontânea que terá lugar no jardim-de-infância em interação com os outros e apoiada pelos recursos existentes”* (p. 60). Segundo Piaget *“no jogo simbólico as crianças fazem com que um objeto seja (simbolize) outra coisa; por exemplo, uma boneca pode representar uma criança”* (Feldman, Olds, Papalaia, 2001, p.313).

Em momentos de exploração de jogo dramático, as crianças a partir da voz e do corpo exprimem os seus sentimentos, sensações, desenvolvem a imaginação e reproduzem situações do dia-a-dia. Courtney diz que *“Jogando dramaticamente, a*

criança age e reage usando indícios de regras de comportamento (...) apropriando-se da palavra e do gesto de outrem; (...) age como se fosse a personagem que interpreta” (Isabel Kowalski, 2009, p. 222). Ou seja, a criança experimenta novos comportamentos e palavras que observa no seu quotidiano a partir do corpo e da voz em situações de jogo dramático. Esta exploração a partir do gesto e da palavra permite que a criança desenvolva a expressão e a comunicação.

Os fantoches representam outro meio de expressão dramática. A partir deles a criança também exprime os seus sentimentos, interesses e faz representações da realidade. Este recurso permite que a criança se encontre numa situação menos exposta do que quando faz dramatizações. De acordo com Leenhardt *“a criança está tranquilizada, porque a sua voz e os seus gestos, atribuídos ao boneco, não o põem diretamente em causa.”* (Leenhardt, 1997, p. 54) O fantoche poderá ser um meio através do qual a criança encontre maior facilidade em se expressar e comunicar com os outros. Através da manipulação e da sua voz, a criança dá vida ao fantoche, *“o fantoche, embora sendo um objeto inanimado, torna-se alguém”* (Costa e Baganha, 1989, p. 37) Esta situação irá dar à criança a possibilidade de transmitir através do boneco o que está a sentir, promovendo o desenvolvimento da expressão e da comunicação.

A dramatização envolve uma maior exposição da criança em relação aos fantoches. Segundo Faure e Lascar (1985), promove o desenvolvimento da criança ao nível do domínio do corpo, da sensibilidade e da comunicação com os outros, assim como a ver e a ser vista, a ouvir e a responder aos outros, e compreender e também a ser compreendida. (p.16-17) A dramatização permite que a criança se exprima livremente. Segundo Sousa (1981), *“não há porém a subordinação a um texto, o que seria teatro e não dramatização”.*(p. 59)

A mimica representa uma forma de expressão onde apenas é utilizado o corpo para comunicar. Na mimica não se recorre á palavra, recorre-se apenas às possibilidades do corpo para comunicar. A expressão dramática é um domínio riquíssimo, desta forma permite não só que nos expressemos a partir desta dualidade do corpo e da voz, como permite que nos expressemos apenas a partir do corpo.

Ao longo da minha prática em ambas as valências, pude constatar que a expressão dramática proporciona também uma transversalidade entre as restantes áreas e domínios.

Na sala de creche a partir dos fantoches trabalhámos, o domínio da expressão plástica ao construirmos os fantoches, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita a partir dos diálogos com os fantoches, o domínio da expressão musical quando cantávamos e reproduzíamos os sons dos animais e das pessoas com o uso dos bonecos, a área da formação pessoal e social, quando as crianças representavam atitudes que para elas estavam corretas ou erradas a partir do uso do fantoche. Como por exemplo a M.(2:1) enquanto brincava no fantocheiro sensorial com o fantoche dizia-lhe “Cuidado! assim vais cair”.

Na valência de jardim-de-infância, com as dramatizações realizadas a partir de histórias conhecidas e criadas pelas crianças, trabalhámos o domínio da expressão plástica através da elaboração dos adereços, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita a partir da realização de histórias para a dramatização, a área do conhecimento do mundo ao vivenciarmos durante a dramatização locais que anteriormente visitámos, como por exemplo um jardim.

Segundo, Yvette Jenger *“se para a criança a expressão dramática é a ocasião de fazer, para a educadora é um meio para que a criança faça”* (Costa e Guimarães, 1987, p.17

1.2. A criança e a expressão dramática

Tendo em conta a introdução realizada anteriormente, sobre a expressão dramática podemos considerar que este domínio, ajuda a criança no desenvolvimento da sua aprendizagem.

Como diz Costa e Guimarães (1987), a expressão dramática ajuda a criança a conhecer-se a si, a conhecer os outros e a conhecer o meio” (p.18). Numa perspetiva mais aprofundada, percebemos, que as crianças vão adquirindo ao longo do tempo variadas capacidades.

Como referem as autoras, ao conhecer-se a si mesma, a criança desenvolve competências ao nível cognitivo, ou seja, amplia a imaginação e as perceções; ao nível afetivo, aprende a controlar as emoções e as relações emocionais; e ao nível psicomotor, a criança a partir da atividade motora revela a relação sensório motora.

Em relação ao conhecer os outros, a criança desenvolve competências ao nível da linguagem, partilha entre o grupo, autonomia, conhecimento de diferentes valores.

A partir do conhecimento do meio, a criança através do jogo dramático faz representações tendo em conta a sua imaginação e o seu conhecimento da realidade.

Segundo as autoras, a criança *“experimenta as relações espaço-temporais, pela tomada de consciência do espaço, pela assimilação do mundo exterior e pela intervenção sobre o mundo”*. ” (p.20)

Ryngaert (1981) refere que, *“P. Leenhardt faz uma destiçoção muito justa entre a criança que joga a “ser” e o actor a “parecer”, o que o leva a falar de jogo dramático ou de expressão dramática acerca da sua atividade e não de teatro.”*(p. 53)

Podemos considerar que a expressão dramática é para a criança um meio riquíssimo com várias possibilidades e de desenvolvimento aos vários níveis. De acordo com Barret e Landier (1994) podemos ainda acrescentar que a expressão dramática pode *“favorecer o desenvolvimento, o desabrochar da criança através de uma atividade lúdica que permita uma aprendizagem global (cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética)”* (p.12)

1.3. O educador e a expressão dramática

O educador tem um papel muito importante na promoção do domínio da expressão dramática. Para fomentar o gosto por este domínio o educador deverá *“desenvolver, promover, aproveitar, provocar e proporcionar”* momentos de jogo dramático (Costa e Guimarães, 1987, p.146) No entanto o educador poderá ainda fazer-lo ao *“contar histórias, ajudar as crianças a observar e a interpretar vivências da sua relação com o meio envolvente e intervir no sentido de alargar as fronteiras do jogo”* (Costa e Guimarães, 1987, p.146).

Deverá haver uma intencionalidade do educador em ampliar o jogo, conduzindo a aprendizagens mais ricas e promotoras de desenvolvimento das crianças. *“A intervenção do educador permite o alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliam as propostas das crianças, criam novas situações de comunicação, novos “papéis” e a sua caracterização”* (M.E, 1997, p. 60)

Durante estes momentos cabe ao educador observar e apoiar a criança, contudo poderá posteriormente colocar propostas mais elaboradas que envolvam novos materiais, a representação de uma personagem de uma história, os adereços, jogo de luzes, um cenário, entre outros. Desta forma o educador está a alargar o jogo simbólico

a partir do interesse das crianças. Tal como diz Leenhardt, “*a função do professor não é ensinar, mas observar e compreender a evolução da criança, após o que sugerirá e encorajará a forma de expressão que lhe parecer mais adequada a facilitar um desenvolvimento.*” (Leenhardt 1997, p.17)

1.4. A expressão dramática e a sua evolução segundo a perspectiva de Piaget

A teoria de Piaget, permitiu-me ter uma visão da evolução do domínio da expressão dramática em relação ao desenvolvimento da criança, desde o seu nascimento até ao momento em que o jogo simbólico começa a assemelhar-se cada vez mais com a realidade. Tendo em conta a perspectiva de Piaget, ao longo da minha prática fiz várias observações e registos que me permitiram verificar o comportamento das crianças em situações de jogo simbólico em ambas as valências, creche e de jardim-de-infância. É a partir das observações e registos que fiz que irei exemplificar a teoria referida por Piaget, ao longo da minha observação em creche com crianças dos 18 aos 36 meses e na sala de Jardim de Infância com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. No entanto, penso ser importante referir a evolução deste domínio desde o nascimento até ao final do estágio pré-operatório definido por Piaget.

Segundo Costa e Guimarães (1986), “*A expressão dramática é (...), qualquer acto expressivo que traduz a nossa expressividade.*” (p. 25) De acordo com as autoras, a expressão dramática está presente na nossa vida desde que nascemos, uma vez que nos exprimimos a partir de gestos, expressões e sons desde esse momento. No entanto o ser humano vai-se desenvolvendo e à medida que se desenvolve vai adquirindo “formas cada vez mais complexas de jogo” (p.25).

O primeiro estágio de desenvolvimento definido por Jean Piaget, designa-se por estágio Sensório motor e decorre desde o nascimento até aos 2 anos de idade. Durante este período, as crianças aprendem por imitação. Inicialmente dos 0 meses aos 2 meses ocorre a imitação reflexa, ou seja, embora não exista uma imitação tal como indica o termo, existe sim o mimetismo por parte da criança. Em seguida dos 2 aos 6 meses ocorre a imitação funcional, nesta fase as crianças já imitam gestos. Depois, dos 6 meses ao 1 ano, a criança faz imitações mais complexas, tal como enviar beijinhos. A partir dos 15 aos 18 meses, ocorre a imitação diferida, neste momento ocorre o início da representação mental.

Mais tarde, segundo Piaget, a criança inicia os jogos de exercício simples, (tal como, observei no A. (1:8) deitou-se no chão e ao pressionar a bola com alguma força fê-la rebolar no chão”); os jogos de combinação sem finalidade, (tal como observei na D. (1:7), inicialmente coloca as peças leggo dentro de um cesto, em seguida esvazia o cesto e volta a coloca-las novamente no cesto); os jogos de combinação com finalidade (tal como observei no T. (1:9), com caixas de cartão faz uma muralha e diz que é uma casa) e os jogos de exercício do pensamento, (como observei na D. (1:10), ao observar um objeto, pergunta várias vezes repetidas porquê.)

Á medida que a criança se vai desenvolvendo, também o jogo evolui. No segundo estágio Piaget, designado por estágio Pré operatório dos 2 aos 7 anos, o jogo de imitação evolui para o jogo simbólico que decorre ao longo deste estágio.

Segundo Jean Piaget, *“Neste segundo grande estágio do desenvolvimento cognitivo (pré-operatório), que se estende aproximadamente entre os 2 e os 7 anos, as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico.”* (Feldman, Olds, Papalaia, 2001, p.312)

O jogo simbólico, pode ser desenvolvido individualmente ou com outras crianças. No entanto, este jogo está associado a uma atividade espontânea que surge a partir da representação de situações do dia-a-dia e do imaginário das crianças, representada através do corpo e da voz.

A partir do jogo simbólico as crianças poderão ainda explorar vários tipos de materiais *“que oferecem diferentes possibilidades de “fazer de conta” permitindo à criança recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos.”* (M. E., 1997, p. 60)

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

A primeira fase (fase I) encontra-se dividida pelos tipos I, II, e III. Entre o 1:6 meses e os 3 anos verifica-se o tipo I (I A e I B) e o tipo II (II A e II B), e entre os 3 e os 4 anos verifica-se o tipo III (III A, III B, III C, III D). (p. 32).

A segunda fase (fase II) ocorre dos 4 aos sete anos de idade e a terceira fase (fase III) ocorre a partir dos 7 anos, idade em que finaliza o estágio pré operatório definido por Piaget.

As minhas observações e registo das situações de tipo I, II, III, , ocorreram ao longo da minha prática na sala de creche, com criança entre os 18 e os 36 meses.

Em situações de tipo I A, as crianças fazem “*projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos*”. Como por exemplo observei no D. (2:2), ao segurar no carro reproduz o som da buzina do carro.

Em situações de tipo I B, as crianças fazem “*Projeção de esquemas de imitação em novos objetos*”. (p. 32) Como observei na C. (2.1), finge que está a falar ao telefone com o pai.

Em situações de tipo II, existe uma evolução do jogo simbólico na medida em que passa a existir uma assimilação por parte da criança entre objetos e pessoas.

Em situações de tipo II A, a criança faz a “*Assimilação simples de um objeto a um outro*”. (p. 33) Como por exemplo observei na R. (2:11), a criança dá de comer ao dinossauro utilizando uma peça.

Em situações de tipo II B, a criança faz a “*Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a qualquer objeto*”. (p. 34) Como observei na M (2:1), a criança diz que é a mãe.

Em situações de tipo III, as crianças passam a fazer “representações simbólicas”, ocorre entre os 3 e os 4 anos de idade e corresponde ao último tipo da primeira fase.

Este tipo de observação ocorreu ao longo da minha prática na sala de Jardim de Infância, com crianças, entre os 3 e os 4 anos de idade.

Segundo Guimarães e Costa a situação de tipo III A, é designada por Piaget como, combinações simples. As combinações simples dizem respeito ao aprofundamento do jogo simbólico no sentido em que as crianças passam a dar continuidade às ações realizadas anteriormente. (p. 35) Como observei no R. (3: 11) e no A (3:10) , em que A. faz o pedido de “almoço” ao R., o R. prepara a “refeição” e em seguida serve a refeição a A.

A “*situação de tipo III B, designa-se por combinações compensatórias*”(p. 32).

Neste tipo de situação as crianças transportam para o jogo situações que na realidade não conseguiriam realizar.

Em relação ao tipo III C, designa-se por “*combinações liquidatórias. Nesta situação a criança reproduz uma situação em que ela própria sente que correu o risco de derrota.*” (Costa e Guimarães, 1986, p. 37) Como observei no D. (4), durante a visita à rádio não quis falar em direto ao microfone. Durante o jogo, no espaço da estação de rádio construída na área de expressão dramática, a criança falava em direto com as pessoas e fazia entrevistas às crianças da sala.

Em relação à última situação de tipo III, “*designada por combinações antecipatórias do tipo III D*”, as crianças reproduzem uma cena em que revela uma situação de imprecisão ou transgressão. (Costa e Guimarães, 1986, p. 37) Tal como observei no G.(4), enquanto observava a tenda com tecido do A (3:11) a desabar disse: “Eu disse que caia, tens de pôr isto em cima” (referindo-se á balança)

De acordo com Piaget, em consequência da evolução do jogo simbólico existe a fase II, que decorre entre os 4 e os 7 anos de idade”. (Costa e Guimarães, 1986, p. 41)

Esta fase ocorreu ao longo da minha prática na sala de Jardim-de-infância com crianças entre os 4 e os 6 anos de idade. Na descrição da fase II referida por Piaget, irei também completar com alguns exemplos que observei e registei ao longo da minha intervenção.

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

Para tal Costa e Guimarães (1986) referem três características que distinguem esta nova fase, sendo estes, a ordem- jogo de combinação ordenada, uma crescente preocupação de imitação do real e início do simbolismo coletivo, com diferenciação e ajustamento de papéis. (p. 41)

Como podemos verificar em comparação com a fase anterior existe uma evolução em relação ao jogo simbólico nesta fase. As crianças passam a reproduzir uma cena ordenada, demostram exigência nos materiais e iniciam o simbolismo coletivo.

Ao longo da minha intervenção no segundo semestre com crianças entre os 4 e os 6 anos de idade realizamos quatro dramatizações, duas delas referentes aos projetos desenvolvidos na sala a partir de histórias construídas por elas, sendo estas, “O rádio esquecido” e o “Micróbio Luís”. E ainda mais duas histórias conhecidas pelo grupo, refiro-me à história da “Carochinha e do João Ratão” e a história “Os quatro amigos” dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm. As quatro histórias dramatizadas pelas crianças partiram do seu interesse, desta forma tornou-se possível a sua realização. No entanto estas dramatizações não eram apoiadas em nenhum texto rígido que as crianças teriam que seguir, á medida que o narrador ia lendo a história as crianças iam improvisando, dando-lhe assim liberdade para se expressarem oral e corporalmente.

Na última fase, na fase III, que ocorrer a partir dos 7 anos, Piaget refere que, “*este último período (...), é caracterizado pelo declínio evidente do simbolismo em proveito quer dos jogos de regras quer das construções simbólicas cada vez menos deformantes*

e cada vez mais próximas do trabalho seguido e adaptado” (Costa e Guimarães, 1986, p. 51)

A partir desta fase as crianças encontram-se numa fase da infância mais avançada, já adquirem novos conhecimentos, como por exemplo a leitura. Nesta fase, as crianças dispõem de um outro tipo de maturidade que lhes permite fazer representações teatrais onde há o auxílio de um texto.

Segundo Piaget (1971) *“prosseguindo depois dos sete a oito anos (...), acabaram organizando (...), uma espécie de “comédias”, ou representações teatrais. No começo tudo era improvisado e a comédia consistia apenas num jogo simbólico coletivo com espetadores. Depois o tema era proposto antecipadamente e discutido em linhas gerais(...)”* (p. 180-181)

1.5. O jogo dramático

O jogo é uma prática habitual das crianças, através do jogo a criança exprime-se sem medos, ou seja *“o jogo constitui um “ensaio sem riscos”, porque visa a substituição não convencional (real) por uma situação convencional (lúdica)”* (Ryngaert, 1981, p.38)

Segundo Sousa (1981), é chamado jogo dramático pelo facto da palavra jogo ser uma atividade normal da criança e dramático e não teatral, pelo facto da criança se exprimir pela ação, apenas para seu prazer e para seu desenvolvimento pessoal e não exibindo uma cena para um público. (p.35)

De acordo com Ryngaert (1981), *“o jogo dramático, não visa uma representação fiel da realidade, mas sim uma análise a partir de um discurso produzindo numa linguagem artística (...), não está subordinado a um texto (...), não reclama atores virtuosos (...), não necessita de cenários, trajes ou adereços (...), é uma atividade coletiva (...)”* (p.34-35) Ou seja, permite que a criança se exprima de uma forma natural, sem que nada lhe seja exigido e em interação com os outros.

No jogo dramático a criança é livre para se expressar e comunicar com os outros, porque *“a criança não é restringida a ter de relatar ou comunicar algo que faz parte de um texto prévio. Tem liberdade de expressar todos os desvaneios que a sua imaginação for criando (...) vivendo-os verdadeiramente ”* (Sousa, 1981, p.35)

Segundo Faure e Lascar (1985), o jogo dramático desenvolve ainda competências nas crianças aos vários níveis, tais como: ao nível do domínio físico, “*procura dar expressividade à mão, à face, a todo o corpo*” (p. 16); ao nível da sensibilidade “*os medos são dominados pela sua própria representação*” (p. 16); ao nível da comunicação “*porque se habitua a ver e a ser vista, a ouvir e a responder, a compreender e a ser compreendida*” (...)” (p. 17); ao nível da socialização visto que envolve a participação de vários intervenientes com os quais se desenvolvem “*ações em conjunto.*” (p. 17)

Pelo facto do jogo dramático possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, não deverá ser esquecido mas deverá fazer parte da prática diária das crianças.

Ryngaet (1981), afirma que o jogo dramático não deverá ser utilizado esporadicamente, mas sim que se torne uma prática simples e familiar. (p. 210) Ou, seja, deverá fazer parte da vida diária das crianças, tanto nas salas de educação de infância como em casa com a família. Ryngaert (1981), refere ainda que o jogo dramático promove o discurso pessoal, direccionado para as imediatas preocupações das crianças. (p. 211) Desta forma percebemos que as crianças expõem através do jogo dramático as suas inquietações do dia-a-dia. O educador e a família, ao estarem atentos ao jogo dramático da criança, poderão compreender quais as suas inquietações, necessidades e interesses da criança.

1.6. A dramatização

A dramatização envolve o corpo e a voz, no entanto “*é baseada na mímica e na reprodução de gestos e de emoções*”. (Sousa, 1981, p. 59). Além desta arte desenvolver aspetos ligados à expressão e à comunicação, “*explora e desenvolve o poder imaginativo e criador da criança, havendo no entanto uma subordinação a uma história e ao desenrolar de uma acção.*” (Sousa, 1981, p. 59). O facto da história partir do conhecimento e do interesse da criança, permite que esta não se submeta a um texto, mas que se expresse através de ações livres através do corpo e da voz. Segundo Sousa (1981), “*a dramatização é algo contado (...), pode ser contado ou falado por uns e representado por outros ou falado e representado pelos mesmos, ao mesmo tempo.*” (Sousa, 1981, p. 59)

Penso que é importante referir que as dramatizações de histórias poderão partir do interesse das crianças ou do educador, no entanto é importante priorizar o diálogo e através de um processo de negociação e cooperação, discutir os vários aspetos a colocar em prática para a realização da dramatização. *“É uma criação contínua e motivada na qual a criança escolhe ou é-lhe proposto um tema, sobre o qual ela improvisa, criando as situações e a acção”* (Sousa, 1981, p. 35).

O educador poderá ainda promover o desenvolvimento da imaginação da criança criando situações através das quais esta possa vir a ser desenvolvida. Nas dramatizações, o facto de dar às crianças uma grande variedade de adereços para que possa representar a sua personagem, não promove da mesma forma o desenvolvimento da imaginação do que se disponibilizar uma variedade menor desses materiais. Ao disponibilizar à criança uma variedade menor de materiais, implica que esta tenha que se exprimir de forma a conseguir transmitir ao outro o que pretende utilizado o corpo e a voz, implicando assim uma maior necessidade e recorrer ao uso da imaginação.

Segundo Sousa (1981) *“Quanto mais pobre de material, melhor poder criador oferece à imaginação”* (Sousa, 1981, p. 59). O facto do educador promover o mínimo material à criança, reforça a importância desta se exprimir de forma a incorporar a personagem a que propõe representar.

No entanto, ao longo do processo de dramatização o educador *“organiza o espaço, colabora na procura do vestuário e adereços, acompanha e corrige o desenvolvimento do jogo interior.”* (Faure e Lascar, 1985, p. 15) Além destes aspetos o educador deve ter em atenção o envolvimento das crianças, pois caso perceba que estas se dispersam *“deve interromper com suavidade e restabelecer cuidadosamente a calma”* (Faure e Lascar, 1985, p. 15).

1.7. A mimica

A expressão dramática, representa *“um meio de descobrir outros modos de comunicação para além da palavra”*. (Leenhardt, 1997, p.45). Através da exploração deste domínio, as crianças além de se expressarem através da palavra, descobrem que corporalmente também podem comunicar com os outros. *“Através deste exercício de expressão dramática, a criança descobre essa linguagem do corpo que tantas vezes nos falta e que também faz parte da linguagem teatral”* (Leenhardt, 1997, p.45).

A mímica é um meio de comunicar com os outros utilizando apenas o corpo e sem utilizar a palavra. Este exercício ajuda a criança a descobrir que existe outra forma de comunicar sem ser através da voz.

O educador pode ajudar a criança a desenvolver esta arte de comunicar a partir da exploração de “*jogos com mascaras*”. (Leenhardt, 1997, p.45).

Estes jogos envolvem “*uma máscara perfeitamente neutra, nem triste nem alegre*”. A criança ao saber que tem o rosto disfarçado devido à máscara, permite que esta se desiniba e “*a fazer compreender ao espetador a sua emoção utilizando apenas os recursos do seu corpo, dos seus gestos, da sua atitude.*” (Leenhardt, 1997, p.45).

A partir desta arte a criança poderá representar “*contos, histórias, inventadas pelas crianças ou do seu conhecimento, etc.*” (Sousa, 1981, p. 1997, p. 52)

1.8. Os fantoches

Os fantoches representam outra forma de expressão e comunicação ligada à expressão dramática.

O fantoche permite que a criança exprima sentimentos, desejos e situações reais do dia a dia, por esta razão “*não tem na verdade, nenhuma realidade limitativa em si mesmo.*” (Leenhardt, 1997, p.52).

A criança passa a atribuir características humanas ao boneco, através de um processo ao qual se denomina por animismo. Segundo Jean Piaget “*é a tendência para atribuir vida a objetos inanimados.*” (Feldman, Olds, Papalaia, 2001, p.317) A criança ao transmitir os seus sentimentos a partir do fantoche por meio do animismo, permite-lhe “*uma expressão livre e discreta, porque é exterior à criança que brinca com ele, protegendo-a de um debate direto.*” (Leenhardt, 1997, p.52).

Tal como referi anteriormente, o fantoche é um meio de expressão e comunicação, como tal, ele permite a exploração dos vários domínios. Nos fantoches “*todos os meios de expressão nele se encontram reunidos: verbais, gestuais, manuais, plásticos e musicais.*” (Leenhardt, 1997, p.53). Através da construção do fantoche, poderemos desenvolver o domínio da expressão plástica, uma vez que este envolve uma grande diversidade de materiais e técnicas; a motora através da técnica de manipulação que o fantoche exige; a musical a partir da exploração e reprodução de sons e a dramática a partir do envolvimento da voz e de todo o corpo com gestos e expressões.

1.9. Pertinência do tema

Ao longo da minha prática tive como principal objetivo responder aos interesses das crianças e responder às suas necessidades.

A minha observação, diálogos com as crianças em grupo, pequenos grupos e individualmente permitiam-me compreender quais os seus interesses e necessidades. A minha reflexão com base nestes aspetos permitia-me planificar de forma a responder ao grupo da melhor forma, resultando em propostas de aprendizagens aos vários níveis e com significado para as crianças.

Foi com base nas minhas observações, diálogos com as crianças, registos do caderno de formação e com o apoio de dois instrumentos de investigação ação, a escala ITERS na sala de creche e a escala ECERS na sala de jardim de Infância que achei pertinente aprofundar o domínio de expressão dramática a partir da minha ação na sala de Creche e de Jardim de Infância.

1.9.1. Creche

Em relação à sala de Creche, embora houvesse uma caixa com materiais do “faz de conta”, com vários adereços à disposição das crianças, tais como gravatas, camisas, colares, sapatos e chapéus, não existia uma área específica onde as crianças pudessem explorar estes materiais na sala, apresentando um nível mínimo na primeira recolha de dados que realizei no primeiro semestre.

Ao observar esta situação e sentir que os adereços eram pouco explorados pelas crianças, com o apoio da escala ITERS achei pertinente investir nessa área, dar destaque aos materiais existentes na caixa, e assim aprofundar mais este domínio. Em diálogo com a educadora da sala falei sobre a situação e coloquei a questão da criação da área de dramatização. Esta alteração exigiu uma modificação do espaço, de forma a encontrar o melhor lugar para a construção da área de dramatização. Para tal, levei para a sala alguns materiais do interesse das crianças como ganchos, escovas, molas, perucas, toucas, colares. Em seguida durante o momento da reunião de grupo, apresentei os materiais às crianças e propus-lhes a criação de um espaço onde poderíamos colocar estes materiais. Escolhemos o local junto ao espelho, para que se pudessem observar enquanto exploravam os materiais e um pouco afastado das áreas barulhentas, como a área dos jogos e construções. Em seguida, levámos para a área de dramatização uma

caixa de cartão que colocámos junto ao espelho, para arrumar os adereços e em cima desta, colocámos todo o novo material dentro de cestos para promover uma maior disponibilidade dos materiais às crianças.

Com a construção deste espaço as crianças envolveram-se bastante em situações de jogo simbólico com a utilização destes materiais e de outros que existiam na sala. As crianças começaram a integrar nesta área materiais tal como, o carrinho de cubos que passou a ser utilizado como carrinhos para os “bebés”.

Além de introduzir novos materiais e dar destaque aos que existiam na sala, criei um fantocheiro sensorial. Este fantocheiro continha diversos materiais e espaços que despertavam interesse às crianças, como podemos observar na figura 1.



Figura 1: Fantocheiro sensorial



Figura 2: A criança utiliza uma peça de jogo para dar de comer ao dinossauro.

O fantocheiro sensorial, contém uma casa, um parque infantil, uma estrada, árvores, areia, pedras. Todos estes elementos permitem às crianças experimentar diferentes texturas e recriar situações de jogo simbólico, tal como na figura 2, em que R. (2:11) utiliza uma peça de jogo para dar de comer ao dinossauro.

Além do fantocheiro, achei pertinente levar para a sala os fantoches, visto que era algo que não existia na sala e que promove o desenvolvimento da criança aos vários níveis, nomeadamente ao nível da expressão e comunicação. Levei para a sala uma mala com diferentes tipos de fantoches (fantoques de luva, dedoches, colher de pau.). Em seguida, e em grupo, apresentei-lhes cada um deles e mostrei-lhes como cada um era manipulado. Esta situação despertou o interesse das crianças em manipula-los e explorá-los com o auxílio do fantocheiro (Figura 3). Ao verificar o envolvimento e o interesse das crianças pelos fantoches e a exploração do fantocheiro, propus ao grupo a construção de fantoches (imagem 4). As crianças ficaram muito entusiasmadas com a proposta, e cada criança realizou o seu fantoche com materiais a seu gosto.



Figura 3: Exploração do fantocheiro.



Figura 4: Fantoques.

A satisfação foi tanta que quiseram partilhar o feito com a família e algumas crianças levaram o fantoche para casa, permitindo o envolvimento da família na partilha de momentos significativos para as crianças.

A construção desta área permitiu responder aos interesses e necessidades do grupo, assim como ajudar no seu desenvolvimento ao nível da expressão e comunicação, através da promoção de momentos de jogo simbólico potenciadores de aprendizagens com a diversificação de novos e diferentes materiais.

1.9.2. Jardim de Infância

Em relação à sala de Jardim de Infância, esta continha uma área de expressão dramática com vários materiais, nomeadamente, uma mesa, cadeiras, caixa com fantoches e um cesto com vários adereços (saias, camisas, gravatas, chapéus, sapatos, colares, pulseiras).

No início da minha prática na sala, mais precisamente durante a minha semana de observação (segundo semestre), uma criança pediu à educadora para dramatizar a história da “Carochinha e do João Ratão”. Esta era uma história conhecida por todas as crianças devido ao facto de ter sido dramatizada pelas auxiliares da sala. O interesse da criança foi colocado ao grupo e várias crianças quiseram participar. Durante a minha prática reuni o grupo da dramatização, decidimos as personagens, realizamos os adereços e criámos o cenário da história numa sala do Colégio. Durante a apresentação da dramatização eu lia a história e as crianças a partir da sua imaginação, do corpo e da voz, desenvolviam as ações da história. Ao apresentarmos às restantes crianças e adultos a dramatização, surgiu o interesse das restantes crianças em querer realizar dramatizações mais complexas (que incluíam um cenário, personagens e adereços),

como as que tínhamos realizado. Foi a partir daí que surgiu a dramatização de uma outra história conhecida das crianças “Os quatro amigos” de Jacob e Wilherm Grimm, e de mais duas histórias criadas pelas crianças no âmbito dos projetos que estavam a ser desenvolvidos na sala, “O micróbio Luís” e “O rádio esquecido”.

Este envolvimento e interesse das crianças promoveram a descoberta de uma nova forma de representação da que tinha realizado anteriormente com a educadora com os fantoches, em jogos de mimica, de expressão corporal. O facto destes jogos de expressão dramática, serem realizados no exterior da sala, faziam com que as crianças dependessem de um adulto para se dirigirem para a sala. Foi a partir desta situação que surgiu a necessidade do enriquecimento da área de dramatização na sala, com um espaço onde fosse possível realizar dramatizações, para que as crianças tivessem autonomia para realizar e colocar em prática as suas dramatizações. Tendo em conta o interesse das crianças por este domínio e a necessidade de um melhoramento de acordo com a escala ECERS-R, coloquei á educadora a proposta de um melhoramento da área de expressão dramática. Para tal, organizamos o espaço da sala, de forma a ampliar a área para colocar o fantocheiro que tinha sido realizado anteriormente pelas crianças, um cesto de fantoches junto ao fantocheiro e um espaço para representar com apoio dos adereços realizados pelas crianças e os existentes na sala anteriormente.

Com a minha intervenção na sala acredito que consegui desenvolver o gosto pela expressão dramática, e responder aos interesses e necessidades do grupo. Este interesse pela dramatização de histórias levou á curiosidade de conhecer o teatro da cidade “Teatro Garcia de Resende”. Esta visita ampliou as expetativas das crianças em relação ao teatro a partir do conhecimento dos vários espaços e do contacto com as marionetas, os Bonecos de Santo Aleixo. Esta situação foi notória com a preocupação das crianças em se maquilharem para a dramatização das peças, tal como tinham ouvido a atriz falar sobre a preparação dos atores antes das peças.

Para mim foi muito significativa esta intervenção na vida das crianças, no espaço e materiais. O facto de poder potenciar esta aprendizagem, responder aos seus interesses e necessidades e ajudar no melhoramento do espaço, revelou-se muito significativo para as crianças e para mim também como futura profissional. Segundo Monique Rioux, “*A expressão dramática é de todas as formas de expressão, aquela que se aproxima mais da complexidade da vida e está muito próxima do jogo espontâneo*” (Guimarães e Costa, 1986, p. 20)

Capítulo II – Caracterização do contexto educacional

2.1. Caracterização da instituição

Ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar, desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada em Creche e Jardim de Infância no Colégio Fundação Alentejo. A instituição localiza-se num espaço urbano junto a uma zona residencial, mais precisamente na Avenida Dinis Miranda na cidade de Évora.

Évora é uma cidade antiga situada no Alto Alentejo, com aproximadamente 41. 159 habitantes e é constituída por um total de 19 freguesias. A cidade dispõe de vários monumentos de grande valor histórico, sendo considerada no ano de 1986 pela UNESCO, como Património Mundial.²

O Colégio encontra-se bem localizado e com fáceis acessos, encontra-se relativamente perto do centro da cidade, junto a uma escola profissional, à arena de Évora, ao Jardim público e ao parque infantil.

O Colégio Fundação Alentejo, abrange uma população de classe média alta, de vários locais da região do Alentejo, não se restringido por isso à população da cidade de Évora.

A presente instituição é privada, construída de raiz e foi inaugurada no presente ano letivo 2011/2012, sendo por isso uma instituição recente em relação ao seu percurso histórico. Em relação aos profissionais de educação, estes apoiam-se em princípios de entre ajuda, solidariedade e respeito por todos os intervenientes. A equipa é composta por uma diretora pedagógica, sete educadoras de infância, onze técnicos de apoio à infância, uma professores do 1º ciclo do ensino Básico, uma cozinheira e duas técnicas de apoio de cozinha, uma enfermeira, dois seguranças, uma motorista, dois secretários.

Segundo o projeto educativo da instituição, o Colégio Fundação Alentejo engloba três valências, sendo estas, a valência de Creche, de Jardim de Infância e de 1º ciclo do ensino Básico. A valência de Creche dispõe de três berçários e cinco salas com resposta para oitenta e quatro crianças até aos três anos de idade. A valência de Jardim de Infância compreende três salas com resposta para setenta e cinco crianças entre os 3 e os 6 anos de idade e por fim a valência de 1º ciclo que é composta por quatro salas, com resposta para noventa e seis crianças até à entrada para o 2º ciclo do Ensino Básico. Cada uma das valências dispõe de uma educadora/professora por sala e duas auxiliares de ação educativa, com exceção da valência de Jardim de Infância e a valência de 1º ciclo que tem uma auxiliar de ação educativa por sala.

²<http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89vora#Refer.C3.AAncias>

O Colégio Fundação Alentejo contém ainda refeitório, cozinha, sala de reuniões, sala de professores, gabinete da direção, receção, praça (sala de entrada), gabinete médico, anfiteatro/polivalente, biblioteca/mediateca/ludoteca, balneário e casas de banho para adultos e crianças devidamente equipadas.

Os vários espaços da instituição têm uma boa luminosidade artificial e natural, com várias janelas amplas. A instituição depõe de uma boa temperatura ambiental, na medida em que esta é regulada por ar condicionado nos vários espaços, de forma a criar um clima favorável para as crianças e adultos.

Em relação às salas das várias valências o material encontra-se totalmente adequado às faixas etárias das crianças, respondendo às necessidades e promovendo uma maior autonomia destes no espaço.

As salas de creche são totalmente adaptadas às crianças, com cadeiras, mesas, armários ao nível das crianças. As duas casas de banho da valência de creche, também se encontram adaptadas com material ao nível das crianças, como as loiças da casa de banho, os copos de material dentário e bacias. Além destes materiais a casa de banho, dispõe ainda de fraldários, uma banheira e um chuveiro.

Em relação à valência de Jardim de Infância o material também se encontra adaptado à faixa etária das crianças, como as cadeiras, mesas, armários, placards e os cacifos para guardar o material. Em relação á casa de banho esta também se encontra adaptada ao nível das crianças de pré-escolar, em termos de loiças da casa de banho, copos de material dentário, sabonetes líquidos e papel. Além destes materiais a casa de banho dispõe ainda de um chuveiro.

O espaço interior contém toda esta área coberta, no entanto no que diz respeito ao espaço exterior, o Colégio dispõe ainda de uma praça com material lúdico, um campo de jogos e uma horta. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, “O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais planeado pelo educador e pelas crianças” (M. E., 1997, p. 39) É por isso um espaço muito rico, na medida em que proporciona a planificação de momentos que muitas vezes não poderiam ser desenvolvidos no interior do Colégio, tais como a horta, jogo de futebol, basquetebol, entre outros. No entanto é importante que estes momentos sejam planeados de acordo com a intencionalidade do educador e com os interesses e necessidades das crianças.

Segundo o Projeto educativo da instituição, o Colégio Fundação Alentejo dispõe ainda serviços extras, tais como, ATL, Babysitting e organização de festas de aniversário.

2.2. Grupos de Prática de Ensino Supervisionada

2.2.1. Caracterização do grupo da sala de Creche

Para a caracterização do grupo na sala de creche, apoiei-me em dois instrumentos que se revelaram muito significativos, na medida em que me permitiram obter uma caracterização do grupo ao longo do seu desenvolvimento. No primeiro semestre utilizei o caderno de formação para a caracterização do grupo, no entanto no segundo semestre além de me apoiar novamente no caderno de formação, utilizei o Perfil de desenvolvimento da criança dos 18 aos 36 meses. No segundo semestre embora o caderno de formação fosse um material que me permitia obter informação sobre o grupo, possibilitando a sua caracterização, decidi introduzir o perfil de desenvolvimento, uma vez que este instrumento me permitia ter uma informação mais detalhada das crianças aos vários níveis de desenvolvimento.

O grupo é atualmente constituído por 14 crianças, 7 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, entre os 1 e os 3 anos de idade, sendo por essa razão uma sala heterogénea. No final do primeiro semestre (22 de Dezembro de 2011), era constituído por 12 crianças, 6 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, sendo que a maioria do grupo frequenta a instituição desde o início do presente ano letivo, com exceção de duas crianças, o P. (2:1) que iniciou a sua entrada no colégio em Outubro e o D. (2.2) em Dezembro. O grupo é agora constituído por 14 crianças, na medida em que a L.(1:6) e o A.(1:7) iniciaram a sua entrada na sala em Março de 2012. No entanto, a L.(1:6) já frequentava a instituição, estando anteriormente na sala de berçário. Quanto ao A. , este iniciou a sua frequência na instituição/sala apenas no dia 5 de março. A entrada progressiva de elementos do grupo foi sempre tida em conta pela equipa educativa. O planeamento passou a ser adaptado também às necessidades e interesses destas crianças, nomeadamente a área de expressão dramática sofreu alterações ao nível de materiais. Com a entrada das crianças na sala, expliquei ao grupo que teríamos que guardar os ganchos mais pequenos e algumas molas, porque para o A. (1:7) e a L. (1:6) estes

materiais eram perigosos, uma vez que poderiam colocá-los na boca. No presente grupo a que me refiro, não existem crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

Em comparação com os registos diários realizados ao longo do primeiro semestre (de 6 de Outubro de 2011 a 22 de Dezembro de 2012) o caderno de formação com os registos realizados semanalmente e o perfil de desenvolvimento da criança colocado em prática no último semestre (6 de Fevereiro de 2012 a 19 de Março de 2012) pude comparar o desenvolvimento do grupo aos vários níveis.

De acordo com a minha observação e registos realizados no primeiro semestre pude constatar que as crianças manifestavam as suas emoções a partir do sorriso, do choro e diziam algumas palavras (Ma- mãe). Pediam ajuda aos adultos a partir de gestos e do choro. Não demonstravam dificuldade com a interação com os pares participando de forma voluntária nas brincadeiras. Demonstravam necessidade de terem junto de si objetos de referência, nomeadamente no momento do repouso (chupetas, bonecos). Em relação à linguagem, expressavam-se a partir de gestos, sons e palavras tais como (mãe).

A maioria das crianças do grupo, já adquiria competência em relação a conceitos como (dentro/fora), com exceção de M (1:6).

O grupo demonstrava interesse pela manipulação de material impresso, tais como livros com imagens, revistas e jornais.

Em relação à motricidade global, a maioria das crianças já adquiria a marcha, não necessitando do apoio do adulto, com exceção da C.(1:6) e M.(1:6). Imitavam a locomoção de alguns animais, corriam e subiam e desciam degraus com ajuda.

As crianças demonstravam autonomia em comer sozinhos, com exceção da C.(1:6) e M.(1:6), algumas crianças já conseguiam utilizar os talheres, enquanto outras comia apenas com o apoio das mãos. Em relação aos cuidados de higiene, nestes momentos as crianças eram apoiadas pelos adultos da sala, duas crianças demonstravam adquirir o controlo dos esfíncteres, a R.(2:8) e C.(2:5). O grupo demonstrava muito interesse por trabalhar o domínio da expressão plástica, e musical participando em momentos de forma voluntária e espontânea.

Em relação ao domínio da expressão dramática algumas crianças, reproduzem situações imitativas da realidade, como a T (1:10), que ao segurar numa mala finge que se vai embora, a C. (2:5), que finge estar a dar de comer à boneca com o seu biberon.

No entanto as crianças demonstravam pouco interesse em relação à exploração dos adereços de faz de conta, tais como, gravatas, camisas, sapatos.

No segundo semestre, com o apoio dos registos e do perfil de desenvolvimento da criança dos 18 aos 36 meses, consegui obter uma observação do grupo mais profunda e também verificar um maior desenvolvimento das crianças aos vários níveis.

Ao nível do auto conhecimento pude constatar que as crianças, reconhecem-se em fotografias, ao espelho, reconhecem o seu nome e o de alguns familiares. Estas situações eram observadas durante a minha interação com as crianças, com o apoio do caderno diário das crianças que continha várias fotografias delas e das suas famílias, em momentos de brincadeiras do faz de conta com a aplicação de vários acessórios, quando chamava a criança pelo seu nome e ela respondia e quando chegavam familiares à sala e elas os reconhecia, dizendo o seu nome, ou sorrindo, no caso da L. (1:6) e do A. (1:7) que ainda não falam.

Em relação à interação com o adulto, as crianças usam gestos para pedir ajuda aos adultos. Durante o momento da higiene, este momento é muito observado, durante a muda da fralda e de lavar os dentes (colocar a pasta e abrir a torneira). Em relação à L. (1:6) e ao A. (1:7), pedem algumas vezes o apoio do adulto para alcançar objetos que não conseguem alcançar, ao apontar para o objeto, ou através do choro.

Em relação à interação com os pares, as crianças encontram-se também ao nível emergente demonstrando alguma dificuldade na partilha dos brinquedos. No entanto há uma evolução em relação ao primeiro semestre em relação à preocupação que algumas crianças demonstram quando outra criança se encontra a chorar, tal como a C. (2:5). A maioria das crianças, demonstra auto regulação em relação ao seu comportamento, sabendo que não pode mexer em determinado objeto, ou ir para um determinado sitio. Esta situação é visível em momentos no exterior em que a criança sabe que não pode ir para o canteiro das flores.

A aquisição da linguagem é realizada em momentos ao longo do dia, no entanto já combinam um maior número de palavras para construir frases em relação ao primeiro semestre, com exceção da L (1:6) e do A. (1:7), que ainda não falam.

O grupo demonstra imenso interesse por aprender, explorando de forma autónoma o meio que os rodeia, sem receio e satisfação. Demonstra muito interesse e curiosidade por novos materiais.

Em relação às competências cognitivas, a maioria das crianças já consegue realizar pequenos puzzles, fazer construções com material de encaixe e caixas de cartão. A L. (1:6), procura objetos que produzam diferentes sons como a caixa dos instrumentos musicais e objetos que permitam abrir e fechar, como a caixinha de música.

Em relação aos conceitos matemáticos, demonstram interesse por encher e esvaziar um conteúdo de um material, e têm a percepção da rotina diária. Esta situação é observável durante a exploração da caixa de areia, quando enchem esvaziam a areia de uns recipientes para outros. As crianças têm a percepção que o lanche da manhã é realizado na sala e o almoço no refeitório, este momento é observável, quando se dirigirem de forma autónoma para o local de acordo com o que lhe é indicado pelo adulto.

Em relação às capacidades de literacia emergente grande parte do grupo identifica o nome dos objetos ou ações observadas, emite sons à medida que observa as imagens, reconhece símbolos/sinais, memoriza frases/canções, faz rabiscos e reconhece o que fez.

Em relação à motricidade global, o grupo apresenta boas competências ao nível das capacidades motoras, com exceção subir as escadas com alternância. Podemos observar estes comportamentos em jogos que incluam materiais que provoquem situações autónomas ao nível da expressão motora. Com exceção do A. (1:7), que ainda não anda.

Em relação às capacidades motoras finas, as crianças já conseguem segurar objetos com uma mão e manipular com a outra, usar pinceis de diferentes tamanhos e espessuras, no entanto demonstra ainda alguma dificuldade em escorrer a tinta do pincel antes de pintar, com exceção da L (1:6) e do A. (1:7). E B (1:9)

Em relação aos hábitos saudáveis as crianças não demonstram dificuldade em limpar o nariz sozinhas, limpar as mãos e provar novos alimentos, mostrando-se disponíveis para tal, com exceção de L (1:6) e A (1:7) que ainda necessitam do apoio do adulto.

O grupo demonstra agora um maior interesse por explorar estes materiais, a maioria das crianças já consegue realizar dramatizações com o apoio do fantocheiro e dos fantoches da sala. Algumas crianças, tal como R. (2:9), C.(2:5), D.(2:1), imitam

atividades da vida diária (brincam ao papel de mãe/pai/), e incluem outros materiais da sala, como o carrinho dos cubos, em brincadeiras de “faz de conta” com os bonecos.

2.2.2. Caracterização do grupo da sala de Jardim de Infância

Para a caracterização do grupo da sala de Jardim de Infância, utilizei dois instrumentos distintos. No primeiro semestre apoiei-me no caderno de formação para a realização da caracterização do grupo. No segundo semestre embora tenha utilizado o caderno de formação, também me apoiei nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE). As OCEPE, ajudaram-me a aprofundar vários aspetos relacionados com o desenvolvimento da criança ao longo do tempo, e desta forma, realizar uma caracterização do grupo mais profunda em relação às várias áreas de conteúdo como apoio do caderno de formação.

O grupo de crianças da sala de Jardim de Infância é constituído por 15 crianças, 8 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, entre os três e os seis anos de idade, sendo por isso um grupo heterogéneo. Das 15 crianças que constituem o grupo, a maioria frequenta a instituição desde o início do presente ano letivo, no entanto três crianças, F.(4:4), V.(5:10), e M.(4:3), de nacionalidade chinesa iniciaram a sua frequência mais tarde na sala, durante a minha intervenção no primeiro semestre (de 4 de outubro a 20 de Dezembro). Desde então não houve mais nenhuma criança a frequentar a sala desde o mês de Novembro, mantendo-se o mesmo número de crianças desde esse momento na sala. No grupo não existem crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

Em relação ao grupo de crianças, pude constatar um crescente desenvolvimento das crianças ao nível das várias áreas de conteúdo. Esta comparação foi realizada tendo em conta as observações e registos realizados no passado semestre (de 6 de Outubro de 2011 a 22 de Dezembro de 2012), e uma observação mais recente no segundo semestre (de 20 de Fevereiro a 25 de Maio), tendo como base nas minhas observações, registos e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

De acordo com a minha observação e registos realizados no primeiro semestre pude constatar que em relação à Área de formação pessoal e social, as crianças demonstravam competências ao nível da independência, conseguiam utilizar corretamente os talheres, no entanto havia algumas crianças que necessitavam um pouco

do apoio do adulto em relação a alguns alimentos. De autonomia na escolha da área que queria explorar e com quem, de poder de partilha a partir da distribuição de tarefas.

Em relação ao domínio da expressão motora, mais precisamente em relação à motricidade global, as crianças demonstravam facilidade em correr, saltar, rodopiar o corpo, imitar a locomoção de diferentes animais. Em relação à motricidade fina, as crianças demonstravam alguma dificuldade em relação à manipulação da tesoura, como por exemplo R. (3) e C. (3). Esta situação era observável em momentos de recorte, de revistas, jornais cartolina, etc. Em relação à manipulação de pinceis, canetas e lápis as crianças não demonstravam dificuldade.

As crianças sempre demonstraram muito interesse pela exploração de jogo simbólico, o apoio de adereços que a área de expressão dramática promove. Como por exemplo as crianças representam e experimentam diferentes papéis, tal como, uma mãe, um polícia, um professor, com o apoio dos adereços vestem-se reproduzem situações da vida quotidiana com base nas suas experiências, situações que imaginam, medos, etc.

No domínio da expressão plástica as crianças demonstravam, muito interesse em momentos de pintura, desenho, colagem, assim como interesse por aprender novas técnicas de expressão plástica.

Em relação ao domínio da expressão musical as crianças mostraram-se sempre muito motivadas por aprender novas músicas, explorar instrumentos, reproduzir diferentes sons e ritmos, a partir da sua iniciativa e a partir de propostas da educadora/estagiária e do professor de expressão musical.

Em relação à linguagem oral e abordagem à escrita, existiam algumas crianças com dificuldade na articulação das palavras. O facto de termos na sala meninos de nacionalidade Chinesa, fez com que também houvesse por parte dos adultos uma maior preocupação em criar momentos de diálogo que facilitassem a aquisição de novas palavras e a construção progressiva de frases cada vez mais corretas. Como por exemplo ao longo da reunião de grupo, era criado um clima de diálogo entre adultos e crianças, dando oportunidade de todos intervirem com novidades, sugestões, propostas etc. Estes momentos deixaram as crianças cada vez mais dispostas a partilharem connosco situações do seu dia-a-dia, incluindo as crianças de nacionalidade chinesa, que além de lhe ensinarmos novas palavras em português, também nos ensinavam palavras em mandarim.

Em relação ao código escrito, a maioria das crianças já conseguia identificar o seu nome a partir do código escrito, com exceção de C. (3:4) As crianças reconheciam o código escrito como um meio de comunicação. Um exemplo dessa situação foram as cartas que partiam do seu interesse em escrever para a família.

Em relação ao domínio da matemática as crianças conseguiam contar os números até 12. As crianças já adquiriam competência ao nível dos princípios lógicos, de seriar e ordenar e de tempo.

Em relação à área de conhecimento do mundo, as crianças demonstravam muito interesse por conhecer e explorar o mundo envolvente. Esta situação era observável pelo seu interesse a realização de trabalhos de projeto, realização de experiências, visitas, etc.

Tendo em conta a observação realizada no segundo semestre (de 20 de Março a 25 de Maio), pude comparar o desenvolvimento das crianças em relação às várias áreas e domínios.

Em relação à área de formação pessoal e social, as crianças demonstram uma maior evolução ao nível da consciência de diferentes valores, no desenvolvimento da identidade e da educação para a cidadania. Como por exemplo ao nível da independência, (demostram saber vestir-se/despier-se sozinhos, lavar as mãos, os dentes, usar adequadamente os talheres para comer), da autonomia, (conseguem encontrar critérios para as suas escolhas e decisões, como por exemplo, durante a realização do plano do dia) do poder de partilha, (na marcação de presenças, colocação dos copos para o almoço) de consciência de diferentes valores, (na relação com crianças de nacionalidade chinesa, partilha de diferentes conhecimentos, como por exemplo comer com pauzinhos chineses ao almoço), do desenvolvimento da identidade (quando partilhamos a arte chinesa dos origamis em grande grupo) e da educação para a cidadania (na participação em momentos onde são abordados vários temas, tais como a importância da água)

Em relação ao domínio da expressão motora podemos verificar uma evolução ao nível da motricidade ampla, a maioria das crianças além das capacidades adquiridas durante a minha intervenção no primeiro semestre são capazes de fazer a cambalhota para a frente com apoio, saltar num só pé e a pés juntos.

Em relação à motricidade fina, evoluíram bastante, já conseguem recortar imagens de revistas e jornais sem apoio, assim como manipular os talheres, material de pintura, etc.

Em relação ao domínio da expressão dramática, as crianças desenvolveram bastante o seu interesse por este domínio. Ao longo da minha intervenção as crianças desenvolveram várias dramatizações, como sejam, “A Carochinha e o João Ratão”, “Os quatro amigos” e ainda duas histórias referentes aos projetos desenvolvidos na sala “O micróbio Luís” e “O rádio esquecido”. Estas partiram do seu interesse e motivação por querer realizar dramatizações que implicam uma linguagem verbal e não-verbal e ainda uma apresentação aos outros.

Em relação ao domínio da expressão plástica as crianças fazem muitas vezes referência em trabalha-lo quando realizam o plano do dia. Demonstram muito interesse por construções tridimensionais com massa de cores, plasticina e na caixa de areia. A maioria das crianças demonstra maior facilidade em manipular a tesoura em relação ao primeiro semestre, com exceção da C. (3:6), que ainda demonstra alguma dificuldade.

Em relação ao domínio da expressão musical, identificam e reproduzem sons, memorizam canções, dançam diferentes ritmos, tocam instrumentos musicais construídos por eles.

No domínio da linguagem e abordagem à escrita, as crianças evoluíram bastante, a maioria articula as palavras de forma correta. Demonstram especial interesse por, lengalengas, poemas, adivinhas e trava-línguas. As crianças de nacionalidade chinesa também se mostram bastante bem adaptadas á língua portuguesa, no entanto o M (4:3), demonstra uma maior dificuldade em relação a V. (6) e ao F. (4:9).

Em relação ao domínio da matemática, as crianças adquirem competências ao nível dos princípios lógicos, de formar conjuntos, seriar e ordenar, de número, formar padrões, tempo, medir e pesar. Esta situação foi visível por exemplo quando confecionámos um bolo, a sua preparação implicava pesar os ingredientes e contar o número de colheres dos ingredientes.

Em relação à área do conhecimento do mundo, as crianças demonstram curiosidade e interesse por conhecer o mundo que os rodeia, a partir de visitas, de pesquisas sobre aspetos que o grupo demonstra interesse. Como por exemplo, facto de ter surgido a questão “Como é que a música sai da rádio?”, levou à elaboração de um projeto, que tornou possível responder a esta questão, a partir de visitas, pesquisas, informações de pessoas, saídas ao exterior etc.

Capítulo III- Conceção da ação educativa

3.1. Fundamentação da ação educativa

Ao longo da minha ação na sala de Creche e Jardim de Infância apoiei-me no modelo Movimento da Escola Moderna (MEM). Modelo este, na qual as educadoras se apoiavam na sala de Creche e Jardim de Infância na qual desenvolvi a minha prática.

No entanto a educadora da sala de Creche refere, *“Identifico-me com os pressupostos do MEM mas, no trabalho em creche, penso mais tarde introduzir alguns instrumentos de trabalho do Movimento, organizo o ambiente educativo, as rotinas e as atividades que proponho conformes as necessidades que sinto e as observações que realizo dos meninos e aquilo que pensamos que devem alcançar.”* (educadora Maria João, 2012)

Segundo Niza, o modelo Movimento da Escola Moderna, apresenta objetivos tais como, *“iniciação às práticas democráticas, reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura”* (Folque, 1999, p.5)

Tendo como referência o modelo do MEM, e os seus princípios com base na partilha de ideias, opiniões, valorização da cultura e dos valores procurei adaptar a minha prática a estes princípios assim como em relação às condições que o modelo exige. Segundo Folque, *“o modelo do MEM na educação pré-escolar assenta em três condições fundamentais: grupos de crianças de idades variadas, existência de um clima em que se privilegia a expressão livre e proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir”* (Folque, 1999, p. 7).

Embora estes princípios sejam colocados em prática ao longo da planificação em ambas as salas, são também apoiados por instrumentos que potenciam a organização do espaço e do tempo.

Em relação à sala de creche temos presente na sala o mapa do tempo, o plano diário e o mapa de presenças.

O mapa do tempo, é constituído por uma tabela com duas colunas, a primeira coluna contém os dias da semana e a segunda coluna contém as fotografias de acordo com as várias características do tempo meteorológico. A observação do tempo e o registo deste no mapa, é realizada em grande grupo durante a reunião, no entanto, apenas uma criança se dirige até ao mapa para realizar o registo com a fotografia devidamente etiquetada com o código escrito.

Em relação ao plano diário, este é composto por um quadro que se encontra dividido em dois momentos, o período da manhã e o período da tarde. Durante a reunião de grupo ao

longo da manhã falamos sobre os momentos a desenvolver ao longo do dia. Cada momento está identificado por fotografias que as crianças vão colocando no quadro à medida que vamos falando neles. Este instrumento fornece às crianças criarem progressivamente a noção de rotina diária. Segundo Folque “Uma rotina é indispensável para criar um ambiente seguro onde o desenvolvimento cognitivo possa ocorrer” (Folque, 1999, p. 8)

O mapa de presenças, este foi introduzido no início da minha intervenção no segundo semestre. Este é composto por um quadro de dupla entrada, a primeira fila corresponde aos dias da semana e a primeira coluna corresponde aos nomes e fotografias das crianças. Tendo em conta que durante o momento da reunião de grupo a marcação de presença se tornava um momento de espera para todos, propus aos adultos da sala, às crianças e às famílias, serem os pais/família a realizarem a marcação com os filhos quando chegassem à sala. A marcação de presenças passou a ser realizada no momento da chegada das crianças com o apoio da sua família.

Além do quadro de presenças possibilitar a marcação de presenças com a família, possibilita trabalhar o sentido de número a partir do número de crianças presentes, número de crianças que falta e de tempo (ontem/ hoje/ amanhã, dias da semana).

Em relação à sala de Jardim de Infância, temos como instrumentos de apoio da rotina diária, o mapa de presença, quadro de regras, o plano do dia e o quadro de comunicações.

O quadro de presenças é composto por um quadro de dupla entrada. Este instrumento, embora já existisse na sala, tornou-se mais complexo ao passar de mapa semanal para mensal. A primeira coluna contém o nome das crianças, sem fotografias e a primeira linha contém agora todos os dias do mês. A marcação das presenças poderá ser realizada ao longo do dia, de acordo com a iniciativa das crianças. Este quadro permite saber a assiduidade de cada criança, assim como desenvolve o sentido de tempo (ontem, hoje, amanhã/dia, semana, mês, ano) e de número (cardinal, ordinal).

O quadro de regras consiste num quadro com duas colunas verticais, uma delas contém as várias regras representadas por ilustrações das crianças e a segunda coluna contém as regras representadas a partir do código escrito. Estas regras são alteradas de acordo com as necessidades do grupo e é levado a reunião de grupo valorizando assim o diálogo e a cooperação entre o grupo.

O plano do dia é composto por três colunas “o que vamos fazer”, “Quem faz” e a “Avaliação”. O plano do dia é utilizado no início da reunião de grupo durante o período da manhã, o adulto pergunta a cada criança o que quer realizar ao longo do dia. Este instrumento, permite à criança ter autonomia de escolher o que quer fazer, ajuda-a a pensar, a planear e a refletir sobre a atividade que realizou ou porque é que não realizou. O quadro de comunicações é constituído por cinco colunas, cada uma delas corresponde ao dia da semana. As crianças, de acordo com o dia da semana em que se encontram escrevem o seu nome. Durante o momento de comunicação a educadora/estagiária, chama por ordem de escrita o nome da criança que se inscreveu, esta vem para a frente do grupo e partilha a sua aprendizagem com o grupo.

Este instrumento foi introduzido durante a minha intervenção na sala, visto que havia um grande número de crianças a querer apresentar o que tinha realizado ao longo da manhã. Ao se introduzir o instrumento, em grupo, explicou-se às crianças como este era utilizado e qual a sua função. Com a implementação do quadro de comunicações, conseguimos ter uma perceção de quem queria apresentar permitindo-nos adequar o tempo da reunião de acordo com o número de crianças. Além disso este instrumento permite à criança refletir sobre o que vai apresentar, o que fez, como fez, que material utilizou, etc.

Além de me ter apoiado no modelo MEM, também utilizado pelas educadoras das salas, apoiei-me nos princípios orientadores do Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Tendo em conta o Perfil apoiei-me nas seguintes dimensões, “dimensão profissional, ética, social, dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto).

3.2. Organização do espaço e materiais

3.2.1. Creche

“No modelo MEM, a organização da sala de aula é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para os alunos aprenderem” (Folque, 1999, p. 8) Podemos concluir que as áreas da sala a partir das quais o espaço se encontra organizado são muito importantes na medida em que potenciam o desenvolvimento de aprendizagens aos vários níveis.

Em relação à sala de creche, onde desenvolvi a minha prática ao longo do ano, esta ocupa um espaço retangular. A sala tem janelas amplas, o que permite uma boa luminosidade natural e várias luzes que oferecem uma boa luminosidade artificial.

Nas paredes encontram-se expostos vários placards ao tamanho das crianças, onde são expostos trabalhos individuais de grupo, registos, instrumentos de pilotagem, entre outros.

O espaço da sala, contém uma bancada com um armário para arrumação do material e um lavatório. O chão é antiderrapante e facilmente lavável.

A casa de banho, dormitório e refeitório, encontram-se num espaço exterior à sala. Estes espaços encontram-se totalmente equipados de forma a permitir responder às necessidades das crianças e dos adultos.

No teto encontram-se suspensos vários mobiles realizados pelas crianças, assim como a exploração de várias técnicas exploradas pelas crianças em diferentes momentos. Estes são mudados periodicamente em negociação com o grupo.

O espaço encontra-se dividido por várias áreas, nomeadamente a área calma, a área dos jogos e construções, a área das ciências, a área das texturas, área polivalente, área de motricidade global, área da biblioteca/centro de documentação e área da expressão dramática.

A área calma da sala dispõe de um colchão com capacidade para todo o grupo. Nesta área são realizadas as reuniões de grupo, canções, leituras de histórias, é um espaço de acolhimento mas também um espaço que as crianças exploram livremente de forma autónoma. Neste espaço poderá ocorrer o momento do reforço alimentar, de acordo com as necessidades das crianças.

A área de jogos consiste em vários jogos de encaixe, jogos com imagens, e materiais para realização construção, como caixas de cartão. Nesta área as crianças poderão desenvolver diferentes construções com diferentes objetos, fazer associações e desenvolver a coordenação óculo manual.

A área das ciências é constituída por um armário ao tamanho das crianças onde encontram vários materiais do uso do quotidiano, tais como garrafas de plástico com areia, massas, balões, água com corantes de várias cores, uma caixa de areia, balões com areia dentro e lupas de diferentes tamanhos, com diferentes cores e formas que permite à criança observar o meio envolvente descobrindo formas, objetos e jogos de várias cores.

A área das texturas encontra-se junto à área das ciências e é composta por uma parede de texturas que contem vários tipos de materiais colados, como areia, ganga, papel rugoso, plástico com bolhas, papel prata, tecidos macios, ásperos, duros, moles. Contem ainda tecidos com ilustrações e sem ilustrações. Esta área permite às crianças experimentar diferentes sensações, através das diferentes texturas, observar diferentes cores e padrões distintos.

A área polivalente da sala é composta por duas mesas amplas e cadeiras de acordo com o tamanho de cada criança. Nesta área as crianças realizam trabalhos de expressão plástica assim como a realização de jogos e atividades propostas pelas crianças ou pela educadora, individualmente, em pequenos grupos e em grande grupo. Durante o período da manhã é realizado neste espaço o reforço alimentar, uma vez que o almoço é realizado no refeitório (espaço exterior à sala).

A área de motricidade, contém material lúdico esponjoso, como pontes, escadas e descidas, um túnel. Esta área permite às crianças atividades de motricidade global, exploração do espaço e objetos, assim como de interação com os pares.

Embora não exista uma área na sala específica da escrita, esta é um domínio trabalhado na sala pelas crianças. Cada uma das crianças dispõe de um caderno diário pretendendo ser este um meio de partilha e de reflexão sobre as várias situações que surgem tanto no Colégio como em família. No caderno são descritas as aprendizagens de cada criança, assim como novidades, sugestões e são colocadas questões, de forma a ajudar e a conhecer melhor cada criança para assim se poder responder às suas necessidades. Esta correspondência é realizada entre os adultos da sala e a família, no entanto os adultos, preocupa-se em escrever perto das crianças qualquer assunto sobre elas no diário assim

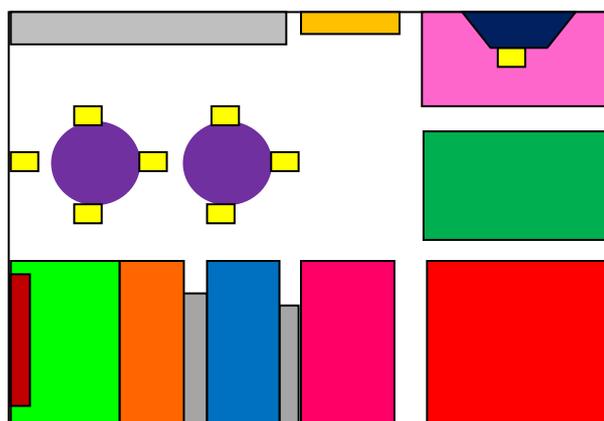
como em ler em voz alta cada acontecimento registado. Desta forma as crianças percebem que existe uma forma diferente de comunicar diferente da linguagem oral e familiarizam-se com o código escrito de uma forma informal fomentando a emergência da linguagem escrita. Estes momentos são realizados na área polivalente, individualmente ou em pequenos grupos.

A Biblioteca/centro de documentação, é um espaço onde as crianças podem manipular materiais manuscritos, sempre que sintam necessidade. Este espaço contém uma estante ao nível das crianças, com livros, revistas, jornais e dois bancos de espoja, para se sentarem se sentirem necessidade, promovendo a sua autonomia e conforto no espaço.

Em relação à área de expressão dramática foi introduzida por mim, sendo por isso uma área nova na sala, tendo em conta a necessidade e os interesses das crianças. Esta área contém um espelho ao nível das crianças, um fantocheiro sensorial, vários tipos de fantoches e material de “faz de conta”. Esta área permite a exploração dos vários materiais, inclusivamente situações de jogo simbólico.

É importante criar um ambiente acolhedor e de bem-estar para uma exploração autónoma das crianças no espaço. Assim como a adequação das áreas e materiais de acordo com os interesses e necessidades do grupo.

Planta da sala de Creche



Legenda:

- | | |
|-----------------------------|----------------------|
| ● Bancada/Lavatório/armário | ● Espelho |
| ● Porta | ● Janelas |
| ● Área de texturas | ● Biblioteca |
| ● Mesa | ● Áreas das ciências |

- Cadeiras
- Área Polivalente
- Área dos jogos e construções
- Área de motricidade
- Área de expressão dramática
- Área calma

3.2.2. Jardim de Infância

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, “*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*” (M. E., 1997. p. 37)

Na sala de Jardim de Infância, onde desenvolvi a minha prática ao longo do ano, tem um espaço amplo, com boa luminosidade natural e artificial. O chão é antiderrapante e facilmente lavável, o que não permite que as crianças e adultos escorreguem durante brincadeiras com água ou outros líquidos.

A sala dispõe de um armário com bancadas, armários para a arrumação do material e um lavatório. Cada criança da sala dispõe de um cacifo identificado com o seu nome e a sua impressão palmar, para arrumação o seu material (mochila, casacos, bibe, etc...). Todas as paredes têm placards ao nível do tamanho das crianças, com exceção da parede das janelas. Nos placar encontram expostos os instrumentos de pilotagem e registos de atividades no âmbito das várias áreas e domínios a partir de pinturas, fotografias, desenhos entre outros.

Assim como na sala de creche, a casa de banho encontram-se num espaço exterior à sala, no entanto encontram-se totalmente adaptada às crianças, de forma promover a sua autonomia.

A sala encontra-se dividida por várias áreas promotoras de desenvolvimentos e de diferentes momentos de aprendizagem, tais como, a área dos jogos e construções, a área das ciências, a área calma, a área polivalente, área da escrita e área de expressão dramática.

A área dos jogos e construções é composta por vários jogos com peças de diferentes tamanhos e cores, arrumadas em caixas de fácil acesso para as crianças, assim como uma pista de carros, puzzles e uma carpintaria com diferentes materiais. Neste

espaço as crianças criam construções tridimensionais, iniciam atividades matemáticas, tais como comparações, tamanhos, cores, entre outros aspetos. Desenvolvem a imaginação, a partir das suas construções.

A área das ciências compreende um armário ao nível das crianças, com um aquário e os respetivos peixes, bichos-da-seda, bichos de contas, materiais para experiências, lupas, espelhos e dois recipientes, um com areia e outro com água. Esta área permite uma abordagem e sensibilização às ciências, estimula o desejo de saber e a curiosidade da criança.

Em relação à área calma, esta é composta por um colchão com capacidade para todas as crianças da sala. Este é um local destinado a reuniões de grupo, comunicações, dramatização e leitura de histórias. No entanto este é um espaço que as crianças exploram de forma autónoma, onde podem consultar um livro ou realizar um jogo.

A área polivalente da sala é composta por várias mesas, que poderão estar dispostas de várias formas, tendo em conta as necessidades das crianças. Este é um espaço onde se realiza em alguns momentos o reforço alimentar, reuniões de grupo, planeamento do trabalho a realizar durante o dia, partilha de vivências, realização de alguns jogos e trabalhos individuais de pequeno grupo ou de grande grupo. Esta área permite que todo o grupo esteja reunido, devido ao seu espaço ser amplo e permitir a visibilidade de todo o grupo.

A área da expressão plástica é composta por uma mesa e cadeiras para a realização de trabalhos de expressão plástica tais com a colagem, o recorte, pintura, dobragem, entre outras técnicas. Esta área dispõe ainda de um cavalete com pincéis e várias cores de tinta, este tem capacidade de utilização para duas crianças de cada vez. Nesta área as crianças exploram diferentes técnicas de expressão plástica com diversos materiais que esta área dispõe.

A área da escrita é composta por uma mesa redonda e por várias cadeiras. Neste espaço a criança tem contacto com o código escrito de uma forma informal, através de lengalengas, trava-línguas, histórias e poesias expostas nas paredes, quer a partir de instrumentos que ajudam na emergência do código escrito. Neste espaço é realizado o registo das visitas, cópias de textos elaborados pela educadora/estagiária, e às regras da escrita de uma forma informal.

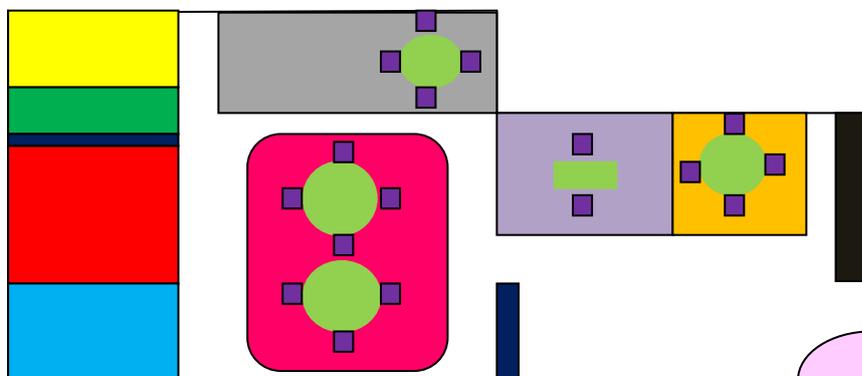
A área de dramatização foi construída durante a minha intervenção na sala. Esta contém além de todo o material de faz de conta já existente na sala, como a cozinha, adereços e fantoches, introduzimos um fantocheiro e novos adereços.

Ainda dentro da área de faz de conta, criámos um espaço de estação de rádio, tendo em conta o projeto desenvolvido ao longo da minha prática na sala no último semestre “*Como é que a música sai do rádio?*”. Este espaço contém, uma mesa que apoia os materiais da rádio (mesa de som, microfones, fones) à qual as crianças deram o nome, “Rádio Colégio Fundação Alentejo”. Neste espaço as crianças brincam ao “faz de conta” como locutores de rádio, onde fazem entrevistas a crianças e adultos com o apoio dos materiais. Esta área proporcionam às crianças fazerem reproduções da realidade e promovem o, “*desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento das expressões e da comunicação, desenvolvimento das capacidades (atenção, memória, imaginação), desenvolvimento da sociabilidade, diminuição da agressividade, aprendizagem de papéis, desenvolvimento moral e aumento progressivo das capacidades preceptivo-motoras*” (Guimarães e Costa, 1986, p.98)

Gostaria inda de referir uma outra área que as crianças do Colégio dispõem e que se encontra fora do espaço da sala. Refiro-me à mediateca/biblioteca, neste espaço as crianças tem acesso a uma grande diversidade de materiais manuscritos, nomeadamente livros, revistas, jornais, material tecnológico como computadores com jogos de acordo com a faixa etária das crianças e jogos lúdicos.

De acordo com a intencionalidade do educador as crianças poderão desenvolver aspetos ligados às várias áreas e domínios.

Planta da sala de Jardim de Infância



Legenda:

- | | |
|---------------------------------|---------------------|
| ● Área de expressão dramática | ● Área da escrita |
| ● Área dos jogos e construções; | ● Bancada/lavatório |
| ● Área das Ciências | ● Armários |
| ● Área do Tapete | ● Mesa |
| ● Área da estação de rádio | ● Cadeiras |
| ● Área Polivalente | ● Porta |
| ● Área da Expressão plástica | ● Janela. |

3.3 – Organização do tempo

3.3.1. Creche

Na sala de creche a rotina diária é algo que se adapta às várias situações do dia, embora seja algo que se repita diariamente fazendo com que a criança possa antever o que vai acontecer a seguir.

A organização do tempo na sala de creche contempla dois momentos distintos, ou seja, o período da manhã e o período da tarde.

O período da manhã inicia-se com o momento de acolhimento na área calma da sala. Durante este momento recebemos a família e as crianças e é realizada uma conversa informal entre os intervenientes, onde partilhamos experiências, novidades, cantamos músicas e as crianças marcam as presenças com a família a partir do instrumento de pilotagem, o mapa de presenças. Com este instrumento as crianças conseguem ter a perceção da sua assiduidade, assim como desenvolver noções matemáticas (ordinal, cardinal) e de tempo (ontem, hoje e amanhã/dia, semana, mês e ano). Durante este momento proporciona-se um momento acolhedor tanto para as crianças como para as famílias.

Em seguida realiza-se o momento do reforço alimentar (bolacha ou iogurte). Este momento é na maioria das vezes realizado na área polivalente, no entanto, a educadora/estagiária ou as crianças poderão colocar a proposta de ser realizado num outro espaço, como na área calma ou no refeitório. “Nem todos os dias são iguais, as

propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (M. E., 1997, p. 40)

Após o momento do reforço realiza-se a reunião de grupo, onde planeamos o que vamos fazer, tendo em conta as propostas da educadora e das crianças. Durante este momento utilizamos o plano diário. O plano diário permite a organização do tempo e a perceção da rotina diária, levando à criação de um ambiente seguro e de interação entre todos os intervenientes.

Um outro instrumento utilizado durante este momento é o mapa do tempo. A observação do tempo e o registo deste no mapa, poderá ser realizado durante este momento, ou poderá ser realizado ao final da manhã depois das comunicações, de acordo com a disponibilidade das crianças. No entanto, apenas uma criança se dirige até ao mapa para realizar o registo com a fotografia devidamente etiquetada com o código escrito.

Após este momento desenvolvemos os momentos de aprendizagem que vão de encontro às necessidades das crianças e aos interesse do grupo. Durante este momento a educadora/estagiária poderá também desenvolver trabalhos de projeto com o grupo ou propor atividades que promovam o desenvolvimento da criança, tanto no interior como no exterior do Colégio. Antes do momento de higiene são realizadas as comunicações ao grupo sobre as aprendizagens realizadas ao longo do período da manhã individualmente, a pares ou em pequenos grupos. “A importância da aprendizagem individual estende-se ao grupo quando é pedido às crianças que falem dos processos vividos” (Folque, 1997, p. 8)

Os momentos de higiene embora sejam realizados ao longo do dia, de acordo com as necessidades das crianças, antes do momento do almoço, todas as crianças realizam este momento (trocar a fralda, lavar as mãos, entre outros) com o apoio de um adulto. Após este momento de higiene, realiza-se o momento da refeição, que se realiza no refeitório da sala. Neste momento é promovida a autonomia da criança no comer sozinho, colocar o babete, retirar o babete, arrumar a loiça no recipiente adequado, entre outros. Depois do momento da refeição as crianças procedem novamente ao momento da higiene (lavar os dentes, as mãos, trocar a fralda, entre outros) e desfrutam do momento de repouso no dormitório do Colégio.

Após o momento de repouso, inicia-se o período da tarde, onde se inicia novamente o momento da higiene de cada criança. Depois do lanche que se realiza no refeitório da

sala, são realizadas atividades que envolvem a exploração dos materiais da sala, e que promovem o desenvolvimento pleno da criança aos vários níveis.

Nos dias em que são realizadas visitas ao exterior, existe a preocupação por parte dos adultos da sala em não haver uma alteração menos confortável para as crianças da rotina diária, sendo que estas são planificadas e comunicadas às famílias antecipadamente.

Esta rotina diária sofre alterações nos dias de sessão físico motora à segunda feira de manhã, nos dias de sessão musical à quarta feira de manhã, às quintas feiras onde são realizadas todas as semanas saídas/visitas ao exterior, assim como em dias comemorativos no Colégio Fundação Alentejo.

A rotina diária corresponde a dois momentos distintos, como referi anteriormente, o período da manhã e o período da tarde, em termos de horário estrutura-se da seguinte forma:

Período da manhã:

09h:00 – Acolhimento

09h:30 - Reforço Alimentar

10h:00 – Atividades

11h:25- Comunicações

11h:45 – Higiene

11h:30 – Almoço

11h:45 - Higiene

12h:00 - Repouso

Período da tarde:

14h:30 - Higiene

15h:30 - Lanche

16h:00 - Higiene

16h:15 - Atividades livre

18h:00 - Atividades no polivalente

20h:00 - despedida/saída

Em relação à rotina semanal esta processa-se da seguinte forma na sala de Creche:

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
- Acolhimento; - Reforço Alimentar; - Expressão motora; - Higiene;	- Acolhimento; - Reforço Alimentar; - Atividades; Comunicações - Higiene;	-Acolhimento; - Reforço Alimentar; - Expressão musical; - Higiene;	-Acolhimento; - Reforço Alimentar; - Saída/visita; - Higiene	-Acolhimento; - Reforço Alimentar; - Atividades; Comunicações - Higiene;
A	L	MO	Ç	O

- Higiene;	- Higiene;	- Higiene;	- Higiene;	- Higiene;
- Repouso;	- Repouso;	- Repouso;	- Repouso;	- Repouso;
- Higiene;	- Higiene;	- Higiene;	- Higiene;	- Higiene;
- Atividades/ Recreio;	- Atividades/ Recreio;	- Atividades/ Recreio;	-Atividades/ Recreio;	- Atividades/ Recreio;

Tendo em conta a organização do tempo na rotina da sala, não podemos esquecer os instrumentos de pilotagem, estes ajudam a organização do grupo no tempo, sendo estes, o mapa de presenças, o plano diário e o mapa do tempo.

Alem destes instrumentos ajudarem o educador e as crianças na organização do grupo no tempo, “ajudam a regular o que acontece na sala de aula e que conta a história da vida do grupo” (Folque, 1999, p. 8)

3.3.2. Jardim de Infância

Uma vez que a rotina diária transmite segurança às crianças e ao educador, esta deve ser decidida em grupo. *“Porque o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador, importa que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças.”* (M. E. , 1997, p. 40)

Na sala de Jardim de Infância a rotina é planeada de forma intencional pela educadora/estagiária da sala, no entanto esta pode sofrer alterações de acordo com o interesse do grupo.

Em momentos de saídas ao exterior, existe uma modificação do quotidiano habitual, no entanto preocupei-me que a alteração da rotina não se tornasse desconfortável para as crianças, de forma a respeitar os horários referentes às suas necessidades.

A rotina diária na sala de Jardim de Infância concebe dois períodos distintos, o período da manhã e o período da tarde.

O período da manhã inicia-se com o momento de acolhimento. Durante este momento recebia cada criança, estabelecia um diálogo com as famílias e as crianças de forma a recebe-las da melhor forma possível, para que estas se sentissem acolhidas e bem-vindas à sua sala. Durante o momento de acolhimentos as crianças exploram as várias áreas da sala individualmente, ou em pequenos grupos e finalizam atividades do

dia anterior, com o apoio de um adulto da sala. Em seguida segue-se o momento do reforço alimentar. O reforço alimentar é realizado na área polivalente, no entanto este poderá ser realizado no refeitório do Colégio, de acordo com as propostas da educadora/estagiária e do grupo de crianças.

Após o momento do reforço alimentar na área polivalente da sala, reunimo-nos na área calma para a reunião de grande grupo. Durante a reunião utilizamos um instrumento de pilotagem, o plano do dia, este instrumento consiste num quadro dividido por três colunas “O que vamos fazer”, “Quem faz” e a “Avaliação”. Durante este momento perguntava à criança o que gostaria de realizar ao longo do dia e como iam fazer para concretizar o que tinham planeado. Após a realização do plano do dia, as crianças distribuem-se pela sala de acordo com o que planearam com o apoio da educadora/estagiária, e uma das crianças autonomamente vai realizar a marcação de presenças, com o apoio do instrumento de pilotagem, o quadro de presenças.

Ao longo da manhã à medida que as crianças vão realizando o que planearam no plano do dia, vão fazendo a sua inscrição no quadro de comunicações.

Após o almoço inicia-se o período da tarde, onde as crianças desenvolvem atividades no exterior/polivalente/sala e recomeçam outras atividades. Com a educadora/estagiária desenvolve-se/finaliza-se atividades propostas em grande grupo até ao momento do lanche, que é realizado no refeitório do Colégio. Após este momento são realizadas atividades livres de exploração das áreas da sala ou no exterior/polivalente com o apoio da auxiliar. No final da tarde as crianças dirigem-se para o Polivalente do Colégio, onde tem a oportunidade de explorar materiais lúdicos que este disponibiliza.

Esta rotina diária apenas é exceção nos dias de sessão físico motora às quintas-feiras de manhã, nos dias de sessão musical às terças-feiras à tarde, nas sextas-feiras onde são realizadas as saídas ao exterior, ou em dias comemorativos no Colégio Fundação Alentejo.

A rotina diária processa-se da seguinte forma:

Período da manhã:

9h:00 – Acolhimento

9h:30 - Reforço Alimentar

10h:00 - Reunião de grupo

10h:30 - Trabalho de projeto/Atividades

Período da tarde:

13h:30 - Atividades livres

14h:30 - Leitura de uma história, poesia

14h:45 - Continuação das atividades

15h:30 – Lanche

12h:00 - Comunicações

15h:30 - Atividades livres

12h:30 – Almoço

18h:00 - 20h:00 – Polivalente/despedita

13h:00 – Higiene

A rotina semanal, ocorre da seguinte forma, na sala de Jardim de Infância:

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
- Acolhimento em conselho; - Reforço Alimentar; -Trabalho de projeto/ Atividades; -Comunicações	- Acolhimento em conselho; - Reforço Alimentar; - Trabalho de projeto/ Atividades; -Comunicações	-Acolhimento em conselho; - Reforço Alimentar; - Trabalho de projeto/ Atividades; -Comunicações	-Acolhimento em conselho; - Reforço Alimentar; - Sessão físico – motora; - Trabalho de Projeto/ Atividades -Comunicações	-Acolhimento em conselho; - Reforço Alimentar; - Visita
A	L	MO	Ç	O
- Higiene; -Atividades livres; -Atividades (continuação de trabalhos).	- Higiene; -Atividades livres; -Sessão de Expressão musical.	- Higiene; -Atividades livres; - Atividades; (continuação de trabalhos).	- Higiene; -Atividades livres; -Atividades; (continuação de trabalhos).	- Higiene; -Atividades livres; - Atividades; (registo da visita).

3.4. Relação com os parceiros educativos

3.4.1. Creche

A família e o Colégio têm um papel muito importante para no desenvolvimento da criança aos vários níveis, emocional, social e cognitivo. Segundo as Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar “A família e a instituição são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois parceiros ” (M. E. , 1997, p. 43)

Desta forma, é de verdadeira importância o trabalho a desenvolver com a família. Para tal, é importante que o educador reúna estratégias de forma estimular a interação da família na vida do Colégio. Assim é importante que o educador além dos encontros formais que envolve reuniões de pais, atendimentos individualizados com os encarregados de educação, incentive a sua ação em momentos na sala/Colégio. Esta interação poderá ser realizada a partir da participação dos pais em momentos de culinária, ao partilharem uma música/dança com o grupo, no conto de uma história, na colaboração no caderno diário da criança, na participação dos projetos, entre outros.

O facto de acreditar que a interação entre a família e a instituição favorece em grande medida o desenvolvimento da criança, ao longo da minha prática, intervi no sentido de envolver as famílias na vida diária da sala.

Após ter experienciado o momento da marcação de presenças durante a reunião de grupo, e verificado que este momento se tornava cansativo para as crianças, devido à espera das restantes crianças para marcar a presença, achei pertinente ser a família a marcar as presenças com as crianças quando chegassem à sala. Atendendo às necessidades das crianças e à importância do envolvimento da família na sala, propôs à educadora, às crianças, e à família, ser a família a realizar a marcação de presenças com as crianças ao chegarem à sala. Este momento ao ser dinamizado desta forma deixou de ser um momento de espera para as crianças e permitiu que as famílias partilhassem com elas este momento que fazia parte da sua rotina diária.

O facto de achar pertinente mostrar à família os vários momentos vividos pelas crianças ao longo do dia/semana, criei um jornal diário que era exposto todas as sextas feiras na porta da sala. Este jornal continha ao longo dos dias da semana, várias fotografias dos momentos vividos de cada dia, e um pequeno registo escrito que completava as fotografias com comentários das reações das crianças durante esses momentos.

A partir do jornal pudémos partilhar não só os vários momentos vividos ao longo do dia, como pudémos partilhar com a família o nosso entusiasmo na realização e dinamização na nova área da sala a “área de expressão”. O jornal, foi um meio para despertar a curiosidade das famílias, comentar o trabalho realizado pelas crianças, assim como valorizar esta nova área da sala e as suas possibilidades.

Ao longo da minha prática recebemos ainda a visita dos pais da B. (1:9) e o pai do T. (2:3). A B. (1:9) e os seus pais partilharam connosco alguns dos seus animais de

estimação (cinco patos pequenos). Esta partilha e envolvimento dos pais no Colégio levou a uma maior aproximação e conhecimento da família da B. (1:9) . O mesmo aconteceu em relação ao pai do T. (2:3) , que nos visitou no dia do pai (19 de Março), e partilhou connosco o seu gosto pela música. Com o apoio da viola tocou e cantou, uma música do gosto de todo o grupo “*Menina estás à janela*” de *Vitorino*. Durante este momento o grupo, cantou juntamente com o pai do T. (2:3) .

As visitas dos pais à sala e as estratégias utilizadas para promover o envolvimento da família revelaram-se muito importantes, pois permitiu uma maior proximidade, partilha de conhecimentos, gostos e interesses.

Através das estratégias utilizadas ao longo da minha prática, consegui envolver os pais na vida da sala/Colégio e também uma maior aproximação e confiança por parte destes na partilha de situações da vida das crianças.

3.4.2. Jardim de Infância

Como referi anteriormente a interação entre a família e a instituição é algo fulcral para a educação das crianças, visto que “*Desde os primeiros tempos de vida a família tem uma influência fundamental no desenvolvimento*” (Papalaia, Olds, Feldman, 2001, p.240) Sendo a família as primeiras referências na vida das crianças, deverão ter uma participação ativa na sala/Colégio. Ao envolvermos as famílias em momentos da vida da sala e ao ouvi-las poderemos ter um conhecimento mais profundo de cada criança e da sua família, assim como estabelecer relações positivas baseadas no respeito, cooperação e confiança.

Na sala de Jardim-de-infância onde realizei a minha prática, a participação da família é uma prática regular, quer ao nível de momentos formais e informais. Os momentos informais englobam reuniões de encarregados de educação e atendimentos individualizados, os momentos informais envolvem a família a partir da sua participação em vários momentos na vida da sala.

Tendo em conta a importância do envolvimento da família na vida da sala/Colégio, procurei utilizar estratégias de forma a tornar possível esta participação. Para tal propus aos pais a participação nos projetos desenvolvidos na sala ao longo da minha prática, “Os micróbios” e “Como é que a música sai da rádio?”.

Em relação ao projeto “Como é que a musica sai da radio?”, pedi a colaboração dos pais para o enriquecimento do espaço da estação de rádio com auscultadores,

microfones e computador. A estação de rádio incluída na área de “faz de conta” da sala, foi enriquecida com materiais que os pais foram trazendo ao longo do desenvolvimento do projeto. A visita à rádio Telefonía do Alentejo, também foi possível devido à disponibilização do pai de uma criança da sala, que falou com a equipa e possibilitou a visita guiada à instituição. Desta forma conseguiu-se um envolvimento por parte da família, instituição e da comunidade envolvente.

Em relação ao projeto “os micróbios”, a mãe de uma criança da sala disponibilizou-se em nos tirar algumas dúvidas sobre as características dos micróbios. Durante este momento foi possível as crianças e adultos estabelecerem um contacto mais próximo com a família das crianças e retirar dúvidas e colocar questões em relação ao projeto. Ainda em relação ao projeto “os micróbios”, tivemos a participação da mãe de outra criança da sala que nos disponibilizou o seu microscópio para podermos observar os micróbios ao microscópio.

Além da participação das famílias nos trabalhos de projetos, tivemos também a sua participação durante a apresentação das dramatizações. Este momento embora não tenha sido intencional levou à participação das famílias. Devido ao facto de haver um grande envolvimento das crianças na preparação e dramatização das histórias, levou a que as crianças partilhassem com entusiasmo o trabalho que estavam a desenvolver com os pais, e estes voluntariamente apareceram na sala para assistir às dramatizações. Esta situação deixou as crianças visivelmente satisfeitas, ao verem que os pais tinham demonstrado interesse por ver o seu trabalho e partilhar com eles a alegria e satisfação que sentiam com a dramatização das histórias que tinham criado (“O rádio esquecido” e “O micróbio Luís”).

Ao colocar aos pais a proposta de partilhar com o grupo, uma situação que fosse significativa para as crianças e para a família, a mãe de uma criança da sala aceitou e partilhou connosco uma história que ambas gostavam muito. Esta situação levou a que conhecêssemos melhor os gostos da criança e da família, assim como a criar uma maior aproximação destes com o grupo.

As nossas visitas à comunidade envolvente foram partilhadas com as famílias a partir de fotografias e desenhos das crianças, desta forma pudémos partilhar as várias aprendizagens realizadas sem nos esquecermos de nenhum detalhe. Estas visitas partiam de propostas das crianças e da educadora/estagiária, eram comunicadas em grupo e negociadas. A partir dos interesses e necessidades das crianças, visitámos a casa da

balança, a ludoteca de Évora, o Museu de Évora, o Museu da água no âmbito do projeto sobre a água que despertava para o desenvolvimento da educação para a cidadania, a rádio Telefonía do Alentejo, no âmbito do projeto da rádio, o Teatro Garcia de Resende de acordo com o interesse das crianças por conhecer um espaço dedicado à arte de representar.

Capítulo IV – Intervenção Educativa

4.1. Planificação e avaliação na Prática de Ensino Supervisionada

4.1.1. Creche

Ao longo da minha intervenção na sala de Creche, a planificação e avaliação fez parte da minha prática diariamente.

Em termos de planeamento, este era realizado em cooperação com a educadora cooperante ao final da semana. Ao ouvir os diálogos, ao observar as atitudes das crianças individualmente, em pequenos grupos e em grupo, recolhia informação a partir de notas diárias, para mais tarde colocar à educadora as minhas propostas. Além destes indicadores, recolhia informação do grupo a partir do seu caderno diário. O caderno diário, é um material individual de cada criança, nele encontram-se registadas todas as aprendizagens das crianças desde o seu nascimento, além de todo o desenvolvimento da criança ao longo do ano letivo. Este material contém ainda várias fotografias da criança e da sua família, possibilitando um maior conhecimento do contexto familiar da criança. Este é um instrumento de partilha entre a educadora/auxiliares e a família, encontrando-se sempre atualizado diariamente, como o registo de novas aprendizagens adquiridas pelas crianças, fotografias de momentos com a família, em viagens, em casa, e partilha de opiniões e avisos (ex: Amanhã estamos a pensar ir sair um pouco até ao parque. O que acham?)

Este material permitiu-me adquirir um maior conhecimento das capacidades das crianças e do seu contexto familiar.

Um outro instrumento que também gostaria de mencionar como instrumento de avaliação para o planeamento, é o Perfil de Desenvolvimento da Criança (dos 18 aos 36 meses), este instrumento pertencente ao Manual de Qualidade da Creche (S.S., p.16-20). Este instrumento permitiu-me analisar as competências do grupo em relação aos vários níveis, permitindo-me fazer uma avaliação global do grupo assim como planear de forma a ir de encontro às suas necessidades e interesses.

Além de todos estes instrumentos, gostaria e mencionar um que também se revelou muito importante na planificação, refiro-me ao instrumento ITERS (Infant/toddler Environment Rating Scale). Este instrumento teve como finalidade, avaliar o espaço/materiais e as atividades de aprendizagem da sala assim como me ajudar na construção desse mesmo ambiente.

Este instrumento foi analisado no final do primeiro semestre (4 de Outubro a 20 de Dezembro), onde pude contemplar juntamente com a educadora, quais os aspetos a melhorar em termos do espaço e materiais na sala.

No início do segundo semestre (6 de Fevereiro a 19 de Março) com o apoio da análise de dados recolhidos no final do semestre anterior, fiz o levantamento de várias possibilidades de forma a melhorar o espaço, reforçando os aspetos que se encontravam mais fragilizados, nomeadamente o *jogo de "faz de conta"*. A partir da minha observação e apoio da escala ITERS, permitiu-me ter um olhar mais atento em relação a este aspeto, surgindo a necessidade da criação de uma área de expressão dramática, onde as crianças pudessem ter um espaço direcionado para os momentos de representação tendo em conta as necessidades e interesses do grupo. Foi a partir desta avaliação e das necessidades das crianças que coloquei à educadora a possibilidade da criação de uma área de expressão dramática, que introduzisse os materiais de guarda-roupa que já existiam na sala, e outros elementos que surgiriam posteriormente de acordo com as necessidades e interesses do grupo, tal como, o material de cabeleireiro, os fantoches e o fantocheiro. Este instrumento além de me ajudar na avaliação do espaço/materiais e nas atividades de aprendizagem ajudou-me e apoiou-me na planificação de um novo espaço na sala.

Depois de reunir todos os indicadores, ao nos reunirmos à sexta-feira, eu e a educadora partilhávamos ideias e eu colocava as minhas propostas a partir das minhas observações e notas que tinha retirado a partir de situações observadas e diálogos das crianças e do caderno diário. Todos os métodos utilizados no processo de planificação foram muito significativos para mim, nomeadamente a observação, o registo de notas diárias, o caderno diário, o perfil de desenvolvimento e a escala ITERS. O diário, as observações e as notas de campo, permitiram-me ter um conhecimento individual de cada criança, o que se revelou importante para mim em termos de planeamento, e de método facilitador de diálogo entre mim e a criança.

A partir da observação do grupo e o preenchimento do Perfil de Desenvolvimento da Criança, consegui obter um conhecimento geral do grupo, permitindo a sua caracterização e planificar novos e significativos momentos de aprendizagem ao nível das várias áreas.

Em relação à escala ITERS, como referi anteriormente permitiu-me uma avaliação do espaço/materiais e das atividades de aprendizagem, o que facilitou e

orientou a minha intervenção no espaço e na dinamização de momentos, com a introdução de novos materiais e a criação de uma nova área, “área de expressão dramática”.

A planificação teve sempre como objetivo responder às necessidades e interesses do grupo, assim como o intuito de estimular, desafiar e intervir de forma oportuna em situações previstas e imprevistas de aprendizagem.

Em relação à avaliação, esta era realizada diariamente na sala a partir da minha observação, notas diárias e com o apoio do Perfil de Desenvolvimento da Criança, em momentos individuais de pequeno grupo e individualmente. Esta avaliação com o apoio destes indicadores, ajudavam-me a planear de acordo com os interesses e necessidades dos grupo, em cooperação com a educadora.

Ainda em relação à avaliação, no final da manhã as crianças, em pequeno grupo ou individualmente apresentavam ao restante grupo as aprendizagens realizadas durante a manhã, levando materiais (ex: fantoches) ou através das fotografias que eu ia passando no computador de momentos ou materiais desenvolvidos ao longo da manhã.

4.1.2. Jardim de Infância

Ao longo da minha ação na sala de Jardim de Infância, tal como na sala de Creche o planeamento e a avaliação são realizados diariamente na sala.

Em relação ao planeamento, este era realizado e discutido com a educadora cooperante no final da semana. No entanto antes de me reunir com a educadora, com a finalidade de em cooperação planearmos os dias da semana seguinte, eu recolhia durante a semana vários indicadores que me permitiam colocar propostas no final da semana à educadora, de acordo com os interesses e as necessidades do grupo.

Durante a semana observava, falava com as crianças sobre os seus interesses e necessidades, escutava os seus diálogos individualmente, em pequeno grupo e em grupo. Ao final do dia anotava no meu caderno as observações destes momentos.

Para o planeamento, tinha em consideração o instrumento utilizado na sala para a planificação de atividades a desenvolver, o plano do dia. Este instrumento permitia-me verificar quais as áreas mais procuradas e menos procuradas pelas crianças ao longo da semana, assim como as atividades que não eram realizadas por falta de tempo e as que as crianças planeavam realizar com maior frequência.

O caderno diário, também foi um material importante para a planificação, contém várias informações em relação ao desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, assim como permite um conhecimento mais profundo do contexto familiar da criança através de fotografias da família, de passeios, de animais de estimação, entre outros, permitiu-me planificar com base nos seus interesses e necessidades.

Como instrumento de avaliação para o planeamento apoiei-me nas orientações curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE). Tendo em conta as minhas observações, consegui fazer uma avaliação do grupo tendo em conta as várias áreas curriculares e os vários domínios. Esta análise permitiu-me uma caracterização do grupo mais profunda assim como colocar novas propostas com interesse para os intervenientes.

Um outro instrumento que se revelou muito importante para o planeamento foi a escala ECERS- R (Early Childhood Environment Rating Scale-Revised). Esta escala permitiu-me fazer uma avaliação do espaço/ materiais e das atividades criativas, assim como ajudar-me na construção desse mesmo ambiente.

Este instrumento foi analisado juntamente com a educadora da sala no final do primeiro semestre (6 de Outubro a 22 de Dezembro), onde em conjunto podémos verificar quais os aspetos a melhorar em termos do espaço/materiais e das atividades criativas realizadas na sala.

No início do segundo semestre na sala de Jardim de Infância (de 20 de Março a 25 de Maio) de acordo com os dados recolhidos anteriormente com a ECERS- R e tendo em conta o interesse das crianças pela representação, interesse este, que se revelou no grupo na minha intervenção no segundo semestre, coloquei à educadora a proposta do enriquecimento da área de expressão dramática com a inclusão de um fantocheiro e um espaço para a realização de dramatizações.

Com o apoio de todos estes indicadores, ao longo da minha prática, planifiquei de forma a responder às suas necessidades, gostos, curiosidades e estimular e desafiar novas situações de aprendizagem com significado para os intervenientes.

Em relação à avaliação, esta também é realizada diariamente na sala. Para poder ter uma avaliação mais profunda em todas os momentos do dia, cada dia focava-me num determinado momento e avaliava tendo em conta o desenvolvimento das aprendizagens do grupo com o apoio das OCEPE. Esta avaliação permitia-me planificar de acordo com as necessidades e interesses que sentiam por parte do grupo em cooperação com a

educadora. Além deste método, utilizava o instrumento de regulação, o plano do dia, verificava se as crianças tinham realizado o que tinha planeado, caso as crianças não tivessem realizado o que planeavam tentava perceber o porquê ao falar com ela(s), em pequeno grupo ou individualmente.

Ao final da manhã o grupo reunia-se no momento das comunicações e as crianças falavam sobre as aprendizagens adquiridas ao longo da manhã, apresentando ao grupo os materiais produzidos ou através de fotografias de momentos que eu ia passando no computador.

Este além de ser um momento de avaliação é também um momento de partilha de aprendizagens, conhecimentos e novas experiências. Esta partilha fomenta no restante grupo a curiosidade por realizar as atividades que as crianças que apresentam realizaram.

4.2. Dimensão investigativa da Prática de Ensino Supervisionada

4.2.1-Introdução

Na dimensão investigativa da Prática de Ensino Supervisionada (PES), utilizei como instrumentos para a valência de Creche a ITERS, o perfil de desenvolvimento da criança dos 18 aos 36 meses e o caderno de formação, e para a valência de Jardim de Infância a ECERS- R, as OCEPE, e o caderno de formação. Como referi anteriormente, estes instrumentos revelaram-se muito importantes para mim ao longo da minha prática em ambas as valências, pois além de me ajudarem na avaliação do grupo e do ambiente de ambas as salas de educação de infância ajudaram-me também bastante em termos de planeamento.

Em relação à sala de Creche dei continuidade ao instrumento que trabalhei no primeiro semestre a ITERS, uma vez que este me permite avaliar o ambiente da sala, tendo em conta os espaços/materiais e as atividades de aprendizagem. Além deste instrumento também utilizei o Perfil de desenvolvimento e o caderno de formação, que me permitiram conhecer mais aprofundadamente o grupo e ir planificando de acordo com os interesses e as necessidades das crianças, além de fazer uma comparação em termos de desenvolvimento do grupo ao longo do ano.

Em relação à sala de Jardim de Infância, tal como na sala de creche, também dei continuidade ao instrumento ECERS-R, com o objetivo de avaliar o ambiente, tendo em

conta os espaços/materiais e as atividades criativas na sala com o intuito de o tornar promotor de um desenvolvimento rico e de bem-estar para as crianças aos vários níveis. Além deste instrumento, no segundo semestre também me apoie nas OCEPE para uma melhor avaliação do grupo em relação às várias áreas e domínios curriculares e no caderno de formação o que permitindo assim obter uma avaliação e planificar de acordo com os interesses e necessidades do grupo e fazer uma comparação do desenvolvimento das criança ao longo dos dois semestres.

Em relação á escala ITERS e ECERS-R, a escolha destes instrumentos recaiu essencialmente devido ao facto de permitirem uma avaliação do espaço/materiais e das atividades de aprendizagem/criativas. Desta forma, de acordo com a avaliação, posteriormente permitiram-me uma intervenção no espaço, com a criação de uma nova área na sala de creche, a área de expressão dramática e o enriquecimento também ao nível da área de expressão dramática na sala de Jardim de Infância. Em relação ao Perfil de desenvolvimento da criança e às Orientações Curriculares para a Educação Pré escolar, além de me apoiarem numa avaliação mais profunda na caraterização do grupo, ajudaram-me no planeamento de atividade de forma a ir de encontro ás necessidades das crianças e aos seus interesses. O caderno de formação revelou-se muito importante, na medida em que permitiu também obter um melhor conhecimento dos grupos ao longo do ano. Desta forma conseguir verificar a sua evolução desde o primeiro semestre ao segundo semestre onde também utilizei o Perfil de desenvolvimento na sala de creche e as OCEPE, na sala de Jardim de Infância.

No que se refere aos presentes instrumentos, irei falar mais detalhadamente sobre a sua implicação ao longo da minha prática, assim como fazer algumas comparações em relação aos dados recolhidos ao longo dos dois semestre com os instrumentos ITERS e ECERS, e entre as OCEPE e o Perfil de desenvolvimento com o caderno de formação.

4.3. Recolha de dados:

A recolha de dados foi uma prática realizada ao longo dos dois semestres, através de uma observação atenta, de uma reflexão diária e do apoio dos instrumentos.

No que se refere às escalas ITERS e ECERS-R, a recolha de dados foi realizada em várias fases.

Em relação á escala ITERS, no final do primeiro semestre, foi realizada uma recolha de dados com o apoio da escala. O preenchimento da escala foi realizado em cooperação com a educadora da sala, onde á medida que liamos cada item íamos refletindo em conjunto e avaliando. No final discutimos os aspetos que havia a ser melhorados e como o poderíamos fazer.

No início do segundo semestre, com o apoio da análise dos dados recolhidos no semestre anterior, fiz o levantamento de várias possibilidades de forma a melhorar e reforçar os aspetos que tinham sido assinalados com nível mínimo.

Em seguida com o apoio da escala e em cooperação com a educadora fui ajudando no melhoramento do espaço com a criação de uma nova área, a área de expressão dramática, com novos materiais nessa área e com o enriquecimento de outras área com a introdução de novos materiais e dinamização desses espaços.

Depois da minha ação no espaço e dinamização nas várias áreas, fui realizar uma nova observação do ambiente tendo em conta a interação das crianças com os pares nas várias áreas, com os novos materiais e a forma como esses materiais tinham influência na aprendizagem das crianças.

No final do segundo semestre em conjunto com a educadora realizámos novamente o preenchimento da escala ITERS, tendo em conta a sub-escala “Mobiliário e a sua disposição para as crianças” e “Atividades de aprendizagem”. Desta forma consegui verificar quais os aspetos em que contribui para o melhoramento do espaço/materiais e atividades de aprendizagem com a minha intervenção.

Ainda em relação á valência de Creche, no que se refere ao Perfil de Desenvolvimento da criança dos 18 aos 36 meses, este foi realizado também em várias fases.

No entanto é importante referir uma vez mais ao longo deste relatório, que este instrumento foi aplicado no segundo semestre, uma vez que surgiu a necessidades de haver um conhecimento mais aprofundado do grupo, não só para uma melhor caracterização do grupo, mas para me ajudar na planificação de momentos potenciadores de aprendizagens.

Em relação à recolha de dados para o Perfil de desenvolvimento (dos 18 aos 36 meses), esta foi realizada em duas fases, passando primeiramente por uma observação e posteriormente pelo preenchimento da escala.

Primeiramente, observei as crianças em diferentes momentos de aprendizagem com o objetivo de observar o estado de desenvolvimento, tendo em conta os vários indicadores que a escala apresenta, “ainda não”, “emergente/quase alcançado” e “totalmente alcançado”.

À medida que ia observando as crianças nas diferentes situações, ia realizando o preenchimento da escala.

Desta forma à medida que ia observando e preenchendo a escala, ia conseguindo fazer uma avaliação do grupo permitindo um conhecimento mais profundo deste, e assim, conseguir colocar à educadora propostas para a planificação de momentos que respondessem aos interesses e necessidades das crianças e consequentemente com significado para os intervenientes.

Em relação á valência de Jardim de Infância, a recolha de dados também passou por várias fases na escala ECERS- R.

No final do primeiro semestre após uma observação e reflexão foi realizado o preenchimento da escala. O preenchimento da escala foi realizado em cooperação com a educadora da sala, onde após refletirmos em relação a cada item fomos preenchendo a escala atribuindo um valor a partir do qual se rege a escala, do mínimo ao excelente. Depois de termos preenchido a escala, falámos sobre os aspetos a melhorar

No final do primeiro semestre, foi realizada uma recolha de dados com o apoio da escala. O preenchimento da escala foi realizado em cooperação com a educadora da sala, onde á medida que liamos cada item íamos refletindo em conjunto e avaliando. No final discutimos os aspetos que havia a ser melhorados e como o poderíamos vir a fazer.

No início do segundo semestre, com o auxílio da análise dos dados do primeiro semestre, refleti sobre o que poderia fazer para melhorar os aspetos que se identificavam com mais fragilidades.

Depois com o apoio da escala, e com algumas propostas em cooperação com a educadora cooperante, fui ajudando no melhoramento do espaço com o enriquecimento da área de dramatização com um fantocheiro e um espaço para a dramatização, assim como com novos materiais (ex: novos adereços, histórias), e a dinamização das restantes áreas da sala. Após a minha intervenção no espaço e dinamização nas várias áreas, fui observando a interação das crianças com os pares nas diferentes áreas da sala, com os novos materiais introduzidos e a forma como esses materiais potenciavam as aprendizagens das crianças.

No final do semestre, realizei novamente o preenchimento da escala, tendo em conta a subescala “Materiais e mobiliário para crianças” e “Atividades criativas”. Com o preenchimento da escala pude em comparação com a escala preenchida no primeiro semestre, contemplar a evolução ao nível de ambas as subescalas.

Em relação às OCEPE a recolha de dados foi realizada ao longo do segundo semestre em duas fases distintas. A primeira fase passou por uma observação e reflexão e a segunda fase pelo registo escrito tendo em conta as observações e reflexões realizadas sobre o desenvolvimento das crianças do grupo, em relação a cada área de conteúdo.

À medida que ia observando o grupo numa determinada área ou momento do dia na sala ou no exterior, fazia uma reflexão e registo com base nas OCEPE, como por exemplo, em relação à motricidade global- *“o grupo demonstra interesse em brincar em pequenos grupos no exterior e desenvolver atividades lúdicas que envolvam especialmente correr, saltar e trepar”*.(caderno de formação - registo semanal1)

Com o apoio da OCEPE, consegui obter um conhecimento mais aprofundado do grupo além de me ajudar na planificação de momentos ricos em novas propostas e de aprendizagem para as crianças.

O caderno de formação foi construído ao longo do ano, contendo indicadores em relação ao desenvolvimento, às aprendizagens, interesses e necessidades das crianças. Como por exemplo *“Ao longo da presente semana, observei que as crianças demonstram muito interesse em relação aos momentos ao ar livre”* (caderno de formação – registo semanal 2)

Ao recorrer às OCEPE, ao Perfil de Desenvolvimento da Criança e ao caderno de formação, consegui não só ter uma caracterização do grupo mais aprofundada, como planificar de acordo com as necessidades e os interesses das crianças.

4.4. Análise de dados:

4.4.1. ITERS e ECERS-R

A análise de dados referente à escala ITERS e ECERS-R, foi feita com o preenchimento de uma grelha que consta em anexo (quadros 1 - 8).

4.4.2. Perfil de Desenvolvimento da Criança (18 aos 36 meses)

Em relação ao Perfil de Desenvolvimento da Criança a análise permitiu verificar o estado de desenvolvimento do grupo ao longo do segundo semestre. Pude assim, analisar:

Auto conhecimento: as crianças encontram-se num estado de desenvolvimento totalmente alcançado, reconhecendo-se a si em fotografias, ao espelho, reconhecem o seu nome e o de alguns familiares.

Auto conceito: encontram-se ao nível emergente/quase alcançado, agindo de forma a querer ajudar o adulto nas tarefas, como exemplo limpar a mesa de pintura.

Interação com o adulto: o grupo encontra-se num estado de desenvolvimento totalmente alcançado, as crianças usam gestos para pedir ajuda aos adultos, pedem ajuda ao adulto sempre que necessitam e de acordo com a orientação do adulto encontram materiais e conseguem realizar uma atividade (ex: raspar os pratos nos recipientes)

Interação com os pares: as crianças encontram-se também ao nível emergente demonstram alguma dificuldade na partilha dos brinquedos, algumas crianças demonstram preocupação quando outra criança se encontra a chorar e algumas crianças R. (3:1), C. (2:9), D.(2:1), imitam atividades da vida diária (brincam ao papel de mãe/pai/), e procuram uma determinada criança para brincar.

Auto regulação: grande parte das crianças com exceção da L.(1:3) e do A.(1:4), já manifestam auto controlo quando sabem que não podem mexer num determinado objeto, assim como já conseguem realizar uma sucessão de tarefas quando lhes é pedido algo, (como por exemplo lavar as mãos, arregaçam as mangas e limpam as mãos)

Compreensão da linguagem: as crianças encontram-se ao nível totalmente alcançado no que diz respeito a compreender vários pedidos que comprometam a realização de duas funções, assim como os nomes das pessoas, objetos e ações, assim como compreender vários pedidos que comprometam a realização de duas situações.

Ao longo das atividades diárias as crianças adquirem novo vocabulário, combinam palavras para construírem frases simples e respondem a perguntas simples.

Interesse em aprender: o grupo encontra-se a nível totalmente alcançado no que diz respeito a este comportamento.

Exploraram de forma autónoma o meio que os rodeia, sem receio e com satisfação. O grupo demonstra também interesse e curiosidade por novos materiais.

Competências cognitivas: em relação a este comportamento observável as crianças encontram-se ao nível totalmente alcançado a maioria das crianças já conseguem realizar peças teatrais com o apoio do fantocheiro e dos fantoches disponíveis na sala, combinam objetos familiares (ex: sumo no copo).

Conceitos matemáticos: em relação a este comportamento observável o grupo encontra-se ao nível emergente demonstrando dificuldade em organizar grupos de objetos (ex: mole, duro) e em arrumar os objetos em linha.

No entanto encontra-se ao nível totalmente alcançado que demonstra interesse por encher e esvaziar um conteúdo de um material, e têm a percepção da rotina diária. O conceito do número encontra-se totalmente alcançado até ao número 3 na grande parte do grupo.

Literacia emergente: o grupo encontra-se ao nível de totalmente alcançado. A grande parte do grupo identifica o nome dos objetos ou ações observadas emite sons à medida que observa as imagens, reconhece símbolos/sinais, memoriza frases/canções, no entanto demonstra alguma dificuldade por reconhecer os rabiscos que fez, encontrando-se assim ao nível emergente este item.

Motricidade global: o grupo apresenta boas competências ao nível das capacidades motoras, apresentando um nível totalmente alcançado em todos os itens, com exceção subir as escadas com alternância. Com exceção do A.(1:4) que ainda não consegue andar sozinho e da L.(1:3) que embora já ande sozinha, ainda não atingiu os presentes níveis de desenvolvimento.

Capacidades motoras finas: em relação a este comportamento observável as crianças situam-se ao nível de totalmente alcançado, ou seja, usam pinças de diferentes tamanhos e espessuras, seguram objetos com uma mão e manipula com a outra, criam estruturas com caixas e peças e apanham uma bola em movimento, rasgam papel.

Hábitos saudáveis: o grupo encontra-se ao nível totalmente alcançado. As crianças conseguem, limpar o nariz e provar novos alimentos, lavar e secar as mãos.

4.4.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré escolar

Tendo em conta a recolha de dados realizada, apresento de forma detalhada através de uma análise de dados o desenvolvimento das crianças tendo em conta as várias áreas e domínios curriculares de acordo com as OCEPE.

Em relação á Área de formação pessoal e social: pude concluir a partir da minha observação e registos ao longo do semestre que o grupo domina vários conhecimentos ao nível da:

Independência: demonstram saber vestir-se/despir-se sozinhos, lavar as mãos, os dentes, usar adequadamente os talheres para comer.

Autonomia: conseguem encontrar critérios para as suas escolhas e decisões, como por exemplo, durante a realização do plano do dia.

Poder de partilha: a partir da marcação de presenças, colocação dos copos para o almoço.

Consciência de diferentes valores: é observável na relação com crianças de nacionalidade chinesa, o F.(4) a V.(5) e o M.(4) e que fazem parte do grupo.

Desenvolvimento da identidade: é observável quando a Vanessa levou pauzinhos chineses para todos na hora da refeição e quando partilhamos a arte chinesa dos origamis em grande grupo.

Educação para a cidadania: é observável na participação em momentos onde são abordados vários temas, tais como a importância da água)

Domínio da expressão motora: de acordo com a sua faixa etária, as crianças não apresentam dificuldades ao nível da motricidade ampla.

Motricidade ampla: as crianças já conseguem sem apoio, correr, saltar a pé juntos, saltos num só pé, rodopiar, iniciar uma atividade e parar ao som de uma música, reproduzir a locomoção de diferentes animais, contornar os pinos e manter o equilíbrio ao passar nas pontes (material lúdico). Com apoio as crianças conseguem fazer a cambalhota para a frente.

Motricidade fina: as crianças já conseguem recortar com a tesoura sem dificuldade, apenas a C.(3) demonstra maior dificuldade. Esta era uma atividade que representava alguma dificuldade para o grupo e que veio a ser superada. Em termos de manipulação de outros materiais, tais como pinceis, canetas, colas as crianças não apresenta dificuldade, apenas chamamos a atenção para aspetos simples, como escorrer o pincel, tapar a cola quando não se está a ser utilizada etc.

Demonstram respeito pelas regras que iam sendo cada vez mais complexas no decorrer de cada música.

Domínio da expressão dramática: as crianças realizam dramatizações com diferentes tipos de fantoches com o apoio do fantocheiro, demonstram muito interesse por este domínio.

Domínio da Expressão plástica: as crianças demonstram muito interesse, fazendo referência em trabalhá-la quando realizam o plano do dia.

Construção tridimensional: as crianças utilizam materiais, tais como massa de cores, construções na caixa de areia.

Acesso à arte e à cultura: as crianças realizam visitas a exposições de esculturas, pinturas, tem alargado o seu conhecimento e inspirando para novas formas de arte. Isto é observável quando as crianças reproduzem as pinturas observadas a partir de diferentes materiais, tais como, tintas canetas de cor, lápis de cera.

Domínio da expressão musical: as crianças já conseguem, identificar e reproduzir sons, memorizar canções, dançar ao som de diferentes ritmos, tocar instrumentos musicais construídos por eles.

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças tem a consciência da importância da escrita como meio de comunicação. As crianças perguntam “O que está aqui a dizer?” ao verem o código escrito. Realizam algumas tentativas de escrita e reproduzem a escrita a partir de cartões com o código escrito.

As crianças demonstram interesse em comunicar com todo o grupo.

As crianças não demonstram dificuldade ao nível da linguagem, articulando as palavras de forma correta, com exceção da C.(3), que ainda demonstra algumas dificuldades. Demonstram especial interesse por, lengalengas, poemas, adivinhas e trava-línguas.

Domínio da matemática, as crianças adquirem competências ao nível dos princípios lógicos (perto/longe, aberto/fechado, em cima/em baixo), de formar conjuntos (cor, forma), seriar e ordenar (alto/baixo, grosso/fino), de número (numeral/cardinal de acordo com cada criança), formar padrões (seguir o padrão inicial, criar um padrão), tempo (dia, semana, mês, ano), espaço (orientação no espaço), medir (ex: comparar a altura dos bichos da seda), pesar (ex: “fazer de conta” que compra e vende limonada na “cozinha”) Área de conhecimento do mundo, as crianças, demonstra curiosidade e interesse por conhecer o mundo que os rodeia, a partir de visitas, de pesquisas sobre aspetos que o grupo demonstra interesse.

4.5. Reflexão

4.5.1. ITERS - Infant/toddler Environment Rating Scale

Em relação á escala ITERS, gostaria de fazer uma comparação em relação á recolha de dados realizada no final do primeiro semestre (quadro 1 e 2) e á recolha de dados realizada no final do segundo semestre (quadro 3 e 4).

Em relação á análise referente ao quadro 1, referente à sub escala “Mobiliário e a sua disposição para as crianças”, podemos verificar que este ponto tem um índice positivo, uma vez que a avaliação deste ponto consiste numa avaliação maioritária entre o valor 7 (excelente), com apenas dois item de valor 5 (bom). Esta sub-escala teve uma melhoria no item “Móbilias para relaxamento e conforto”, passando do valor 5, para o valor 7 em relação à primeira análise, como podemos observar no quadro 1, referente à primeira recolha de dados.

Após uma reflexão atenta da sub-escala, atribuímos no segundo semestre com nível 7, Os itens: mobília para cuidados de rotina, mobílias usadas nas atividades de aprendizagem, mobiliário para relaxamento e conforto, material exposto para as crianças, chegada/partida. E com nível 5 (bom) arranjo da sala.

Em comparação com o quadro 1, apenas o item arranjo da sala se manteve, os restantes conseguiram alcançar o nível 7. Este melhoramento deve-se ao facto de em conjunto com a educadora conseguirmos organizar o espaço/mobílias de forma a responder às necessidades do grupo e de manter o trabalho que estava a ser realizado como por exemplo, manter os desenhos feitos pelas crianças expostos na sala, partilhar informação com os pais.

No que se refere ao quadro 4, podemos verificar que em relação à sub-escala de “*Atividades de aprendizagem*”, podemos verificar que esta sub-escala continua a apresentar um índice inferior à sub-escala anteriormente avaliada “*Mobiliário e sua disposição para crianças*” (quadro 3- anexo), tal como no semestre anterior (quadro 2). No entanto no segundo semestre (quadro 4) encontramos melhorias significativas, com três itens ao nível 7 (excelente), sendo estes, “*Jogos de atividade física, Arte e Blocos*”, quando no primeiro semestre tínhamos apenas o item referente à “*Arte*” a este nível, como podemos verificar no quadro 2. Ao nível 5 (bom), temos ainda três itens sendo estes “*Coordenação olho mão, Música e Movimento e Jogos de areia e água*”, que se mantêm ao mesmo nível do primeiro semestre. E por fim temos apenas com nível 3

(mínimo) dois dos oito itens da sub-escala, sendo estes “*Jogo faz de conta e consciência cultural*”, ao mesmo nível que no primeiro semestre.

O melhoramento dos níveis no segundo semestre apresentados em relação aos do primeiro semestre devem-se ao facto de ter contribuído para o melhoramento das atividades de aprendizagem a partir de novos materiais tais como o túnel, ao nível do item “*Jogos de atividade física*” de forma a estimular novos desafios, proporcionar momentos de arte ao (nível do item “*Arte*”), falar com as crianças e brincar com elas nos blocos (ao nível do item “*Blocos*”), proporcionar momentos que envolvam brincadeiras na caixa de areia, (ao nível do item “*Jogos de água e areia*”)

O nível mínimo apresentado na área do faz de conta e da consciência cultural ainda não responde às exigências da escala. No entanto foram desenvolvidos momentos neste sentido que deram resposta aos interesses das crianças, no que diz respeito à área de expressão dramática, com a elaboração do fantocheiro sensorial, a inclusão de novos materiais de cabeleireiro e fantoches.

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

No que se refere à consciência cultural tivemos a inclusão de uma boneca chinesa na sala, que veio a responder às necessidades e interesses das crianças, no entanto em relação a este item também ainda não conseguimos responder às exigências da escala.

4.5.2. ECERS- R - Early Childhood Environment Rating Scale-Revised

Em análise do quadro 5, referente à sub-escala “*Materiais e Mobiliário para as Crianças*”, podemos verificar segundo a análise dos dados que apresenta índice positivo, representando uma maioria significativa dos itens situados no nível 5 (bom) e 7 (excelente). Numa segunda análise da escala no segundo semestre (quadro 7), podemos observar um crescente índice positivo em relação à primeira análise realizada no final do primeiro semestre (quadro 5).

Após uma reflexão atenta da sub-escala atribui com nível 5 (bom) os itens atividades de aprendizagem, descanso e conforto e arranjo da sala. Com nível 7 (excelente), os itens, atividades de rotina e relação do material exposto com a criança.

Em comparação com o quadro 5, todos os itens foram consideravelmente melhorados com exceção do item arranjo da sala (quadro 5) que mantém o mesmo nível do primeiro semestre. Esta melhoria por parte dos materiais e mobiliário, deve-se ao facto de em conjunto com a educadora conseguirmos organizar as áreas da sala de forma dar resposta aos interesses e necessidades das crianças.

Em relação ao quadro 6, podemos verificar de acordo com a análise de dados realizada no segundo semestre, em relação a sub-escala de “*Atividades criativas*” continua a apresentar um valor consideravelmente superior à sub-escala analisada anteriormente, tal como no primeiro semestre, (quadro 6).

A sub-escala “*Atividades criativas*” encontra-se agora entre o nível 5 (bom) e o nível 7 (excelente).

Após uma reflexão e análise de cada item da sub-escala, atribui com nível 5 (bom) apenas o item blocos/materiais de construção e com nível 7 (excelente) os itens, arte, música e movimento, areia/água, jogo dramático, horário e supervisão atividades criativas.

Esta melhoria significativa em relação à sub-escala “*Atividades criativas*”, deve-se de ter contribuído para o melhoramentos das atividades criativas com propostas de materiais para construções tridimensionais como a massa de cores, proporcionar momentos de música e movimento de acordo com as necessidades das crianças e os seus interesses, de estimular a exploração da caixa da areia e da água brincando com as crianças (no interior e exterior), assim como enriquecer o jogo dramático a partir de novos adereços e histórias. O jogo dramático ao ser enriquecido com novos materiais possibilitou novas aprendizagens para as crianças. Segundo a ECERS- R “*deverão existir outras opções evidentes para brincar, para além das “casinhas”*” (p. 19). Com a introdução de novos adereços de guarda-roupa, a construção de histórias em grupo para utilizar nas representações, mas também para utilizarem na área da escrita promoveu o enriquecimento do jogo dramático.

4.5.3. Perfil de Desenvolvimento da Criança dos 18 aos 36 meses

Com a análise do Perfil de desenvolvimento da criança, posso concluir que o grupo, se encontra com a nível bastante positivo em relação à presente escala, uma vez que se situa maioritariamente no nível “Totalmente alcançado” na maior parte dos itens.

De acordo com a minha observação e preenchimento do Perfil de Desenvolvimento, podemos verificar ao nível mínimo da escala “ainda não”, não é apresentado em nenhum dos itens.

Em relação ao nível “*Emergente/quase alcançado*”, verifica-se o ponto “Auto conceito”. No ponto “Interação com os pares” em relação ao terceiro item “Começa a partilhar os brinquedos com os pares”, em relação ao ponto “Medida ordem e tempo” no segundo item “Demonstram interesse em padrões e sequências”, em relação ao ponto “Conceitos da matemática”, no segundo e terceiro item “Classifica por grupo os objetos e arranja os objetos em linha”. E por último em relação ao nível “*Emergente/alcançado*” temos o ponto “Motricidade Global” com o sexto item “Sobe escadas com alternância” e o ponto “Escrita” no segundo item “Identifica os rabiscos que fez”.

No entanto ao nível “Totalmente alcançado”, temos todos os restantes pontos sendo estes, o “Auto Conhecimento, Interação com adulto, Interação com pares (com exceção do segundo item), Auto regulação, Compreensão da linguagem, Expressão da linguagem, Interesse em aprender, competências cognitivas, Conceito do número, Medida ordem e tempo (com exceção do segundo item), Conceitos da Matemática (com exceção do segundo e terceiro item), Competências de leitura, interesse em livros e outros materiais escritos, Escrita (com exceção do segundo item) e Motricidade Global (com exceção do sexto item)”

Em relação com o primeiro semestre de acordo com as minhas observações e registo houve uma evolução por parte das crianças.

De acordo com as minhas observações e registos no caderno de formação, as crianças ao nível da interação com adultos, manifestavam ainda muito as suas emoções a partir do choro sorriso e gestos, a maioria ainda tinha alguma dificuldade em pronunciar as palavras de forma perceptível. As crianças demonstravam maiores dificuldades em efetuar pedidos que comprometessem duas ou mais pedidos simples. No final do segundo semestre, a maioria das crianças, com exceção das que entraram recentemente para a sala, já pronunciam com maior facilidade as palavras, já conseguia realizar dois ou mais pedidos simples, assim como realizar vários passos para concretizar um pedido. A maioria das crianças ainda não identificava as cores e demonstravam dificuldade na contagem até três, no entanto a maioria das crianças adquiria competência em relação ao conceito (dentro/fora). No final do segundo semestre as crianças, além de adquirirem

esse conceito, já adquiriam outros ao nível do tamanho (grande/pequeno, duro/mole), contavam até três com facilidade, e algumas crianças já conseguiam identificar as cores.

Em relação às competências de leitura, as crianças demonstravam interesse pelo material impresso. Exploravam com interesse os livros e revistas apontavam para as imagens e reproduziam o som de acordo com a imagem. No final do semestre a maioria das crianças já pronunciava as palavras de forma perceptível.

Em relação à motricidade global, também é visível uma grande evolução. No primeiro semestre quatro das crianças ainda não andavam, havia alguma dificuldade em subir e descer as escadas. No final do segundo semestre, as crianças já andavam, com a exceção das crianças que entraram recentemente na sala, sobem e descem as escadas com maior facilidade segurando-se ao corrimão, necessitando de pouco apoio do adulto, reproduzem a locomoção de vários animais (ex: cobra).

4.5.4. Orientação Curriculares para a Educação Pré-escolar

Após analisar e refletir sobre o desenvolvimento das crianças em cada uma das áreas e domínios curriculares, com o apoio das OCEPE, posso concluir que o grupo de crianças corresponde às expectativas apontadas pelas OCEPE.

No entanto tendo em conta as minhas observações e registos no caderno de formação ao longo da minha prática, ou seja desde o início do primeiro semestre, até ao final do segundo semestre as crianças tem vindo a evoluir significativamente aos vários níveis.

Ao nível da área de formação pessoal e social, no primeiro semestre havia crianças que necessitavam de algum apoio do adulto no momento da refeição, no segundo semestre verifica-se que as crianças estão mais autónomas no momento da refeição e nas suas escolhas.

Em relação à motricidade global embora as crianças não demonstrassem qualquer dificuldade a este nível no final do segundo semestre já conseguem dar a cambalhota com apoio do adulto, e imitar a locomoção de um maior número de animais.

Ao nível da motricidade fina, inicialmente as crianças demonstravam muita dificuldade em relação ao recorte, no segundo semestre verificou-se ultrapassado esta fragilidade, demonstrando conseguirem manipular a tesoura, assim como outros materiais, pinceis, canetas, lápis de cera, talheres, entre outros.

Em relação ao domínio da expressão dramática, no início do primeiro semestre a área de expressão dramática era uma área procurada pelas crianças, no entanto no segundo semestre com a introdução de novos materiais e o desenvolvimento do gosto por este domínio fomentou o interesse pela exploração desta área.

Ao nível do domínio da expressão plástica o grupo desde o início do primeiro semestre que demonstrou muito interesse por este domínio, assim como no segundo semestre, esta situação era visível no entusiasmo das crianças ao realizarem momentos de pintura, colagem recorte, assim como a exploração de novas técnicas, como por exemplo a pintura com café.

Em relação à expressão musical, as crianças demonstravam bastante interesse por este domínio desde o primeiro semestre, participando com entusiasmo nas suas propostas e nas da educadora/estagiária e do professor de expressão musical.

Na linguagem oral e abordagem à escrita, no primeiro semestre existiam algumas crianças com dificuldade na articulação das palavras, o mesmo já não se verifica no segundo semestre. A maioria já conseguia identificar o seu nome a partir do código escrito, no segundo semestre as crianças já identificam o seu nome não necessitando de fotografia para identificação deste.

Ao nível do domínio da matemática as crianças já adquiriam competência ao nível dos princípios lógicos, de seriar e ordenar e de tempo, no entanto as crianças vão desenvolvendo competências, e no segundo semestre as crianças já outros conceitos matemáticos assim como o tempo (dia, semana, mês, ano), formar padrões, conjuntos.

Na área de conhecimento do mundo, as crianças sempre demonstraram demonstravam muito interesse por conhecer e explorar o mundo envolvente. Esta situação foi sempre observável desde o início do primeiro semestre até ao fim do segundo semestre. É um grupo muito curioso, interessado e explorador.

4.5.5. Caderno de formação

O caderno de formação foi um instrumento muito importante ao longo de toda a minha prática, pois este evidencia a importância do planeamento, da reflexão e da avaliação.

A reflexão foi uma prática realizada ao longo de toda a minha intervenção em ambas as valências. Ao refletir tinha em consideração a minha intencionalidade, assim

como a preocupação em responder às necessidades e interesses das crianças. Esta reflexão permitiu-me conhecer de uma forma mais profunda o grupo, e desta forma também recorrer a este instrumento para a sua caracterização, assim como auto questionar-me sobre a minha ação, e ter uma visão crítica sobre a melhor forma de agir em determinada circunstância.

O caderno de formação contempla também o planeamento, ou seja, após refletir sobre a minha prática, sobre as necessidades e interesses das crianças, em cooperação com a educadora realizava o planeamento. O planeamento tinha como objetivo responder às necessidades e interesses das crianças, assim como ter uma estrutura organizada que me permitisse dar uma orientação da prática.

O planeamento dava-me segurança, uma vez que contemplava não só situações previstas mas também situações imprevistas, tais como “*Caso as condições meteorológicas permitirem, iremos realizar a atividade no exterior. (...) Caso não seja possível iremos esconder os ovos na sala (...)*” (caderno de formação J.I.- planificação diária 29/03)

O caderno de formação contempla também além da reflexão e planeamento a avaliação. A avaliação permite depois de colocar em prática o planeamento, refletir novamente sobre o que foi realizado, ou seja, refletir sobre se as necessidades e interesses das crianças foram atendidas, se foram colocados novos desafios às crianças, se foram proporcionados situações estimulantes e de aprendizagem significativas para as crianças. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar a avaliação possibilita “*também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos.*” (p.64)

Desta forma posso concluir que o caderno de formação se revelou algo muito importante ao longo da minha prática, uma vez que consiste em materiais que me apoiaram e ajudaram na reflexão, planeamento e avaliação, algo essencial que o educador de infância deverá ter em consideração ao longo da sua prática.

4.6. Implicações na Prática:

Uma vez realizado o preenchimento de ambas as escalas ITERS e ECERS-R no final do primeiro semestre, permitiu conseguir um maior conhecimento em relação à organização dos espaços e materiais e as suas potencialidades ao nível da aprendizagem

das crianças. Ao longo do segundo com base na análise realizada anteriormente, procurei ajudar a melhorar cada um dos itens apresentados nas escalas.

Durante a minha intervenção na sala de Creche, em conjunto com a educadora falámos sobre as necessidades do grupo e desta forma organizamos a sala de forma a responder às suas necessidades e interesses. Durante este processo o meu conhecimento em relação à escala foi muito importante pois ela serviu como guia para as minhas propostas.

Em relação à sub-escala “propostas de aprendizagem”, procurei enriquecer o espaço com materiais que favorecessem o desenvolvimento da criança, tais como o túnel para os jogos de atividade física, proporcionar momentos de arte colocando à disposição das crianças a mesa das tintas, realizar construções com as crianças com o apoio dos jogos disponíveis na sala assim como estimular a exploração na caixa de areia, e a criação de uma área de expressão dramática com novos materiais.

Durante a minha intervenção na sala de Jardim de Infância, a escala ECERS-R, também se revelou importante para mim, como instrumento de orientação para o melhoramento do espaço e das propostas de atividades criativas.

De acordo com o interesse das crianças, as suas necessidades e o apoio da escala, falava com a educadora e em conjunto procurávamos responder às crianças com o melhoramento do espaço e de materiais. Para tal ocorreu a modificação de alguns espaços como a área de expressão dramática e a estação de rádio.

No que toca à sub-escala de atividades criativas, procurei levar novos materiais que estimulassem a curiosidade, proporcionassem momentos de aprendizagem e que respondessem ao interesse das crianças. Para tal, proporcionava uma escolha livre com diferentes materiais em momentos de arte, explorava músicas e danças de acordo com os seus gostos, assim como novas propostas, estimulava a exploração da água e da areia no interior e no exterior, o enriquecimento da área de expressão dramática e o desenvolvimento do gosto por este domínio a partir da construção de novos adereços e histórias para o jogo dramático e através das construções com as crianças estimulava o seu interesse por essa área (área dos jogos e construções).

Posso concluir que para mim foi muito importante poder trabalhar os instrumentos ITERS e ECERS-R. Estes instrumentos ajudaram-me bastante ao nível da minha prática como material de apoio e de reflexão.

Em relação ao perfil de desenvolvimento da criança aplicado na sala de creche e às Orientações Curriculares para a Educação de Infância aplicado na sala de Jardim de Infância, como instrumentos orientadores para a caracterização do grupo, foram para mim muito ricos em termos de conhecimento/caracterização do grupo e de apoio para a planificação de momentos ricos com novas propostas de atividades com interesse para os intervenientes.

O caderno de formação foi um instrumento muito significativo uma vez que implicava uma reflexão da prática educativa permanente, permitindo-me não só refletir em relação ao desenvolvimento das crianças na medida em que me ajudou na caracterização do grupo, mas também em me auto questionar em relação à minha prática, à minha intencionalidade, ao facto de estar a responder às necessidades e interesses das crianças, e como o estava a fazer e como o poderia fazer melhor.

4.7. Projeto de intervenção em Jardim de Infância

“Como é que a música sai da rádio”

4.7.1. Fundamentação teórica do trabalho de projeto:

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

Para tal foram realizadas pesquisas, visitas, experiências com o objetivo de responder á questão *“Como é que a música sai da rádio?”*

O trabalho de projeto é um meio rico de desenvolver a aprendizagem das crianças aos vários níveis. *“O trabalho de projeto desenvolve capacidades pessoais de pesquisa na medida em que incita a observar, a recorrer a técnicas diversificadas (...), analisar a realidade, (...) antecipara hipóteses, a produzir conhecimentos, criar”* (Leite, 1989, p. 142)

4.7.2. Os grandes sentidos do projeto:

O trabalho de projeto tem como objetivo principal responder a uma questão ou problema. Em relação ao projeto desenvolvido com o grupo de crianças, a questão era “Como é que a música sai da rádio?”. No entanto esta metodologia, promove uma aprendizagem não só em relação ao que nós procuramos encontrar resposta, mas também proporciona novas experiências de aprendizagem a todos os intervenientes. Ao longo do projeto, embora o nosso objetivo fosse encontrar a resposta para a questão, foram surgindo novas oportunidades, como a realização de experiências, visita à rádio, construção de história, dramatização da história, entre outros.

O trabalho de projeto em grupo, promove a cooperação, o respeito, a solidariedade, responsabilidade, a autonomia na resolução de problemas etc. Ao longo da elaboração do projeto, a cooperação a autonomia e a resolução de problemas foi visível durante os momentos de pesquisa quando em grupo partilhavam conhecimentos, na realização da experiência quando encontraram resposta para a questão, na construção da estação de rádio quando partilharam tarefas, na partilha com o grupo dos conhecimentos obtidos durante as comunicações, quando se ajudavam uns aos outros na elaboração da história. Esta metodologia torna-se assim um meio de aprendizagem riquíssimo aos vários níveis.

4.7.3. Desenvolvimento do projeto:

O projeto desenvolvido na sala de jardim de Infância denomina-se por “Como é que a música sai da rádio?”, e teve início na minha primeira semana de intervenção na sala de Jardim de Infância. Esta foi a questão que deu origem ao desenvolvimento do projeto.

4.7.4. O ponto de partida:

O projeto surge a partir de uma criança da sala, que coloca a questão “Como é que a música sai da rádio?”. Além desta pergunta colocada pela criança, esta começa a fazer várias conversas sobre o assunto, começa a trazer de casa para o Colégio vários objetos relacionado com a rádio, tais como microfones, fones e demonstra interesse em visitar uma rádio a partir das suas conversas aos adultos “Como é que a música sai da rádio?”. Em seguida durante a reunião de grande grupo no momento de comunicação, partilhamos os vários objetos com as restantes crianças, que demonstraram interesse e

curiosidade em explorá-los. Depois de explorarmos os objetos em grande grupo, decidimos avançar com o projeto sobre a rádio.

Após decidirmos que iríamos dar início à elaboração do projeto, o passo seguinte foi perguntar quem queria participar. O projeto desenvolveu-se com um total de seis crianças. (fotografia 1 - anexo)

Em seguida já com o grupo de projeto reunido, realizou-se uma conversa entre os intervenientes do processo. Com o apoio de uma cartolina realizamos um quadro com três colunas. Na primeira coluna escrevemos “O que pensamos”, na segunda coluna “O que queremos saber” e na terceira e última coluna escrevemos “Onde vamos procurar informação” (fotografia 2 - anexo)

4.7.5. Planificação e lançamento do trabalho:

Depois de descobrirmos o já sabíamos sobre a rádio, o que queríamos saber e a forma como o iríamos fazer para procurar a informação que queríamos, surgiu o interesse em visitar uma rádio da nossa cidade por uma criança do grupo de projeto. Mais uma vez durante o momento das comunicações, o grupo de projeto colocou a questão ao grupo, *“O que acham de irmos visitar uma rádio?”*. As crianças ficaram muito entusiasmadas, e em grupo surgiu a hipótese de visitarmos a rádio Telefonía do Alentejo, onde trabalha o pai de uma criança da sala. O pai da criança ao saber do interesse destas por visitar a rádio, possibilitou a visita à rádio e ao jornal. Antes de irmos visitar a rádio reunimo-nos em grupo e perguntei ao grupo o que queriam perguntar aos jornalistas e aos locutores da rádio quando lá chegassem. As crianças responderam, *“Como é que a música sai do rádio?”*, *“Como é que as senhoras falam na rádio”*, *“Como é que as senhoras dizem as notícias na rádio?”*. Depois de reunirmos as questões, cada criança ficou com uma questão para colocar aos técnicos. Durante a visita à rádio todas as crianças conversaram com os funcionários da rádio, observaram, mexeram em jornais, falaram em direto e foram entrevistadas na rádio. Durante a visita a locutora respondeu às perguntas das crianças retirando assim algumas dúvidas e curiosidades em relação ao funcionamento da rádio. No entanto ficaram ainda algumas questões por serem respondidas. (fotografia 3 - anexo)

Este passo foi muito importante, porque permitiu a intervenção da família no projeto, sendo que um dos pais de uma criança é responsável pela rádio Telefonía, e possibilitou

que as crianças estivessem em contacto com a realidade e com a comunidade envolvente. (Área de formação pessoal e social, Área de conhecimento do mundo)

4.7.6. Unidades operativas da ação.

- Após a visita à rádio, ficamos a perceber como é que esta funcionava e as crianças pediram para fazer uma rádio na sala. Ao observarmos a fotografia da estação que visitamos, decidimos o que queríamos construir, uma mesa de som, microfones, e fones. Desta forma surgiu a possibilidade de criar um espaço na sala com uma estação de rádio. Com a construção da estação de rádio surgiu a possibilidade de realizar entrevistas a outras pessoas e ter à nossa disposição vários botões, microfones, fones e computador. Para o enriquecimento da estação de rádio pedimos a colaboração da família com materiais, tais como, microfones, fones, computador, entre outros. (Área de conhecimento do mundo)

- Uma vez que ainda não tinha sido desmistificada a questão “*Como é que a música sai da rádio?*”. Em grupo recorremos à observação do rádio da sala, ajudando-nos na descoberta das suas características. Embora já conhecêssemos melhor as características do rádio, a pergunta ainda continuava em aberto. No entanto, a partir da observação do rádio da sala as crianças sugeriram fazer um rádio de cartão para a “casa de cartão”. Para tal, reunimo-nos em grupo e negociamos quais os melhores materiais para a construção do rádio, como iríamos fazer os botões, a antena, as colunas, que cores iríamos utilizar, etc. (Área de conhecimento do mundo, Domínio da expressão plástica). (Fotografia 7- Anexo)

- Depois de construirmos o rádio, voltámos a reunirmo-nos e fizemos uma avaliação do que tínhamos feito até aqui para responder à questão “*Como é que a música sai da rádio?*”. Com o apoio do quadro realizado no início da elaboração do projeto (fotografia 2 – anexo), verificámos que talvez tivéssemos de recorrer a pesquisas na internet, como tínhamos sugerido no início, para encontrar a resposta à questão. Para tal levei o computador para procurarmos informação e algum material impresso.

A partir das pesquisas que realizámos encontramos informação sobre a evolução da rádio, desde os tempos mais antigos até à atualidade as várias estações de rádio existentes na nossa região e no nosso país, os primeiros investigadores nesta área (os “pais” da rádio: Landell e Marconi) e a resposta à pergunta, “*Como é que a música sai da rádio?*” – “A música que sai da rádio através do som que se desloca através do ar

por ondas invisíveis”. (fotografia 3- anexo) Para tal, recorreremos ao registo escrito da informação numa cartolina e da colagem de algumas imagens.(Área de conhecimento do mundo, Domínio da linguagem e abordagem à escrita)

- Depois de encontrarmos a resposta á questão, a educadora facultou um livro sobre o som. O livro continha várias experiências que nos podiam ajudar a provar que realmente o som se deslocava através do ar por ondas invisíveis. Ao nos reunirmos em grupo coloquei a proposta de realizarmos uma das experiências do livro para verificar que o som se desloca a partir do ar. As crianças ficaram muito entusiasmadas, querendo realizar várias experiencias. Para tal tivemos que negociar a que melhor se aplicava ao que queríamos observar. Depois de decidirmos qual a melhor experiência recolhemos quais os materiais necessários para a sua elaboração. A partir da realização da experiência pudémos comprovar que realmente era verdade. O som desloca-se através do ar por ondas invisíveis. (Área de conhecimento do mundo)

-Durante a realização de uma atividade com jornais, uma criança do grupo de projeto observava atentamente o mapa do nosso país no jornal. A partir do interesse da criança propus ao grupo pesquisarmos no mapa da nossa cidade as rádios da região. O grupo concordou com a proposta, e a partir de um mapa da cidade observámos atentamente as várias ruas, o local do Colégio, do parque infantil, da arena, o hospital etc. Após uma observação mais detalhada dos vários locais da cidade, registámos com a colagem dos logotipos da rádio onde cada uma das rádios se situava na nossa cidade. Após a observação do mapa e o registo das várias rádios, fomos contar quantas rádios existiam na nossa cidade e qual a que se situava mais longe e a que se situava mais perto do Colégio. No final deste momento as crianças quiseram desenhar o grupo junto à rádio que já tinham visitado. (fotografia 5 - anexo) (Área de conhecimento do mundo, domínio da expressão plástica, domínio da matemática)

- Atendendo a que nem todas as crianças tinham participado na dramatização de histórias anteriores, e devido ao seu interesse em fazer, sugeri que construíssemos uma história que depois pudéssemos dramatizar. (fotografia 8 - anexo)

Para a realização da história reunimo-nos em grupo, e cada criança foi dando uma ideia. Ao longo da elaboração da história ia colocando questões tais como: “E depois, e foram para aonde? E agora?”. A partir das ideias das crianças e das minhas questões construimos a história “O rádio esquecido”, com os conhecimentos que tínhamos sobre o funcionamento do rádio. Após a realização da história, escolhemos quem seriam as

personagens da história, realizámos os adereços para cada personagem, (fotografia 9-anexo) preparámos o espaço na sala e demos início à dramatização. À medida que ia lendo a história as crianças iam desenvolvendo ações e falas com as restantes personagens. No final pudémos transmitir aos outros os nossos conhecimentos em relação ao projeto que estávamos a desenvolver, assim como responder aos interesses do grupo. (Área de formação pessoal e social, Domínio da expressão dramática, Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita)

4.7.7. Recursos principais:

Os recursos principais ao longo do trabalho de projeto foram os seguintes:

- Os meios de comunicação social, como a internet, os livros, os mapas, que permitiram obter um conhecimento mais aprofundado sobre o que nós procurávamos e conseguir a respostas às perguntas que nós tínhamos interesse em aprender.
- A intervenção da família foi também um recurso muito importante, porque possibilitou a visita à rádio, a construção do espaço da estação de rádio com materiais como os microfones e os fones.
- A comunidade envolvente também foi um recurso importante. A visita à rádio permitiu às crianças um contacto direto, através da observação, da resposta a perguntas a partir do contacto com os funcionários, ao falarem em direto na rádio, ao aparecerem no jornal.

4.7.8. Estratégias de comunicação:

A divulgação do projeto foi realizada a partir de uma apresentação para o grupo de crianças da sala. Na reunião de grupo no início da manhã, durante a elaboração do plano do dia, o grupo decidiu terminar o projeto, visto que já tinha encontrado a resposta ao que queria. Para tal, o grupo de projeto reuniu-se numa mesa ampla, reunimos todas as pesquisas, experiências, fotografias de momentos ao longo do projeto (logotipos da rádio, dramatizações, visita á rádio), e registos da visita. Em seguida refletimos sobre tudo o que fizemos e como fizemos, e à medida que as crianças iam falando eu ia escrevendo numa cartolina.

Depois de termos falado sobre os vários momentos, perguntei como iríamos apresentar o projeto aos amigos, ao que a A. respondeu: “*Vamos apresentar ali*” (referindo-se á área calma onde são realizadas as comunicações). O restante grupo

concordou, e depois de termos organizado todo o material, pedi ao grande grupo para se reunir na área calma da sala e passámos à apresentação do projeto. Em frente ao restante grupo, explicámos as várias fases do processo do projeto, o envolvimento do grupo e o que aprendemos com o projeto.

Esta foi uma partilha muito rica, pois conseguimos transmitir aos outros os nossos conhecimentos e a satisfação que tivemos em realizá-lo.

4.7.9. Reflexão final

A elaboração do projeto revelou-se para mim muito importante. A aplicação da prática desta metodologia permitiu ter um conhecimento mais aprofundado sobre ela, revelando-se um desafio e uma aprendizagem muito gratificante.

A partir da realização do projeto conseguimos não só adquirimos o conhecimento sobre aquilo que queríamos inicialmente saber e conhecer, mas também nos abriu as portas do conhecimento para novas experiências muito significativas e que irei relembrar, como o conhecemos o funcionamento de uma rádio/jornal.

A elaboração do projeto permitiu-nos trabalhar várias áreas de conteúdo e vários domínios, promovendo assim uma aprendizagem global aos vários níveis.

O facto do trabalho de projeto permitir não só uma aprendizagem dentro da sala, a partir dos livros, revistas, jornais, internet, permite também uma investigação no terreno, despertando ainda mais a curiosidade de aprender e investigar. O trabalho de projeto proporciona uma ativa participação do grupo, promove nos intervenientes um desenvolvimento ao nível da interação social, desenvolvendo o espírito de grupo, a cooperação, a solidariedade, a ajuda, a confiança, atributos estes indispensáveis para um crescimento harmonioso do ser humano.

No final a avaliação e divulgação do projeto, proporciona às crianças a partilha dos seus conhecimentos e aprendizagens realizadas. A avaliação/divulgação promove nas crianças capacidade de organização das várias fases do projeto, das suas aprendizagens, assim como a possibilidade de partilhar com os outros as vantagens de trabalhar em grupo. O trabalho de projeto permite aos intervenientes, responder às suas questões/problemas e de partilhar com os outros os seus conhecimentos.

5. Considerações finais

O presente relatório pretendeu resumir através de um aprofundamento teórico toda a minha prática desenvolvida ao longo do ano, no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em ambas as valências Creche e Jardim de Infância I e II.

Neste percurso, apoiei-me em instrumentos de investigação ação que me ajudaram não só ao nível do planeamento, reflexão e avaliação mas, conseqüentemente em melhorar a qualidade do espaço e materiais, assim como as atividades de aprendizagem/criativas. Tendo em conta a minha investigação com base nesses instrumentos, surgiu a pertinência em trabalhar ao nível do domínio da expressão dramática em ambas as salas de educação de infância. Desta forma o tema do meu relatório definiu-se como “O papel da expressão dramática na aprendizagem “. A partir da análise de dados, ou seja, da evidência da necessidade de investir neste domínio, surgiu o desenvolvimento de várias propostas realizadas ao longo do ano e que permitiram responder aos interesses e necessidades das crianças a este nível.

Tendo em conta a fundamentação teórica do tema, consegui perceber a importância que a expressão dramática tem no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Desta forma é importante referir que a expressão dramática, não pode de forma alguma ser esquecida ou trabalhada excecionalmente, mas que faça parte da atividade diária tanto nas salas de educação de infância como no meio familiar.

Foram várias as aprendizagens adquiridas ao longo do ano. Em relação à valência de Creche, esta foi realmente uma experiência muito importante para mim, na medida em que foi o primeiro ano em que contactei com crianças da faixa etária entre os 18 meses e os 3 anos de idade. Esta experiência tornou-se para mim uma aprendizagem constante, implicando identificar as suas necessidades e interesses, adequá-los à faixa etária, ao grupo e a cada um individualmente, implicando assim uma constante reflexão sobre o trabalho a desenvolver.

Em relação à minha prática na sala de jardim de Infância, foi também muito marcada por novas aprendizagens, muito enriquecedoras e estimulantes. O facto de trabalhar a metodologia de projeto, foi muito significativo para mim, potenciando novos desafios e novas aprendizagens. Senti-me desafiada e aprendi a responder aos interesses das crianças e a ajudar na sua formação ao nível do desenvolvimento e da

aprendizagem. Tive como objetivos promover o gosto por aprender, o recurso a métodos de pesquisa, a autonomia, o trabalho cooperativo, a negociação e a partilha no o grupo.

Não posso deixar de referir que a prática desenvolvida em ambas as valências, se revelou desafiadora, sendo muito gratificante, na medida em que me ajudou a suprir as minhas fragilidades. Tais como, o medo de intervir em determinadas situações, a ansiedade em perceber qual a reação das crianças em determinado momento ou como reagir ao deparar-me com determinada circunstância. O que contribuiu em grande medida para eu ter conseguido suprir estas e outras fragilidades, foi o facto de ter tido em consideração as leituras realizadas, a partilha de experiências com profissionais experientes e colegas e as críticas construtivas apontadas pela orientadora e equipa pedagógica que me acompanhou ao longo de todo o ano, ajudando-me a crescer como profissional.

No decorrer da PES esforcei-me por adquirir as competências do educador de infância, tendo em conta o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto). Para tal, supor-tei-me na investigação e reflexão, na promoção de aprendizagens diversas e no desenvolvimento da autonomia das crianças, na identificação e respeito pelas diferenças culturais de cada criança assim como dos membros da comunidade educativa, mantendo o equilíbrio emocional, utilizando a avaliação como método de regulador e promotor da qualidade do ensino, promovendo a interação com a família e a comunidade e refletindo constantemente sobre a minha prática

Em suma, tendo em conta os conhecimentos que fui adquirindo ao longo desta jornada, que teve início ainda durante a licenciatura em Educação Básica, penso que ao longo deste ano alcancei os objetivos propostos com espírito de entusiasmo, empenho e entrega. Sinto que consegui responder às necessidades e interesses dos grupos e superar as minhas fragilidades, crescendo não só profissional, mas também pessoalmente.

No futuro quero continuar a refletir sobre a minha prática, apoiando-me em instrumentos fidedignos que permitam uma avaliação ao nível profissional. Pretendo também apoiar-me em recursos que me permitam um crescimento e enriquecimento profissional, tais como, livros, partilhas com outros profissionais e participação em projetos/conferências/congressos de educação.

6. Bibliografia

Referências Bibliográficas:

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

Beja, F., Topa, J.; Madureira, C. (1993). “*Drama, Pois! – Jogos e Projetos de Expressão Dramática*”, Porto Editora.

Bezelga, Isabel (2003). Práticas de expressão dramática no contexto de formação inicial de professores: Relatório de uma aula teórico-prática. Universidade de Évora.

Cole, Michael e Sheila R. Cole (2003). *Desenvolvimento da criança e do adolescente*, 4ª edição, Artmed, Porto Alegre.

Costa, I., Baganha, F. (1989). “*O Fantoche Que Ajuda A Crescer*”, 1ª edição, Ed. Edições Asa, Porto.

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

Early Childhood Environment Rating Scale Revised, Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação da Universidade do Porto, nº3, Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança.

Flor, P. (2012). Dossier de Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim de Infância I e II - Caderno de formação.

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

Folque, M. A. (1999). "A Influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré escolar". *Escola Moderna (nº 5)*, pp. 5-11.

Formosinho, J.; Lemos, A.; Folque, A.; Pereira, C.; Ribeiro, E.; Góis, G.; et al, (2009). "Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Estudos de caso", Ed. Ministério da Educação, Lisboa.

Harrms, T. (1990). *Infant/toddler Environment Rating Scale*, (Pinto, A., SilvaT.) .New York:London .

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

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

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

Mavioso, A. (2012). O trabalho de projeto na educação de infância: Fundamento e organização do trabalho de projeto, diapositivo 8.

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

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

Pavis, P. (1996). "*A análise dos espetáculos – Teatro, Mimica, Dança, Dança-Teatro, Cinema*", Ed. Perspectiva S. A., São Paulo.

Piaget, J. (1975). “A formação do símbolo na criança – Imitação, Jôgo e Sonho Imagem e Representação ”, Ed. Zahar, Rio de Janeiro.

Post, J., e Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e primeiras Aprendizagens*. Lisboa. Editorial Fundação Calouste Gulbenkian.

Ryngaert, J. P. (1981). “*O jogo dramático no meio escolar*”, Ed. Centelha, Coimbra.

Segurança Social. (n.d.). *Manual da Qualidade - Processos-Chave Creche*. Admissão e Acolhimento. 2ª Edição.

Sousa, A. (1981). “Tempos Livres – Jogos de Expressão Dramática VII”, 7º volume, Editorial Futura, Vila Nova de Gaia.

Vigotski, L. S. (1998). “A formação da mente”, 6ª edição, Ed. Martins Fontes, São Paulo.

Webgrafia

Colégio Fundação Alentejo (2011), Projeto educativo, acedido em Junho de 2012 em <http://www.colegio.fundacao-alentejo.pt/>

[http://www.estudar.uevora.pt/Oferta/mestrados/disciplinas/\(curso\)/321/\(codigo\)/PED95](http://www.estudar.uevora.pt/Oferta/mestrados/disciplinas/(curso)/321/(codigo)/PED95)
72

Legislação

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto – Define o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores de ensino básico e secundário.

- Decreto-Lei n.º 241/2001, 30 de Agosto – Define o perfil específico de desempenho do profissional do educador de Infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Anexos