

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação Básica

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

2011

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação Básica

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Carla Madalena Agostinho Henriques

Trabalho realizado sob a orientação da Mestre Vera do Vale

Julho de 2011

“Aqueles que passam por nós,
não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si,
levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry

Agradecimentos

- À Dra. Vera do Vale que me acompanhou na elaboração do Relatório, pelos conselhos e orientações finais que apresentou.
- À Dra. Isabel Borges pelas palavras de confiança e apoio prestado.
- À educadora cooperante e auxiliar de acção educativa pela forma como me receberam e pelo apoio e ajuda prestada, bem como pelas palavras de encorajamento.
- À minha família, por todo o incentivo, compreensão e apoio prestado.
- Às minhas colegas e amigas Cândida e Dalila pela companhia e amizade constantes.
- À minha amiga Catarina, sempre disponível, o apoio e sugestões no decurso do trabalho.
- Ao meu amigo Nelson, pelo companheirismo, paciência, apoio e carinho sempre demonstrados.

Resumo

Este trabalho tem como base o testemunho de experiências efectuadas ao longo de um ano lectivo, com um grupo de crianças que frequentam a educação Pré-Escolar, numa instituição situada na cidade de Coimbra.

Através da leitura do presente documento, é possível conhecerem-se algumas das experiências chave educativas, bem como as aprendizagens que surgiram para a formação inicial de uma futura educadora. Neste sentido, importa referir que um educador deve estar em constante formação e aprendizagem, de forma a facultar às crianças momentos de completa aprendizagem, captando a sua atenção e de maneira a que o grupo dirija as actividades, pois estas devem partir do interesse e curiosidade dele.

Para se chegar ao produto final deste trabalho foi necessário passar por várias fases, nomeadamente de observação, acção, reflexão e respectiva avaliação, de modo a consolidar os conhecimentos para que a prática estivesse sustentada em aspectos relevantes e importantes para este processo construtivo.

Palavras-chave

Criança, Educador, Aprendizagens.

Abstract

This work is based on the testimony of experiments conducted over a school year with a group of children attending pre-school education, an institution in the city of Coimbra.

By reading this document, you can know if some of the key educational experiences, as well as the learning that emerged for initial training of future educators. In this sense, it should be noted that an educator should be in constant training and learning, in order to give children time to complete learning, capturing their attention and so that the group direct the activities, as these should be based on interest and curiosity.

To get to the final product of this work was necessary to go through several phases, including observation, action, reflection and their assessment in order to consolidate the knowledge that the practice was held on aspects relevant and important for this process constructively

Keywords

Child, Educator, Learning

Índice

Introdução.....	XI
1. Contexto do Relatório.....	XIII
1.1. Considerações sobre o contexto em Educação Pré-Escolar....	XIII
1.2. Papel do Educador	XV
2. Caracterização da instituição e do grupo de crianças.....	XXI
2.1. Contextualização da instituição.....	XXI
2.1.1. Caracterização do meio.....	XXI
2.1.2. Caracterização da instituição.....	XXII
2.1.3. Modelo pedagógico utilizado.....	XXIII
2.1.4. Organização do espaço na instituição.....	XXV
2.1.4.1. Recursos físicos interiores da instituição.....	XXV
2.1.4.2. Recursos físicos exteriores da instituição.....	XXVIII
2.1.4.3. Recursos materiais.....	XXVIII
2.1.4.4. Recursos humanos.....	XXX
2.2. Contextualização do grupo.....	XXX
2.2.1. Caracterização do grupo.....	XXX
2.2.1.1. Desenvolvimento cognitivo.....	XXXI
2.2.1.2. Desenvolvimento afectivo-emocional.....	XXXIII
2.2.1.2.1. Concentração.....	XXXIII
2.2.1.2.2. Curiosidade.....	XXXIII

2.2.1.2.3. Criatividade.....	XXXIV
2.2.1.2.4. Relações sócio-afectivas.....	XXXVI
2.2.1.2.5. Cooperação.....	XXXVI
2.2.1.3. Desenvolvimento da linguagem.....	XXXVII
2.2.1.4. Desenvolvimento do raciocínio matemático.....	XL
2.2.1.5. Desenvolvimento motor.....	XLIII
2.2.1.6. Brincar.....	XLV
2.2.1.7. Objectos facilitadores de transição/adaptação.....	XLIX
2.2.1.8. Momentos de higiene/autonomia.....	L
3. Instrumentos de avaliação	LII
3.1. Instrumentos da avaliação utilizados pela educadora.....	LII
3.1.1. <i>Child Observation Record</i> (COR).....	LII
3.1.2. Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP).....	LIII
3.1.3. Portefólios.....	LIV
3.2. Instrumento de observação.....	LIV
3.3. Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC).....	LVI
3.3.1. Fase I.....	LVI
3.3.1.1. Ficha 1G.....	LVI
3.3.1.2. Ficha 2G.....	LVII
3.3.1.3. Ficha 3G.....	LVIII
3.3.2. Fase II.....	LVIII
3.3.2.1. Ficha 1G.....	LVIII

4. Projectos desenvolvidos.....	LIX
4.1. Projecto para Didáctica de Estudo do Meio.....	LIX
4.2. Projecto para Prática Educativa.....	LXI
5. Reflexão crítica.....	LXIV
5.1. O meu testemunho.....	LXIV
6. Considerações finais.....	LXVII
Bibliografia.....	LXIX
Apêndices.....	LXXII
Anexos	

Abreviaturas

COR – Child Observation Record

DQP – Desenvolver a Qualidade em Parcerias

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projecto Educativo da Instituição

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, pretendeu-se integrar uma componente de prática de ensino supervisionada, na modalidade de estágio, realizado no corrente ano lectivo (2010/2011), promovendo competências efectivas de observação, intervenção, reflexão e comunicação, tendo como base a elaboração do Relatório Final de Prática Educativa, nos termos do regulamento dos Mestrados em Ensino.

O objectivo desta Prática centra-se, também, na aquisição de conteúdos, competências e atitudes necessárias ao exercício da função docente, bem como proporcionar experiências de contacto com situações de prática profissional em contexto de sala de actividades. Nesta linha, pretende-se, igualmente, que sejam desenvolvidas competências de pesquisa e reflexão, de forma a contribuir para a compreensão existente entre a teoria e a prática e, também, de diferentes aspectos que são estabelecidos ou condicionados na acção educativa em contexto escolar.

Assim, o trabalho será composto por duas partes: uma componente descritiva e uma componente reflexiva. No entanto, é de referir que não haverá distinção entre as duas partes, uma vez que interligo ambas as componentes, ou seja, enquanto vou descrevendo vou, igualmente, reflectindo.

Deste modo, a disposição do texto final foi organizada de maneira a que a leitura se tornasse perceptível, estando a estrutura deste trabalho sintetizada da seguinte forma:

No primeiro capítulo é referido o contexto do Relatório, para que o leitor compreenda a origem e a finalidade do presente documento. Também, fará parte deste capítulo uma síntese do contexto da educação Pré-Escolar, e uma apresentação do papel do educador, tendo em consideração que a sua função é essencial para a formação e educação das crianças, na primeira infância.

Quanto à segunda fase, são apresentadas a caracterização da instituição, tendo em conta o meio que a envolve, o modelo pedagógico utilizado, os recursos que existem (físicos, materiais, humanos), e a caracterização do grupo (número de crianças, desenvolvimento das mesmas a vários domínios e outras características do grupo que considere relevantes para a concretização deste trabalho). Porém, aquando a descrição dos diferentes domínios é feita uma reflexão, correspondendo à análise das situações e processos descritos, complementada com contributos de autores, cujos trabalhos serviram e continuam a servir de auxílio para a pedagogia da educação.

Esta foi, sem dúvida, uma das partes imprescindíveis para a concretização deste trabalho, pois o conhecer e o contacto com o ambiente que nos envolve permitiu-nos, muitas das vezes, perceber como actuar e como ultrapassar determinados obstáculos.

A apresentação do terceiro capítulo consiste na divulgação dos projectos desenvolvidos, no local de estágio, com o respectivo grupo de crianças.

Relativamente ao quarto capítulo, este centra-se na análise dos instrumentos de avaliação utilizados no processo educativo, no decorrer do estágio, pois foram fundamentais para perceber determinados aspectos, que serão explicados posteriormente, bem como os instrumentos que ajudam a melhorar a prática de cada um. Nesta fase serão mencionados os instrumentos de avaliação utilizados pela educadora.

No que diz respeito ao capítulo cinco, este resume-se numa reflexão crítica, no qual são referidos alguns dos elementos que contribuíram para que a prática se tornasse cada vez mais consistente, é o exemplo da planificação e da metodologia utilizadas.

No sexto e último capítulo destacam-se as considerações finais do trabalho.

1. Contexto do Relatório

.....

A realização do Relatório tem como base a formação no segundo ciclo do curso de Educação Básica, nomeadamente o Mestrado em Educação Pré-Escolar.

A formação inicial (grau de licenciatura) foi realizada na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, em Leiria, no curso de Educação Básica.

A aquisição de competências, a consolidação de capacidades e as aprendizagens concebidas aquando a realização do estágio, no respectivo ano lectivo, com a duração de vinte e três semanas, respectivamente 345 horas, três dias por semana (quartas, quintas e sextas-feiras), foram a base para a elaboração do presente documento

O estágio esteve dividido em quatro fases, estando cada uma direccionada para momentos diferentes. Na primeira fase pretendia-se uma observação do contexto educativo, relativamente à segunda fase, foi proposto à estagiária que esta tivesse uma entrada progressiva na actuação prática. Quanto à terceira fase, esta estava relacionada com o desenvolvimento das práticas pedagógicas, com o grupo de crianças e, na última fase pretendia-se implementar e desenvolver um projecto pedagógico.

1.1. Considerações sobre o contexto em Educação Pré-Escolar

“A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família” (ME, 1997, p. 15).

Neste sentido, a educação ao longo da vida deve potenciar à formação e desenvolvimento da criança tendo em conta a sua inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

A Educação Pré-Escolar é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar, sendo estes entendidos como a instituição que presta serviços direccionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas e actividades de apoio à família. Estes estabelecimentos são destinados a crianças cuja faixa etária se encontra entre os três anos e a idade em que transitam para o ensino formal.

De acordo com a Lei Quadro (Lei n.º 5/1997, de 10 de Fevereiro), na Educação Pré-Escolar estão definidos objectivos gerais pedagógicos, cuja intenção é orientar a prática profissional dos educadores, são eles:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;

- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

Também, o Dec. Lei n.º 46/1986 de 14 de Outubro, relacionado com a educação, é a Lei que estabelece o quadro geral do sistema educativo nacional. No que diz respeito à gestão do currículo na Educação Pré-Escolar, esta é apresentada na Circular 17, de 10 de Outubro de 2007.

1.2. Papel do Educador

Como a palavra indica, Educador é aquele que educa, assumindo um papel fundamental na primeira infância (dos seis meses aos seis anos). No entanto, é na etapa do Pré-Escolar que descrevo, neste trabalho, o papel do educador, estando responsável por crianças que compreendem entre os três e os seis anos (idade em que ingressam no ensino básico).

Educar está associado à acção de proporcionar meios para estimular o desenvolvimento, o crescimento, a formação e a educação da criança, promovendo curiosidade através de momentos intencionais (Oliveira-Formosinho, 2007).

Como refere Tavares e Alarcão (1985), o Educador é um factor determinante no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, devendo este ensinar, avaliar, estruturar tarefas para aprender, planificar, organizar, dinamizar e disciplinar os diferentes grupos de trabalho e, deve estar inteiramente disponível e preparado a ir ao encontro das dúvidas, das dificuldades e problemas que as crianças lhe apresentam, envolvendo-se completamente nesta complexa acção. Por sua vez, Montessori (1936, citada por Oliveira-Formosinho, 2007) afirma que o Educador é o terceiro factor responsável pela educação da criança, devendo este dirigir e orientar as experiências de aprendizagem dos educandos.

De acordo com o Dec. Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, o Educador de Infância:

1 – Concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

2 – No âmbito da organização do ambiente educativo, o educador de infância:

a) Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;

b) Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança;

c) Procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças;

d) Mobiliza e gere os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação;

e) Cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

3 – No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o educador de infância:

a) Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem;

b) Tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras;

c) Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propos-

tas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo;

d) Planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares;

e) Avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

4 – No âmbito da relação e da acção educativa, o educador de infância:

a) Relaciona-se com as crianças de forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia;

b) Promove o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade;

c) Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo;

d) Envolve as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver;

e) Apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo;

f) Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas;

g) Fomenta nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender;

h) Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania.

Importa, também, que o Educador disponha do conhecimento e das competências necessárias, proporcionando o desenvolvimento de um currículo

integrado, em todas as áreas de conteúdo (expressão e comunicação, conhecimento do mundo, formação pessoal e social da criança).

Torna-se essencial que o Educador mantenha uma atitude tranquila, devendo possuir uma estrutura equilibrada e sensível. A sua maneira de ser, a sua mentalidade, os seus estados afectivos, os seus interesses, uma determinada concepção de si mesmo e do mundo que o rodeia, têm sobre os alunos uma grande influência (Tavares & Alarcão, 1985), neste sentido, é possível concluir-se que o significado que a criança atribui à vida não depende apenas dos pais, mas também, da atitude construtiva que os educadores lhe apresentam.

O Educador deverá aproveitar os momentos espontâneos que surgem instintivamente e desenvolver actividades adequadas e aplicar estratégias de forma a proporcionar aprendizagens às crianças, potencializando-lhes descobertas e vivências, transmitindo novos conhecimentos. Neste sentido, Piaget (s/d) “chama (...) a atenção dos educadores para que os assuntos a aprender sejam apresentados tendo em conta o ponto de vista da criança que se ensina e não a maneira como nós, adultos, compreendemos o conhecimento” (Tavares & Alarcão, 1985, p. 102), pois é essencial que o ensino esteja de acordo com os interesses e curiosidade da criança, sendo significativo para ela.

O Educador deve proporcionar momentos de interacção entre os vários elementos do grupo, sendo este um princípio para a socialização. Assim, na linha da comunicação, Sim-Sim (2008) refere que a linguagem, a comunicação e o conhecimento são factores que promovem a relação social e interactiva. Neste sentido, o Educador deve questionar as crianças, ajudando-as a verbalizar e a explicar o que fazem e o que observam (Mendes & Delgado, 2008), devendo este fomentar o interesse das crianças, estimulá-las, levá-las a reflectir, animá-las e em nenhuma situação humilhá-las independentemente dos erros cometidos, isto é, fazer do Jardim-de-Infância um lugar atraente e encantador (PE, 2010).

Através de uma experiência vivenciada, aprendi que também o Educador pode ter um papel mais participativo, contribuindo para o desenho da criança, denominando-se este aspecto de actividade dirigida, segundo a educadora. Numa actividade em que as crianças estavam a fazer um desenho com colagens, a educadora começou a completar uma casa com os pedaços de papel rasgados, acabando a própria criança por concluir a casa, com janelas e porta. A educadora fez um pássaro (pai) e a criança fez a mãe e o filho. A educadora criou elementos que originaram a expansão da criatividade da criança. Portanto, a acção do Educador não deve ser limitada à observação, mas este deve envolver-se experienciando (Montessori, 1936, citada por Oliveira-Formosinho, 2007).

De acordo com as OCEPE (1997), e apoiando-se no Dec. Lei n.º 241/2001, o educador passa por diversas etapas interligadas, que contribuem para a educação das crianças.

Na observação, o Educador conhece a/s criança/s, atendendo às dificuldades, potencialidades e interesses de cada uma e é, também, nesta fase que se baseia para o planeamento e avaliação dos resultados no decorrer do processo educativo. É, igualmente, importante que o Educador planeie, para que adequue as actividades de acordo com os interesses e dificuldades da/s criança/s, promovendo aprendizagens significativas e diversificadas, atendendo ao ambiente (respectiva organização do espaço e utilização dos recursos). Esta etapa orientadora envolve uma reflexão do Educador no que concerne à prática utilizada, às áreas de conteúdo e respectiva articulação. O facto de envolver as crianças na participação do planeamento faz com que seja um momento enriquecedor para o grupo, uma vez que este beneficia da sua diversidade, das suas capacidades e competências do próprio grupo e de cada criança individualmente.

A concretização da acção pressupõe que sejam adaptadas propostas das crianças, tendo com fundamento o que ficou planeado, sendo este processo educativo enriquecido com a participação e colaboração de outros adultos.

Através da avaliação é possível verificar-se se o processo foi ao encontro do que estava, inicialmente, planeado e, avaliam-se os resultados onde são apresentadas as aprendizagens de cada um.

Ao Educador pretende-se que estabeleça ligações (comunicar) com os pais e comunidade, influenciando e contribuindo, assim, para a educação da criança. É função do Educador articular actividades que criem condições para que a criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, com os pais, auxiliar na transição da criança para o ensino formal.

Para Bruner (s/d, citado por Tavares & Alarcão, 1985, p. 103) “a aprendizagem é um processo activo do sujeito que aprende, organiza e guarda a informação. O conhecimento adquire-se a partir de problemas que se levantam, expectativas que se criam, hipóteses que se avançam e verificam, descobertas que se fazem”.

2. Caracterização da Instituição e do grupo de crianças

.....

2.1. Contextualização da Instituição

Neste subcapítulo são referidos aspectos relacionados com a Instituição de forma que o leitor conheça sucintamente o Jardim-de-Infância onde foi realizado o estágio bem como os recursos a ele ligados. Este é valorizado como um espaço rico em aprendizagens, no qual a criança expressa, espontaneamente, a vontade de brincar, com o intuito de educar através da auto actividade e investigar a relação que pode existir entre esta e a criança.

2.1.1. Caracterização do meio

A Instituição fica situada em Coimbra, na margem esquerda do rio Mondego, numa das trinta freguesias de Coimbra, Santa Clara.

Santa Clara tem 10,20 Km² e 9637 habitantes (censos 2001), com uma densidade populacional 948,1Km² faz fronteira com S. Martinho do Bispo, Castelo Viegas, Assafarge, Antanhol e com as freguesias de S. António dos Olivais, Almedina e Santa Cruz. A freguesia foi fundada em 1850 e é considerada inteiramente urbana.

Relativamente à comunidade, esta tem ao seu dispor diversos serviços: na área da educação (Jardins-de-Infância, Escolas Básicas, Conservatório, Observatório, Exploratório, entre outros centros), na área da saúde (Centro de Saúde, farmácias, clínicas, entre outros), na área do desporto (clubes, associações), na área do património e cultura (capelas, conventos, miradouro, Portugal dos Pequenitos, Quinta das Lágrimas), nos serviços gerais (imobiliárias, bancos, correios, hipermercados, comércio), na área de turismo e lazer (festas da Rainha Santa e da cidade de Coimbra, queima das fitas e feira popular).

2.1.2. Caracterização da Instituição

A Instituição foi criada a 12 de Julho de 1940, época em que predominavam graves carências sociais.

De 1999 a 2001 foi sujeita a obras de reconstrução, tal como, durante este período funcionou em Bencanta.

É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos que funciona com valência de Jardim-de-Infância dando apoio a sessenta e nove crianças divididas em três grupos de diferentes faixas etárias. O grupo dos três anos é constituído por vinte e duas crianças, o grupo dos quatro anos por vinte e três e o dos cinco anos por vinte e quatro crianças.

É de referir que a cada grupo é atribuída uma cor, assim, ao grupo dos três anos corresponde a cor vermelha (chapéus e cesto dos guardanapos de cor vermelha), ao grupo dos quatro anos atribuiu-se a cor azul e ao grupo dos cinco anos está imposta a cor verde.

No que concerne os recursos físicos, a instituição é composta por três salas, ambas com um espaço amplo com muitas janelas, o que possibilita uma boa luminosidade e possui ar condicionado, um refeitório, uma copa, duas casas de banho (uma para crianças e outra para adultos) e um gabinete.

Em geral, o dia tem início na Sala das Cores, onde as crianças são entregues ao adulto responsável por essa tarefa. Consoante as educadoras vão chegando à instituição reúnem-se com o respectivo grupo e dirigem-se à sala atribuída nesse momento.

O Jardim-de-Infância funciona das 8 horas às 18 horas.

Apesar de existirem três tempos diários para se realizarem actividades com o grupo este torna-se escasso, pois o tempo disponibilizado para a rotina diária é superior. Os momentos de higiene do grupo são efectuados antes e depois das refeições, existindo um tempo de repouso e o próprio tempo disponibilizado para as refeições (lanche de manhã e de tarde e o almoço). São dis-

pendidas cerca de quatro horas e trinta minutos para rotinas, das quais duas horas e meia são para a sesta, sobrando cerca de duas horas e trinta minutos para realizar actividades com o grupo.

Também a falta de pontualidade de algumas crianças é uma situação complicada, segundo a educadora, pois, esta pretende iniciar as actividades às 9:30h com os elementos do grupo presentes e desta forma não é possível, sendo, provavelmente, este, o factor que leva à inexistência das rotinas pedagógicas (cantar bons dias, marcar presenças, marcar o dia e o tempo).

Neste sentido, “a distribuição do tempo relaciona-se com a organização do espaço pois a utilização do tempo depende das oportunidades educativas proporcionadas pelo espaço” (ME, 1997, p.40).

Além de outros, o Educador, tem o papel de organizar o grupo, o tempo e o espaço de modo a favorecer mais aprendizagens às crianças (ME, 1997).

2.1.3. Modelo pedagógico utilizado

As pedagogias adoptadas pela Instituição são pedagogias activas, centradas nas crianças. Assim, tendo como referência o quadro metodológico das pedagogias activas, as metodologias utilizadas são as decorrentes da pedagogia de projecto, através das quais o educador deve incentivar e conduzir à interacção com pessoas, objectos e ambiente, e da pedagogia por Temas de Vida, que “partem de acontecimentos da vida social e permitem desenvolver um conjunto de actividades com maior ou menor sentido para as crianças durante um certo tempo” (ME, 1998, p. 106). As estações do ano e efemérides, como Carnaval e Natal são exemplos de Temas de Vida.

O objectivo é a participação das crianças nos seus estudos, devendo o tópico do projecto ser retirado do mundo que lhes é familiar. Desta forma, na Pedagogia de Projecto, as crianças são incentivadas a fazer perguntas e a resolver dificuldades, aumentando assim o seu conhecimento acerca do que as

rodeia, contribuindo, por isso, para a aprendizagem e construção de si ou dos seus conhecimentos, isto é, a criança faz uso do meio que a rodeia para construir o seu próprio conhecimento, actuando sobre o ambiente.

De acordo com ME (1998), a pedagogia de projecto pressupõe quatro fases. A primeira é denominada como definição do problema (surgimento do problema e saber colocar o problema), posteriormente, a fase da planificação e lançamento do trabalho (definição de linhas orientadores para a concretização do projecto), a terceira fase intitula-se como execução (passagem à acção propriamente dita, realização de experiências directas), e a avaliação/divulgação centra-se na exposição e apresentação do resultado final; a existência de um momento reflexivo e de avaliação de todo o processo e produto faz parte desta última fase. No entanto, é de salientar que devem haver momentos de reflexão ao longo da realização do projecto, de modo a perceber-se o que se deve alterar e o que se deve manter, para que se atinjam melhores resultados, isto é, formular hipóteses de trabalho.

Piaget (1973, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2007) afirma que o desenvolvimento do sujeito está relacionado com alguns factores, salientando, principalmente, a maturação biológica do próprio sujeito e a relação que é estabelecida entre o meio físico e o meio social em que este vive. O mesmo autor defende que o sujeito deve ter um papel activo, não só no que se refere à exploração do seu ambiente, mas também na construção de significado relacionado com a sua experiência, uma construção onde as realidades física e social estejam interligadas.

Neste sentido é defendida a ideia que deve existir “uma construção progressiva de conhecimento sobre a educação pré-escolar através da acção e reflexão sobre a acção, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e de todos estes na construção da acção educativa” (PE, 2010, s/p).

Portanto, a pedagogia de projecto baseia-se numa aprendizagem activa, em que há uma acção directa sobre os objectos, uma reflexão sobre as acções, uma motivação intrínseca e um espírito de experimentação.

Neste sentido, existem princípios pelos quais os Educadores se guiam, tais como proporcionar um ambiente educativo rico, estimular não só a iniciativa da criança, mas também o diálogo experimental, permitindo o estabelecimento de relações positivas que estimulam a acção.

Com isto pode dizer-se que a criança é o agente principal do seu desenvolvimento, sendo o intuito fulcral deste modelo, tirar proveito do meio e das relações que as crianças estabelecem com ele.

2.1.4. Organização do espaço no Jardim-de-Infância

A qualidade do ambiente educativo, segundo Montessori (1936, citada por Oliveira-Formosinho, 2007) é o primeiro factor favorável à educação das crianças, devendo este ser agradável e transmitir tranquilidade.

2.1.4.1. Recursos físicos interiores da instituição

A organização quer do espaço quer dos materiais constitui uma prioridade para todos os Educadores de infância. Na realidade, “os espaços em educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p. 37), ou seja, a organização do Jardim-de-Infância assume uma dimensão curricular podendo ser encarada como uma estratégia de base para a aprendizagem.

A organização do espaço e a utilização que dele se faz, condiciona em grande parte quer as interacções quer as aprendizagens que as crianças podem fazer, ou seja, condiciona a dinâmica dos grupos.

Na Instituição é implementado o sistema de rotatividade, em vez de se atribuir uma sala a cada grupo, ou seja, existem três salas, cada uma com uma função distinta: Sala dos Cantinhos (dividida em áreas de jogo simbólico, biblioteca, jogos de mesa, jogos de mesa e música), Sala das Cores (direcionada para actividades de Expressão Plástica, jogos de construção, jogos de mesa e biblioteca), Sala do Movimento/ Salão (vacionada para actividades de motricidade e de grande grupo), funcionando as duas últimas como dormitório na hora da sesta. Todas as salas têm uma manta no chão e algumas almo-fadas.

Esta organização é importante para que as crianças passem por todas as salas todos os dias e aprendam a respeitar os diferentes espaços, bem como as regras que daí advêm, contudo estes espaços podem ser modificados, de modo a dar resposta às necessidades e interesses do grupo.

A rotatividade é expressa na programação semanal tendo em consideração um calendário de utilização previamente fixado. As educadoras programam as actividades tendo em conta os espaços que lhes estão atribuídos em cada dia e considerando as possibilidades que cada espaço lhes oferece. Sempre que as actividades iniciadas em sala não se concluírem, a educadora pode optar por terminá-las na sala para onde vai a seguir com o grupo ou pode continuá-las, se assim o entender, no dia seguinte, quando voltar a ocupar a mesma sala.

Cada sala de Jardim-de-infância está organizada com base nas três grandes Áreas de Conteúdo definidas pelas Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE): Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão/Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo, embora de forma transversal e flexível.

Para a equipa educativa, esta forma de utilização do espaço traz algumas vantagens. Em primeiro lugar é possível rentabilizar o espaço e os materiais, pois todos acabam por usufruir de um espaço com dimensões muito superiores

ao de uma simples sala de actividades. Outro aspecto que é considerado vantajoso está relacionado com a oferta das mesmas condições a todas as crianças, dando-lhes as mesmas oportunidades de utilização, visto que se o espaço não fosse comum ofereceria oportunidades muito diferentes, para além disto, favorece o trabalho de equipa, tornando-se indispensável organizar o trabalho, planejar as actividades e decidir em conjunto, valoriza, ainda, a partilha dos espaços, logo, nenhum grupo está fechado em si próprio, na sua individualidade.

Neste sentido, segundo ME (1997, p. 42), é essencial constituir “um espaço educativo alargado que oferece múltiplas possibilidades de interacção entre crianças, entre grupos de crianças, entre crianças e adultos do estabelecimento educativo”.

Adultos e crianças vêm-se na necessidade de comunicar e de aceitar o outro. Por isso, as regras que regem a nossa vida comum são decididas em conjunto, especialmente no que diz respeito à ocupação das salas, ao respeito pelo material, ao respeito pelas produções dos outros e ao arranjo das salas. As crianças sabem que o trabalho dos outros deve ser respeitado e sabem que a sala deve ficar arrumada para o grupo que vem a seguir (ME, 1997).

Por outro lado o contacto com as produções dos outros grupos e o conhecimento que adquire sobre os projectos que estão a desenvolver é estimulante para as crianças ao favorecer as conversas informais entre crianças ou entre adultos e crianças sobre os mais variados assuntos, visto que “a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem”, tornando-se “importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (ME, 1997, p. 35). Assim, as crianças têm oportunidade de se apropriar de um espaço alargado, tornando-se rapidamente autónomas na sua utilização, estabele-

cendo, também, relações com um maior número de crianças e adultos, aumentando assim as suas experiências de socialização.

2.1.4.2. Recursos físicos exteriores da instituição

A sala é um meio, onde a criança pode encontrar diversas respostas, onde pedagogicamente se deve estruturar o ambiente e antecipar uma série de tarefas que proporcionam o crescimento da criança, no entanto, também, o espaço físico exterior é um espaço educativo, onde poderão e deverão ser proporcionados, ao grupo, momentos educativos intencionais.

Como é evidente os comportamentos e acções das crianças são diferentes ao “ar livre”, pois são-lhes possibilitadas novas oportunidades, quer de exploração, experimentação e de experiências tendo em conta o ambiente que os envolve. As crianças estão expostas a situações diferentes e, por essa razão, o Educador poderá observar acontecimentos que não poderá registar no interior da Instituição (ME, 1997).

O Jardim-de-Infância dispõe de uma varanda e de todo o espaço amplo, constituído por um parque infantil, composto por baloiços, escorregas, pequenas casas feitas de madeira, parede de escalada e veículos de mola (carros e aviões) para se baloiçarem e uma área relvada. Na parte de trás da Instituição existe um coreto e alguns triciclos.

2.1.4.3. Recursos materiais

A equipa educativa da Instituição tem à sua disposição variadíssimos tipos de material. Os materiais são apontados por Montessori como o terceiro factor essencial à educação da criança (Oliveira-Formosinho et al., 2007). Segundo a pedagoga, o material funciona como “estimulante sensorial” que “provoca a auto-educação” (Montessori, 1932, citada por Oliveira-Formosinho

et al., 2007, p. 124) e é indispensável ao exercício dos sentidos: “O nosso material didático, tornando possível a auto-educação, permite uma educação metódica dos sentidos; esta educação não reside na habilidade da professora, mas no sistema didático que prepara os objectos, os quais: 1.º retêm a atenção espontânea da criança; 2.º contém uma racional gradação dos estimulantes” (Montessori, 1932, p. 79, citada por Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 124-125).

Como foi mencionado anteriormente, a Instituição é composta por três salas, estando a cada uma atribuída funções distintas, logo, dispõem de materiais diferentes.

Assim, na Sala das Cores o material disponível são tintas, pincéis, material riscador, papéis/cartão de diferentes dimensões e texturas, plasticina, tesouras, colas diversas e outros. Estes materiais estão disponíveis aos vários grupos. Existe, ainda, um armário onde estão os catres e nas prateleiras estão os materiais que não foram utilizados.

Relativamente à Sala dos Cantinhos, esta é constituída por roupas, sapatos e outros adereços, produtos de beleza, de cozinha, desde loiças a alimentos, telefone, mobília diversa, cestos, estendal, entre outros. Existe, ainda, um armário para as educadoras guardarem os trabalhos das crianças.

No que diz respeito ao Salão /Sala de Movimento contém peças de construção de grandes dimensões e material para explorar a motricidade global, tal como arcos, varas, borrachas para o chão, túnel, placas de encaixe numeradas de um a dez, bolas, entre outros. Esta sala e a Sala das Cores têm uma televisão cada, com Dvd's e cassetes.

Todas as salas têm uma ou duas mesas de actividades com seis a oito cadeiras cada e um armário com livros, jogos de mesa, blocos de construção, legos e puzzles, e um rádio leitor de CD's.

O material e as actividades seleccionadas e organizadas pelo Educador devem suscitar na criança o interesse de aprender, designado muitas vezes pelos Educadores por motivação da aprendizagem (Tavares & Alarcão, 1985).

É importante a escolha do material por parte do Educador, pois, este deve definir “prioridades na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças e do projecto pedagógico”, atendendo à “variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético” (ME, 1997, p. 38).

2.1.4.4. Recursos humanos

No que se refere à equipa educativa é constituída por três educadoras, três auxiliares de acção educativa, uma auxiliar de serviços gerais, que tem a seu cargo a preparação do lanche da manhã e as limpezas de toda a instituição, uma funcionária que está a fazer um Programa Ocupacional (POC) através do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) executando funções de auxiliar de acção educativa, durante as manhãs com o grupo dos três anos e durante a tarde com o grupo dos quatro anos e existe, ainda, uma auxiliar que executa as tarefas na copa, quer à hora de almoço, quer à hora do lanche da tarde, estando, igualmente, responsável com a limpeza da mesma. Esta não é funcionária do Jardim-de-Infância, mas da Unidade de Prestação de Serviços (UPS), tendo sido destacada para cumprir funções nesta Instituição.

2.2. Contextualização do grupo

Neste subcapítulo o leitor terá acesso a algumas características do grupo, relativamente ao seu desenvolvimento cognitivo, motor, matemático, relação com os outros, entre outros aspectos que considere relevantes para se perceber o grupo.

2.2.1. Caracterização do grupo

O grupo com o qual foi desenvolvido todo o projecto é constituído por vinte e duas crianças, com idades que compreendem os trinta e os quarenta e oito meses, das quais catorze são do sexo feminino e oito do sexo masculino.

No que respeita a nacionalidade das crianças, vinte são portuguesas e duas meninas têm origem brasileira e ucraniana.

Algumas das crianças que fazem parte do grupo têm irmãos, uns mais novos e outros mais velhos e, há uma percentagem significativa de crianças cujos pais estão a passar por um período de separação. “O processo de separação de um casal é muito doloroso para todos os membros da família e as crianças acabam sofrendo muito, porque elas gostam de ambos os pais e nunca mais poderão conviver com os dois da mesma forma” (Simula, 1990, p. 52).

Estes aspectos poderão justificar, provavelmente, a causa de alguns dos comportamentos das crianças, como é o caso de birras e de comportamentos menos comuns, como isolamento e tristeza.

2.2.1.1. Desenvolvimento Cognitivo

O grupo encontra-se no estágio pré-operatório (dos dois aos sete anos), segundo Piaget (2000, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 207-208), caracterizado como o “estádio da inteligência intuitiva, do surgimento da linguagem, do desenvolvimento da função semiótica (ou função simbólica), dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto”, surgindo, nesta fase o egocentrismo, não só a nível da linguagem, como também no que se refere o comportamento (o grupo apresenta dificuldades em partilhar o material). O egocentrismo é uma característica descritiva do pensamento pré-operatório (Piaget, 1984), considerando a criança, que o mundo foi criado para si, não conseguindo perceber a posição do outro.

Piaget afirma que, neste estágio, a criança começa a usar a linguagem para definir e atribuir significado a objectos e a acções, no entanto, faz referência a dois tipos de linguagem, a egocêntrica (a criança fala por prazer, para si própria ou aos outros) e a socializada (a criança faz uso da palavra para comunicar, num processo de troca de informações com o outro) (Piaget & Inhelder, 1997, citados por Oliveira-Formosinho, 2007).

Por outro lado, Montessori (1936, citada por Oliveira-Formosinho et al., 2007) destaca que o indivíduo passa por vários períodos sensitivos e, em cada um deles, surge “uma nova função – linguagem, ordem, refinamento dos sentidos, boas maneiras” – que são ultrapassadas tendo em consideração uma construção básica. Os períodos sensíveis devem ser reconhecidos para ser tirado deles o maior proveito para a construção do próprio ser humano.

Assim, a autora define o desenvolvimento do grupo como o período do espírito absorvente consciente (dos três aos seis anos), ou seja, a fase em que o grupo começa a ter consciência que o que aprendeu tem sentido e que tudo o que explorou é significativo (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

Montessori (1936) distingue seis períodos sensíveis de desenvolvimento nesta etapa, são eles a sensibilidade à ordem, à linguagem, ao caminhar, aos aspectos sociais da vida, aos pequenos objectos e a aprender através dos sentidos, pois a partir deles a criança está preparada para “desenvolver novos conhecimentos e habilidades através dos sentidos” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 119).

Por sua vez, Vygotsky (1987, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2007) destaca que a aprendizagem tem um papel essencial no processo do desenvolvimento das crianças, sendo a primeira infância a integração de experiências pessoais e não pessoais, isto é, a criança começa a ter consciência que precisa de controlar os seus comportamentos e desenvolver a autonomia para dirigir a sua acção no mundo.

2.2.1.2. Desenvolvimento afectivo-emocional

2.2.1.2.1. Concentração

No geral, o tempo de concentração do grupo é reduzido, não conseguem permanecer muito tempo na manta, o que dificulta a realização de algumas tarefas.

Segundo Sousa (1997), o nível de atenção de uma criança é baixo, atendendo à facilidade de distração, preferindo actividades de curta duração de forma a mudar com maior frequência de tarefas, não se importando de ser interrompida. Deste modo, os educadores devem proporcionar momentos lúdicos para as crianças, tais como jogo simbólico e arte, pois estes são fundamentais para estimular a concentração e a atenção nas crianças (Spodek & Saracho, 1998).

2.2.1.2.2. Curiosidade

As crianças do grupo, no geral, são curiosas, questionam o adulto e procuram uma explicação em compreender tudo o que as envolve.

Segundo PE (2010, s/p) “as crianças são particularmente curiosas pelo mundo que as rodeia e é precisamente no Jardim-de-Infância que a curiosidade e o desejo de saber de cada criança deverão ser desenvolvidos e alargados”, oferecendo oportunidades de contactar com circunstâncias que suscitarão a descoberta e a exploração do que a rodeia.

Segundo Zabalza (1992, p. 126), a criança, dos dois aos seis anos, tem “curiosidade a vários níveis: perceptivo e sensorial, motor, táctil, experiencial. Está descobrindo o mundo e a si mesma”. Por sua vez, Piaget defendia que, no período pré-operatório, a criança procura explicações de tudo o que se passa à

sua volta, ter a noção do “Eu” e a construção da própria identidade. Neste sentido, a curiosidade estimula a criança a descobrir e a entender as coisas.

2.2.1.2.3. Criatividade

De uma maneira geral, as crianças, que fazem parte do grupo dos três anos, são originais nas suas obras e muitas vezes o que produzem tem algo de imaginativo e criativo.

Um aspecto que me chamou a atenção, e que achei interessante, foi a construção de uma girafa com peças de encaixe, por uma das crianças (Pd.) que, após ter sido questionada sobre o que tinha construído, procedeu à construção de uma árvore. A criança teve um comportamento criativo tendo em conta os seus limites e possibilidades, sendo alvo das suas próprias diferenças e os níveis da própria criatividade (Novaes, 1972).

A criatividade não tem uma só definição mas, um conjunto de definições estudadas e analisadas por muitos autores, o que torna este conceito mais completo e complexo, abrangendo, assim, um enorme conjunto de significados, dirigidos todos para o mesmo sentido e para a mesma conclusão. No entanto, deve ter-se como ideia fundamental que não existe criatividade sem conhecimento, ou seja, a criatividade advém do conhecimento específico (Sousa, 2003).

A criatividade deve ser entendida como um conjunto de aprendizagens que o ser humano adquire e que vão sendo desenvolvidas ao longo da sua existência, ou seja, a criatividade treina-se desde a nascença (Sousa, 2003). Quanto mais cedo o ser humano for confrontado com a realidade da criatividade, mais inteligente se torna, sendo necessário que o processo da criatividade seja desenvolvido, como já foi referido anteriormente mas, para que este sistema seja possível, é necessário que desde o nascimento, as pessoas que fazem parte da vida da criança a estimulem e que não criem entraves, provocando, muitas

vezes, o limite para a realização de projectos e ideais, portanto, é necessário que o indivíduo aproveite as suas potencialidades e que não se deixe levar por atitudes de conformismo (Novaes, 1972).

A criatividade tem incluída a preocupação estética. Pretende-se que desde a infância, os trabalhos e as iniciativas criativas sejam incentivadas e elogiadas pelos pais e educadores/professores pois, desta forma, quando forem adultos a tendência será para serem inovadores e muito bons criadores. Aquando os elogios e estímulos, as crianças tendem a criar mais e cada vez melhor, de maneira a tornar público as suas habilidades criativas.

Outra das condições para ser considerada criatividade é a “descoberta” de um produto novo, isto é, tendo como resultado novas formas de solução.

Ser criativo é identificar a dificuldade e encontrar soluções, formulando assim as hipóteses e, chegar à conclusão dos resultados pois, um resultado ou uma resposta serão considerados como criativos, caso sejam novos e apropriados, vantajosos ou com significado para uma determinada função.

Pode-se concluir que todo o indivíduo possui criatividade, mas em diferentes habilidades. A habilidade criativa está ligada, de certa forma, aos talentos e aptidões de cada um. Novaes (1972, p. 78) refere que “todos têm a potencialidade de criar, sendo o desejo de criar universal: tôdas as crianças são originais nas suas formas de percepção, nas suas experiências de vida e nas suas fantasias”. É importante que sejam dadas oportunidades quer de expressar a sua criatividade, quer de manipulação de diferentes espécies de matérias.

Segundo Novaes (1972, p. 69), “uma educação criativa deve favorecer a mobilização do potencial criativo em tôdas as disciplinas e assuntos, dando valor ao pensamento produtivo, uma vez que a criatividade estará presente em várias situações e diversidade de assuntos”.

Neste sentido, deduz-se que é desde a infância (ou melhor, desde o nascimento) que a criatividade deve ser estimulada, de modo que as crianças do presente tenham uma imaginação e um pensamento aberto para o futuro, de

modo a realizarem mudanças positivas e não deixar que a fantasia, a invenção, a imaginação e a inspiração morram, logo no início da infância. É neste sentido que a autora apela, que devemos, enquanto adultos, pais e professores elogiar e ajudar a melhorar os trabalhos das crianças para que não se deixem destruir com as palavras dos outros e acabar com os seus sonhos (Stilwell, 2000).

Assim, a criatividade deve ser estimulada para que o raciocínio e a imaginação se tornem mais fluidos e mais rápidos, tendo em conta o espaço e o tempo, assim como também a actividade pretendida/ proposta pelo professor e os objectivos a atingir.

2.2.1.2.4. Relações sócio-afectivas

No geral as crianças do grupo são simpáticas, cordiais, carinhosas e apresentam facilidade em expressar os seus sentimentos e emoções, gostam de receber afectos e correspondem com trocas afectivas. Contudo, há crianças que gostam que lhes seja dado afecto, mas não tomam iniciativa nem há correspondência de afecto.

A maioria das crianças do grupo estabelece uma boa relação com os elementos da equipa educativa e com os pais, face a isto, poderá concluir-se que têm facilidade em relacionar-se com o outro.

2.2.1.2.5. Cooperação

A cooperação é entendida como uma interacção social em que se tenta alcançar um objectivo comum, tentando coordenar “os próprios sentimentos e perspectivas do próprio com a consciência dos sentimentos e perspectivas do outro” (Fosnot, 1999, p. 58).

Relativamente à cooperação, o grupo apresenta diversos níveis, isto é, conseguem brincar cooperativamente com colegas, porém, por tempo limitado,

gostam de actividades em grupo, surgindo, por vezes, conflitos egocêntricos, todavia, gostam de actividades em grupo, são capazes de cooperar sem dificuldade. De acordo com OCEPE (1997, p. 37) “a participação no grupo permite também à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas”.

2.2.1.3. Desenvolvimento da Linguagem

Relativamente à linguagem, o grupo, em geral, é comunicativo e expressa-se com vocabulário elaborado e adequado, porém, existem crianças com dificuldades linguísticas, que estão a ser seguidas por um especialista na área.

Segundo Sim-Sim (1998), a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são defendidos por três teorias diferentes. Assim, de acordo com os behavioristas a linguagem é um comportamento verbal, que se aprende por imitação e reforço, sendo atribuído ao meio um papel definitivo. Por outro lado, os inatistas afirmam que a capacidade para a linguagem é uma “aquisição genética” em que a criança reconstrói a língua tendo em conta a comunidade em que está inserida e, por sua vez, os cognitivistas defendem que “a linguagem é um instrumento do pensamento e, por isso, o desenvolvimento está dependendo do desenvolvimento cognitivo” (Andrade, 2008, p. 19).

Ainda, Sim-Sim (2008) afirma que, atendendo a faixa etária em que o grupo se encontra, o adulto deve desempenhar a função de clarificar e expandir o diálogo que a criança produz, bem como criar ambientes linguisticamente ricos à comunicação, visto que são crianças que começam a alargar tanto o léxico activo (o que se produz) como o passivo (o que se compreende). Assim, num momento de brincadeira livre uma criança (L.F.) aproximou-se de mim e com uma peça de fruta na mão (jogo simbólico) disse-me: “Já *tá apagado*”. Tive alguma dificuldade em perceber o que me estava a ser dito, referindo “Já está *apagado*?”, na tentativa de adivinhar a palavra que me foi dirigida. No entanto, a criança repetiu o mesmo, só à terceira tentativa é que percebi que a

criança queria dizer a palavra “pago”. Face a isto, corrija-a dizendo: “Ah, já está pago”. Surgiu outro objecto e a criança errou novamente quando pronunciou a palavra e voltei a corrigi-la. No entanto, na apresentação do terceiro objecto a criança já pronunciou a expressão correctamente. Desta forma, também o brincar, possibilita o desenvolvimento no domínio da linguagem possibilitando a aquisição de novos conceitos e palavras e a produção correcta das palavras nos vários contextos.

Outro exemplo foi quando uma criança (Mt.) me perguntou onde estava a luva dele. Não percebi o que ele queria e pedi para repetir, e ele disse-me que andava à procura de “aquilo para pôr os dedos e a mão”. Esta explicação mais pormenorizada, por parte da criança, ajudou-me a percebê-la, pois expandiu a sua produção. Apesar de ter sido a criança a desenvolver o enunciado, Sim-Sim (2008, p. 12) afirma que “As trocas verbais com a criança, e na sua presença, activam a capacidade inata para a linguagem e permitem que o aprendiz de falante vá construindo o seu próprio conhecimento sobre a língua materna”, e assim possibilitar o desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional da própria criança.

De uma forma geral, Sim-Sim (2008) define que existem etapas do desenvolvimento da linguagem nos vários domínios (fonologia, morfologia e sintaxe, semântica e pragmática). Assim, por volta dos três anos é distinta a melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz, há um reconhecimento de todos os sons da língua materna, compreensão de milhares de palavras, grande expansão lexical, produção de frases com utilização de pronomes e respectiva utilização de flexões nominais e verbais, bem como o respeito pelas regras básicas de concordância. Também o “uso de frases para realizar muitos actos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras)” (Sim-Sim, 2008, p. 26), começam a ser aplicados nas produções das crianças nesta faixa etária.

A autora (2008) refere ainda, que existem factores que contribuem para o desenvolvimento das competências linguísticas. As capacidades naturais da criança (sensoriais, neurológicas, motoras, cognitivas, sociais) e o papel do ambiente físico e social (a oportunidade para explorar e brincar e as interações com os outros) são fundamentais para favorecer a comunicação no desenvolvimento da criança.

No que concerne a escrita, Montessori (s/d, citada por Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 121) refere que “a melhor idade para aprender a escrever situa-se entre os 3 anos e 6 meses e os 4 anos e 6 meses e que, no fim desse período, a criança não parece interessar-se”.

Neste sentido, também, Mata (2008, p. 9) afirma que “a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal”.

Uma das crianças (D.) trouxe um livro didáctico no qual era possível desenhar com uma caneta de acetato, apagar e voltar a desenhar. Durante uma brincadeira com ela fiquei admirada quando escrevi o nome dela, e ela copiou na linha de baixo o pretendido.

Segundo Sim-Sim (2008, p. 54), “é frequente as crianças de idade pré-escolar efectuarem tentativas de escrita (escritas inventadas), sendo que a frequência de contacto com textos escritos e a qualidade dos contextos em que as crianças se movem e, em particular, as formas como os adultos (pais e educadores) se constituem como mediadores entre as crianças e a linguagem escrita, determinam a forma como elas concebem o código escrito e a qualidade das suas escritas inventadas”, face a isto concluí que esta criança tem um incentivo em casa.

Outra das situações que observei foi uma criança a contar uma história e com o dedo ia guiando a sua leitura. Segundo Sim-Sim (2009), mesmo que não haja intenção para ensinar as crianças, o papel do adulto é fundamental a

vários níveis: conhecer a finalidade da leitura, a estrutura e manuseamento dos livros e “algumas características físicas da linguagem escrita (diferença entre escrita e desenho, a organização horizontal e linear da escrita e a direccionalidade esquerda-direita, a posição e orientação das letras e a presença de grupos de letras separadas por espaços, a diversidade das letras e o seu reaparecimento em combinações diferentes) ”, podendo estas descobertas influenciarem “a vontade para aprender a ler” (p. 21).

Em suma, o simples contacto da língua da comunidade a que se pertence é o responsável para a criança se tornar um falante competente dessa mesma língua, e a forma como o adulto se relaciona com a escrita é essencial para incentivar as crianças a interessarem-se neste domínio, ou seja, o papel do Educador é possibilitar às crianças o contacto com o código escrito.

2.2.1.4. Desenvolvimento do Raciocínio Matemático

De forma a promover o nível de desenvolvimento proximal (ZDP), num dos dias de estágio, na Sala dos Cantinhos, uma das crianças (M.) estava a brincar com a balança na zona destinada à cozinha e, aproveitando o momento, sugeri que colocasse objectos nos dois pratos da balança e para que me indicasse qual o mais pesado. Entretanto, aproximou-se outra criança (T.) e continuámos a sequência. Aproveitei esta situação para desenvolver o raciocínio matemático, para que as crianças percebessem que as coisas se pesam e que há algumas mais pesadas que outras.

Mendes e Delgado (2008) referem que no Jardim-de-Infância há brincadeiras espontâneas, cujo objectivo é envolver a medição de grandezas, ainda que de uma maneira informal e básica, competindo ao Educador, não só potenciar essas actividades, mas também, planificar, intencionalmente, actividades que possibilitem, ao grupo, o desenvolvimento do sentido de medida, tal como fiz na situação referida anteriormente.

Outra situação que usei para fomentar o raciocínio foi uma brincadeira com blocos de construção, ou seja, enquanto estava a brincar com algumas crianças, conforme mostrava as peças, ia-lhes dizendo, o que era um cubo, um paralelepípedo, um cone, um cilindro, uma pirâmide e um prisma.

Mendes e Delgado (2008, p. 10-11) mencionam que é essencial “que as crianças sejam envolvidas em actividades nas quais tenham de observar e manipular objectos com várias formas geométricas, de modo a irem desenvolvendo a capacidade de reconhecer essas formas. Fazer construções, recorrendo a materiais que representam formas geométricas, tanto bidimensionais como tridimensionais, são experiências que poderão contribuir para o desenvolvimento desta capacidade. Por outro lado, constitui o ponto de partida do trabalho a realizar nos anos de escolaridade posteriores onde é fundamental que os alunos analisem características e propriedades de formas geométricas.”

Segundo Castro e Rodrigues (2008) é fundamental criar ambientes estimulantes, significativos e desafiantes, de modo a proporcionar aprendizagens, adaptando práticas que promovam a experimentação.

Num dos dias de estágio questionei uma criança (T.) sobre o que estava à sua frente (uma folha recortada com o desenho de uma casa). Ele respondeu-me que era um triângulo. Voltei a questioná-lo acerca do que estava ali representado e ele voltou a afirmar que era um triângulo porque tinha um bico. Para confirmar se a criança sabia o que é um triângulo (figura composta por três lados que formam três ângulos) ou se disse ser um triângulo por ter um bico (ângulo) no extremo superior, coloquei uma caixa com blocos de construção no chão, pedi à criança para retirar da caixa um triângulo e ela tirou uma pirâmide quadrangular. Com a apresentação de outros blocos entreguei-lhe um prisma triangular e ela afirmou ser um triângulo. Depois mostrei-lhe um cone e questionei-a se seria um triângulo e ela disse que sim. Através desta situação, concluir que tudo o que termina num “bico” (vértice) mais saliente era considerado, por esta criança, um triângulo.

No decorrer do estágio, procurei sempre aproveitar todos os momentos para desenvolver as capacidades e competências das crianças e criar momentos para que elas utilizem os conhecimentos, anteriormente, adquiridos e de modo a adquirirem novos saberes, principalmente através de experiências e da sua participação activa. Cada vez mais é importante envolver as crianças em experiências, permitindo-lhes compreender características mensuráveis dos objectos e as unidades, sistemas e processos de medida, aplicando técnicas, instrumentos e modelos para estabelecer medidas.

A medição das alturas das crianças foi uma experiência desafiante, pois muitas vezes, as crianças dizem umas às outras “Sou maior que tu”, “Tu és pequenino” o que por vezes não correspondia à realidade. Estas expressões são referidas entre elas para compararem quem é o mais velho/novo e não com o ser mais alto/baixo, neste sentido, o nosso objectivo foi, através do grafismo de silhuetas e com copos de iogurte (unidade de medida seleccionada), apresentar-lhes a realidade. Os dados foram registados num pictograma, um dos gráficos mais usuais nestas idades, pois escolhem-se desenhos para representar objectos ou quantidades de objectos (Castro & Rodrigues, 2008), tornando mais fácil, não só a leitura do gráfico, mas também a recolha das informações pretendidas, através do que é representado no gráfico. No decorrer da actividade verifiquei que as crianças que tinham maior facilidade em comunicar e em se expressar foram as que conseguiram interpretar a actividade com mais rapidez. Esta actividade foi importante para perceberem o crescimento.

Outra actividade que também considerei importante para desenvolver o raciocínio matemático foi a ordenação. Nesta coloquei cinco peças de lego, todas com tamanhos diferentes, em cima da mesa e pedi para uma criança (F.) as colocar do maior para o menor pequeno (ordem decrescente). Colocou as quatro peças de legos por ordem decrescente, na vertical, e uma das maiores colocou na horizontal, ao lado da mais pequena.

O raciocínio da criança não estava incorrecto, o facto de não ter concretizado a actividade na plenitude, está relacionado com facto de terem sido demasiadas peças. Digo isto, porque Piaget defende que a criança até aos seis anos forma pares ou pequenos conjuntos, não os coordenando entre si, a seriação ou ordenação é uma operação lógica que consiste em ordenar, dispor elementos segundo a sua grandeza crescente ou decrescente, surgindo, geralmente por volta dos sete anos (Goulart, 2000).

2.2.1.5. Desenvolvimento Motor

No que diz respeito à coordenação e conhecimento do esquema corporal, o grupo gosta de saltar e correr. Todos conhecem e nomeiam as diferentes partes do corpo.

Com a entrada no Pré-Escolar é pressuposto que a criança possua algum desenvolvimento motor básico, nomeadamente andar, saltar, manipular objectos de forma mais ou menos precisa. Deste modo, é pretendido que o Educador crie oportunidades para a criança aprender a “utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo” (ME, 1997, p. 58), através da motricidade global e da motricidade fina.

Durante o estágio, aproveitei uma situação que ocorreu com uma criança, para fomentar o desenvolvimento da motricidade global, que passarei a descrever. A criança (L. F.) começou a fazer uma torre com pequenos cubos de encaixe, como estava a ficar muito alta, começou a inclinar, formando uma ponte. Posto isto, cerca de três crianças começaram a passar por baixo (rastejar) de forma a não tocar na ponte. Ao observar isto, incentivei algumas crianças a participarem na brincadeira e, durante alguns minutos consegui envolver um grande número de crianças na actividade. No decorrer da actividade, uma criança (G.), no fim de passar por baixo da ponte colocou-se de frente para a ponte e disse ao colega que passasse por baixo das suas pernas (actividade

espontânea), face a isto, sugeri às crianças que estavam a participar, que depois de passarem por baixo, saltassem. Arranjei um lenço e comecei por estender o lenço a várias alturas (consoante a motricidade da criança), através do qual fui verificando até que altura as crianças conseguiriam saltar. Tal como refere ME (1997, p. 58), “a exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior – esquerda, direita, em cima, em baixo”.

Relativamente à motricidade fina, também foram realizadas actividades tendo em conta o desenvolvimento neste domínio. Nos primeiros dias de estágio, o grupo esteve a rasgar papel em pequenas tiras. A maioria das crianças teve dificuldade em realizar esta tarefa, tendo sido necessário explicar-lhes como deveriam colocar os dedos e qual o movimento que as mãos faziam para conseguir rasgar o papel em tiras, pois era necessário a aquisição da pinça digital. Após uma pequena explicação e demonstração, algumas crianças conseguiram realizar melhor a actividade. Algumas semanas depois, o grupo realizou a mesma actividade, na qual foi visível a evolução, observando-as a rasgarem sozinhas, o papel em tiras, umas mais largas e outras mais estreitas.

Outra actividade desenvolvida foi a utilização da tesoura. Todas queriam experimentar e era evidente a implicação e o bem-estar quando recortavam. No momento da actividade, verifiquei, nalgumas crianças, que havia facilidade em segurar na tesoura e no papel, manuseando-o e recortando-o (significando, provavelmente, que em casa já têm contacto com este instrumento), enquanto outras crianças tinham dificuldade na simples acção de pegar correctamente na tesoura. Quando pegaram numa tesoura pela segunda vez, para recortar papel, foi visível a diferença. Tal como refere Froebel (s/d, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2007), o recorte era considerado um material educativo, presenciado à criança, de forma a ajudá-la a descobrir as suas capacidades.

Papalia e Olds (1981, p. 220) mencionam que “o desenvolvimento físico aumenta rapidamente durante os anos pré-escolares, sem diferenças significantes em crescimento entre meninos e meninas”, havendo progresso nos músculos e na coordenação olhos-mão.

2.2.1.6. Brincar

O grupo, em geral gosta de brincar, quer com os triciclos, casas e baloiços disponíveis no exterior da instituição, quer com os diversos jogos que se encontram nas salas e no jogo simbólico.

Brincar é uma das actividades mais importantes para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. É através do brincar que desenvolvem habilidades importantes como a atenção, imitação, memória e imaginação, bem como o exercício da concentração e memorização.

O desenvolvimento de algumas habilidades está bem patente, nalgumas brincadeiras executadas no local de estágio, que passarei a descrever.

Num momento em que algumas crianças estavam envolvidas numa actividade dinamizada pela educadora, no decorrer da actividade houve uma criança que depois de terminar o seu trabalho pediu-me para lhe ler uma história. Ao começar a ler a história, as outras crianças foram-se aproximando e, após algum tempo, dei conta que estava a ler uma história para o grupo. No fim de ler a história fiz algumas perguntas acerca da leitura, às quais souberam responder. Não tinha a consciência que crianças com três anos de idade já compreendiam a história e sabiam responder às questões que lhes eram feitas. É evidente que eram questões simples, tais como: personagens mais importantes, acções mais relevantes, Andrade (2008) defende que é nestas idades que se começam a compreender e a responder a questões como “onde?”, “quem?”, “o quê?”. Esta actividade foi muito importante para mim, pois através desta brincadeira, consegui captar a atenção e desenvolver a memória das crianças, sem

ser inicialmente essa a minha intenção. Através desta, verifiquei que o brincar é, sem dúvida uma das actividades primordiais para o desenvolvimento da criança.

Nesse mesmo dia, à tarde, as crianças estavam inquietas, sentámo-nos na manta e cantámos uma canção com o respectivo jogo. Através deste, as formandas conseguiram que o ambiente entre os elementos do grupo tranquilizasse e fosse harmonioso, atingindo os mesmos objectivos: jogar o mesmo jogo e aprender a canção. Esta foi mais uma evidência da importância do brincar, e, tal como referiu Barreto (1970, citado por PE, 2010, s/p), “a actividade lúdica, os jogos na acepção verdadeira da palavra, são sempre, como é sabido, uma necessidade imperiosa da criança; diremos até serem o mais valioso instrumento da sua formação; o jogo é, realmente, o seu verdadeiro mundo; digo o jogo, sinónimo de brincadeira; é brincando e imitando que a criança aprende e adquire experiência” e “aproveitando o espírito de curiosidade e de imitação da criança, aproveitamos a sua intuição, e é à custa de jogos, brincadeiras, de riscos e rabiscos, de construções, etc., vamos cultivando as suas qualidades, as suas preocupações”. O brincar, constitui, sem dúvida, um universo fabuloso e para quem convive diariamente neste universo, pode verificar que a criança quando implicada no brincar, se desenvolve nos mais diferentes domínios.

O jogo tem, ainda, um papel fundamental na superação do egocentrismo cognitivo, pois envolve as crianças “na coordenação das suas acções em função dos diferentes papéis, seu e dos companheiros” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 235).

Outro autor que faz referência à importância do jogo é Vygotsky. Na sua opinião a brincadeira, mesmo sendo livre, possui regras, ou seja, todo o tipo de brincadeiras está dependente de regras, até mesmo o faz-de-conta possui regras que conduzem o comportamento das crianças. Por exemplo, algumas meninas do grupo começam já a brincar “às mães, às filhas e irmãs” assumindo comportamentos e posturas pré estabelecidas pelo conhecimento que tem da figura

materna e fraterna. As crianças, para o autor, actuam conforme o que entendem ser essa personagem, representando e simbolizando de acordo com esse papel social (Formosinho et al., 2007). É através das interacções que a criança vai construindo o seu conhecimento e só depois passa a internalizar as regras, fazendo parte do mundo dela. Também, a nível emocional, a actividade lúdica, “satisfaz a necessidade de contacto, de afecto, de sorriso e de reforços positivos” (PE, 2010, s/p).

Vygotsky (1987) apresenta a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para tentar compreender a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. A ZDP é definida como a distância entre a capacidade dos aprendizes resolverem um problema de forma independente e o nível potencial de compreensão das crianças quando orientadas ou em colaboração com outros parceiros, ou seja, a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial, sendo que a potencialidade para aprender não é a mesma para todas as pessoas (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

Ainda, Vygotsky (s/d), propôs que, através do jogo, a criança fosse capaz de agir e pensar de maneira mais complexa do que demonstrava noutras actividades e definiu o lúdico e a aprendizagem formal como âmbitos de desenvolvimento. Portanto, a ZDP é favorecida pelo jogo, visto que nele “a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário, (...) é como se ela fosse maior do que é na realidade.” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 226).

Neste sentido, também o jogo, gera zonas de desenvolvimento proximal, tendo em conta que impulsiona o desenvolvimento de funções do pensamento, pela experimentação de habilidades e acções que a criança leva a cabo aquando o jogo simbólico. Este “favorece à criança o autoconhecimento, o conhecimento da situação vivida, a elaboração da visão de mundo, a sensibilidade e a percepção no reconhecimento e na representação de papéis de seu cotidiano, elaborando-os e expressando-os pelas vias da representação” (Montessori, s/d,

citada por Formosinho et al, 2007, p. 109). O jogo simbólico, para Piaget (2000) “tem um papel considerável no pensamento das crianças, como fonte de representações individuais (ao mesmo tempo cognitivas e afectivas) e de esquematização representativa, igualmente individual” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 208).

Em suma, tal como refere Vygotsky (s/d) “os jogos regrados são uma fonte de aprendizagem do comportamento moral, resultando da actuação da criança na prática” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 232). O jogo das cadeiras, uma das actividades desenvolvidas com as crianças, que ajuda na coordenação auditiva, na competição e, desenvolve a atenção e a noção espacial e matemática, é um exemplo da aprendizagem do comportamento moral.

No decorrer do jogo, verifiquei que a relação afectiva que existe entre as crianças é positiva, isto é, são amigas e gostam de participar em actividades de grande grupo, independentemente de ganhar ou perder o jogo, pois quem ficava de fora ia sentar-se na cadeira que se encontrava distante das restantes, mostrando satisfação porque, afinal, também, tinha conseguido um lugar.

Do meu ponto de vista, é importante transmitir que o perder não é relevante, porque todos os momentos são de aprendizagem, sendo, portanto, construções que servirão para a sua formação enquanto indivíduo.

Importa, antes, apresentar-lhes um “ambiente sedutor e simpático, que desperte no seu subconsciente os mais belos sentimentos de bem e de beleza” (Barreto, 1970, citado por PE, 2010).

Em suma, é através do jogo que há o desenvolvimento, não só da imaginação, como também das regras, visto que, é com este que surge, pela primeira vez, a separação entre os campos perceptivo e simbólico, isto é, entre o início e o final da etapa pré-escolar, deixando de ser necessário a utilização de um objecto-pivô (para promover o jogo) e o significado separa-se do objecto (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

O jogo é, desta forma, considerado como a actividade principal da criança pré-escolar, ou seja, é o impulsionador das principais transformações que definem o seu desenvolvimento, aliciando à educação infantil o prazer lúdico com base num saber-fazer reflexivo para que o jogo seja constituinte de zonas de desenvolvimento proximal (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

2.2.1.7. Objectos facilitadores de transição/ adaptação

Segundo a educadora, no geral, o grupo teve algumas dificuldades de adaptação, visto que, a maioria vem de casa e, outras crianças frequentam a instituição apenas da parte da manhã, o que impossibilita a existência de tempo para a criação de laços e de interesse pelo que é feito na instituição, como é o caso de uma criança do sexo feminino (M.), que frequenta poucas vezes a instituição por semana e, talvez por isso, não se sinta à vontade na sala e com o grupo.

Por ser a primeira vez que se separam da família, muitas trazem consigo objectos facilitadores de transição que utilizam algum tempo de manhã e durante a sesta. Atendendo a este pormenor, as crianças perguntam umas às outras se são amigas, e as respostas são positivas e negativas. Pelo que pude observar, através de uma situação, as crianças perguntam às outras se são amigas, porém o verdadeiro objectivo é saberem se podem brincar juntas com o brinquedo pessoal, partilhá-lo ou trocá-lo entre elas.

Relativamente ao brinquedo pessoal, no decorrer do estágio, no momento da sesta, estive envolvida num episódio que me deixou incomodada. Uma das crianças do grupo, uma menina (F.), levou uma chupeta. Esta atitude deixou os adultos embaraçados, pois trata-se de uma criança que já não usa fralda nem chupeta durante o dia, nem na altura da sesta. A criança em causa, pediu-me a chupeta para a hora da sesta e eu entreguei-lha.

No entanto, fui alertada pela minha colega de estágio, que não concordou com a minha atitude, referindo que estava a contribuir para a sua regressão. Face a isto, expliquei-lhe o meu ponto de vista, a criança apenas queria a chupeta pois era o brinquedo daquele dia, e como os outros meninos dormem com o brinquedo, também ela queria o seu, sendo neste caso uma chupeta. Posto isto, dirigi-me à criança e falei com ela, pedindo-lhe que colocasse a chupeta ao lado do corpo, na cama. Ela concordou, referindo que no dia seguinte levava outra chupeta.

Não sei se a minha atitude foi a mais correcta, mas também não acho que tenha sido incorrecta, visto que no dia seguinte não levou nenhuma chupeta, mas sim outro objecto. Na minha opinião, o objectivo desta criança seria mostrar ao grupo que tinha uma chupeta em casa apesar de não fazer uso dela.

2.2.1.8. Momentos de higiene/ autonomia

No que respeita aos momentos de higiene as crianças colaboram, activamente, com o adulto, bem como na organização da sala.

Na maioria das actividades da rotina diária já são independentes, quer à refeição (todos comem sozinhos, apesar de, por vezes, necessitarem de auxílio, onde aproveitamos para incentivá-las a utilizarem correctamente a faca e o garfo), quer na casa de banho (nas necessidades fisiológicas e a lavar os dentes). Muitas vezes, colocávamos a pasta dentífrica nas respectivas escovas de dentes, de modo a facilitar a utilização da casa de banho e evitar confusões, no entanto, algumas crianças pediam para o fazerem elas próprias.

Quanto ao momento de repouso, as crianças já têm conhecimento do que devem fazer e como o devem fazer: descalçar/calçar, colocar o saco debaixo da cama ou sob ela e deitar-se.

Às vezes, quando queremos ajudar, dizem “Eu consigo”, ou então pedem ajuda quando necessitam. O grau de autonomia do grupo começa a tornar-se cada vez mais relevante e significativo para elas.

É observável que as tarefas estão divididas e as crianças têm conhecimento do que têm a fazer quando lhes é atribuída uma tarefa.

3. Instrumentos de Avaliação

.....

Uma das fases essenciais que, enquanto educadoras, devemos fazer é observar para avaliar a nossa prática. Para se proceder a avaliação existem diversos instrumentos de observação à disposição do Educador, para que este possa avaliar a criança.

“O processo de avaliação consiste exactamente em verificar se aqueles objectivos fundamentais, aqueles conteúdos básicos, foram ou não apreendidos pelos alunos e se o foram, avalia-se então a aquisição dos secundários e dos acessórios” (Sousa, 1997, p. 29).

3.1. Instrumentos de avaliação utilizados pela educadora

3.1.1. *Child Observation Record* (COR)

Um dos instrumentos de avaliação que a educadora utiliza é o COR (*Child Observation Record*).

Segundo Hohmann e Weikart (2004), o COR é um instrumento de avaliação utilizado com o modelo High-Scope, baseando-se em observações mais atentas e específicas sob as crianças, bem como nos registos efectuados sobre o desempenho e comportamento das mesmas em actividades, surgindo, portanto, como uma necessidade de adequar a intervenção pedagógica do Educador.

Qualquer que seja o método de recolha de dados, o registo é efectuado segundo as notas que se registam durante um determinado período de tempo e de acordo com os trabalhos que a criança realizou quer individualmente quer em grupo, tais como modelagem, desenhos, fichas de grafismos, construções e jogos.

O COR divide-se em seis categorias gerais de desenvolvimento da criança, estando associados outros itens, a cada categoria: Iniciativa (relacionada

com a aptidão que a criança tem em iniciar e conduzir as actividades); Relações Sociais (relacionada com as relações que as crianças estabelecem com os outros); Representação Criativa (o modo como a criança exterioriza os seus sentimentos, por exemplo através do faz-de-conta); Música e Movimento (capacidade que a criança tem em envolver-se em actividades de música e de psicomotricidade); Linguagem e Competência de Ler e Escrever (relacionada com o facto da criança desenvolver determinadas competências, tais como ouvir, falar, ler, escrever); Lógica e Matemática (relacionada com o desenvolvimento de várias capacidades, tais como classificação, seriação, número, espaço e tempo).

“Na avaliação, mais do que os resultados da aprendizagem, interessa analisar-se os processos de aprendizagem, ou seja, procurar compreender o funcionamento cognitivo do aluno no acto da apreensão” (Sousa, 1997, p. 29).

3.1.2. Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP)

Outro dos instrumentos que a educador utiliza como elemento de avaliação é o DQP (Desenvolver a Qualidade em Parcerias).

De acordo com Bertram e Pascal (2009, p. 35) o DQP “é um projecto desenhado para apoiar a auto-avaliação e a melhoria dos contextos educativos para as crianças mais novas”.

Portanto, este projecto focaliza critérios e metodologias que poderão ser usados para avaliar e melhorar a qualidade de aprendizagem nos contextos da educação. Neste sentido, a qualidade é um conceito associado à avaliação, sendo dinâmica e subjectiva, variando em função de dois factores: o tempo e o espaço.

Assim, segundo os autores acima referidos (2009), são definidas dimensões que possibilitam uma melhor construção da qualidade, tais como finalidades e objectivos; currículo/experiência de aprendizagem; estratégias de ensino

aprendizagem; planeamento, avaliação e registo; pessoal; espaço educativo; relações e interações; igualdade de oportunidades; participação dos pais e comunidade; monitorização e avaliação.

3.1.3. Portefólios

Relativamente aos portefólios, são uma compilação de trabalhos realizados pela criança, num determinado espaço de tempo. A utilização deste instrumento de avaliação constitui uma estratégia, tendo como finalidade corresponder às necessidades de aumentar o conhecimento, visando a relação ensino-aprendizagem, procurando assegurar melhor compreensão e mais índices de qualidade. Este instrumento tem como intuito promover o desenvolvimento reflexivo dos participantes, contribuindo, assim para a construção da própria criança.

3.2. Instrumento de observação

Um dos instrumentos de avaliação, que foi utilizado no estágio, com o intuito de nos auxiliar nos primeiros dias de contacto com o grupo, foi elaborado nas aulas da unidade curricular de Prática Educativa, pelos elementos da turma (vide modelo no Apêndice I).

Os critérios para avaliar foram a planificação, as actividades, os espaços, as relações e a avaliação. No decorrer do preenchimento percebemos que a matriz não era a mais indicada assim como a escala utilizada. No entanto, e apesar de algumas falhas, procedemos à utilização do instrumento.

Ao avaliar a situação concluímos que as planificações não são feitas com a participação das crianças e quanto à articulação, esta é pouco frequente na realização de actividades. A planificação é frequentemente flexível e no que diz respeito à comunidade educativa parece-nos que executam com frequência

a planificação. No que diz respeito ao critério das actividades, através das observações por nós efectuadas, é possível afirmar que a educadora promove actividades em grande grupo, em pequeno grupo e trabalho individual, sendo que estas últimas se constatarem em maior número de vezes. Quanto ao tipo de orientação das actividades, após uma breve análise concluímos que, as actividades dirigidas são realizadas com maior frequência que as actividades livres ou que as espontâneas, contudo estas verificam-se com uma frequência significativa. Em relação ao último aspecto julgámos que existe uma adequação à planificação bastante considerável.

No critério referente ao espaço, considerámos ter sido muito frequente a utilização do espaço interior da instituição, no entanto, no que diz respeito ao espaço exterior, recorreu-se com menor frequência, visto que o período em que foi feita a observação foi nos meses Novembro, Dezembro e Janeiro e, como se pode prever, o estado do tempo é mais chuvoso e frio, daí não se ter utilizado o espaço exterior tão frequentemente.

Quanto ao ponto seguinte a ser avaliado no mesmo critério (espaços), constatámos que é muito frequente a acessibilidade dos materiais pelas crianças. No que toca ao penúltimo ponto registámos valores bastante positivos na funcionalidade dos espaços, bem como na rotatividade, em que os valores atribuídos, por nós, são elevados, devendo-se ao facto de a instituição funcionar com este mesmo sistema de organização (rotatividade).

Referindo o critério das relações parece-nos que existe bastante cooperação entre a equipa educativa e há total concordância entre a educadora e a auxiliar.

Por último, no que se refere à avaliação constatámos que raramente é efectuada pelas crianças, por outro lado, no que respeita as actividades livres, estas nunca foram avaliadas, durante o período em que foi feita a observação. Também, na utilização de instrumentos de avaliação nunca observámos qualquer tipo de aplicabilidade na fase de observação, no entanto, é do nosso

conhecimento que é efectuada uma avaliação trimestral que recorre ao COR. Também o DQP e os portefólios são instrumentos utilizados pela educadora, como meio de avaliar as crianças do grupo.

3.3. Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)

O SAC (Sistema de Acompanhamento de Crianças) é outro instrumento, utilizado para avaliar a/s criança/s nos processos de aprendizagens, permitindo garantir a tomada de decisões e um bom desempenho, visto que a intervenção é constantemente adequada; garantir informação e documentação atempada e relevante através de um conjunto de indicadores; criar canais de comunicação eficientes com a família e outros profissionais, estando alerta a alguns sinais.

De uma maneira geral, considero que o SAC é um óptimo instrumento pois exigiu uma grande capacidade de observação, análise e interpretação de dados, de avaliação mas também de reflexão. Através do seu uso torna-se, então, possível criar um ciclo constituído pela observação, reflexão e acção, que nos obriga a uma constante atenção e actualização relativamente a novas chamadas de atenção ou mudanças.

3.3.1. Fase I

3.3.1.1. Ficha 1G

Na ficha 1G do SAC (vide modelo no anexo I), era pretendido que focássemos a nossa atenção em cada criança, de forma individual. O intuito da utilização desta ficha é avaliar o nível de bem-estar e de implicação de cada criança em determinada actividade, quer seja num momento de brincadeira livres, quer seja em actividades dinamizadas pelo adulto, identificando-se,

assim, não só as crianças com dificuldades sócio-emocionais, como também as crianças com reduzida implicação ou dificuldades de desenvolvimento.

A utilização desta ficha foi essencial pois permitiu um conhecimento mais aprofundado e pormenorizado das crianças que constituem o nosso grupo, percebendo que cada uma tem os próprios interesses e motivações, o que a torna única, compreendendo, assim, a sua maneira de ser e de agir. Portanto, estas fichas constituíram um óptimo instrumento de trabalho e, muito importante, de apoio às nossas futuras intervenções e observações do grupo, pois permitiram focar a nossa atenção em aspectos que, provavelmente, de outro modo nos passariam despercebidos.

3.3.1.2.Ficha 2G

A ficha 2G (vide modelo no anexo II) é um complemento da ficha 1G, pois enquanto numa pretende-se avaliar o bem-estar e implicação de cada criança, a outra (2G) é um auxílio que permite analisar o grupo e o contexto educativo em geral (clima de grupo, espaço para iniciativa, organização, estilo do adulto, oferta educativa),

A utilização da ficha 2G permitiu-me reflectir acerca de vários aspectos relacionados com o Jardim-de-Infância, desde as condições da instituição, o relacionamento do grupo, o relacionamento dos adultos, o ambiente vivido e sentido na instituição.

A reflexão é um aspecto muito importante na prática do Educador, pois é a partir dela que se detectam falhas e erros, aspectos a melhorar e ter em conta futuramente. Muitas vezes escapam pormenores na observação que fazem toda a diferença e o facto de se ouvir as opiniões das crianças, o que lhes agrada ou desagrada, contribui para que se possa conhecer melhor o grupo.

3.3.1.3.Ficha 3G

A ficha 3G (vide modelo no anexo III) foi um seguimento da ficha 2G (aliás, todas estas fichas fazem parte da mesma fase), pois pretendia-se procurar soluções simples, razoáveis e criativas de objectivos e iniciativas anteriormente delineados que visavam colmatar determinadas necessidades do grupo, levando à resolução de problemas no processo educativo.

Com o preenchimento desta ficha foi possível debruçar-me, com mais cuidado e atenção, sobre questões abordadas na ficha 2G, reflectir sobre aspectos que tinha referido e que foram alvo de uma análise mais completa.

No geral, esta ficha permitiu-me reflectir sobre o que considerei que necessitar de mudanças e como posso e poderei agir no sentido de alcançar essas mudanças, que contribuirão para um melhor ambiente de desenvolvimento da criança e, assim, caminhar no sentido da criação de um lugar cada vez mais apropriado e preenchido de oportunidades e situações que correspondam aos reais interesses das crianças. Permitiu-me, também, reflectir acerca das minhas observações.

3.3.2. Fase II

3.3.2.1.Ficha 1G

A ficha 1G (vide modelo no anexo IV) da Fase II era idêntica à ficha 1G da Fase I, pois era pretendido que se avaliasse cada criança, tendo em consideração os mesmos indicadores (bem-estar e implicação), no entanto, tivemos o auxílio de algumas condições de atribuição dos níveis de bem-estar e implicação.

4. Projectos desenvolvidos

.....

Neste capítulo serão descritos os projectos realizados com o grupo das crianças na Instituição onde foi realizado o estágio.

Foram desenvolvidos dois projectos, com base no plano de estudos de algumas unidades curriculares, nomeadamente Didáctica do Estudo de Meio e Prática Educativa.

Através da leitura é possível perceber-se como foram iniciados os projectos, bem como o seu percurso e os resultados que daí despontaram.

4.1. Projecto para Didáctica do Estudo do Meio

No âmbito da unidade curricular de Didáctica do Estudo do Meio, leccionada no primeiro semestre do presente ano lectivo, foi solicitado como elemento de avaliação a elaboração de um mini Projecto na área da ciência física e da ciência social, com o grupo alvo de crianças, com o qual se trabalhou durante o estágio, projecto, esse, que passarei a descrever.

Depois de conhecermos o grupo, foi necessário ter conhecimento do tema do Projecto Curricular de Grupo, intitulando-se este “Era uma vez...num país de fadas e com muitos pins e perlimpins vou descobrir tudo sobre mim”.

Para celebrar o Dia dos Reis jogou-se ao “Rei manda...” e uma das crianças (C.), foi nomeada rainha e mandou “lavar o *pipi*”. Não achámos correcto o que ela mandou fazer, mas percebemos que as crianças já têm conhecimento do seu sexo. Tivemos, então, como ponto de partida este aspecto, bem como outras situações que considerámos pertinentes para desenvolver neste mini Projecto, visto que as idas à casa de banho, traziam algumas separações, a maioria dos meninos procurava as torneiras com a cor azul para lavar as mãos, dizendo que “as torneiras cor-de-rosa são para as meninas”.

Foi, então, nosso objectivo demonstrar às crianças que não há nada diferente de meninos/homens para meninas/mulheres, excepto as diferenças físicas que cada género tem.

Tendo em consideração que o subtema que está a ser desenvolvido na sala é “Tudo Sobre Mim”, as actividades foram pensadas sobre este mesmo assunto.

Abordámos, através de actividades apropriadas, e de modo a suscitar a curiosidade e motivação do grupo, diferentes partes do corpo humano, pois, tendo em conta que há características básicas do corpo humano que, ainda, desconhecem, atendendo à idade cronológica do grupo. Deste modo, foi importante ter em consideração as dúvidas que surgiram e, desta forma, conseguir implementar as actividades que dessem resposta às dúvidas e curiosidades do grupo.

As diferenças entre meninos e meninas foi, portanto, um dos aspectos abordados, pois as crianças do grupo não sabiam concretamente porque são denominados meninos ou meninas, pois, diziam “Sou menino porque tenho cabelo preto”, “Sou menina porque gosto de cor-de-rosa”, entre outros exemplos. Neste sentido, aproveitámos estas dúvidas para lhes explicar o porquê de serem meninos ou meninas, através de actividades lúdicas e didácticas.

Foi nossa intenção expandir os conhecimentos das crianças, fazendo referência a aspectos visíveis do corpo de cada um, bem como mostrar-lhes que meninos/meninas, rapazes/raparigas, homens/mulheres, apenas são diferenciados pelo sexo e não pelas características de vestuário ou os gostos que os distinguem, e que todas as outras características do corpo humano são iguais.

A realização deste mini Projecto permitiu-me aumentar os conhecimentos no que diz respeito à comunicação e interacção com as crianças, mas também na forma com abordar as diferenças entre sexos.

Considero que as actividades dinamizadas foram dinâmicas e muito produtiva, pois conseguiu-se atingir o objectivo pretendido.

4.2. Projecto para Prática Educativa

No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa foi proposta a realização de outro projecto, no entanto, mais complexo, exigindo mais conhecimentos e capacidades, resultando, deste modo, em aprendizagens significativas para nós (estagiárias) e para as crianças.

O objectivo, deste projecto, foi tentar seguir o caminho “delineado” pelas crianças, tendo como base os interesses e curiosidades do grupo.

Começámos por fazer questões ao grupo, tendo como ponto de partida o projecto planificado pela educadora (Saber tudo sobre mim: “Quem sou eu”, A minha família”, “A minha casa”), elaborando teias de acordo com o que foi recolhido após as conversas com as crianças para ser mais fácil orientar o projecto. No entanto, percebemos que não valia a pena sermos nós a idealizar a teia mas, que esta deveria ser construída pelas crianças e segundo o interesse das mesmas.

A leitura do conto tradicional dos “Três Porquinhos” foi o ponto de partida para iniciar o projecto. No final da leitura da história, houve um momento de diálogo com o grupo acerca da mesma e dos diferentes tipos de casas referidos. Finalmente tínhamos um caminho para seguir, e traçado pelas crianças. Digo isto, porque pensava que não ia conseguir recolher informações para a realização de um projecto.

Foi pedido aos pais, e com ajuda dos filhos, que colaborassem com pesquisas das diferentes tipologias de casas, através de imagens, pois, “a família é o principal responsável pela educação dos seus filhos, aos pais assiste o direito de conhecer, seleccionar e colaborar activamente na resposta educativa que desejam para os seus filhos” (P.E., 2010:s/p), tornando-se fundamental o envolvimento/ interacção da família com o Jardim-de-Infância, visto que a troca de opiniões entre este e a família permite, não só um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação, como tam-

bém, promove uma actuação concertada entre o Jardim-de-Infância e a família. Neste sentido, o objectivo é criar ligações de comunicação, de diálogo entre todas as famílias e o Jardim-de-Infância, cujo interesse reverterá, de um modo particular, a favor da criança.

Antes de iniciarmos a construção da casa, fomos alertadas para o facto de as crianças terem ou não conhecimento de onde vem a madeira, portanto, face a isto procedemos à apresentação de alguns vídeos onde era possível conhecer-se a origem desta. Após a visualização dos vídeos, foi interessante escutar as diferentes opiniões das crianças, criando um diálogo em grande grupo. No fim de construída, procedeu-se à pintura da casa de madeira e algumas crianças concluíram que a casa deveria ter flores e cortinas. Estes foram os novos elementos, para dar continuidade ao projecto, partindo, mais uma vez, do interesse e sugestões das crianças.

Posteriormente, as crianças perceberam que a casa deles tinha um número na porta e que, portanto, também a nossa casa de madeira deveria ter um número. Deste modo, considerámos interessante fazer uma morada para a casa com o respectivo número.

Outro aspecto, que considero relevante, esteve relacionado com os momentos de brincadeira na casa, que acabavam sempre em conflitos, pois todas queriam brincar. Perante isto, considerámos que seria necessário e interessante definir regras para a utilização da casa. Contudo, antes de definirmos as regras, questionámos as crianças acerca do que entendiam ser regras, algumas responderam “Não mexer em produtos *óxicos*”; “Um x. São coisas que não se podem usar”. As crianças participaram, activamente, na elaboração e construção dos vários elementos, desde a construção da caixa do correio, a chaminé, a televisão e os quadros para decorar o interior da casa e a campainha, querendo, nesta actividade, recortar e colar os papéis por mais pequenos que fossem. Esta atitude pode significar que querem ser autónomas nas tarefas que realizam, mas também pode querer dizer que as crianças têm necessidade

de experimentar acções novas, e caso o resultado seja positivo, são consideradas aquisições novas que as incentivam a arriscar e de se aventurar, crescendo rodeadas de aprendizagens.

Relativamente à divulgação e apresentação do projecto, foram elaborados, previamente, convites e preparou-se um pequeno lanche para os convidados. Esta, na minha opinião, correu muito bem, visto que a maioria dos pais apareceram na instituição e questionaram os filhos em relação aos trabalhos e às fotografias expostas, mostrando interesse no trabalho realizado.

De uma maneira geral, considero que tanto o processo como o produto tiveram um resultado positivo, visto que o projecto “Construindo a nossa casa” foi concretizado como estava previsto, isto é, o grupo participou em todas as actividades, dando sugestões e opiniões, muitas vezes sem o adulto dar o seu parecer. O facto de o tema do projecto ser sobre casas, poderá ter facilitado, ao grupo, a continuidade do mesmo.

Em suma, aprendi que é possível concretizar-se qualquer tipo de projecto, com crianças de qualquer idade, tendo como exemplo a minha experiência neste estágio.

5. Reflexão crítica

Nesta fase descrevo sentimentos, atitudes e comportamentos no que se refere à minha prática, bem como as expectativas iniciais.

Devemos ter, enquanto indivíduos, uma atitude crítica e reflexiva, pois, só desta forma sabemos que atitude tomar quando estivermos expostas a situações semelhantes e através deste pensamento crítico e reflexivo conseguiremos atingir melhores resultados.

5.1. O meu testemunho

Considero que este trabalho foi um grande desafio, e um suporte que me poderá vir a auxiliar no futuro. Saliento, também, que os seminários me ajudaram para que muitas das minhas dúvidas, interrogações e receios fossem superados, pois estas sessões eram muitas vezes locais onde poderia expor a minha experiência. Também, foco que a ajuda e apoio da Professora Supervisora foi importante para que superasse as dificuldades com as quais me ia deparando, ajudando, assim, a que desenvolvesse todo este projecto que foi proposto realizar. No entanto, também o companheirismo e opiniões da minha colega de estágio foram um importante contributo para a realização deste projecto.

Quando iniciei o estágio estava com alguns receios, com dúvidas, mas também com curiosidade e com muitas expectativas. A equipa educativa e as crianças do grupo receberam-nos muito bem.

No que respeita as intervenções, este foi, também um ponto no qual, inicialmente, me senti pouco à vontade, pois tinha algum receio de não conseguir cumprir o que tinha planificado. Contudo ao longo das intervenções apercebi-me de que o tempo que dispunha para a realização da actividade era suficiente para colocar em prática o que pretendia o que me deixou mais auto-confiante nas intervenções seguintes. Também, o apoio da educadora, que sempre se

mostrou disponível para falar comigo e me aconselhar sobre a melhor forma de interagir com as crianças, deixou-me sempre à vontade para intervir.

Aprendi que não se devem “obrigar” as crianças a realizar algo quando não lhes apetece ou quando não querem, deve-se pois, explicar no que consiste a actividade e qual/ais os objectivos da mesma, procurando suscitar o interesse da criança. Mesmo assim, caso a criança não queira, deve-se esperar que a mesma avance quando achar que o momento é o adequado. No entanto, quando surge uma situação em que as crianças mostram interesse, mesmo que não esteja planeada, na minha opinião, é importante que a mesma se concretize e que o educador proporcione momentos para a realização da mesma.

Aproveito, também, para referir que planificar era algo que me deixava um pouco receosa, pois considerava esta, uma tarefa menos fácil. Contudo, até neste ponto, todo este projecto me ajudou a superar estas incertezas e medos, pois o facto de ter de planificar quase todos os dias contribuiu para uma melhor preparação na elaboração deste género de documentos e a encará-lo como um elemento orientador do educador. Pois, quando for educadora, planificar passa a ser uma das minhas “rotinas pedagógicas”. A planificação foi elaborada por competências, tendo sido a estrutura da matriz alterada, de forma a melhorá-la, pois faltavam itens que considere essenciais para a realização das propostas educativas, tais como a distinção dos diferentes recursos (físicos, materiais e humanos) (vide modelo no Apêndice II).

Relativamente ao clima existente na Instituição, aprendi que é possível educar sem elevar o tom da voz, optando por outras estratégias, por exemplo, cantar. Quando o adulto canta, ou quando é ligado o rádio, as crianças acalmam e o ambiente torna-se pacífico, observando-se, nas crianças uma atitude serena, brincando e relacionando-se com os outros com tranquilidade.

Não conhecia o sistema de rotatividade pelas salas, por isso, foi uma nova experiência, visto que as diferentes áreas são trabalhadas todos os dias, o que facilita o trabalho da educadora e as aprendizagens das crianças em todas

as áreas. Os trabalhos dos vários grupos estão expostos em todas as salas e desta forma, todos têm acesso e conhecimento do que cada grupo está a trabalhar e dos trabalhos que são realizados. No entanto, considero que, trabalhar com sistema de rotatividade traz desvantagens. Os grupos não têm a sua sala, nem o seu espaço, tudo é comum a todos, todos são responsáveis pelos mesmos espaços, porém, em momentos diferentes.

Todavia, considereei esta prática algo imprescindível no meu currículo pedagógico, uma vez que me deu a conhecer o mundo no contexto pré-escolar, o modo como se processa a rotina das crianças e o tipo de trabalhos que se pode desenvolver com as mesmas. Pois, ao longo do meu curso aprendi como tudo se desenvolve, mas de forma teórica, o que também considero importante, contudo, por vezes só a prática nos traz a compreensão de como se processa esta realidade.

Portanto, todas as fases foram de aprendizagem e de consolidação de conhecimentos, passando por processos de evolução em todas as intervenções, contudo, não deixo de frisar que este projecto foi, sem dúvida, uma mais-valia, pois permitiu-me adquirir novas estratégias e competências importantes quer para o meu desenvolvimento pessoal quer para o meu desenvolvimento enquanto futura profissional da educação.

6. Considerações finais

.....

Com a realização deste trabalho posso concluir que todo o processo que desenvolvi contribuiu para o meu enriquecimento quer pessoal, quer enquanto futura profissional da educação de infância, tendo em conta que fiz aprendizagens a todos os níveis.

A infância é um fenómeno único e individual, por isso é experienciada de modo diferente por cada indivíduo que a atravessa. Entender o processo de crescimento, pressupõe que tenhamos consciência de que as crianças não crescem todas do mesmo modo, nem reagem da mesma forma perante as mesmas situações, assim sendo, torna-se pertinente respeitar as suas diferenças individuais e sociais, rejeitando uma visão de uniformidade das mesmas.

Devido à melhoria da qualidade de vida, bem como ao surgimento da globalização e a todos os factores que esta acarreta, torna-se cada vez mais visível, que a criança de hoje não é igual à criança de antigamente, assim sendo, torna-se pertinente e indispensável, uma melhor formação e informação relativamente a este público-alvo.

Com a realização deste projecto, compreendi que o Educador de infância, na acção sócio-educativa, deve entender o sujeito beneficiário da intervenção como um ser multidimensional, capaz de desenvolver as suas potencialidades e colmatar as suas necessidades, no sentido da resolução do seu problema. É, também, a este profissional que cabe dar a palavra ao sujeito da educação, comprometendo-se e responsabilizando-se pela palavra dada, e estando consciente que esta “acção” terá efeitos para os dois lados, tanto para ele, enquanto profissional e pessoa, e para o indivíduo que recebe esta acção.

Em jeito de conclusão, este trabalho teve uma grande importância no que diz respeito a um enriquecimento pessoal e profissional da minha parte, bem como o facto de me ter propiciado um ganho de consciência face à minha futu-

ra profissão, pois enquanto futura educadora de infância posso e devo funcionar como agente de mudança e de educação.

Bibliografia

Andrade, F. (2008). *Perturbações da linguagem na criança. Análise e caracterização*. Universidade de Aveiro. Aveiro.

Bertram, T. e Pascal, C. (2009). *Desenvolver a qualidade em parcerias*. Ministério da Educação. Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Castro, J. e Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Ministério da Educação. Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Decreto Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei n.º 5/1997 de 10 de Fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e educação*. Teoria, perspectivas e prática. Instituto Piaget. Lisboa. P. 58.

Goulart, I. (2000). *Piaget – Experiências básicas para utilização pelo professor*. 7.ª edição, Editora Vozes. Petrópolis.

Hohmann, M. e Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. 3.ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Ministério da Educação. Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Mendes, F. e Delgado, C. (2008). *Geometria*. Ministério da Educação. Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Novaes, M. (1972). *Sociologia da criatividade*. 2.^a edição, Editora Vozes. Brasil.

Oliveira-Formosinho, J. et al (2007). *Pedagogia (s) da infância*. Dialogando com o passado Construindo o futuro. Artmed. Porto Alegre.

Papalia, D. e Olds, S. (1981). *O mundo da criança: da infância à adolescência*. Editora McGraw – Hill do Brasil. São Paulo.

Projecto Curricular da Instituição. (2010). Coimbra.

Projecto Educativo da Instituição. (2010). Coimbra.

Sim-Sim, I. et al (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação. Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da leitura: a Decifração*. Ministério da Educação. Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Simula, S. (1990). *Novas perspectivas na educação infantil*. Proton Editora. São Paulo.

Sousa, A. (1997). *Programação e avaliação desenvolvimental*. Na Pré-Escolaridade e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Piaget. Lisboa.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte na educação*. Bases Psicopedagógicas. Instituto Piaget. Lisboa. Volume 1.

Spodek, B. e Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Art-med. Porto Alegre.

Stilwell, I. (2000). *Escolas: criatividade precisa-se!* In Craft, A. et al. Criatividade e Educação. Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade. Lisboa.

Tavares, J. e Alarcão, I. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Livraria Almedina. Coimbra.

Zablza, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. 1.^a edição, Edições ASA. Madrid. P.126.

Apêndices

Apêndice I – Modelo do Instrumento de observação utilizado

	CrITÉrios de avaliaÇão	N	R	F	M F	S	Observação
Planificação	• Participação das Crianças						
	• Articulação						
	• Flexibilidade						
	• Continuidade educativa						
Actividades	• Trabalho em grande grupo						
	• Trabalho em pequeno grupo						
	• Trabalho individual						
	• Livres						
	• Dirigidas						
	• Espontâneas						
	• Adequação � planificação						
Espaços	• Utilização de interior						
	• Utilização de exterior						
	• Acessibilidade dos materiais						
	• Funcionalidade						
	• Rotatividade/flexibilidade						
Relações	• Cooperação entre a equipa educativa						
	• Concordância entre a educadora e auxiliar						
Avaliação	• Com as crianças						Quando? Como? O quê??
	• Das actividades livres						
	• Utilização de instrumentos de avaliação						

Legenda: N = Nunca; R = Raramente; F = Frequente; MF = Muito Frequentemente;
S = Sempre

Apêndice II – Modelo da Planificação utilizada

Projecto: (Nome do Projecto)	
Dia, mês e ano – Dia da semana	
Proposta Educativa: (nome da actividade)	
Grupo de crianças	
Duração	
Espaço utilizado (recursos físicos)	
Intencionalidade educativa	
Competências a desenvolver pelas crianças (a criança deve ser capaz de...)	
Recursos materiais	
Recursos humanos	
Descrição da proposta educativa	
Avaliação da actividade	

Anexos

ETAPA 1 – AVALIAÇÃO GERAL DO GRUPO (IMPLICAÇÃO E BEM ESTAR)

Grupo:		N.º de Crianças:		N.º de adultos:		Semana de: __a __ Tempo: __às __	
Nome da Criança		Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações	Nome da Criança		Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações
1		☐ ☐ Imp. B-E		6		☐ ☐ Imp. B-E	
2		☐ ☐ Imp. B-E		7		☐ ☐ Imp. B-E	
3		☐ ☐ Imp. B-E		8		☐ ☐ Imp. B-E	
4		☐ ☐ Imp. B-E		9		☐ ☐ Imp. B-E	
5		☐ ☐ Imp. B-E		10		☐ ☐ Imp. B-E	

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
O que está a correr bem? Que aspectos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.	O que é preocupante? Que aspectos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.
•	•

ANÁLISE DO CONTEXTO			
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>ALTOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO		FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>BAIXOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	
1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc):		1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc):	
2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc):		2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc):	
3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a actividades, assuntos, negociações, regras, etc):		3. Falta de oportunidade para iniciativa (actividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc)	
4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos "vazios/mortos", orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...)		4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo optimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc)	
5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc)		5. Estilo do adulto inapropriado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc)	
Factores inerentes à criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc)	Circunstâncias excepcionais (poucas crianças na sala, dia de actividade excepcional, etc)	Factores inerentes à criança (doença, crise familiar, etc)	Circunstâncias excepcionais (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc)

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI	
O que lhes agrada	O que lhes desagrada
•	•
Interesses ou desejos •	

INFORMAÇÕES GERAIS	
Características/recursos da comunidade e famílias	Projecto do Agrupamento/Instituição
•	•

ETAPA 3 – DEFINIÇÃO DE OBJECTIVOS E INICIATIVAS PARA O GRUPO/CONTEXTO

Acções para o período _____ a _____ Grupo: _____		
Prioridades¹: [] Oferta Educativa [] Clima de Grupo [] Espaço para Iniciativa [..] Organização [..] Estilo do Adulto		
OBJECTIVOS (Considerando a análise da ficha 2G, que fins gostaria de alcançar?)	•	
Âmbito	Intenções/necessidades de mudança	Iniciativas/Acções concretas a desenvolver
OFERTA EDUCATIVA	•	•
CLIMA DE GRUPO	•	•
ESPAÇO PARA INICIATIVA	•	•
ORGANIZAÇÃO	•	•
ESTILO DO ADULTO	•	•
OBSERVAÇÕES	•	

¹ Assinalar os campos de intervenção prioritária com a atribuição por ordem crescente de números de 1 a 5.

SÍNTESE ¹	
BEM-ESTAR	IMPLICAÇÃO
Tem a ver com o sentir-se bem ou mal, feliz ou infeliz, estar alegre ou triste.	Tem a ver com o achar algo interessante ou aborrecido, fascinante ou fastidioso.
Sinais – A criança revela	
• Felicidade, alegria • Vitalidade, energia • Tranquilidade, relaxamento, • Confiança em si mesma (auto-estima positiva), • Adaptar-se bem a novas situações e desafios.	• Concentração, • Capacidade de manter-se bastante tempo na actividade, • Abertura a novos estímulos, • Motivação, interesse, • Actividade mental, criatividade, • Um funcionamento no limite máximo das suas capacidades.
Observar	
• Mímica, postura e comportamento em diferentes situações; • Expressão verbal; • Relações com as outras crianças; • Relação com o educador • Relação com familiares	• Que áreas curriculares ou desenvolvimentais estão a ser trabalhadas? • Em actividades colectivas (dirigidas pelo adulto para todo o grupo) • Em actividades de grupo / individuais • Actividades com ou sem ajuda do educador • Actividades dirigidas ou de livre opção
NÍVEIS	
Baixo	
• Nunca ou raramente a criança se sente feliz; • Nunca ou quase nunca desfruta do contexto educativo; • Intranquila ou tensa; • Pouco aberta e espontânea; • Vulnerável e pouco flexível; • Falta de confiança em si mesma; • Nunca ou quase nunca se sente à vontade.	• Nunca ou quase nunca está concentrada; • Desliga ou distrai-se facilmente; • Sempre ou quase sempre desmotivada ou desinteressada; • Nunca ou quase nunca está mentalmente activa; • Nunca ou quase nunca realiza uma actividade com prazer evidente; • Limita-se a utilizar as suas competências actuais.
Moderado ou Médio	
• Em geral não está nem feliz nem infeliz; • De vez em quando parece desfrutar de alguma coisa; • Por vezes intranquila ou tensa; • Por vezes aberta e espontânea; • Por vezes vulnerável; • Com auto-confiança limitada; • Por vezes sente-se à vontade, ousando ser ela própria.	• A concentração é mediana; • Por vezes custa-lhe prestar atenção; • Não está verdadeiramente motivada ou interessada; • Actividade mental pouco intensa; • Não desfruta inteiramente das actividades; • Não mobiliza completamente as suas competências.
Alto	
• Sempre ou quase sempre está à vontade, sente-se bem e feliz; • Desfruta bem do programa educativo em oferta; • Sempre ou quase sempre irradia tranquilidade; • Sempre ou quase sempre está aberta e é espontânea e flexível; • Capaz de se defender; • Denota confiança em si mesma.	• Muitas vezes denota concentração; • Não se distrai facilmente e persiste na actividade; • Muitas vezes motivada e interessada; • Mentalmente activa, com intensidade; • Desfruta plenamente das actividades e explorações; • Funciona no limite mais elevado das suas actuais capacidades.

¹ Quadro síntese adaptado de “Un ciclo de reflexión y acción sobre el bienestar y el involucramiento como pautas en la educación inclusiva” (Van Sanden & Joly, 2000)