

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar



**PAULA
FRASSINETTI**

A BRINCAR TAMBÉM SE APRENDE

Cátia Sofia Carvalho Correia

Orientada por:

Dr.^a Maria Isabel Perry de Azeredo Leme Serpa Brandão

**Porto
2012**

RESUMO:

Brincar é tão importante para a criança como trabalhar é para o adulto. É o que torna a criança ativa, criativa, e lhe dá oportunidade de se relacionar com os outros. É através das brincadeiras que a criança aprende a conhecer, aprende a fazer, aprende a conviver e, sobretudo, aprende a ser. Para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. Pretendemos com esse trabalho apresentar a importância do brincar na aprendizagem da criança, através da descrição da prática exercida ao longo de um ano.

Para a realização de todo este processo recorreu-se à caracterização da Instituição, do contexto onde se insere, da família e do grupo de crianças, bem como as metodologias de intervenção. Procedeu-se ainda à análise de documentos que nos apoiaram na nossa prática.

PALAVRAS-CHAVE: Criança, Brincar, Aprendizagem

ABSTRACT:

Playing it's so important for the child as will work that it's for the adult. It's what it makes the child active, creative, and it gives him opportunity for being connected with others. It's through the play's that the child learns to know, to do, to coexist and, especially, it learns to be. Besides that, stimulate the curiosity, the self-confidence and the autonomy, it provides the development of the language, of the thought, the concentration and of the attention. We intend with this work to present the importance of playing in the learning of the child, through the description of the practice practiced along one year.

For the realization of all east one resorted process to the characterization of the Institution, of the context where it is inserted, of the family and of the group of children, as well as the methodologies of intervention. One proceeded still to the analysis of documents that supported us in our practice.

KEY WORDS: Children, Play, Learning

AGRADECIMENTOS

Este espaço é dedicado àqueles que me apoiaram e deram a sua contribuição para que este relatório fosse realizado. A todos eles deixo aqui o meu agradecimento sincero.

Em primeiro lugar, agradeço à equipa educativa que me acompanhou e apoio durante a minha prática educativa. Em especial, à educadora Alexandra, que em todos os momentos me incentivou e, também pela liberdade de ação que me permitiu. Foi sem dúvida importante para que este trabalho contribuísse para o meu desenvolvimento profissional e emocional.

Em segundo lugar, agradeço à minha orientadora Isabel Brandão, pelas notas dominantes da sua orientação que foram a utilidade das suas recomendações e a cordialidade com que sempre me recebeu.

Gostaria ainda de agradecer ao grupo de crianças, que me acolheu de braços abertos e me ajudou a crescer como pessoa e como profissional. A todos os beijinhos e palavras doces que me foram oferecendo ao longo do ano.

Deixo também uma palavra de agradecimento aos meus pais por me apoiarem e me ajudarem ao longo da minha vida académica. Sem o apoio deles nada seria possível.

Agradeço também a todos os meus amigos pelo apoio que me deram, ao ouvirem todas as minhas histórias sobre o que ia acontecendo ao longo do estágio, e me abraçaram quando por algum motivo eu desmotivava.

Finalmente, gostaria de deixar um agradecimento muito especial ao meu namorado, por todas as vezes em que ele resolveu os meus pequenos problemas e me manteve calma nos momentos de mais tensão. Por ter, paciência e compreender todas as fases do processo porque passei; por se rir com os acontecimentos do estágio que eu lhe contava; mas principalmente por ser o meu porto de abrigo nos dias em que eu me perdia.

A todos muito obrigado!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	4
CAP. 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1.1-Conceção sobre educação e educador	6
1.2 - Perspetivas sobre o futuro	9
1.3 - Papel do professor Investigador	10
1.4 - Metodologias de intervenção educativa e princípios pedagógicos	12
1.4.5. A BRINCAR TAMBEM SE APRENDE	18
CAP. 2- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	21
2.1- Opções Metodológicas	21
2.2- Técnicas De Investigação	22
CAP. 3- CONTEXTO ORGANIZACIONAL	25
3.1- Caracterização da instituição	25
3.2- Caracterização do meio, famílias e crianças	30
3.3- Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da comunidade	39
CAP. 4- INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
BIBLIOGRAFIA	50
ANEXOS	

ÍNDICE DE ANEXOS

- I- Gráficos**
- II- Portfólio Reflexivo**
- III- Fotografias**
- IV- Registos de incidentes críticos**

ÍNDICE DE SIGLAS

- ME- Ministério da Educação**
- PE- Projeto Educativo**
- RI- Regulamento Interno**
- PAA- Plano Anual de Atividades**
- RIC- Registo de Incidente Crítico**
- RO- Registo de Observação**
- E- Estagiária**
- C- crianças**

INTRODUÇÃO

Este relatório foi realizado no âmbito do estágio profissionalizante, inserido no Mestrado de Educação Pré-Escolar. O estágio, foi realizado numa sala de 3 anos de idade no ano letivo de 2011/2012, sob a orientação da Dr.^a Isabel Brandão.

Tem como finalidade descrever a prática profissional por nós exercida, onde o objetivo, é compreender o funcionamento da instituição, respeitando os seus ideários, cooperando com o corpo docente e não docente da instituição; aplicar os conhecimentos teóricos pré-adquiridos, de uma forma prática; planificar, agir e avaliar a intervenção educativa e participar em situações de envolvimento parental e com a comunidade.

Neste sentido o relatório apresenta-se dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo, refere-se ao enquadramento teórico, tendo por base um quadro de referências conceituais em que se apoia o estágio, abordando perspectivas teóricas do contexto da Educação Pré-Escolar como, conceção sobre educação e educador, perspetivas sobre o futuro, o papel do professor/educador investigador, os referentes teóricos que sustentaram a nossa prática educativa bem como, a justificação teórica sobre o tema apresentado, “A brincar também se aprende”, onde se demonstra a importância do mundo mágico da brincadeira. No segundo capítulo, são apresentadas as metodologias de investigação, como as opções metodológicas e as técnicas de investigação utilizadas. O terceiro capítulo, Contexto organizacional, tem como objetivo perceber a organização do contexto onde decorreu o estágio. Através da análise de diferentes documentos pudemos caracterizar de forma concisa a instituição, o meio envolvente, as famílias e o grupo de crianças. Ainda neste capítulo, são apresentadas as nossas propostas de intervenção conjunta na

instituição. Por fim, no último capítulo, evidenciou-se toda a prática pedagógica de forma sucinta através de um aspeto pedagógico significativo: o brincar.

Para finalizar, são apresentadas algumas considerações finais sobre o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo deste ano letivo, os fatores que influenciaram e contribuíram para esse crescimento bem como, aspectos positivos da experiência vivida.

No decorrer do ano foram aparecendo algumas limitações e obstáculos, sendo o principal, conciliar o estágio profissionalizante com as restantes unidades curriculares e todo o empenho que estas exigiam bem como, conjugar a vida profissional com a vida pessoal. Os sentimentos que foram sendo vivenciados apresentaram-se ambíguos havendo uma mistura de medo, nervosismo, alegria, desespero, felicidade e amor. Porém, a vontade de finalizar este percurso bem como, o sorriso simples das crianças fizeram-me superar todas as limitações e obstáculos.

CAP. 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1-Conceção sobre educação e educador

A etimologia da palavra educação tem origem no latim e transporta diferentes significados tais como, *E-ducere* que significa conduzir (*ducere*) para fora e *Educare* que significa ação de formar, instruir, guiar. Assim, a educação é sempre compreendida como uma prática, uma acção e não é possível compreendê-la como algo estável. Este conceito está assim em constante evolução, transformando-se de acordo com as realidades socioculturais e económicas de cada ocasião. Para Demo a

“Educação não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar, é, sobretudo formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que, o educando não é o objectivo de ensino, mas sim sujeito do processo, parceiro de trabalho, trabalho este entre individualidade e solidariedade”.
(1996: 16)

Um olhar, mesmo superficial sobre a história da humanidade mostra-nos ideias e práticas sobre o processo educativo que conduzem, se quisermos, a uma teoria e a uma anti-teoria sobre a educação. Um modelo, mais tradicional, que entendia “educar” como uma atividade exercida desde o exterior sobre o educando, de modo a que este atingisse as metas definidas pelo educador, era uma educação de *fora para dentro*. Uma outra corrente, mais contemporânea, fundamenta toda a educação no sujeito (educando), o qual, pela seleção consciente e livre dos estímulos que o meio humano lhe proporciona vai moldando os seus comportamentos; esta apresenta uma perspectiva diferente, *de dentro para fora*. No primeiro caso, estamos perante um educando completamente à mercê das suas estruturas psicobiológicas; no segundo caso, estamos perante alguém que corre os riscos da pobreza ou da riqueza dos estímulos oferecidos. A estas duas correntes opostas, podemos chamar, respectivamente, de *hétero-educação* e de *auto-educação*.

Segundo a Lei - Quadro nº5/97 da Lei de Bases do Sistema Educativo, “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de

educação ao longo da vida.” (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, artigo 2). Julgamos importante considerar este processo como o resultado de uma interação dinâmica entre o adulto e a criança, onde a criança descobre, cria e aprende, é o centro da educação e o adulto tem o papel de orientar segundo os interesses, necessidades e ritmo da criança obtendo assim uma nova educação, uma *auto-educação*.

Hoje em dia, reconhecemos que a educação tende a ter um carácter universal, ou seja, hoje a educação no contexto em que vivemos é dirigida a todos independentemente da origem, cultura ou grupo socioeconómico em que a criança se insere, preparando-as assim para a vida em sociedade conforme refere o 7º artigo da Declaração dos Direitos da Criança, de 20 Novembro, 1959. Contudo, o contexto em que a criança se insere é importante para o desenvolvimento da criança no sentido em que o contexto familiar, escolar e social em que está inserida desempenham um papel crucial na sua formação enquanto cidadão.

Falar de educação, nos dias de hoje, é falar de um sistema estruturado com regras de funcionamento. Tal como mencionam as Orientações Curriculares, é suposto que durante a educação pré-escolar “se criem as condições necessárias para que as crianças continuem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (ME, 1997: 17). Assim sendo, a educação pré-escolar torna-se a base para qualquer educação, no sentido que contribui para a formação global da criança, onde lhe são proporcionadas diferentes experiências concretas, partindo do conhecimento do educador das características e das necessidades da criança.

Daí, o educador, assumir um papel crucial na educação, no sentido em que orienta a criança a encontrar-se e integrar-se na vida cultural e social. O educador deve assim, “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentar a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural assim como contribuir para a igualdade de oportunidades, (...)” (Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de Fevereiro). Podemos comparar o educador a um arquiteto que fornece as indicações e orienta no processo de construção, que conduz a criança a edificar os seus alicerces fornecendo-lhe ferramentas para explorar o

percurso do conhecimento. Cabe ao educador, intervir através de um processo educativo caracterizado por diferentes etapas interligadas, que se vão sucedendo e aprofundando, nomeadamente observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (cfr. ME, 1997: 25-28), em todo este sistema está inerente um processo reflexivo.

Desta forma, o educador, deve apresentar algumas características desejáveis para realizar de melhor forma a sua função: qualidades intelectuais, formação académica e cultural, uma inteligência que liga a teoria à prática, uma inteligência adaptativa capaz de mudar com rapidez e responder assim ao que cada criança e cada grupo pede em determinado momento, uma “dose” de imaginação, capaz de inventar estratégias motivadoras do interesse e das capacidades imaginativas da própria criança; qualidades éticas, as crianças mostram-se, a seu modo, sensíveis a valores como a sinceridade, justiça, imparcialidade no tratamento frente ao favoritismo, sentido do dever e da responsabilidade, dedicação, respeito pelos sentimentos e crenças, ausência de mordacidade e ironia; qualidades estéticas, pois a educação em alguns aspetos, têm a ver com o desenvolvimento da sensibilidade para o belo, os pormenores agradáveis, o bom gosto (na linguagem, nos objectos, nos gestos, etc.); espírito comunicativo, acessível, optimista, compreensivo, flexível e ao mesmo tempo decidido, transparente em formular e firme em exigir, afectuoso e capaz de autocontrolo. Em resumo, seria ideal que o educador possuísse um conjunto de qualidades especialmente indicadas para se relacionar com sujeitos em vias de expansão da sua personalidade cultural e humana.

Assim sendo, “um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender” (Cury, 1998:59) adotando sempre uma postura reflexiva e investigadora. Conforme Maxine Greene acrescenta congruentemente que o educador pelo seu distanciamento reflexivo aprende a perceber as verdadeiras necessidades de cada educando; exigindo que o mesmo seja simultaneamente um artista e um cientista. (1989: 210-214)

1.2 - Perspetivas sobre o futuro

Com o desafio da sociedade pós-moderna e as exigências de um novo contorno de mundo que se encontra em abrupta e contínua mudança a nível de ideais e valores, é crucial vermos a educação como meio de formar homens e mulheres mais completos e sensíveis às necessidades humanas. De facto, é relevante que cada vez mais se ensine a pensar, a discernir, a escolher e a optar corretamente e em solidariedade com os outros, somente desta forma, a educação tornar-se-á verdadeiramente imprescindível. Tudo isto, radica numa experiência de crescimento pessoal, espiritual e de serviço aos outros.

Reconhecendo que a formação humana ultrapassa os limites da escola e se estende para além dos anos de estudo, é nosso objetivo promover a formação de pessoas harmonicamente formadas, intelectualmente competentes e abertas ao crescimento, movidas pelo amor e comprometidas com a realização da justiça. Tornando-se assim, essencial o desenvolvimento de um processo educativo de formação que procure a excelência. Não uma excelência puramente académica de quadros de honra, mas sim a excelência humana que incontestavelmente, incluirá, também a académica. Esta busca da excelência humana só terá sucesso quando se promover a formação plena da pessoa humana. (cfr. GRACOS, 1994: 12-14) Sendo essencial promover uma cultura de diálogo no respeito pela pessoa humana, apelando à edificação de um mundo mais justo onde se saiba trabalhar em harmonia, em companheirismo e em equipa, com e para os outros.

Educar para o futuro é assim, educar de forma intelectual assentando no pressuposto da prática dos bons hábitos “educando para os outros”; numa pedagogia de exercitação, onde devemos incutir o gosto pelo trabalho e pela descoberta e acima de tudo através de uma pedagogia do exemplo, onde se ensina mais pelo que se é e se faz do que pelo que se diz; nesta linha o educador torna-se um dos principais modelos da criança (deste ser tão pequenino que se encontra no início da sua caminhada pela vida). É fundamental formar a criança num ser autónomo, solidário e habilitado através de um processo de partilha, doação e comunhão com outrem, onde não se

dignifica somente uma dimensão da pessoa, mas sim um todo pessoal, social e cultural. Esta forma diferente, moderna de estar na educação e de ver pedagogia, torna-se nos dias de Hoje, um marco na arte de ensinar, um horizonte facilmente adaptável e assimilável. Este paradigma preenche todas as funções de um Paradigma Educacional, apresentando um caráter universal e expressando todas as condições para que haja uma aprendizagem sistêmica/ecológica.

1.3 - Papel do professor Investigador

Falar do professor/educador investigador é falar de um professor reflexivo, que vê a reflexão como uma condição necessária e não uma condição suficiente, isto é, o professor investigador tem de refletir mas não chega. A reflexão tem como principal objectivo fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre a sua ação, as razões para a sua ação e as consequências dessa acção. Assim, a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que a sua simples ocorrência. Tal como Zeichner refere, “O importante é o tipo de reflexão que queremos incentivar nos nossos programas de formação de professores, entre nós, e os nossos estudantes e entre os estudantes”. (1993: 50) Os professores que refletem em ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino. Para Stenhouse, o profissionalismo do professor investigador envolve: o empenhamento para o questionamento sistemático do ensino como uma base para o desenvolvimento; o empenhamento e as competências para estudar o seu próprio ensino; a preocupação para questionar e testar a teoria na prática fazendo uso dessas competências e a disponibilidade para permitir a outros professores/educadores observar o seu trabalho – diretamente ou através de registos e discuti-los numa base de honestidade. (cfr. Stenhouse, 1975: 27)

Diversos autores, consideram que todos os professores possuem o que Argyris e Schön designaram por “teoria de acção”, que determina a sua prática e que é definida como “uma teoria de comportamento humano intencional que é uma teoria de controle mas quando atribuída ao agente, também serve para explicar ou predizer o seu comportamento” (1974: 6). Em cada teoria de acção dum determinado professor podem distinguir-se duas componentes: as *teorias defendidas* e as *teorias em uso*. As primeiras são as que justificam ou descrevem o comportamento, isto é, o que uma pessoa diz sobre o que faz e as últimas são o que uma pessoa faz ou o modo como operacionaliza as suas teorias defendidas (cfr. Argyris e Schön, 1974: 12-15).

Os professores/educadores investigadores, devem ter tempo para investigar. Para isso, têm de começar por explicar as teorias defendidas, (o que dizem sobre o ensino) e as teorias em uso (como as praticam). Só calculando as compatibilidades e incompatibilidades que existem entre estes dois elementos das teorias e os contextos nas quais ocorrem, serão professores/educadores capazes de aumentar o seu conhecimento do ensino, dos contextos e de si próprios como professores/educadores. Os professores/educadores reflexivos desenvolvem a prática com base na sua própria investigação-ação num dado contexto, que constituem sempre um caso único. A prática é sustentada em modelos de educação em relação às quais se deve manter uma perspectiva crítica. Deste modo, a prática é sujeita a um processo constante de vaivém que conduz a transformações e a investigações futuras.

Na nossa vida pessoal e profissional a reflexão constitui um elemento importante do processo de aprendizagem. O trabalho de Schön sobre as práticas refere-nos que “há zonas indeterminadas da prática incerteza, carácter único e conflito de valores” (1987: 6) que necessitam de abordagens flexíveis permitido assim, lidar com situações ambíguas e complexas. O professor precisa de ver estas situações como singulares e carecendo de reflexão.

Ser professor investigador é ter consciência das escolhas que faz, tendo noção das implicações nas oportunidades que são proporcionadas às crianças. Assim sendo, um professor que não realize o processo de reflexão

sobre a sua prática atua de acordo com a rotina, aceitando a realidade da escola sem se questionar do *certo* e do *errado*. O professor reflexivo é, então, o que procura o equilíbrio entre a ação, o pensamento e a reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças e os seus valores, para resultar desse processo uma nova prática consistente.

Podemos afirmar, que o ensino reflexivo requer uma constante auto-análise por parte do professor/educador, o que implica abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social. É este processo investigativo realizado, individual e coletivamente, que leva à ação. Para que este processo tenha lugar é necessário que o professor questione e reflita sobre situações de sala e que o faça no contexto da sua equipa. O professor deve consciencializar-se que aprende com as experiências e alcança o conhecimento através da análise.

A ação reflexiva concede assim, o poder de premeditar, tendo em conta o contexto em que se insere. Implica um desejo ativo de transformação no sentido de alterar a situação social onde nos movimentamos. Neste enquadramento, professor investigador é aquele que confere importância a questões genéricas da educação, como as finalidades e as consequências do ponto de vista social e pessoal, a racionalidade dos métodos e do currículo e a relação entre essas questões e a sua prática de sala.

1.4 - Metodologias de intervenção educativa e princípios pedagógicos

Desde o século XIX, os educadores auxiliam a sua prática através de modelos que tornam intencional toda a sua ação educativa, de forma à criança adquirir conhecimentos. Segundo alguns autores, os modelos curriculares derivam de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e

aprendem, não só de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem mas também, de juízos de valor sobre o que é considerado importante ao nível da aprendizagem. (Oliveira-Formosinho, 2007: 15). Os modelos atuais de educação para a primeira infância, fundamentam-se em teorias específicas não só de aprendizagem mas também de desenvolvimento.

Hoje em dia, pressupõe-se que o educador quando opta por um determinado modelo curricular, tenha previamente reflectido sobre essa opção e que essa seja adaptada ao contexto em que se insere.

O contexto onde a equipa educativa está inserida, é fortemente marcado por referências como, Hohmann e Weikart (2007) no que se refere ao modelo High/Scope, Malaguzzi em Reggio Emilia, Vasconcelos e Katz com uma forte influencia no trabalho de Dewey numa das pedagogias mais vivenciadas no nosso contexto a Pedagogia de Projeto e numa pedagogia mais específica, a Pedagogia em que esta instituição aposta.

No modelo High/Scope, existem cinco princípios fundamentais que orientaram a nossa prática profissional: aprendizagem pela ação, que rege a aprendizagem ativa da criança, ou seja, acreditamos que as vivências diretas e imediatas que as crianças vivem no seu dia a dia, são muito importantes para que a criança possa retirar delas algum significado através da reflexão; interação adulto-criança onde promovemos a interação positiva entre os adultos e as crianças, tentando apoiar as conversas e brincadeiras das crianças, ouvindo-as com atenção e fazendo os seus comentários e observações que consideramos pertinentes. Desta forma, a criança sentir-se-á confiante e com liberdade para manifestar os seus pensamentos e sentimentos. O contexto de aprendizagem dando uma grande importância ao planeamento da estrutura do Jardim de Infância e à seleção dos materiais adequados. A criança integrada num contexto de aprendizagem ativa, têm a oportunidade de realizar escolhas e tomar as suas próprias decisões. Deste modo, a sala foi dividida em áreas de interesses específicos (área da casinha; área dos jogos de construção área dos jogos de concentração, área da plástica; biblioteca e posteriormente área do projeto, a selva). Estas diferentes

áreas contêm materiais facilmente acessíveis que a criança pode escolher para depois usar conforme o que tinha planejado, para levar a cabo as suas brincadeiras e jogos. A rotina diária, é outro ponto crucial onde fazemos um plano de uma rotina que tem como objectivo apoiar a aprendizagem ativa da cada criança. Tentamos questionar e observar a criança sobre o que quer fazer para posteriormente realizar o processo (planear – fazer – rever). Posteriormente a criança põe em prática aquilo que planeou, e cabe-nos a nós incentivá-la a rever as suas experiências. A organização do espaço e do tempo, fazem parte desta rotina, uma vez que as referências temporais e espaciais são fulcrais para que a criança se possa sentir segura e compreenda o tempo no seu contexto diário, presente, passado e futuro. Segundo Hohmann e Weikart a “rotina diária proporciona assim às crianças a segurança de sequências previsíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de atividades para o seguinte e sequência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia.” (Hohmann, Weikart, 2007: 226) acrescentando que,

“os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (2007: 37-38).

Em Reggio Emilia, seguimos o modelo do educador, que adquire um papel imprescindível na educação da criança, contudo existe um grande envolvimento de toda a comunidade educativa na educação da mesma. O educador auxilia, coopera e incentiva a criança, mas tem também um trabalho fundamental com os pais, procurando a confiança dos mesmos ao documentar os trabalhos da criança de forma a que os pais saibam o papel da criança na escola e todas as suas capacidades. (cfr. Oliveira-Formosinho, 2007: 95) A realização de portfólios individuais, possibilita obter os processos das crianças em todas as áreas de desenvolvimento, divulgando “a qualidade dos seus trabalhos da mesma forma, que as envolve na avaliação do seu próprio trabalho e lhes permite visitar experiências e reflectir sobre elas” (Shores, Grace, 2001:78). Já dos pais espera-se um papel ativo no processo educativo, promovendo a

participação na construção das aprendizagens da criança. No planeamento das atividades, defendemos um Currículo Emergente, onde o planeamento é definido como um método de trabalho no qual o educador traça objetivos educacionais, mas não formulam metas específicas para os projetos ou atividades. Pelo contrário procura formular hipóteses, do que pode vir acontecer baseando-se no conhecimento do grupo. Assim sendo, os objetivos definidos são flexíveis e adaptados aos interesses e necessidades emergentes do grupo, (cfr. Oliveira-Formosinho, 2007: 102) Cabe ao grupo decidir e escolher os caminhos a seguir, orientado e apoiado pelos adultos. O educador segue a criança e não os seus planos.

Outro modelo empregue na nossa prática e muito vivenciado foi a Pedagogia de Projeto, considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas. Segundo Ministério da Educação, o projeto, pela sua complexidade, pode e deve trabalhar na zona de desenvolvimento próximo da criança, estimulando o intelectual das crianças e, simultaneamente, dos seus educadores. (cfr. ME, 2012). De acordo com Vasconcelos a pedagogia de projeto está dividida em quatro fases de trabalho (citado por ME, 2012: 10). A primeira fase, refere-se à definição do problema, ou seja, foi onde se formula o problema a estudar: “Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e, para isso é preciso experiência” (Munari, 1982, citado por Vasconcelos, 1998: 53). Partilha-se os saberes que já possuem sobre o assunto, conversou-se em grande e pequeno grupo, definindo o que sabem e o que querem saber. (cfr. ME, 2012: 35) A segunda fase, é por conseguinte a de planificação e desenvolvimento do trabalho. Após um diagnóstico da realidade educativa e das necessidades e potencialidades do grupo, diagnóstico esse que não é estático porque se vai reformulando segundo as informações que estão sistematicamente a ser recebidas, faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto em função de metas específicas (algumas delas podendo ser globalmente definidas como metas a atingir durante os anos pré-escolares). (cfr. ME, 2012). É ainda nesta fase que se elaboram os mapas, organizando o tempo, o espaço e os recursos, planificando o “O quê?, Como?, Onde?, Quando?”. A terceira fase, é a fase de execução. Nesta fase a criança parte para o processo de pesquisa através de

experiências diretas, preparando aquilo que desejava saber, o que já tinha descoberto, selecionando e registrando a informação e aprofundando a que já sabia confrontando-as com as ideias de partida. Esta etapa requer assim, produção, confrontação e discussão/avaliação contínua, elementos essenciais para avaliar as aprendizagens significativas proporcionadas pelo projeto e as novas questões relacionadas com o mesmo. A fase da divulgação/avaliação, é por conseguinte, a final e remete-nos a uma fase de socialização do saber onde se abre portas a comunidade e se “oferece” todo o saber adquirido tornando-o assim útil não só aos que o viveram mas a toda a comunidade. Podemos assim afirmar que a fase final de um projeto é “Uma experiência culminante: é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto, como dizem os educadores de Reggio Emilia” (Edwards et al. 1999; citado por ME, 2012: 46)

De forma mais particular, mas vivido intensamente, foi o modelo da Pedagogia adotada na instituição. Este modelo tem por base os princípios defendidos por um visionário visando acima de tudo, a formação de homens e mulheres mais completos e sensíveis às necessidades humanas. Reconhecendo que a formação humana ultrapassa os limites da escola e se estende para além dos anos de estudo, promove a formação de pessoas harmonicamente formadas, intelectualmente competentes, abertas ao crescimento, movidas pelo amor e comprometidas com a realização da justiça. Este tipo de educação é visto como a arte e a ciência de ensinar. Assim sendo, não pode ser considerada como uma mera metodologia; terá forçosamente em conta, a pessoa do educando e além disso, é enformada por uma dada visão do mundo. (GRACOS, 1994: 12)

O nosso trabalho centrou-se nesta pedagogia e foi vivido através das experiências significativas que foram proporcionadas à criança diariamente. O principal objetivo desta pedagogia, é o de educar para a excelência através das diferentes formas de ver o mundo, mas exigindo sempre um olhar atento sobre cada um. A seguinte citação ajuda a entender como é importante ter em atenção cada criança para

“(...) formá-la como pessoa autêntica para e com os outros, proporcionando-lhe o seu desenvolvimento harmonioso na tríplice dimensão, pessoal, social e religiosa conjuntamente com a preparação da criança com vista à sua integração no sistema de escolaridade obrigatória” (PE, s.d.: 4)

Deste modo, pretende-se desenvolver a relação da criança com o outro, criando um clima rico em comunicação de forma, a que se sinta escutada e valorizada desenvolvendo-se num todo harmonioso, sendo deveras importante que: pais, colaboradores, educadores, auxiliares da ação educativa e estagiárias entre outras

“reconheçam e cooperem activamente na aprendizagem do aluno e no seu desenvolvimento integral nomeadamente nos seus aspectos psicomotor, afectivo e intelectual, social e moral; ao programarem oportuna e competentemente as actividades do grupo de crianças que lhe estão confinados em estreita colaboração com a directora pedagógica; partilhando experiências, sucessos e fracassos com os seus colegas com vista à melhoria da actividade do jardim-de-infância em geral; participar na avaliação sobre actividade jardim- de- infância e do colégio em geral, bem como na própria avaliação do seu desempenho; na generalidade, demonstrar empenho e disponibilidade para as tarefas específicas da sua profissão bem como para o serviço companheiro, educador e amigo dos alunos” (PE, s.d.:9).

É fulcral ter em linha de conta tais palavras, pois fornecem-nos competências base para que futuramente possamos aplicá-las enquanto profissionais competentes de qualidade e saber; por tudo isto é de salientar o ambiente motivador, onde se tenta ao máximo proporcionar a cada criança o estabelecimento de relações com os pares, onde se sintam ouvidas, acolhidas e compreendidas (a título de exemplo, através da concretização de regras feitas pelas próprias, conseguiram assimilar internamente que têm direitos que arrastam deveres para com os outros).

1.4.5. A BRINCAR TAMBÉM SE APRENDE

Nos dias de hoje, sabemos que a brincadeira é uma necessidade no desenvolvimento do ser humano e não pode ser vista apenas como mera diversão. O uso de material lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colaborando assim, para uma boa saúde mental e um estado interior fértil, que facilitará a expressão e construção do conhecimento.

Tal como ressalta Machado,

“Brincar é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos. Para aprender precisamos adquirir certo distanciamento de nós mesmos, e é isso o que a criança pratica desde as primeiras brincadeiras transicionais, distanciando-se da mãe. Através do filtro do distanciamento podem surgir novas maneiras de pensar e de aprender sobre o mundo.” (2003:37)

Este autor afirmar ainda que

“(...) ao brincar, a criança pensa, reflecte e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender; isso pode não ter a ver com o que o pai, o professor ou o fabricante de brinquedos propõem que ela aprenda”. (2003: 37)

Assim sendo, A brincadeira espontânea leva a criança a expressar seus instintos e as suas vontades, e dessa forma, serve como elemento estimulante e de orientação que, se bem usado, auxilia no desenvolvimento oportuno da inteligência, fazendo, desta forma, com que sejam aclaradas as emoções e os seus desejos ao nível individual e social. O jogo simbólico ou o brincar de faz-de-conta, muito frequentes na brincadeira voluntaria, estimula a capacidade da criança respeitar regras que valerem não só para a brincadeira, mas também para a sua vida em sociedade, ativando a criatividade, pois através da escolha dos papéis a criança reproduz e cria a representação. É assim que cabos de vassoura tornam-se cavalos e com eles as crianças cavalgam para outros tempos e lugares; pedaços de pano transformam-se em capas e ornamentos de príncipes e princesas; pedrinhas em comida; cadeiras em carros; crianças em pais, educadores, motoristas, super-heróis etc. (cfr. Borba, 2006). Através destas brincadeiras a criança aprende a expressar, ainda que de forma simbólica as suas alegrias, tristezas, medos, emoções, ..., de uma forma

saudável que alimenta a vida e rejuvenescedora, apropriando-se cada vez mais da realidade e integrando-a nas suas próprias estruturas internas. Mas o brincar pode também servir para fugir, às pressões da realidade ou para distrair da solidão. (cfr Moyles, 2002: 21)

Com isto, apreende-se a importância do brincar no sentido em que incentiva não só imaginação e afeto no seu desenvolvimento, mas também como auxiliar no desenvolvimento de competências cognitivas e sociais. Para tanto, é necessário entender a brincadeira através da origem da palavra 'lúdico' - do latim *ludus* - que significa brincar (incluindo no mesmo termo ações como jogos, brinquedos, divertimentos, brincadeiras) e deve ser concebida diante da conduta da criança. Ou seja, é indispensável entender a função educativa da brincadeira enquanto promotora de aprendizagem no indivíduo que ampliará prazerosamente o seu conhecimento e sua compreensão sobre o mundo. Isso porque a brincadeira, na visão da criança, cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão.

Sabe-se que brincar é uma atividade natural da criança. Mas porque é que a criança tem necessidade de brincar? A criança brinca por prazer, por distração, mas também à procura de novos saberes, novos conhecimentos. A brincar a criança aprende, experimenta e descobre através de um processo onde ela pode individual ou simultaneamente praticar, escolher, perseverar, imitar, dominar, adquirir competências e confiança; adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coerentes e lógicos; criar, observar, experimentar movimentar-se, cooperar, sentir memorizar; comunicar, questionar, interagir com os outros e ser/fazer parte de uma experiência social mais ampla, em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais; conhecer e valorizar a si mesmo e aos outros, e entender as limitações pessoais; ser ativo dentro de um ambiente seguro, que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais. Segundo Janet Moyles, "O brincar é o principal meio de aprendizagens da criança (...) [onde] gradualmente desenvolve conceitos de relacionamento causais, o poder

de discriminar, fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular”. (2002: 36)

Para Borba, a visão predominante da brincadeira é atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade. (cfr. Borba, 2006: 27-29) Ultrapassando essa ideia, compreende-se que, se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo onde do educador tem um papel importante.

Desta forma, cabe ao educador auxiliar a criança na brincadeira, no entanto, deve atentar para o tipo de ajuda que fornece. O educador deve induzir a criança a proceder mas deve ser cuidadoso na forma que o faz, pois numa dada ocasião pode interferir na probabilidade que aja da mesma forma no futuro. Deve colocar o interesse da criança frente à sua própria necessidade de ficar sob controlo tudo o que se faz dentro da sala. Neste âmbito o papel do educador é fundamental para definir a escolha e o uso dos materiais, bem como planear o ambiente e as atividades da sala, sendo sensível as contingências do contexto para desta forma criar condições de ensino e de saber, visando fortalecer comportamentos compatíveis com as situações. Importa salientar que desta forma, o educador tem a possibilidade de monitorizar e participar de forma ativa na brincadeira da criança, incentivando e criando situações de aprendizagem, como estímulo e motivação para a criança. A capacidade de ouvir e responder corretamente e de forma imediata às questões colocadas pelas crianças ajuda no seu desenvolvimento. Criar situações e momentos em grande e pequeno grupo, permite ao grupo o seu envolvimento no mesmo, de acordo com as suas capacidades. O Educador deve, ainda, ter em conta a transmissão de feedbacks positivos..

Brincar é assim, tão importante para a criança como trabalhar é para o adulto. É o que a torna ativa, criativa, e lhe dá oportunidade de se relacionar com os outros; também a faz feliz e, por isso, mais propensa a ser generosa, a amar o próximo, a ser solidária. Tal como foi referido no ponto anterior, o grupo

foi evoluindo e evoluindo a sua forma de brincar e de aprender. Com isto, desenvolveram potencialidades; comparando, analisando, nomeando, medindo, associando, classificando, criando, deduzindo, etc... O brincar estimula a autoconfiança dos participantes, quer crianças ou adultos, e facilita as situações sociais “ajuda-os a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático com os outros. Leva a criança e os adultos a desenvolver percepções sobre as outras pessoas e a compreender as exigências bidirecionais de expectativa e tolerância.” (construção de valores) (Moyles, 2002: 22). Todas as pessoas, sejam crianças ou adultos, brincam de certa forma. Em cada idade o brincar tem influências características, mas em todas as idades se aprende através da brincadeira. Bruner, atesta que “...a principal característica do brincar- quer infantil quer adulto- não é o seu conteúdo, e sim o seu modo.” (citado por Moyles, 2002: 24)

CAP. 2- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1- Opções Metodológicas

Este trabalho teve como principal foco entender de que forma é que as crianças constroem o seu conhecimento através da brincadeira. Surgindo, a necessidade de investigar alguns referentes teóricos sobre essa temática.

Dado a pertinência do tema e este ter surgido através da prática exercida, recorreremos a diferentes técnicas de investigação de forma a nos auxiliar neste processo complexo.

Atendendo ao contexto em investigação, este estudo teve como principais objetivos: Entender a importância das brincadeiras na vida da criança e de que forma é que as crianças aprendem através da brincadeira.

2.2- Técnicas de Investigação

No processo de recolha de dados, existem várias técnicas próprias da investigação qualitativa, nomeadamente o diário de bordo, a observação direta, o registo de incidente crítico, os portefólios individuais, as planificações e avaliações semanais, as reflexões bem como os registos de suporte fotográfico. A utilização destes diferentes recursos constitui uma forma de aquisição de dados de diferentes tipos, os quais proporcionam a possibilidade de cruzamento de informação. (cfr. Araújo et al, 2008: 14) No caso da investigação participativa, como o estudo em presença, o professor/educador investigador deve “manter uma atitude de vigilância sobre si próprio decorrente da exigência de rigor científico que só por esse meio pode ser alcançado uma vez que o investigador tem um papel activo no desenrolar da intervenção que está a ser pesquisada.” (Parente, 2004: 146)

O diário de bordo, tem como objectivo ser um instrumento em que o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo. Autores como Bogdan e Bilken, referem que essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. (1994:150) A observação consiste na medição/examinação e no registo dos factos observáveis através de diferentes formatos. Esta actividade deve ser realizada de forma objetiva, sem deixar que as opiniões, os sentimentos e as emoções influenciem no trabalho científico. A observação participante, ultrapassa o aspecto descritivo da observação, para tentar descobrir o sentido, a dinâmica e os processos dos acontecimentos. O facto do observador ser participante, e estar envolvido na situação que está a observar, permite ao professor/educador investigador ganhar uma compreensão mais completa e desenvolver relações interpessoais capazes de favorecer o entendimento do que está a ser observado. A participação do observador está, assim, ao serviço da observação e da investigação, tem por objectivo recolher informações sobre ações, opiniões, perspectivas do observador. (cfr. Parente, 2004:150)

Os registos de incidentes críticos, consistem numa forma de descrever comportamentos pouco habituais, negativos ou positivos, que se revelam

espontaneamente, dentro ou fora da sala de aula. Os comportamentos a registar devem essencialmente contribuir para aumentar o conhecimento da criança e ultrapassar a impressão vaga e geral que muitas vezes formamos. Tal situação confirma-se quando queremos avaliar as relações sócio-afetivas, as atitudes e alguns traços da personalidade da criança. Apesar da sua grande importância na avaliação, estes registos devem ser considerados como complementares em relação a outros instrumentos de observação e analisados de uma forma contextualizada, uma vez que um incidente crítico numa determinada situação, pode não ser considerado desta forma num contexto diferente. (cfr. ME, 21/06/2012)

Bodgan & Biklen consideram que “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa”. (1994: 183) Através dos registos fotográficos é possível analisar situações que nos passam em observação direta, tendo ainda oportunidade de apresentar a fotografia à criança e dar-lhe oportunidade de comentar a sua ação.

No que se refere à avaliação dos trabalhos das crianças, Máximo-Esteves alega que

“a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos (...). Esta é, também, uma prática comum dos bons professores, interessados na avaliação do sentido e do ritmo de aprendizagem dos seus alunos, pelo que não requer um treino especial, salvo o conhecimento de alguns cuidados a ter, enquanto técnica de investigação” (2008: 92).

Os portfólios individuais das crianças são um exemplo desse trabalho.

As planificações e avaliações semanais, são utilizadas de forma metódica no sentido em que, são realizadas todas as semanas para constatar a evolução do trabalho do grupo, bem como, dar importância aos interesses e necessidades das crianças. Essas, devem ser realizadas de forma singular no sentido em que a equipa educativa se deve encontrar para planificar e avaliar, adequando ao grupo e à equipa com que trabalhamos. Planifica-se e avalia-se para a equipa, para o grupo, para os pais e para a escola. Para a equipa, porque reflete sobre os conteúdos, métodos de trabalho, estratégias e materiais mais adequados à aprendizagem; controla e faz ajustes permanentes

de acordo com as necessidades e interesses do grupo. Para o grupo, pois sabe o que irá fazer, para quê e porquê; adquire hábitos de organização; intervém ativamente na realização do trabalho, reflete e discute. Para os pais, dando-lhes a possibilidade de saber o que os seus filhos aprendem, porquê e para quê; podem ainda acompanhar o trabalho dos filhos; apercebem-se do empenhamento da equipa educativa em realizar um trabalho de qualidade; empenham-se em contribuir para melhorar a relação família escola e participam com frequência nas atividades propostas pela equipa. Por fim, para a escola, no sentido em que torna possível um trabalho consciente de todos os docentes e permite uma distribuição mais eficaz do tempo e do espaço.

As reflexões, são importantes, no sentido em que nos fazem pensar sobre a forma como agimos, como propomos as atividades, como planificamos, sobre tudo o que fazemos. Ou seja, são as reflexões sobre as nossas ações que nos permitem avaliar e tomar decisões de forma consciente, assumindo-as podendo argumentar o porquê das nossas acções, perante qualquer pessoa que nos questione ou até mesmo perante nós.

Após o conhecimento das técnicas utilizadas, procedemos à parte prática da investigação. Primeiramente, como já foi referido, recorreremos a referentes teóricos com o objetivo de aprofundar o nosso conhecimento sobre o tema, de seguida passou-se à fase de investigação onde realizamos registos de observação através de diferentes suportes, incidentes críticos e fotográficos. Por fim realizamos o levantamento de todos os dados e iniciamos análise e o tratamento de dados.

CAP. 3- CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1- Caracterização da instituição

O estágio profissionalizante de Mestrado em Educação Pré-Escolar, decorreu numa Instituição Privada de Solidariedade Social que se insere num meio onde predomina uma população jovem, num contexto com um intenso tecido empresarial e de industrialização, coexistindo com uma forte atividade rural de características familiares que contrastam com um índice de baixo sucesso escolar e de elevado abandono.

Para o funcionamento de uma instituição é imprescindível a existência de um conjunto de elementos humanos físicos e materiais, assim, a instituição é constituída por um corpo docente composto por quatro Educadoras de Infância e vários docentes que lecionam as atividades extra curriculares e por seis funcionários da ação educativa, estagiárias e funcionários da cozinha e limpeza.

O projeto educativo funciona como um “*cartão de identificação*” de cada instituição, sendo único e singular; entendendo-se como um

“documento de carácter pedagógico que elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através das adequações do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa.” (Costa, 1994: 20)

Perante o contexto onde a instituição se insere, o seu ideário tem o seu principal foco de ação, direccionado para “a formação de Homens e Mulheres para o mundo de amanhã.” (PE, s.d.: 15). A instituição assume uma perspectiva educativa tridimensional na qual cada uma das dimensões (pessoal, social e religiosa) se conjuga, arquitetando um contexto harmonioso e indissociável. Dentro da dimensão pessoal pretende-se desenvolver a educação pessoal da criança dentro da comunidade, tendo em conta os interesses, os ritmos e as

circunstâncias familiares; a dimensão humana da educação enriquecendo-a e superando as limitações, que o mundo atual impõe à sociedade; a educação da inteligência, de forma a conduzir ao conhecimento, à compreensão e a resolução de qualquer problema ou situação concreta, bem como à escolha das soluções mais adequadas, sem nunca esquecer a influência da afetividade neste processo; a educação para o diálogo entendida como a procura em comum da verdade e iniciação à participação ativa na vida social. Desenvolvendo o espírito crítico e a capacidade para avaliar as pessoas, as situações e as instituições. No que se refere à dimensão social, a instituição pretende valorizar a educação sociocomunitária; a educação do sentido de justiça, evidenciando o respeito pelos outros e as verdadeiras relações humanas; a educação sociopolítica, conservando a história e a cultura e preocupando-se com a economia, problemas demográficos e sociais e a educação para viver e intervir numa sociedade em transformação, tendo consciência crítica e analítica da sociedade, sentido de progresso e esperança no futuro e sentido internacional e de solidariedade universal. Por fim, e uma vez que esta instituição se insere dentro de uma comunidade religiosa, como já foi referido, esta tenta incrementar a capacidade de participação; a capacidade de opção pela fé e a formação religiosa, no sentido de uma caminhada conjunta (cfr. PE, s.d.: 16-17). Pode-se assim afirmar que o ideário respeita os parâmetros apresentados por Díez no que diz respeito à sua “universalidade, à sua generalização, à coerência interna, à clareza e precisão, à sua concisão e por fim à imutabilidade no substancial”. (citado por Costa, 1994: 24-25)

De uma forma sintética, devem fazer parte do projeto educativo, os valores/ideário a defender pela comunidade educativa. Uma caracterização do meio, nos aspetos social, físico, económico e cultural, as finalidades, objetivos curriculares gerais e específicos, através de documentos secundários, mas contidos no projeto educativo como sejam: plano anual da escola, regulamento interno, e o tempo previsível de duração do projeto, que é normalmente de quatro ou cinco anos. Feita análise do projeto, pode-se concluir que este está muito bem conseguido e determina tudo aquilo que rege funcionamento da Instituição.

No que se refere ao Plano Anual de Atividades, entende-se que este documento tem como principal objetivos “planificar atividades escolares para o período de um ano letivo consistindo, basicamente na decisão sobre os objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar.” (Costa, 1994: 27). Estas propostas devem apresentar coerência com os objetivos propostos pelo PE e com o relatório Anual de Atividades do ano letivo anterior. É também de salientar que as propostas se devem reger por seis princípios básicos: realismo, simplicidade, adaptação às características próprias do contexto escolar; viabilidade prática; coordenação entre todos os responsáveis pela sua elaboração e execução; flexibilidade e abertura às várias modificações exigidas pela sua implementação. (cfr. Mur e Riu, citados por: Costa, 1994: 28). O PAA da instituição determina várias atividades curriculares, entre elas, passeios ao exterior. Apresenta ainda atividades de cariz festivo e lúdico que foram planificadas. O dia de S. Martinho, o dia do padroeiro da Instituição, festa e celebração de Natal, festa dos Reis Magos, Carnaval, Celebração da Ressurreição de Jesus, bem como do dia do pai/avô, o dia da mãe/avó e a festa das famílias são datas assinaladas neste plano; contudo não apresenta explicitamente os seus objetivos, estratégias, meios e recursos, tornando-se apenas uma mera calendarização das atividades.

Utilizando a definição de Rodríguez, podemos classificar o Regulamento Interno da Escola como “Documento jurídico-administrativo-laboral, elaborado pela comunidade que com carácter estável e normativo contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro” (citado por Costa, 1994: 30). Ao contrário do PE, este documento refere-se apenas à valência do Jardim-de-Infância, enquanto o PE engloba todas as valências lecionadas naquela instituição. O RI é composto por capítulos que se dividem em normas, apresentando assim 3 capítulos o primeiro refere-se às disposições gerais, englobando os objetivos do regulamento e os serviços prestados e atividades desenvolvidas; o segundo refere-se ao processo de admissão dos utentes apresentando todas as normas referentes ao processo de selecção; o terceiro reporta-se para as instalações e regras de funcionamento. O Regulamento

Interno foi aprovado em Assembleia, a 30 de Março de 2011 e entrou em vigor no mês seguinte. (cfr. Regulamento Interno, 2011, p. 15)

Ribeiro, propôs a seguinte definição plano curricular "Plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objetivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover". (citado por Costa, 1994: 35) No plano curricular, apresentado pela educadora, estão bem definidas as intenções pedagógicas. Estas intenções encontram-se divididas pelas áreas de conteúdo, para uma mais fácil compreensão dos seus domínios. Ao analisar este documento é perceptível que a educadora o elaborou em concordância com as metas e orientações definidas para esta faixa etária, com o contexto social onde está inserido e principalmente de acordo com as características do grupo.

Este documento é apresentado em tabela, onde constam as intenções subjacentes a cada área de conteúdo e a intervenção do educador para alcançar essas mesmas intenções.

Na área de formação pessoal e social, constam intenções relacionadas com a formação da personalidade da criança e a sua conquista progressiva do EU. A criação de um ambiente educativo que permita a cada criança fazer as suas escolhas. A condução da criança para a prática de valores fundamentais, a sensibilização para sentimentos de partilha, amizade, entreajuda bem como o fomento da relação em pares e grande grupo são aspetos privilegiados. A intervenção do educador neste âmbito passa pelo envolvimento individualizado com cada criança, dar voz à criança e criar momentos de interação em grande, pequeno grupo e a pares e de trabalho livre nas diferentes áreas.

No âmbito da área das expressões, no que diz respeito à expressão motora as intenções passam pela sensibilização da criança para o reconhecimento/nomeação das diferentes partes do corpo, para termos espaciais que as envolve diariamente, bem como para atividades de desenvolvimento e aperfeiçoamento da sua motricidade global. No âmbito da expressão plástica estão determinadas intenções como despertar para a sensibilidade estética, o incentivo para o desenho, pintura, colagem, rasgagem e modelagem e por fim; o despertar da criatividade, da imaginação,

proporcionando oportunidade de fazer escolhas. No âmbito da expressão dramática a sensibilização da criança para o jogo faz-de-conta é algo determinante nesta idade. O educador deverá proporcionar um ambiente estimulante que permita as crianças explorarem e assumirem diferentes papéis.

No domínio da linguagem oral e escrita, são determinadas intenções como a sensibilização da criança para a verbalização das suas ideias, pensamentos, sentimentos bem como para o diálogo, o desenvolvimento do seu vocabulário e ainda a distinção entre a escrita e o desenho.

Para o domínio da matemática as intenções estabelecidas são, a sensibilização para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático; reconhecer semelhanças e diferenças; encontrar formas e padrões; ter noção de tempo; resolver problemas lógicos, quantitativos e espaciais. Como a forma de operacionalização encontram-se destinadas planificações de atividades que desenvolvem estas noções matemáticas.

Na área do conhecimento do mundo, fazem parte intenções que dizem respeito ao gosto pela descoberta, despertar a criança para o mundo que a rodeia bem como o exercício do seu espírito crítico. Desfrutar novas situações / ocasiões de descoberta / exploração do mundo; reconhecer e nomear diferentes cores, sensações e sentimentos; conhecer alguns aspetos do ambiente natural e social; ter conhecimentos que revelem rigor científico: conhecer alguns aspetos relativos à biologia; conhecer alguns aspetos relacionados com a física / química; conhecer algumas noções sobre meteorologia, observar / analisar, pesquisar sobre o tempo que faz, utilizar o quadro do tempo...

Em suma, este plano encontra-se muito bem estruturado e de fácil compreensão, como já foi referido, pois, é através dele, que os pais têm acesso às intenções do educador para aquele grupo específico.

3.2- Caraterização do meio, famílias e crianças

3.2.1- Caraterização do meio

Sabemos que o contexto onde a criança se insere influencia, a sua forma de estar, de ser e de agir. Como tal, importa não só conhecer as suas características mais particulares mas, igualmente, o meio que a envolve fora da instituição. Aspetos estes que condicionam a sua personalidade e a sua forma de estar na vida.

A instituição localiza-se, no Distrito do Porto, num dos maiores concelhos da cidade. No meio envolvente é possível encontrar uma farmácia, cafés, padarias, um posto de gasolina, mercearias, o posto dos correios bem como, campos de cultivo e pastagem. Nas imediações do edifício, é possível encontrar espaços verdes e campos de futebol, tornando-se desta forma uma mais-valia para as crianças. A instituição está ainda agregada a diferentes escolas desde o primeiro ciclo passando pelo secundário e cursos profissionalizantes.

3.2.3- Caraterização das famílias

Desta forma, na tentativa de uma caraterização socioeconómica e social das famílias, procedemos à análise das fichas de inscrição que antecedem a entrada de cada criança no jardim-de-infância. Documentos estes, que se encontram na posse do educador e de onde constam registos muito importantes, seja para um melhor conhecimento da criança e da sua realidade, como dados a serem utilizados em caso de urgência.

Consideramos assim pertinente, fazer um levantamento de dados correspondentes ao: à idade dos pais; número de irmãos; conhecimento do agregado familiar; tipo de habitação; habilitações literárias dos pais; profissões dos pais; área de residência. De todos estes indicadores de análise é possível retitar várias conclusões que nos permitem compreender a realidade predominante que envolve o grupo de crianças e que condiciona a forma como atuam, reagem e se relacionam com os outros.

A análise dos indicadores permitiu-nos referir que a idade dos pais varia entre os 31 e os 45 anos. A idade predominante é de facto a correspondente aos 36-40 anos. Em relação à idade das mães a faixa etária predominante é dos 31-35 anos.

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, mais de 50% são licenciados havendo apenas 25% dos pais com as habilitações literárias iguais ou inferiores ao 3º ciclo do Ensino Básico, já quando nos referimos às habilitações literárias das mães, pudemos verificar que estas se encontram com mais habilitações académicas que os pais, sendo que 62,5% das mães são licenciadas e 37,5% possuem o ensino secundário.(ver anexo I- gráfico 1 e 2) O estudo refere ainda que 50% das crianças têm irmãos. (ver anexo I- gráfico 3) Fazendo referencia ao agregado familiar, 50% das crianças vivem com os pais e com os irmãos enquanto 41,7% vivem apenas com os pais as restantes vivem com os avós e/ou com os tios. (ver anexo I- gráfico 4) O estudo feito no que respeita às áreas de residência permite concluir que as crianças vivem

relativamente próximo da instituição, residindo na sua maioria nos concelhos vizinhos. O que facilita certamente a deslocação para o jardim-de-infância.

3.2.3- Caraterização das crianças

O estágio profissionalizante decorreu na sala dos 3 anos de idade num grupo de 24 crianças, sendo 16 meninos e 8 meninas. Neste grupo existe ainda uma criança com necessidades educativas especiais, portadora de Trissomia 21 (ver anexo II- Portefólio Reflexivo 1).

O grupo apresentou-se sempre muito unido, contendo um subgrupo que se destaca, este grupo é essencialmente constituído por rapazes (5) embora a presença de uma rapariga seja constante. Na caraterização inicial foram referidos dois casos de isolamento de sexos opostos, contudo ao longo do semestre estas duas crianças foram uma grande revelação. O rapaz foi o primeiro a conseguir integrar-se, através das brincadeiras e da insistência da equipa educativa, a criança tornou-se capaz de partilhar e relacionar-se com o grupo de uma forma geral. A rapariga, teve uma fase de integração mais complexa mas de forma subtil conseguiu integrar-se, primeiramente num pequeno grupo e posteriormente no grande grupo. Não nos podemos esquecer do importante papel que o grupo de crianças teve na integração destes dois casos, foi através das brincadeiras, dentro e fora de sala, que o grupo ajudou de uma forma enternecedora a incluir estas duas crianças no grupo. Crianças que não participavam nas reuniões da manhã, tentavam isolar-se nos momentos de brincadeira e apenas comunicavam com os adultos da sala, hoje em dia são uns “pequenos traquinas” no sentido em que participam, brincam, tomam iniciativa, sorriem, discutem, choram, enfrentam, ..., mas principalmente entram na sala com um sorriso de quem gosta de estar naquele espaço!

Ao nível da cooperação e partilha, o grupo tem desenvolvido a cada dia que passa, é visível as brincadeiras a pares, havendo cada vez mais partilha dos seus próprios brinquedos. Hoje em dia, a participação nas actividades não é um problema, na maioria das vezes o grupo mostra-se disponível e com interesse em participar. Em relação às preferências lúdicas estas mantêm-se,

havendo maior interesse na área da casinha e dos jogos de construção, pois, como já foi referido, é nestas áreas que as crianças têm contacto com o “jogo simbólico”, que se assume como fundamental devido ao facto de proporcionar à criança assimilar (processo de assimilação) as diversas experiências do meio, através de atividades como o faz de conta, ou a construção de legos (exemplo: a criança afirma que a sua construção é uma casa, o que para o adulto nada seria), entre outros jogos. Assumimos que a utilização do jogo permite à criança organizar e conhecer o mundo ao mesmo tempo que vai associando esses acontecimentos com a linguagem apropriada. O mundo animal é também muito explorado por estas crianças devido ao projeto vivido na sala, havendo na sala, neste momento, a área da selva, criada através do interesse das crianças.

Ao nível do desenvolvimento cognitivo, estas crianças encontram-se, segundo Piaget, no estágio de desenvolvimento intuitivo ou pré-Operatório (2 – 6 anos). Neste sentido, e como já foi referido, as crianças utilizam bastante a função simbólica, tudo à sua volta “ganha vida”. É possível verificar as crianças, na área da casinha a servirem almoços, a vestirem-se para as festas imaginárias, já na área dos jogos de construção podemos apreciar as mesmas crianças a construírem castelos, casas da selva, torres gigantes,..., na selva as crianças “incorporam” os animais criando diálogos entre elefantes e leões, macacos e tartarugas, falando sobre alimentação, os seus gostos, a sua “casa” (habitat), envolvendo-se assim no jogo de faz-de-conta. Sabemos ainda que as crianças nesta idade ainda não conseguem realizar o processo de descentração, pensando que tudo se rege em função delas, não compreendendo muitas vezes, as opiniões e as perspectivas dos outros, assim sendo passou pelo trabalho da equipa educativa ajudar as crianças a realizar esse processo de forma a “enfrentar honradamente a decisão por vezes dolorosa de ser humano com e para os outros” (GRACOS, 1994: 64)

Neste sentido, o nível do desenvolvimento da comunicação e da linguagem, neste estágio, é predominantemente egocêntrico e pouco socializado, isto é, pelo facto de a criança estar centrada nela própria, não consegue distinguir o ponto de vista próprio do ponto de vista do outro, confundindo o subjetivo e o objetivo, o pessoal e o social, sendo natural a observação de monólogos, isto

é, crianças a falarem consigo próprias. A linguagem egocêntrica cumpre funções emotivas, isto é, uma forma de a criança se exprimir. É importante referir que estas manifestações são uma forma da criança apelar a atenção ao adulto para a sua própria actividade.

As crianças deste grupo, como é característico desta faixa etária, apresentam um grande interesse pelo mundo que as rodeia, estando constantemente num processo de descoberta. De uma forma geral as crianças são comunicativas, mostrando muito interesse em participar expressando as suas opiniões, seja na relação criança-adulto, criança-criança, apresentando espontaneidade nos seus discursos. Uma vez mais, é importante a ação dos pais, encarregados de educação e educadores na criação de ambientes ricos em vocabulário. O contar histórias e atividades promotoras de verbalização possuem importância relevante na criação deste ambiente. No que diz respeito ao jogo, as crianças deixam a fase da repetição dos movimentos dos adultos e imbuem-se na descoberta de novas movimentações. Ficou para trás a fase sensório motora e de manipulação, tendo oportunidade de descobrir o seu corpo e tudo ao seu redor, expressando-se com um pensamento mais amadurecido, concetual e figurativo. Este grupo alcançou ainda um gosto pela novidade e um interesse pelos contos infantis, adquirindo capacidade de atenção, memorização e repetição.

Na sala é trabalhado de forma intensiva o espírito crítico, pois não temos intenção de dar tudo às crianças, mas sim de lhes dar orientação para que elas alcancem os seus objetivos. Respeitando o ritmo de cada criança, para que esta se possa desenvolver de forma saudável e não intensiva.

No que se refere ao nível do desenvolvimento motor e da autonomia pessoal, tal como referem as Orientações Curriculares, "(...) o corpo da criança vai progressivamente dominado desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem" (ME, 1997: 58).

As crianças nesta idade e tal como já foi referido, estão em constante desenvolvimento, não só cognitivo, mas também ao nível das competências motoras, tanto as competências grossas (correr, saltar, puxar,...), como as competências finas (abotoar, desenhar, pintar,...).Ao nível da motricidade grossa, o grupo é bastante ativo e gosta de realizar sessões de movimento, bem como realizar atividades não direcionadas ao ar livre. Nesta idade as crianças ainda encontram algumas dificuldades em parar e ficarem paradas, podemos observar isso quando realizamos jogos de inibição e a maioria ainda não consegue parar ao sinal e simular uma estátua. Em contrapartida, já demonstram facilidade em imitar o adulto, andar em pontas, ultrapassar obstáculos, subir, saltar, etc. Já conseguem subir e descer escadas na maioria alternando os pés. Ao nível da motricidade fina, tal como cortar com a tesoura, desenhar, pintar, abotoar, envolvem a coordenação óculo-manual e de pequenos músculos. A maioria das crianças já conseguiu adquirir estas competências, com mais ou menos dificuldades, o que lhes permite assumir uma maior autonomia. Embora o grupo seja bastante homogêneo ainda existem crianças com dificuldades abotoar ou em pegar na tesoura de forma correta. No que diz respeito a representação humana, a maioria já consegue desenhar uma figura humana com cabeça, tronco e membros, contudo um grande grupo necessita da ajuda do adulto ou de um exemplar para desenhar os pormenores (mãos, pescoço, dedos, ...). Dos três aos quatro anos, a criança começa a exprimir-se através do desenho. Com frequência, ela informa-nos sobre aquilo que pensa desenhar, mesmo antes de fazer no papel.

Relativamente ao comportamento do grupo nos diferentes espaços educativos estes apresentam, de um modo geral, comportamentos adequados a cada espaço. No espaço sala as crianças respeitam as regras e quando utilizam as diferentes áreas, por norma, respeitam as regras das diferentes áreas. Os comportamentos inadequados, aparecem normalmente quando as crianças se encontram desocupadas ou desinteressadas pela atividade. O recreio é a área mais complicada no que diz respeito ao comportamento do grupo, neste espaço as crianças interagem em grande grupo, em pequeno grupo, em pares e até individualmente mas quando não são fornecidas ocupações específicas dá-se origem a conflitos. Por fim, no refeitório as

crianças geralmente apresentam um comportamento adequado, havendo apenas algumas que se levantam durante a hora do almoço, especialmente quando já terminaram, o que como já foi referido é natural uma vez que se encontram desocupadas e simplesmente à espera que as outras crianças acabem.

Com o conhecimento adquirido depois de um estudo do grupo, foi possível verificar que existem necessidades/prioridades do grande grupo, de pequenos grupos e individuais. A maioria, destas necessidades já estão a ser trabalhadas desde o início do ano. Inicialmente houve uma necessidade de integração a nível global que demorou contudo algum tempo, havendo ainda casos de “recaídas”, como é normal nestas idades. A principal prioridade até então, foi realizar essa integração para que se pudesse desenvolver um bom trabalho e criar um ambiente harmonioso para todas as crianças. Outra das prioridades foi identificar o material e criar regras para que as crianças se pudessem organizar no espaço sala.

“Aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam. Entre estas salienta-se a necessidade de: criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interacção das aprendizagens das crianças.” (ME, 1997: 66)

Ao nível do desenvolvimento da linguagem, bem como nos outros domínios, a equipa não se pode esquecer que são modelos para as crianças, e nesta idade as crianças reproduzem com exatidão os movimentos e as falas, assim sendo, cabe à equipa ter especial atenção aos seus movimentos, à sua postura e à forma como fala perante as crianças. É importante estabelecermos um diálogo cuidado com as crianças para que estas se desenvolvam corretamente a nível linguístico. Devemos valorizar as opiniões das crianças, em pequeno e grande grupo, para que esta se sinta bem em comunicar com o mundo. É no ambiente por nós fomentado, que as crianças aumentam o seu vocabulário, construindo frases cada vez mais corretas e complexas, obtendo um maior domínio da expressão e comunicação que lhes permitam formas mais elaboradas de representação. No grupo, como já foi referido, existem crianças que se expressam de forma espontânea e com um vocabulário mais

elaborado, contudo existem crianças que ainda apresentam um vocabulário e uma forma de expressão muito infantil trocando muitas consoantes pela consoante T (exemplo: “Tana, “Tatia, “Texta” ...).

De forma a desenvolver a linguagem nas crianças, a equipa tenta apresentar textos nas mais variadas formas (ex: trava-línguas; adivinhas, lengalengas, etc.) facilitando a clareza da articulação e podendo ainda serem meios de competências metalinguísticas. Segundo Papalia, as crianças nesta faixa etária reproduzem “até 1000 palavras, 80% inteligíveis e efectuam alguns erros de sintaxe.” (2001: 215). O género de palavras utilizadas são principalmente os substantivos e os verbos, que são empregues em menos de metade dos casos; verifica-se ainda uma reduzida utilização de advérbios. As crianças mostram curiosidade por conhecer novas palavras demonstrando compreensão ao relacioná-las com vocabulário previamente adquirido. O trabalho da etiquetagem do material no início do ano ajudou também a que o grupo conseguisse “ler palavras” desde que estas representassem através de símbolos ou imagens, o que mais tarde se veio a verificar, quando se apresentou lengalengas em forma de pictogramas.

Por fim ao nível do desenvolvimento pessoal e social, concordamos com Hohmann & Weikart ao dizerem que estes “(...) assenta na constituição de um ambiente racional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima” (1995: 523). Sabemos que é através da interacção com o mundo e com o outro que as crianças se desenvolvem. Primeiramente no seio familiar, onde toma conhecimento dos valores e ideias da sua família, e posteriormente no jardim de infância conferindo às crianças um contexto mais alargado, onde possivelmente se vão confrontar com valores e opiniões diferentes. Desta forma, o jardim de infância tem um papel imprescindível na educação para os valores. Como já foi referido em outras reflexões a sala onde nos encontramos trabalha de forma ativa e diária os valores. Tentando que as crianças entendam valores como amizade, a partilha, a diferença, a alegria, ..., sabendo lidar com as frustrações, as angustias, os desgostos, ..., que estão muito evidenciados na fase do egocentrismo.

As crianças passam a compreender que as outras pessoas também têm os seus sentimentos e valores. Assim sendo, as crianças gradualmente aprendem sobre a existência de padrões de comportamento (ações que podem ou devem ser feitas, e ações que não devem ser feitas). Estes padrões de comportamento são também apreendidos através do processo de identificação. Identificando-se com outras pessoas, seja por laços de amizade, semelhanças físicas e/ou psicológicas. Neste grupo é notável as preferências na hora do acolhimento, onde algumas crianças escolhem estrategicamente os seus lugares de forma a ficarem ao lado do amigo de eleição. É ainda notável as preferências entre rapazes e raparigas, onde as meninas gostam mais de ir para a casinha e escolhem as babetes de cor rosa, e os meninos gostam mais dos jogos de construção, da oficina e escolhem as babetes de cor azul.

O processo de autonomia foi algo que evoluiu em todas as crianças. À excepção de uma criança que tem NEE, o grupo já vai sozinho à casa de banho; de forma geral as crianças já comem a sopa sozinhas, havendo ainda casos de crianças que se despem sem qualquer tipo de ajuda.

Visto que esta idade é marcada pelo protesto e negativismo, algumas crianças quando as contrariamos. Estes aspetos são importantes para a sua auto-formação e para o desenvolvimento da sua personalidade.

Em suma, o grupo apresenta características “normais” para a sua idade, contudo e como se encontram numa fase de grande transformação o grupo não é homogéneo no sentido em que cada criança desenvolve características ao seu ritmo. Contudo que foi falado não nos podemos esquecer que o contexto onde cada criança está inserida influencia de forma pertinente o desenvolvimento da crianças, assim sendo, pais, avós, irmãos, educadores e auxiliares, têm responsabilidades no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças. Com esta caracterização foi-nos possível analisar a evolução do grupo de forma a reflectir sobre o nosso trabalho ao longo deste semestre e de forma a “programar” o futuro tendo em atenção os aspectos que devem ser trabalhados com mais relevância.

3.3- Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da comunidade

Com o intuito de definir as prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da comunidade, as estagiárias, finalistas do Mestrado de educação pré-escolar da ESEPF, reuniram-se de forma a definir algumas propostas, tendo em conta o contexto onde se inseriram. Desta forma, após uma observação profunda dos recursos da instituição, concluímos que a nossa intervenção deveria passar pela dinamização do espaço e do tempo de recreio, tornando-os em espaços e tempos educativos, sem esquecer da necessidade das crianças em terem momentos para brincarem livremente.

As nossas propostas abarcaram o recreio coberto, o recreio exterior e o bosque. Ao nível do recreio coberto, a nossa proposta passou por pintar as paredes e criar diferentes áreas (o cabeleireiro e o café). Ao nível do recreio exterior, sugerimos a criação de jogos mais ativos que sejam facilmente arrumados, a título de exemplo: cordas, balizas, bowling, arcos, bolas, jogo do elástico, etc). Por fim, ao nível do bosque pretendemos aproveitar o contacto com a natureza oferecendo atividades lúdicas com os materiais da própria natureza. Para todos estes espaços, tínhamos como prioridades tornar os vários espaços proporcionadores de momentos educativos e favorecer a socialização e a aprendizagem com crianças de várias idades.

Assim iniciamos a nossa intervenção no recreio coberto onde pintamos as paredes que até ao momento se encontravam riscadas e sujas e criamos duas áreas propostas pelas crianças, a área do cabeleireiro que continha um chuveiro, um espelho, secador, rolos para o cabelo, frascos de shampoo, etc; na área do café podia-se encontrar duas bancas pintadas por nós, copos, canecas, máquina de café, caixa registadora, garrafas e uma esplanada composta por mesas e cadeiras pequenas. Ao nível do recreio exterior criamos alguns jogos como o bowling, os arcos, o jogo do Elmer e o jogo de pares que podem ser utilizados, tanto no recreio exterior, como no bosque.

Por fim, a nossa intervenção ao nível da instituição passou pela preparação e dinamização de algumas festas como o magusto, onde criamos um pequeno teatro e preparamos um magusto para os mais velhos; o carnaval, onde dinamizamos o recreio coberto ao criar um desfile com uma pequena dramatização e no dia da criança, onde criamos no bosque diversos jogos tradicionais, utilizando algum do material que tínhamos construído. (ver anexo III- Fotografias 12/13/14)

Através destas intervenções conseguimos proporcionar às crianças, diferentes experiências onde os mais velhos cooperaram com os mais novos havendo uma troca de experiências e saberes.

CAP. 4- INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

De acordo com as características do grupo e fruto das observações realizadas, a nossa intervenção passou por ensinar a criança de forma lúdica. Brincar é pôr em prática a imaginação/fantasia de qualquer criança; através do jogo lúdico a criança aprende a *ser* através de uma forma natural, não imposta, com liberdade... tudo isto, origina aprendizagens pro ativas na criança e é através das brincadeiras, jogos de faz-de-conta, que qualquer uma apreende o mundo através da ação que detém sobre o mesmo; aqui nestes jogos lúdicos, são definidos os primeiros papéis sociais de cada uma.

4.2- Prática pedagógica com o grupo de crianças

No decorrer do desenvolvimento da nossa prática, utilizámos como estratégia, o brincar, como forma impulsionadora, para novas aprendizagens, assim como, se transformou numa “ferramenta pedagógica” no sentido em que nos auxiliou a formação intelectual e social da criança. Tornou-se assim um pilar para desenvolver na criança a imaginação, a criatividade, regras da vida em sociedade, concentração e gosto pela aprendizagem. Como estratégia realizaram-se várias atividades lúdicas ao longo da nossa prática, muito evidenciadas no nosso projeto lúdico que teve como base um conto infantil contemporâneo.

Todo o processo de aprendizagem realizado iniciou-se na fase de adaptação das crianças ao contexto sala. A maioria das crianças, como já foi referido, provinham do grupo de creche da sala dos dois anos, contudo, oito das ingressaram só este ano e tiveram de se adaptar a um novo contexto havendo a necessidade de criar estratégias. em que se envolveu todo o grupo, no processo de acolhimento. Assim, as atividades lúdicas, inicialmente eram realizadas em grande grupo de forma a dar a conhecer todas as crianças,

atividades como a escolha do símbolo, a construção da tabela dos dias da semana, bem como a tabela do tempo, são exemplos de atividades em grande grupo que deram oportunidade de todas as crianças participarem de forma direta. (ver anexo III- Fotografia 1)

Posteriormente, depois de todas as crianças se sentirem mais incluídas, pois a fase de adaptação não é linear e depende da criança, passou-se à construção de regras da sala, bem como à identificação e etiquetagem de todo o material da sala. A construção das regras partiu de uma necessidade das crianças que ao brincarem foram passando por situações de controversas em que sentiam dificuldades em resolver. (ver anexo IV- RIC 1), Posto isto, realizou-se uma conversa, em grande grupo, de forma a entender como se poderiam resolver os problemas que estavam acontecer na sala, depois de alguma discussão e alguma ajuda por parte dos adultos as crianças chegaram à conclusão que a solução passava por criarmos regras que todos respeitassem. Desta forma, utilizámos o jogo da mímica para as crianças adivinharem que boa ação é que o(s) seu(s) amigo(s) estava(m) a realizar, recorrendo à fotografia, para registar e posteriormente realizar os quadrados das regras. Foram assim, criadas regras comuns da sala e regras específicas de cada área. Outra das atividades, já referidas, foi a identificação e etiquetagem do material que veio na sequência da fase de criação de regras, no sentido em que uma das regras gerais era o de arrumar tudo no devido lugar. Posto isto, voltou-se a ter uma nova conversa de forma a que o grupo, novamente com ajuda dos adultos, chegasse à conclusão que era necessário identificar os sítios de cada material. Foram tiradas fotografias a todos os materiais e realizadas umas etiquetas onde constava a fotografia do objeto e o seu nome, com isto as crianças foram começando a ter algumas noções da associação das palavras com as imagens bem como, a organizar o espaço sala de uma forma adequada. Este processo, foi realizado na maioria dos casos de forma lúdica, a título de exemplo, na área da casinha algumas crianças foram “mães e empregadas” que decidiram arrumar a casa e identificar os sítios, para não se esquecerem de arrumar, houve ainda um grupo de crianças que se transformaram em inspectores e foram verificar se tudo se encontrava no devido lugar.(ver anexo IV- RIC 2) Através desta atividade foram

abordadas diferentes áreas do conteúdo, no domínio da matemática as crianças realizaram correspondência termo-a-termo, associando o objeto ao local de referência; no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças iniciaram o processo de correspondência entre a imagem e as palavras, bem como adquiriram novo vocabulário; no domínio da expressão dramática foi muito vivenciado o jogo simbólico; na área de formação pessoal e social, foram trabalhados valores sociais como a cooperação e o respeito pelos outros, na medida, em que a criança organiza o material para que as outras crianças o possam utilizar.

À *posteriori*, foram realizadas atividades que proporcionaram às crianças tirarem partido da estação do ano em que se encontravam, contos e canções sobre o outono foram ensinadas bem como, a realização de vários passeios ao bosque da instituição onde as crianças puderam “brincar” e sentir estação do ano, atirando as folhas das árvores pelo ar, recolhendo material para posteriormente fazerem trabalhos e apanhando castanhas, que através de algumas explicações/atividades as crianças aprenderam que existiam frutos típicos da época. (ver anexo III- Fotografias 2/3) Mais tarde com a recolha de material foram feitos alguns trabalhos de colagem que serviram para decorar o espaço sala. Em paralelo deu-se início à construção de saberes matemáticos, já que uma das atividades sugeridas e pré-definidas da semana era a matemática. Ao longo do tempo, as crianças adquiriram noções como formas geométricas, conjuntos, seriação, distinção entre o grosso e o fino, o grande e o pequeno, o alto e o baixo e noções temporais e espaciais.

O Natal, nascimento de Cristo, foi uma festividade muito vivida tanto de forma religiosa como de forma lúdica e muito aproveitada para dar a conhecer e ensinar alguns sentimentos e valores, como os da amizade, da partilha, do amor, da compaixão, do perdão, entre outros. Numa fase embrionária desta temática, foi contada uma história “O Pássaro da Alma” que nos fala sobre os valores da vida e do nosso interior. Nesta fase, as crianças construíram um quadro com “gavetas” onde cada uma representava um sentimento e/ou valor. Na fase seguinte, valorizou-se o propósito do festejo contando através do livro “Como falar de Jesus aos Pequenininho” a história do nascimento e vida de Jesus. Para representar esse momento, utilizaram-se as figuras de destaque do livro e

representou-se a paisagem de Belém, de forma a realizar um registo que ficaria exposto na sala. Foram também realizadas algumas atividades de plástica com o intuito de decorar a sala através do tema apresentado bem como, a construção de uma pequena lembrança para oferecer aos pais.

No início do ano, de acordo com as observações realizadas, sentiu-se a necessidade de dinamizar a área da biblioteca, pois de todas era a área menos procurada pelas crianças. Surgiu a ideia de utilizar o jogo simbólico, para dinamizar, de forma lúdica a área referida. A estagiária vestiu-se de “médica dos livros” e ensinou a importância dos livros e de que forma deveríamos cuidar deles, ensinando ainda ao grupo a tratar dos livros que se encontravam em mau estado.

De seguida iniciou-se o projeto lúdico da sala, que como já foi referido, começou através da leitura de um conto, o Elmer, embora a sua forma embrionária tenha passado pelo interesse que as crianças foram demonstrando pela pequena caixa existente na sala com diversos animais onde davam preferência aos animais da selva. O entusiasmo por estes animais, era visível nas brincadeiras enérgicas das crianças. O grupo brincava com os animais, reproduziam os seus sons, distinguindo algumas das suas características, formando conjuntos e seriando. Depois da leitura do conto, foram surgindo variadas questões sobre os animais e o mundo em que viviam e assim se iniciou o projecto. Levantaram-se as questões, formularam-se hipóteses e passámos para a fase de descoberta sobre tudo que está relacionado com a selva. Aqui, as crianças aprenderam de forma lúdica, as características dos animais, como o revestimento, a alimentação, o nascimento, os interesses, a locomoção, entre outras coisas. Foram trabalhados conceitos morais e sociais, como o respeito pela diferença. Ao nível do conhecimento do mundo, foram vários os conceitos apreendidos pelas crianças. Tal como já foi referido, foram descobertas e conhecidas todas as características dos animais que culminaram em pictogramas, método utilizado como forma de registo dos novos conhecimentos. Ao nível da matemática, foram consolidados todos os conceitos anteriormente referidos através das características dos animais e ainda a construção de novos termos matemáticos como o histograma, onde as crianças tiveram oportunidade de realizar e registar o animal selvagem favorito

ou a cor do Elmer que mais gostavam. (ver anexo III- Fotografias 4/5). Na linguagem oral e abordagem à escrita, através do conhecimento de novas palavras bem como, o processo de associação do desenho à escrita na construção dos pictogramas; foram ainda dadas a conhecer diversas formas de expressão linguística, como as lenga-lengas, as histórias, etc. Nas expressões, foram várias as brincadeiras que despertaram o conhecimento. Ao nível da plástica foram várias as técnicas utilizadas desde pintura dos animais da selva bem como da própria selva e do tapete principal da sala. modelagem do Elmer no dia do pai/avô, escultura na construção dos animais em 3D, colagem na construção e criação dos animais, (ver anexo III- Fotografia 6). Na expressão motora a criação de sessões motoras ligadas ao projeto foram uma forma de conhecimento do seu corpo e do corpo dos animais, pois as crianças saltavam, corriam, rastejavam, ..., de acordo com as características do corpo e da locomoção dos animais. No final, foi realizado uma festa onde todas as crianças participaram vestindo-se como o seu animal da selva favorito, bem como, partilhando comida no almoço realizado na sala. Neste caso, os pais tiveram uma participação importante, no sentido em que construíram, em conjunto com as crianças, os fatos e levaram para a sala comida para ser partilhada. Havendo ainda a confeção de cupcakes em parceria com a tia de duas crianças da sala. (ver anexo III- Fotografias 7/8/9)

O envolvimento com os pais e com a comunidade, foi também algo importante e trabalhado ao longo do ano. Atividades como o dia do pai/avô onde cada pai e/ou avô foi convidado a ir à instituição participando numa missa e posteriormente num lanche partilhado entre pais, avôs e crianças; o dia das família, realizado para toda a comunidade escolar onde as famílias foram convidadas a participar e onde as estagiárias participaram em colaboração com as educadoras na venda de livros numa feira do livro construída pelas mesmas, em parceria com a livraria da mãe de uma criança; o dia da mãe/avó que por sua vez foi sequenciado de forma igual ao dia do pai/avô, o magusto onde as crianças foram convidadas a ver um pequeno teatro realizado pelas estagiárias bem como na construção da Maria Castanha, figura principal da história; no carnaval foi organizado também um teatro pelas estagiárias onde todas as crianças puderam participar através do desfile e da festa que se seguiu bem

como, o dia da criança, que como já foi referido foram criadas diversas atividades aproveitando o espaço do bosque oferecido pela instituição. Em parceria com a ESEPF e particularmente com a Dr.^a Margarida Quinta e Costa, foi vivido dentro da sala o dia da ciência, onde se juntou as ciências à hora do conto e as crianças tiveram oportunidade de realizar uma experiência ligada a um conto sobre os animais (ver anexo III- Fotografias 10/11). Estas experiências foram uma mais valia no processo de aprendizagem, no sentido em que colaboraram e construíram novos saberes em parceria com a comunidade e com a família. Neste sentido, e através do projecto, foram vividas mais duas etapas importantes que ajudaram a levar o nosso projeto à comunidade e às famílias das crianças. Em parceria com a Dr.^a Maria do Céu, responsável pela biblioteca da Instituição, fomos contar a história do nosso projeto a duas turmas do 2º Ciclo, onde as convidamos para conhecerem a nossa selva e as crianças puderam falar sobre o que já tinham aprendido até aquela altura. Outra das etapas vivenciadas, foi designada por “Elmer vai a minha casa” e teve como intuito expandir o projeto da nossa sala para um contexto familiar. Assim, a equipa educativa lançou, um repto, onde sugeriu a cada criança levar o pequeno Elmer para sua casa oferecendo o conhecimento de forma resumida do projeto lúdico vivido na sala (cada família teve a oportunidade de relatar as suas vivências, culminando num livro de experiências ricas em aprendizagens significativas) (ver anexo II- Portefólio Reflexivo 2), notando-se uma vez mais, o grande prazer que cada criança, individualmente, sentiu em partilhar em grande grupo um pouco do que se passa no seu habitat natural (a sua família nuclear). Ao longo destes meses cada uma, teve a oportunidade e a satisfação de levar o pequeno elefante construído pelo grupo, para um ambiente mais intimista, imbuído de outros afetos e experiências pessoais únicas que a escola nunca teve acesso, tendo como principal objetivo, a transversalidade e a continuidade escola- casa, onde, com a ajuda da criação de um livro comum pais, filhos, avós, tios,... pudessem transmitir os seus valores, tradições, os seus afetos, *modus vivendi*; unindo-se num todo comum, no sentido de descrever, com suporte de texto e imagem, apelando continuamente à criatividade, todos os momentos em que tiveram a oportunidade de viver e conviver com o Elmer.

Ao longo deste ano foram vividas diversas experiências significativas imbuídas que se demonstraram importantes para o conhecimento e aprofundamento das aprendizagens referidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivida foi importante para o desenvolvimento profissional e pessoal, no sentido em que foi possível observar e acompanhar o trabalho de uma profissional de educação bem como, o quotidiano das crianças, adquirindo conhecimento prático e pondo em prática todos os conhecimentos teóricos por nós conhecidos. Ao longo do ano, fomos adquirindo novas estratégias de acordo com as situações e as características das crianças, questionando de forma consciente a teoria por nós aprendida. A teoria foi algo que também fomos aprimorando com o passar do tempo realizando sempre a ligação entre a teoria e a prática.

Um dos fatores que mais contribuíram para o crescimento pessoal e profissional, foi o apoio da equipa educativa, conseguimos criar uma relação assertiva de confiança e de apoio, o que nos valorizou e o que nos levou a superar a cada passo que damos. Sem deixar de referir a orientação da Supervisora que de tudo fez para nos compreender e ajudar em tudo que estava ao seu alcance.

Tornou-se imprescindível apoiar a nossa prática num processo constante de planificação, ação e reflexão, tal como é evidenciado no Perfil Específico do Educador de Infância o educador “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.” (Decreto de Lei nº 40/2001, de 30 de Agosto) Os conhecimentos por nós adquiridos através deste processo, contribuíram para o desenvolvimento profissional bem como para proporcionar experiências significativas à criança.

Combatemos, de certa forma, todas as ansiedades e limitações que sentíamos no início, contudo, a cada passo que damos, sentimos que estamos a recomeçar, pois as limitações iniciais foram transformadas em novas descobertas, novas ansiedades e novas dúvidas. Mas, é assim, que acreditamos que estamos a crescer e a transformar-nos em educadoras por excelência, que tentam todos os dias superar-se a si mesmas para atingir algo inatingível, ou seja, a perfeição estando assim em atualização permanente.

Assumimos que ainda temos muito para aprender, e desde já sabemos que a nossa aprendizagem não acaba quando este ano terminar. Os momentos vividos até então, foram todos uma mais-valia para a nossa formação contudo, acreditamos que os momentos em pequeno grupo e a pares foram os mais significativos, pois são nestes momentos em que as crianças mais se revelam em todos os aspetos.

Podemos afirmar, que nos sentimos integradas e felizes por saber que durante estes nove meses conseguimos estabelecer com cada criança uma relação de carinho, confiança e mais importante de cumplicidade. Sentimos que hoje, somos capazes de ouvir cada criança, identificando os receios, e valorizando cada conquista de cada criança. Hoje, somos capazes de entender cada criança como um ser único que é, dotado de autenticidade, capacidades e de verdade.

No início do percurso, ouvimos uma frase que jamais esqueceremos e que tentamos incuti-la em todas as nossas ações, tentar ser “suavemente firme e firmemente suave” tal como referia St^a Paula Frassinetti, no nosso ponto de vista faz todo o sentido valorizar o sentido desta frase na nossa profissão. Sabemos que devemos ser firmes com os valores e as regras que incutimos nas crianças, mas essa firmeza de nada vale, com as crianças, se não formos suaves, pois só assim é que sentiremos o respeito e talvez arrisquemos em dizer admiração que elas demonstram por nós.

Ser testemunha e vivenciar o desenvolvimento do grupo, exprime-se na responsabilidade de “olharmos para a criança como uma pessoa única, traçando objectivos cada vez mais desafiantes e procurando formas cada vez

mais diversas para os atingir.” (Papalia, 2011:31), sendo este um dos aspetos que contribuíram para o meu crescimento pessoal.

Assumimos assim, que ainda temos muito que batalhar para nos tornarmos educadoras por excelência, com o pensamento que somos um ser em constante desenvolvimento e que o ato de educar e o de aprender são indissociáveis. Contudo, acreditamos, que estamos constantemente a receber pontos de apoio para poder mover o mundo. (cfr. Arquimedes)

BIBLIOGRAFIA

Araújo et al. (2008). *Estudo caso*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Tese de doutoramento

Argyris, C. & Schon, D. (1974). *Theory in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bogdan, Robert; Biklen, Sari. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.

Borba, Ângela M. (2006). *O brincar como modo de ser e de estar*. In: Brasil, MEC/SEB Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Costa, Jorge Adelino. (1994). *Gestão Escolar*, Coleção Educação Hoje, Lisboa: Texto Editora.

Cury, Augusto. (1998). *Inteligência Multifocal*, São Paulo: Cultrix.

Demo, Pedro. (1996). *Educar pela Pesquisa*. São Paulo/Campinas: Autores Associados.

GRACOS-Grupo de Reflexão e Análise dos Colégios da Companhia de Jesus. (1994). *Pedagogia Inaciana: Uma Abordagem Prática*. Caldas da Saúde. CINFORINA.

Hohmann, Mary, Banett, Bérnard, Weikart, DAVID P.(1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, Mary; Weikart, David P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Machado, M. M. (2003). *O brinquedo-sucata e a criança*. São Paulo: Edições Loyola.

Máximo-Esteves, L. (2008) *Visão panorâmica da Investigação*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.

Ministério da Educação. (2012). *Trabalho por projecto na educação de infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*, Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar..

Moyles, J. (2002). *Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho et al. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto: Porto Editora.

Papalia E. Diane et al. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora Mcgraw-Hill.

Parente, Maria Cristina (2004) *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho. Tese apresentada à Universidade do Minho para obtenção do grau de Doutor em Estudos da Criança

PINTO, Maria da Conceição Ferreira (2007) (2ª ed.) *Como falar de Jesus aos pequeninos*. Lisboa: Edições Paulinas

Schön, DA. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Shores, Elizabeth, Grace, Cathy (2001). *Manual do Portfólio um Guia Passo a Passo*. Porto Alegre: Artmed.

Vasconcelos, Teresa. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação/DEB.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO

DECRETO – LEI Nº 240/2001 DE 30/8/2001 – Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

LEI nº5/97 de 10/2/1997 – Lei Quadro da Educação Pré-escolar Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de Fevereiro

SITOGRAFIA

Barreto, José (2010) *A supervisão pedagógica nas Actividades de Enriquecimento Curricular, no 1º Ciclo do Ensino Básico, num Agrupamento de Escolas de um Concelho do distrito de Vila Real.* www.repositorio.utad.pt/bitstream/10348/678/1/MsC_jmfdbarreto.pdf (última visita em 14/06/2012)

Declaração dos Direitos da Criança, de 20 Novembro, 1959
http://www.ie.uminho.pt/Uploads/NEDH/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf (última visita em 14/06/2012)

OUTROS DOCUMENTOS

Projeto Educativo

Regulamento Interno

Plano anual de atividades