

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-escolar



A Importância da Expressão Dramática com um grupo de crianças de três anos.

Vânia Guerra Marques

Orientador:

Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

Trabalho realizado para a Unidade Curricular: Estágio

Porto

2012/2013

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo demonstrar a importância da Expressão Dramática na promoção do desenvolvimento pessoal e social de um grupo de crianças de três anos. Através de atividades de jogos dramáticos tais como jogos de imitação, dramatização de histórias, representação com fantoches e histórias inventadas pelas crianças através da associação de imagens e objetos, foi possível desenvolver nas crianças a criatividade e a imaginação. Tendo em conta os interesses do grupo de crianças em ouvir, dramatizar e inventar histórias, e sabendo que o jogo dramático proporciona o desenvolvimento de competências ao nível da formação pessoal e social, torna-se fundamental o papel do educador para proporcionar às mesmas atividades mais complexas de jogo dramático, ajudando-as assim a desenvolver o seu brincar, promovendo a interação entre elas e contribuindo para o desenvolvimento das suas capacidades de expressão e comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Expressão dramática, crianças, jogos dramáticos, comunicação, expressividade, interação, desenvolvimento.

ABSTRACT

The purpose of the following paper is to demonstrate the importance of the dramatic expression in the development of social and personal skills in a group of three year old children. The development of the children's imagination and creativity was made possible by the execution of dramatic game activities such as imitation, story role playing, acting with puppets and made up stories invented by the group of children through the association of images and objects. Taking into account the children's interest in hearing, role playing and invention of stories, and knowing that the dramatic game aids in the development of skills of both social and personal nature, the role of the educator, in providing the children with more complex activities within the dramatic game, becomes fundamental in order to develop their playing skills in a manner that promotes interaction amongst the group and thus contributing for the development of their expression and communication skills.

KEYWORDS: Dramatic expression, children, dramatic games, communication, expressivity, interaction, development.

AGRADECIMENTOS

Sendo este espaço dedicado a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste relatório, deixo aqui os meus sinceros agradecimentos:

Aos meus pais, pelo incentivo e apoio que me deram ao longo deste percurso.

Às minhas orientadoras de estágio, Doutora Maria Isabel Brandão e Doutora Clara Craveiro, por todo o apoio, motivação, disponibilidade e esclarecimento de dúvidas que foram surgindo ao longo do estágio.

Às minhas colegas de estágio, Júlia Soares e Raquel Cunha, pelos bons momentos que passamos juntas.

Ao grupo de crianças, por todos os desafios que me lançaram pois contribuíram sem dúvida para o meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço a todos os professores do Mestrado pela partilha de saberes e experiências.

Ao meu namorado, André Oliveira, por todo o carinho, força, paciência para me ouvir e ajudar nos momentos de desânimo.

Às minhas irmãs, por todas as palavras de incentivo para continuar.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	4
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1.1 Conceção Sobre Educação e Educador.....	6
1.2 Perspetivas Sobre o Futuro e a Educação da Criança	8
1.3 Papel do Professor Investigador	9
1.4 Referentes Teóricos que Sustentaram a Prática Pedagógica Desenvolvida com o Grupo de Crianças	11
A Importância da Expressão Dramática com um Grupo de crianças de 3 anos	14
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	19
2.1 Opções Metodológicas.....	19
2.2 Técnicas de Investigação.....	20
CAPÍTULO 3 – CONTEXTO ORGANIZACIONAL	23
3.1 Caracterização da Instituição	23
3.1.1 Projeto Educativo	23
3.1.2 Regulamento Interno	24
3.1.3 Plano Anual de Atividades.....	25
3.2 Caracterização do Meio, Famílias e Crianças	26
3.2.1 Caracterização do Meio Envolverte	26
3.2.2 Caracterização das Famílias	26
3.2.3 Caracterização das Crianças.....	27
3.3 Traçado das Prioridades de Intervenção Conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade	32
CAPÍTULO 4 – INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
BIBLIOGRAFIA	48

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I- Caracterização das crianças

Gráfico nº 1- Número de crianças por género

Gráfico nº 2- Mês de aniversário

Gráfico nº 3- Ano de admissão

ANEXO II- Caracterização das famílias

Gráfico nº 1- Idade dos pais

Gráfico nº 2- Estado civil

Gráfico nº 3- Freguesia de residência

Gráfico nº 4- Habilitações literárias

Gráfico nº 5- Agregado familiar nº de irmãos

Quadro- profissão dos pais

ANEXO III- Grelhas de avaliação de competências

ANEXO IV- Registo de incidentes críticos

ANEXO V- Registo do portefólio de criança

ANEXO VI- Registos fotográficos

ANEXO VII- História inventada pelas crianças

ANEXO VIII- Inquérito aos Encarregados de Educação

ANEXO IX- Reflexões “ Momentos de transição”, “ A importância da interação”

ANEXO X- Registo do projeto lúdico inter-salas “O Mundo do espetáculo”

ANEXO XI- Avaliação Semanal

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Estágio, para a obtenção do grau de Mestre em Educação pré-escolar. O estágio foi realizado com um grupo de crianças de 3 anos, no ano letivo de 2012/2013, com a orientação da supervisora Doutora Maria Clara Craveiro.

Este relatório tem como finalidade descrever a prática profissional exercida ao longo do estágio profissionalizante. Para tal, foi necessário articular a teoria e a prática para a concretização deste relatório e da intervenção educativa.

De forma a ter uma intervenção adequada ao grupo de crianças, foi necessário conhecer o grupo de crianças e as suas características; conhecer e caracterizar o estabelecimento de educação pré-escolar através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atuar em conformidade, respeitando os ideários e valores da Instituição e colaborando de forma efetiva na dinâmica Institucional, aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; planificar, organizar, concretizar e avaliar a intervenção educativa tendo em vista o professor reflexivo e crítico; dominar técnicas e métodos adequados ao processo de desenvolvimento das crianças; utilizar instrumentos de observação, registo e avaliação das atividades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, criar situações de parceria e envolvimento parental.

O presente relatório apresenta-se dividido em quatro capítulos, obedecendo à seguinte estrutura: Introdução; Capítulo 1- Enquadramento teórico abordando o conceito sobre educação e educador, perspetivas sobre o futuro, o papel do professor investigador, os referentes teóricos que sustentaram a nossa prática pedagógica e a justificação teórica sobre o tema apresentado” A importância da Expressão Dramática com um grupo de

crianças de três anos”; Capítulo 2- Metodologias de investigação, onde são apresentadas as opções metodológicas e as técnicas de investigação utilizadas; Capítulo 3- Contexto organizacional, 3.1- caracterização da Instituição, 3.2- caracterização do meio, famílias e crianças, 3.3- traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade; Capítulo 4- Intervenção e exigências profissionais. Considerações finais, onde é apresentada uma reflexão sobre o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo deste ano letivo, os fatores que contribuíram para esse crescimento e os aspetos positivos da experiência vivida; Bibliografia e Anexos.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Conceção Sobre Educação e Educador

Educar é um ato de muita responsabilidade, implica a existência de um outro, é um *“processo em que a criança ou o adulto convive um com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente”* (Maturana, 2002:29). Neste sentido, entendemos que o processo educativo não é isolado e que resulta da interação e comunicação dos diferentes intervenientes deste mesmo processo.

“A Educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”(Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, artigo 2).

Neste sentido, a educação pré-escolar serve, assim, como um complemento da ação educativa da família, mantendo-se em total cooperação, sendo que o educador ocupa o lugar de mediador, constituindo um elo de ligação entre o espaço educativo, a família e a comunidade. O educador não consegue agir sozinho e deve procurar trabalhar em harmonia com os diferentes intervenientes, pois só assim se consegue garantir uma educação de qualidade, proporcionando um desenvolvimento equilibrado da criança.

Esta é uma etapa de imensas aquisições, onde ocorrem as aprendizagens fundamentais, e um período de extrema importância na vida da criança. Os primeiros anos de vida da criança são fundamentais para o desenvolvimento da sua personalidade, das suas competências cognitivas, da sua atitude face ao Mundo e da sua capacidade de se relacionar com os outros.

Neste sentido, o Educador deve promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; fomentar a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural; contribuir para a igualdade de oportunidades; desenvolver a expressão e a comunicação; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar

a cada criança condições de bem-estar e de segurança; proceder à despistagem de anomalias no desenvolvimento, encaminhando a criança para um correto acompanhamento; incentivar a participação das famílias e a colaboração com a comunidade. (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, artigo 10)

O Educador para além de prosseguir os objetivos da Educação Pré-escolar descritos em cima, deverá ter em consideração, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), os objetivos gerais, “[...] a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, as suas intencionalidades educativas, nomeadamente o observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular” (1997:14). Cabe ao Educador observar e escutar cada criança para que conheça os seus interesses e necessidades, pois como referem as OCEPE “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades [...] são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (1997:25) Essa observação deve ter a intenção de adequar o processo educativo assim como constituir a base do planeamento e da avaliação.

Assim, um educador é aquele que constrói e faz a gestão do seu currículo “[...] com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos.” (Ministério da educação, 1997:11). Desta forma, o profissional de educação irá ao encontro dos interesses e necessidades da criança dando resposta aos mesmos.

As OCEPE reconhecem a criança como sujeito do processo educativo, o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens (Ministério da Educação, 1997:14). A criança desempenha um papel ativo na construção do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem,

“[...] o que equivale a dizer que é sujeito e não objecto no processo educativo. Deste modo dá-se grande importância e constitui a base de novas aprendizagens a carga de saber que cada criança possui, respeitando e valorizando as suas características individuais e diferenças” (Projeto Educativo, 2010/2015:40).

Assim sendo, é fundamental partir sempre do que as crianças já sabem, respeitar e valorizar as suas características individuais, para que através dos conhecimentos adquiridos na família, esta possa ter um desenvolvimento global ao longo do seu percurso. Para tal, torna-se importante que o Educador seja um bom investigador para que possa conhecer o grupo de crianças bem como cada criança individualmente, contribuindo para que cada criança se transforme *“num ser capaz de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação e do respeito de si mesma”* (Maturana, 2002:29). Como tal é preciso criar-se *“as condições necessárias para que as crianças continuem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender”* (Ministério da Educação, 1997:17). É importante considerar a criança como um ser competente, capaz de construir conhecimento através das situações de aprendizagem proporcionadas. Neste sentido, cabe ao Educador a responsabilidade de criar e proporcionar atividades e experiências significativas que promovam e orientem o desenvolvimento, a aprendizagem e o crescimento harmonioso das crianças.

1.2 Perspetivas Sobre o Futuro e a Educação da Criança

Qual o cidadão que queremos ajudar a formar? O Educador para além de instruir, deve ajudar a formar a criança de hoje para que se torne num adulto melhor amanhã e auxiliar na formação de cidadãos que possam contribuir para a construção de uma sociedade melhor. Para tal, a criança deve ser ensinada a viver em harmonia com as diferenças, por isso torna-se crucial transmitir valores. *“A educação para os valores acontece [...], num processo social e pessoal de procura do bem próprio e bem coletivo”* (Ministério da Educação, 1997:52). A família é o primeiro espaço impulsor da construção para a cidadania, pois *“é na família e no meio sociocultural em que vive os primeiros anos que a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social [...]”* (Ministério da educação, 1997:52). Cabe também ao educador, como participante ativo, promover o desenvolvimento dos valores, permitindo *“ [...] à*

criança interagir com outros adultos e crianças que têm, possivelmente valores diferentes dos que interiorizou no seu meio de origem.” (Ministério da Educação, 1997:52)

Como referencial importante na educação para a cidadania, destaco os quatro pilares da Educação. Estes encontram-se descritos no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors (1999).

Os pilares da educação são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O primeiro refere-se à aquisição de conhecimentos; o segundo consiste em pôr em prática os seus conhecimentos teóricos; o terceiro, diz respeito à aquisição de atitudes e valores, o saber viver com o outro; o último pilar diz respeito à formação de crianças autónomas, independentes, criando relações com a sociedade (Delors, 1999).

Segundo Teresa Vasconcelos,

“[...] ser cidadão implica o exercício de direitos e deveres e, [...], uma negociação entre direitos e deveres de modo a que sempre prevaleça o bem comum. Ser cidadão pressupõe identidade e pertença, [...], o sentido solidário de participação numa causa («casa») comum.” (2007:110)

Assim sendo, é fundamental formar cidadãos responsáveis, autónomos, ativos e participativos que aceitem as diferenças tornando-se tolerantes, justos, solidários e competentes.

1.3 Papel do Professor Investigador

Um profissional de educação deve refletir sobre a sua ação enquanto profissional ativo e também investigar com o objetivo de enriquecer as aprendizagens das crianças e conseqüentemente a sua atividade e postura profissional.

Alarcão (2001:6), defende que a investigação depende de dois princípios:

“1º Princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.

2º Princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas.”

Um professor investigador será aquele que tem a capacidade de refletir sobre a sua prática, aquele que tem uma postura “ [...] *intelectual que criticamente questiona e se questiona*” (Alarcão, 2001:6), pois é refletindo permanentemente no sentido de questionar, reorganizar e reformular, que se pode intervir promovendo uma educação de qualidade ao grupo de crianças. Em Educação de Infância a reflexão é a ação que conduz à reestruturação das práticas educativas para um melhor atendimento e desenvolvimento global das crianças. Ao refletirmos sobre as nossas ações temos uma melhor consciência das mesmas, possibilitando-nos assim melhorar e enriquecer a nossa prática.

“A reflexão sobre a prática permite revelar aspetos ocultos na própria experiência (ou que durante ela não foi possível ter em atenção) e que, obtida nova informação, esta, pode permitir um novo olhar, com o qual se torna possível revisitare essa experiência e apreciá-la de novo, desenvolver novas compreensões, insights que, caso se queira (ou possa) se poderá fazer intervir em actividades futuras” (Sá-Chaves, 2009:14)

Assim sendo, deve-se salientar a importância da construção de um portfolio reflexivo ao longo da prática profissionalizante, no sentido de promover uma reflexão para uma nova e melhor ação. A prática reflexiva contribui assim para a construção continuada de novos saberes, conduzindo à reestruturação das práticas com o objetivo de as adequar às necessidades e interesses de cada criança e do grupo de crianças.

O hábito reflexivo é importante pois permite ao Educador não só autoavaliar-se e avaliar as intenções pedagógicas que define, mas também observar, registar e avaliar as conquistas e aprendizagens das crianças. Um professor investigador, como profissional reflexivo, deve ter em conta os diferentes instrumentos de observação e avaliação das aprendizagens da criança de forma a reformular a sua prática com vista ao desenvolvimento global da criança.

“Ser professor reflexivo significa ser profissional que reflete sobre o que é, o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos que interage. Assim, o educador deve estar atento às diversas culturas dos seus alunos, criando pontes entre a escola e os contextos familiares e sociais” (Marques, Oliveira, Santos, Pinho, Neves, Pinheiro, 2007:132).

Assim sendo, é fundamental o educador observar de forma a conhecer o grupo de crianças e as suas características, bem como cada criança a nível individual e as suas próprias características.

Conclui-se que, o professor investigador é aquele que reflete sobre a sua prática e investiga para produzir novos conhecimentos e enriquecer as aprendizagens das crianças tendo em conta que uma nova prática implica sempre uma nova reflexão.

1.4 Referentes Teóricos que Sustentaram a Prática Pedagógica Desenvolvida com o Grupo de Crianças

Com a finalidade de ajudar o educador a organizar a sua intervenção educativa de forma a agir com intencionalidade, proporcionando aprendizagens às crianças, existem ao seu dispor alguns modelos curriculares para a educação pré-escolar, o Modelo High/Scope, o Modelo Reggio Emília e o Movimento da Escola Moderna (MEM). É de referir que qualquer um destes modelos pode ser utilizado em articulação com a Metodologia do Trabalho de Projeto.

As várias perspetivas construtivistas *“recusam o saber livresco e transmissivo (...), todas procuram integrar a escola com a vida e fomentar uma experiência no quadro da vivência democrática, todas requerem uma aprendizagem e um saber experimental.”* (Oliveira-Formosinho, 2009:11).

Quanto à prática pedagógica utilizada neste estágio, podemos referir que os modelos curriculares utilizados foram: O Modelo High/Scope, o Modelo Reggio Emília e a Metodologia de Trabalho de Projeto.

O Modelo Curricular High/Scope foi usado tendo como base os seus princípios, como a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o contexto de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação. Este modelo propõe ainda a manipulação e exploração de novas experiências e apresenta a criança como um ser que vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas ações

sobre as coisas, as situações e os acontecimentos, isto é, defende a aprendizagem ativa.

“No Modelo Curricular High/Scope existe uma preocupação evidente com a interação da criança como mundo físico e social, sendo que essa interação começa a nível de espaços e materiais, estendendo-se à interação com os outros: adultos e crianças, e à organização de uma rotina diária que proporcione um mundo rico de atividades e de experiências, livres ou organizadas, numa sequência previsível para a criança, o que lhe permite experimentar vários pontos de vista da realidade.” (Projeto Educativo 2010/2015:41)

O espaço é, segundo o Currículo High/Scope, um meio crucial de aprendizagem, deve-se possibilitar às crianças um leque diversificado de aprendizagens possíveis e autonomia em relação ao espaço e materiais da sala. A criança aprende interagindo, é fundamental construir um ambiente onde a criança possa iniciar e desenvolver a interação. *“Os educadores que usam a abordagem High-Scope organizam os espaços para que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção e exerçam o máximo de controlo sobre o seu ambiente.”* (Hohmann, Weikart, 2009:163)

Cada alteração feita na sala teve como finalidade promover novas e diferentes oportunidades de brincadeiras e aprendizagem, como foi o caso da reformulação da área da casinha. As crianças exploraram livremente o espaço e foram responsáveis pela organização do mesmo.

É de salientar que *“uma das características fundamentais da contextualização do Modelo Curricular High/Scope é o seu cruzamento com a metodologia do trabalho de projeto, onde a criança é o centro de toda a ação pedagógica sendo respeitada a sua individualidade, as suas diferenças e a sua cultura.”* (Projeto Educativo 2010/2015:42)

A Metodologia do Trabalho de projeto foi utilizada, sendo que um projeto é *“um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”* (Katz, Chard, 1997:3), tópico este que surge dos interesses da própria criança. Assim, a sua participação e colaboração na concretização do Projeto deve ser valorizada. Na sua concretização, é importante serem contempladas as diferentes áreas de conteúdo descritas nas

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) e nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.

“A metodologia de projeto consiste num método de trabalho que visa a resolução de problemas que emanam da necessidade de responder a um desejo de ultrapassar uma dificuldade e de enfrentar um desafio. Enfatizam também a participação dos alunos no processo de ensino aprendizagem. Assim sendo, é explicável que os alunos formulem, organizem e implementem um plano de ação com o objetivo de resolver o problema formulado.” (Projeto Educativo 2010/2015:40).

É fundamental, que durante o processo a criança esteja motivada e interessada, revele capacidade de iniciativa e de resolução do problema formulado inicialmente.

Teresa Vasconcelos (1998), define a construção do Projeto como possuidor de quatro fases. A primeira fase corresponde à *Definição do problema*, em que as crianças, numa postura de partilha, levantam questões e hipóteses e mostram as suas aprendizagens sobre a temática. É ainda nesta fase que em conjunto com o educador se esquematiza a problemática em forma de teia, mas privilegiando sempre o diálogo e discussão saudável das ideias que vão surgindo. Após a definição do caminho a seguir dá-se início à segunda fase de construção do Projeto, *Planificação e lançamento do trabalho*. Nesta fase é feita a distribuição das tarefas e organização do tempo e dos recursos. Em seguida surge a terceira fase, a *Execução*, que consiste na pesquisa de informações, o respetivo registo e discussão dos resultados. É de referir que nesta fase do processo, a Aprendizagem Ativa está notoriamente presente, inclusive na pesquisa por observação direta. A quarta e última fase corresponde à *Avaliação e Divulgação*, na qual, em conjunto, é feita uma sistematização das informações para uma clara divulgação do Projeto. Nesta fase é suposto que cada criança avalie o seu desempenho, assim como o dos seus colegas.

Relativamente ao Modelo de Reggio Emília, este valoriza o currículo emergente, que implica uma planificação flexível, sendo este “[...]um currículo que permanece aberto e flexível, e os interesses, comentários e questões das crianças podem sugerir modificações nas atividades” (Projeto educativo 20010/20015:41) Esta forma de currículo foi tida em conta no contexto de estágio, uma vez que foram valorizadas situações que surgiram do interesse

das crianças sem estarem planeadas, e que originaram momentos de aprendizagem para o grupo de crianças.

A Importância da Expressão Dramática com um Grupo de crianças de três anos

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar,

“A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interacção com outra ou outras crianças, (...) os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal.” (Ministério da Educação, 1997:59)

Assim sendo, a expressão dramática é uma forma da criança se autodescobrir, de se afirmar, de tomar contacto com diferentes situações sociais e de pôr à prova a sua imaginação e criatividade. *“Os objetivos da expressão dramática, visam essencialmente o desenvolvimento da personalidade, autoeducar-se, satisfazer algumas necessidades fundamentais tais como: expressão de sentimentos, criatividade, ludismo, desempenho de papéis, [...]”* (Sousa, 2003:39). A Expressão dramática deve ser considerada como uma forma natural de educar e ajudar as crianças na relação consigo próprias, com o seu corpo, com os outros e com o mundo, respeitando as suas características individuais, a sua liberdade, as suas opiniões e o seu poder criativo.

A Expressão Dramática é uma área que pode ser trabalhada de diferentes formas, através de jogos dramáticos tais como: jogos de imitação, jogos de mímica, dramatizações de histórias conhecidas ou inventadas, representações com fantoches, entre outras. Segundo Leon Chancerel os jogos dramáticos são *“[...] jogos que dão à criança o meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais. Têm por objectivo aumentar e guiar os seus desejos e as suas possibilidades de expressão.”* (Cit. Sousa, 2003: 25).

Segundo as OCPEPE, no âmbito da expressão dramática, surge o jogo simbólico, como

“[...] uma atividade espontânea que terá lugar no jardim de infância ,em interação com os outros e apoiada pelos recursos existentes. Materiais que oferecem diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos.” (Ministério da Educação, 1997:62)

É de salientar, a importância da organização do ambiente educativo, como o espaço e materiais, tempo e grupo, permitindo que na brincadeira as crianças explorem todo o tipo de materiais e espaços disponíveis de acordo com as necessidades das suas brincadeiras. De forma a promover o desenvolvimento da criatividade das crianças, o educador deve ter em consideração os interesses do grupo ao selecionar os materiais que irá deixar à disposição das crianças, pois estes devem ser adequados aos seus interesses para que elas se sintam motivadas.

Surge também o jogo dramático, como a

“[...]dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal; os fantoches, na criação de pequenos diálogos, histórias, que constituem outro suporte para atividades de dramatização.” (Ministério da Educação, 1997:60)

Contudo, *“[...] decorre da intervenção do Educador a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de acções, em que as crianças desempenham diferentes papéis, [...] ” (Ministério da Educação, 1997:60).*

Nas atividades orientadas, o educador deve estimular a imaginação e a criatividade das crianças para que as suas experiências se transformem em aprendizagens mais enriquecedoras.

Segundo Piaget (1951), *“O brincar simbólico abrange o brincar de faz de conta, de fantasia (imaginativo) e sóciodramático da criança pré-escolar, de cerca dos 2 ou 3 anos até aos 6 anos.” (Cit. Moyles, 2006:25).* O brincar é uma atividade natural da criança e é de referir que ao brincar a criança se desenvolve e aprende. A brincadeira de faz de conta permite à criança imitar *“[...] acções e a linguagem dos outros, utilizando objetos com a função de auxiliarem o faz de conta, e desempenhando diversos papéis.” (Hohmann, 2011:303).* Ao brincar, a criança explora objetos, reflete sobre a realidade e a cultura na qual está

inserida, começando assim a compreender a realidade. Piaget (1951) refere que “[...] a criança trás para o brincar imaginativo os seus conhecimentos, habilidades e entendimentos do mundo.” (Cit. Moyles, 2006:111). É através das brincadeiras que as crianças têm oportunidade de expressar o que sentem e o que necessitam, tais como as brincadeiras ao faz de conta, onde ela constrói o seu mundo imaginário situado em experiências vividas. Nesse sentido, quando brinca, a criança carrega consigo todo o estado emocional, construindo dessa forma a sua personalidade.

Segundo Piaget (1951), “As crianças progridem através de estádios de brincar funcional, avançando para o brincar simbólico e de seguida para o sóciodramático.” (Cit. Moyles, 2006:25). No brincar sóciodramático as crianças podem desenvolver capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação e a linguagem. Segundo Moyles “O brincar sóciodramático pode favorecer as habilidades de linguagem e de desempenho de papéis [...]” (2006:27), promovendo também a socialização, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

O educador, “[...] ajudando as crianças a desenvolver o seu brincar pode estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras.” (Moyles, 2006:30). É, pois, por meio do brincar que a criança se satisfaz, realiza os seus desejos e explora o mundo ao seu redor, tornando-se importante proporcionar às crianças atividades que promovam e estimulem o seu desenvolvimento global, auxiliando na aprendizagem e facilitando no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento.

Através da realização de atividades de jogos dramáticos, como dramatização de histórias conhecidas ou inventadas, representação com fantoches, é possível proporcionar à criança um meio de exteriorizar os seus sentimentos e a possibilidade de comunicar e trabalhar com o outro, num processo interativo de troca de ideias, saberes e sentimentos, que a ajudará a conhecer-se, a afirmar-se e a descobrir o outro, adquirindo assim competências essenciais para a sua formação pessoal e social. Sousa entende que o educador deve ser

“um guia que orienta a criança para uma descoberta pessoal das suas potencialidades, estabelecendo a relação social em que a criança está inserida.” (1972:28).

Neste tipo de atividades lúdicas, pode-se perceber que a criança afirma as suas atitudes, as suas capacidades comunicativas e expressivas, socializa-se e desenvolve as suas competências psicomotoras e cognitivas. Estas capacidades são a base da relação da criança com o mundo, pois é através do seu corpo que ela se relaciona consigo mesma, com os outros e com os objetos. Sabendo que o corpo é o instrumento principal da comunicação, importa conhecê-lo, dominá-lo e expressá-lo. Aprender de forma lúdica será, certamente, a melhor forma de a criança progredir significativamente na sua aprendizagem. Contribuindo *“[...] para o desenvolvimento equilibrado da personalidade da pessoa, o jogo dramático será, sem dúvida alguma, um dos melhores, senão o melhor, método educacional”* (Sousa, 2003: 32)

As crianças entre os 3 e os 4 anos não gostam *“ [...] de escutar a história apenas uma vez e as repetições que exigem ao docente, são directamente proporcionais ao interesse que o conto lhe desperta.”* (Fátima Albuquerque, 2000:98) Após escutarem no mínimo três vezes a mesma história, as crianças *“[...] sentem-se preparadas para a contar, oferecendo-se entusiasticamente para tal [...]”* (Fátima Albuquerque 2000:99). Contudo, as crianças entre os 3 e os 4 anos, não conseguem *“[...] reproduzir integralmente as narrativas escutadas, sujeitam-nas a transformações, algumas simples, outras mais complexas, sempre demonstrando que as compreenderam em profundidade”* (Fátima Albuquerque 2000:99)

Quando as crianças dramatizam histórias, estas, segundo Wells *“[...] relacionam o mundo e a linguagem.”* (cit. Fátima Albuquerque 2000:99-100) e desenvolvem *“[...] a memória, a sua capacidade de atenção, e enriquecem a sua própria linguagem, através da aquisição de novos vocábulos.”* (cit. Fátima Albuquerque 2000:146), desenvolvendo assim a sua imaginação criativa, a expressividade, a memória e a linguagem.

O educador desempenha um papel de extrema importância no desenvolvimento da criança, na medida em que orienta e dinamiza a prática educativa. Torna-se fundamental a promoção de situações de aprendizagem ativa, por parte do adulto, agindo de forma a estimular o interesse da criança, desafiando-a a querer experimentar e descobrir através de um intenso envolvimento nas atividades propostas.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

2.1 Opções Metodológicas

“A investigação em Ciências sociais segue um procedimento análogo ao do pesquisador de petróleo. Não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura. Pelo contrário, o sucesso de um programa de pesquisa petrolífera depende do procedimento seguido. Primeiro o estudo dos terrenos, depois a perfuração” (Quivy, 2005:15)

Numa fase inicial procurei conhecer o grupo de crianças e as suas características próprias desta faixa etária (3 anos), assim como conhecer cada criança individualmente pois cada uma tem as suas particularidades. É importante compreender as crianças, conhecer as suas necessidades e interesses para que seja possível definir uma prioridade de intervenção.

Após conhecer as necessidades e interesses do grupo de crianças, a prioridade de intervenção definida centrou-se na importância da Expressão dramática e a influência que tem para o desenvolvimento e interação das crianças, sendo que era nossa intenção promover a interação entre elas. Através da observação direta percebemos que no grupo de crianças existia pouca interação. Posto isto, e tendo em conta os interesses das crianças em ouvir, dramatizar e inventar histórias, assumimos uma postura investigadora para nos permitir perceber se através de jogos dramáticos as crianças interagem mais umas com as outras, contribuindo também para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

De forma a investigar a importância da expressão dramática e a influência que tem para o desenvolvimento e interação das crianças, recorreremos a leituras de alguns teóricos, consultando também as OCPEPE. Sendo o nosso objetivo promover as interações entre as crianças e proporcionar atividades mais complexas de jogo dramático, de acordo com os seus interesses, o estudo desenvolvido é de natureza qualitativa, uma vez que pretendíamos observar a interação e o desenvolvimento das crianças através dos jogos dramáticos proporcionados. A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo

Bogdan e Biklen (1994), cinco características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados ou produtos; a análise dos dados é feita de forma indutiva; o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

2.2 Técnicas de Investigação

No processo de recolha de dados, existem várias técnicas próprias da investigação qualitativa, que foram utilizadas, nomeadamente a observação direta, os registos de incidentes críticos, os portefólios individuais, as planificações e avaliações semanais, as reflexões e os registos de suporte fotográfico. Foram também realizados registos individuais de cada criança, através da grelha de avaliação de competências da Instituição. Foram construídos gráficos representativos do contexto socioeconómico e cultural das crianças. Com vista a conhecer a Instituição foi realizada análise documental, procedeu-se à leitura e análise dos documentos identificativos da mesma (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de atividades). Foram também realizados inquéritos por questionário entregues aos Encarregados de Educação (Ver anexo VIII - Inquérito) das crianças que nos permitiram investigar quais as atividades pelas quais as crianças mais se interessam e com o objetivo de promover o envolvimento parental com a participação dos pais nas atividades dos filhos.

A observação direta *“viabiliza uma melhor compreensão dos contextos, das pessoas que dele fazem parte e as suas interações.”* (Máximo-Esteves, 2008:87) permitindo observar os interesses, necessidades e desenvolvimento do grupo de crianças, registando-os em diversos tipos de registo de observação.

Os registos de incidentes críticos (Ver anexo IV- registo de incidente critico) permitiram compreender o desenvolvimento do grupo. Segundo Cristina Parente os registos de incidentes críticos:

“ Apresentam os acontecimentos de forma factual e objectiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito. Estes registos permitem ao observador captar e preservar alguma essência do que está a acontecer, o observador olha para as aspectos específicos do comportamento da criança que julga serem ilustrativos das dimensões que pretende observar e registar.” (2002:181)

A realização dos portefólios de criança (Ver anexo V- Registo do portefólio de criança) foi um instrumento rico que permitiu avaliar as aprendizagens e evoluções das crianças. No que se refere à avaliação dos trabalhos das crianças, Máximo-Esteves refere 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)

As avaliações semanais eram realizadas todas as semanas, pois é fundamental constatar a evolução do trabalho do grupo, o seu desenvolvimento e aprendizagem, bem como, dar importância aos interesses e necessidades das crianças refletindo sobre a prática e as atividades propostas e realizadas.(Ver anexo XI - Avaliação semanal)

A construção do portefólio reflexivo foi importante no sentido de permitir uma reflexão da prática para uma nova e melhor ação (Ver anexo IX – Reflexões). Procedeu-se também à recolha de registos fotográficos das atividades (Ver anexo VI- registos fotográficos). Bodgan&Biklen consideram que *“a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa”*. (1994: 183). Através dos registos fotográficos é possível apresentar a fotografia à criança e dar-lhe a oportunidade de comentar a sua ação.

O preenchimento da grelha de avaliação da Instituição e a sua posterior análise, permitiram avaliar o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e as suas dificuldades (Ver anexo III – Grelha de avaliação de competências).

A construção de gráficos representativos do contexto socioeconómico e cultural do grupo de crianças, e a sua posterior análise, permitiu a compreensão do meio social e familiar em que cada criança está inserida. Foram analisados dados relativos á idade, estado civil e habilitações literárias dos pais, local de residência e o agregado familiar das crianças (Ver anexo II – Caracterização das famílias).

CAPÍTULO 3 – CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1 Caracterização da Instituição

Para caracterizar a Instituição em questão, baseamo-nos nos documentos fornecidos por esta e nas definições de alguns autores. No que diz respeito aos documentos, refiro-me ao Projeto Educativo (P.E.), Regulamento Interno (R.I.) e Plano Anual de Atividades (P.A.A.).

3.1.1 Projeto Educativo

Jorge Adelino da Costa considera que o Projeto Educativo é um,

“[...] documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e na unidade da ação educativa” (1991:10)

Na perspetiva de que o Projeto Educativo não deverá ser rígido, sendo reformulado atendendo às necessidades das crianças, do meio e da Instituição, o projeto Educativo está proposto para 2010/2015.

Antúnez (1987:12) refere que a estrutura do Projeto Educativo deverá ter: notas de identidade, formulação de objetivos, concretização de uma estrutura. Deverá, ainda, responder a algumas questões: onde estamos? Quem somos? Que pretendemos? De que meios dispomos?.

No Projeto Educativo em questão verifica-se a existência de resposta para estas questões. Assim o projeto Educativo da Instituição está dividido por 5 capítulos: Introdução, capítulo I – A Instituição, capítulo II – Estrutura Organizacional e Funcional, capítulo III – Objetivos, capítulo IV – Identificação da problemática, capítulo V – Disposições finais, Bibliografia.

A Instituição em questão considera-se uma Instituição particular de solidariedade social, sem fins lucrativos e tem como objetivo contribuir para a promoção dos habitantes da Freguesia, pela prestação de auxílio material, moral, religioso e educacional, que integra as valências de Creche, Jardim de

Infância, ATL (Centro de Atividades de Tempos Livres) e um Centro de dia e Convívio.

Relativamente ao pessoal docente e não docente, a Instituição conta com sete Educadoras de Infância, 13 Auxiliares de ação Educativa, 1 cozinheira, 2 ajudantes de ação direta e 1 motorista.

As atividades extracurriculares da Instituição vão ao encontro das Orientações Do Ministério da Educação, estas englobam várias áreas nomeadamente a Expressão motora, Expressão Musical, Natação e Ballet. O Inglês é considerado uma atividade curricular na Instituição.

Os objetivos do âmbito pedagógico da área da infância da Instituição em questão regem-se pela lei-quadro da Educação Pré-Escolar (artigo nº 10, capítulo IV- princípios gerais pedagógicos). Ao nível dos princípios e valores é de salientar que a formação dos educandos é fundamentalmente de cariz religioso que assenta numa Filosofia de vida Católica, promovendo valores específicos de formação cristã e religiosa. (pág. 58) Os valores pelos quais a Instituição se rege são transmitidos e não ensinados “[...] até porque os alunos aprendem a agir, a situar-se, a comunicar com estrutura social através de modelos de interação mostrados pela escola” (Projeto Educativo 2010/2015: 46). Face aos princípios enumerados são trabalhados os seguintes valores: Autonomia (2010/2011); Tolerância (2011/2012); Responsabilidade (2012/2013) numa perspetiva de reflexão, implicação e desejo de atuar, Solidariedade (2013/2014) e Liberdade (2014/2015).

No que se refere à metodologia de trabalho no Jardim de Infância, esta defende uma Pedagogia de Situação, Metodologia de Projeto, Currículo centrado na criança, Currículo oculto, Currículo emergente e o Modelo Curricular High/Scope.

3.1.2 Regulamento Interno

O Regulamento Interno é um documento onde se encontram registadas as normas e regras a seguir, com vista ao bom funcionamento da Instituição educativa em questão. Segundo Rodriguez, podemos descrever o regulamento

interno como um *“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”* (cit. Costa, 1994:30).

O Regulamento Interno da Instituição divide-se em doze capítulos: Objetivos gerais (que dizem respeito aos objetivos do regulamento, da Instituição e da Educação pré-escolar); Fins, (que contém as regras para a distribuição das crianças pelas salas); Órgãos Sociais; Matrículas e sua Renovação, (que contem a lista de documentos e requisitos necessários para a admissão ou renovação de matrículas); Participação Familiar Mensal/ Mensalidade (onde se encontra a definição de participação familiar mensal, bem como a sua fórmula de cálculo e respetivas condições de pagamento); Funcionamento dos Serviços, (onde encontramos informação referente a datas e horário de funcionamento da Instituição e respetivos serviços); Entrada e Saída das Crianças (onde estão explícitas todas as condições exigidas para a entrada e saída das crianças da Instituição); Situação de Doença e Higiene da Criança, (que contém a descrição das ações a tomar caso a criança se encontre doente ou em que se observe o não cumprimento das condições elementares de higiene); Serviços Prestados e Atividades Extracurriculares; Notas Finais, (onde encontramos informação relativa a condições para visitas por parte dos pais à Instituição); Direção Técnica e Pedagógica e por fim o Livro de Reclamações que poderá ser solicitado na secretaria da Instituição sempre que desejado. Este regulamento é aprovado anualmente em reunião de Direção.

3.1.3 Plano Anual de Atividades

Segundo Jorge Adelino da Costa, o Plano Anual de Atividades é um *“instrumento de planificação de atividades escolares para o período de ano letivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objetivos a alcançar e na previsão e organização de estratégias, meios, recursos para os implementar.”* (1991:27).

Seguindo esta perspetiva, a Instituição em questão propõe um Plano Anual de Atividades para o ano letivo corrente (2012/2013), indicando as datas das respetivas atividades propostas para este ano. Este documento contém objetivos, recursos, é uma tabela dividida por períodos em que algumas atividades não têm datas específicas mas apenas os meses onde estão as atividades comuns à Instituição. As atividades propostas são importantes para o enriquecimento das crianças, maioritariamente focando a Área de Formação Pessoal e Social, o Domínio do Conhecimento do Mundo e a Área das Expressões.

3.2 Caracterização do Meio, Famílias e Crianças

3.2.1 Caracterização do Meio Envolverte

A Instituição situa-se na freguesia de Perafita no concelho de Matosinhos. Nos últimos anos, a freguesia sofreu um acentuado crescimento económico e urbanístico em grande parte devido ao aparecimento de empreendimentos fixados na zona circundante como o Porto de Leixões, o Aeroporto de Pedras Rubras e a Petrogal. Ao seu redor podemos encontrar também a escola EB1 de Perafita, a Junta de Freguesia de Perafita que contém no seu interior uma unidade de saúde, a Igreja de Perafita e recentemente, o Hospital Privado da Boa Nova.

A nível de acessibilidades, a Instituição tem zonas de paragem de autocarros dos STCP à porta e encontra-se ao lado da A28 que faz a ligação do Porto ao Minho. Existe também uma linha do metro situada na freguesia de Pedras Rubras, junto ao aeroporto. Os acessos são bastante bons em grande parte devido à grande zona industrial presente na Freguesia.

3.2.2 Caracterização das Famílias

Para facilitar a compreensão do meio social e familiar em que cada criança está inserida, foram elaborados vários gráficos representativos das

várias realidades a que as crianças estão sujeitas, (Ver anexo II - caracterização das famílias). Posto isto, recolheu-se para análise dados relativos como: idade dos pais, habilitações literárias, estado civil, profissão, local de residência e o agregado familiar. Relativamente à idade dos pais, verifica-se que a grande maioria se situam na faixa etária entre os 30 e os 40 anos, enquanto a maioria das mães estão entre os 20 e os 30 anos. Conclui-se assim que na sua maioria, os pais são mais velhos que as mães. Quanto às habilitações literárias verifica-se que na sua maioria, as mães possuem o 12º ano e os pais o 9º ano. Ao nível do estado civil observa-se que a grande maioria das crianças possuem pais casados. Relativamente às profissões, podemos afirmar que no total existem 8 pais no desemprego, sendo que metade se refere aos pais e a outra metade às mães (Ver anexo II – Profissão dos pais). Verifica-se que a maioria das crianças mora na freguesia de Perafita, ou seja, moram relativamente perto da Instituição. Quanto ao agregado familiar conclui-se que a maioria das crianças não tem irmãos.

3.2.3 Caracterização das Crianças

“O campo do desenvolvimento da criança diz respeito ao estudo científico dos modos como as crianças mudam, assim como dos modos como permanecem na mesma, desde a concepção até à adolescência. Os desenvolvimentistas centram-se na mudança desenvolvimental, que é simultaneamente sistemática e adaptativa... poderá implicar mais que uma trajetória e pode não ter uma meta definitiva, mas há alguma ligação entre mudanças geralmente imperceptíveis que a compõem.” (Papalia, 2001:8)

Existem estudos e teorias que evidenciam e expõem o desenvolvimento por fases ou períodos, contudo, é de salientar que cada criança terá as suas particularidades, sendo o seu desenvolvimento também ele particular, e muitas vezes a criança pode não corresponder ao nível do desenvolvimento e ao que está padronizado para o mesmo, e existirão também fatores que podem meter em causa, e/ou favorecer esse mesmo desenvolvimento. É importante realçar que as crianças podem apresentar ritmos de desenvolvimento e aprendizagem diferentes.

Caracterização real do grupo

“Admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo. Neste sentido, acentua-se a importância da educação pré-escolar partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios. Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens.” (Ministério da Educação, 1997:19)

É essencial conhecer as características próprias das crianças desta faixa etária (3 anos) para que se possa ir ao encontro das suas necessidades e interesses. É importante termos em conta as várias teorias e etapas do desenvolvimento da criança, assim como, saber analisá-las de forma flexível, pois são um instrumento e um ponto de referência para todos os adultos que lidam profissionalmente com elas. A caracterização aqui descrita foi realizada com base na observação direta das crianças, diálogo com a Educadora cooperante, registo individual de cada criança relativamente aos 4 níveis de desenvolvimento, registo de incidentes críticos (Ver anexo IV) e também numa grelha de avaliação de competências disponibilizada pela Instituição (Ver anexo III).

O grupo de crianças era constituído por 26 elementos, 12 rapazes e 14 raparigas, que já frequentavam a instituição em anos anteriores. As idades são heterogéneas, existem oito crianças que fazem 3 anos nos dois últimos meses de 2012, e sete elementos que farão 4 anos nos dois primeiros meses de 2013 (Ver anexo I, caracterização das crianças), o que significa que existem diferenças em relação ao nível de desenvolvimento.

Desenvolvimento cognitivo

“Mudanças nas capacidades mentais, tais como a aprendizagem, memória, pensamento, raciocínio e criatividade constituem o desenvolvimento cognitivo. Estão intimamente relacionadas com o crescimento físico e emocional.” (Papalia, 2001:8)

Ao nível do desenvolvimento cognitivo este grupo, segundo a teoria de Piaget, encontra-se no Estádio Pré-Operatório (2-7 anos) também chamado de Pensamento Intuitivo, em que a criança representa objetos ou ações por

símbolos através da imagem mental, da linguagem, do desenho e do jogo simbólico. As operações mentais da criança nessa idade limitam-se aos significados imediatos do mundo infantil. A primeira fase desse estágio Pré-Operatório, é caracterizada pelo pensamento egocêntrico, que na perspectiva piagetiana, significa que *“A criança vê o mundo a partir da sua própria perspectiva e não imagina que haja outros pontos de vista.”* (Palangana, 2001:25), o que implica incapacidade de descentração, sendo esta característica bem evidente neste grupo de crianças que, na generalidade, tendiam a impor a sua opinião/vontade, pois denotou-se grande dificuldade em ouvir os outros querendo ser sempre eles a falar. É também, nesta idade que o seu pensamento começa a sofrer algumas mudanças significativas conseguindo pensar e falar de objetos, imagens ou pessoas que não estão presentes. A criança já não depende apenas das suas sensações e movimentos. Na sua generalidade, era um grupo irrequieto e inconstante, permanecendo pouco tempo em cada atividade mas demonstrando interesse, eram participativos e colaboravam nas atividades propostas, tendo demonstrado até alguma dificuldade em esperar pela sua vez.

O jogo simbólico é, nesta fase, deveras importante, pois é através dele que a criança percebe e compreende a realidade. As crianças apresentavam fascínio pelo “faz de conta”, daí a sua preferência pela área da casinha, onde viviam a interpretação das várias personagens do seu contexto familiar e social (pai, mãe, cozinheiro, entre outros). Nesta área tiveram oportunidade de imitar, fantasiar e representar diferentes papéis, aprendendo assim a resolver situações e a lidar com a realidade de uma forma lúdica. Demonstravam também bastante interesse por jogos dramáticos, principalmente por dramatizar e inventar histórias.

O grupo mostrava também interesse pelas seguintes áreas: área dos jogos, área da biblioteca, área da garagem e área de Expressão Plástica, onde se verificou que gostavam bastante de desenhar, pintar, trabalhar diferentes materiais e técnicas. Nesta área, algumas das crianças apresentaram dificuldades de exploração e manuseamento dos materiais.

Desenvolvimento Psicossocial

“O desenvolvimento social diz respeito às relações com os outros. Em conjunto, a personalidade e o desenvolvimento social constituem o desenvolvimento psicossocial” (Papalia, 2001:8)

As crianças deste grupo gostavam de estar na presença de outras crianças mas nem sempre interagem com elas. É de salientar que a maioria das crianças retratavam bem as limitações do pensamento pré-operatório que Piaget definiu, uma das mais notórias era o egocentrismo. Este egocentrismo estava patente nas suas brincadeiras, detetando-se a dificuldade que tinham em partilhar objetos, dizendo várias vezes “Isto é meu!”, assim como em interagir com outras crianças. Onde se verificava mais interação entre elas era na área da casinha e na área da garagem. Nestas áreas era frequente surgirem disputas na partilha de brinquedos chegando mesmo a verificar-se alguns comportamentos ameaçadores e até agressões. Estes conflitos, quando não resolvidos entre as crianças, acabavam por necessitar da intervenção de um adulto (Ver anexo IV- registo de incidentes críticos). Neste grupo verificou-se que algumas crianças eram agressivas na disputa de brinquedos, outras eram delicadas e até capazes de partilhar brinquedos. Contudo, apesar de algumas crianças terem evidenciado comportamentos menos sociáveis (vontade de contrariar, agressividade na resolução de situações, entre outros) o grupo era, na sua generalidade, tolerante o que acabou por facilitar a resolução de conflitos.

Desenvolvimento Linguístico

“ Adquirir e desenvolver a linguagem (...) é um processo complexo (...) em que a criança, através da interação com os outros, (re) constrói, natural e intuitivamente, (...) se apropria da sua língua materna. Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo.” (SIM-SIM, 2008:11)

Neste grupo de crianças, denota-se um vocabulário variado e expressivo com frases por vezes completas, mas nem sempre bem pronunciadas. Algumas crianças expressam-se com facilidade, escolhendo as palavras adequadas para referir pessoas, animais, objetos e ações, no entanto, existem algumas que demonstram dificuldade em expressarem o que querem transmitir

oralmente pela sua timidez. Ao nível da fonologia por vezes surgem alguns erros, como por exemplo: omissões (pota, em vez de porta entre outras). É determinante que aos 3 anos a linguagem seja simples/concreta e repetitiva pois a repetição vai proporcionar à criança uma maior segurança. Nesta faixa etária as crianças estão interessadas em tudo o que se passa no mundo, fazem perguntas sobre diversos assuntos e as suas competências linguísticas evoluem rapidamente.

Este grupo de crianças manifesta interesse em ouvir e cantar canções (aprendem facilmente as letras das canções); gostam de ouvir, dramatizar, recontar e inventar histórias; ouvir e repetir lengalengas e trava-línguas, pois apreciam o brincar com a linguagem e fazer jogos de palavras e jogos dramáticos. Desta forma, não só enriquecem o vocabulário, mas também trabalham a memória, o raciocínio e a imaginação.

Desenvolvimento Psicomotor

“O corpo que a criança vai progressivamente dominando 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.” (Ministério da Educação, 1997:58)

É de salientar que o desenvolvimento motor é um processo contínuo e demorado e as mudanças mais acentuadas ocorrem nos primeiros anos de vida. As crianças deste grupo estão a iniciar o conhecimento do seu esquema corporal, contudo, já se verifica que utilizam a totalidade do seu corpo de uma forma coordenada e aperfeiçoada. São capazes de reconhecer e nomear diferentes partes do seu corpo (braços, pernas, mãos, entre outros). Observamos que as crianças já detêm aquisições motoras básicas, tais como: correr, transpor obstáculos, manipular objetos de forma mais ou menos precisa, andar de joelhos, fazer comboios, dançar, saltar a pés juntos, embora demonstrem alguma dificuldade em saltar num só pé, rebolar sobre si, subir e descer escadas, sentar-se de pernas cruzadas, atirar bolas para cima e para a frente, entre outras, demonstrando equilíbrio nos seus deslocamentos.

Ao nível da motricidade fina, observamos que a maioria das crianças da sala pega corretamente no lápis e utiliza a mão direita. As crianças gostam da prática do desenho, do recorte e da colagem, mas ainda apresentam muitas dificuldades na utilização da tesoura. Utilizam diferentes materiais (canetas de filtro, lápis de cor, lápis de cera, entre outros), fazem garatujas, traçando e experimentando linhas em várias direções (verticais, horizontais, circulares e espirais) e usando várias cores. Os elementos do grupo já representam a figura humana como um “girino”.

Em relação à autonomia, demonstram interesse em executar tarefas sozinhos e também pela arrumação da sala, sendo capazes de se deslocar dentro da Instituição e da sala conhecendo o espaço que as rodeia. Todos os elementos do grupo são capazes de vestir sozinhos roupas simples, tirar a roupa e o calçado e também vão à casa de banho, lavando e secando as mãos sem necessitar de ajuda.

3.3 Traçado das Prioridades de Intervenção Conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade

Com a finalidade de definir as prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da comunidade, as estagiárias finalistas reuniram-se para definir algumas propostas de forma a melhorar alguns aspetos específicos na Instituição. Após uma reflexão com todos os intervenientes da equipa pedagógica, consideramos pertinente dinamizar o recreio interior e o recreio exterior. Ao nível do recreio interior, a nossa proposta passou pela realização de jogos que fossem possíveis naquele espaço, sendo este local também utilizado para expressão motora, decidimos demarcar no chão o jogo da macaca e o jogo do galo (Ver anexo VI. – fotografia nº 1 e 2). Ao nível do recreio exterior, após observarmos que várias crianças ficavam impacientes enquanto esperavam pela sua vez de andar de baloiço, só existindo apenas dois baloiços e um escorregão (Ver anexo VI – fotografia nº 3 e 4), propusemos a criação de jogos ativos para que existissem diversificadas opções, tais como várias cordas de saltar, tanto para saltar individualmente como cordas mais

compridas que permitissem várias crianças participar, ioiôs, “andas” feitas com latas e decoradas e jogos de cooperação em que consistia numa bola de esponja presa por fios e quando as crianças jogavam tinham que se ajudar para que a bola passa-se de uma criança para a outra (Ver anexo VI – fotografia nº 5, 6, 7 e 8). Tivemos como prioridade tornar ambos os recreios, interior e exterior, proporcionadores de momentos educativos, permitindo a socialização, o bem-estar, a alegria e a aprendizagem entre as crianças das diferentes idades, sendo que “[...] *um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer*” (Oliveira-Formosinho, 2007:11)

Ao nível das rotinas, existiu a necessidade de criar um momento de transição mais ativo, entre a sala da televisão e a sala de atividades para que as crianças tivessem a oportunidade de se movimentarem. Esta necessidade surgiu do facto de as crianças se encontrarem muito tempo sentadas dificultando assim a sua concentração na realização das atividades. Propusemos que cada estagiária ficaria responsável pela realização de um exercício de expressão motora ou musical com o seu grupo de crianças, seguido de um exercício de relaxamento, para assim as crianças terem a oportunidade de descomprimir, alongar e acalmar.

Sendo a Instituição de cariz religioso, onde os valores a serem trabalhados são fundamentais para o desenvolvimento da criança como cidadão responsável, solidário, tolerante e autónomo. Neste sentido, e uma vez que se pretendia trabalhar o sentido de responsabilidade neste ano letivo, propusemos a realização de uma horta pedagógica no dia da árvore comum às três salas (sala vermelha, azul e amarela), de forma a trabalhar o sentido de responsabilidade e a educação para a natureza. Inicialmente foi mostrado às crianças uma história “A festa da Primavera”, posteriormente foi explicado e dialogado com as crianças a importância do respeito, conservação e cuidado com a natureza. Após a visualização e diálogo sobre a história, no recreio exterior as crianças tiveram à sua disposição terra, canteiros, sementes e flores. Esta atividade consistiu na realização de canteiros (Ver anexo VI –

fotografia nº 9 e 10), foram entregues alguns vasos médios por sala, onde as crianças em pequenos grupos decidiam o que queriam plantar em cada canteiro. As crianças das diferentes salas ficaram responsáveis por realizar cartões de identificação para os vasos correspondentes a cada sala, assim como a responsabilidade de cuidar das plantas, regando-as diariamente. (Ver anexo VI – fotografia nº 11 e 12).

Como forma de nos integrarmos nas atividades propostas no Plano Anual de Atividades, realizamos “manhãs recreativas”, fazendo várias dramatizações, danças, músicas e jogos. (Ver anexo VI - fotografia nº 13). Propusemos ficar responsáveis pela apresentação do desfile de carnaval (Ver anexo VI – fotografia nº 51), a organização da festa do dia do pai e do dia da mãe, nesses dias realizamos diversos jogos tradicionais para fomentar o envolvimento parental na Instituição (ver anexo VI – fotografia nº 47, 48, 49 e 50) participamos também no dia da família, foi proporcionado às famílias das crianças uma tarde de convívio com pais e crianças em que os pais e as crianças se reuniam em grupos ficando responsáveis por criar dramatizações, danças e jogos para no final apresentarem aos restantes grupos. (Ver anexo VI – fotografia nº 52)

Para além das manhãs recreativas realizadas era nossa intenção proporcionar às crianças atividades diferentes que lhes permitissem interação entre todas as salas, existindo todas as sextas-feiras atividades inter-salas. Pensamos assim, em realizar sessões de cinema, mensalmente, onde seriam projetados filmes recentes de animação e onde os valores da amizade e da partilha estivessem patentes. Para tal, e como forma de iniciar o que tínhamos pensado anteriormente numa das atividades inter-salas foi exibido um conto em suporte PowerPoint intitulado “O carteiro” e ensinada uma canção “ O carteiro Pimpão” (Ver anexo VI – fotografia nº 14). No decorrer desta atividades inter-salas surgiu um projeto que foi vivido entre as crianças das três salas do jardim-de-infância “O Mundo do espetáculo” (Ver anexo VI – fotografia nº 15 e anexo X – Registo do projeto lúdico inter-salas).

Relativamente à nossa intervenção junto da Comunidade propusemos dinamizar várias atividades realizadas no centro de dia para promover o

convívio entre os idosos e as crianças. As crianças iam ao centro de dia ensinar canções aos idosos, foram também divulgar o projeto inter-salas, mostrando os filmes que realizaram ao longo do projeto, também enviavam desenhos e cartas para a caixa de correio que tinham feito para colocar no centro de dia por sugestão dos idosos.

CAPÍTULO 4 – INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

De forma a termos uma intervenção adequada ao grupo de crianças, torna-se fundamental observar e conhecer o grupo assim como cada criança individualmente. Sabendo que “a observação constitui [...], a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.” (Ministério da Educação, 1997:25), numa primeira fase, a intervenção desenvolvida ao longo do estágio, passou pela observação do grupo e de cada criança individualmente. A observação permitiu-nos perceber quais os principais interesses e necessidades das crianças. Através da observação direta e dos registos verificamos que existia pouca interação entre as crianças. Embora algumas crianças já frequentassem a Instituição em anos anteriores, não vinham todas da mesma sala.

Ao observarmos as suas brincadeiras verificamos que muitas das crianças brincavam sozinhas, existindo assim brincadeiras paralelas. O egocentrismo estava patente nas suas brincadeiras, verificando-se a dificuldade que tinham em partilhar objetos, dizendo várias vezes: “Isto é meu!” e surgindo na sala vários conflitos que necessitavam da intervenção de um adulto (Ver anexo IV - registo de incidente crítico). A nossa intenção foi promover as interações entre as crianças, sendo que é através das “[...] relações e interações com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros.” (Ministério da Educação, 1997:51-52). Inicialmente começamos por dinamizar a hora do conto utilizando histórias que focassem a importância de partilhar, da socialização, da cooperação, da amizade e do saber conviver, tais como, “O feitiço da birra”, “Um milhão de beijinhos”, “O rato Renato não quer partilhar”, “A Princesa perfeita-Marta e a coragem”, “A que sabe a lua”, entre outras. Segundo Fátima Albuquerque “ouvir histórias permanece como uma das paixões mais assumidas e constantes da primeira infância” (2000:147). As histórias para além de transmitirem valores sociais nas suas mensagens,

estimulam o imaginário das crianças, a atenção, a memória, ampliam o mundo de ideias e conhecimentos desenvolvendo o pensamento. Verificamos que algumas crianças ao se lembrarem das histórias eram capazes de partilhar, imitando as personagens. Como estratégia de promover a interação entre as crianças, tornou-se fundamental a nossa participação nas suas brincadeiras. Ao longo da nossa prática foram realizadas várias atividades lúdicas, algumas em grande grupo e outras em pequenos grupos, como jogos de socialização, reconto de história através da associação de imagens e objetos, dramatizações de histórias conhecidas ou inventadas e atividades de plástica. Através da exploração das histórias pretendíamos abordar diferentes áreas de conteúdo. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças adquiriram novo vocabulário; na área de formação pessoal e social, foram transmitidos valores sociais como a cooperação, a amizade e o respeito pelos outros, a atenção e a concentração; no domínio da Matemática, desenvolveram noções de espaço, número através da exploração da história “A que sabe a lua” (Ver anexo VI - fotografia nº 16) e tamanho através da exploração da história “Cachinhos dourados e os três ursos”, realizando diversos jogos em que as crianças diferenciavam os tamanhos (pequeno, médio e grande), fizeram também ursos de diferentes tamanhos e roupas (Ver anexo VI - fotografia nº 17) que foram utilizadas para realizar jogos em que as crianças vestiam os ursos; no domínio da expressão plástica foram realizadas várias atividades permitindo às crianças o conhecimento de técnicas e exploração de diferentes materiais, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, o desenvolvimento da coordenação óculo-manual e da motricidade fina. Através da exploração da história “O pequeno azul e o pequeno amarelo” realizou-se uma experiência, pintura das mãos e mistura das cores, tendo as crianças aprendido uma cor secundária, a cor verde (Ver anexo VI - fotografia nº 18); no domínio da expressão musical, foram aprendidas várias canções de histórias; no domínio da expressão motora, alguns exercícios planificados eram baseados nas histórias contadas; na área do conhecimento do Mundo, através da história “A que sabe a lua” as crianças, aprenderam o nome de vários animais, o seu habitat e a sua alimentação; no domínio da expressão dramática

foram proporcionadas atividades de jogos dramáticos tais como o reconto de histórias através da associação de imagens, teatro de fantoches, dramatizações de histórias e invenção de histórias através da associação de imagens e objetos. (Ver anexo VI, fotografias nº 20, 21, 22, 23, 24 e 25 e ver anexo VII). Verificou-se que os principais interesses demonstrados pelas crianças se centravam nas dramatizações de histórias, teatro de fantoches e na invenção de histórias. Posto isto, a nossa intervenção passou por participar nas brincadeiras das crianças ajudando-as a realizar vários jogos dramáticos, tais como: dramatizações de histórias conhecidas, teatros de fantoches e invenção de histórias promovendo assim a interação entre elas. Sabendo que,

“[...] decorre da intervenção do educador a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de acções, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal” (Ministério da Educação, 1997:60).

De acordo com os principais interesses do grupo de crianças, foi proporcionado às mesmas a realização de jogos dramáticos, essenciais para o desenvolvimento das suas capacidades de expressão e comunicação, da imaginação, criatividade e desenvolvimento da linguagem. Através da realização deste tipo de atividades lúdicas observamos que algumas crianças começaram a apresentar um vocabulário mais variado e expressivo, também foi fundamental para que as crianças mais tímidas participassem e se envolvessem nas atividades.

Para além das dramatizações realizadas na sala, as criança também realizaram algumas dramatizações em atividades inter-salas. Na sala surgiu o interesse e motivação do grupo de crianças em transformar a área da casinha, na casa dos três ursinhos (Ver anexo VI - fotografia nº19) para dramatizar a história “Cachinhos dourados e os três ursos” e também em conformidade com o projeto inter-salas, pois as crianças queriam realizar diversas dramatizações e contar histórias inventadas por elas.

Na sala, com a exploração da história “Cachinhos dourados e os três ursos”, aprenderam sobre as características dos ursos como a sua

alimentação, as cores que podem ter e o seu habitat, tendo as crianças, em pequenos grupos e com a nossa ajuda, realizado pesquisas no computador. Ainda neste contexto, no domínio da matemática adquiriram noções de tamanho através de jogos e atividades de plástica que realizaram (ver anexo VI - fotografia nº17 e 26).

Contudo, começou-se a verificar uma maior interação entre as crianças. Nas atividades inter-salas tinham também a oportunidade de interagir com as crianças das outras salas, tendo sido também nossa intenção a promoção deste tipo de interações. Nestas atividades, as crianças das diferentes salas realizavam dramatizações, jogos de expressão motora e musical e assistiam a histórias. A partir de um conto mostrado numa das atividades inter-salas surgiu do interesse e motivação de todos os grupos de crianças a construção de caixas de correio (Ver anexo VI - fotografia nº 27) e a construção e exploração do cinema, que originou um projeto que foi vivido entre as crianças das três salas do jardim-de-infância, “O Mundo do espetáculo” (ver anexo VI - fotografia nº 28 e ver anexo X – Registo do projeto inter-salas). As caixas de correio mantiveram ao longo do projeto um papel fundamental na troca de informação entre salas. Estas permitiram a receção de cartas, convites para dramatizações, convocatórias para castings, entre outras. Também foi construída uma caixa de correio para entregar no centro de dia por sugestão dos idosos (ver anexo VI, fotografia nº 29).

Este projeto permitiu que as crianças adquirissem vários conhecimentos, aprenderam como se fazem os filmes; quais os objetos necessários para a realização de filmes (microfone, megafone, câmara de filmar e claquete) e conheceram todas as pessoas que fazem parte da equipa de produção (assistente de guarda-roupa, assistente de som, realizador, atores, maquilhador). Permitiu também a cooperação e interação entre as crianças das diferentes salas, através da compra dos bilhetes de cinema, das pipocas e dos trabalhos realizados, assim como na realização de filmes e peças de teatro. Tendo em conta o tema que estava a ser trabalhado na Instituição, “a responsabilidade”, e sendo nosso primordial objetivo inculcar esse valor nas

crianças de forma lúdica, para poderem assistir às sessões de cinema as crianças tinham que ter algumas responsabilidades, tais como a realização de trabalhos (Ver anexo VI - fotografia nº 30), a venda de pipocas para ganhar dinheiro (ver anexo VI - fotografia nº 31) e tinham que ser responsáveis comprando o bilhete de cinema e guardando-o sem o perder (Ver anexo VI - fotografia nº 32). Foram também atribuídas responsabilidades definidas pelas crianças às diferentes salas, sendo que a responsabilidade atribuída à sala vermelha foi a construção e elaboração do carrinho das pipocas, cartuchos e confeção de pipocas para as sessões de cinema (ver anexo VI - fotografia nº 33 e 34). A sala azul ficou responsável pela bilheteira e os bilhetes e a sala amarela pelo banco e o dinheiro. Permitiram também a exploração de diferentes técnicas e materiais de expressão plástica para a construção do carrinho das pipocas, dos cartuchos das pipocas, dos porta-moedas, do cofre onde guardavam o dinheiro recebido com a venda das pipocas, de pipocas feitas com massa de farinha, de copos para guardar as mesmas, de objetos necessários para a realização de filmes, sendo estes utilizados na sala para as brincadeiras ao faz-de-conta. (Ver anexo VI - fotografia nº 35, 36, 37, 38 e 39). As crianças aprenderam que para fazer pipocas precisavam de óleo, açúcar e milho e de seguida foram partilhar com as crianças das outras salas. Ao longo do projeto as crianças para além de assistirem a sessões de cinema (ver anexo VI - fotografia nº 40), realizaram os filmes “Os três porquinhos” e “Os três ursinhos”, sendo estes filmados para posteriormente serem visualizados pelas crianças e divulgados no centro de dia. Para decidir os atores para a realização dos filmes, as crianças iam a um casting, onde eram entrevistados pelo diretor de castings (estagiária) que lhes ia colocando questões para saber quem estava apto para o papel. A filmagem e rodagem do filme “Os três porquinhos” foi realizada com o objetivo de dar a conhecer às crianças, de uma forma lúdica, todo o envolvimento humano e material necessário, bem como a transformação das personagens (maquilhagem e guarda-roupa) e o procedimento para a realização do filme e sua finalização (Ver anexo VI - fotografia nº 41, 42, 43 e 44). Na realização do filme “Os três ursinhos”, verificamos as aprendizagens adquiridas pelas crianças em relação a todos os

procedimentos necessários para a realização do filme (ver anexo VI - fotografia nº 45).

A organização do ambiente educativo, como espaço e materiais, tempo e grupo foram tidos em conta na planificação, permitindo que as crianças explorassem todo o tipo de materiais e espaços disponíveis de acordo com as necessidades das suas brincadeiras. Na área da casinha foram colocadas diferentes roupas (Ver anexo VI - fotografia nº46) de forma a permitir que as crianças desenvolvessem o seu brincar, pois permitiu-lhes a representação de diferentes personagens de histórias e o gosto por dramatizar as histórias começando assim a verificar-se mais interação entre as crianças e aprendizagens significativas, nomeadamente a nível linguístico, social e cognitivo. Os materiais das respetivas áreas estavam acessíveis a todas as crianças. O conhecimento do local e do acesso aos materiais disponíveis é uma condição de autonomia da criança e do grupo. A organização do tempo de uma sala também é muito importante, pois segundo as OCPEPE, uma rotina é educativa *“porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão.”* (Ministério da Educação, 1997:40)

Ao participar das rotinas diárias da sala, a criança vai começar a saber a sua sequência, o seu nome e o que acontece em cada uma delas, assim poderá começar a compreender os horários como uma série previsível de acontecimentos. Por outro lado, as rotinas estabelecem também uma segurança, no sentido em que a criança conhece todo o ritmo de vida do Jardim-de-Infância. No que se refere à sala onde decorreu o estágio organizávamos o tempo de forma coerente, tendo em conta que planear não é de forma alguma estabelecer horários, mas sim organizar e dar sentido às atividades para que se desenvolvam aprendizagens significativas nas crianças e ao mesmo tempo as mantenham estimuladas e envolvidas em atividades. O acolhimento era uma rotina diária bastante importante, sendo este *“um espaço de reencontro, feito de bem estar interior, de calma, de serenidade, de comunicação, de empatia.”* (Oliveira-Formosinho, 2011:74) onde as crianças adquiriam aprendizagens não só através do preenchimento dos instrumentos

de organização do espaço educativo, a tabela de presenças, quadro do tempo e o quadro de aniversários, mas também era neste momento que as crianças cantavam os bons dias, aprendiam e repetiam lengalengas, trava-línguas, cantilenas e poemas desenvolvendo assim a linguagem. Nesta rotina diária dava-se voz às crianças para contarem/partilharem as novidades e era também um momento de tomada de decisões.

Os Momentos de transição, são “ [...] *períodos em que as crianças mudam de uma atividade para a seguinte*” (Hohmann, 2011:231). Foi nossa intenção fazer dos momentos de transição momentos lúdicos, sendo aproveitados para a aquisição de aprendizagens. Desta forma, e seguindo a ideia de Hohmann, começamos a “planear as transições” (2011:617), tendo em conta os interesses das crianças e diversificando as atividades/aprendizagens proporcionadas, por exemplo: um grande interesse observado no grupo de crianças era o facto de gostarem de cantar e aprender várias canções e ouvir histórias assim como em jogar jogos de mímica, de memória, entre outros. Nesses momentos realizavam-se diversas atividades que dessem prazer às crianças.

O envolvimento com os pais, foi também algo importante embora só tenha sido praticamente realizado em dias festivos. Contudo, alguns pais participaram ao longo do projeto inter-salas, ajudando na venda de bilhetes e indo assistir às sessões de cinema. No dia do pai e no dia da mãe as estagiárias ficaram responsáveis por organizar e realizar diferentes jogos tradicionais (Ver anexo VI - fotografias nº 47, 48, 49 e 50) o que nos permitiu conhecer melhor os pais das crianças. No carnaval ficamos responsáveis por organizar e apresentar o desfile (Ver anexo VI - fotografia nº 51) tendo, por nossa iniciativa, levado acessórios com o objetivo de incentivar os pais que não iam mascarados a desfilar no final com os seus filhos. Participamos no dia da família onde foi proporcionada às famílias das crianças uma tarde de convívio e foram realizadas diversas atividades com os pais e crianças (Ver anexo VI - fotografia nº 52). No magusto, as crianças aprenderam várias canções, construíram a Maria castanha (Ver anexo VI - fotografia nº 53), sendo esta a figura principal da história “A Maria Castanha”. Esta atividade orientada de pintura e colagem

teve como objetivo não só desenvolver a coordenação óculo-manual e a motricidade fina, mas também fazer a exploração espacial da cara da Maria Castanha permitindo assim também trabalhar o domínio da Matemática onde as crianças desenvolveram noções de espaço (acima de/abaixo de, ao lado de...). Após a construção das Marias Castanhas realizamos jogos de classificação, uma vez que algumas crianças quiseram colocar laço e outras não, serviu para realizar jogos de classificação separando as que tinham laço das que não tinham e por fim fizeram a contagem.

No dia da alimentação as estagiárias realizaram uma dramatização, “Vitorino e a dor de barriga”, com a colaboração de duas educadoras e da coordenadora da Instituição, com o objetivo de alertar as crianças para a importância de ter uma alimentação saudável. Foi nossa intenção na sala proporcionar às crianças atividades lúdicas de forma a trabalhar as diferentes áreas de conteúdo, através da história “A senhora roda dos alimentos” e da exploração da mesma, existindo um diálogo com as crianças sobre os vários alimentos e a sua importância, e sobre a divisão dos diferentes grupos da roda dos alimentos. As crianças realizaram atividades, onde recortaram vários alimentos, e fizeram a classificação dos mesmos por grupos inserindo-os cada um no seu respetivo lugar na roda dos alimentos, fazendo assim a construção de uma roda dos alimentos (Ver anexo VI - fotografia n.º 54), sendo esta colocada no refeitório. Foram realizados jogos lúdicos em que as crianças aprenderam o nome de várias frutas e legumes assim como em fazer a sua classificação (Ver anexo VI - fotografia n.º 55).

O Natal, nascimento de Jesus, foi uma festividade muito vivida tanto de forma religiosa como de forma lúdica e muito aproveitada para aprender canções de Natal e dar a conhecer a história do nascimento e vida de Jesus através do livro “Como falar de Jesus aos Pequenininhos”. Para representar esse momento, foram utilizadas as figuras de destaque do livro e um presépio (Ver anexo VI - fotografia n.º 56). De forma a realizar um registo que ficaria exposto na sala, através da história “Jesus gosta muito de todas as crianças”, apresentamos um painel com a imagem de Jesus onde cada criança foi colar a sua fotografia (Ver anexo VI - fotografia n.º 57). Por decisão das crianças este

painel foi colocado na área da biblioteca. Foram também realizadas algumas atividades de plástica com o intuito de decorar a sala (Ver anexo VI - fotografia nº 58).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a experiência vivida ao longo do estágio profissionalizante foi fundamental para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo pôr em prática todos os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso, assim como adquirir competências.

Esta experiência permitiu-nos perceber a importância de apoiar a nossa prática num processo de reflexão, de observação, de planificação, de ação e de avaliação, pois *“a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando”* (Ministério da Educação, 1997:25), sendo estas observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular. Toda a organização do ambiente educativo deverá ser tida em conta na planificação, como espaço e materiais, tempo e grupo permitindo *“às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos.”*(Ministério da Educação, 1997:26). A importância de utilizar técnicas e instrumentos de observação, registo e avaliação das atividades que nos permitem registar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, apoiando a nossa ação nos dados recolhidos. Todos estes conhecimentos por nós adquiridos através deste processo contribuíram para o nosso desenvolvimento profissional.

Todo o meu estágio foi um período de constante aprendizagem e considero que, todos os momentos vividos durante este período foram uma mais-valia para a nossa formação pessoal e profissional, aprendendo assim a ultrapassar dificuldades, limitações e receios que se foram dissipando e diminuindo com a constante aquisição de competências decorrentes da minha prática e de todas as experiências vividas durante o estágio.

Durante o estágio foram surgindo alguns obstáculos, nomeadamente em relação ao domínio de grupo sendo fundamental refletir de forma a arranjar

estratégias para melhorarmos a nossa prática, tornando-se assim importante começar a planear os momentos de transição. Também todas as reflexões que foram realizadas ao longo do estágio foram importantes para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional permitindo-nos cruzar a teoria com a prática de forma a melhorar a nossa intervenção com o grupo de crianças. Foi importante sempre que necessário refletir sobre a nossa prática no sentido de termos noção do que correu bem ou mal, e porque correu mal quando era o caso, pensarmos no que podíamos e como podíamos melhorar, todos estes aspetos foram fundamentais para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

A importância de observar o grupo e cada criança individualmente foi fundamental no sentido de conhecermos cada criança, as suas necessidades e interesses, permitindo traçar “[...] *objectivos cada vez mais desafiantes e procurando formas cada vez mais diversas de os atingir.*” (Papalia, 2001:31). Conhecendo assim cada criança e as suas particularidades, permitiu-nos planificar atividades diversificadas tanto em grande como em pequeno grupo de acordo com as necessidades das mesmas, pois também é importante envolver as crianças em atividades de pequeno grupo, através dessas atividades proporcionadas muitas vezes conseguíamos que crianças mais tímidas participassem.

Existiram vários momentos significativos, como a realização de atividades em que as crianças se sentiam motivadas e cativadas, demonstrando interesse e empenho durante as atividades que realizavam, que para nós determinaram uma conquista e um incentivo, contribuindo assim para um crescimento pessoal e profissional.

As atividades inter-salas foram importantes para o nosso desenvolvimento profissional, no sentido em que nos permitiu observar que a interação existente entre as crianças das diferentes salas, durante atividades conjuntas em que estas cooperaram e aprenderam, as beneficiou no seu desenvolvimento pessoal e social. Observamos também a felicidade e a

motivação que as crianças demonstravam, pois gostavam de realizar atividades com as crianças das outras salas.

O facto de termos ficado responsáveis por organizar e apresentar o desfile de carnaval, assim como organizar a festa do dia da mãe e dia do pai, e termos sido capazes de ultrapassar os nossos receios e dificuldades, contribuiu sem dúvida para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Outros aspetos que também contribuíram para o nosso crescimento pessoal e profissional foram o apoio e a força transmitida pela supervisora de estágio, que foi sem dúvida uma motivação para enfrentar os obstáculos que iam surgindo, e o apoio da equipa pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel (2001), *Professor - Investigador - Que sentido? Que formação?*(vol.1),Revista Portuguesa de Formação de Professores: INAFOP;

ALBUQUERQUE, Fátima (2000) *A hora do conto – Reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Lisboa: Editorial Teorema;

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

COSTA, Jorge Adelino (1991), *Gestão Escolar: Participação e Autonomia – Projeto Educativo da Escola*.Lisboa: Texto Editora;

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

CRAVEIRO, C. (2007). *Formação em Contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Universidade do Minho.

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

KATZ, L., CHARD, S. (1997), *A abordagem de projeto em educação de infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

KILPATRICK,W., (2006), *O método de projecto*. Viseu: Pretexto;

MATURANA, Humberto (2002),*A emoção e a linguagem na educação e na política*, Belo horizonte,Editora UFMG;

MARQUES, OLIVEIRA, SANTOS, PINHO, NEVES, PINHEIRO, (2007). *O Educador como prático reflexivo*, cadernos de educação nº6, ESEPF;

MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008) *Visão panorâmica da Investigação*. Porto: Porto Editora;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1997) *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*, Lisboa;

OLIVEIRA FORMOSINHO, J. (2007). *O espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação*, Porto: Porto Editora;

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.), Andrade, F.F., Gambôa, R., (2009). *Aprender em companhia-Podiam chamar-se lenços de amor*, Lisboa: Ministério da Educação;

PALANGANA, Isilda (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky – a relevância do social* 3ª edição, São Paulo: Summus Editorial;

PAPALIA, Diana, OLDS, SallyWendkos, FELDMAN, RuthDuskin (2001). *O Mundo da Criança*, Editora McGraw Hill;

PARENTE, Cristina, *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão* in OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.) (2002) *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. Porto, Porto Editora;

QUIVY, Raymond; VAN CAMPENHOUDT, Luc (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 4ª edição. Lisboa: Gradiva;

SÁ-CHAVES, I. (2009). *Portfolios reflexivos*, Editora Universidade de Aveiro, 4ª edição;

SIM-SIM, Inês; A. C. Silva; C. Nunes (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*: DGIDC – Ministério da Educação;

SOUSA, A. (1972). *A Educação pelo Movimento Expressivo*. Lisboa: Básica Editora;

SOUSA, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 2º volume*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos;

SPODEK, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

VASCONCELOS, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica;

VASCONCELOS, T. (2007). *A importância da Educação na Construção da Cidadania*, Porto: Saber (e) Educar, n.º6.

LEGISLAÇÃO

Decreto-lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, artigo 2 – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

DOCUMENTOS DA INSTITUIÇÃO

Plano Anual de Atividades (2012/2013);

Projeto Educativo (2010/2015);

Regulamento Interno (2012/2013)

ANEXOS

ANEXO I

CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

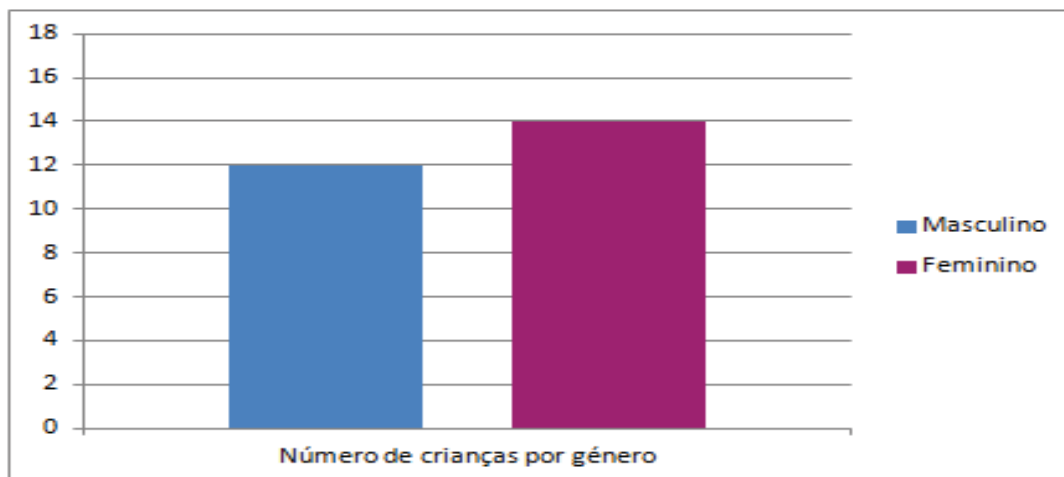


Gráfico nº 1 - Número de crianças por gênero

Através da análise deste gráfico, pode-se verificar que o grupo de crianças é constituído por 12 rapazes e 14 raparigas. Um total de 26 crianças.

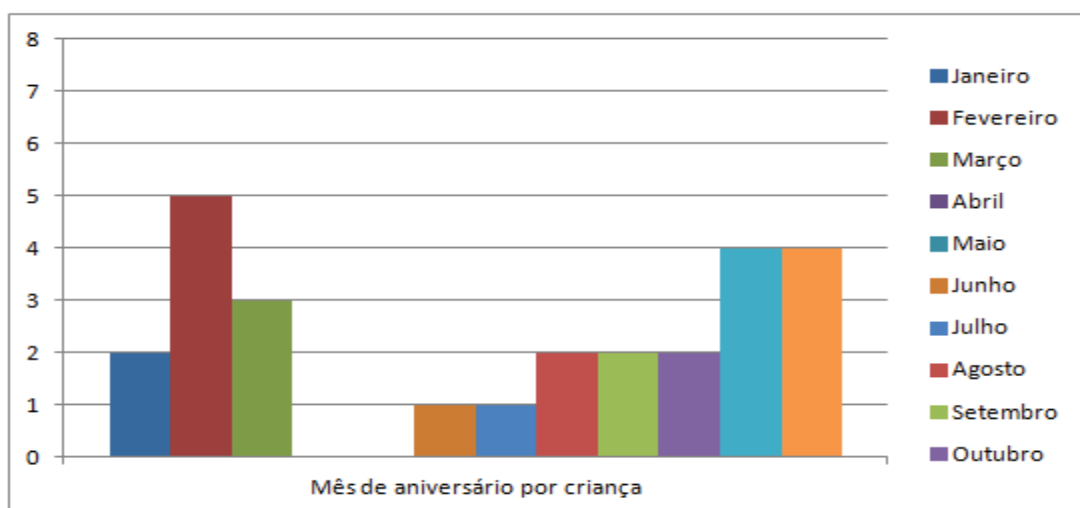


Gráfico nº 2 - Mês de Aniversário

Através da análise deste gráfico verifica-se que o mês com maior número de aniversário é o mês de Fevereiro (5 crianças), nenhuma criança faz anos em Abril nem em Maio. Verifica-se também que existem oito crianças que fazem 3 anos nos dois últimos meses de 2012, e sete elementos que farão 4 anos nos dois primeiros meses de 2013.

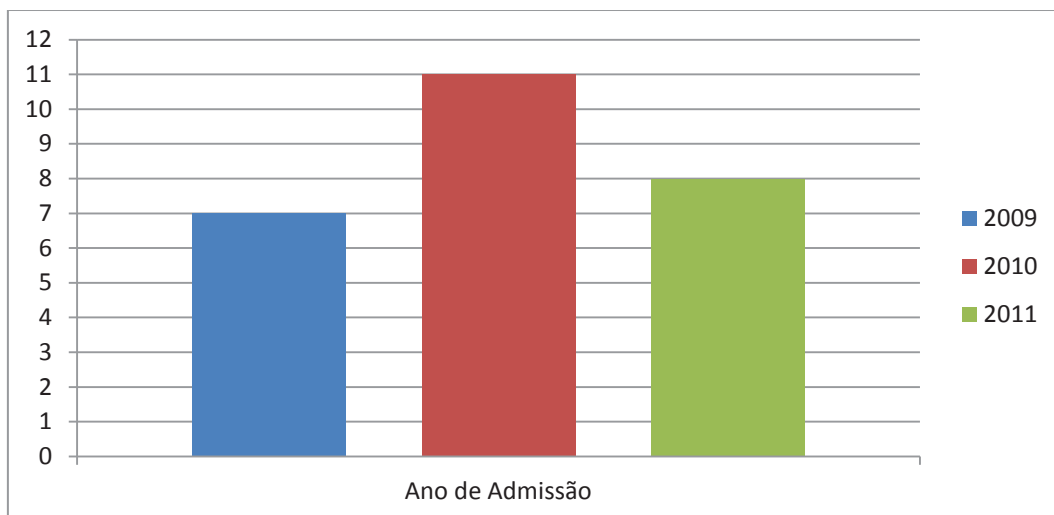


Gráfico nº 3 - Ano de Admissão

A Instituição possui a valência de creche. Após a análise do gráfico acima verifica-se que 7 crianças frequentam a Instituição desde 2009, 11 frequentam desde 2010 e 8 crianças frequentam desde 2011. Algumas crianças já se conheciam desde a creche, mas nem todas estavam na mesma sala.

ANEXO II

CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS

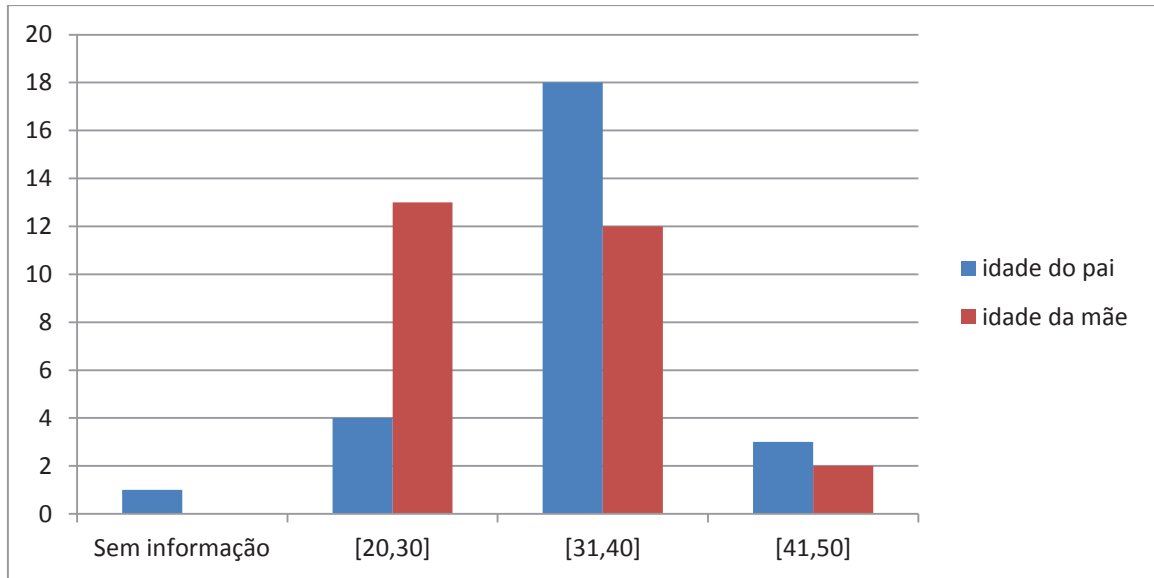


Gráfico nº 1 - Idade dos pais

Após a análise do gráfico, pode-se verificar que a maioria dos pais tem idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, e a maioria das mães tem idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos.

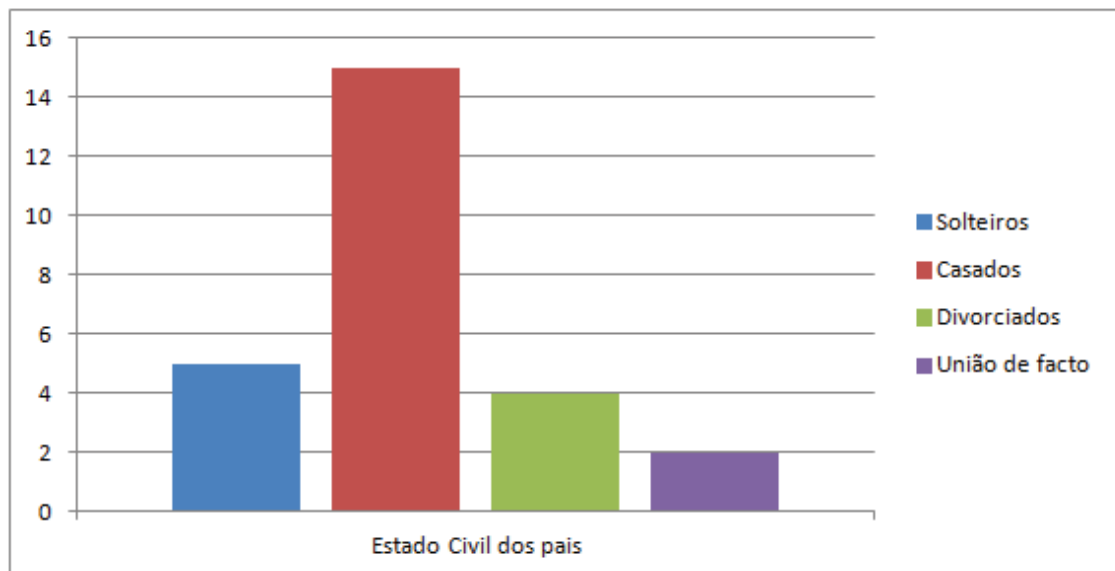


Gráfico nº 2 – Estado Civil dos Pais

Através da análise deste gráfico, pode-se verificar que a maioria dos pais das crianças são casados. Sendo que os pais de 5 crianças são solteiros, de 4 crianças são divorciados e de 2 crianças união de facto.

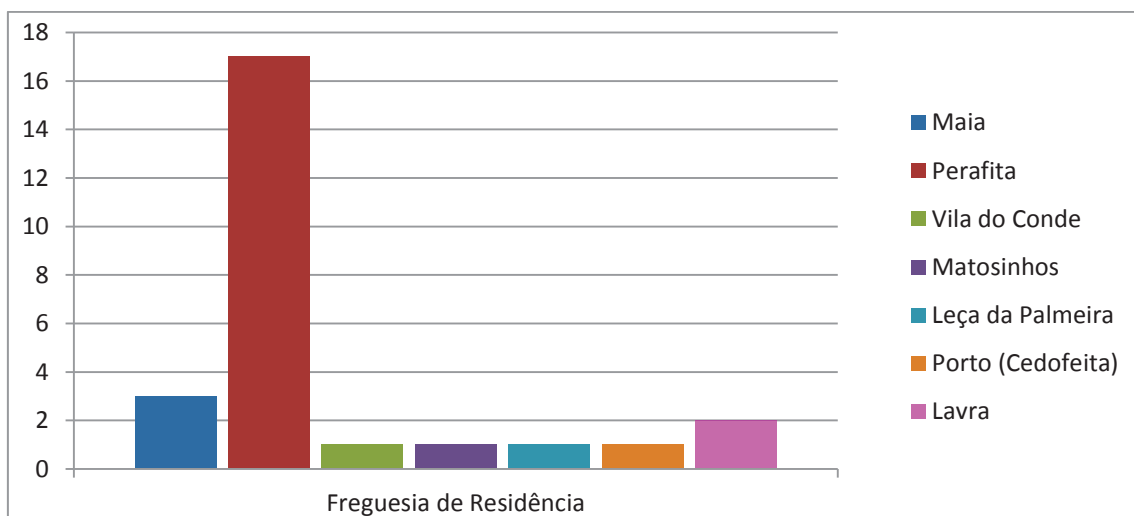


Gráfico nº 3 – Freguesia de Residência

Através da análise deste gráfico, pode-se verificar que a maioria das famílias vive em Perafita.

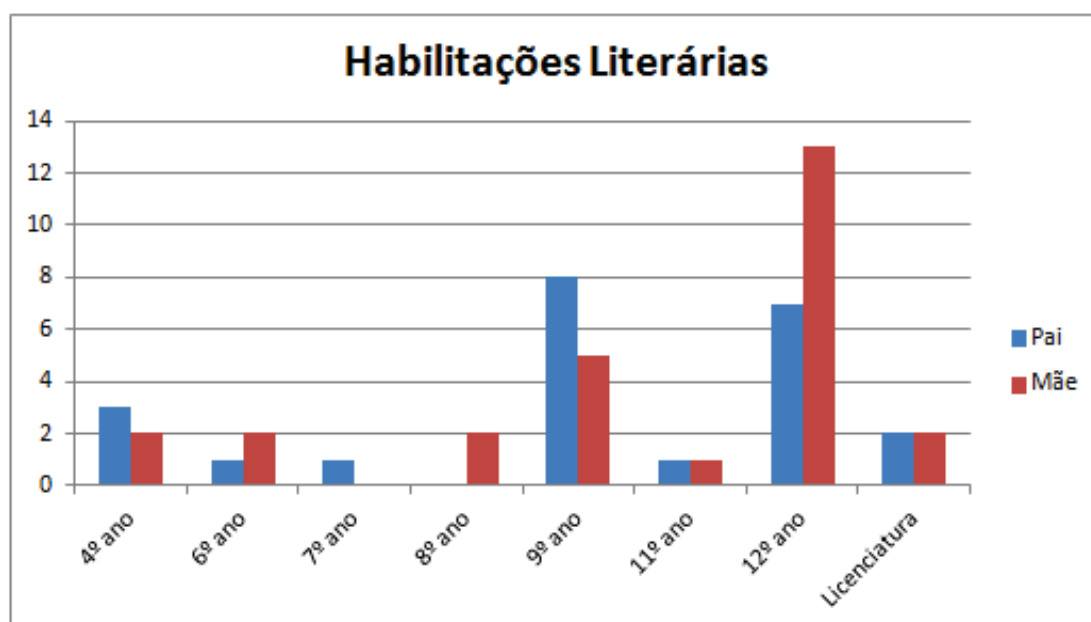


Gráfico nº 4 – Habilitações Literárias

Através da análise do gráfico nº 4 verifica-se que a maioria das mães possui o 12º ano e os pais o 9º ano de escolaridade.

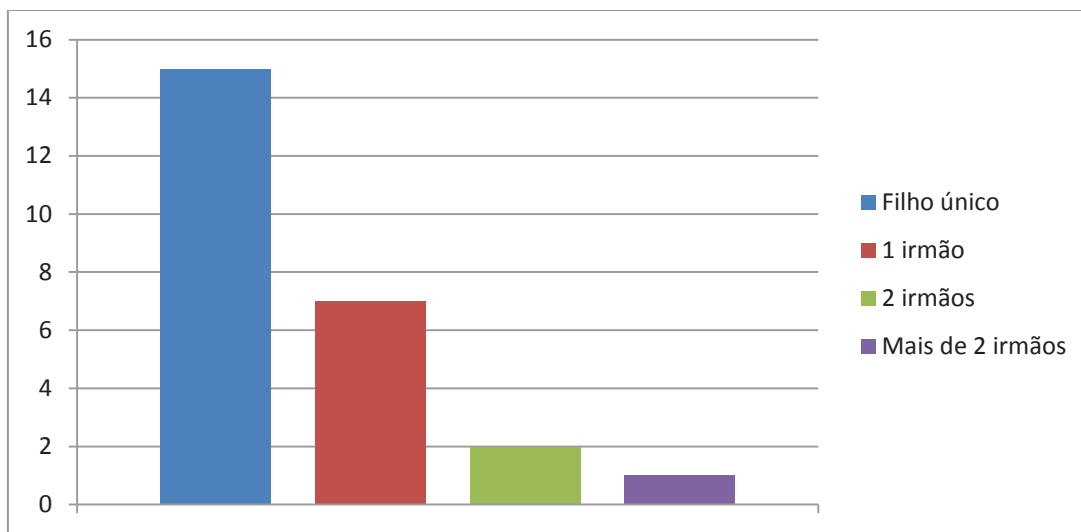


Gráfico nº 5 - Agregado familiar - nº de irmãos

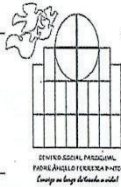
Relativamente ao agregado familiar, no que se refere à existência de irmãos, verifica-se que a maioria das crianças (15 crianças) são filhos únicos, 7 crianças tem um irmão, 2 crianças tem dois irmãos e apenas 1 criança tem três irmãos.

Profissões dos Pais			
Pai	Mãe	Pai	Mãe
Designer	Assistente de Consultório	Inspetor	Desempregada
Eng. Civil	Desempregada	Lavador de camiões e cisternas	Estafeta
Eletricista	Auxiliar de educação	Consultor Comercial	Administrativa
Motorista	Desempregada	Motorista	Desenhadora Industrial
Desempregado	Empregada de Armazém	Informático	Assistente de Loja
Engenheiro	Engenheira	Vendedor	Assistente Operacional de Saúde
Motorista	Balconista	Desempregado	Desempregada
Informático	Rececionista	Desempregado	Caixeira
Pescador	Sem Informação	Empresário	Empresária
Desempregado	Acabadeira	Empregado de Armazém	Desempregada
Padeiro	Auxiliar de cozinha	Serralheiro	Empregada de Refeitório
Torneiro Mecânico	Pintora	Estafeta	Operadora de Loja
Eletricista	Ajudante de ação educativa	Sócio Gerente	Administrativa

Através da análise do quadro observa-se que existem no total 8 pais desempregados sendo que, metade são pais e a outra metade são mães.

ANEXO III

GRELHAS DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS



CENTRO SOCIAL PAROQUIAL PADRE ÂNGELO FERREIRA PINTO

AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO PRÉ-ESCOLAR

(Baseada nas Escalas C. C. N. (Currículo da Carolina do Norte) e Griffiths Mental Development Scales)

Nome: _____

Data de Nascimento: _____

Educadora: _____

	1ª Avaliação	2ª Avaliação	3ª Avaliação
Pontualidade			
Assiduidade			

Insuficiente/ Suficiente/ Bom

GRUPO 3 ANOS

ÁREA DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

AUTONOMIA			
COMPETÊNCIAS	DATA	DATA	DATA
Usa o garfo na refeição			
Tira a roupa e o calçado			
Bebe por um copo pequeno que segura com uma mão			
Veste sozinho roupas simples			
Indica frequentemente necessidade de ir à casa de banho			
Come refeição com garfo e faca			
Veste toda a roupa sem ajuda, mas não a aperta			
Desaperta a roupa			
Lava e seca as mãos e a cara sem ajuda			
Utiliza a sanita sozinho, excepto para se limpar			

SOCIALIZAÇÃO E COMPORTAMENTO			
COMPETÊNCIAS	DATA	DATA	DATA
Brinca junto de outras crianças			
Dá a vez, a maior parte das vezes, quando lembrado			
Ajuda os adultos em atividades tais como arrumar, limpar o pó ou levantar a mesa			
Exprime afeto e/ou preferência por alguns colegas e adultos da sala			
Responde de forma adequada ao contacto social			
Pede licença e agradece			

ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

DOMÍNIO DA EXPRESSÃO MOTORA

MOTRICIDADE, LATERALIDADE E ORIENTAÇÃO			
COMPETÊNCIAS	DATA	DATA	DATA
Anda sobre todo o tipo de superfícies, raramente cai			
Chuta uma bola a pequena distância			
Reconhece e nomeia as partes do corpo			
Sobe e desce degraus, pousando os dois pés no mesmo degrau, segurando-se ao corrimão			
Sobe e desce degraus, alternando os pés, segurando-se ao corrimão			
Brinca com materiais "sujos", como barro - bater, beliscar e manipular com os dedos			
Identifica um objeto pelo tato			
Roda o puxador de uma porta com rotação do antebraço			
Desaperta botões grandes (p. e., 2cm)			
Segura numa bola e fá-la rolar pelo chão			
Constrói uma torre de 8 - 10 blocos			
Lembra-se de informação acerca de acontecimentos casuais (p.e., "O que fizeste ontem?")			
Enrosca e desenrosca tampas			
Equilibra-se no pé preferido			
Demonstra preferência por uma das mãos, pegando nos objetos sempre com a mesma mão			
Salta num só pé, uma vez, no mesmo lugar			

DOMÍNIO DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA

COMPETÊNCIAS	DATA	DATA	DATA
Exprime sentimentos de interesse, prazer, surpresa, entusiasmo, precaução e queixa (4 ou mais)			
Inicia jogo simbólico com outras crianças			
Imita situações reais			
Brinca com outras crianças			
Utiliza materiais para construir outros objetos			
Utiliza bonecas, animais de pelúcia ou fantoches como participantes nas brincadeiras - Cria diálogos			

DOMINIO DA EXPRESSÃO MUSICAL

COMPETÊNCIAS	DATA	DATA	DATA
Antecipa partes de rimas ou canções infantis			
Participa em rimas infantis – repete partes das mesmas			
Diz ou canta pelo menos 2 rimas ou canções infantis em grupo ou com um adulto			
Canta canções ou diz rimas			

DOMINIO DA EXPRESSÃO PLÁSTICA

COMPETÊNCIAS	DATA	DATA	DATA
Identifica cores			
Nomeia cores			
Demonstra prazer em brincar com as cores			
Demonstra prazer em manusear diferentes materiais			
Demonstra criatividade nos trabalhos			

DOMINIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA

COMPETÊNCIAS	DATA	DATA	DATA
Nomeia os objetos mais comuns quando os vê			
Utiliza pelo menos 50 palavras diferentes			
Utiliza frases de 2 palavras para indicar: posse (p. e., "Minha mãe", "Minha boneca") e ação (p. e., "Comer bolacha", "Encontrar sapatos")			
Nomeia imagens de objetos observados principalmente em livros (p. e., animais da quinta ou tratores para crianças da cidade)			
Usa frases simples			
Mantém um diálogo dando várias vezes a vez			
Faz perguntas do tipo: "porquê?", "o quê?", "onde?"			
Copia um círculo com garatuja circular			
Quando lhe é pedido para "falar sobre" uma imagem, nomeia três ou mais elementos ou descreve o que está a acontecer			
Copia uma cruz			
Desenha uma pessoa com cabeça e 1 elemento			
Desenha uma pessoa completa e reconhecível			

DOMINIO DA MATEMÁTICA

COMPETÊNCIAS	DATA	DATA	DATA
Utiliza ou compreende palavras que indicam tamanho (p. e., grande, pequeno)			
Escolhe "apenas um"			
Segue instruções incluindo todos e nenhum			
Compreende alto, baixo, mais e menos			
Dá mais um			
Conta até 6 objetos numa fila			
Identifica (ou utiliza correctamente) o maior, o médio e o menor			
Conta 10 objetos numa fila			
Compara dois pesos "qual deles é mais pesado?"			

ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

COMPETÊNCIAS	DATA	DATA	DATA
Revela capacidade de observação			
Mostra Interesse em explicações sobre os "porquês" e "como" as coisas funcionam			
Evita perigos comuns (p. e., vidro partido, lugares altos, ruas movimentadas, animais grandes)			
Responde a perguntas relacionadas com cuidados pessoais (p. e., "Porquê é que não deves brincar com facas?", "Porquê é que deves olhar antes de atravessar a rua?")			

Legenda:

A (Competência Adquirida)
E (Competência Emergente)
AN (Ainda Não)

	1ª Avaliação	2ª Avaliação	3ª Avaliação
Educadora			
Direcção Pedagógica (DTA/CP)			
Psicólogo			
Pessoa Significativa			
Data			
Obs.			

Elaborado por Gabinete Psicologia e Direcção Pedagógica do CSPA/P/2008

ANEXO IV

REGISTO DE INCIDENTES CRÍTICOS

Registo de incidente crítico

Nome da criança:M e R

Idade: 3 anos

Observadora: Vânia (estagiária)

Data:26-10-2012

Incidente: O M estava na área da garagem a brincar com um carro e o R foi lá e pegou nesse mesmo carro.

O M disse: “Isto é meu!”

O R respondeu: “É meu!”

Nesta disputa do brinquedo começaram a agredir-se continuamente, necessitando assim da intervenção de um adulto.

Comentário: Verifica-se que o egocentrismo próprio desta idade está patente nas suas brincadeiras, detetando-se a dificuldade que têm em partilhar objetos, dizendo várias vezes “Isto é meu!”, assim como em interagir com outras crianças, pois o M queria brincar sozinho. Quando o R pegou noutra carro o M disse: “Isto é meu, sai daqui!”. Perante esta situação tive que intervir, explicando que não se bate, que todos são amigos e devem partilhar os brinquedos. O M pediu desculpa ao R.

ANEXO V

REGISTO DO PORTEFOLIO DE CRIANÇA

Data da realização do trabalho: 08/11/2012

Data da escolha do trabalho: 12/11/2012

Escolha realizada por: Estagiária

Motivo da escolha: Conhecer e explorar diferentes técnicas e materiais e desenvolver noções de espaço.



Comentário da Estagiária: Durante a atividade realizada, a L demonstrou bastante interesse e motivação. Desenvolveu noções de espaço quando se encontrava a colar o cabelo, os olhos, o nariz e a boca. Esta atividade tinha como objetivo desenvolver a motricidade fina, desenvolver a coordenação óculo-manual, utilizar corretamente o material, conhecer e explorar diferentes técnicas e materiais, desenvolver a criatividade e desenvolver as noções de espaço (acima de/ abaixo de, ao lado de...)

Áreas de conteúdo trabalhadas:

Área do conhecimento do Mundo

Área de formação pessoal e social

Domínio da Expressão Musical

Domínio da Expressão Plástica

Domínio da Expressão Motora

Domínio da Expressão Dramática

Domínio da Matemática

Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita

Data da realização do trabalho: 12/04/2013

Data da escolha do trabalho: 12/04/2013

Escolha realizada por: Estagiária



Comentário da Estagiária: A L demonstrou interesse em participar na realização do filme “Os três porquinhos”. Durante a realização do filme a L respeitou a sua vez de participar e representou muito bem a personagem que lhe foi atribuída, desenvolveu a imaginação e a linguagem, apresentando um vocabulário variado e expressivo. Ao longo deste tipo de atividades, tem vindo a demonstrar mais interação e cooperação com as restantes crianças tanto em contexto de sala como em atividades inter-salas.

Comentário da L: “Gostei muito de fazer o filme “Os Três porquinhos”, os porquinhos são muito bonitos fizeram as suas casinhas para se esconderem do lobo. ”

Áreas de conteúdo trabalhadas:

Área do conhecimento do Mundo

Área de formação pessoal e social

Domínio da Expressão Musical

Domínio da Expressão Plástica

Domínio da Expressão Motora

Domínio da Expressão Dramática

Domínio da Matemática

Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita

ANEXO VI

REGISTOS FOTOGRÁFICOS



Fotografia nº 1 – Jogo da macaca



Fotografia nº2 – Jogo do galo



Fotografia nº 3 - Baloços



Fotografia nº 4 - Escorregão



Fotografia nº 5 – Saltar à corda.



Fotografia nº 6 – Saltar à corda.



Fotografia nº 7 – Andas (feitas com latas e decoradas)



Fotografia nº 8- Bola de esponja.



Fotografia nº 9 – Horta pedagógica



Fotografia nº 10 – Plantação de sementes nos canteiros



Fotografia nº 11 – Cartões para identificar os canteiros da sala vermelha.



Fotografia nº 12 – Regar as plantas



Fotografia nº 13 – Dramatização “ O coelho da pascoa”



Fotografia nº 14 – Atividade inter-salas “ O carteiro”.



Fotografia nº 15 – Projeto inter-salas “ O Mundo do espetáculo”



Fotografia nº 16 – Material utilizado para contar a história “A que sabe a lua”.



Fotografia nº 17 – Roupas e ursos de diferentes tamanhos.



Fotografia nº 18 – Atividade de plástica, mistura das cores.



Fotografia nº 19 – Dinamização da área da casinha.



Fotografia nº 20 – Dramatização da história “Cachinhos dourados e os três ursos”.



Fotografia nº 21 – Dramatização da história “O capuchinho Vermelho”.



Fotografia nº 22 - Dramatizações de uma história inventada pelas crianças.



Fotografia nº 23 - História inventada pelas crianças "O rei dos animais".



Fotografia nº 24 - Ensaios para o teatro de fantoches.



Fotografia nº 25 - História inventada pelas crianças.



Fotografia nº 26 - Construção de quadros dos três ursos (ursos de diferentes tamanhos).



Fotografia nº 27 - Construção da caixa de correio da sala vermelha.



Fotografia nº 28 - Teia do projeto lúdico inter-salas "O Mundo do espetáculo".



Fotografia nº 29 - Entrega da caixa de correio aos idosos.



Fotografia nº 30 – Trabalhos realizados pelas crianças para vender às outras salas.



Fotografia nº 31 – Venda de pipocas para a sessão de cinema.



Fotografia nº 32 – Compra do bilhete para assistir à sessão de cinema.



Fotografia nº 33 – Carrinho de pipocas.



Fotografia nº 34 – Elaboração de cartuchos para as pipocas.



Fotografia nº 35 – Elaboração de porta-moedas.



Fotografia nº 36 – Pintura do cofre.



Fotografia nº 37 – Pipocas feitas com massa de farinha.



Fotografia nº 38 - Pintura de copos para guardar as pipocas feitas com massa de farinha.



Fotografia nº 39 - Construção e pintura de objetos necessários para a realização de um filme (câmara de filmar e microfone).



Fotografia nº 40- Sessão de cinema, com a participação de uma mãe.



Fotografia nº 41 - Equipa de produção (assistente de guarda-roupa, assistente de maquilhagem, realizador, técnico de som).



Fotografia nº 42 - Transformação das personagens.



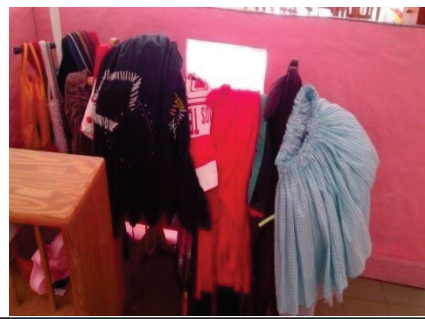
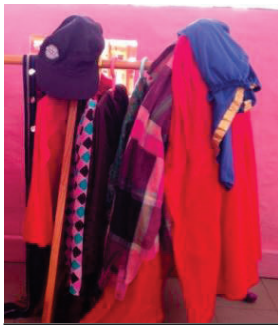
Fotografia nº 43 - Filmagem do filme "Os três porquinhos".



Fotografia nº 44 - Equipa de produção (estagiárias) e atores (crianças das diferentes salas) que participaram no filme "Os três porquinhos".



Fotografia nº 45 - Filmagem do filme "Os três ursinhos".



Fotografia nº 46 - Dinamização da área da casinha (roupas e acessórios).



Fotografia nº 47 - Jogo da macaca (dia do pai)



Fotografia nº 48 - Jogo dos sacos (dia do pai).



Fotografia nº 49 - Corrida de cavalos (dia da mãe)



Fotografia nº 50 - Jogos de saltar à corda (dia da mãe)



Fotografia nº 51 - Desfile de carnaval.



Fotografia nº 52 - Dia da família.



Fotografia nº 53 - Construção da Maria Castanha.



Fotografia nº 54 - Construção da roda dos alimentos.



Fotografia nº 55 - Classificação de frutas e legumes.



Fotografia nº 56 - Presépio.



Fotografia nº 57 - Painel com a imagem de Jesus e as fotografias das crianças.



Fotografia nº 58 - Pinheiro pintado e decorado pelas crianças.

ANEXO VII

HISTÓRIA INVENTADA PELAS CRIANÇAS

História inventada pelas crianças através da associação de imagens.



A menina Rita e os animais

Era uma vez... *“uma menina que se chamava Rita, e a menina tinha um cão que faz au au e o cão brincava na casa e no jardim, ele gostava de passear muito com a menina e o cão chamava-se pantufa. A menina também tinha um gato, e o gato fazia miau miau e gostava de brincar com o cão e brincavam no jardim e na casa da menina, brincavam às corridas e às escondidas. O gato dormia no chão no quarto da Rita e o cão também tinha lá uma casota. A Rita tinha um quarto cor-de-rosa, mas tinha uma coisa azul que era um carro e também tinha bonecas. A menina tinha também um passarinho e o passarinho voava e chamava-se pintinho e fazia piupiu. A Rita estava contente porque tinha muitos animais para brincar e eles faziam muitos mimiños, brincavam e davam muitos beijinhos. Vitória Vitória acabou-se a história.”*

ANEXO VIII

INQUÉRITO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Eu, Vânia Guerra Marques estagiária da sala dos 3 anos, venho por este meio solicitar a colaboração dos pais/encarregados de educação no preenchimento do seguinte questionário.

Este questionário servirá como resposta a um trabalho que procura estudar “O envolvimento parental no Jardim-de-infância” que está a ser elaborado no âmbito do Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Garantimos o anonimato da informação obtida e esta será utilizada apenas no contexto deste trabalho.

A sua colaboração é fundamental, pelo que solicito que após o preenchimento do questionário na totalidade o entregue a um dos funcionários/educadoras do Jardim-de-infância.

1- Quais são os maiores interesses do seu filho/a? Partilhe connosco a sua experiência sobre o que ele/a gosta mais de fazer, aprender, falar, brincar, etc.

2- Gostaria de vir ao Jardim de Infância realizar alguma atividade que vá de encontro aos principais interesses do seu filho/a?

Sim__ Qual? _____

Não__

Disponibilidade _____

Dias _____

Nome do encarregado de educação: _____

Grau de parentesco: _____

Obrigado pela colaboração!

ANEXO IX

REFLEXÕES

MOMENTOS DE TRANSIÇÃO

Segundo Hohmann, os momentos de transição “*são períodos em que as crianças mudam de uma actividade ou experiência para a seguinte*” (2011:231). No estágio, estes momentos acontecem quando as crianças passam da sala da televisão para a sala de atividades e tendo em conta que algumas crianças chegam muito cedo à Instituição e passam muito tempo sentadas antes de ir para a sala, isto acaba por dificultar a concentração das crianças durante o acolhimento. Desta forma, torna-se importante criar um momento de transição, entre a sala da televisão e a sala de atividades, em que terão lugar atividades de movimento livre, para que as crianças tenham oportunidade de descomprimir, alongar e acalmar.

Os momentos de transição também acontecem, após o tempo de arrumação das áreas da sala. É minha intenção fazer dos momentos de transição momentos lúdicos.

Desta forma, seguindo a ideia de Hohmann comecei a “*planear as transições*” (2011:617), tendo em atenção os interesses das crianças, e diversificando as actividades/aprendizagens proporcionadas. Por exemplo: um grande interesse observado no grupo de crianças, era o facto de este gostar de cantar várias canções e também demonstrar interesse por ouvir e repetir lengalengas, trava-línguas, cantilenas. É de salientar que as músicas constituem um elemento-chave nos primeiros anos de vida por estimularem um vasto conjunto de competências, ao nível físico, mental e psicológico, e por promover não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também afetivo e social. Também é importante para o desenvolvimento linguístico, pois ajuda as crianças a ampliar o seu vocabulário, uma vez que, através das músicas, elas se sentem motivadas a descobrir o significado de novas palavras.

Os momentos de transição são fundamentais até mesmo no que diz respeito ao domínio de grupo. Tento sempre arranjar estratégias que ajudam neste aspeto, uma vez que este grupo de crianças por vezes apresenta dificuldades de concentração e de obediência.

REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO

“A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada.” (Ministério da Educação, 1997:35).

Desde cedo as crianças estabelecem fortes relações emocionais com os pais e com todos aqueles que estão à sua volta. Assim sendo, as experiências que advêm da interação das crianças com estas pessoas significativas para elas irão influenciar a maneira das crianças se verem a si mesmas e, conseqüentemente, a forma como vão interagir com outras crianças e adultos em diferentes situações.

É fundamental referir que as relações que as crianças criam com outras crianças e com os adultos são muito importantes, pois é a partir delas que as crianças vão iniciar a sua compreensão do mundo social que as rodeia. Posto isto, é de extrema importância que o educador estabeleça um ambiente de apoio para que as crianças possam interagir com as pessoas sem inseguranças.

Quando ouvimos falar em interação no jardim-de-infância temos sempre de pensar em todos os intervenientes da sala, ou seja temos de pensar na interação criança/adulto, criança/criança, adulto/criança grupo/criança e grupo/adultos.

No contexto educativo onde me encontro a estagiar observei que existia pouca interação entre as crianças, foi então nossa intenção promover a interação entre as elas, através de atividades lúdicas realizando diversos jogos dramáticos, de acordo com o interesse e necessidades do grupo de crianças.

Durante este ano de estágio fui observando que progressivamente as crianças iam criando relações cada vez mais fortes com as outras crianças, este comportamento reflete as suas crescentes capacidades de iniciativa e de relações sociais. Esta capacidade que foi crescendo ao longo do ano foi auxiliada pela capacidade que cada criança tinha de se expressar através da

linguagem e de se envolver em brincadeiras cada vez mais complexas que iam estimulando o interesse e apoio de outras crianças mais tímidas.

A relação que o educador estabelece com as crianças é de extrema importância, assim sendo é determinante que este seja autêntico na relação que estabelece com cada criança.

A segurança e a confiança são algo que as crianças privilegiam, assim sendo ao longo do tempo fui transmitindo estes sentimentos às crianças da minha sala e procurei proporcionar-lhes um clima protegido e saudável, de maneira a apoiá-las sempre que precisassem.

Foi através da relação que criei com as crianças que pude apoiar as suas ações, no entanto foi através dela que aprendi muito sobre cada criança, isto a nível de interesses pessoais e de sentimentos nas mais diversas situações. Conhecer cada criança e o grupo de crianças, é uma mais valia, pois serviu para que em cada semana, em cada planificação tivesse em conta cada criança da sala, os seus principais interesses, motivações e necessidades, tornando assim as aprendizagens mais significativas e ajudando-as a desenvolver o seu brincar.

Durante as atividades realizadas procurei sempre ter uma postura “não autoritária” e dar espaço para as crianças participarem ativamente nas mesmas, incentivando assim a sua criatividade e imaginação para que interiorizassem as aprendizagens de forma significativa.

Uma das minhas preocupações ao longo do estágio foi associar-me às brincadeiras das crianças pois considero importante que o adulto participe na brincadeira das crianças, porque quando este o faz, percebe que está a apoiar o processo de aprendizagem pela ação e o desejo espontâneo da criança em aprender, promovendo assim “[...] o relacionamento entre a criança e o adulto [...]” (Moyles, 2006:27). Este tem um papel-chave nas brincadeiras a desempenhar pois, ajudando as crianças a desenvolver o seu brincar, o adulto pode “*estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras*” (Moyles, 2006:30).

O mesmo autor diz-nos ainda que “*o envolvimento do adulto pode ser a participação e a iniciação. A participação envolve brincar com as crianças ou*

ao lado delas, enquanto a iniciação significa desenvolver uma situação de brincar já existente ou criar uma nova, identificar problemas e aconselhar soluções.” (Moyles, 2006:32-33).

É, pois, por meio do brincar que a criança se satisfaz, realiza seus desejos e explora o mundo ao seu redor, tornando-se importante proporcionar às crianças atividades que promovam e estimulem o seu desenvolvimento global, considerando os aspetos da linguagem, do cognitivo, afetivo, social e motor.

Através das brincadeiras as crianças aprendem, interagem umas com as outras, aprendem a respeitar, a assumir responsabilidade, a ouvir os outros, a obedecer a regras, aprendem assim a viver em sociedade.

ANEXO X

REGISTO DO PROJETO LÚDICO INTER-SALAS

“O Mundo do Espetáculo” (sala vermelha)

Contexto do projeto

Grupo: 26 crianças de 3 anos, 24 crianças de 4 anos e 21 crianças de 5 anos

Situação desencadeadora

Todas as semanas à sexta-feira realizavam-se atividades inter-salas com o objetivo de existir interação entre as crianças das diferentes salas. O projeto surgiu no momento em que se realizava uma atividades inter-salas, em que foi mostrado um conto, em suporte powerpoint, às crianças que se chamava “O carteiro” e foi ensinada uma canção “O carteiro pimpão”, pois no geral as crianças das diferentes salas demonstravam bastante interesse por ouvir histórias e cantar canções. No final da história, uma criança disse: “Podíamos ter caixas do correio aqui na nossa escola”.

Após este comentário, várias crianças manifestaram o seu interesse por elaborar caixas do correio, dizendo que queriam muito fazer caixas de correio. A mesma criança sugeriu “Podíamos fazer caixas de correio para meter na porta de cada sala, uma caixa de correio vermelha para a sala vermelha, outra azul para a sala azul e outra amarela para a sala amarela”. As restantes crianças mostraram estar de acordo com as cores das caixas de correio para as diferentes salas, consoante a cor de cada sala (mas depois em cada sala,

os grupos de crianças iam decidir como ia ser a sua caixa de correio). As estagiárias ao longo do diálogo foram questionando as crianças, nomeadamente sobre se sabiam o que podiam receber nas caixas de correio. Várias crianças responderam cartas e convites. E uma criança perguntou: “Quando tivermos as caixas de correio à porta das salas também vamos receber bilhetes para ir ao cinema?” (na história falava sobre um bilhete de cinema e uma ida ao cinema). Após esta pergunta as restantes crianças manifestaram logo o seu interesse e motivação dizendo que queriam receber muitos bilhetes para ir ao cinema. Uma estagiária questionou as crianças: “Mas na nossa escola não temos cinema. Como é que fazemos?” E algumas crianças disseram mas podíamos ter, e a estagiária perguntou:” *O que precisamos de fazer para ter um cinema na nossa escola?*” Foram então discutidas várias ideias das crianças e atribuídas responsabilidades a cada sala. No final uma das estagiárias explicou às crianças que *“se tivermos um cinema na escola os bilhetes têm que se comprar, pois quando vamos ao cinema é assim que fazemos.”*

Grandes intenções do projeto

Com base no conhecimento das crianças das diferentes salas e dos seus principais interesses manifestados pelas mesmas. Tendo também em conta o tema que estava a ser trabalhado na Instituição “a responsabilidade “ e sendo nossa intenção inculcar esse valor nas crianças de forma lúdica, definiu-se como grandes intenções:

- Alargar o campo de conhecimentos no âmbito dos saberes sociais e do conhecimento do Mundo (como se fazem os filmes, quais os objetos necessários para a realização de filmes, conhecer quem faz parte de uma equipa de produção);

- Promover a socialização e o desenvolvimento da linguagem (através da interação entre as crianças das diferentes salas na compra dos bilhetes e das pipocas, assim como na realização de filmes e peças de teatro);
- Promover a responsabilidade (trabalhar para ter dinheiro e saber gerir o dinheiro, ter a responsabilidade de comprar o bilhete para a sessão de cinema e não o perder);
- Explorar diferentes técnicas e materiais de Expressão Plástica (Para a construção do carrinho e dos cartuchos para as pipocas), bilheteira e bilhetes, banco, cofre e dinheiro)

Áreas de conteúdo com maior incidência

- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita
- Área do Conhecimento do Mundo
- Área de formação pessoal e social
- Domínio da expressão Plástica
- Domínio da expressão dramática

Fase I- Definição do problema

Questões de base que sustentaram o projeto:

O que precisamos de comprar para ir ao cinema?

O que podemos comprar e levar para comer no cinema?

O que temos de fazer para ganhar dinheiro?

Quais as responsabilidades que temos que ter?

Como se faz um filme?

Quais os objetos necessários para a realização de um filme?

Em conversa com as crianças das diferentes salas sobre a questão: “o que precisamos de fazer para ter um cinema na nossa escola”, deu-se voz às mesmas ouvindo-as e dando-lhes tempo para pensarem e responderem sobre o que já sabiam e o que queriam saber.

O que sabemos?

“Precisamos de pipocas” (M)

“Bilhetes para entrar na sala” (T)

“Dinheiro para comprar os bilhetes” (A)

O que precisamos de saber?

“Como fazemos as pipocas” (N)

“O que fazemos para ganhar dinheiro” (P)

“Onde vamos arranjar os bilhetes? (S)

O que precisamos e gostaríamos de fazer?

“Carrinho de pipocas e os cartuchos para as pipocas”(L)

“Uma bilheteira e bilhetes para o cinema”(M)

“Um banco e dinheiro para comprar os bilhetes e as pipocas” (F)

Numa primeira fase, antes da planificação e antes de pesquisarem o que pretendem saber, tornou-se necessário atribuir responsabilidades a cada uma das salas, partindo do que gostavam de fazer, de sugestões e interesses do grupo de crianças de cada sala decidiu-se que era preciso fazer um carrinho de pipocas, uma bilheteira e um banco, assim como cartuchos para as pipocas, dinheiro e bilhetes, foram então atribuídas as seguintes responsabilidades: o

grupo de crianças da sala vermelha (3anos), ficaram responsáveis pela construção do carrinho e dos cartuchos das pipocas assim como pela confecção de pipocas (ficando assim a sala vermelha responsável também por descobrir “ como fazemos as pipocas” e “o que fazer para ganhar dinheiro”(sendo esta última geral para as diferentes salas). Pretende-se que no final as crianças partilhem com as diferentes salas tudo o que descobriram.

Na sala azul (4anos), ficaram responsáveis pela construção da bilheteira e por descobrir “onde vamos arranjar os bilhetes”. (através de uma discussão o grupo de crianças decidiu que teriam de fazer os bilhetes, e que os bilhetes depois se compravam na bilheteira).

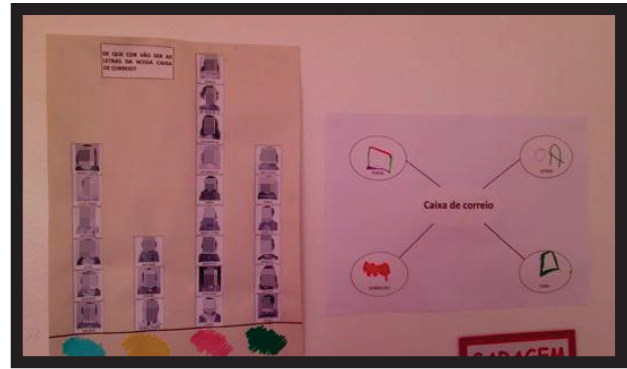
Na sala amarela (5 anos), ficaram responsáveis pela construção do banco e por fazer o dinheiro.

Após a distribuição de responsabilidades cada grupo de crianças foi para a sua sala pesquisar/discutir para assim decidir como fazer cada uma das coisas que tinham ficado responsáveis.

Fase II- Planificação e desenvolvimento do trabalho

Sala vermelha (sala dos 3 Anos)

De regresso à sala, discutiu-se como fazer a caixa de correio, o carrinho das pipocas e os cartuchos para guardar as mesmas assim como quem faria cada coisa, existindo assim a possibilidade de todos participarem e respeitarem a sua vez, decidiu-se também o que se faria primeiro. À discussão seguiu-se um momento de síntese e tomada de decisões, decidiu-se primeiro construir a caixa de correio, do qual resultou uma primeira teia e um pictograma para decidir de que cor iam ser as letras da caixa de correio.

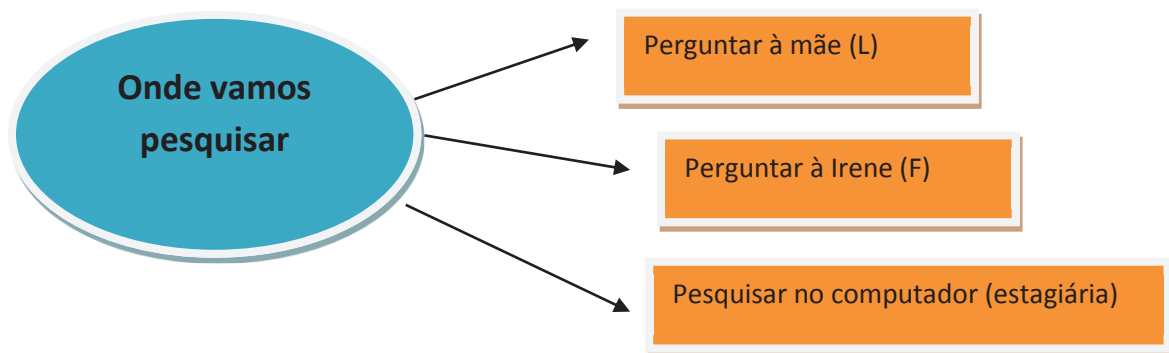


Após a caixa de correio estar pronta e ter sido colocada à porta da sala, existiu uma discussão sobre como ia ser o carrinho das pipocas, do qual resultou uma teia.



Discussão sobre como iam fazer os cartuchos para as pipocas, decidiu-se que seria com folhas e faziam desenhos em alguns cartuchos e colagens noutros cartuchos, estando todas as crianças de acordo.

Para dar resposta à pergunta “como fazer as pipocas” existiu uma discussão onde surgiram duas sugestões das crianças, a estagiária também deu a sugestão de pesquisarem no computador pedindo ajuda aos pais.



Para dar resposta à pergunta “o que fazemos para ganhar dinheiro”, existiu uma discussão em que a estagiária e a Educadora também deram sugestões. As crianças decidiram entre si que podiam realizar trabalhos e ir vender às outras salas e que como ficaram responsáveis por fazer pipocas para as sessões de cinema, também poderiam ganhar dinheiro a vender as pipocas às crianças das outras salas.

Fase III - EXECUÇÃO

À procura de resposta para a questão, na sala as crianças que tinham perguntado aos pais ou à Irene (cozinheira da Instituição e as que tinham pesquisado no computador com os pais, partilharam com as restantes crianças o que ficaram a saber sobre como se faziam as pipocas. Na sala, o computador foi um recurso utilizado, sendo feitas pesquisas. As pesquisas feitas no computador com pequenos grupos permitiram confirmar as respostas que anteriormente já tinham sido partilhadas no diálogo entre as crianças. As crianças aprenderam que para fazer pipocas precisavam de óleo, açúcar e milho e de seguida foram partilhar com as crianças das outras salas.

ANEXO XI

AVALIAÇÃO SEMANAL

No dia da hora do conto foi realizado pela estagiária e pela educadora um teatro de fantoches “Os três porquinhos”. Como não foi possível observar se as crianças no geral estiveram atentas, tornou-se necessário perguntar à auxiliar se o grupo de crianças esteve atento e motivado. Com a resposta da auxiliar verificamos que no geral as crianças estiveram em silêncio, atentas e motivadas. Ao ouvir histórias as crianças enriquecem o seu vocabulário e desenvolvem a linguagem e o pensamento.

Foi também ensinada uma canção dos três porquinhos. As crianças no geral aprenderam a canção facilmente. Através das músicas as crianças enriquecem o seu vocabulário, sendo fundamentais para o desenvolvimento linguístico. Este grupo de crianças demonstra muito interesse por ouvir e cantar canções.

Uma vez que este grupo de crianças tem vindo a demonstrar bastante interesse em recontar e inventar histórias, foram mostradas imagens da história “Os três porquinhos”, onde as crianças tiveram a oportunidade de recontar a história através da associação de imagens, pois apesar de já conhecerem a história é fundamental nesta idade terem auxiliares de memória. Foi notório o entusiasmo, interesse e alegria das crianças nesta atividade. Durante a atividade verificou-se que algumas crianças já apresentam um vocabulário mais variado e expressivo.

Nesta semana, as crianças também realizaram um teatro de fantoches da história “Os três porquinhos”, com a ajuda e participação da estagiária, sendo este do interesse do grupo de crianças e surgindo após o reconto da história através da associação de imagens.

Para a realização do teatro foram feitos alguns ensaios com a ajuda da estagiária e da educadora. Durante o teatro de fantoches as crianças que participaram foram capazes de recontar a história. Esta atividade permitiu que desenvolvessem a imaginação, o pensamento, a memória e a linguagem. As

crianças que estiveram a assistir, estiveram atentas e em silêncio. Através destas atividades denota-se que as crianças interagem mais umas com as outras e envolvem-se nas atividades demonstrando bastante interesse em participar, mesmo as crianças mais tímidas foram capazes de participar na realização do teatro.