

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar



A Gestão da dualidade Afetos/Limites, numa sala de 4 anos

Sandra Marina da Silva Martins Estêvão

Orientadora: Mestre Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa

Relatório de estágio para a obtenção do grau Mestre em Educação Pré-Escolar

Porto

Junho, 2014

A educação é a arte de ensinar a pensar o mundo de maneira autônoma e de modo crítico. A educação deve dar a cada pessoa, sem exceção, a possibilidade de aproveitar as suas potencialidades e de reconhecer as próprias limitações ao mostrar estratégias de superação, ao ensinar a viver na sociedade de maneira pacífica, ao mostrar como se pode apreciar outras pessoas, ao cultivar formas de enriquecimento da personalidade através de uma progressiva aproximação à cultura.

(Guillermo Ballenato, Educar sem Gritar, 2011:19)

RESUMO

O presente relatório de estágio retrata a evolução da prática profissional experienciada ao longo do ano letivo 2013/2014, no contexto de uma sala de 4 anos de jardim de Infância, tendo a duração de 8 meses. As experiências vividas foram muitas e diversas e pretende-se aqui fazer uma reflexão da prática vivida, sustentada por um enquadramento teórico que aqui também se apresenta.

Da prática vivenciada emergiu uma problemática que aqui se pretende explorar: as crianças em idade pré-escolar são muito afetuosas e criam relações com as mais diversas pessoas através da brincadeira. Numa fase inicial, para se conseguir uma integração plena na sala foram necessários bastantes momentos de brincadeira livre, abraços e troca de afetos para então existir a criação de um vínculo, com o grupo e com cada criança em particular. Mas não só de afetos vivem as crianças, estas necessitam também de conhecer limites e de ter regras para saberem manter uma conduta na sociedade. E isto foi claro durante a profissionalização: as crianças mostraram ter tendência confundir proximidade com falta de autoridade, o que levantou questões importantes no dia-a-dia da sala

Assim, defende-se aqui que a disciplina é segundo presente mais importante que um educador pode dar a uma criança, sendo que o amor vem em primeiro lugar. Os limites, em parceria com os afetos, transmitem confiança à criança e ajudam-na a crescer plenamente.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Afetos, Limites, Dualidade Afetos/Limites.

ABSTRACT

This internship report portrays the evolution of professional practice experienced throughout the school year 2013/2014, in the context of a room of 4 years of kindergarten, having a duration of 8 months. The experiences were many and diverse, and we intend to make a reflection of the practice lived, supported by a theoretical framework that presents itself here too.

Experienced practice emerged a problematic here aims to explore: the pre-school age children are very affectionate and create relationships with the most diverse people through play. At an early stage, to achieve a full integration in the room it took quite a few moments of fun, hugs and free exchange of affections to then exist to create a bond with the Group and with each particular child.

But not only of affects live children, they need also to know limits and rules for knowing maintain a conduct in society. And this was clear during the professionalization: the kids showed to have tendency to confuse closeness with lack of authority, which raised important issues on a day-to-day basis in the classroom

Thus, argues that the discipline is second most important gift that an educator can give a child, being that love comes first. The limits, in partnership with the affections, convey the child confidence and help to grow fully.

Keywords: Preschool Education, affects, Limits, Duality Affections

AGRADECIMENTOS

No término de mais uma fase da minha vida, não podia deixar de agradecer a todos aqueles que tornaram a realização do meu maior sonho em realidade.

Como tal, primeiramente, quero agradecer aos meus guerreiros de sangue, pais e irmã, por todo o apoio, paciência, credibilidade e confiança, por terem caminhado lado a lado comigo, não só nesta etapa, como em todas ao longo da minha vida.

De seguida presto agradecimento aos meus pequenos grandes diamantes que me acolheram no grupo, me encheram o coração diariamente, me mimaram e se tornaram na minha maior fonte de energia e inspiração. São, sem dúvida, os meus primeiros grandes amores. Pequeninos, gosto de vocês desde aqui até à lua!

À equipa pedagógica da Instituição onde realizei estágio, nomeadamente à Educadora Cooperante, à Diretora Pedagógica e à Educadora das sala dos 5 anos que foram um grande exemplo e que ajudaram a ultrapassar todas as barreiras.

À professora Mestre Irene Cortesão que orientou todo o meu percurso, me auxiliou na construção do presente relatório e me aconselhou e alertou para as minhas virtudes, tendo com isto ultrapassado as minhas dificuldades.

Às minhas companheiras de estágio, Ana Rita Tavares e Ana Sofia Pinho, que foram os meus alicerces ao longo desta caminhada. Este estágio serviu, sem dúvida, para fazer e construir uma amizade para o resto da vida. Meninas, vocês são de facto as minhas estrelas e tenho um orgulho enorme em vocês e de vos ter na minha vida.

Ao meu namorado, Hugo Lopes, pela paciência e amor, por acreditar e me fortificar durante todo este percurso... Foi um dos meus maiores apoios e refúgios.

Por fim, mas não menos importantes, aos meus amigos que me apoiaram e sempre acreditaram em mim.

Desta forma, termino o meu percurso de coração cheio, com a certeza que levo comigo os melhores momentos, sabendo com isto que jamais esquecerei o meu percurso como estudante. Sinto que a missão foi cumprida com sucesso!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
CAPITULO 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
1.1. Conceção de Educação	12
1.2. Conceção de Educador.....	13
1.3. Referentes teóricos que sustentam a prática pedagógica	16
1.3.1. Modelo High-Scope	17
1.3.2. Movimento da Escola Moderna	18
1.3.3. Metodologia de Projeto.....	21
1.4. Papel do Professor Investigador	22
1.5. Perspetivas para o futuro	24
1.6. Gestão da dualidade afetos/limites	25
CAPÍTULO 2: METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	29
3.1. Metodologia	29
2.2. Pertinência do Tema	31
2.3. População e Amostra.....	32
2.4. Análise e Tratamento de dados	33
CAPITULO 3: CONTEXTO ORGANIZACIONAL	36
3.1. Caracterização da instituição	36
3.2. Caracterização das famílias das e crianças.....	38
3.1.1. Caracterização das famílias	38
3.1.2. Caracterização das crianças	41
3.2. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da comunidade	52

CAPITULO 4: INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
BIBLIOGRAFIA	65

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I - Planta da sala

- Planta da área das Ciências

ANEXO II - Registo de Coavaliação em assembleia de grupo

- Registo de Co Planificação em assembleia de grupo

ANEXO III - Registos Fotográficos

ANEXO IV - Registo de Portefólio de Criança

ANEXO V - Reflexão Crítica

ANEXO VI - Entrevista à Educadora

- Entrevista à Psicóloga

ANEXO VII - Projeto Educativo do JI

ANEXO VIII - Gráficos de caracterização

ANEXO IX - Registos de Incidentes Críticos

ANEXO X - Tabela de avaliação

ANEXO XI – Descrição do Projeto Lúdico

ANEXO XII – Grelha de avaliação do Projeto Lúdico

ÍNDICE DE SIGLAS

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento Escola Moderna

PE – Projeto Educativo

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos

CATL – Centro Atividades de Tempos Livres

PCS – Projeto Curricular de Sala

RI – Regulamento Interno

PAA – Plano Anual de Atividades

JI – Jardim-de-Infância

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e será alvo de defesa pública. Foi proposto um estágio com intervenção na valência de Jardim-de-Infância, no ano letivo 2013/1014, numa sala de quatro anos, sob a orientação da professora Mestre Irene Cortesão, docente na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, para a aquisição de experiência na prática profissional. Este estágio decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social sem Fins Lucrativos, no distrito do Porto.

A prática profissional tem como finalidades a perceção do funcionamento da Instituição, respeitando os seus ideários e valores, otimizando a dinâmica institucional; a integração na equipa pedagógica da instituição; a aplicação de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa, aplicando estratégias e métodos de promoção do desenvolvimento das crianças, respeitando os princípios da aprendizagem ativa e significativa; a compreensão do processo de planificação em parceria com o processo de avaliação e reflexão da prática pedagógica, tendo em consideração a participação ativa das crianças; a participação e promoção de atividades de envolvimento parental e da comunidade; assim como, um trabalho de investigação, tendo como pertinência uma problemática emergente da prática pedagógica em estágio.

O presente relatório está organizado em capítulos e subcapítulos. Inicialmente é realizado um enquadramento teórico, tendo como base perspetivas relativas à conceção de Educação e de Educador, assim como referentes teóricos relativos às metodologias utilizadas em Educação Pré-Escolar. Num segundo capítulo são apresentadas as questões e objetivos da investigação realizada, bem como a metodologia e procedimentos da recolha e análise dos dados obtidos, possibilitando, isto, esclarecer a importância do estudo concretizado, enquanto meio de construção de conhecimentos. O terceiro capítulo faz referência à caracterização do meio, famílias e crianças

envolvidas em estágio, tendo como base os documentos da Instituição, a observação direta e indireta e conversas informais com a Educadora Cooperante. No último capítulo está evidenciada a intervenção e as exigências profissionais, ou seja, a prática pedagógica desenvolvida ao longo do estágio, através do desenvolvimento das várias áreas de conteúdo do Pré-Escolar.

Em suma, o relatório demonstra a prática vivenciada ao longo do presente ano letivo, fazendo um retrato do meio e das pessoas envolvidas, assim como das metodologias e estratégias utilizadas.

CAPITULO 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Conceção de Educação

Num sentido mais alargado, Educação define-se por um processo de atuação de uma comunidade sobre o desenvolvimento de uma pessoa, de modo a que esta possa fazer parte integrante da sociedade, sendo aceite pelos demais indivíduos. Assim, a educação começa desde o berço e a criança só se desenvolve em pleno se forem criados laços e vínculos afetivos, entre esta e o seu meio e, primordialmente, com a mãe durante os primeiros meses de vida. Ou seja, esta primeira educação está primeiramente à responsabilidade dos progenitores. Porém, durante a infância a criança, sendo tão diferente do adulto, carece de outros estímulos, de vivências distintas, assim como de socializar com indivíduos da mesma faixa etária. É o momento em que é necessário colocar a criança num Jardim-de-Infância, onde lhe serão facultadas variadas aprendizagens e onde os profissionais procurarão responder às necessidades de desenvolvimento, em particular, de cada criança. *Desta forma, a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, 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: Capítulo II: Artigo 2º). O Jardim-de-Infância tem como vocação assegurar, em cooperação com as famílias, a primeira educação, em idade pré-escolar, e que é a verdadeira educação de base insubstituível.

Considera-se que, no presente, a educação tende a ser reconhecida como algo universal, abrangendo todas as crianças, independentemente da sua etnia, estatuto socioeconómico ou religião, *garantindo os elementos da cultura* (ZABALZA, 1992:85) – visto ser considerada uma necessidade imprescindível, onde a criança desenvolve competências cognitivas

fundamentais para a sua vida futura. Tal como é referido acima, a par com a família, o Jardim-de-Infância, sendo a primeira etapa da educação, é o primeiro passo no mundo da socialização com indivíduos externos ao ceio familiar. Assim, a criança cria os seus primeiros laços com pessoas que inicialmente lhe são alheias, aprende a partilhar e a brincar com os demais da sua faixa etária, iniciando a sua formação para, mais tarde, se inserir e ser um ser ativo na sociedade. Assim sendo, *é, com efeito, durante estes primeiros anos que se estabelecem as estruturas de base para a formação do indivíduo, estruturas que vão condicionar todo o futuro do homem, pois têm um carácter definitivo.* (CORMARY, 1980:326) A Educação Pré-Escolar, como primeira etapa, proporciona à criança momentos únicos de aprendizagem a partir da brincadeira e de jogos, facultando, assim, um ambiente acolhedor, cativante e livre, onde a linguagem é um elemento fulcral de desenvolvimento, visto que as crianças de hoje, serão os adultos de amanhã.

1.2. Conceção de Educador

Em reflexão ser Educador é mais do que educar um grupo de crianças, mais do que proporcionar aprendizagens ativas e significativas. Ser Educador é tomar consciência de cada criança como única, conhecer cada personalidade, todas as necessidades, todos os gostos. É ser-se capaz de, através da criatividade, proporcionar momentos motivantes e inesquecíveis a um número alargado de crianças, todas diferentes, apesar de todas iguais, mas cada uma única, *sujeito que sente, actua, pensa e deseja* (ZABALZA, 1992:110). Considera-se que ser Educador é ser capaz de ir mais além, é procurar tornar cada criança responsável, capaz de assumir as suas necessidades, as suas dificuldades, as suas conquistas. É ser responsável, em cooperação com as famílias, pelo maravilhoso crescimento de cada indivíduo, encorajá-lo a querer sempre mais, a tomar gosto pelo descoberta, pelo conhecimento, e, acima de tudo, encorajar a criança a aprender normas e costumes, para mais tarde vir a ser um adulto consciente e membro de uma sociedade.

Para que a criança se sinta segura e aceite no Jardim-de-Infância, o Educador deve proporcionar à criança troca de experiências com indivíduos da mesma faixa etária, valorizando os laços de afeto, quer entre pares, quer entre adulto e criança. Deve encorajar a brincadeira livre e os momentos de faz-de-conta, momentos em que a criança imita vivências extraescolares, onde o Educador pode conhecer mais e mais sobre a criança e onde os pares partilham experiências fundamentais. Para isto, o Educador deve *pretender, e não apenas permitir, que a criança manifeste as suas pulsões, tanto as positivas como as negativas, porque as pulsões são a base sobre que se organiza toda a vida emocional e afectiva.* (ZABALZA, 1992:109)

Para que todo este ambiente de segurança surja, o Educador é responsável por dois elementos fulcrais ao crescimento de cada criança – a disciplina e os afetos. É através de um vínculo de segurança que a criança se desenvolve na primeira infância. Para isto, o Educador deve criar laços de afeto com cada criança, deve criar vínculos afetivos para que a criança se sinta confortável e saiba que pode partilhar qualquer acontecimento que lhe seja importante ou que a perturbe. Porém, não menos importante que a relação afetiva, a criança deve conhecer os limites estabelecidos pelo adulto, de modo a que possa tomar comportamentos adequados e que vão de encontro ao bom funcionamento da sala em que está inserida. O Educador é o responsável por estabelecer regras, em conjunto, com o grupo de crianças, para então os mais novos tomem consciência da existência de normas de convivência, de modo a se respeitarem entre si e a respeitarem o adulto. Assim, e de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, *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.* (ME, 1997:35) A relação estabelecida com cada criança, tendo tomado cada elemento do grupo como ser único, tornou-se num fator fulcral para este estágio. Desta forma e com o passar dos primeiros meses de estágio, criou-se um vínculo especial com cada criança, observando cada característica sua, cada dificuldade e cada conquista adquirida: este

aspeto será desenvolvido mais na frente deste documento. Para que todo este ambiente educativo seja organizado é necessário que o Educador conceba e desenvolva o currículo, através da planificação, da organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com finalidade às aprendizagens integradas. Assim, o Educador deve organizar o espaço educativo de acordo com as necessidades do grupo de crianças com que se encontra, facultando o acesso a materiais lúdicos, estimulantes e diversificados e ter uma organização flexível do tempo. Para que isto seja possível, o Educador deve adotar uma postura de constante observação e reflexão sobre o grupo de crianças com quem trabalha, no sentido de garantir uma real intencionalidade educativa. Surge aqui então um ciclo constante entre quatro elementos que se interligam: observar/planificar/ agir e avaliar. No que respeita à observação, direta e indireta, o Educador deve observar cada criança em pequeno e grande grupo, para então, como acima foi referido, conhecer todas as suas necessidades; planificar, - tendo em vista a participação ativa da criança – indo de encontro aos conhecimentos já adquiridos pelas crianças, os seus interesses e as suas dificuldades, buscando proporcionar, através de aprendizagens ativas, significativas e integrantes, pontes para novos conhecimentos nos diversos domínios; avaliar, - tendo em vista a participação ativa do grupo - o desenvolvimento e as aprendizagens adquiridas, quer individuais, quer coletivas, através de grelhas de avaliação, realização de avaliações semanais, reflexões sobre a prática, avaliar o envolvimento do grupo nas atividades, a sua concentração, bem como o cumprimento das regras estabelecidas para o bom funcionamento da sala; avaliar a intervenção educativa, o ambiente e as metodologias utilizadas no desenrolar das atividades lúdicas, ou seja, se as estratégias utilizadas são as adequadas ao grupo e às suas características. Em suma, a Educação Pré-Escolar, gerida pelo Educador, *cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos* (OCEPE, 1997:18). Desta forma, a criança aprende a saber-estar, saber-ser e saber-fazer.

1.3. Referentes teóricos que sustentam a prática pedagógica

Na valência Pré-escolar, em qualquer sala de Jardim-de-Infância é imprescindível dar resposta aos interesses e necessidades educativas de cada criança, sendo que para tal é necessário existir e aplicar determinadas estratégias.

Todo o trabalho desenvolvido, ao longo do estágio profissionalizante, em ambiente de sala foi planeado, concretizado e avaliado pela equipa pedagógica em cooperação e colaboração. Assim, tendo em conta que a Instituição idealiza a criança como agente principal do seu desenvolvimento (aprendizagem ativa), a pedagogia adotada pela equipa guiou-se e seguiu uma linha estruturada, tendo em conta este princípio Institucional. Para uma pedagogia estruturada, e segundo as OCPEPE (1997), o educador deve atender a uma organização intencional e sistemática da prática pedagógica. Para isso, o Educador deve planear e avaliar a sua intervenção educativa, tendo em conta a participação ativa da criança nestes momentos, as aprendizagens já adquiridas e as necessidades existentes. Para um melhor desenvolvimento da criança e para que a ideologia da Instituição fosse tida em consideração, recorreu-se a uma fundamentação teórica da prática desenvolvida. Neste sentido, procurou-se sempre agir no sentido de mobilizar os Modelos Curriculares adotados na Instituição onde decorreu o estágio profissionalizante: o modelo High/Scope, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e, ainda, a Metodologia de Projeto, uma vez que *o processo educativo é dinâmico e flexível, como dinâmica e flexível é a sociedade com a qual a escola interage e da qual faz parte, mas também porque o percurso que se projecta realizar nunca é recto e linear mas repleto de situações inesperadas, não previstas que obrigam a procura de novos caminhos e estratégias de acção educativa* (PROJETO EDUCATIVO, 2013/2016:5)

De acordo com Oliveira-Formosinho, *um modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo*

educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, [et al] 2007). Considera-se então importante refletir um pouco sobre estes modelos.

1.3.1. Modelo High-Scope

O Modelo Curricular High-Scope é um paradigma construtivista, onde se valoriza a aprendizagem pela ação e o seu referencial teórico é explorado por Hohman e Weikart (2009). *O currículo High-Scope situa-se no quadro de uma perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1996:56), sendo esta perspectiva de Jean Piaget e, segundo Hohman e Weikart, este modelo também tem como base a filosofia educacional de John Dewey.

No modelo High-Scope, a criança é considerada um agente ativo de aprendizagem, sendo a própria a construtora de conhecimentos do mundo. *A aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos conhecimentos.* (HOHMAN & WEIKART, 2009:22). Este é um modelo onde a interação entre adultos e crianças é, também, valorizada, tal como a partilha de experiências e saberes. *Assim, o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção,* (IDEM,:1) observar, planificar, documentar, avaliar e interpretar as ações de cada criança e do grupo, tendo por referência as experiências-chave, e ir de encontro aos interesses e necessidades do grupo de crianças em questão.

No que respeita à organização do tempo, a rotina diária, Hohman e Weikart (2009) fazem referência à existência de tempos de planear-fazer-rever, para auxiliar as crianças na exploração, planeamento e realização dos projetos, atividades respeitantes aos interesses das crianças, atividades em pequenos e grandes grupos e o tempo de recreio. A organização do tempo deve ser pensada pelo adulto de forma a proporcionar à criança diferentes momentos ao

longo do dia e deve ser garantida, de modo a que a criança consiga *antecipar os acontecimentos que se vão seguir (...)*. (IBIDEM:241) Com isto, os *elementos da rotina diária - planeamento, trabalho, revisão, grupo pequeno, grupo grande e tempo de exterior – proporcionam um enquadramento comum de apoio às crianças (...)*. (IBIDEM:222)

No que concerne à organização do espaço, e ainda de acordo com este modelo curricular, as salas de atividade assumem uma organização construtivista, existindo diferentes áreas de atividades, com materiais diversificados, permitindo uma panóplia de aprendizagens às crianças. Desta forma, o educador deve organizar os materiais, colocando etiquetas de identificação, e fazendo com que estes se mantenham ao alcance da criança. Para além de diversificados, os materiais devem ser, também, estimulantes e motivadores, de modo a que a criança sinta interesse em os manusear. A divisão em áreas (**Anexo I – Planta da sala**) permite à criança *uma vivência plural da realidade e a construção dessa pluralidade*. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1996:68) Com isto, permite-se à criança explorar e

experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem activa (ela escolhe, ela usa, ela manipula), e permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não-verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas. (IDEM:69), sendo este um aspeto referenciado e desenvolvido no Capítulo 3 do presente relatório.

1.3.2. Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna partiu de uma conceção empírica de aprendizagem, baseada na teoria de Freinet (1975). Aquando a morte de Célestin Freinet (1996), o MEM associou-se à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna. Com isto, o trabalho teórico e prático realizado em Portugal “pedagogia Freinet” suscitou um modelo contextualizado teoricamente pela reflexão dos docentes portugueses.

Alguns dos aspetos que mais se destacam nesta pedagogia são: a "aula-passeio", dada fora da sala de aula, como motivação para os alunos e pondo-os em contacto com a realidade; a produção de textos livres, quando e como a criança quer, a partir dos quais se faz a aprendizagem da leitura e da

escrita, segundo o método natural; a imprensa escolar, com entrevistas, pesquisas, vivências, relatos de aulas-passeios e textos livres; a correspondência interescolar; o livro da vida, funcionando como um diário da turma; autoavaliação; e plano de trabalho. Atualmente estas técnicas contam com o apoio das novas tecnologias, como, por exemplo, o vídeo, o computador ou a Internet. *Os alunos, em colaboração com o educador, reconstituem, através de projetos de trabalho, os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais funda, através dos processos e dos circuitos vividos, da construção e circulação dos saberes científicos e culturais.* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1996:142) No Capítulo 4, serão referenciados exemplos da prática do MEM no estágio curricular realizado.

O MEM, na esteira de Freinet, pratica uma pedagogia de cooperação educativa, em que as crianças e os educadores negociam atividades e projetos a desenvolver em torno das metas de aprendizagem, tendo por base os interesses e saberes das crianças e o contexto cultural das comunidades (co planificação e coavaliação). Esta organização cooperativa promove o desenvolvimento moral e cívico, a capacidade de iniciativa, a corresponsabilização dos alunos pela sua aprendizagem e a aprendizagem da democracia. *A prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação. E abrange toda a vida na escola (ou jardim-de-infância) desde os actos de planeamento das actividades e dos projectos à sua realização e avaliação cooperadas.* (IDEM:143)

Definindo cada criança um plano de trabalho autónomo, os educadores assumem-se como *promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica.* (IBIDEM:155) Procura-se, assim, respeitar o ritmo e as características de cada estudante e garantir o sucesso de todos. Todos os alunos são implicados no sucesso de cada um, através do apoio prestado pelos que têm mais facilidade àqueles que apresentam mais dificuldades.

No que respeita à organização do espaço, no Modelo Curricular MEM, o sistema desenvolve-se em seis áreas básicas de atividades, distribuídas em torno da sala (conhecidas por oficinas ou ateliês de Freinet) e de uma área central polivalente destinada ao trabalho coletivo. As áreas básicas desenvolvem-se num espaço para a biblioteca e documentação; numa oficina de escrita e reprodução; num espaço de laboratório de ciências; num espaço de carpintaria e construções; num espaço destinado a atividades plásticas e outras expressões artísticas e ainda um espaço de brinquedos, jogos e faz-de-conta. A área polivalente é constituída por um conjunto de mesas e cadeiras suficiente para todo o tipo de encontros coletivos de grande grupo (deve suportar todas as crianças da sala incluindo os adultos), nomeadamente acolhimento, conselho, comunicações e outros encontros. Este espaço serve também de suporte a outras atividades de pequeno grupo, individuais ou de apoio ao educador às tarefas de escrita e de leitura ou a qualquer outra atividade que decorra de projetos vividos em ambiente de sala. Um outro elemento presente na sala é o quadro de presenças semanal, em que cada criança é autónoma no registo da sua presença, assim como a existência de um responsável diário, que toma responsabilidades diferentes dos restantes colegas, na medida em que uma das suas tarefas é organizar o grupo (no comboio para o refeitório, na escolha de áreas da sala, no momento de acolhimento e transição).

Relativamente à organização do tempo, a jornada no Jardim-de-Infância é constituída por dois momentos distintos: a etapa da manhã e a etapa da tarde. O primeiro momento, *centra-se fundamentalmente no trabalho ou na actividade eleita pelas crianças e por elas sustentada desconcentradamente pelas áreas de actividade, com apoio discreto e itinerante do educador* (IBIDEM:150); o segundo momento do dia, *reveste a forma de sessões plenárias de informação e de actividade cultural, dinamizadas por convidados, pelos alunos ou pelos educadores*. Assim, a organização do dia desenrola-se em nove momentos distintos (acolhimento, planificação em conselho, atividades e projetos, pausa, comunicações (de aprendizagens feitas), almoço, atividades de recreio, atividade cultural coletiva e balanço em conselho).

1.3.3. Metodologia de Projeto

A Metodologia de Projeto surge cruzada com os outros modelos referidos anteriormente, de forma a enriquecer o processo ensino-aprendizagem. Num primeiro momento, a pedagogia de projeto foi proposta por Kilpatrick, aprendiz de Dewey, apresentado em 1918, em *The Project Method*. Em Portugal surgiu no século XX, nos anos 70, apresentado por Irene Lisboa (1949), em *Modernas Tendências da Educação* e divulgado pelo Ministério da Educação. A Pedagogia de Projeto insere-se numa perspetiva construtivista, ou seja, indica *que a mente, para conhecer, tem de construir os seus próprios conhecimentos* (CABANAS, José, 2002:282). Na metodologia de Trabalho de Projeto, segundo A. García del Dujo (1992) e Pilar Aznar (1991) *o professor é como andaimes, com a ajuda dos quais o aluno poderá realizar aquilo de que está encarregado* (IDEM:287), ou seja, o educador ajuda a criança a entender algo, contudo, tem de ser a criança a entendê-lo – *que com todo o método activo, desempenha uma função principal auxiliar lateral, mediador (...)* (IBIDEM:287).

O trabalho de projeto surge como *modelo de aprendizagem da cidadania democrática e semente de coesão social, uma vez que ‘elege’ a heterogeneidade e o trabalho entre pares como formas privilegiadas de reduzir estereótipo e preconceito, ao proporcionar o conhecimento do outro, nas suas diferenças e semelhanças, na experimentação de um percurso e na construção de um propósito comum* (COCHITO, 2004:18), ou seja promove a autonomia, a aprendizagem cooperativa, uma vez que as pessoas envolvidas no trabalho de projeto têm de trabalhar como uma equipa.

“Projeto” vai de encontro a *previsão de algo que se pretende realizar e tem diversas aceções que correspondem a graus diferentes dessa previsão (...)* (M.E., 1998:93) Em contexto Pré-escolar *um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo.* (KATZ, Lilian, 1997:3), ou seja, consiste na exploração de um tópico ou tema, da curiosidade das crianças. O trabalho de projeto pode prolongar-se por um período de dias ou semanas, de acordo com a faixa etária das crianças e a natureza e pertinência do tema. Sendo a sua duração uma incerteza, a certeza

que se tem relativamente ao trabalho de projeto é que se desenvolve no presente, com base numa dúvida do passado, tendo em vista o futuro e aquisição de competências de desenvolvimento importantes à criança. Tendo como objetivo o ensino e a aprendizagem, o trabalho de projeto dá ênfase ao papel do educador, tal como ao papel ativo da criança. A atitude do educador à implementação desta metodologia também deve ser considerada que a aplicação deste método seja realmente efetiva. Assim e de acordo com Silva (1998) é fulcral que o educador *se interrogue se está, de certo modo, a “impor” a sua proposta, motivando as crianças para o desenvolvimento do projeto (...) ou se está, de facto, a dar oportunidade para que as crianças participem real e genuinamente na decisão de desenvolver o projecto (...)* (ME, 1998:102)

No que concerne ao papel do educador, salienta Vasconcelos (1998) que *a pedagogia de projecto implica flexibilidade, inflexões e mudanças e reformulações ao longo do processo* (ME, 1998:139). De acordo com a mesma autora, o trabalho de projeto expõe quatro fases: numa primeira fase é definido a problemática; posteriormente, na segunda fase, há a planificação e lançamento do trabalho; na terceira fase, passa-se à execução; e, por fim, na quarta fase do trabalho de projeto, o grupo avalia e divulga o que realizou. É de referir que a prática pedagógica foi produzida tendo em conta os modelos pedagógicos, atrás enunciados, e a metodologia de trabalho de projeto, centrando-se, como se foi referindo anteriormente, numa pedagogia construtivista, diferenciada e de participação. *A pedagogia de participação é uma pedagogia de direitos. Resgata as crianças como sujeitos, vendo-as em acção, observando-as, escutando-as, documentando-as. Documentar a sua acção e as suas interpretações, permite incluí-las na projeção do quotidiano pedagógico.* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, 2011:85)

1.4. Papel do Professor Investigador

Alarcão afirma que *ser professor - investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente*

questiona e se questiona (2001:6). Assim, mais do que professor, este deve ser também investigador, deve ser capaz de investigar constantemente, estando numa permanente atualização relativamente às metas correspondentes para a valência de ensino em que está inserido, bem como relativamente a estratégias de ensino. Para melhorar a prática é necessário investigar, daí que o papel do professor investigador tenha ganho tanta ênfase para os profissionais de educação. O professor investigador é aquele que está em constante pesquisa, atualiza o seu currículo, procura novos conhecimentos, aquele que se interessa com o sucesso e insucesso dos seus alunos e se procura combater esses resultados, em suma, é aquele que investiga diariamente relativamente à sua prática.

Nesta sentido, o Educador de Infância deve ter um papel de investigador, mobilizando teorias, conceitos e instrumentos ao seu alcance, para então obter soluções para problemáticas e interrogatórias que vão surgindo em detrimento do seu trabalho. Assim e segundo Zeichner (1993:17), o conceito de professor investigador *reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores.* (JACINTO, 2003:51)

Sendo investigador, o profissional de educação reflete, também, relativamente à sua ação, metodologias e sobre a forma como as adapta às necessidades das crianças sendo considerado como o suporte desse processo. Só refletindo e questionando-se enquanto profissional, é que o professor vai investigar para, então, melhorar e inovar a sua prática pedagógica.

O processo de construção do profissional reflexivo reveste-se de uma dinâmica construtivista, situado nos conceitos onde decorre a acção e, por isso, é interativo e multidimensional, considerando-se essencial para a melhoria da qualidade das práticas educativas. (NEVES, 2007:79)

É fulcral a aplicação de um princípio construtivista por parte do educador não só no que respeita à aprendizagem das crianças, mas também no que concerne à sua prática pedagógica. Com isto, *o reconhecimento da importância da reflexão na e sobre a acção implica que a formação de professores valorize a “construção situada do conhecimento profissional”*

(IDEM:80), para então ser possível reformular e reconstruir as suas práticas educativas e proporcionar um melhor desenvolvimento às crianças.

Segundo Dewey (1968), para que um professor tenha capacidade para refletir relativamente à sua prática, este deve tomar três atitudes:

abertura de espírito (disponibilidade para admitir outras opiniões e aceitar construtivamente os seus erros (...)), responsabilidade (pelos seus actos e ponderação sobre os efeitos que estes podem ter nos alunos) e sinceridade e empenho na sua actividade, ao mostrar-se motivado para a renovação e para a mudança contrariando a rotina que, inevitavelmente, se instala. (JACINTO, 2003:51)

Em suma, só adotando uma atitude reflexiva/investigativa é que o educador/professor poderá desejar ser um bom profissional de educação. Acho importante definir aqui os conceitos de observar/planificar/agir/avaliar no sentido de se conseguir ter uma real intencionalidade educativa.

1.5. Perspetivas para o futuro

Sendo o futuro algo tão longínquo, mas ao mesmo tempo tão próximo, visto que a formação profissional está prestes a terminar, parece claro que o sonho de qualquer futuro Educador de Infância é conseguir educar o próximo *pela via do coração, com amor e suavidade* (Santa Paula Frassinetti). Desta forma e segundo Fortuna, *o futuro da infância, assim como o futuro do homem, depende hoje de adultos capazes de atribuir ativa e conscientemente para que as crianças se tornem, elas mesmas, uma permanente busca de reinvenção humana.* (Craveiro & Ferreira 2007:17) Com isto, afirma-se, que uma das perspetivas para futuro é ter (...) *a responsabilidade de assumir, no seu quotidiano profissional, uma prática de protecção à criança, de tratamento especial e de resposta imediata às necessidades que implicam cuidar, tratar e proteger a criança de modo abrangente e efectivo* (IDEM:15), formar seres conscientes e capazes de transformar o mundo, com iniciativa e ideias próprias, cientes da existência de valores, que na sociedade dos dias de hoje, pouco são tidos em consideração. É fulcral que como futura Educadora se tenha em conta a existência destes valores e que se reflita sobre eles como o respeito, a solidariedade, a amizade e a responsabilidade. Em suma e sendo

um dos objetivos da Convenção dos Direitos da Criança, aprovada em 1989, a *educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para a vida adulta activa numa sociedade livre (...)* (UNICEF, 2004:21).

Além da transmissão de valores, considera-se importante que a criança seja educada, como já foi referido acima, pela via do afeto. Na primeira infância, aprende-se brincando, e só estabelecendo uma relação de confiança e ao participar ativamente nas atividades livres do grupo é que se conseguirá chegar ao interior de cada criança, alcançando, assim, todo o conhecimento relativo a cada personalidade. Deste modo, espera-se que escola e os educadores proporcionem às futuras gerações *(...) um lugar onde as crianças e os jovens sintam que são importantes, não instrumentalmente porque estão presentes e fazem parte de um número determinado, mas essencialmente, porque se trata de uma paisagem em que elas têm significado e um sentido de pertença.* (VASCONCELOS, 2007:112)

Em suma, considera-se que *desde sempre, à Educação e nomeadamente à Educação de Infância se tem pedido o contributo na preparação das crianças para o futuro, para a vida, para a sociedade.* (CRAVEIRO et al, 2007:77)

1.6. Gestão da dualidade afetos/limites

Os aspetos anteriormente referidos levam-nos a refletir sobre as estratégias que o educador de infância deve de adotar de modo a se integrar no grupo de crianças, a conhece-los no geral, mas também nas suas particularidades. Todo este processo de aproximação torna-se ainda fulcral nos momentos onde é necessário o educador de infância dominar o grupo.

Segundo Luiza Cortesão (1998), o conhecimento mútuo adulto-criança poderá ser complexo no sentido em que parte *do diálogo autêntico professor e aluno, do entendimento de interesses, da compreensão da aceitação da*

ignorância, de dificuldades, de medos, de problemas e também da valorização de saberes de cada um. Assim, o professor que conhece os seus alunos, que se dá conta da diversidade, poderá recorrer a propostas reflexivas e variadas de ensino aprendizagem para que os diferentes grupos de alunos, com diferentes características, diferentes saberes, tenham possibilidade de usufruir do processo de aprendizagem em curso.

Assim, remetendo para a situação vivenciada, numa primeira fase, a aproximação do grupo de crianças fez-se sentir como um fio condutor de conhecimento de cada especificidade da criança. No entanto, a visão da criança sobre uma nova presença na sala é sentida como um porto de abrigo. A criança procura no novo adulto o sentimento de segurança, de carinho e de afeto que muitas vezes não encontra nas pessoas com que diariamente convive com ela.

Numa fase de definição de conceitos, afetividade surge-nos de uma forma muito complexa, uma vez que cada pessoa compreende este conceito de uma forma muito própria e de acordo com as suas vivências. No entanto, de acordo Bercht (2001) afetividade pode passar como um processo de *domínio das emoções, dos sentimentos das emoções, das experiências sensíveis e, principalmente, da capacidade de entrar em contato com sensações*. Em contexto educacional muitas vezes parece ser mais importante a forma como chegamos até às crianças do que a forma como apresentamos os mais diversos conteúdos, por isso, é que as sensações/emoções se apresentam com intensidade, manifestando-se em grande parte dos momentos, até mesmo no simples processo de comunicação.

Na verdade, o afeto é uma ferramenta importante de auxílio para o educador – este, desenvolvido em ambiente de sala terá o fim de alcançar a atenção da criança, motivá-la para a aprendizagem e, em simultâneo, transmitir a confiança necessária para que a criança se sinta à vontade e se torne participativa. É através da interação afetiva, da criança com educador e com os pares, que ocorre a troca de informações através do diálogo e em que a criança se vai desenvolver intelectualmente com o desenrolar da realização de atividades.

Porém, o estreito relacionamento com o grupo poderá ser visionado por muitos educadores como um entrave, no que concerne ao sentimento de autoridade que o adulto também deve de representar em sala, nomeadamente nos momentos de atividades orientadas e sendo necessário muitas das vezes colocar uma barreira de proximidade.

Brazelton (2004:13) afirma que *a disciplina tem a ver com o ensino e não com punição. Não acontece de um dia para o outro. Exige repetição e paciência. O objetivo de longo prazo para a disciplina é promover o autocontrolo, para que a criança seja capaz de estabelecer os seus próprios limites.*

Porém e de igual forma como com conceito de afetividade, a disciplina apresenta-se como um conceito complexo, variando o seu significado nas mais diversas culturas. *Em diferentes sociedades a disciplina serve objectivos diferentes. Em situações de perigo de vida, ela tem como função o ensino de técnicas de sobrevivência.* Em termos educacionais apresenta-se como recompensa *da expressão individual* das crianças. (IDEM:14)

Não nos podemos esquecer que a criança é formada pelo contexto onde está inserida, ela representa as suas vivências diárias. A criança é um espelho do meio onde está inserida e como tal, *precisa de aprender a moldar as suas atitudes a partir da forma com os adultos se acalmam, controlam a situação e procuram uma solução (...)* O mau comportamento é muitas vezes a primeira tentativa da criança para canalizar os seus sentimentos mais intensos. (IBIDEM:35)

A criança em idade pré-escolar é um ser bastante vulnerável que necessita de ser “formada” no que diz respeito à aquisição de competências como, responsabilidade, autonomia e autoestima. No entanto, e partindo da vivência da prática de estágio, muitos adultos visualizam a disciplina como meio de repreensão e punição, chegando muitas vezes a ser aplicada de forma intensa, passando a ser considerada como uma humilhação, prejudicando e ferindo os sentimentos da criança, ainda em idade tenra.

Brazelton afirma que *a exigência excessiva (...)* pode arruinar a autoestima mesmo da criança mais capacitada. *Arrisca-se a sentir que «não*

presta», que é incapaz de estar à altura das expectativas pouco razoáveis do adulto. (2004:39)

Desta forma, cabe ao educador saber gerir os comportamentos da criança e fazer a dualidade entre afetos e limites. Em momentos mais complexos, o educador deve pensar, primeiramente que os maus comportamentos da criança devem cessar e que para tal seja conseguido, deve inculcar na criança a calma e confiança, para que depois seja mais fácil o processo de reflexão, por parte da criança, sobre os comportamentos mais incorretos. Só depois de efetuados estes passos, sob orientação do adulto é que a criança se pode sentir preparada para admitir o erro e se desculpabilizar.

A verdade é que muitas vezes o mau comportamento das crianças conduz o adulto a uma situação de limite, mas o mais importante e o caminho mais correto é a comunicação entre criança-adulto. Não adianta gritar, isso poderá prejudicar a criança que se poderá sentir intimidada e com medo, ou até poderá não ter qualquer tipo de efeito, mantendo o mesmo comportamento. Por vezes, o silêncio do adulto ou uma troca de olhares não intimidativas poderá ser outro caminho para que a criança compreenda que as suas ações não estão em consenso com as regras impostas na sala pelo adulto.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

2.1. Metodologia

Ao longo deste capítulo pretende-se dar conta das metodologias de investigação utilizadas na prática pedagógica, bem como o tipo de estudo realizado, os sujeitos de estudo, os instrumentos de observação utilizados e os procedimentos de recolha e análise de dados.

Ao longo do percurso académico sentiu-se a necessidade da construção de um perfil de educadores investigadores, como defende Alarcão. Como tal, a autora refere que para que este perfil seja estruturado é necessário o desenvolvimento de (...) *competências para investigar na, sobre a para a acção educativa (...)* (ALARCÃO, 2001:6) Com isto, o educador deve tomar conhecimento de metodologias de investigação, assim como da reflexão/avaliação que deve realizar quer após a sua ação, assim como antes e durante, para desta forma ser ator de melhoramento da sua prática pedagógica.

Para agir com intencionalidade, seguindo uma postura de professor-investigador, numa primeira fase foi necessário conhecer o contexto de intervenção assim como o grupo de crianças, compreender os seus interesses, dificuldades, cada personalidade, visto que cada criança é única, tendo portanto características muito próprias. Assim, procedeu-se a um estudo de caso, tratando-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. *O método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos*

aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo (...).(Bell, J.; 1997:22)

Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o “caso” em questão. A constituição da amostra é sempre intencional, baseando-se em critérios pragmáticos e teóricos, em detrimento dos critérios probabilísticos, procurando as variações máximas e não a uniformidade.

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse. (Ponte, J; 2006:2)

Na realização de um estudo de caso, é possível a utilização de métodos qualitativos, quantitativos ou mistos, embora a tendência passe pela utilização de métodos qualitativos. Como tal, dos primeiros passos é proceder à observação - podendo esta ser direta, ou seja, *aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados* (QUIVY, 2008:164), sendo que esta pode ainda dividir-se em observação participante (onde o investigador é parte da situação a observar) e não participante (em que o investigador assume uma posição de mero observador); ou indireta, em que *o investigador dirige-se ao sujeito para a obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação.* (IDEM:164) Este tipo de observação passa pelas leituras e análises efetuadas com o objetivo de conhecer a instituição (PE, RI, PAA) e o grupo de crianças (fichas de anamnese, PCS e conversas informais com a educadora). Outros instrumentos utilizados são a realização de análise documental, efetuando, com isto, uma triangulação dos dados obtidos.

As conversas e debates com o grupo aquando a realização de assembleias semanais, onde eram realizadas planificações e avaliações semanais (**Anexo II – coavaliação e co planificação**), a construção da teia do projeto lúdico (**Anexo III - Fotografia 1**), a realização de portefólios de crianças (**Anexo IV – Registo Portefólio de Criança**) existindo a cooperação entre adulto-criança, foram momentos também de observação e avaliação que permitiram uma melhor perceção face aos interesses, dificuldades e

sentimentos das crianças relativamente às atividades e conteúdos realizados e abordados na sala.

2.2. Pertinência do Tema

O tema do presente relatório surgiu da simultânea emergência de conhecer o grupo e ao mesmo tempo criar uma barreira defensiva para que a postura como educadora não ficasse aquém daquilo que é considerado como uma postura aceitável. Sabendo que para chegar a todas as crianças de igual forma, mas respeitando as suas individualidades, seria necessário conseguir uma integração no grupo destas realizando brincadeiras. No entanto, a problemática surgiu quando nos momentos em que era exigido às crianças um comportamento adequados, algumas não o conseguiam adotar. **(Anexo V – Reflexão crítica 1)** A questão que emergiu da prática vivida foi: como deve o educador de infância gerir a dualidade afetos/limites, numa sala de 4 anos? – sendo esta considerada a pergunta de partida do estudo de caso.

De acordo com Quivy (2008) a pergunta de partida serve ao investigador como um fio condutor de todo o processo investigativo tendo como objetivo *expressar o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor.* (Quivy & Campenhoudt, 1998: 32). A partir da pergunta de partida, surgem os primeiros objetivos e posterior corpo de investigação que, naturalmente, procurarão dar uma resposta à questão inicial levantada. Posto isto e de modo a procurar recolher dados que permitissem responder à questão foram realizadas diversas pesquisas e leituras bibliográficas relativas à temática e ainda a aplicação de entrevistas (análise de conteúdo). As entrevistas surgem como um método facilitador de recolha de informação no âmbito do tema em estudo, assim

permitem ao investigador retirar (...) informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. (...) os métodos da entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele. (Quivy, 2008:192). *Através desta o entrevistado pode falar acerca (...) dos seus actos, as suas ideias ou os seus projetos.* (SOUSA e BATISTA, 2011:79).

Neste caso, sentindo-se a necessidade de aprofundar informações criou-se uma entrevista semiestruturada, uma vez que possui um guião previamente idealizado, dando (...) *liberdade ao entrevistado, embora não o deixe fugir muito ao tema.* (IDEM:80) Desta forma, existe a vantagem de o entrevistado do assunto falar de forma liberal, mas rígida.

2.3. População e Amostra

Tendo em consideração todos os aspetos referidos anteriormente, esta é a fase de definição dos sujeitos que podem ser pontes de informação e conhecimento para a investigação e estudo do tema em questão. Como tal e como o tema em análise passa pela gestão dos afetos e dos limites junto de um grupo de crianças tornou-se clara a necessidade de observar continua e profundamente o grupo de crianças. Para isso recorreu-se a diferentes técnicas de observação direta, participante (registos de observação, fotografias, ...) e não participante (listas de verificação, registos de observação, ...). Foi igualmente considerado importante (no sentido de aprofundar a informações) o contacto com psicólogos e educadores, para a obtenção de informações relativamente ao tema em análise. Estando definida a população, ou seja, a totalidade de elementos a serem observados (Quivy, 2008:159) foi necessário definir a amostra. Considerou-se o grupo de crianças no seu todo, mas foi necessário ter em conta que a análise de entrevistas é um processo demorado, sendo necessário, portanto, definir uma amostra pequena. Como tal, numa primeira fase foi pensado o contacto com um psicólogo da área, para então obter uma perceção sobre o assunto analisado. Numa posterior reflexão sobre o tema, foi ponderado também a entrevista com uma educadora que mantivesse um contacto ideal com o seu grupo, tendo consciência da gestão dos seus afetos e da imposição necessária de limites. Desta forma foram realizadas duas entrevistas, sendo uma aplicada a uma psicóloga e docente numa Instituição de Ensino Superior e a outra aplicada a uma Educadora da Instituição de ensino onde decorreu o estágio curricular.

2.4. Análise e Tratamento de dados

Como já foi referido anteriormente, sendo a análise de entrevistas um processo demorado, foi idealizado a realização destas apenas a duas pessoas – uma psicóloga da área e a uma educadora. Numa fase inicial da entrevista, a ambas as pessoas, foi questionado o tempo de experiência na área. A educadora entrevista tem 23 anos de docência na área; sendo que a psicóloga já completou o seu curso há 15 anos, tendo exercido os primeiros anos de profissão em Jardins de Infância, como psicóloga, sendo que no momento se encontra como docente e supervisora de estágios curriculares numa Instituição de Ensino Superior, na área de Educação Social.

Como primeira questão da entrevista, de forma idêntica, foi questionado, a ambas as profissionais - quais as estratégias a utilizar, num primeiro contacto com um grupo, de modo a obter uma inserção eficaz. A Educadora proferiu o contacto físico, a brincadeira e a observação direta, como estratégias de ganho de confiança das crianças, ou seja, *mostrando-lhes que podem contar comigo para o que precisarem.* **(Anexo VI – Entrevista à Educadora)** A Psicóloga, por sua vez, explica que não existe uma estratégia única,

existem dinâmicas de grupo que nós podemos utilizar, mas o mais importante é o dia-a-dia, o conhecimento das crianças (...) mas no fundo, para mim, se o educador estiver mesmo disposto a conhecer o grupo, de facto não só há estratégias para isso, mas o tempo e as várias experiências é que vão fazer de facto com que o educador conheça num nível mais profundo o próprio grupo.

(Anexo VI – Entrevista à Psicóloga)

A segunda questão passou pela importância da proximidade afetiva entre o Educador e o grupo de crianças. Ambas as profissionais responderam que de facto a proximidade afetiva é importante. A Psicóloga entrevistada explicou ainda que só faz sentido o processo ensino-aprendizagem se existir proximidade afetiva entre o educador e as crianças. No entanto esta referiu também que a existência de limites é fundamental, uma vez que, juntamente com os afetos, transmitem confiança e segurança à criança.

A questão seguinte foi de encontro à conceção de um caso: um grupo de crianças que mantém uma relação próxima com a Educadora, mas o seu comportamento é inadequado à prática profissional. Assim, as profissionais

foram questionadas relativamente à solução para esta situação. A Educadora explicou que quando estabelece uma relação afetiva com as crianças, em simultâneo determina barreiras, fazendo vigorar limites e regras na sala, de modo a que as crianças percebam que o adulto pode ser um “melhor amigo”, mas que é também líder de grupo e que por isso exerce um papel de autoridade. A Psicóloga explicitou que esta situação deve ser antecipada. No entanto, se a situação surgiu,

tem de ser lidada com muita temperança (...) A pessoa deixou que o limite passasse e aos poucos tem que ir diminuindo, digamos cortando, essa estreita, digamos assim, relação. (...) aos poucos, em cada momento, não em grupo, mas caso a caso (...) é necessário tomar a atitude de líder de grupo e não de fazer parte do grupo. (Anexo VI – Entrevista à Psicóloga)

A última questão, indo de encontro à pergunta de partida desta investigação, passou pela gestão da dualidade afetos/limites, de modo a obter um bom desenvolvimento de grupo. A Educadora explicou que desde início que devem ser estabelecidas regras em cooperação adulto-criança, sendo que as regras devem ser cumpridas por todos e não devem ser quebradas. É necessário fazer com que as crianças compreendam que existem momentos distintos, para trabalhar e para brincar. A Psicóloga, por sua vez, desenvolveu que sem uma relação afetiva os resultados não são tão positivos. No entanto, as crianças necessitam de limites, de regras e que exista a manutenção destas. Ou seja, *como referia a Santa Paula Frassinetti falava nisso e muito bem, quer dizer é a firmeza e a suavidade, quer dizer a pessoa tem de ser firme quando é necessário e tem de ser suave quando tem de ser suave. (Anexo VI – Entrevista à Psicóloga)*

Após análise e reflexão face às entrevistas realizadas é possível concluir que a atitude tomada pela estagiária foi de encontro às respostas obtidas. Com a necessidade de conhecimento do grupo e de cada criança em particular, a estagiária brincou e travou contacto físico com as crianças, no entanto, não antecipou que este contacto poderia transmitir um abuso de confiança para as crianças. Quando a estagiária refletiu face à situação, compreendeu que era necessária uma mudança de atitude, de modo a fazer com que o grupo assimilasse que a amizade adulto-criança era possível, no entanto, as regras estabelecidas eram necessárias ser cumpridas. Como tal,

pouco a pouco, foi transmitindo esta ideia às crianças, - sendo suave e firme, de acordo com os momentos distintos da rotina das crianças, - assim, numa fase mais adiantada de estágio, a estagiária era já capaz de trabalhar autonomamente com o grupo, sem que a Educadora Cooperante intervisse. Podemos concluir, então, que a pergunta de partida inicialmente criada obteve uma resposta, tendo para isso sendo necessário passar por uma série de fases de trabalho de investigação. Sendo a pergunta de partida parte integrante de uma problemática da prática de estágio, esta investigação foi uma mais-valia não só para a estagiária-investigadora, como poderá servir de apoio aos demais profissionais de Educação que se deparem com experiências semelhantes a esta.

CAPITULO 3: CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1. Caracterização da instituição

O estágio profissionalizante do Mestrado em Educação Pré-Escolar teve lugar no distrito do Porto, numa Instituição Particular de Solidariedade Social sem Fins Lucrativos (IPSS). O trabalho a desenvolver pelos diversos profissionais de educação rege-se pelo que está estipulado no Projeto Educativo da Instituição (denominado, à frente por PE), pelo Regulamento Interno (intitulado, à frente por RI), pelo Plano Anual de Atividades (mais à frente, denominado por PAA) e pelos diferentes Projetos Curriculares de Sala (à frente, denominado por PCS).

Um dos valores pelo qual a Instituição se rege é tornar acessível a todas as crianças elementos da cultura que enriqueçam o seu desenvolvimento e inserção social. Acata, assim, um papel socializador, onde ao mesmo tempo faculta o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. O papel do educador passa por preparar o grupo pelo qual é responsável para a integração plena na sociedade. Depois de refletir sobre o dia-a-dia no Jardim-de-Infância (mais à frente designado por JI), como parte integrante da equipa pedagógica, foi possível concluir que estes aspetos tendem a ser trabalhados, quer nos momentos de atividades quer nos momentos de brincadeira livre.

Por estes motivos, o JI tem como objetivo de trabalho o tema “Juntos por um Mundo melhor”. Deste modo, uma das salas do pré-escolar já tem como projeto de sala “O jardim de valores” e, para o próximo ano letivo, tem a intenção de solicitar aos encarregados de educação das crianças a realização de atividades onde representem e trabalhem os costumes dos seus países de origem.

Considerando o envolvimento parental, o PE prevê que se promova uma estreita colaboração com a família, implicando-a no processo educativo das crianças. O JI cumpre com o seu papel socializador no que respeita ao

envolvimento parental, uma vez que é possível aferir que a presença das famílias das crianças se proporciona regularmente, nomeadamente em dias festivos, como dia da mãe, do pai, da família e dia dos avós.

O JI é organizado por quatro edifícios independentes, sendo o principal, e mais antigo, destinado ao Pré-escolar, CATL e Administração. O segundo edifício destinado aos serviços de restauração e lavandaria, o terceiro edifício destinado à Creche (**Ver anexo VII – Projeto educativo, Espaços**), sendo que o quarto e último edifício destinado a um projeto adotado, denominado por Terapias em Ação, está ainda em construção.

O espaço exterior está dividido em dois recreios. Um desses espaços é relvado e está localizado junto ao edifício da creche. O outro, onde está instalado o equipamento de parque infantil, destinado às crianças do Pré-Escolar e C.A.T.L, situado junto ao edifício principal.

No que diz respeito à gestão da instituição, esta é exercida por uma Direção constituída por cinco elementos, sendo um presidente e um vice-presidente, um tesoureiro e dois secretários. O JI possui 21 colaboradores, sendo 3 docentes em Creche, 3 docentes em Pré-escolar e 1 docente em C. A. T. L. Não docentes são 6 em Creche, 4 em Pré-escolar e 1 em C. A. T. L.

Ao nível de crianças, a instituição tem capacidade para cerca de 149 crianças, estando estas distribuídas em 54 em Creche, 70 em Pré-escolar e 25 em ATL e o horário de funcionamento da instituição é das 7:30h até às 19.00h, sendo que muitas vezes é alargado porque às 19.00h ainda existem crianças na instituição.

3.2. Caracterização das famílias das e crianças

3.1.1. Caracterização das famílias

Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (Orientações Curriculares, 1997:22) é um aspeto fulcral para o desenvolvimento saudável de qualquer criança. As crianças são seres que vivem em sociedade, com realidades e vivências distintas, sendo que estes fatores podem influenciar o dia-a-dia no JI. Assim, é importante conhecer o grupo, o seu meio sociocultural e económico, assim como rentabilizar experiências e saberes destas e das suas famílias.

Para a realização da presente caracterização de grupo, realizou-se uma análise documental das fichas de anamnese das crianças envolvidas na sala (onde existem as informações das famílias: identificação, idade, habilitações literárias e profissão dos encarregados de educação, localização e tipo de habitação, número de elementos do agregado familiar) bem como se procurou ter conversas informais informativas quer com a educadora quer com a auxiliar de ação educativa cooperante. A observação direta do grupo que, como já foi referido no Capítulo 2, permite que o investigador recolha diretamente as informações, sem que haja intervenção dos sujeitos observados, – participante (em que o observador interage com o grupo observado – o que advém desde a segunda semana de estágio) e não participante (o observador não interage com o grupo – o que sucedeu nos três primeiros dias de estágio) também foi um método utilizado, bem como a análise do conteúdo do PCS do ano letivo anterior, tendo este informações importantes e que podem ser comparadas com aspetos atuais fundamentais para a caracterização das crianças deste grupo.

O grupo da sala dos 4 anos do JI é composto por vinte e três crianças. No grupo, é comum a progenitora ser mais jovem do que o progenitor, sendo que existe um grande número de mães com idades compreendidas entre os 25

e os 35 anos; já no caso da figura masculina, a maioria encontra-se já com mais de 35 anos de idade. **(Anexo VIII – Gráfico 1)**

É um grupo de pais bastante participativo na vida das crianças, sendo assíduo nas reuniões de pais e interessado em todas as atividades que decorrem na instituição. Em alguns casos, é frequente a solicitação de reuniões particulares com a educadora, existindo um caso em que a educadora solicita a própria reunião, devido a comportamentos apresentados pelo descendente.

Um aspeto importante a ter em conta relativamente ao grupo é o facto de existirem 5 crianças com pais divorciados. **(Anexo VIII – Gráfico 2)** Considero que, o que pode comprometer a estabilidade emocional das crianças reside, em muito, no modo como os pais gerem o divórcio, na forma como explicam o sucedido às crianças e, principalmente, se ficam conflitos por resolver, que se podem traduzir em agressões verbais ou na falta de comunicação entre os progenitores. No grupo, das crianças que têm pais divorciados, existe uma em que se evidencia alteração de comportamento aquando muda a estadia da casa de um progenitor para o outro. Assim, a criança fica mais ansiosa e irrequieta, é notória uma grande dificuldade de concentração nas atividades que se realizam e a sua participação nas mesmas também diminui, visto se tratar de uma criança curiosa, participativa com iniciativa e bastante desenvolvida cognitivamente – sem dificuldades na realização das atividades propostas ou sugeridas pelo grupo.

Tal como já foi referido acima, é importante conhecer o nível sociocultural e socioeconómico das famílias dos elementos do grupo, de modo a que exista consciência da realidade e das vivências de cada criança, para que então possam ser programadas atividades (participação ativa das famílias no ambiente de sala) quer do interesse e alcance dos encarregados de educação, quer das crianças. Assim, ao analisar as informações que dizem respeito às habilitações literárias dos pais das crianças deste grupo, é de concluir que a maioria dos progenitores conclui formação ao nível do Ensino Secundário. **(Anexo VIII – Gráfico 3)** No que respeita à situação profissional dos pais da sala dos 4 anos, a distribuição de dados foi realizada da seguinte forma: Trabalhadores por conta própria (trabalhadores independentes),

Trabalhadores por conta de outrem, Desempregados e elementos sem informação. Ao analisar os dados, é de constatar que estamos perante um grupo bastante homogéneo no que respeita às atividades económicas dos pais, na medida em que a grande maioria dos progenitores é trabalhador por conta de outrem, ou seja, exercem uma atividade remunerada ao serviço de uma entidade empregadora – vinte pais e dezanove mães (não existindo discrepância na relevância entre atividades femininas ou masculinas). Com estes dados, podemos constatar o número de horas que as crianças do grupo permanecem no JI, sendo que existem 3 crianças que anseiam a chegada da família até as 19 horas. Desta forma, é de concluir que o tempo que permanecem com a sua família é bastante reduzido, podendo este fator influenciar o comportamento das crianças. O acompanhamento e envolvimento parental, é nos dias que correm, tão fulcral quanto os outros elementos do processo educativo do indivíduo, sendo considerado um procedimento que favorece não só o JI enquanto espaço físico como também como um espaço de interações fundamentais para um desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças. *Visando a qualidade do ensino e acreditando que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos, parece-nos fundamental a colaboração Escola-Família* (Silva & Cardoso, 2005:359) A tarefa de educar é difícil de concretizar e a sociedade e tudo o que ela contém, sempre em constante mutação, exigem à escola, neste caso específico, ao JI, constantes mudanças, de forma a satisfazer todas as necessidades das crianças e também das suas famílias. Desta forma e, partindo da necessidade de transformar o JI num espaço aberto ao envolvimento e à participação de todos, os pais são cada vez mais elementos de intervenção fundamental a todo este processo. A escola, por outro lado, é vista como um agente de socialização da criança, assim é de todo fundamental a colaboração e o trabalho em parceria entre o JI e os pais. Assim, com as informações, quer a nível cultural quer a nível económico, é possível que a equipa pedagógica do JI organize e planeie atividades ao alcance da participação das famílias.

Uma questão de igual relevância às anteriores e que deve ser considerada é o número de crianças que têm irmãos ou que são filhas únicas.

Existem, então, 15 crianças que são filhas únicas e 9 que têm irmãos. **(Anexo VIII – Gráfico 4)** As conclusões de análise do gráfico podem justificar alguns dos comportamentos do grupo, uma vez que o filho mais novo ou filho único tende a receber, em alguns casos, mais atenção dos familiares adultos, chegando a apresentar no JI comportamentos que adquire em casa e que revelam alguma falta de regras.

Sendo a família um aspeto de grande relevância para a caracterização do grupo, o tipo de habitação em que vive e a distância da instituição **(Anexos VIII – Gráfico 5)** influenciam, também, o desenvolvimento e o comportamento da criança. Isto pode influenciar as atividades que a criança realiza dentro de casa, em ambiente familiar, ficando limitada a brincar no quarto ou sala, ou então a ver televisão ou a realizar jogos de interior. Um bom espaço para a realização da brincadeira livre é um aspeto bastante importante, na medida em que é através desta que as crianças exploram o seu mundo interior, chegando a imitar aspetos da vida adulta de modo a conseguir compreendê-los.

Do grupo, todas as crianças vivem no distrito do Porto. Desta forma, podemos afirmar que todas as crianças vivem perto do JI, pelo que a sua deslocação até ao mesmo, na maioria dos casos é feita a pé. Quanto mais distante é a habitação da família, maior é o tempo de viagem até à instituição, necessitando a criança de acordar bastante mais cedo. Este aspeto pode influenciar o nível de concentração da criança nas atividades e pode, também, levar a que a criança fique cansada para a realização de atividades no horário após o almoço. De uma forma global, o grupo consegue manter-se concentrado após a hora do almoço, existindo dias em que há crianças que apresentam cansaço e sonolência.

3.1.2. Caracterização das crianças

De acordo com as Orientações Curriculares,

a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional da educadora passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando (...) observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são

práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.

Neste sentido, o grupo em questão é constituído por 23 crianças, 16 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. **(Anexo VIII – Gráfico 6)** É um grupo homogéneo no que respeita à idade, visto que todas as crianças completam 5 anos de idade até ao final do presente ano civil. **(Anexo VIII – Gráfico 7)**

É um grupo ativo e dinâmico, sendo visível entusiasmo e empenho na realização de tarefas e atividades, quer propostas quer sugeridas pelo grupo. Em geral, existe uma boa capacidade de comunicação e expressão, explicando com clareza as suas ideias, desejos e necessidades. O grupo é capaz de demonstrar o agrado ou desagrado por uma pessoa, não só através da linguagem oral, mas também através de um olhar ou abraço inesperado; demonstra capacidade crítica e avaliativa, refletindo sobre as atividades realizadas e expressão a sua opinião relativamente a estas. É um grupo com bastante maturidade cognitiva, sendo constituído por crianças bastante curiosas e que realizam atividades como: cálculo mental simples; grafismo do próprio nome; reconhecem todas as letras do alfabeto, os sons das palavras, as letras que constituem os sons, entre outras.

Desenvolvimento Cognitivo

Segundo Jean Piaget, as crianças com 4 anos de idade encontram-se no período de desenvolvimento pré-operatório (PAPALIA et al, 2001). Neste período, as crianças adquirem a capacidade de utilização de símbolos ou representações mentais, o que lhes permite pensar e falar de determinados objetos ou situações que na realidade não estão presentes. Esta é uma competência que no início do ano letivo as crianças ainda não tinham adquirido, atribuindo advérbios de tempo para se referirem ao passado, presente e futuro. No presente, final do ano letivo, as crianças são capazes de relatar acontecimentos antecedentes, quer tenham acontecido em dias anteriores ou uma hora antes, assim como conseguem fazer referência a pessoas ou objetos que estão ausentes. O grupo tem noção semanal, conseguindo realizar co planificação **(Anexo IX - Registo de incidente crítico 1)** e coavaliação com facilidade, tendo sido este um dos aspetos trabalhados

ao longo do ano, uma vez que anteriormente o grupo não realizava este tipo de exercício. Numa fase inicial de co avaliação, o grupo tinha dificuldades em recordar o que haveria realizado no início da semana, sendo também difícil, para as crianças, referiram-se a dias da semana, quando se referiam a acontecimentos passados. Sendo o animismo uma característica desta faixa etária. Este grupo não é exceção, sendo, na área da casinha, retratadas situações do dia-a-dia familiar das crianças, onde as bonecas ganham vida e são os filhos que choram quando têm fome. Por outro lado, estamos perante um período onde reside a criatividade, onde o jogo simbólico surge em força nas brincadeiras em ambiente de sala. As crianças representam acontecimentos da vida familiar e social em que estão inseridas. **(Anexo IX - Registo de incidente crítico 2)**

Nesta fase de desenvolvimento, as crianças são egocêntricas, considerando o mundo e o que as rodeia apenas pelo seu ponto de vista, centrando-se unicamente no “seu olhar” sobre a realidade. Na sala dos 4 anos, ao longo do ano letivo, foi trabalhada a relação causa-efeito, no sentido em que numa fase inicial as crianças não compreendiam que elas próprias geravam situações, no sentido em que, por exemplo, numa partilha de jogo, a criança que convidava um amigo para jogar, não conseguia perceber que aquele jogo, poderia não ser o preferido desse amigo. No presente, as crianças já são capazes de negociar, ou seja, ao partilharem determinado brinquedo, tendem a questionar o amigo se ele quer brincar com esse brinquedo, existindo a cooperação e a gestão de conflitos entre as crianças do grupo.

Um outros aspeto que foi trabalhado ao longo do ano letivo foi a concentração dispensada para as atividades realizadas no dia-a-dia no JI, bem como o tempo que as crianças devem conseguir estar sentadas em roda. Existem atividades que são levadas para a sala e que são necessárias de ser realizadas em grande grupo, como por exemplo a hora do conto, o grupo já é capaz de estar sentado, concentrado e é bastante participativo, o que inicialmente não sucedia. O grupo tendia a estar bastante irrequieto, a questionar quando seria o momento para ir brincar, não realizando a atividade como esperando – tendo como consequência, não alcançarem os objetivos

estabelecidos As crianças já compreendem que existe o momento de atividades orientadas e posterior momento de brincadeira livre.

Com a introdução do quadro de presenças e da eleição do responsável de sala, o grupo adquiriu autonomia na realização e determinação das tarefas. As crianças tanto conhecem como se sentem bem com rotina diária, alertando o adulto para as tarefas que surgem cada momento (como após os bons dias ser a altura de marcar as presenças e de contabilizar as crianças presentes na sala; a hora de arrumar os brinquedos para realizar a higienização da hora do almoço) – sendo este uma das competências já adquiridas pelo grupo no ano letivo anterior. O responsável tem a tarefa de alertar para estas situações, de organizar os colegas nos momentos de transição e de “dar o exemplo” ao restante grupo. A eleição do responsável de sala foi um elemento novo introduzido no início dos 4 anos. A existência deste elemento na sala provoca reflexão diária no grupo, no sentido em que, a criança eleita deve manter um comportamento de acordo com as regras da sala – levando o grupo a desenvolver a autonomia, o espírito crítico e avaliativo. Para além disto, o grupo sabe que não pode frequentar todos os dias a mesma área de brincadeira, bem como o número de elementos permitido por cada área da sala, alertando o adulto para estas situações.

De uma forma geral, todas as crianças se relacionam, havendo uma boa interação entre o grupo, o que origina as brincadeiras em conjunto. Com algumas crianças mais conflituosas e com tendência a entrar em brigas com os restantes colegas (**Anexo IX - Registo de Incidente Crítico 3**), no dia-a-dia, existe o incentivo à partilha, à resolução de problemas, ao pedido de desculpas e ao conceito e reconhecimento do valor da amizade. (**Anexo IX - Registo de Incidente Crítico 4**)

Desenvolvimento Psicossocial

Erik Erikson foi um psiquiatra e teórico da Psicologia do século XX, responsável pela Teoria do desenvolvimento Psicossocial (PAPALIA et al, 2001). Aos 4 anos de idade, de acordo com a Teoria de desenvolvimento psicossocial de Erikson, as crianças encontram-se no estágio de

desenvolvimento denominado de *Iniciativa vs Culpa, na qual as crianças têm de ponderar entre o desejo de prosseguir os seus objectivos e os condicionalismos de ordem moral que podem impedir de os concretizar.* (IDEM:355). Nesta faixa etária, a identidade pessoal é a mais afetada, uma vez que as crianças começam a construir a sua personalidade de acordo com as características do sexo (masculino/feminino). Assim, identificam-se com o adulto do mesmo sexo, adotando e imitando comportamentos do mesmo. Na área da casinha, as raparigas brincam às mães, fazendo das bonecas bebés e cuidando delas tal como as suas mães cuidavam de si. Não só fazem das bonecas suas filhas, como adotam papéis, combinando entre si quem é quem **(Anexo IX - Registo de Incidente Crítico 5)** As crianças ao participarem em jogos coletivos que implicam colaboração, têm mais facilidade em relacionar-se com os outros, contribuindo desse modo para a socialização e para o fortalecimento das interações. Nesta faixa etária a criança deve ser estimulada, no sentido em que pode ser aquilo que imagina ser, sem sentir culpa. Nesta fase a criança tem uma preocupação com a aceitabilidade dos seus comportamentos, sendo este aspeto visível aquando se realiza atividades de canto individuais, em que está presente o grande grupo. Existem crianças que sentem vergonha em cantar, evitando participar nestas atividades, tal como sucedeu, num momento de transição, quando a Educadora Cooperante colocou uma cadeira na roda e, à vez, as crianças teriam de se sentar e cantar uma canção à sua escolha. Como estagiária tem-se sempre a preocupação em animar a criança, apoiar e elogiar a sua participação. Uma grande conquista já realizada é o facto de o grupo já sentir à vontade para participar em atividades individuais, sem sentir qualquer tipo de vergonha ou intimidação, sendo um dos exemplos deste aspeto, o momento em que foi ensaiada a canção para a divulgação do projeto lúdico, em que as crianças, solicitaram cantar à vez, para compreender quem tinha ainda dificuldades na letra da música.

Desenvolvimento Psicossexual

Segundo a teoria de desenvolvimento de Freud, criador da psicanálise (PAPALIA et all, 2001) as crianças aos 4 anos de idade encontram-se no

estádio fálico, ou seja, a zona erógena principal é a região genital: os órgãos sexuais são estimulados pela criança, que assim obtém prazer. A curiosidade sobre as diferenças sexuais é grande.

Na hora de higiene e aquando estão na casa de banho, as crianças demonstram interesse pelas diferenças corporais entre os sexos. **(Anexo IX - Registo de Incidente Crítico 6)** No grupo, é visível, também, o interesse pelo sexo oposto, no sentido em que já surgiram os casais de namorados, independentemente do número de namoradas/os que cada criança tenha dentro do grupo. Segundo as crianças deste grupo, *namorar é ser amigo, é dar beijinhos na boca e abraços* (D. 4 anos), tendo a tendência de se esconderem do adulto aquando estas práticas, por medo de repreensão.

Desenvolvimento Moral

Aos 4 anos, as crianças não estão tão desejosas de agradar, de obedecer e de se conformar com a vontade dos outros, seja esta expressa por um adulto ou por outras crianças – esta situação surge todos os dias em sete crianças do grupo que tendem a desafiar o adulto quando este repreende ou expressa uma vontade a ser realizada pela criança.

O grupo já realiza as suas tarefas diárias, sem protestar ou desafiar o adulto. É capaz de compreender que são necessárias regras e restrições para o bom funcionamento da sala, aceitando que se não cumprirem uma regra devem sofrer um “castigo”(BRAZELTON, T. Berry, 2004:37,38)

O grupo em questão é completamente autónomo nas tarefas diárias (realizam as refeições, as necessidades sem auxílio), assim como as rotinas. Têm a perceção de que de facto as regras da sala são importantes, apesar de nem sempre as cumprirem. Desta forma, as crianças desta faixa etária são suscetíveis aos elogios e às censuras. Tal acontece com este grupo, que gosta de ser elogiado pelos bons trabalhos ou comportamentos. **(Anexo IX - Registo de Incidente Crítico 7)** Estes incentivos dão às crianças uma motivação extra. É característico desta idade o interesse nas coisas pessoais, nos seus objetos, nas suas roupas, nos seus brinquedos, gostando, assim, de exibí-los e compará-los com os pertences de outras crianças. O mesmo acontece com os

amigos e os trabalhos que realizam no JI, existindo a tendência de exibição e elogio face aos mesmos. Esta exibição de objetos surge, por exemplo, quando as crianças, na hora de recreio após o almoço, têm a liberdade de irem buscar os seus brinquedos pessoais. As crianças tendem a mostrá-los aos seus amigos, fazendo referência a todos os pormenores que considerem aliciantes, promovendo o seu brinquedo como se fosse o “melhor” e o mais “bonito”. As crianças visam comparar trabalhos realizados no JI, equiparando pormenores, cores, chegando a ser grandes críticas dos trabalhos umas das outras.

Desenvolvimento da Linguagem

A simplicidade gradual com que as crianças mais novas se exprimem através do discurso, ajuda-as a formar a sua própria visão única do mundo, de formas que muitas vezes surpreendem e divertem os adultos. As crianças do período pré-escolar fazem rápidos avanços no vocabulário, na gramática e na sintaxe. No período pré-escolar as crianças *já acumulam um vocabulário de mais de 1800 palavras* (Spodek e Saracho, 1998:78), *tendo aprendido em média 9 palavras novas por dia, desde o ano e meio de idade. Aparentemente as crianças conseguem isto por mapeamento rápido, o que lhes permite absorver o significado de uma nova palavra após terem ouvido apenas uma ou duas vezes numa conversa.* (Papalia et al, 2001:322). Esta faculdade é notória no grupo, visto que, por exemplo, no decorrer do projeto lúdico, foram abordadas questões relacionadas com a lua e as suas fases, com o meio de transporte para a lua, assim como com o vestuário utilizado e imprescindível dos astronautas; o sistema solar não ficou esquecido, tendo sido abordado o sol como uma estrela gigante, assim como as características dos 3 primeiros planetas do sistema solar – as crianças adquiriram novos conhecimentos e vocabulário, tendo sido capazes de divulgar e explicar à comunidade educativa de uma forma clara e objetiva aquilo que aprenderam no percurso do projeto lúdico. A linguagem oral é um recurso bastante utilizado pelas crianças, visto ser através dela que comunicam, exprimem desejos e sentimentos. Porém existem palavras muitas vezes utilizadas entre as crianças e que estas tendem a repeti-la, temos o exemplo de quando se expressam relativamente ao tempo,

na sala dos 4 anos é habitual o uso da expressão *no outro dia* ou *ontem* para fazer referência quer a acontecimentos do dia anterior, quer a acontecimentos de há semanas ou meses atrás. *Entre os 4 e os 5 anos, as frases têm, em média, quatro a cinco palavras. As crianças usam agora preposições como “em cima”, “em baixo”, “dentro”, “sobre” e “atrás”. Nalguns aspectos, porém, a sua compreensão pode ser imatura.* (IDEM:322) Esta dificuldade, inicialmente encontrada, fora já ultrapassada, no sentido em que as crianças têm já compreensão face a estas preposições. O uso da voz passiva, frases no condicional e o verbo auxiliar *ter*, raramente são utilizados nesta faixa etária. Uma dificuldade sentida pelo grupo é a expressão do grau dos adjetivos, nomeadamente do superlativo absoluto analítico, tendo tendência a proferir *mais grande* ou *mais maior*. No que respeita à linguagem escrita, todas as crianças são capazes de escrever o próprio nome, tal como de reconhecer o seu e o nome dos seus colegas. Existem crianças já com a faculdade em escrever algumas palavras, como, *mãe, pai, Sandra*, assim como o nome de alguns colegas (entre outras palavras) **(Anexo III – Fotografia 2 e 3)**.

Desenvolvimento Motor

As crianças entre os 3 e os 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto as competências motoras grossas, como correr ou saltar, como as competências motoras finas, como abotoar e desenhar. Também começam a mostrar preferência pela mão direita e pela mão esquerda. (PAPALIA et all, 2001:286) O grupo dos 4 anos, tendo a sua lateralidade definida desde a sua frequência na sala dos 3 anos, já realiza desenhos e grafismos com a sua mão eleita, apesar de ainda trocar os talheres na hora de almoço fotos com os desenhos e fotos das mãos no almoço. As crianças já são capazes de identificar e nomear a mão direita e a mão esquerda – o que no início do ano letivo não acontecia. Esta foi uma das competências trabalhadas ao longo do ano, nas sessões físico-motoras. Para desenvolver esta competência, inicialmente foram realizados exercícios em espelho e, posteriormente, foi colocada uma pulseira na mão direita de cada criança. No que respeita às competências motoras grossas, as crianças já têm

um controlo mais eficaz de parar, iniciar e virar quando estão a correr ou a saltar, sendo esta uma competência em que o grupo progrediu – os jogos de aquecimento foram a estratégia de desenvolvimento destas capacidades. No caminho para a sala ou para o refeitório, as crianças necessitam subir e descer escadas, sendo que já realizam este movimento alternando os pés, quando se apoiam no corrimão. O grupo já é capaz de realizar movimentos como saltar num só pé (o que no início do ano letivo era uma dificuldade para 9 crianças do grupo), caminhar sobre uma linha (equilíbrio), salta à corda, receber e lançar a bola com as duas mãos e fazer rolamentos à frente **(Anexo III - Ver fotografias 4, 5 e 6)**. *As competências motoras grossas desenvolvidas durante o período pré-escolar são a base para a prática do desporto, da dança e de outras atividades que começam durante o período escolar e que se podem manter ao longo de toda a vida.* (IDEM:287) Algumas crianças do grupo já praticam atividades desportivas, nomeadamente a natação, judo e futebol sendo mostrado bastante entusiasmo pela sua prática.

No que respeita às *competências motoras finas, tal como apertar cordões dos sapatos, cortar com uma tesoura, desenhar, pintar, envolvem a coordenação óculo-manual e de pequenos músculos. Os ganhos nestas competências permitem à criança assumir maior responsabilidade pela sua própria pessoa.* (IBIDEM:287) Algumas crianças do grupo são já capazes de apertar os cordões autonomamente e de realizar recortes, mostram grande vontade em aprender, solicitando várias vezes para que lhes ensinem estas faculdades. Todas as crianças são capazes de utilizar o lápis para realizar de desenhos e pinturas; já representam a figura humana nos desenhos, chegando a pormenorizar aspetos como as orelhas, os dedos dos pés e das mãos, apesar de a tendência ser para realizar o desenho numa só cor. **(Anexo III – Fotografia 7)**

Em suma, ao longo do ano as crianças desenvolveram diversas competências, tendo em conta que cada criança tem necessidades e interesses diversos. Para um conhecimento aprofundado do grupo, foi necessária uma observação constante, assim como uma avaliação, de modo a que as planificações e as atividades desenvolvidas fossem de encontro às

demais necessidades encontradas no grupo. Desta forma, e realizando uma avaliação global de aprendizagens ao longo do ano letivo, o grupo desenvolveu competências a nível de todas as áreas de conteúdo, tornando-se mais autónomo nas suas tarefas e na gestão da rotina diária, mais cooperativo no decorrer das atividades – tendo consciência que se devem auxiliar mutuamente, para ultrapassar as demais dificuldades. Os valores foram trabalhados, para desta forma ir de encontro aos princípios do PE. Assim, as crianças abordaram o valor da amizade e da partilha. É de considerar que esta abordagem vai de encontro às necessidades do grupo, existindo, numa fase inicial, dificuldade de compreensão do conceito de amizade e de partilha, gerando este aspeto conflitos entre as crianças do grupo. A gestão de conflitos foi também uma competência trabalhada, de modo a que as crianças, autonomamente, fossem capazes de solucionar os problemas que surgissem no decorrer do dia, sem necessitar da intervenção do adulto. No que concerne à linguagem, o grupo apreendeu novas palavras; desenvolveu a sua linguagem oral; aprendeu as leras do alfabeto, sendo que cada criança reconhece todas as letras, sendo agora capaz de escrever, autonomamente, o seu nome – algumas crianças são já capazes de escrever diversas palavras, tendo o adulto a indicar-lhe as letras; as crianças conhecem os sons das letras, sendo capazes de reconhecer a inicial de algumas palavras; o grupo realiza contagem silábica das palavras, através do batimento de palmas; reconhece feminino e masculino, assim como o singular e o plural; as crianças são capazes de responder a perguntas de interpretação – identificação das personagens dos contos, do local, se o conto é presente ou passado (através dos advérbios de tempo ontem e hoje), assim como de reconhecer momentos da ação (acontecimentos marcantes no conto); o grupo faz reconto das histórias e é capaz, também, de através da imaginação, criar uma história. No que respeita à matemática, numa fase inicial existiam crianças que não reconheciam os números assim como não eram capazes de realizar contagem simples até 10 (**Anexo X – Tabela de avaliação**). Agora, final do ano letivo, todas as crianças são capazes de realizar contagem simples, assim como de reconhecer os números até ao 10; são capazes de realizar classificações, formar conjuntos,

indicar o número de elementos entre cada conjunto, como também de realizar comparações de quantidade entre estes mesmos conjuntos, utilizando os adjetivos “mais que” e “menos que”. Fazendo referência à área do Conhecimento do Mundo, as crianças com o projeto lúdico, desenvolveram diversas competências. A abordagem do tema – a Lua fez com que o grupo tomasse conhecimento de vários elementos que nos rodeiam, assim como de acontecimentos anteriormente desconhecidos – as fases da lua, a organização do sistema solar, o funcionamento do meio de transporte para a lua, as rotinas de um astronauta na lua, os elementos indispensáveis numa viagem à lua (fato, capacete, botas) **(Anexo III – Fotografias 8, 9, 10, 11)**. O dia do ambiente também trouxe novos conhecimentos, no sentido de proteção da Natureza – as crianças aprenderam que devem poupar energia e água e que o lixo de casa pode ser reciclado e gerado em materiais novos. Na área das expressões, nomeadamente na expressão motora, as crianças desenvolveram a motricidade fina, sendo que todas as crianças são já capazes de segurar corretamente o lápis, tendo agora um traço firme quando escrevem ou desenharam; as crianças aprenderam a segurar na tesoura e a utilizá-la, sendo já capazes de realizar recortes; a lateralidade, uma vez definida na sala dos 3 anos, ao longo do ano letivo o grupo trabalhou a definição de braço esquerdo e direito – todas as crianças reconhecem qual o seu lado direito/esquerdo; no que respeita a movimentos grossos, todas as crianças controlam a corrida e os seus movimentos, saltam num só pé, fazem rolamentos à frente, caminham sobre uma linha, realizam controlo de bola (com a mão e com o pé), assim como são capazes de realizar lançamentos. Na área da expressão plástica, as crianças desenvolveram a sua capacidade de desenho, sendo que no início do ano as suas representações gráficas passavam pelos designados girinos e no presente, são já capazes de representar a figura humana (cabeça, tronco e membros), assim como de representar espacialmente diversos elementos da natureza **(Anexo III – Fotografia 12)** (árvores, casas, plantas, animais e pessoas são desenhados sobre a relva e o sol e as nuvens são desenhados no espaço do céu); o grupo experienciou novas técnicas de pintura e de modelagem, como a digitinta **(Anexo III – Fotografia 13)**, pintura com salpicos

(Anexo III – Fotografia 14), com esponjas e a pasta de papel, por exemplo; foram realizadas colagens com diversos materiais, como tecidos **(Anexo III – Fotografia 15)** e diferentes tipos de papéis **(Anexo III – Fotografia 16)**. A área da expressão dramática foi trabalhada maioritariamente em momentos de brincadeira livre, no jogo dramático na área da casinha, assim como em momentos de transição onde as crianças eram livres de realizar o reconto ou contar uma história da sua imaginação através de encenação ou da realização de teatro de fantoches **(Anexo III – Fotografia 17)**. A área da expressão musical foi trabalhada na aprendizagem de novas canções (no dia dos avós, na chegada do outono, na divulgação do projeto), assim como foi realizada uma sessão de expressão musical onde as crianças tiveram a oportunidade de estar em contacto com diferentes instrumentos; a noção de ritmo foi, também, trabalhada em momentos de transição aquando eram realizados exercícios de batimentos nas pernas com diferentes ritmos e intensidades (sendo ainda uma dificuldade para o grupo a distinção destes dois aspetos).

Para que todas estas competências fossem trabalhadas e desenvolvidas foi necessário uma planificação cuidada e flexível, procurando ir de encontro quer às características do grupo quer às suas necessidades e interesses. Desta forma, foi introduzido no grupo a co planificação e a co avaliação, de modo a desenvolver a capacidade crítica e avaliativa no grupo, assim como de modo a perceber se as crianças reconhecem as suas dificuldades e virtudes, desenvolver a capacidade de organização e de criatividade aquando propõem atividades.

3.2. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da comunidade

No âmbito da realização deste estágio final, foi proposto que interviesse na Instituição, de forma ativa, tendo em consideração o

melhoramento de algum aspeto que considerasse prioritário. Assim, no decorrer de uma planificação conjunta, em conversa com as restantes estagiárias finalistas, as educadoras e a coordenadora pedagógica, foi abordado este tema e onde foram exploradas as mais diversas hipóteses. Como tal, concluiu-se que seria benéfico para as crianças, bem como para instituição, a introdução de duas novas áreas: Área das Ciências Naturais e a Área da Informática; bem como a modificação do espaço destinado às sessões físico-motoras.

Com a construção do novo edifício da instituição, a sala que era destinada às sessões de expressão motora e expressão musical, ficou sem funcionalidade. Numa observação mais atenta e pormenorizada do espaço, em conjunto com as minhas colegas de estágio, nas diversas potencialidades deste, concluímos que dada a sua amplitude seria o local ideal para nossa intervenção.

Numa primeira fase (1º semestre) escolhemos a Área das Ciências Naturais para a primeira intervenção, desenvolvendo uma planta de como pretendíamos que a nossa área ficasse (**Anexo I – Planta da área das Ciências**), apresentamos a planta que foi aprovada com satisfação por parte das educadoras.

Como tem vindo a ser falado, a introdução das ciências naturais no pré-escolar é uma mais-valia para as crianças. Através da sua abordagem a criança poderá estimular a sua curiosidade e a vontade de saber mais acerca de determinados assuntos que estão a seu redor, poderá ter oportunidade de travar contacto com as mais variadas situações através da exploração e da descoberta.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

o tratamento da área Conhecimento do Mundo não visa promover um saber enciclopédico, mas proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças que podem não estar obrigatoriamente relacionadas com a experiência imediata. Mesmo que a criança não domine inteiramente os conteúdos, a intervenção de diferentes domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender (Ministério da Educação, 1997:85).

Como tal e visando tudo o que anteriormente foi referenciado, com a introdução desta nova área pretendemos não só abordar os mais diversificados temas, como introduzir a curiosidade e a vontade de saber mais na criança (autoformação).

Assim, para a concretização desta primeira intervenção tivemos em consideração uma série de documentos que referenciavam a área das ciências naturais e descreviam como esta deveria ser implementada no Pré-Escolar. Concluímos que esta área deveria conter materiais científicos (gobelés, tubos de ensaio, microscópio, telescópio, entre outros), deveria ter uma mesa e cadeiras onde as crianças possam realizar as experiências e os seus registos, deveria ter uma bancada com os materiais à disposição das crianças, bem como um armário onde possa ser arrumado determinados trabalhos, bem como, materiais mais minuciosos.

É importante ainda referir que a criação desta nova área destinava-se não só a atividade orientadas, onde a educadora e estagiárias, exploram juntamente com as crianças determinadas situações, mas também uma área com carácter lúdico. No entanto, e indo de encontro às ideias das educadoras, esta área ficou meramente destinada a atividades orientadas, deixando, portanto, as crianças de exercer brincadeira livre no espaço.

O envolvimento parental esteve também presente nesta nossa intervenção. Um encarregado de educação da sala dos quatro anos, gentilmente forneceu o material científico e, ainda, deu o seu contributo na construção de uma bancada para a mesma área. É um pai bastante presente no dia-a-dia da sua filha e sempre que possível colabora com a instituição nas demais atividades. Para que este envolvimento fosse possível, foi dado a conhecer aos pais de todas as crianças a iniciativa que iria decorrer no colégio. Com isto, o encarregado de educação mostrou-se prestável em colaborar em qualquer situação, tendo de imediato trazido os materiais científicos. Assim, surgiu a possibilidade de construção de uma bancada para a área das ciências, onde este encarregado de educação se mostrou de imediato prestável para a construir e ceder.

Como motivação para a introdução desta nova área, surgiu a ideia de uma visita a um laboratório real (Escola de Ensino Básico), onde as crianças pudessem observar os mais diversos materiais fora do “faz de conta” e onde poderiam estar em contacto com os mesmos através da realização de uma experiência científica. Para além desta visita, surgiu a visita de uma “cientista”, que dinamizou uma atividade apropriada às faixas etárias em questão (3 a 5 anos), de modo a despertar o interesse e curiosidade das crianças do pré-escolar para esta área de conhecimento.

Numa segunda fase (2º semestre) a nossa intervenção passaria pela implementação de uma área da Informática. Esta intervenção não foi concretizada pela falta de verbas da Instituição, assim como pela falta de apoios solicitados. Apesar de recorrermos a apoios exteriores, não obtivemos qualquer resposta destes, o que implicou a não realização desta área.

Referindo agora a modificação do espaço destinados às sessões físico-motoras, em reunião de planificação conjunta ficou concluído que esta intervenção não seria possível realizar, dado o projeto que está em vista concretizar: Terapias em Ação. Este projeto resume-se à reconstrução e melhoramento do novo edifício, ficando este espaço destinado à frequência de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), assim como à frequência das restantes crianças no que respeita a atividades como a expressão motora e a expressão musical (existindo salas destinadas para estas atividades).

Fazendo referência, agora, à sala dos 4 anos, ao longo do ano foi realizada uma intervenção na área da biblioteca. Com o surgir do Projeto Lúdico – A Lua, emergiu a necessidade de construção de uma área destinada ao projeto vivido em sala. Assim, a biblioteca aliou-se a esta nova área, ficando traduzida numa grande motivação de frequência de crianças, o que anteriormente não acontecia. Assim, e com a colaboração do pai de uma das crianças, foi construído um foguetão, onde as crianças podiam brincar confortavelmente e em segurança (**Anexo III – Fotografia 18**). Nesta mesma área, foram introduzidos todos os materiais construídos no âmbito do projeto lúdico. Em torno do projeto existiu ainda a colaboração de uma mãe que se

deslocou até ao JI, para desenvolver uma atividade com o grupo (**Anexo III – Fotografia 19**). O envolvimento dos restantes pais também foi fundamental, visto terem colaborado em pesquisas fulcrais aos novos conhecimentos adquiridos pelas crianças, através do objeto comunicador escola-casa (**Anexo III – Fotografia 20**). É de considerar que o envolvimento parental no decorrer do projeto lúdico é um aspeto fulcral para a criança, assim como para a sua motivação. A criança sente-se segura e confiante ao perceber que os pais/ encarregados de educação, assim como a comunidade estão a par das experiências vividas por si no colégio, das aprendizagens adquiridas, assim como ao compreender que o adulto está motivado e interessado pelo projeto desenvolvido. A participação dos pais/ encarregados de educação nas atividades de sala surge, então, como elemento motivador e de maior interesse pelo projeto face à criança. Acho que deve referir a ideia do livro de registos que foi uma forma original e que funcional muito bem de envolvimento parental.

No âmbito do projeto, foi proposta uma visita ao Planetário, no Campo Alegre, de modo a que as crianças travassem contacto com imagens relacionadas com as estrelas e a Lua – indo para além do seu imaginário e de fotografias visualizadas na Internet. No entanto, esta visita não foi possível de concretizar devido à falta de verbas.

Como se acredita na importância do envolvimento da comunidade, e visto que não foi possível realizar trabalho de campo, a opção para a divulgação do projeto passou por uma exposição no recreio da Instituição, para que os pais de todas as crianças do JI tivessem a oportunidade de ver o que foi desenvolvido na sala dos quatro anos (**Anexo III – Fotografia 21**).

Assim, foi montada uma exposição fotográfica, legendada, com todas as fases de desenvolvimento do projeto, assim como foram expostos todos os materiais construídos em torno do projeto lúdico. De modo a que as crianças do pré-escolar também tivessem acesso à divulgação do projeto lúdico e para que adquirissem conhecimentos relativamente à Lua, a sala dos quatro anos propôs a organização de uma manhã recreativa onde explicariam aos colegas todas as curiosidades abordadas ao longo do projeto lúdico. Assim, e com a demonstração dos materiais construídos, os quatro anos apresentaram o seu

projeto e em jeito de conclusão cantaram, também, uma canção relacionada com a Lua e os astronautas.

Refletindo agora sobre as manhãs recreativas realizadas é de considerar que ao longo do ano, algumas das ideias propostas, foram excluídas pelas educadoras cooperantes, com a justificação de que não seriam possíveis realizar. Estes entraves, trouxeram momentos de desmotivação face à realização de atividades conjuntas. É de referir que as manhãs recreativas foram criativas, passando pela realização de teatros (**Anexo III – Fotografia 22 e 23**), aprendizagens de novas canções (**Anexo III – Fotografia 24**), desfolhada do milho (**Anexo III – Fotografia 25**), ateliers criativos para envolvimento parental (**Anexo III – Fotografia 26 e 27**), visita ao Mercado (**Anexo III – Fotografia 28**), assim como uma visita à praia, no Dia Mundial da Criança (**Anexo I – Fotografia 29**). Algumas destas propostas surgiram por parte das educadoras que, ao excluírem ideias por nós sugeridas, em planificação conjunta com as demais educadoras do JI, planificaram momentos de atividades conjuntas para as crianças do colégio. Foram sugeridas mais saídas da Instituição sendo estas também recusadas, devido à necessidade excessiva de recursos humanos, assim como ao cansaço que as crianças iriam sentir, por mais curtas que estas saídas fossem.

Apesar de entraves, é de notar que as manhãs recreativas foram bastante positivas, não só para a experiência profissional, assim como para a aprendizagem das crianças, no sentido em que os objetivos traçados foram, maioritariamente, alcançados. Ao longo destas atividades conjuntas, foram trabalhados conteúdos como a cooperação, a partilha, a concentração, os valores (indo de encontro ao tema do PE) e a interajuda.

CAPITULO 4: INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

O iniciar da prática profissional trouxe uma grande ansiedade e expectativa, uma vez que ao longo da licenciatura não se tinha realizado um estágio desta amplitude (**Anexo V – Reflexão Crítica 2**). Desta forma, numa fase inicial existiu a preocupação de realizar leituras respetivas aos documentos da Instituição (PE, RI, PAA, PCS), de integração na equipa pedagógica, assim como no grupo de crianças. Esta fase foi ultrapassada facilmente, tendo desde cedo existido coerência entre os princípios pedagógicos da Instituição e a prática exercida, assim como envolvimento com a equipa pedagógica, existindo reuniões semanais de planificação com a educadora cooperante e reuniões mensais com a equipa de pré-escolar. Acreditou-se logo desde o início deste estágio que para que existisse envolvimento com o grupo de crianças era necessário a participação em brincadeiras livres, assim como em diversas conversas ao longo do acolhimento. Como cada criança é um ser único com características muito próprias, de modo a existir uma planificação coesa, foi necessário conhecer aprofundadamente cada elemento do grupo da sala dos 4 anos, para então existir um conhecimento alargado face à panóplia de interesses e necessidades de cada criança. Tal como refere Mary Hohmann e David P. Weikart (2011), *educar as crianças em idade pré-escolar significa dar-lhes oportunidades para realizarem uma aprendizagem activa. As crianças em acção desenvolvem espírito de iniciativa, curiosidade, desembaraço e auto-confiança – características que lhes serão bem uteis ao longo de toda a vida.* Como as crianças em idade pré-escolar desenvolvem relações de confiança e vínculos ao adulto através da relação afetiva, ao longo de toda a prática existiu um cuidado para que cada criança se sentisse desejada pelo adulto, sentindo que o adulto tem interesse nos seus interesses e curiosidades, nas suas novidades, assim como nas suas brincadeiras. Com o desenvolvimento de uma forte relação afetiva com o grupo, este sentiu que o novo adulto inserido na sala era um refúgio e um “melhor amigo”, não tendo a noção que este adulto

era também um agente de autoridade a quem deviam respeito. Com isto, os momentos de atividade orientadas passaram a ser momentos de descontração da criança, tendo dificultado a prática pedagógica da estagiária. Assim, existiu a necessidade de reflexão face à prática exercida para então encontrar soluções que pudessem corrigir a situação inicialmente criada, de modo a que o grupo de crianças compreendesse que existem momentos distintos ao longo do dia, ou seja, momentos de atividades orientadas, onde é necessário o silêncio e a concentração; e momentos de brincadeira livre, onde as crianças são livres de se expressarem em alta voz e de brincar livremente. Através de uma reflexão constante da prática fundamentada em modelos e conceitos teóricos em que se acredita, a atitude da estagiária foi-se alterando, existindo uma reflexão conjunta com as crianças, uma avaliação face ao comportamento por elas tido nos momentos de atividades orientadas, sendo que *oitenta por cento do trabalho consiste em estabelecer o que é aceitável e o que é inaceitável e também quais são os comportamentos esperados (...)* (PETITCOLLIN, 2007:58) pelo grupo. Ao surgir este momento de avaliação conjunta com as crianças, emergiu a necessidade de assembleias semanais de avaliação e planificação conjunta com o grupo. Ao ter uma voz ativa nestes momentos, as crianças começaram a sentir-se ouvidas pelo adulto, percebendo que este as respeita e tem em atenção as suas propostas e ideias. Como tal, ao ser portador deste sentimento, e tendo em atenção que as crianças *imitam a nossa capacidade para identificar e gerir os sentimentos* (BRAZELTON, 2004:47) o grupo começou a retribuir o respeito pela estagiária, consciencializando-se de que existiam momentos para tudo, onde era possível brincar com o adulto e outros momentos em que adulto tinha algo de novo para partilhar, construindo pontes de conhecimento e saber com o grupo de crianças. Nos momentos de avaliação, as crianças tendiam a ser honestas, tendo a consciência que existiam dias da semana em que o grupo se apresentava mais agitado e que por isso as atividades não ocorriam com a fluência esperada. No entanto, em todos os momentos de avaliação, foi tirada a conclusão de que os objetivos pré-estabelecidos para as atividades tinham sido atingidos, uma vez que o grupo relembrava todos os conhecimentos adquiridos

e atividades realizadas (com a coavaliação e co planificação foi desenvolvido a noção semanal, que inicialmente não existia no grupo).

Foi-se tornando claro que para uma boa integração no grupo de crianças e para a criação de um vínculo de confiança, não é apenas necessário transmitir afetos e distribuir carinho, é necessário fazer com que as crianças compreendam que existem limites e regras, sendo que estes dois aspetos transmitem uma grande confiança à criança. *A disciplina é o segundo presente mais importante (...) que um educador pode dar a uma criança. O amor vem em primeiro lugar, é claro. Mas a segurança que a criança encontra na disciplina é essencial, pois sem ela não há limites. As crianças precisam de limites e sentem-se seguras com eles. Sabem que são amadas (...)* (BRAZELTON, 2004:13) A criança em idade pré-escolar, ultrapassa a primeira fase da sua vida, a primeira infância, sendo o período de construção da personalidade e caracter – *uma criança que não é educada no respeito das regras será, provavelmente, no futuro um jovem e adulto inadaptado, conflituoso, isolado e socialmente rejeitado.* (BALLENATO, 2011:92) Desta forma, é necessário instruir a criança, fazer com que esta compreenda que existe o certo e o errado, o bem e o mal, que existem valores que devem ser adquiridos para posteriormente se conseguir inserir na sociedade e ser aceite pelos demais indivíduos.

Ao existir esta consciência, o educador sente que tem um enorme peso no futuro próximo da sociedade, sendo este, em parceria com a família, o primeiro a inculcar regras e valores que serão adjacentes ao longo de toda a vida da criança.

Ao tomar um conhecimento aprofundado do grupo e de cada criança, o educador tem a missão de, ao longo do período letivo, proporcionar novos conhecimentos e desenvolver competências, através da planificação de atividades indo de encontro ao seu grupo. Com isto, e através do desenvolvimento de uma prática pedagógica fundamentada em modelos pedagógicos, o trabalho de projeto (ver Capítulo 1, 1.3.3 Metodologia de Projeto) surge como um modelo emergente no grupo. O tema dos projetos lúdicos parte unicamente da criança, existindo um trabalho de planificação

entre adulto-criança, passando para o papel quais os conhecimentos já adquiridos pela criança face ao tema, assim como as suas dúvidas. Com estes dois aspetos delineados, eis que sobrevém a fase de planificar atividades, de investigar relativamente ao tema e de envolver os pais/ encarregados de educação num auxílio de obter resposta às questões inicialmente colocadas pelas crianças. Sendo o projeto lúdico desenvolvido em torno dos interesses do grupo (**Anexo XI – Descrição do Projeto Lúdico**), como já foi referido, a motivação é grande e a necessidade de dar respostas imediatas às questões é também sentida. Para além do aumento de motivação sentido na realização das atividades, foi desenvolvida a cooperação entre as crianças, no sentido em que no desenvolver de atividades, as crianças tinham a oportunidade de trabalhar em parceria, auxiliando-se mutuamente. A partilha foi mais uma das competências desenvolvidas com o projeto lúdico, uma vez que, depois de inserido um objeto comunicador entre escola-casa (mochila com um peluche astronauta e um caderno de arquivo de pesquisas realizadas), onde à vez, cada criança transportava a mochila para casa e no seu retorno à sala, partilhava com os restantes elementos do grupo as suas descobertas realizadas com os pais/ encarregados de educação. Sendo o tema do projeto lúdico “A Lua”, paralelamente à área de Formação Pessoal e Social, foram desenvolvidas as demais áreas de conteúdo do pré-escolar (área das expressões, área do conhecimento do mundo, área da matemática, área da linguagem) através de atividades relacionadas com o tema. Sendo o espaço sala o ambiente de desenvolvimento da criança, este tem de estar organizado em áreas (Modelo High-Scope) e equipado de materiais indo de encontro aos seus interesses e necessidades. Assim, emergiu a necessidade de construção de uma área de projeto lúdico, onde as crianças poderiam brincar nos momentos livres e onde seriam colocados todos os materiais construídos no âmbito do projeto. Com o envolvimento dos pais, foi construído um foguetão e colocado na sala, posteriormente. Para determinação do espaço do projeto lúdico, em reunião com as crianças e educadora, foi constatada através da análise do quadro de frequência nas áreas (MEM), a pouca afluência à área da biblioteca, parecendo pertinente aliar o projeto lúdico com esta área. Desta

forma, o foguetão foi colocado na área da biblioteca, onde as crianças no interior do meio de transporte para a lua poderiam ter o contacto com os livros, encenar momentos de viagem à lua (jogo dramático) e criar ou recontar histórias. Um dos momentos de maior orgulho e de grande motivação vivenciado pelo grupo foi a divulgação do projeto lúdico às restantes crianças do pré-escolar (**Anexo III – Fotografia 30**), assim como aos pais/ encarregados de educação do JI (**Anexo III – Fotografia 31**). O entusiasmo era grande, assim como a vaidade sentida face aos conhecimentos adquiridos e aos objetos construídos. O grupo sentia que possuía saberes que as restantes crianças e adultos não tinham e que a divulgação seria uma mais-valia para partilhar e ensinar aos outros aquilo que foi trabalhado na sala dos 4 anos (**Anexo XII – Grelha de avaliação de Projeto Lúdico**).

É de considerar que através da dualidade criada entre os afetos e os limites na sala dos 4 anos (tema de pesquisa que emergiu da prática e que se aprofundou neste relatório), foi realizado um grande trabalho de equipa entre a estagiária, educadora cooperante e o grupo de crianças, assim como foram criados laços de afeto e de respeito que proporcionaram o construir de pontes sólidas de saber e o desenvolvimento e uma panóplia de competências, buscando sempre o interesse e as necessidades do grupo de crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estágio permitiu um contacto direto com a realidade educativa na valência de Jardim-de-Infância e como tal foi uma mais-valia. Através deste foi possível colocar em prática uma série de conceitos teóricos apreendidos ao longo da Licenciatura e Mestrado. A inserção neste mundo permitiu, também, um crescimento pessoal e profissional, tendo sido extremamente enriquecedor. Possibilitou tomar consciência de como a profissão de Educador é de uma responsabilidade tremenda, uma vez que é o primeiro contacto que os mais novos têm com o mundo extrafamiliar, sendo necessário o construir de laços afetivos, vínculo de segurança e confiança, assim como o determinar de uma série de regras e limites, para que a criança se sinta confortável e apta à ao desenvolvimento de competência e a adquirir novos conhecimentos. Com este estágio, há uma perceção do que serão os próximos anos de profissionalização, sabendo porém, que o Educador está em constante aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que cada grupo é diferente, sendo portador das mais variadas características: interesses e necessidades. O Educador deve ser, para além de um constante investigador, um prático reflexivo, consciente de que deve avaliar a sua prática, reformular estratégias, adaptando-as ao grupo com que trabalha, exercendo sempre em detrimento da criança como ser único (diferenciação pedagógica).

O estágio permitiu observar como é possível, num só espaço, ter presentes variadas metodologias, no sentido em que a divisão do espaço-sala em áreas, tendo esta os materiais rotulados e ao alcance das crianças, assim como o cumprimento de uma rotina diária, vai de encontro a uma metodologia (Capítulo 1 – 1.3.1 Modelo High-Scope); a utilização de quadros de presenças (**Anexo III – Fotografia 32**), quadro de registo de frequência nas áreas, a eleição do responsável de sala (**Anexo III – Fotografia 33**), a utilização da votação democrática para tomada de decisões, vai de encontro a outra metodologia (Capítulo 1 – 1.3.2 Movimento Escola Moderna); como a realização de um projeto lúdico, tendo este partido unicamente da criança (a criança como sujeito ativo na sua aprendizagem), proporcionando atividades

significativas ao grupo, indo de encontro a outra metodologia (Capítulo 1 – 1.3.3 Metodologia de Projeto).

A prática possibilitou o conhecimento de um grupo de crianças que jamais sairá da memória, tendo sido o primeiro grupo de trabalho, onde surgiram as primeiras dificuldades e desafios. Mais do que isto, transmitiu uma visão de como em idade pré-escolar as crianças são extremamente afetivas, são alicerces que nos auxiliam a ultrapassar qualquer entrave que surja, no sentido em que, com cada gesto, cada olhar, o adulto se sente cada vez mais forte para dar continuidade à sua prática e a melhorar a cada dia. As crianças são portadoras de uma criatividade imensa, sendo que o adulto pode tirar grande partido disso. Com isto, emerge uma cooperação adulto-criança, que só o Educador, testemunha desta relação, consegue compreender como é gratificante ter parceiros com idades tão tenras. É possível afirmar que, o grupo de crianças tem uma força enorme, uma adaptabilidade incrível, tendo-se transformado na maior energia de inspiração. No término desta etapa, estão guardados 24 rostos, 24 desafios, 24 estrelinhas amigas que para sempre estarão guardadas num coração que transpira a saudade **(Anexo III – Fotografia 34)**.

Com isto, é possível afirmar que não só o grupo desenvolveu competências e adquiriu novos conhecimentos, como a estagiária. Num processo contínuo de ensino-aprendizagem, em cooperação, adulto e crianças desenvolveram competências que no futuro lhe serão úteis – ao adulto, para iniciar a sua profissionalização e ficar responsável, autonomamente, por um grupo de crianças; e às crianças, que as aprendizagens adquiridas serão uma mais-valia para o seu crescimento e desenvolvimento nos anos que se aproximam.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel (2001), *Professor-Investigador. Que sentido? Que formação?*, Revista Portuguesa de Formação de Professores, vol1, INAFOP.

BALLENATO, Guillermo (2011), *Educar sem gritar – Pais e Filhos: Convivência ou Sobrevivência?*, Lisboa: A esfera dos Livros, 7ª Edição

Bell, J.; (1997) *Como Realizar um Projecto de Investigação*; 1ª edição; Lisboa: Editora Gradiva.

BERCHT, M. (2001). Em Direção a Agentes Pedagógicos com Dimensões Afetivas. Instituto de Informática. UFRGS. Tese de Doutorado. Dezembro.

BRAZELTON, T. Berry (2004), *A criança e a disciplina – O método de Brazelton*, Lisboa: Editorial Presença.

CABANAS, José (2002), *Teoria da educação: Concepção antinómica da educação*, Porto: ASA Editores.

COCHITO, Isabel (2004), *Cooperação e Aprendizagem: Educação Intercultural*, Porto: ACIME – Alto do Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

Saber(e)Educar, Nº2 (1997), p. 77-82.

CORMARY, Henri [et all] (1980), *Dicionário de pedagogia*, Lisboa: Verbo Editora

CORTESÃO, Luiza (1998), O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas, Cadernos de Organização e Gestão Curricular, Instituto de Inovação Educacional.(PP 1- 5)

CRAVEIRO, Clara; FERREIRA, Iolanda Florbela Pinheiro (2007), *A Educação Pré-Escolar face aos desafios da sociedade do futuro*, Cadernos de Estudo, Porto: ESE de Paula Frassinetti, nº6, p. 15-21.

CRAVEIRO, Clara; NEVES, Ivone; PEQUITO, Paula (2007) – O projeto em Jardim-de-Infância: da construção das ideias à construção do futuro.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David (2009), *Educar a criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 5ª Edição.

JACINTO, Manuela (2003), *Formação Inicial de Professores: Concepções e práticas de orientação*, Lisboa: Departamento de Educação Básica.

KATZ, Lilian; CHARD, Sylvia (1997), *A abordagem de Projeto na Educação de Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Departamento de Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Departamento de Educação Básica.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2011), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, Coleção Infância, Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia [et all] (1996), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia [et all] (2007), *Pedagogia(a) da Infância*, Porto Alegre: Artmed

PAPALIA, Diane E. Olds [et all] (2001), *O Mundo da Criança*, Lisboa: McGraw-Hill

PETITCOLLIN, Christel (2007), *Saber Comunicar com as Crianças*, Lisboa: Editorial Presença

Ponte, J. P.; *Estudos de Caso em Educação Matemática*. *Bolema*, 25, 105-132; 2006; versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994) *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. *Quadrante*, 3(1), pp3-18. (re-publicado com autorização); disponível em <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/viewFile/1880/1657>; a 30 de Junho de 2013.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Ed. Gradiva, Gol. Trajectos.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luv Van (2008), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.

SILVA, A. & CARDOSO, C. (2005), *Relação Escola-Família*, in Pequito, P. & Pinheiro, A. (Org.) (2005), CIANEI: Actas do 1º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância. Porto: Gailivro, p.359-370

SOUSA, Maria José; BATISTA, Cristina Sales (2011), *Como fazer investigação, Dissertações, Tese e Relatórios – Segundo Bolonha*, Lisboa: Pactor Editora

SPODEK, Bernard, SARACHO, Olivia N. (1998), *Ensinando crianças dos 3 aos 8 anos*, Porto Alegre: Artmed.

VASCONCELOS, Teresa (2007), *A importância da Educação na construção da cidadania*, Saber(e)Educar. Porto: ESE de Paula Frassinetti, Nº12, p. 109-117.

ZABALZA, Miguel A. (1992), *Didáctica da educação Infantil*, Porto: ASA Editores.

ZEICHNER, K. (1993), *A formação reflexiva de professores: ideias e prática*, Lisboa: Educa.

Legislação

Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro: Capítulo II: Artigo 2º.

UNICEF (2004) – Convenção dos Direitos das Crianças

Documentos da Instituição

Projeto Educativo 2013/2016



ANEXOS

4 años

ANEXO I

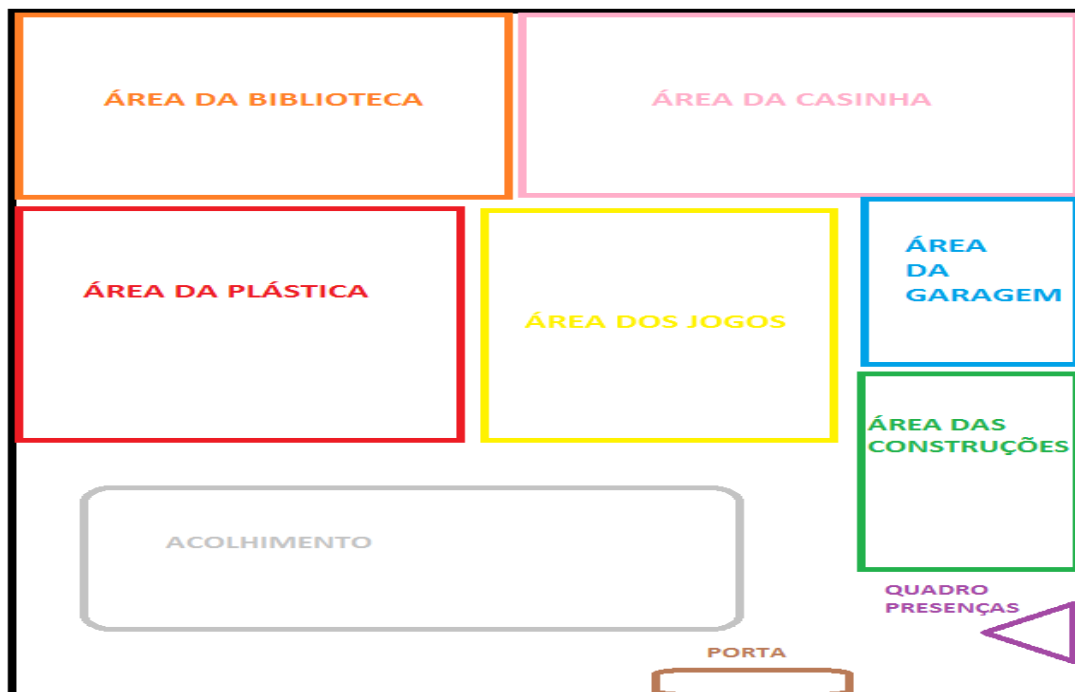


Fig. 1 Planta da Sala

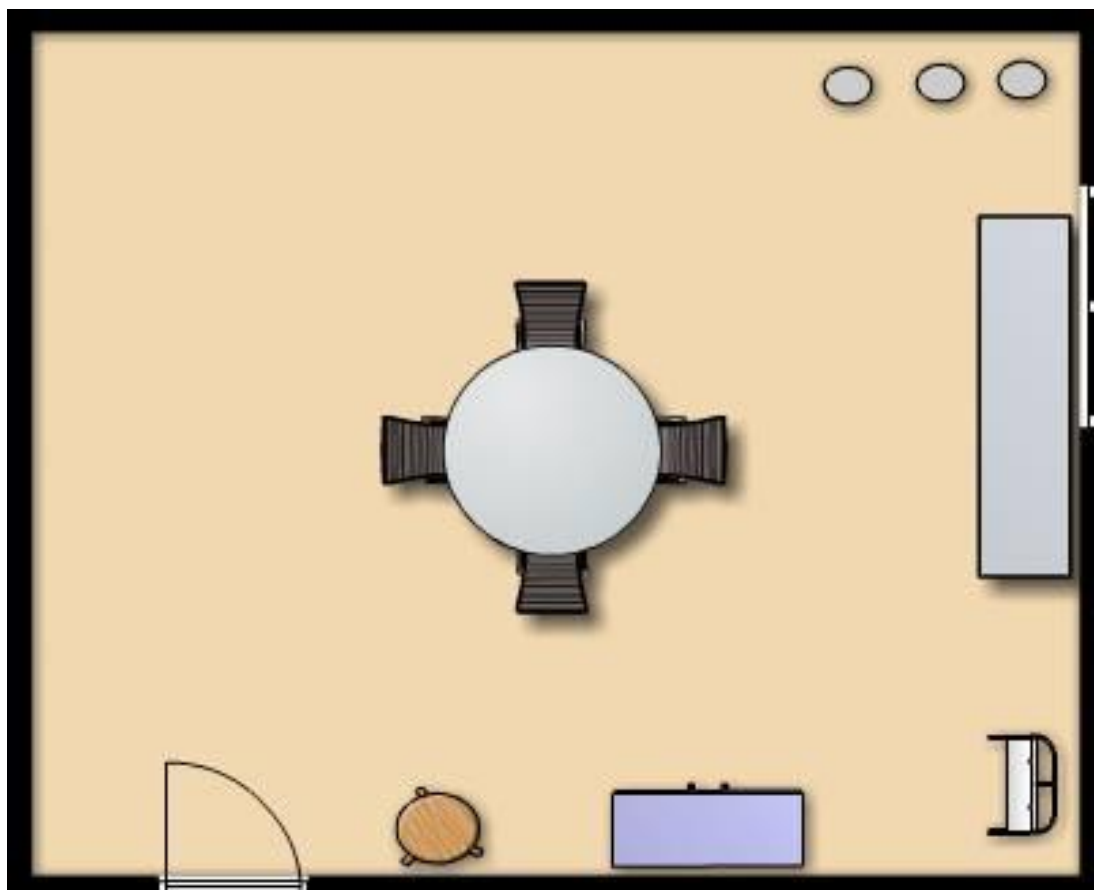


Fig. 2 Planta Área das Ciências

ANEXO II

Registo de Coavaliação Semanal – 10.mar – 14.mar

Na 4ª assembleia de sala, propus os temas: avaliação das atividades realizadas ao longo da semana, avaliação do comportamento do grupo ao longo da semana e planificação das atividades da semana que se segue. Assim, primeiramente, questionei o grupo relativamente às atividades realizadas ao longo da semana, sendo que existem crianças que não têm total perceção dos dias, nem se recordam nem do total de atividades realizadas, nem dos dias destinados a cada atividade. Desta forma obtive as seguintes respostas:

Estagiária: “Então, no primeiro dia da semana, segunda-feira, o que fizeram com a Palmira?”

(foi questionado o PF, mas este não deu qualquer resposta)

D: “Na segunda-feira fizemos pasta de papel.”

Estagiária: “E como fizeram a pasta de papel?”

R: “Fizemos com papel higiénico e água”

Estagiária: “Então pegaram no rolo de papel higiénico e meteram na água, foi isso?”

F: “Não! Primeiro rasgamos o papel, em pedacinhos pequeninos”

R: “Depois pusemos numa bacia com água”

F: “E depois, com as mãos, amassamos”

R: “Mas olha Sandra, na pasta de papel temos de por cola, mas não fizemos isso no primeiro dia”

Educadora: “Boa Renata! Então, depois de amassarmos bem, o que fizemos?”

R: “Pusemos numa coisa para espremer a água”

Estagiária: “Colocaram a pasta de papel num coador, para que a água em excesso fosse saindo, não foi?”

D: “Sim, foi isso mesmo!”

Estagiária: “E na terça-feira, o que fizemos?”

(Foi questionado o G, a mas este não conseguiu responder, alegando que não sabia)

F: “Depois, começamos a colar na prenda do dia do pai. Isso foi no dia da piscina”

Educadora: “E o que é a prenda do dia do pai?”

F: “É um passepartout.”

A: “Tem forma geométrica de quadrado. Lá colamos a pasta de papel”.

Estagiária: “Então e na quarta-feira, Tomás, o que fizemos?”

(o T não deu qualquer resposta, mantendo o silêncio)

R: “Como na terça-feira não fizeram todos os meninos, na quarta-feira continuamos com a atividade”.

Educadora: “Muito bem!”

Estagiária: “E na quinta-feira, F, o que fizemos?”

(o F ficou em silêncio)

S: “Fizemos ginástica.”

Estagiária: “Qual foi a primeira coisa que fizemos na ginástica?”

JP: “Foi levantar o braço”

Estagiária: “E que braço é que levantamos, JP?”

JP: “O braço direito.” (Identifica o braço)

A: “Fizemos isso a correr! Também rodamos o braço esquerdo.”

Estagiária: “E depois do aquecimento, o que é que a Sandra disse para fazerem?”

M: “Jogamos à cabra-cega.”

Estagiária: “Antes de jogarmos à cabra-cega, fizemos outro jogo. Qual foi?”

R: “Estivemos a dançar, tínhamos de imitar o menino que estava na frente. Tínhamos de saber qual era o braço esquerdo e o direito.”

Estagiária: “E hoje, o que aconteceu hoje?”

A: “Hoje estivemos a brincar nas áreas da sala.”

R: “Nós nas áreas aprendemos a brincar, porque brincamos ao faz-de-conta.”

Após relembrar o grupo de todas as atividades realizadas, questioneei relativamente a qual tinha sido a atividade que mais gostaram, tendo de explicar o porquê. Obtive as seguintes respostas:

Estagiária: Então, M, qual foi a atividade que mais gostaste de fazer esta semana?

M: “Gostei de hoje, porque brincamos com os legos e eu construí uma casa de polícias e uma casa de bombeiros.”

Estagiária: “E tu, LN, o que gostaste mais de fazer esta semana?”

LN: “Foi a pasta de papel.”

Estagiária: “BA. E tu?”

BA.: Gostei de todas, foram giras!”

Estagiária: T e G, e vocês o que gostaram mais de fazer esta semana?”

T.: “Gostei de fazer ginástica”

G.: “Eu gostei de fazer a pasta de papel.”

F.: “Gostei da ginástica, porque gostei de jogar à cabra-cega”

H.: “Eu gostei de todas as atividades, porque todas foram bonitas”

F.: Gostei da ginástica, porque jogamos à cabra-cega.

D.: “Eu gostei de hoje, porque fiz coisas muito giras com a plasticina”

R.: “Eu gostei de fazer a prenda do dia do pai, eu gosto muito do meu pai e também gosto muito do dia do pai”

Estagiária: “Então, R., relembra lá o que aprendeste enquanto o Alfa (boneco astronauta – objeto comunicador entre escola-casa do trabalho de projeto) esteve em tua casa.”

R.: Eu aprendi que na Lua, ao ver da Lua, o nosso planeta é o terceiro. Que há muitas galáxias e que há 1 planeta, aquele que é mais afastado do sol, que é muito congelado. É assim, os planetas que estão mais afastado do sol são frios e os planetas que estão perto do sol são quentes. Também aprendi que ainda nenhum português chegou à lua, e eu quero ser a primeira. Ah! O céu é enorme, parece que nunca acaba. Onde temos as galáxias, as estrelas, a lua, o sol, chama-se Universo”

Estagiária: “E foste tu que deste o nome à nossa mascote. Porque é que lhe chamaste de Alfa?”

R.: “O alfa é um amiguinho da televisão que canta canções e ele tanto está na terra como está na lua, tal como acontece com os astronautas, Sandra. Por isso é que o nosso bonequinho se chama Alfa!”

Posto isto, dei uns instantes ao grupo para que pensassem e refletissem relativamente ao seu comportamento ao longo da semana. Até que ao questionar 1 a 1, houve crianças que, apesar de terem consciência de que são irrequietas e que não cumprem as regras da sala, não conseguiram admitir que não tinham um bom comportamento, como o D., o F., o JP e o G.; Ao invés destes, existem crianças bastante conscienciosas e que admitem de imediato que o seu comportamento não é exemplar, como a S., a BA., o T., o D., o M. (alega que na roda não se tem portado bem, porque conversa muito com o D.), o R., o S. e o H.; A F. e o A., responderam inicialmente que tinham um bom comportamento, admitindo, no final desta avaliação que estavam errados e que não se comportaram ao longo da semana. As restantes crianças alegam ter um bom comportamento, visto que conseguem estar na roda de pernas cruzadas, que participam oportunamente e que mantém uma postura adequada na hora de almoço.

Comentário: É de ter em conta que o diálogo de assembleia tende a ser cada vez mais direcionado para as crianças que não participam autonomamente. Desta forma, pretendo promover a participação de todos, para que, no final tenha uma melhor perceção da opinião e sentimentos do grupo face às atividades realizadas. Considero que, de semana para semana, a assembleia tem vindo a ser mais produtiva, na medida em que o grupo já sabe o que se vai passar e já se consegue organizar quase autonomamente.

Registo de Co Planificação Semanal – 14.fev – 21.fev

Após realizar a avaliação da semana na assembleia de sala, eis que passamos para o segundo ponto de conversa proposto – a planificação da semana que se avizinha.

Sem direcionar as questões, perguntei quais as atividades que o grupo gostaria de realizar, direcionando apenas os dias da semana. Eis que obtemos as seguintes respostas:

Estagiária: “No primeiro dia da semana, na segunda-feira, depois das novidades, o que querem fazer?”

F: “Podíamos fazer colagens e recortes.”

Estagiária: “Quando pintamos, ou recortamos, ou colamos o que estamos a trabalhar?”

(o grupo manteve o silêncio)

Estagiária: “Será ginástica? Ou Será matemática?”

R: “Não é nenhuma dessas, Sandra.”

Estagiária: “Então, qual será a área? Será Expressão Plástica?”

R: “Hum, eu acho que sim, Sandra.”

F: “E de tarde é o “A Ler Vamos”.”

Estagiária: “E na terça-feira, o que querem fazer?”

BA: “Pintar as formas geométricas.”

Estagiária: “Quando temos atividades com números ou formas geométricas o que estamos a trabalhar?”

R: “Isso é da matemática. Olha e quando é que vamos brincar para a área das ciências?”

Estagiária: “Pode ser na terça-feira de tarde? Assim fazem uma experiência!”

Grupo: “Sim!” (Com grande entusiasmo)

Estagiária: “Então e na quarta-feira, o que gostavam de fazer?”

PF: “Quero brincar!”

Estagiária: “Sabes que brincamos sempre depois das atividades, não é?”

R: “Eu gostava de fazer um grafismo.”

Estagiária: “E se fizerem o grafismo de tarde, com a Palmira, pode ser?”

R: “Claro, Sandra!”

Palmira: “E se de manhã, com a Sandra falassem de um assunto que já falaram à uns tempos, da lua, das estrelas, dos planetas? Que vos parece?”

R: “Então Sandra, podias trazer uma atividade da Lua e das estrelas.”

D: “Eu gostava de saber como funcionam as estrelas!”

Estagiária: “Então na quarta-feira de manhã a Sandra fala disso convosco, sim?!”

Estagiária: “E na quinta-feira, é dia de fazermos o quê?”

Grupo: “Ginástica!”

Estagiária: “O que querem fazer na ginástica?”

A: “Quero jogar ao polícia e ladrão.”

F: “o Jogo de parar e imitar os animais”

R: “Quero jogar ao lencinho vai na mão e à cabra cega”

Estagiária: “Então e de tarde, depois do almoço, o que gostavam de fazer?”

BA: “Uma pintura com o pincel.”

A sexta-feira ficou em aberto, visto que na quarta-feira desejo idealizar quais as atividades para o projeto lúdico, sendo que na sexta-feira pretendo realizar o registo escrito, para posteriormente o expor numa das paredes da sala. Desta forma, o grupo tem contacto com a planificação do projeto lúdico e ao longo deste sabe quais as atividades que já foram realizadas e as serão efetuadas futuramente.

Comentário: Tal como aconteceu a longo da avaliação, neste ponto a situação repetiu-se. Tendem a participar sempre as mesmas crianças. Considero que como foi a primeira assembleia, serve de exemplo para uma próxima, na medida em que, futuramente, terei a direcionar as questões, primeiramente, para quem tende a não participar nos diálogos de grupo. Tiro uma avaliação positiva desta primeira assembleia, na medida em que as crianças aceitaram bem a conversa de grupo, mantendo sempre interesse nesta.

ANEXO III

Registos Fotográficos



Fotografia 1 - Construção da teia do Projeto Lúdico



Fotografia 2 - Abordagem à escrita



Fotografia 3 - Abordagem à escrita



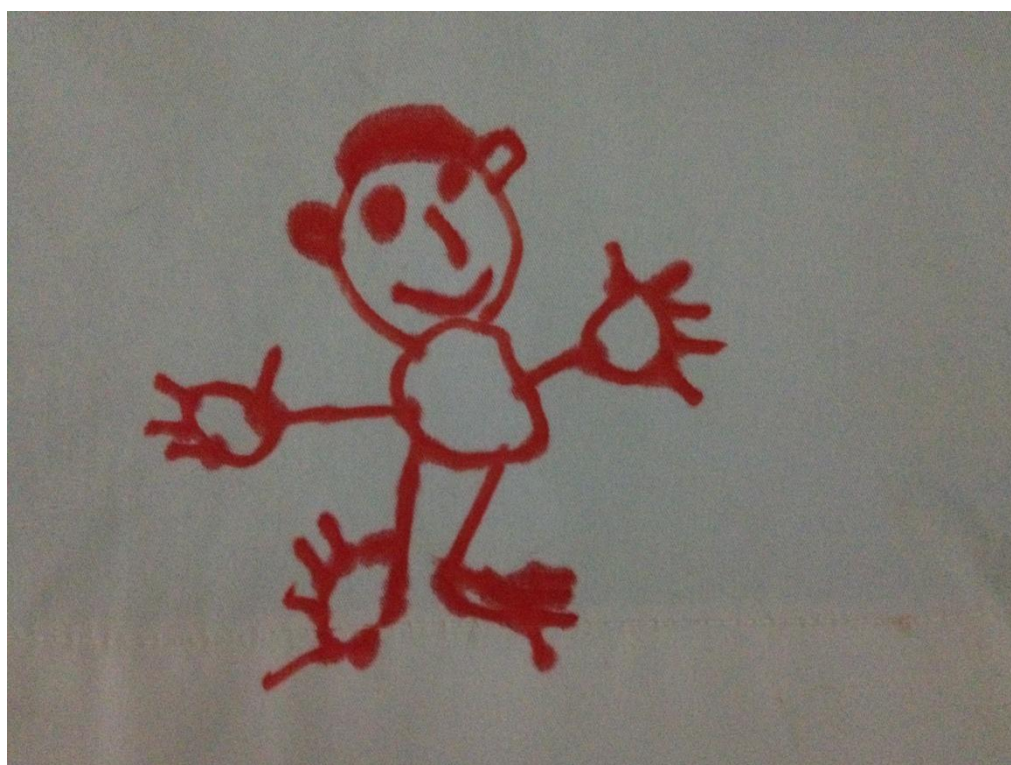
Fotografia 4 - Expressão Motora: Saltar num só pé



Fotografia 5 - Expressão Motora: Equilíbrio



Fotografia 6 - Expressão Motora: Rastejar



Fotografia 7 - Desenho (representação de pormenores do corpo humano: orelhas, dedos, cabelo)



Fotografia 8 - Móbil das Fases da Lua



Fotografia 9 - O Sol e os 3 primeiros Planetas do Sistema Solar



Fotografia 10 - Foguetão: meio de transporte para a Lua



Fotografia 11 - Roupa de Astronauta



Fotografia 12 - Desenho (Representação de elementos da natureza: o céu, o sol, a trovoada, a relva)



Fotografia 13 - Atividade de digitinta



Fotografia 14 - Pintura com Salpicos



Fotografia 15 - Colagem com tecidos



Fotografia 16 - Colagem com papéis variados, plumas e brilhantes



Fotografia 17 – Reconto de uma história com a utilização de teatro de fantoches



Fotografia 18 – Envolvimento parental: construção de um foguetão



Fotografia 19 – Envolvimento parental: construção de um Planeta



Fotografia 20 – Objeto comunicador escola-casa



Fotografia 21 – Exposição de divulgação do Projeto Lúdico



Fotografia 22 – Teatro de Fantoques: “Ninguém da Prendas ao Pai Natal”



Fotografia 23 – Teatro Dia do Pai: “Um milhão de Beijinho



Fotografia 24 – Canção do Outono



Fotografia 25 – Desfolhada



Fotografia 26 – Ateliê criativo Dia do Pai



Fotografia 27 – Ateliê criativo Dia da Mãe



Fotografia 28 – Visita ao Mercado



Fotografia 29 – Visita à praia no Dia Mundial da Criança



Fotografia 30 – Divulgação do Projeto Lúdico às crianças de Pré-Escolar



Fotografia 31 – Divulgação do Projeto Lúdico aos Pais/Encarregados de Educação

Presenças

DIAS DA SEMANA	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
NOME					
ANDRÉ				ANDRÉ	ANDRÉ
BEATRIZ	BEATRIZ	BEATRIZ	BEATRIZ	BEATRIZ	
DANIEL		DANIEL	DANIEL	DANIEL	DANIEL
DAVID	DAVID	DAVID	DAVID	DAVID	DAVID
DUARTE	DUARTE	DUARTE	DUARTE	DUARTE	DUARTE
FLORE	FLORE	FLORE	FLORE	FLORE	FLORE
FRANCISCO	FRANCISCO	FRANCISCO	FRANCISCO	FRANCISCO	FRANCISCO
GUSTAVO	GUSTAVO	GUSTAVO	GUSTAVO	GUSTAVO	GUSTAVO
HARLAN				HARLAN	
JÓÃO		JÓÃO			JÓÃO
LEONOR		LEONOR			
MARIANA	MARIANA	MARIANA	MARIANA	MARIANA	MARIANA
MARTINHA	MARTINHA	MARTINHA	MARTINHA	MARTINHA	MARTINHA
MIGUEL	MIGUEL	MIGUEL	MIGUEL	MIGUEL	MIGUEL
PEDRO	PEDRO	PEDRO	PEDRO	PEDRO	PEDRO
RENATA	RENATA	RENATA	RENATA	RENATA	RENATA
RICHARDO				RICHARDO	
SALVADOR	SALVADOR	SALVADOR	SALVADOR	SALVADOR	SALVADOR
SAMIR	SAMIR	SAMIR	SAMIR	SAMIR	SAMIR
SUCINA		JURANA	SUCINA	SUCINA	SUCINA
TOMÁS	TOMÁS	TOMÁS	TOMÁS	TOMÁS	TOMÁS
PRESENCAS	19	19	20	22	23
FALTAS	5	5	4	2	1

Fotografia 32 – Quadro de presenças




Fotografia 33 – Eleição do Responsável



Fotografia 34 – Fotografia de grupo dos 4 anos

ANEXO IV

Registo de Portefólio de criança

Data Trabalho: 14.fev.14	Data do comentário: 19.fev.14
Escolha realizada por: Criança	Áreas de conteúdos trabalhadas: ●
	
<p><u>Comentário da criança:</u> No dia dos amigos a F trouxe a pulseira da amizade para todos os meninos da sala. Fez a pulseira, em casa, com a mãe. A pulseira das meninas era roxa e a dos meninos era verde. Era feita de bolinhas de missangas.</p>	
<p><u>Comentário da estagiária finalista:</u> A F, ao trazer as pulseiras para os meninos do grupo demonstrou dar valor à amizade. A R, quando viu as pulseiras que a F fez em casa com a mãe, demonstrou, de imediato, um grande interesse em perceber como tinham sido feitas, com que materiais e se a amiga tinha trazido uma para si. Depois de a F lhe colocar a pulseira, a Renata agradeceu-lhe, dando-lhe um beijo e um abraço. É de considerar que o grupo compreende o sentido e o valor da amizade.</p>	
<p><u>Indicadores de desenvolvimento:</u> ● Relação Interpessoal – com pares: valoriza a amizade; Educação para os valores /cidadania - Expressão de sentimentos.</p>	

ANEXO V

Reflexões Críticas realizadas

Reflexão Crítica 1:

8ª Reflexão Crítica – A escolha do tema de tese (22.dez.13)

Tendo já iniciado o meu percurso em estágio há cerca de 3 meses, tenho um conhecimento cada vez mais ampliado relativamente ao grupo de crianças com que me encontro, bem como das minhas dificuldades e, em consequência, conquistas. Assim, devido a uma das minhas grandes dificuldades em estágio – o controlo do grupo – e a uma das minhas virtudes – o ter conquistado afetivamente cada criança – surgiu o meu tema de tese: A importância dos afetos e da imposição de limites. Considero uma temática bastante pertinente, na medida em que é através de um vínculo afetivo que conseguimos chegar ao interior de cada criança, bem como criar uma linha de confiança. Com isto, a criança sente-se segura em partilhar momentos, em expor medos e conquistas. Assim, a afetividade constitui-se como facilitadora do processo ensino-aprendizagem em que a criança passa a ser alvo da empatia do educador, que ao ter consciência desse recurso sente-se estimulado a desenvolver uma prática pedagógica direcionada à criança. Na verdade, o afeto é uma ferramenta importante de auxílio para o educador – este, desenvolvido em ambiente de sala terá o fim de alcançar a atenção da criança, motivá-la para a aprendizagem e, em simultâneo, transmitir a confiança necessária para que a criança se sinta à vontade e se torne participativa. É através da interação afetiva, da criança com educador e com os pares, que ocorre a troca de informações através do diálogo e em que a criança se vai desenvolver intelectualmente com o desenrolar da realização de atividades. Desta forma, para estabelecermos um vínculo afetivo com a criança, há a necessidade de aceitação do facto de que por se tratar de uma criança, esta, por si só, é dotada de sentimentos, desejos, necessidades desde físicas a espirituais. Como consequência, é imprescindível conhecer a criança, saber quem é, e como é, estar disposto a ajudar, valorizando-a e fazendo-a compreender que é um ser em constante desenvolvimento e que poder socializar essa relação será algo prazeroso.

No entanto, esta rápida conquista afetiva invadiu um pouco a autoridade que represento em ambiente de sala. Desta forma, e porque para conhecer as crianças e compreender as suas atitudes é necessário brincar com elas e participar em jogos simbólicos, o grupo sentiu-me como um ponto de refúgio das chamadas de atenção, como se fosse colega de sala. Este sentimento trouxe-me uma grande dificuldade no meu percurso inicial de estágio, na medida em que não era capaz de controlar o grupo sem que a educadora cooperante interviesse. Necessitei, então, de refletir sobre a minha prática pedagógica e a minha atitude em ambiente de sala, para então compreender os aspetos que levavam a que o grupo não me tomasse como uma autoridade. Após esta análise, percebi que é necessário estabelecer uma barreira entre o momento do brincar e o momento de trabalhar, onde na brincadeira as crianças são livres de se expressar e onde eu estou receptiva a qualquer convite para participação desta; e ao longo da realização das atividades, as crianças devem cumprir as regras estabelecidas para este momento, em que a concentração é um aspeto imprescindível.

Em suma, a relação afetiva é um aspeto fulcral para a minha integração na comunidade educativa em que estou a estagiar. Foi através deste vínculo afetivo que me aproximei de cada criança individualmente, que conheci as necessidades do grupo, bem como as suas características, me apercebi da particularidade que cada criança necessita para se sentir confiante para a participação de atividades em grande grupo; porém, a barreira entre o momento de brincar e de trabalhar é fundamental para o bom funcionamento das rotinas da sala. A percepção de que o adulto, apesar de estar presente e ativo nos momentos de lazer, é, nos momentos de trabalho um orientador e moderador das atividades que são propostas na sala, na medida em que deve ser respeitado, tal como as regras para o bom funcionamento da sala devem ser interiorizadas e cumpridas.

Reflexão Crítica 2:

[1ª Reflexão crítica – Expectativas e medos – 17 setembro 2013](#)

É o início de um novo ano letivo, de um novo e verdadeiro desafio. Encaro esta etapa com bastante receio, sinto que tenho de me tornar uma adulta, uma pessoa responsável e com responsabilidades que vão para além de mim, responsabilidades estas

que passam por ficar responsável por 24 crianças com apenas 4 anos de idade. Considero um aspeto que vai para além daquilo que alguma vez tive como meu, sinto-me comprometida pelo desenvolvimento destas crianças, pelo seu progresso cognitivo ao longo deste ano letivo. Tenho bastante receio daquilo que vou encontrar amanhã, tenho receio da reação do grupo, do corpo docente e dos encarregados de educação à minha chegada. Mais do que receio, tenho curiosidade, visto que o grupo que me ficou destinado é o mesmo grupo com quem trabalhei no estágio na valência da creche, aquando o 2º ano da LEB. Espero encontrar a melhor forma de abordar estas crianças e de me relacionar com elas, pretendo nesta primeira semana participar nas suas brincadeiras livres, quero tirar o máximo partido destes dias para as conseguir conhecer melhor e para, então, realizar atividades estimulantes, do agrado do grupo, e que desenvolvam as metas das áreas de conteúdo destinadas ao pré-escolar. Tenho noção do desafio que me espera, sei que cada criança tem as suas características, a sua personalidade e os seus gostos, mas apesar de tudo isto tentarei trabalhar de modo a que o grupo se mantenha homogéneo.

Mais receio tenho da reação e da minha interação com os pais e encarregados de educação. Um adulto é sempre mais complicado de lidar do que uma criança. Esta é uma barreira que tentarei ultrapassar, se possível, na primeira reunião de pais.

Pretendo conseguir integrar-me e fazer parte integrante da equipa pedagógica do Jardim de Infância, para poder partilhar momentos e vivências do meu grupo e contrapor com situações que possam ocorrer nas outras salas de pré-escolar. Considero que posso ir solucionar questões que possam ocorrer com o meu grupo, nas outras salas do Jardim de Infância.

Amanhã torno-me responsável por 24 crianças e a minha ansiedade não pára de crescer!

ANEXO VI

Guião de Entrevista à Educadora:

Entrevista

A gestão da dualidade afetos/limites, numa sala de 4 anos

Nome: ALI

Anos de docência: 23

Sandra: Quando trava o 1º contacto com um grupo de crianças, quais são as estratégias que utiliza para o conhecer e para se conseguir inserir no grupo?

Educadora: Para conseguir conhecer o grupo, observo-os em atividades livres procurando conhecer os seus interesses e capacidades. Para me inserir no grupo procuro conseguir a confiança deles, mostrando-lhes que podem contar comigo para o que precisarem. Sento-me com eles no chão, brinco com eles e utilizo muito o contacto físico.

Sandra: Considera que a proximidade afetiva com as crianças pode ser uma mais-valia para a sua proximidade com o grupo?

Educadora: Sem dúvida que considero que a proximidade afetiva com as crianças é uma mais-valia para a minha proximidade com o grupo.

Sandra: Qual a sua opinião sobre a estreita proximidade afetiva com as crianças?

Educadora: Quanto mais próxima afetivamente das crianças estivermos mais conseguimos trazer-los até nós educadores, mais facilmente conseguiremos que “façam” o que pretendemos.

Sandra: Após conhecer o grupo percebe que o comportamento das crianças é inadequado para a prática profissional, visto ter estabelecido um vínculo afetivo

que transmitiu às crianças um abuso excessivo de confiança. Como age face a esta situação?

Educadora: Desde o primeiro contacto que apesar de lhes mostrar que podem confiar em mim e que sou uma amiga, também estabelecemos regras todos devemos entender que existem limites e que apesar de poder ser a melhor amiga, "quem manda sou eu"...Destá forma nunca transmito às crianças um abuso de confiança.

Sandra: Como é que se consegue ter uma relação afetuosa com um grupo e em simultâneo ser reconhecido como figura de autoridade na sala?

Educadora: Estabelecendo regras desde o início e mostrando que quem manda é a Educadora e que nos devemos respeitar mutuamente.

Sandra: Enquanto profissional de educação como considera que gerir esta difícil relação entre os afetos e os limites, de modo a obter um bom desenvolvimento da parte do grupo?

Educadora: As regras devem ser estabelecidas desde o início e em conjunto, crianças e educadora. Não devemos permitir abusos nem exceções. Todos devem cumprir as regras estabelecidas e devem compreender que existe tempo para tudo, para brincar e para trabalhar.

Guião de Entrevista à Psicóloga:

Entrevista

A gestão da dualidade afetos/limites, numa sala de 4 anos

Sandra: Há quanto tempo exerce a função de Psicóloga?

Psic.: há 15 anos.

Sandra: O seu trabalho como Psicóloga está direcionado para o contexto Jardim-de-Infância?

Psic.: Atualmente não. Mas nos meus primeiros anos de trabalho, eu trabalhava exatamente nessa função, ou seja, era psicóloga em vários Jardins-de-Infância. Mas desde que trabalho aqui na escola como professora e psicóloga, depois deixei de trabalhar nesses Jardins-de-Infância. Portanto, já fez parte da minha experiência profissional, mas atualmente não.

Sandra: Quando trava o 1º contacto com um grupo de crianças, que estratégia considera ser importante utilizar para melhor conhecer o grupo e para uma inserção eficaz?

Psic.: Ora bem, eu sinceramente penso que não há uma estratégia única. Ou seja, como educador ou como estagiário na gestão da sua profissão, eu acho que o conhecimento do grupo é um processo contínuo. Ou seja, eu não posso esperar que no primeiro dia ou na primeira semana consiga conhecer o grupo da mesma forma como vou conhecer passado 1 mês ou 6 meses, não é?! No fundo, claro que há uma série de dinâmicas de grupo que eu costumo utilizar para conhecimento do grupo, não é, mas no fundo eu acho que o educador não deve ter a pretensão de conhecer tudo de uma vez só e portanto de facto deve ter em atenção que só com o tempo é que é possível realmente conhecer uma pessoa. Até podemos conhecer a pessoa numa dimensão, mas de acordo com as situações e com as pessoas as crianças reagem de maneira diferente. Por isso, o que eu sinto é que não há uma estratégia específica nem única, mas existem dinâmicas de grupo que nós podemos utilizar, mas o mais importante é o dia-a-dia, o conhecimento das crianças... claro que há algumas atividades que facilitam isso, mas no fundo, para mim, se o educador estiver mesmo disposto a conhecer o grupo, de facto não só há estratégias para isso, mas o tempo e as várias experiências é que vão fazer de facto que o educador conheça num nível mais profundo o próprio grupo.

Sandra: Qual a sua opinião sobre a estreita proximidade afetiva entre Educador e o grupo crianças?

Psic.: Eu concordo com a estreita relação afetiva entre o educador e crianças, não é?! Para mim, como eu vos disse há pouco, para mim, só faz sentido a educação ocorrer, o processo ensino-aprendizagem acontecer se houver de facto uma relação afetiva entre Educador/Professor e as crianças. Agora, como é óbvio tem que haver limites não é?! Eu como supervisora de estágio, não de Educação Básica, mas de Educação Social, sinto muito isso. Há pessoas que de facto não conseguem compreender até onde podem ir e até onde de facto não podem ir. Enfim, tem de haver uma estreita relação sim, mas com limites, com respeito e com limites. Porque, senão, de facto as crianças vão pensar que há mais uma pessoa para brincar com eles e não um adulto que é o líder daquele grupo.

Sandra: Então considera que a relação afetiva pode ser de facto uma mais-valia para trabalhar com as crianças?

Psic.: Sim sem dúvida. A relação afetiva é de facto uma mais-valia, desde que seja bem utilizada. Eu penso que é a melhor forma de conseguir chegar até uma criança. Desde que a criança nasce até que desenvolve todas as várias fases da infância, é óbvio que a afetividade é sempre importante. Esta deve ser trabalhada quer pelos educadores, quer pelos pais.

Sandra: Imagine, por favor esta situação: após o Educador conhecer o grupo percebe que o comportamento das crianças é inadequado para a prática profissional. Isto poderá ser devido ao facto de se ter estabelecido um vínculo afetivo que transmitiu às crianças um abuso excessivo de confiança. Como deve o Educador agir face a esta situação?

Psic.: em primeiro lugar devia antecipar isso. Nós de facto devemos, quando estamos numa situação de estágio, numa situação profissional, devemos vestir uma camisola de professores ou educadores que é diferente de ser um amigo ou um familiar. Digamos que a pessoa tem de separar as águas, uma coisa é ser amigo outra é ser profissional. Então, nesse caso de facto para já é evitar essa situação, é a pessoa preparar-se antes para o que vai fazer de modo a isso não acontecer. Mas se a situação já aconteceu, eu acho que tem de ser lidado com muita temperança. O que é que eu quero dizer com isso... A pessoa deixou que o limite passasse e aos poucos tem que ir diminuindo,

digamos cortando, essa estreita, digamos assim, relação. Aos poucos tem que ir dizendo, caso a caso, que a criança não pode ter determinado comportamento ou atitude, explicar que é a educadora. Ou seja, aos poucos, em cada momento, não em grupo, mas caso a caso, quando a pessoa percebe que o outro passou o limite, deve tomar uma atitude. Ou seja, aos poucos é necessário tomar a atitude de líder de grupo e não de fazer parte do grupo. Por exemplo, numa dinâmica de grupo, o líder nunca faz parte da dinâmica, mesmo que as crianças o solicitem. O líder de grupo tem de estar a assistir, deve claro observar e avaliar, orientar uma ou outra situação, mas não pode de facto fazer parte do grupo. Da mesma forma que o Educador também não pode fazer-se de mais um elemento do grupo. Isto para dizer o quê, que situação a situação, caso a caso, a pessoa tinha que ir ponto os pontos nos "is", colocando os limites. Mas demora algum tempo, uma vez que as crianças já estão habituadas a agir de determinada maneira e com o tempo o Educador tem de fazer com que os limites sejam o que já deveriam ser. Inicialmente, as crianças vão estranhar, mas com consistência e convicção é possível. É necessário que o Educador passe um exemplo à criança, não só de atitudes, mas como pessoa, que transmita à criança aquilo que é, o tipo de pessoa que é.

Sandra: Enquanto Psicóloga como considera que se deve gerir esta difícil relação entre os afetos e os limites, de modo a obter um bom desenvolvimento da parte do grupo?

Psic.: Para mim, sem haver proximidade, sem haver uma relação afetiva não há resultados, ou melhor, os resultados não são tão bons. Portanto, para mim passa pela relação afetiva. Agora, também passa pelos limites, também passa pelo saber dizer que não, pelas regras, pelo cumprimento e manutenção das regras... de facto, mais do que a regra é necessário manter o cumprimento e fazer com que este seja certo, uma vez que à primeira vez que deixássemos que uma das regras fosse quebrada o grupo ia tender a quebra-la sempre. É um pouco chamar a brasa à sardinha, como referia a Santa Paula Frassinetti falava nisso e muito bem, quer dizer é a firmeza e a suavidade, quer dizer a pessoa tem de ser firme quando é necessário e tem de ser suave quando tem de ser suave. No meu caso e não como psicóloga, mas como professora, que é

a situação mais próxima do educador, sou amiga dos meus alunos, mas estes também sabem que a professora sou eu, que o líder sou eu. Os alunos sabem que posso ouvi-los, que se me explicarem a situação que eu até posso ser flexível e fazer o que eles pretendem, mas no fundo eu não deixo de ser a professora e não temos o mesmo tipo de relação como se fossem meros amigos. No fundo eu acho que é isso, é necessário agir com firmeza e com suavidade, com limites, mas no fundo a afetividade e também importante, ou seja, a suavidade.

ANEXO VII

Projeto Educativo – Espaços

Edifício Principal

<i>Instalação</i>	<i>Quantidade</i>
Salas de atividades	6
Dormitório	1
WC	6
Secretaria	1
Gabinete de Direção Pedagógica	1
Halls de entrada	1
Vestiários	1
Despensa	2

Edifício de Restauração e Lavandaria

<i>Instalação</i>	<i>Quantidade</i>
Refeitório	1
Cozinha	1
Armazenamento	1
Lavandaria	1

Edifício Creche

<i>Instalação</i>	<i>Quantidade</i>
Salas de atividades	4
Dormitórios	1
Sala Acolhimento	1
WC	3
Sala de Reuniões	1
Refeitório	1
Halls de entrada	1
Vestiários	2
Despensa	1

ANEXO VIII

Gráficos de apoio à caracterização das famílias e das crianças. É de notar que no período de realização dos gráficos, o grupo era composto por 24 crianças. No entanto, a meio do período letivo 1 das crianças (sexo masculino) saiu da Instituição, devido à alteração de residência para outro país. Os gráficos não foram alterados, visto que a saída desta criança não apresenta relevância à alteração destes – ou seja, a leitura efetuada é exatamente a mesma.

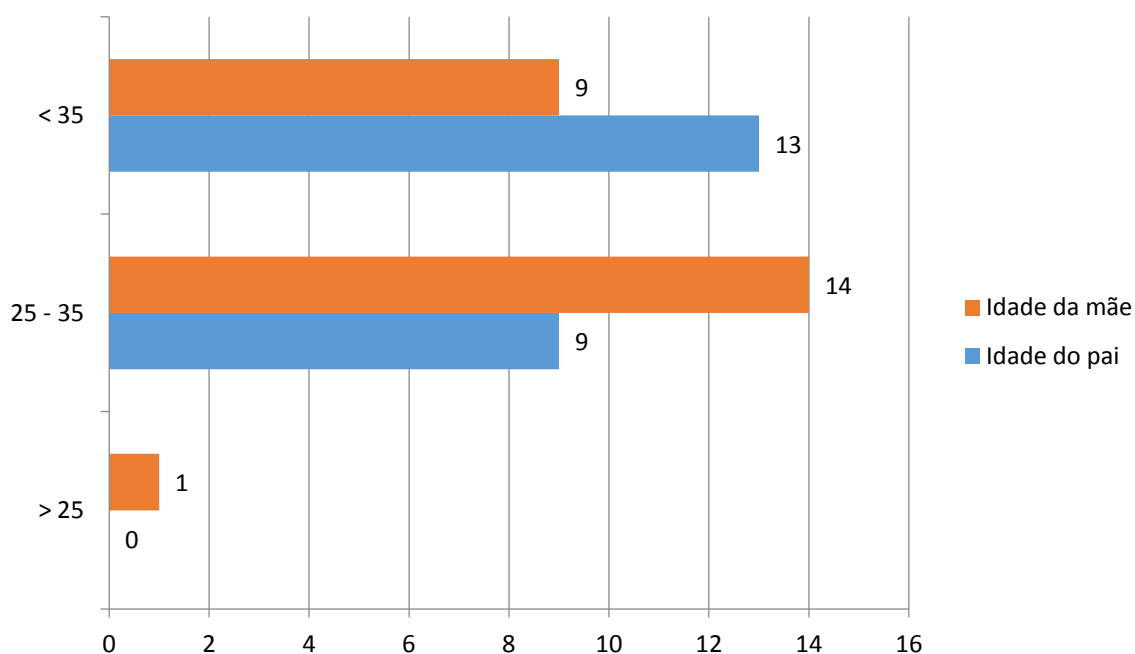


Gráfico 1: É de referir que existe a falta de informação relativamente à faixa etária do pai de duas das crianças do grupo. Ao analisar o gráfico 1 é de constatar que o grupo de pais das crianças encontra-se, ainda, numa idade jovem, existindo apenas 1 criança que tem o progenitor já com 59 anos de idade.

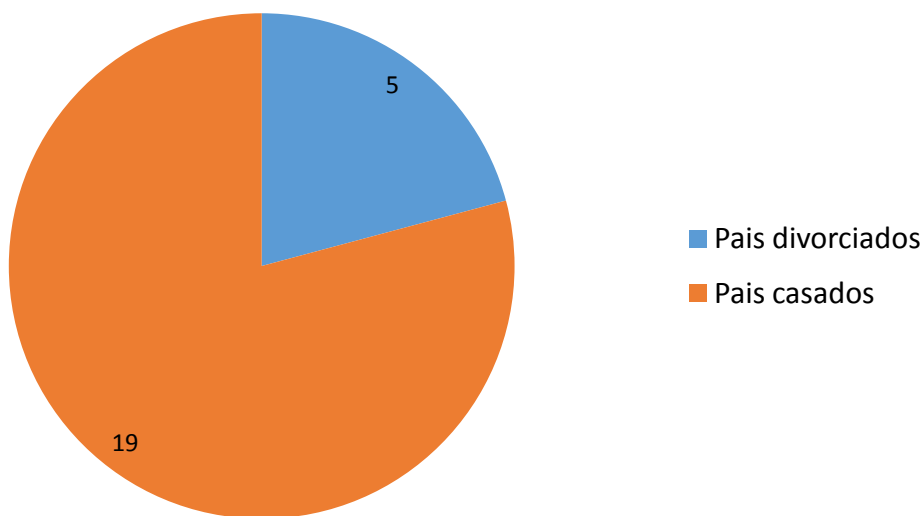


Gráfico 2: Das crianças que têm pais divorciados, todas elas vivem com a mãe, fazendo visitas regulares ao pai. Em dois dos casos, o divórcio surgiu no ano civil anterior, tendo sido a figura maternal a abandonar a habitação com a criança. Em outros dois casos, não há qualquer informação sobre a figura paternal com a exceção do nome completo.

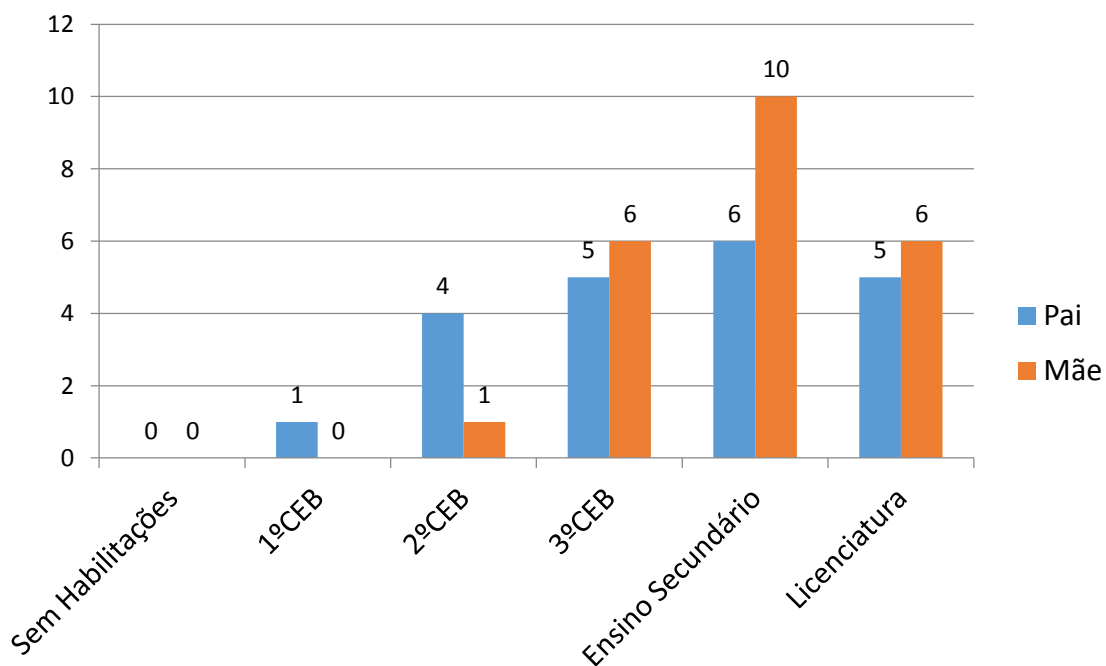


Gráfico 3: Neste parâmetro, para além de ser desconhecida a informação de dois dos progenitores, tal como aconteceu na informação do gráfico anterior, é inexistente também a informação da escolaridade relativamente aos progenitores de uma das crianças que provem de uma etnia diferente. Com os dados apresentados, podemos concluir que a maioria dos progenitores de ambos os sexos apresenta habilitações literária até ao 12ºano do Ensino Secundário, existindo, também, um número significativo de pais licenciados.

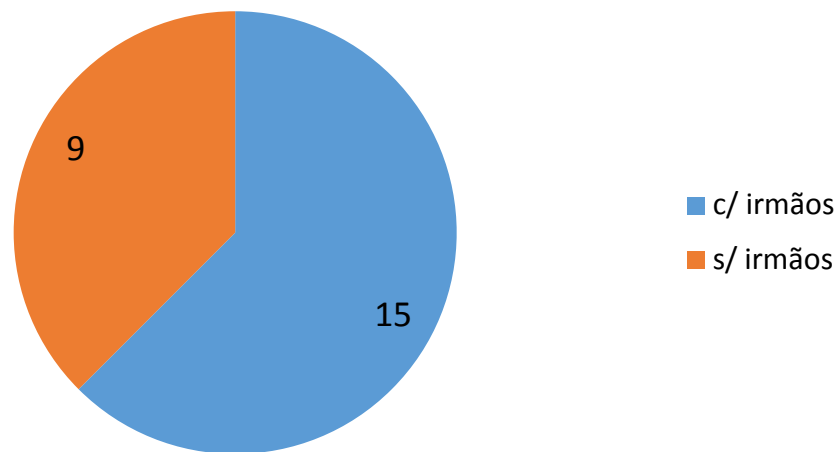


Gráfico 4: Das 15 crianças que têm irmãos, 7 frequentam a mesma instituição, em que 6 estão na creche e apenas 1 frequenta o pré-escolar, na sala dos 5 anos. As 6 crianças que têm irmãos que não frequentam a instituição, são filhas mais novas, tendo portanto os seus irmãos uma idade superior à sua.

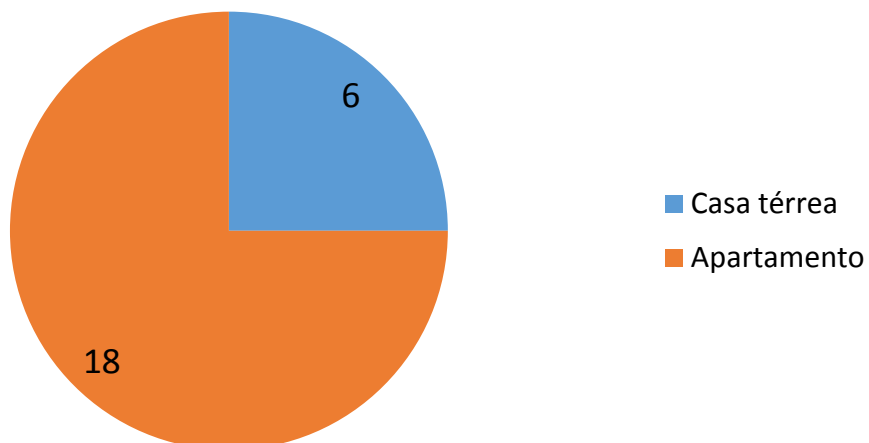


Gráfico 5: A maioria das crianças (18) vive em apartamentos, ou seja, a avaliar pela zona de habitação, sem jardim próprio onde brincar.

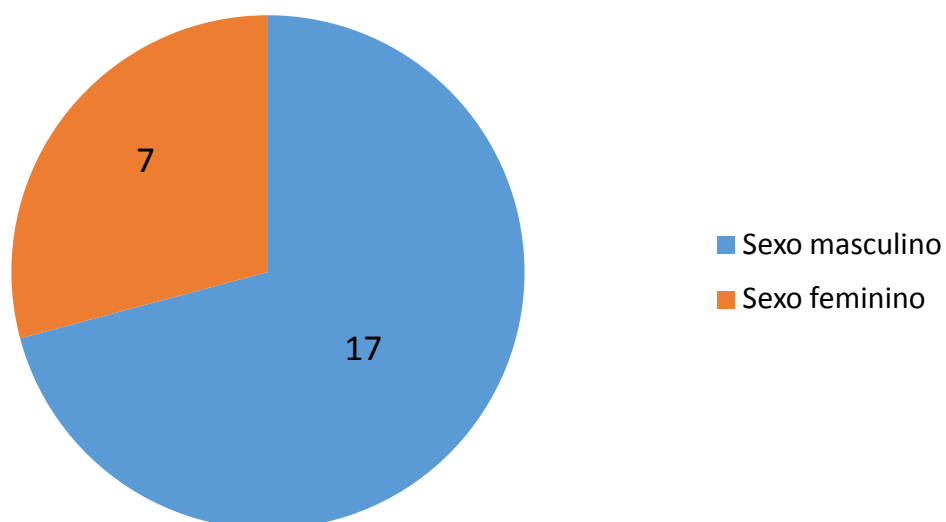


Gráfico 6: Número de crianças no grupo e divisão por género.

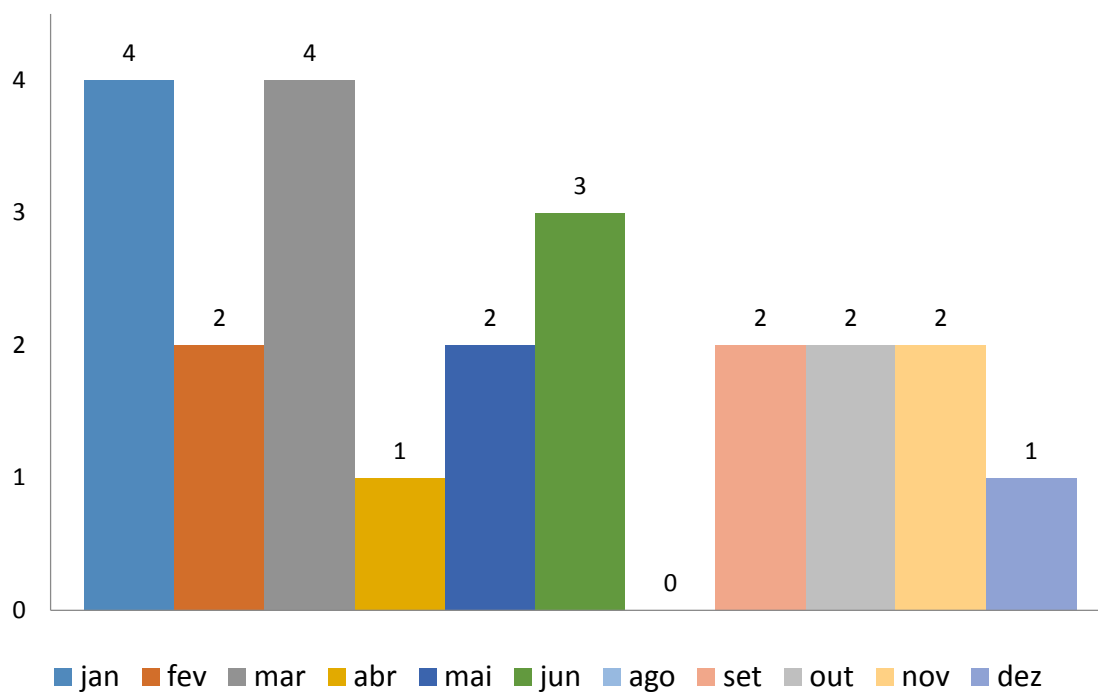


Gráfico 7: Divisão das crianças do grupo por meses de aniversário.

ANEXO IX

Registos de Incidentes Críticos

Registo de Incidente Crítico 1:

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO Nº16

Título: R. propõe atividades em assembleia

Data: 07.mar.14

Intervenientes: R. e grupo

Registo: Ao introduzir a co-planificação no grupo, as crianças, numa fase inicial tinham dificuldade em lançar propostas de atividades. Na assembleia de 7 de março, a R. motivada pelo arranque do projeto, começou a propor atividades para realizar na semana seguinte, assim como delineou como fazer essas mesmas atividades, tal como os materiais que seriam necessários utilizar para a realização das mesmas.

Comentário: É de considerar que a introdução da co-avaliação e da co-planificação em grupo foram fundamentais para a o desenvolvimento de competências de autonomia, cooperação, negociação e de reflexão. Fiquei surpreendida quando R. participou na planificação e propôs atividades para realizar no âmbito do projeto lúdico, tal como apresentou possibilidades para a realização desta atividade, assim como demonstrou saber quais os materiais necessários.

Registo de Incidente Crítico 2:

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO Nº22

Título: R. prepara bolos na área da casinha

Data: 25.mai.14

Intervenientes: R. e estagiária finalista

Registo: Durante o período de brincadeira livre, R. optou por ir brincar para a área da casinha. Em brincadeiras na zona da cozinha, decidiu preparar um bolo e trouxe-me para eu provar. Quando se aproximou de mim, disse-me “Prova Sandra, é igual ao bolo que faço para levar aos meus avós, no fim-de-semana”.

Comentário: Neste registo é visível que a criança, num momento de brincadeira livre, retrata experiências vivenciadas em casa, aquando está com os seus familiares. É de notar que, à segunda-feira, no momento do acolhimento, aquando são contadas as novidades, R. relata sempre que visitou os avós maternos e que para o lanche lhes preparou um bolo, em casa, juntamente com a sua mãe.

Registo de Incidente Crítico 3:

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO Nº14

Título: F. agride um amigo

Data: 24.fev.14

Intervenientes: F. e T.

Registo: Durante o acolhimento o T. ocupou um pouco do espaço de F. na roda. F., ao invés de recorrer ao diálogo e pedir para o T. se desviar do seu lugar, optou por agredir T. e se recusar ao pedido de desculpa.

Comentário: Apesar de algumas crianças já terem a capacidade de resolver os conflitos através do diálogo, existem ainda crianças no grupo que recorrem à violência como

forma de solucionar os problemas. Existem alguns valores que determinadas crianças ainda necessitam trabalhar, para que situações destas não se repitam.

Registo de Incidente Crítico 4:

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO Nº13

Título: F. oferece pulseiras da amizade

Data: 18.fev.14

Intervenientes: F. e restante grupo

Registo: No dia 14 de fevereiro festejamos o dia dos amigos no JI. Ao longo do fim-de-semana, estando sensibilizada pelos festejos do dia dos amigos, F. pediu ajuda a sua mãe e quis fazer pulseiras de missangas para todas as crianças. Quando trouxe as pulseiras para o JI, felicitamos F. pela sua atitude e pelo valor de amizade que mostra existir em si.

Comentário: O tema do Projeto Educativo da instituição é “Os Valores”. Desta forma, desde o início do ano que temos trabalhado valores que consideramos ir de encontro às necessidades do grupo. Um dos primeiros valores trabalhados foi a amizade. Sendo o dia 14 de fevereiro destinado ao dia dos namorados, para os mais pequenos consideramos importante sensibilizar para a amizade, para o valor da amizade assim como para a partilha e troca de bens, como desenhos. Considero que F. ficou sensibilizada com o dia, tendo realizado uma reflexão face aos seus comportamentos com os amigos, tendo uma atitude de desculpas com a oferta das pulseiras.

Registo de Incidente Crítico 5:

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO Nº23

Título: S. combina com MB que será sua mãe

Data: 26.mai.14

Intervenientes: S. e MB

Registo: Num momento de brincadeira livre, S. e MB escolheram a área da casinha para brincar. Ao atribuírem papéis sociais, S. combina com MB. que será sua mãe, tendo MB. que ser a filha bebé. Ao encenar este momento de faz-de-conta, S. pega em MB ao colo e embala-a .

Comentário: Neste momento de brincadeira livre é visível o jogo dramático entre as crianças. Ao atribuírem papéis sociais, S. está a adotar o papel de mãe, brincando com MB. como se esta fosse sua filha. S. tende a imitar a sua mãe, figura com quem mais se identifica.

Registo de Incidente Crítico 6:

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO Nº21

Título: A. mostra o órgão genital

Data: 25.mai.14

Intervenientes: A.

Registo: No momento de transição anterior ao almoço, A. foi à casa de banho. Tendo curiosidade relativamente às diferenças corporais existentes entre a rapariga e o rapaz, começou a mostrar o seu órgão genital aos seus colegas que partilhavam a casa de banho consigo. A AAE, ao ver o sucedido, repreendeu a criança, levando-a para a sala

com as calças em baixo, obrigando-a a repetir o sucedido na casa de banho, frente aos colegas do grupo.

Comentário: A curiosidade pelas diferenças sexuais aos 4 anos de idade é um acontecimento natural da fase de maturidade que as crianças vivem. Neste sentido, considero que a AAE deveria ter chamado a atenção da criança, sem o obrigar a repetir o sucedido na sala, em frente ao restante grupo. Considero que não foi uma repreensão, mas uma humilhação face à criança.

Registo de Incidente Crítico 7:

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO Nº18

Título: D. tenta ter um comportamento de acordo com as regras da sala

Data: 20.mar.14

Intervenientes: D. e grupo

Registo: D. entra na sala e diz-me que gostava de ser responsável. Expliquei-lhe que só pode ser responsável que tem um comportamento de acordo com as regras da sala. D. prometeu que ao longo do dia ia manter um comportamento exemplar.

Comentário: É de referir que D. é bastante irrequieto, tendo dificuldades em se manter de pernas à chinês e em silêncio, aquando momentos de atividades orientadas e de acolhimento. Como tal, seria um desafio tentar manter um comportamento de exemplo para os colegas. No entanto D. conseguiu o título de responsável, apesar de não ter mantido o seu comportamento de acordo com as regras durante todo o tempo que permaneceu no JI, mas como reforço positivo do seu esforço, optei por atribuir-lhe o crachá de responsável.

ANEXO X

Tabela de avaliação:

Tabela de Avaliação de Atividade – Associação Número- Quantidade

Idade: 4 anos **Data:** 9 de Abril de 2014 **Observadora:** Sandra Estêvão (Estagiária)

A criança é capaz de:			
	Reconhecer os números de 1 a 5	Realizar contagens simples até 10	Associar número à quantidade
André	++	++	++
Beatriz A.	++	++	++
Daniel	++	++	+
Davi	+	+	+
David	++	++	++
Duarte	+	++	+
Flor	++	++	++
Francisco	++	++	+
Gustavo	++	++	++
Hassan	++	++	++
João Pedro	+	++	+
Leonor	++	++	++
Maria Beatriz	++	++	++
Maria Leonor	++	++	++
Martim	++	++	++
Miguel	++	++	++
Pedro Querido	++	++	++
Pedro Filipe	+	+	+

A gestão da dualidade Afetos/Limites, numa sala de 4 anos | Sandra Estêvão

Renata	++	++	++
Rodrigo	++	++	++
Salvador	++	++	++
Susana	+	+	+
Tomás	++	++	++

LEGENDA:

- Não é capaz de realizar

+ - Realiza com dificuldades

++ - Realiza com sucesso

ANEXO XI

Descrição do Projeto Lúdico:



O NOSSO PROJETO LÚDICO: A LUA



A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

O Trabalho de Projeto permite à criança ser o centro do processo educacional, já que a ideia do que será trabalhado surge a partir do interesse ou necessidade das crianças em sala. O Jardim de Infância procura auxiliar a criança a compreender o mundo, existindo uma ligação entre as atividades desenvolvidas em sala e os interesses das crianças. As temáticas de projetos lúdicos podem surgir a partir de brincadeiras, da hora do conto (leitura de livros infantis), de visitas de estudo, de temáticas trabalhadas em sala onde surgem outras questões, ou até mesmo de uma novidade partilhada com o grupo relativa a um passeio de fim-de-semana. Assim, as crianças têm a oportunidade de ser um agente ativo, sujeito do seu próprio desenvolvimento. Os projetos trazem a possibilidade de compreender os mais diversos conhecimentos através de múltiplas linguagens. É possível o desenvolvimento de vários projetos em simultâneo, de tal forma que se dê a articulação entre o conhecimento científico e a realidade espontânea da criança, promovendo a cooperação e a interdisciplinaridade num contexto de jogo, trabalho e lazer. A Metodologia de trabalho de projeto, segundo Teresa Vasconcelos, desencadeia-se em 4 distintas fases, todas elas interligadas e fundamentais para o desenvolver do tema de projeto.

SITUAÇÃO DESENCADEADORA

O presente projeto lúdico surgiu aquando o desenrolar de uma atividade relacionada com o Magusto. Durante a modelagem de ouriços, em pasta de papel, uma criança do grupo, D., comparou o seu ouriço a uma lua, expressando: “Olha, Sandra! Parece uma lua”. Com esta observação do D. emergiu, de imediato, nos restantes colegas questões relacionadas com a Lua. Mais tarde, em grande grupo, as crianças ao colocarem mais questões optei por registar estas dúvidas e propor o desenvolver de uma série de atividades relacionadas com este interesse. A motivação das crianças foi logo visível.



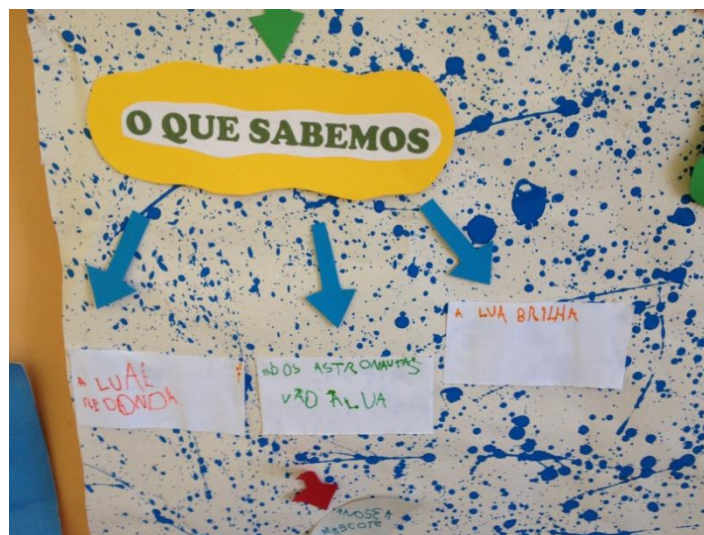
*Um projeto se define como uma situação em que as crianças realizam uma investigação em profundidade acerca de eventos ou de fenômenos interessantes que se encontram em seu ambiente. (HELM, Judy H et all, 2005:28) Assim e com o colocar de uma série de questões, consideramos que estamos na **FASE 1 DA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO**, ou seja, na **DEFINIÇÃO DA SITUAÇÃO - PROBLEMA**. Nesta primeira fase, *formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar* (VASCONCELOS, Teresa, p.14) Com isto, as primeiras questões que surgiram foram:*

- Como podemos viajar até à Lua?
- O que existe em torno da Lua?
- Qual a forma e a cor da Lua?
- Que roupa se utiliza para ir à Lua?



Para além da colocação de questões, surgiu a necessidade da partilha de *saberes* que já se possuem sobre o assunto; *conversa-se em grande e pequeno grupo (...)* (IDEM, p.14) Com isto, obtivemos afirmações como:

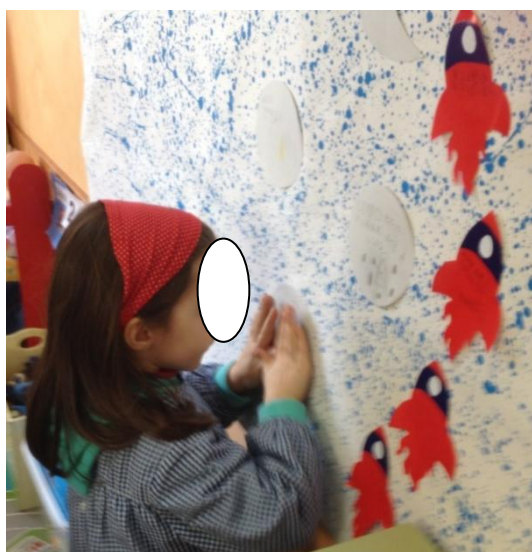
- Só os astronautas vão à Lua.
- A Lua brilha.
- A Lua é redonda.



Após esta partilha, *as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto.* (IBIDEM, p.14) Nesta fase surgem uma primeira teia inicial, o adulto utiliza os conhecimentos prévios da criança como motivação à obtenção de respostas às



questões já colocadas. A construção da teia implica por parte do grupo capacidade de planificação e de avaliação dos seus interesses e saberes



Como o grupo nunca tinha realizado nenhum projeto lúdico, ficou bastante inquieto e expectante relativamente ao que iria ser realizado em torno deste grande interesse. Desta forma, as crianças demonstraram-se bastante impacientes, querendo dar resposta a todas as questões num curto espaço de tempo. Nesta fase, surgiu a necessidade de explicar ao grupo que na Metodologia de Trabalho de Projeto, as crianças são o centro da evolução do projeto e que desta forma as descobertas são

realizadas pelas crianças através de pesquisas (livros, internet, entrevistas, trabalho de campo), da partilha de conhecimentos em grande grupo, bem como através do desenvolver de uma série de atividades práticas, quer na sala, quer em casa com os pais/encarregados de educação. Com esta explicação, as crianças lançaram hipóteses sobre quem poderia colaborar connosco e auxiliar-nos a adquirir novas aprendizagens. Desta forma, é possível afirmar que, na sala dos 4 anos, surgiu um PROJETO. Como as questões eram realizadas em torno da Lua (área de conteúdo: Conhecimento do mundo), batizamos o projeto como “A LUA”.

Para dar continuidade ao projeto e passando para a **FASE 2 – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO**, todos tomamos consciência do que queríamos realmente saber, do que era mais importante aprofundar. Para que esta situação ficasse bem delineada, preparei uma hora do conto com a utilização de um material pedagógico – uma manta contadora de histórias – com o conto “Papá, por favor, apanha-me a Lua” de Eric Carl (área de conteúdo: área de expressão e comunicação – domínio da linguagem)



A gestão da dualidade Afetos/Limites, numa sala de 4 anos | Sandra Estêvão

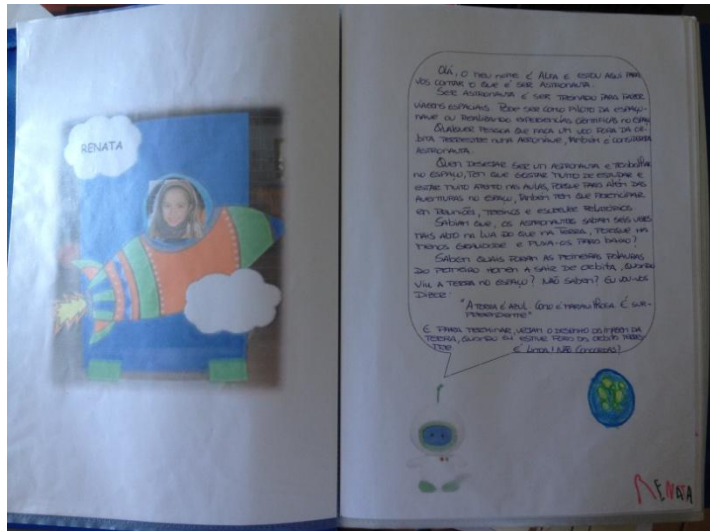
O grupo propôs um objeto para levar para casa e ajudar a fazer pesquisas relacionadas com o projeto. Assim, comprei um peluche astronauta, mandei fazer uma mochila relacionada com o tema do projeto e forrei um portefólio (dossier de micas) ilustrativo ao caderno de registo de projeto lúdico. Desta forma, as crianças tinham um objeto para transporte de materiais, um objeto motivador de pesquisas e um objeto para arquivar as suas descobertas realizadas com os pais – surgiu, então, um objeto comunicador casa-escola.



Em conversa com o grupo onde as crianças determinaram o que queriam fazer para dar resposta às suas questões e onde poderiam pesquisar as suas dúvidas, esquematizei uma grelha de planificação inicial, de acordo com as ideias que iam surgindo quer da minha parte, quer da parte do grupo.

Com isto e com o entusiasmo das crianças em torno do tema do projeto, uma das crianças sugeriu levar o peluche Astronauta para casa, para lhe dar um nome e deu a ideia de que este peluche fosse a mascote do projeto lúdico. Com este interesse em pesquisar, estamos a entrar na **FASE 3 – EXECUÇÃO**. Nesta fase, *as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. (...) Constroem objectos em grandes dimensões (o avião; o tractor; o foguetão...).* Pontos de situação diários são feitos para relançar e planificar o que vem a seguir. (IBIDEM, p. 16) Assim, após a pesquisa

relacionada sobre o astronauta e depois de lhe ter sido atribuído um nome, partimos para a ideia de construção de um foguetão. Para tal, seria necessário organizar a nossa sala de modo a criarmos uma área para o projeto lúdico, onde colocaríamos todos os materiais construídos em



torno deste. Uma das crianças, numa assembleia de avaliação e planificação semanal, sugeriu a coloração de papel de cenário, em tons de azul, para ilustrar os tons do Espaço e posterior desenho de estrelas.

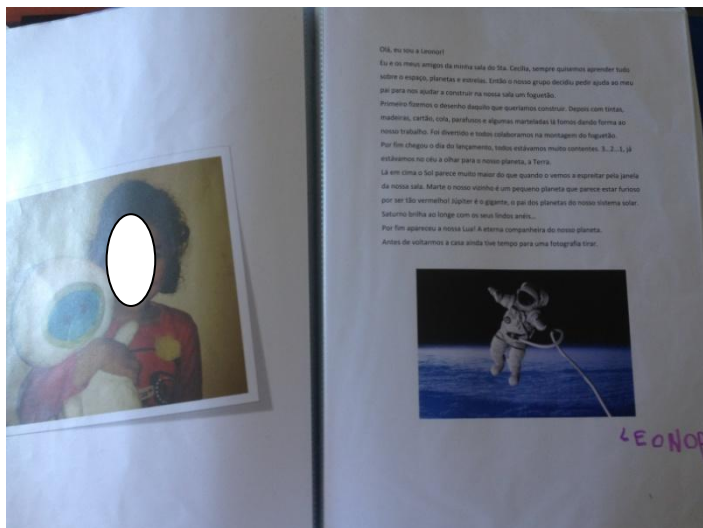


Seguindo esta ideia, preparamos uma área na nossa sala para, então, passarmos à construção de um foguetão. Em torno desta construção, surgiu a ideia de convidarmos um encarregado de educação para nos auxiliar na tarefa. *O envolvimento directo das famílias é de grande importância em educação de infância, em particular para o desenvolvimento de projectos em sala de actividades, construindo um recurso valioso.* (IBIDEM, p. 33) Com o envolvimento das famílias nas atividades que decorrem em sala, sendo que estas vão de encontro aos interesses e necessidades das crianças, os mais pequenos sentem que os seus pais e encarregados de educação estão, também, envolvidos nas suas experiências diárias em ambiente escolar, sentem que os pais se interessam pelos seus interesses e curiosidades, assim como sentem orgulho que estes estejam presentes na sua sala a realizar uma atividade consigo e com os seus amigos.

Indo de encontro à ideia que emergiu das crianças, fizemos uma proposta ao pai da Leonor Nunes, questionando se teria disponibilidade para se deslocar até à nossa sala e construir um foguetão connosco. O pai da Leonor aceitou e marcou uma manhã para realizar a atividade. Como para qualquer construção é necessário o desenho-projeto, realizei uma atividade de hora do conto com a leitura do livro “Como Apanhar uma Estrela” de Oliver Jeffers (área de conteúdo: área de expressão e comunicação – domínio da linguagem)



Como registo, as crianças desenharam um projeto do foguetão que viríamos a ter na nossa sala. Solicitei que colorissem o foguetão de acordo com a cor que gostariam que o nosso foguetão tivesse. Questionei o grupo relativamente à forma do foguetão, para realçar o facto que este termina em bico, tal como acontece com a forma geométrica do triângulo (área de conteúdo: área de expressão e comunicação – domínio da matemática).

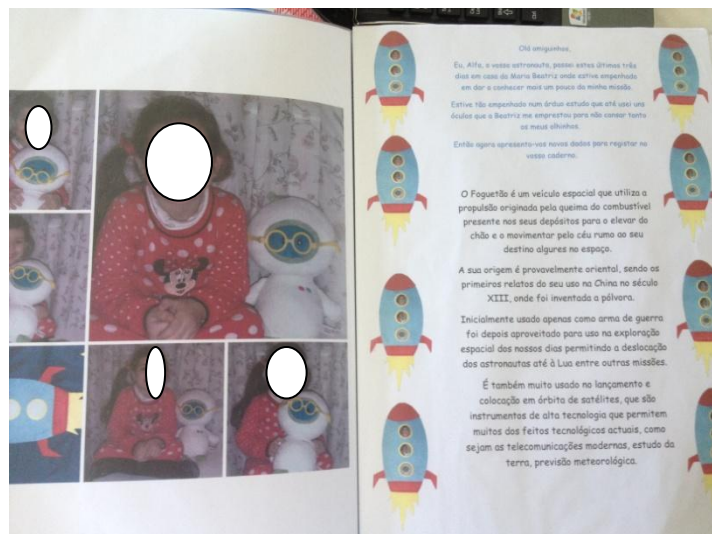


A construção do foguetão, por motivos profissionais do pai da Leonor, foi adiada durante cerca de 2 semanas, no entanto o Alfa

(nome atribuído ao peluche astronauta) foi para casa da Leonor, para a realização de uma pesquisa relativamente aos foguetões e ao seu funcionamento (área de conteúdo: conhecimento do mundo).



Mal o Sr. José Manuel (pai da Leonor) confirmou a certeza da sua visita à nossa sala, as crianças ficaram bastante contente e entusiasmadas. O foguetão foi construído e surgiu a ideia de mais uma pesquisa: qual a cor mais frequente nos foguetões (área de conteúdo: área de expressão e comunicação – domínio da expressão plástica).

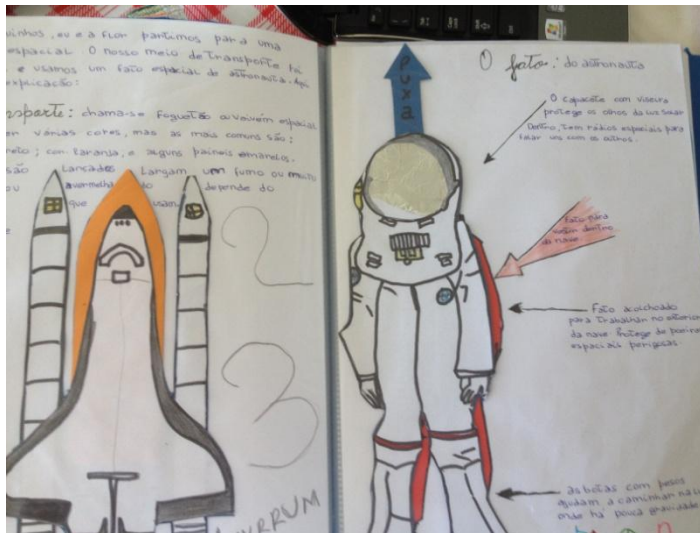


Depois colorimos o nosso foguetão, acabando por ficar em tons de cor-de-laranja (área de conteúdo: área de expressão e comunicação – domínio da expressão plástica).

Foi então que partimos para dar resposta a mais uma questão colocada no momento de planificação,



“Que roupa se utiliza para ir à Lua?”. Mais uma vez o Alfa foi para casa de uma das crianças, realizando esta uma pesquisa relativamente à roupa dos astronautas (área de conteúdo: conhecimento do mundo).



Neste momento foi proposta a ideia de construção de capacetes de astronauta, para que o grupo, nos momentos de brincadeira livre na área do foguetão, conseguisse realizar viagens à Lua em segurança. As crianças sugeriram que os capacetes fossem construídos em pasta de papel (área de conteúdo:

área de expressão e comunicação – domínio da expressão plástica). Aproveitando a ideia do grupo, optei por mascarar-me de astronauta, entrar na sala e dinamizar a atividade de construção de capacetes.



Depois desta atividade e como as crianças falavam muito sobre a vida de um astronauta na lua, levei para a sala uns vídeos documentários sobre como os astronautas realizam as suas tarefas diárias na lua – a alimentação, o banho, a hora do dormir, e como escovar os dentes. Considero que foi uma atividade bastante elucidativa, visto que o grupo não tinha noção de como é que seria possível realizar estas tarefas básicas em ambiente lunar. (área de conteúdo: conhecimento do mundo)

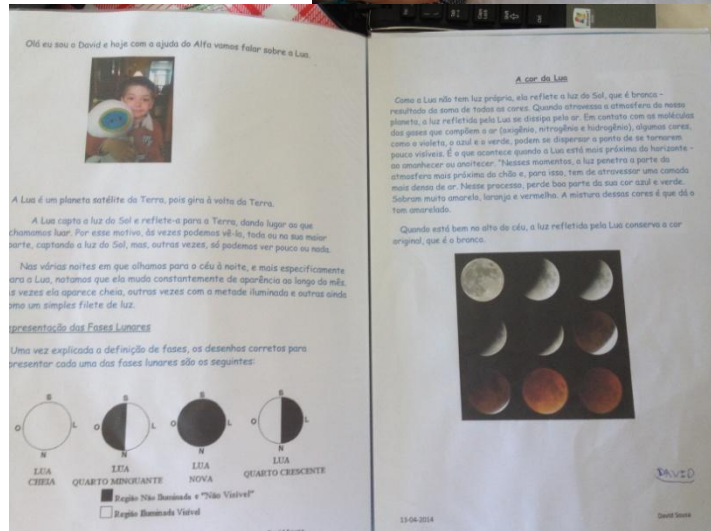
Sendo a matemática uma área de conteúdo necessária de trabalhar, sendo uma das necessidades do grupo a aquisição da competência de associação de número a quantidade. Assim, construímos um dominó para que as crianças trabalhassem, com motivação, esta dificuldade, de modo a superá-la.



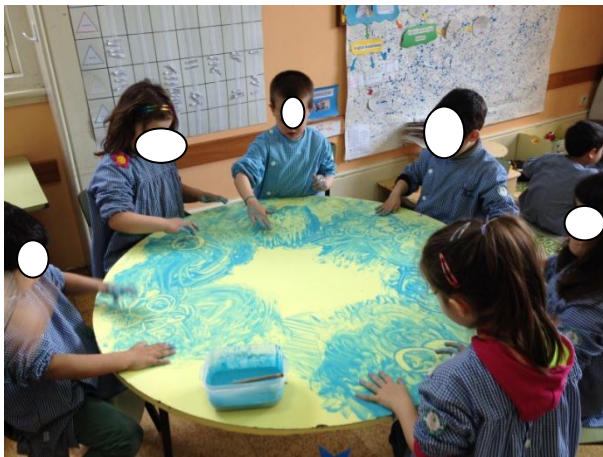
Já com o foguetão construído tal como os capacetes, eis que viajamos até à Lua! Foi então que o grupo quis construir uma Lua em pasta de papel. (área de expressão e comunicação – domínio da expressão plástica) Nesta atividade optei por utilizar papel de seda branco, de modo a melhor ilustrar a Lua.



Depois as questões sobre a variação de tamanho da Lua surgiram e eu construí, com o grupo, um móbil das fases da Lua. (área de conteúdo: conhecimento do mundo) Uma das crianças levou a mascote para casa, de modo a realizar uma pesquisa sobre a Lua.



As crianças, ao compreenderem que formas tomava a Lua com o passar das noites, começaram por associá-las a letras: “-C” quarto minguante, “-D” quarto crescente e “-O” lua cheia (área de conteúdo: área de expressão e comunicação – domínio da linguagem). Construímos, então um móbil das fases da lua, para que todas as crianças, sempre que surgisse a dúvida relativamente as alterações de tamanho da lua, se conseguissem recordar que a lua gira em torno da terra.



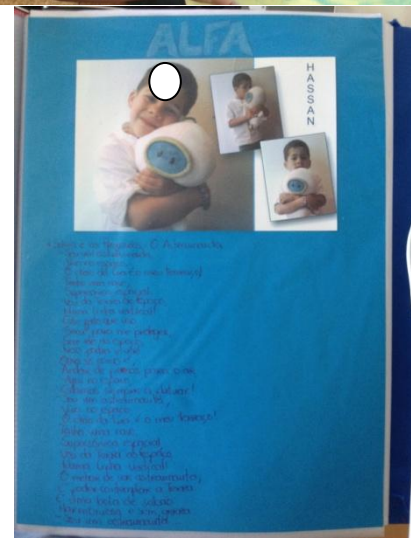
na nossa sala. As crianças desenharam um foguetão, um astronauta e a roupa do astronauta (área de conteúdo: área de expressão e comunicação – domínio da expressão plástica).

Como o interesse das crianças ia para além da Lua, ou seja, passava, também, por

conhecer o sistema solar (resposta à questão “O que existe em torno da Lua?”) seguimos com o projeto, rumo à iniciação da construção do sistema solar.

Nesta fase, as crianças consideraram importante a aprendizagem de uma canção sobre o

Nesta fase considerei pertinente fazer uma síntese dos conhecimentos que já tinham sido adquiridos e das construções que já tinham sido elaboradas. Propus uma atividade de digitinta - técnica de pintura que as crianças nunca exploraram antes – para desenho dos materiais que já tínhamos



nossos projeto, sugerindo que o astronauta fizesse mais uma viagem até casa de outra criança para pesquisar uma música. Segui esta sugestão e realizei uma atividade de aprendizagem da canção, onde a criança que fez a pesquisa ensinou ao restante grupo a música que tinha aprendido em casa (área de conteúdo: área de expressão e comunicação – domínio da expressão musical).

Em seguida, para dar continuidade ao projeto, a mascote voltou a ir para casa de outra criança Para que esta realizasse uma pesquisa sobre o sol.



Descobrimos que o sol é uma estrela gigante, sendo a nossa maior fonte de energia. Questionei as crianças relativamente ao processo de construção do sol e quais seriam os materiais que iríamos utilizar. Optaram novamente por construir o sol em pasta de papel, para uma

posterior pintura em tons de amarelo.



Após a construção desta estrela, a presença de uma estagiária de licenciatura, proporcionou ao grupo a aquisição de um novo jogo, na área dos jogos. A estagiária fez um jogo de memória relativo às fases da lua e as letras que as crianças associam a cada fase (áreas de conteúdo: área

de expressão e comunicação – domínio da linguagem e da matemática).

A gestão da dualidade Afetos/Limites, numa sala de 4 anos | Sandra Estêvão



Com esta mãe, as crianças adquiriram não só conhecimentos relativamente ao primeiro planeta do sistema solar, como tiveram a oportunidade de realizar jogos.



o maior partido da visita da Rita à nossa sala.

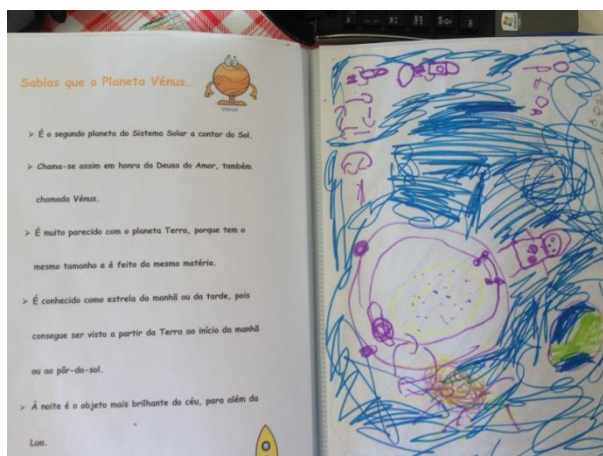
Com a viagem do Alfa para casa de outra criança, foi efetuada uma pesquisa sobre o primeiro planeta do sistema solar – o Planeta Mercúrio.

Nesta fase emergiu a ideia de convidar mais um pai a ir à nossa sala para nos auxiliar nesta tarefa. As crianças quiseram, então, chamar a

A Rita, mãe do Miguel, trouxe a visita do planeta Mercúrio à nossa sala, dizendo às crianças que este tinha 3 surpresas: um jogo do galo, um jogo de dominó e um painel fotográfico. Primeiramente realizamos o jogo de dominó (área de conteúdo: área de expressão e comunicação – domínio da matemática), depois jogamos ao jogo do galo (área de conteúdo: área de expressão e comunicação – domínio da matemática) e por fim, as crianças tiraram uma fotografia ao lado do foguetão com o painel fotográfico (área de conteúdo: área de expressão e comunicação – domínio da expressão dramática). Todas as crianças participaram nestas atividades e tiraram



Partimos, aqui, para a construção do segundo planeta do sistema solar – Vénus - e o Alfa fez mais uma visita a casa de outra criança (área de conteúdo: conhecimento do mundo)

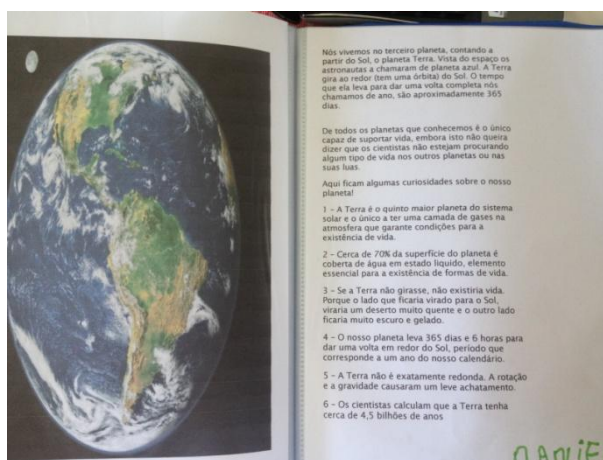


Construímos o planeta Vénus, estando o grande interesse das crianças voltado para a construção do planeta Terra. O Planeta Vénus foi construído com uma bola de isósporo, papel de seda branco, cola branca e *spray* dourado (área de conteúdo: área de expressão e comunicação – domínio da expressão plástica).

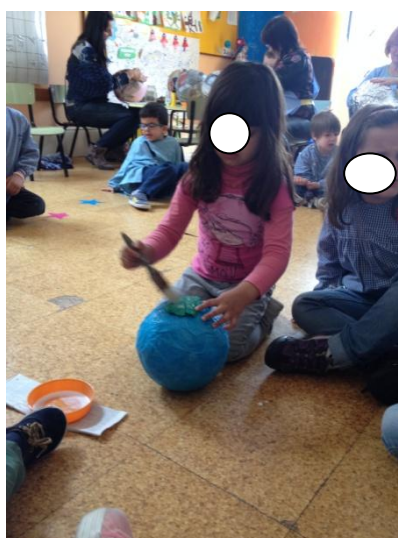


Mais Uma viagem fez o Alfa para mais uma pesquisa realizar. Desta vez pesquisou sobre o Planeta Terra (área de conteúdo: conhecimento do mundo).

Construímos o Planeta Terra, com uma bola de isósporo, papel de seda azul, verde e cola branca. Depois



como as crianças atribuíam nomes aos espaços verdes e azuis do nosso planeta, optei por explicar que estes espaços têm designações – os continentes e os oceanos (área de conteúdo: área de expressão e comunicação – domínio da expressão plástica)



Ao estar próxima a época de divulgação do projeto, reuni as crianças e em grande grupo planificamos a nossa divulgação quer às restantes salas de pré-escolar, quer aos pais (área de conteúdo: área de expressão e comunicação – domínio da linguagem): **FASE 4 – DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO**. *Esta é a fase de socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim-de-infância no seu conjunto, a sala do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente... Expõe-se uma sistematização visual do trabalho noa átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se.* (IBIDEM, p.17)



As crianças quiseram fazer uma exposição dos trabalhos no recreio do jardim-de-infância, assim como preparar uma manhã recreativa para a sala dos 3 e dos 5 anos. Para tal, foi necessária a realização de convites, quer para as salas de pré-escolar, quer para os pais. Assim, imprimi um convite para cada sala de pré-escolar,

assim como um cartaz convidativo a todos os encarregados de educação a comparecer na exposição do nosso projeto.

As crianças entregaram os convites nas salas e afixei o cartaz na porta de entrada do Jardim de Infância. Quiseram ensaiar a canção que aprenderam sobre o projeto para finalizar a sua divulgação com a apresentação da música. Para dinamizar a entrada na manhã recreativa, propus a ideia de aparecermos (eu e as crianças dos 4 anos) vestidos de astronautas, caminhando como se tivéssemos na lua (área de conteúdo: área de expressão e comunicação – domínio da expressão dramática).



Numa primeira fase questionei as crianças dos 4 anos relativamente aos diversos conteúdos abordados e aprendizagens adquiridas, para que as crianças das outras salas compreendessem o seguimento do

A gestão da dualidade Afetos/Limites, numa sala de 4 anos | Sandra Estêvão

nosso projeto, assim como adquirissem conhecimentos já obtidos pelos 4 anos. Durante as minhas questões e respostas das crianças dos 4 anos, estas iam exibindo os materiais construídos no âmbito do nosso projeto para que todo o público conseguisse visualizar. Por fim, o grupo dos 4 anos apresentou a canção que aprendeu, em jeito de conclusão da divulgação do projeto.



A divulgação para os pais (após as 16h30), limitou-se à observação dos materiais construídos, ao acompanhamento do desenvolvimento do projeto através de fotografias legendadas e da leitura desta mesma descrição, assim como a uma explicação individual de cada criança (cada criança explicou ao seu

pai/encarregado de educação o que tinha aprendido relativamente ao tema assim como os materiais que tinha construído).



A avaliação do projeto foi realizada ao longo do decorrer das semanas, durante as assembleias de planificação/avaliação. No final foi feito um balanço de todo o trabalho desenvolvido. Os registos permitiram quer aos adultos quer às crianças rever e avaliar todo o processo. Estes são um instrumento de memória, no sentido em que levam as crianças a recordar toda a sua ação e todas as fases de desenvolvimento do projeto lúdico, assim como a relembrar todos os conhecimentos adquiridos. Ao observar a teia inicialmente esquematizada, concluímos que algumas atividades não foram possíveis de realizar devido à falta de tempo, assim como concluímos que as ideias iniciais do grupo face à Lua estavam corretas. Durante o balanço final, arrematamos que o projeto foi bastante enriquecedor, quer para as crianças da sala, quer para as restantes do pré-escolar, no sentido em que é um tema que desperta grande interesse na faixa etária de pré-escolar. As questões levantadas pelo grupo foram todas respondidas com sucesso e os objetivos do projeto foram atingidos. Confesso que o tema de projeto é trabalhoso e aliciante, tendo deixado diversas atividades por realizar relativamente às questões abordadas, por ter desenvolvido o projeto num espaço de tempo considerado curto.

ANEXO XII

Grelha de avaliação de Projeto Lúdico:

Por favor preencha a seguinte grelha de avaliação do seu projeto. Procure fazer um texto claro, refletido, conciso e ilustrado com alguns exemplos vividos da prática

Projeto: A Lua

Grupo de Crianças: 4 anos

Equipa Pedagógica: Estagiária: Sandra Estêvão

Procure caracterizar o projeto em termos das competências adquiridas no que diz respeito ao grupo de crianças (Em que medida e que os projetos proporcionam momentos de aprendizagem nas crianças; que competências foram adquiridas)

Aprendizagem: Aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas a problemáticas enfrentadas no projeto.

(refira as áreas curriculares abordadas no projeto explicitando a forma como foram trabalhadas – interdisciplinaridade / criatividade)

Área de Formação Pessoal e Social: Introdução de um objeto comunicador entre escola-casa – pesquisas realizadas em casa de acordo com as atividades a desenvolver na sala no âmbito do projeto.

Domínio da Linguagem: Partilha de saberes e conhecimentos adquiridos em casa aquando as pesquisas realizadas; participação em assembleias de planificação/avaliação; Dinamização de horas do conto para dar continuidade ao projeto lúdico e manter a motivação das crianças no tema; associação das fases da lua a letras do alfabeto; abordagem á escrita na realização da planificação do projeto lúdico.

Domínio da matemática: associação da forma do foguetão a uma forma geométrica – o triângulo; construção de um dominó para trabalhar a competência de associação de número a quantidade; enumeração das diferentes fases que o projeto percorreu (aquando a avaliação do projeto e a avaliação das diferentes atividades semanalmente); construção do jogo de memória com as fases da lua; realização do jogo do galo; realização do dominó do planeta mercúrio.

Expressão musical: aprendizagem da canção para a divulgação do projeto; audição de sons da lua em momentos de relaxamento.

Expressão dramática: jogo dramático: dramatização do movimento do astronauta na lua; dramatização da realização da rotina do astronauta: o escovar os dentes, o duche, a alimentação, o dormir.

Expressão motora: Realização de movimentos de astronauta na lua.

Expressão plástica: Construção do foguetão; pintura do foguetão; pintura da área do projeto lúdico; construção de capacetes de astronauta; construção da lua; construção do dominó, construção do jogo das fases da lua; construção do sol; pintura do sol; construção do planeta vénus; construção do planeta terra; construção do móbil das fases da lua; exploração da técnica de digitinta.

Conhecimento do mundo: Todas as questões abordadas relativamente à Lua e ao sistema solar: o meio de transporte para ir à Lua; que roupa utilizam os astronautas para viajar até à Lua; como vivem os astronautas na Lua; o porquê das fases da lua; a designação do sol como uma estrela gigante e quente; as características do planeta Mercúrio, Vénus e Terra e compreensão do facto de não existir seres humanos quer em Mercúrio quer em Vénus; a designação dos continentes e dos oceanos no planeta Terra.

A gestão da dualidade Afetos/Limites, numa sala de 4 anos | Sandra Estêvão

Autonomia: Capacidade maior ou menor de as crianças implicadas no projeto gerirem espaços de autonomia existentes no contexto em que se movem.
<p>A introdução de assembleias de planificação/avaliação semanais foi, de facto, um elemento fulcral para que as crianças conseguissem propor atividades em torno do projeto lúdico. Desta forma, tendo em conta que todo o projeto foi desenvolvido em cooperação adulto-criança, existindo sempre uma grande motivação e fascínio pelo tema de projeto por parte do grupo, a maioria das atividades desenvolvidas foram propostas por este (construção do foguetão, a pintura, construção dos capacetes, construção da lua, construção do sol, construção dos planetas, construção do móbil das fases da lua, aprendizagem de uma canção), assim como a divulgação foi, maioritariamente, delineada pelas crianças. Para além da proposta de atividades, as crianças projetaram sempre o “Como vamos fazer?” e “Que materiais vamos utilizar?”. É de frisar que o papel do adulto ao longo do projeto foi meramente orientador, sendo que as atividades propostas por este foram pontes de ligação entre as várias questões que as crianças queriam trabalhar: as horas do conto e a construção de jogos. As crianças não só apontaram atividades, como propuseram o convite de encarregados de educação para participar e desenvolver atividades em ambiente de sala.</p> <p>Considero que o grupo sempre teve envolvido no desenvolvimento do projeto lúdico, no entanto, com o evoluir do tema, as crianças mostravam-se cada vez mais curiosas e expectantes para obter todas as respostas às suas questões iniciais.</p>
Cooperação: Capacidade maior ou menor de trabalhar em grupo e partilhar experiências e saberes.
<p>No início do projeto lúdico, uma das crianças trouxe para a sala uma revista do Panda: comprou a revista uma vez que era relativa à lua e queria mostrar aos amigos as novidades do Panda relativamente a este tema.</p> <p>No decorrer do projeto, foram realizadas numerosas pesquisas. Foi de notar a vontade de partilhar saberes que existiu no grupo. A cada pesquisa, a criança responsável fazia questão de, no acolhimento, partilhar as novas informações com as demais crianças da sala.</p>
Eficácia: Capacidade maior ou menor de, isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo.
<p>Como já foi referido em cima, a maioria das atividades desenvolvidas partiram da criança, assim como as pesquisas realizadas em casa, foram partilhadas pela criança, com o grupo. Com isto é de considerar que a criança adquiriu competências de autonomia e cooperação, tendo estas contribuído para uma maior eficácia no decorrer do projeto. É de notar que o surgimento de atividade surgiu sempre em assembleias de grupo, assim como as partilhas de saberes foram realizadas com o grupo de crianças reunido em roda, para que todas pudessem participar, colocar questões e adquirir conhecimentos novos.</p>
Implicação: Sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projeto em que trabalharam.
<p>Para a construção dos capacetes de astronauta, por exemplo, os materiais foram cedidos pelos pais das crianças. O facto de ter existido envolvimento parental, não só nas pesquisas realizadas, mas também em atividades concretizadas em sala, fez com que as crianças se envolvessem cada vez mais no projeto. A construção da área do projeto lúdico e o brincar de astronauta no faz de conta, contribuiu também para que o grupo se implicasse no projeto lúdico.</p> <p>Desta forma e tendo em conta os aspetos anteriormente referidos é de considerar que o grupo desenvolveu competências de autonomia, cooperação e eficácia, tendo desenvolvido o seu espírito crítico e avaliativo, sendo capaz de, no futuro, se envolver cada vez mais em projetos, tendo sentimento de pertença e de responsabilidade face a estes.</p>

A gestão da dualidade Afetos/Limites, numa sala de 4 anos | Sandra Estêvão

Negociação: Capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projeto
<p>A realização de assembleias semanais surgiu com o iniciar do projeto lúdico. Nas primeiras assembleias as crianças sentiam alguma dificuldade em propor atividades, sendo que a tendência era para a participação de uma só criança. Após o adulto se adaptar e contornar esta tendência, começou a existir tempo de antena para cada criança, de modo a promover a participação de todos na assembleia. Com isto e com o maior envolvimento das crianças no projeto, as atividades iam sendo propostas com maior fluência assim como a avaliação das atividades. Durante as assembleias, as atividades propostas eram sempre aceites por todas as crianças, assim como o seu processo de realização e os materiais a utilizar. Como a motivação na realização das atividades era grande por parte de todas as crianças, por vezes surgiam conflitos relacionados com a ordem de participação nas atividades (visto que a sala não tinha capacidade de ter todas as crianças a trabalhar em simultâneo). No entanto, os conflitos sempre foram solucionados, visto que as crianças sabiam que todas participariam na atividade que estava a decorrer.</p>

Procure caracterizar o projeto em termos de critérios de qualidade no que diz respeito ao trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica

Adequação: Capacidade maior ou menor de resposta do projeto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha.
<p>As atividades realizadas ao longo do projeto foram todas de encontro a questões colocadas pelo grupo, ou seja, iam sempre de encontro às necessidades da criança. A realização do dominó de associação de número à quantidade, foi um instrumento para trabalhar uma capacidade que algumas crianças sentiam dificuldade – como o grupo estava bastante envolvido no tema de projeto foi uma estratégia que encontrei para que as crianças sentissem motivação no jogo do dominó e assim ultrapassassem as suas dificuldades.</p> <p>As pesquisas realizadas foram orientadas de modo a que o projeto seguisse uma linha lógica e para que as questões inicialmente colocadas, aquando a divulgação do projeto lúdico à comunidade educativa, ficassem todas esclarecidas.</p> <p>Assim, considero que todas as atividades desenvolvidas foram adequadas quer à faixa etária, necessidades, interesses e características do grupo.</p>
Eficácia: Qualidade e/ou quantidade de efeitos (previstos ou imprevistos) para os quais o projeto poderá ter contribuído ao longo do seu processo.
<p>Inicialmente existiam umas crianças mais participativas que outras. No entanto, com o evoluir do projeto e com o solucionar de algumas questões colocadas inicialmente, crianças mais inibidas mostraram que também tinham conhecimentos e começaram a participar e a propor atividades. Considero que o facto de sentir a participação constante de crianças envergonhadas e bastante inibidas foi bastante entusiasmático para mim, no sentido em que auxiliei estas crianças a ultrapassar uma das suas dificuldades/medos.</p>
Flexibilidade: Agilidade maior ou menor revelada pelo projeto em recorrer a diferentes metodologias que se estejam a revelar mais adequadas às características do contexto e problemas que o projeto procura enfrentar.
<p>Para que o projeto fosse articulado foi necessário a existência de atividade de ligação entre as curiosidades das crianças, ou seja, para passar da construção do foguetão, capacete de astronauta e lua para o sistema solar, foi necessário desenvolver atividades de articulação. Desta forma, os momentos de hora do conto, construção do dominó e do jogo de memória sobre as fases da lua são atividades exemplificativas desta articulação.</p> <p>Então, para iniciar o projeto lúdico proporcionei uma hora do conto, para avançar com o projeto do foguetão realizei mais uma hora do conto, para terminar as questões relacionadas com o foguetão construímos um dominó e para encerrar com as questões relacionadas com a lua foi construído um jogo de memória das fases da lua.</p> <p>A ida ao planetário seria uma atividade de finalização do projeto, no entanto, por falta de verbas, o grupo não</p>

A gestão da dualidade Afetos/Limites, numa sala de 4 anos | Sandra Estêvão

<p>conseguiu realizar esta visita. Considero que esta atividade seria uma mais-valia para o grupo, uma vez que ia de encontro aos seus interesses, assim como à sua motivação pelo tema.</p>
<p>Negociação: Capacidade maior ou menor que é encontrada no projeto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes no grupo de crianças.</p>
<p>Tal como já foi referido anteriormente, inicialmente as atividades propostas partiam de um pequeno número de crianças. No entanto, com o decorrer do projeto, as crianças começaram a participar mais ativamente, existindo um grande número de atividades propostas. Com isto, foi necessário gerir as atividades, negociando com as crianças quais as ideias mais originais e até mesmo juntando ideias de diversas crianças numa só atividade. Com o tempo as crianças adquiriram a capacidade de realizar esta negociação sozinhas, evitando a existência de conflitos.</p>
<p>Partilha: Capacidade maior ou menor que um projeto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes atores nele implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente.</p>
<p>Tal como já foi referido anteriormente, a criança foi um agente ativo no desenvolver do projeto lúdico, desta forma, ao longo da realização das co planificações teve total à-vontade para participar, sugerir e determinar os materiais para a realização da atividade. A partilha existiu não só em momentos de planificação como em momentos de acolhimento aquando as crianças tinham espaço de antena para partilhar em grande grupo as pesquisas e os novos conhecimentos adquiridos em casa. Desta forma, considero que o grupo adquiriu competências de autonomia, cooperação, eficácia e negociação.</p>
<p>Pertinência: Grau de relevância que as propostas do projeto assumem para a qualidade de vida das crianças abrangidas.</p>
<p>Considero que o tema é bastante pertinente para a faixa etária em questão. A lua, as estrelas e os planetas são algo que as crianças não conseguem alcançar, estando o grupo numa fase em que a sua imaginação flui facilmente, em que o faz de conta é constante, faz com que o interesse das crianças em idade pré-escolar seja grande. É um tema que engloba todas as áreas de conteúdo, que trabalha o imaginário e a fantasia em paralelo com a realidade. O tema de projeto lúdico promove questões que faz com que as crianças adquiram desde já uma bagagem de cultura geral e de conhecimentos que mais tarde irão ser trabalhadas no 1º, 2 e 3ºCEB.</p>
<p>Reflexibilidade: Estímulo maior ou menor que o projeto dá à ocorrência de atividades de auto e heteroavaliação do processo em curso.</p>
<p>Uma vez que o projeto lúdico desenvolveu nas crianças capacidades de autonomia, cooperação e eficácia, assim como sentimento de pertença e de responsabilidade, durante as assembleias as crianças eram capazes de avaliar as atividades desenvolvidas, exprimindo os seus sentimentos relativamente a estas, assim como determinar qual a sua atividade de eleição. As crianças foram, também, capazes de avaliar o seu comportamento no decorrer das atividades tendo consciência que este fator influenciava o desenvolvimento do projeto.</p>
<p>Responsabilidade: Papel mais ou menos relevante que o projeto atribui aos contributos críticos da criança ou grupo de crianças que intervêm no projeto (difusão e uso das informações)</p>
<p>A divulgação do projeto, a meu ver, superou expectativas. Para que existissem uma linha condutora de partilha de saberes, fui colocando questões ao grupo de modo a que este preferisse todos os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto. As crianças foram assertivas, claras e objetivas; sabiam o que tinham feito e a ordem sequencial do projeto. Nesta fase do projeto percebi o quanto tinha sido importante o trabalhar destes interesses, assim como que todas as crianças do grupo tinham adquirido novos conhecimentos relativamente à Lua e aos Planetas. A partilha de saberes foi tal que motivou as crianças da sala dos 3 e dos 5 anos a exibir a exposição de trabalhos da sala dos 4 anos aos seus pais e encarregados de educação. Nesta exibição as crianças das outras salas do pré-escolar mostraram como tinham compreendido e apreendido as informações proferidas pelas crianças dos 4 anos durante a manhã.</p> <p>Desta forma, penso que para além da sala dos 4 anos, consegui com que as restantes salas de pré-escolar ficassem elucidadas relativamente a questões relacionadas com a Lua, anteriormente desconhecidas por si.</p>