

# O MEU PERCURSO DA CRECHE AO JARDIM DE INFÂNCIA

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Carolina Santos Batista

Trabalho realizado sob a orientação de  
Doutora Alzira Maria Rascão Saraiva

Leiria, julho, 2015  
MESTRADO EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

A realização deste relatório só foi possível graças à colaboração de algumas pessoas que estiveram comigo neste percurso:

Um obrigado especial à Doutora Alzira Saraiva, pela compreensão e apoio dado nesta caminhada.

Um obrigado às educadoras Raquel e Aida e às Assistentes operacionais, por todas as aprendizagens que me proporcionaram e pelo carinho recebido.

Um grande obrigado à minha colega de estágio, pelos momentos de partilha e força que proporcionou o meu crescimento enquanto educadora de infância.

À Mara Silva e Tatiana Henriques pela amizade.

Um grande obrigado à Diana, Jacinta, Flávia, Sylvie, Cátia e Rafaela pelos sorrisos partilhados e por nunca deixarem de acreditar em mim.

Um grande obrigado ao Diogo Santos pelo amor, força e apoio dado dia após dia.

Aos meus pais pela força e incentivo que me deram para nunca desistir deste grande sonho.

Um grande obrigado à minha maninha, pelo incentivo, pelas palavras e pela inspiração que me deu dia após dia, foste sem dúvida um grande pilar neste caminho.

À essência desta profissão, às crianças, um obrigado não chega por todos os beijinhos, abraços e alegrias que me proporcionaram. Ficarão sempre no meu coração!

## **RESUMO**

Este relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado de Educação Pré-Escolar: Está dividido em duas partes, na primeira parte apresenta-se as experiências vivenciadas no contexto de creche e a segunda parte contém as experiências realizadas no contexto de Jardim de Infância.

A primeira parte divide-se em dois tópicos. Primeiramente, é apresentada uma reflexão sobre os momentos mais relevantes da minha Prática Pedagógica no Contexto de Creche abordando as observações, aprendizagens, dificuldades e o meu percurso com as crianças no contexto de creche. Posteriormente apresento o ensaio investigativo realizado com crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos, investigando “Diferentes interações realizadas na área da casinha no momento da brincadeira livre”. Os resultados mostram que as crianças na brincadeira livre estabelecem preferencialmente interações paralelas, associativas, associado cada objeto às relações funcionais, usam a fala egocêntrica e fazem a projeção de esquemas simbólicos em objetos novos.

A segunda parte é dividida em dois tópicos. Inicialmente é apresentada os momentos mais significativos no contexto de Jardim de Infância. No segundo tópico dá-se a conhecer o trabalho realizado com as crianças deste contexto, utilizando a metodologia de trabalho de projeto, intitulando “As tartarugas”.

### **Palavras-chave**

Interações, brincadeira, jogo simbólico, metodologia de trabalho de projeto, observação e reflexão.

## **ABSTRACT**

This report comes under the Supervised Teaching Practice of Master in Preschool Education: It's divided into two parts, the first part presents the lived experiences in the context of day care and the second part contains the experiences in the context of kindergarten.

The first part is divided in two topics. Firstly is presented one reflection about the moments with more relevance of my Teaching Practice, reporting the observations, learnings, difficulties and my course with children's in the context of day care. Posteriorly I present the investigative test accomplished with childrens between the two and three years of age, investigating, "Different interactions performed in the area of little house in the time of free play". The results show that children in free play interact with each other with different objects.

Similarly, the second part is divided in two topics. Firstly is presented the moments more significant in context of kindergarten, reflecting about the observation, difficulties, learnings in this context. In the second topic I give to know the work with childrens in this context, using the project work methodology, titling "Turtles".

### **Keywords**

Interactions, play, symbolic play, project work methodology, reflection

# ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS .....	II
RESUMO .....	III
ABSTRACT .....	IV
ÍNDICE GERAL .....	V
ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS .....	VII
ÍNDICE DE QUADROS .....	IX
ÍNDICE DE TABELAS .....	X
ÍNDICE DE ANEXOS .....	XI
INTRODUÇÃO .....	1
I - CONTEXTO DE CRECHE.....	2
1.1 – DIMENSÃO REFLEXIVA.....	2
1.1.1 – A IMPORTÂNCIA DA CRECHE E DO EDUCADOR NO DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS .....	2
1.1.2 – A OBSERVAÇÃO, UM CAMINHO PARA CONHECER AS CRIANÇAS .....	4
1.1.3 – DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS.....	6
1.1.4 – O MEU PERCURSO COM AS CRIANÇAS .....	8
1.1.5 – EM JEITO DE SÍNTESE.....	10
1.2 – ENSAIO INVESTIGATIVO: INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS ENTRE OS 27 E OS 35 MESES NA ÁREA DA CASINHA NO MOMENTO DA BRINCADEIRA LIVRE.....	12
1.2.1 – PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS .....	12
1.2.2 –ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	13
1.2.2.1 –ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DESTINADOS ÀS CRIANÇAS EM AÇÃO .....	13
1.2.2.2 – A ARTE DE BRINCAR .....	17
1.2.2.3 – INTERAÇÃO ENTRE PARES.....	22
1.2.2.4 – INTERAÇÃO CRIANÇA-OBJETO.....	24
1.2.2.5 – COMUNICAÇÃO VERBAL.....	26
1.2.3 – METODOLOGIA .....	27
1.2.3.1 – DESCRIÇÃO DO ESTUDO.....	28
1.2.3.2 – PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	33
1.2.3.3 – INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS .....	34
1.2.3.4 – RECOLHA DE DADOS .....	35
1.2.3.5 – TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS .....	36
1.2.4 – RESULTADOS E SUA ANÁLISE .....	38

1.2.5 – CONCLUSÕES DO ENSAIO INVESTIGATIVO.....	45
II - CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA.....	48
2.1 – DIMENSÃO REFLEXIVA.....	48
2.1.1 – ASPETOS OBSERVADOS EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	48
2.1.2 – A AUTONOMIA DAS CRIANÇAS NO JARDIM DE INFÂNCIA .....	50
2.1.3 – PLANIFICAR E ATUAR NO JARDIM DE INFÂNCIA .....	51
2.1.4 – DIFICULDADES SENTIDAS NO JARDIM DE INFÂNCIA.....	54
2.1.5 - EM JEITO DE SÍNTESE.....	56
2.2 – TRABALHO DE PROJETO: “AS TARTARUGAS” .....	57
2.2.1 – INTRODUÇÃO .....	58
2.2.2 – REVISÃO DA LITERATURA.....	58
2.2.2.1 – METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO .....	58
2.2.2.2. AS TARTARUGAS .....	61
2.2.3 – PROJETO: AS TARTARUGAS.....	62
2.2.3.1 – SITUAÇÃO DESENCADEADORA.....	63
2.2.3.2 – FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	63
2.2.3.3 – FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO..	65
2.2.3.4 – FASE III – EXECUÇÃO .....	68
2.2.3.5 – FASE IV – AVALIAÇÃO/DIVULGAÇÃO .....	76
2.2.4 – CONCLUSÕES SOBRE O PROJETO “AS TARTARUGAS” .....	85
CONCLUSÃO .....	87
BIBLIOGRAFIA.....	89
ANEXOS.....	94

# ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Carro das bonecas e botins .....	30
Fotografia 2 – Avental e reader.....	30
Fotografia 3 – Máquina Registradora e Vassoura.....	30
Fotografia 4 – Aspirador .....	31
Fotografia 5 – Balde .....	31
Fotografia 6 – Rolo da massa e toalha.....	31
Fotografia 7 – Ferro e tábua de passar a ferro .....	31
Fotografia 8 – Mini cozinha e duas embalagens de creme.....	32
Fotografia 9 – Um computador e um telemóvel.....	32
Fotografia 10 – Banheira e barbie .....	32
Fotografia 11 – Auscultadores e escova de dentes .....	32
Fotografia 12 – Termómetro e seringa .....	33
Fotografia 13 – Cadeira e bebedor de água .....	33
Fotografia 14 – Mala e bisnaga de pomada.....	33
Fotografia 15 – A criança B tira o frango do micro-ondas e a criança C coloca ameixa na boca.....	40
Fotografia 16 – As três crianças estão reunidas à volta do computador .....	40
Fotografia 17 – A criança A calça os botins.....	42
Fotografia 18 – A criança A dá uma injeção à criança B .....	42
Fotografia 19 – A criança A aspira o chão .....	42
Fotografia 20 – A criança B olha para a criança A .....	43
Fotografia 21 – A criança A coloca a mala no ombro e passeia o carro das bonecas ....	45
Fotografia 22 – A criança C lava a cabeça da boneca com uma banana.....	45
Fotografia 23 – Aquário com a tartaruga “Faeri” .....	63
Fotografia 24 – Registo trazido pela criança M.Y (5 anos).....	66
Fotografia 25 – Registo trazido pela criança S.L (5 anos) .....	66
Fotografia 26 – Registo trazido pela criança F.T (5 anos) .....	66
Fotografia 27 – Crianças a pesquisar nas enciclopédias.....	69
Fotografia 28 – Criança a observar as ilustrações de uma das enciclopédias .....	69
Fotografia 29 – Pesquisa realizada na internet .....	69
Fotografia 30 – A criança M.Y (5 anos) regista que a tartaruga não come o tomate .....	71
Fotografia 31 – A criança L (5 anos) coloca o alimento dentro do aquário .....	71
Fotografia 32 – Registo realizado pelas crianças sobre o que a tartaruga come .....	71

Fotografia 33 –	Jogo exploratório, as crianças imitam uma das personagens, o tigre ..	72
Fotografia 34 –	Jogo exploratório, as crianças escutam a estagiária.....	72
Fotografia 35 –	Jogo dramático orientado em pequenos grupos .....	73
Fotografia 36 –	Apresentação de um grupo do jogo dramático .....	73
Fotografia 37 –	Ensaio da dramatização da história “A tartaruga e os amigos” .....	73
Fotografia 38 –	Dramatização da história “A tartaruga e os amigos” com os adereços.	73
Fotografia 39 –	Registo escrito das características físicas da tartaruga .....	75
Fotografia 40 –	A criança M.S (5 anos) observa a tartaruga usando a lupa.....	75
Fotografia 41 –	Convite realizado pela criança B. (4 anos) .....	76
Fotografia 42 –	Criança M.C (4 anos) na realização do convite .....	76
Fotografia 43 –	Realização da dramatização da história .....	76
Fotografia 44 –	Uma canção na dramtização .....	76
Fotografia 45 –	Crianças do 1º ciclo a assistir à dramatização do pré-escolar.....	76
Fotografia 46 –	Sala onde estava inserida a exposição do projeto “As tartarugas” .....	77
Fotografia 47 –	Placard exposto na EB 2º e 3º ciclos D.Dinis .....	77
Fotografia 48 –	Outros trabalhos expostos na sala onde está inserida exposição do pré-escolar .....	77
Fotografia 49 –	Exposição no atrio do Jardim de Infância.....	77
Fotografia 50 –	As crianças do 1º ciclo a verem a exposição .....	77
Fotografia 51 –	As crianças M.T (5 anos) e F.T (5 anos) a apresentar o trabalho realizado por elas à mãe.....	77
Fotografia 52 –	A criança F.T (5 anos), registo pictográfico – antes de iniciar o projeto .....	78
Fotografia 53 –	A criança F.T (5 anos), registo pictográfico – no final do projeto.....	78
Fotografia 54 –	Crianças a brincar num momento de brincadeira livre com o jogo da tartaruga .....	81



# ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.2.1 - Cronograma das fases do estudo .....	28
Quadro 1.2.2 - “Brincadeiras” realizadas e materiais utilizados na área da casinha .....	36
Quadro 2.2.1 – Ideias Prévias das crianças sobre as tartarugas.....	64
Quadro 2.2.2 – Perguntas elaboradas pelas crianças sobre as tartarugas .....	65
Quadro 2.2.3 – Sugestões das crianças para as pesquisas .....	66
Quadro 2.2.4 – Sugestões de propostas educativas .....	67
Quadro 2.2.5 – Calendarização das propostas educativas .....	68
Quadro 2.2.6 – Aprendizagem realizadas pelas crianças .....	79
Quadro 2.2.7 – Vozes das crianças sobre o que gostram mais de realizar .....	80
Quadro 2.2.8 – Vozes das crianças sobre o que não gostaram de realizar .....	81
Quadro 2.2.9 - Vozes das crianças sobre o que gostariam de ter realizado.....	83
Quadro 2.2.10 – Opinião dos pais acerca do projeto.....	84

## **INDICE DE TABELAS**

Tabela 1.2.1 – Tipos de interação entre pares .....	39
Tabela 1.2.2 – Tipos de interação criança-objeto.....	41
Tabela 1.2.3 – Tipos de comunicação verbal .....	42
Tabela 1.2.4 – Fases do jogo simbólico.....	44

## INDICE DE ANEXOS

Anexos I- Reflexões em Contexto Creche .....	1
Anexo II- Transcrições dos vídeos em contexto creche .....	11
Anexos III- Reflexões em Contexto de Jardim de Infância.....	21
Anexo IV - Registo das I e II do projeto em folhas A3.....	29
Anexo V – Documento informativo enviado aos pais.....	30
Anexo VI –Registo pictórico realizado pelas crianças .....	31
Anexo VII – Registos da última fase do projeto: Avaliação e Divulgação .....	32
Anexo VII – Livro de mensagens para os pais registarem as suas ideias sobre o projeto .....	33

# INTRODUÇÃO

Este presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria no ano letivo 2014-2015. Este relatório retrata as experiências vivenciadas em dois contextos educativos distintos: creche e Jardim de Infância.

Assim, este relatório encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira parte é referente ao contexto de creche, e a segunda parte ao contexto em Jardim de Infância.

A primeira parte em contexto creche encontra-se igualmente dividida em dois tópicos essenciais. Sendo o primeiro tópico a dimensão reflexiva onde retrato de uma forma detalhada o meu percurso da Prática Pedagógica, realizada neste contexto tendo como referentes: a importância da creche e do educador para o desenvolvimento da aprendizagem; a observação, um caminho para conhecer as crianças; das dificuldades às aprendizagens e o meu percurso com as crianças. No segundo tópico descrevo o ensaio investigativo, realizado em contexto creche na sala das Borboletas intitulado “Interações das crianças A,B,C na área da casinha no momento da brincadeira livre”.

A segunda parte deste relatório é composta, de igual forma, por dois tópicos a dimensão reflexiva em contexto de Jardim de Infância e a descrição do projeto realizado com as crianças do Jardim de Infância da Guimarota. A dimensão reflexiva onde dou a conhecer o que foi mais significativo da Prática Pedagógica deste contexto fazendo referência aos seguintes referentes: a observação, um caminho para conhecer as crianças; das dificuldades às aprendizagens e o meu percurso com as crianças. Posteriormente apresento o trabalho de projeto realizado com as crianças com as quais efetuei a minha Prática Pedagógica, usando a Metodologia de Trabalho de Projeto, apresentando como título “A Tartaruga Faeri”. Neste tópico apresento como se desenrolou todo este projeto, clarificando em quatro fases do desenvolvimento, terminando com uma pequena conclusão sobre o projeto. No final do relatório apresento uma conclusão acerca do meu caminho enquanto mestranda no decorrer das Práticas Pedagógicas em contexto creche e no jardim-de-infância, dando a conhecer experiências significativas das minhas vivências em dois contextos diferentes.

# **I - CONTEXTO CRECHE**

O contexto de creche envolve dois grandes tópicos. O primeiro tópico inicia-se com a dimensão reflexiva referente ao vivenciado na Prática Pedagógica em contexto de creche. O segundo tópico corresponde ao ensaio investigativo que se inicia com a pergunta de partida e os objetivos definidos para este estudo, de seguida um enquadramento teórico onde se reflete sobre as ideias que fundamentam teoricamente este ensaio. Posteriormente apresenta-se a metodologia utilizada no estudo e por fim a apresentação e a análise dos dados e por fim apresenta-se as conclusões do ensaio investigativo.

## **1.1 - DIMENSÃO REFLEXIVA**

A minha prática Pedagógica em contexto creche realizou-se na instituição creche e Jardim de Infância “O Ninho”, localizada no centro de Leiria, sendo esta uma IPSS.

Ao refletir sobre a minha Prática Pedagógica em contexto creche, com crianças de idades compreendidas entre dois e três anos de idade, considero que foi uma experiência bastante gratificante, visto nunca ter trabalhado antes com crianças tão pequenas. Com esta experiência fiz variadíssimas aprendizagens sobre as crianças em contexto creche.

Assim, nesta dimensão irei refletir acerca de aspetos relevantes para o meu caminho enquanto futura educadora de infância, abordando os aspetos mais significantes da minha Prática Pedagógica. Inicia-se a reflexão com considerações sobre a importância da creche e do educador no desenvolvimento das aprendizagens, seguindo-se algumas ideias sobre a observação, um caminho para conhecer as crianças. Reflete-se, ainda, sobre o caminho feito para transformar as dificuldades em aprendizagens. Seguidamente apresenta-se algumas considerações sobre o percurso realizado com as crianças. Finalmente apresenta-se uma síntese do mais significativo da Prática Pedagógica.

### **1.1.1 A importância da creche e do educador no desenvolvimento das aprendizagens.**

A creche é uma instituição que promove o desenvolvimento das crianças a todos os níveis. O ambiente deve ser acolhedor e de confiança para que as crianças se sintam num ambiente estimulante e motivador para adquirir aprendizagens significativas. O ambiente

acolhedor não deve ser só para as crianças mas, deve ter também em conta a família de cada criança. É importante que exista comunicação entre a creche e o meio familiar de cada criança de modo a promover um melhor desenvolvimento desta. Assim,

A creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais (Artigo 3º, portaria nº262/2011).

Porém é atribuído um papel primordial ao educador, pois:

Trabalhar de forma qualitativamente superior em creche, junto de crianças muito pequenas, requer conhecimentos específicos, competências e uma planificação apropriada, sustentada no conhecimento do desenvolvimento nos primeiros anos de vida e envolvendo muita flexibilidade para responder às necessidades de cada criança e família (Portugal, 2011, p.49).

O desenvolvimento de cada criança é proporcionado pelo educador, pois mais do que cuidar, é educar uma criança, tendo em conta a sua individualidade. No entanto, a criança necessita de cuidados mas estes podem ser feitos com determinada intencionalidade educativa. As crianças desta faixa etária necessitam de uma rotina diária de modo a criar um ambiente seguro e de confiança para promover o seu desenvolvimento. Este assunto, foi refletido por mim nesta Prática Pedagógica. Em seguida apresenta-se uma evidência deste fato:

Como ser educador de infância não é só durante as atividades orientadas, eu esta semana estive mais presente nas rotinas das crianças. Segundo Cordeiro (2012) “a rotina é um elemento repetitivo que dá segurança à criança, que a ajuda a prever o que vai acontecer e que a tranquiliza” (Cordeiro, 2012, citado por Eichmann, 2014,p.39), por isso tentei assim através destes momentos dar atenção mais individualizada a cada criança (Anexo I- Reflexão da 7ª semana em Contexto Creche).

Nesta linha de pensamento todos os momentos da rotina são igualmente importantes para as crianças. Como educadora devo ter em atenção a individualidade de cada criança nas rotinas, pois, por exemplo, existem crianças que necessitam do nosso conforto para dormir, outras tem dificuldade em ir sozinha à sanita, outras crianças precisam de ajuda para comer e isso exige que o educador tenha um olhar atento sobre cada uma. Refleti sobre estas ideias durante a minha prática e ilustro este fato com o seguinte exemplo:

Houve duas situações que me fizeram pensar, a primeira aconteceu quando a criança D que usa fralda, e não gosta muito de ir à sanita, quando lhe tirei a fralda e tentei sentá-lo na sanita mas este

disse-me que não queria. Eu sabia que ele tinha medo. Então arranjei uma estratégia, perguntando qual a sanita que ele queria e eu sentei-me noutro lado e disse “Vamos fazer os dois”. Ele começou a rir-se e fez na sanita, para mim foi uma grande vitória, no dia seguinte foi à mesma sanita sozinho e aí já não foi preciso usar a estratégia que tinha utilizado anteriormente (Anexo I- Reflexão da 7ª semana em Contexto de Creche).

Ser educador em contexto creche exige grande sensibilidade para estar atento a todos os sinais de cada criança, tendo em conta não só aquilo que a criança precisa para o seu desenvolvimento físico, mas também aquilo que estimula a criança, e promove o seu desenvolvimento a todos os níveis, uma vez que:

É tarefa do educador estimular e envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, o que é que é realmente importante para elas, quais as suas motivações, que sentido dão às actividades (Portugal, 2009, p.13).

Ao longo desta minha Prática Pedagógica fui conhecendo cada criança e fui tentando perceber as actividades que as motivavam promovendo assim, o seu desenvolvimento, pois o educador deve ser um mero orientador e as aprendizagens devem ser realizadas pelas crianças, através da exploração dos diversos objetos. Seguidamente apresento uma evidência desta minha reflexão:

Neste contexto a educadora Raquel propôs-nos que ficássemos no tapete com os vários frutos e explorássemos com pequenos grupos de crianças. Foi uma proposta que na minha opinião foi muito gratificante, as reações das crianças foram muito diferentes umas das outras. Havia crianças que se aproximavam rapidamente dos frutos para os explorar usando os vários sentidos não só o tato mas também o paladar e o olfato, enquanto outras crianças que a primeira reação era de medo, sendo necessário, nós estagiárias estarmos individualmente com elas para as motivar a explorar os frutos. Neste contexto, segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999) para motivar as crianças tem de haver um trabalho com as crianças para ver o que elas sentem, quais as suas experiências, ou seja, ajudar as crianças a realizar a atividade (Anexo I- Reflexão da 4ª semana em Contexto de Creche).

### **1.1.2 A Observação, um caminho para conhecer as crianças**

O período da minha Prática Pedagógica reservado à observação foi realizado durante três semanas e foi um aspeto essencial para o meu percurso enquanto futura educadora. Procurei fazer observação sistemática e observação participante para tentar conhecer crianças do grupo através da interação que estas conseguem estabelecer com os seus pares. Passo assim, a citar um excerto da minha reflexão de observação:

Pensamos em fazer a nossa colheita de dados através de uma observação sistemática “esta caracteriza-se por ser estruturada e realizada em condições controladas tendo em vista objetivos e propósitos pré-definidos” (Freixo, 2010, p.196). Para isto realizamos umas tabelas de observação, sobre aquilo que queríamos observar. Além de ser uma observação sistemática é uma observação participante, dado que existe a interação entre nós e as crianças “tem lugar quando o investigador participa na situação estudada, sem que os demais elementos envolvidos percebam a posição do observador participante” (Freixo, 2010, p.196) (Anexo I – Reflexão de observação em Contexto de Creche).

A observação do ambiente educativo, do meio envolvente e a caracterização de cada criança foi o primeiro passo de um longo percurso da Prática Pedagógica, visto ser importante conhecer o meio onde a criança está inserida, o meio familiar e o ambiente educativo para perceber as características individuais de cada criança.

Quando cheguei à instituição o aspeto que primeiramente me chamou à atenção foi “espaço sala” onde ia decorrer a minha Prática Pedagógica. Observei que esta estava dividida em diferentes áreas e ao longo do tempo percebi a importância das crianças reconhecerem a existência de diferentes espaços e terem noção dos seus limites, pois “o espaço deve ser dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeira” (Hohmann & Weikart, 2011, p.164).

A observação das crianças nas diferentes áreas ajudou-me a conhecer um bocadinho da personalidade de cada uma, o modo como interagiam com as outras crianças e as brincadeiras que preferiam. Durante o período de observação tentei recolher o máximo de informação sobre cada criança para poder desempenhar melhor o meu papel de futura educadora.

Nesta linha de pensamento, durante a observação, fui tentando perceber o desenvolvimento das crianças. Constatei que no grupo de crianças existiam níveis de desenvolvimento muito diferentes, principalmente a nível da linguagem e a nível social. Esta constatação foi muito importante para refletir e pensar na melhor forma de lidar com cada criança.

O educador para planificar e intervir tem de ter em conta as características do grupo de crianças, pois o educador:



Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem (Artigo 3º, Decreto de Lei nº241/2001, p. 5573).

Em suma, ser bom observador é uma das características que o educador deve ter. O seu papel é observar cada pormenor daquilo que a criança realiza, pois nesses pormenores é que está a essência de cada criança. Muitas vezes eu olhava para as crianças e não observava em profundidade. Este fato refletiu-se mais tarde nas intervenções realizadas e foi aí que senti que o olhar superficial não tinha chegado para compreender a criança.

### **1.1.3 Das dificuldades às aprendizagens**

Ao longo das quinze semanas da Prática Pedagógica em creche senti dificuldades que fui tentando superar da melhor forma. Uma das primeiras dificuldades sentidas foi a gestão do grupo. Eram dezoito crianças e ainda não tinha sido criado uma relação de confiança com as crianças quando iniciei a minha Prática Pedagógica. Nesta linha de pensamento, senti muita dificuldade em saber que afeto dar às crianças, pois, por um lado era necessário dar um carinho, um miminho, mas por outro tinha receio de apegar-me à criança e quando quisesse colocar limites esta não me respeitasse.

Inicialmente senti-me bastante insegura relativamente às rotinas diárias e ao tipo de actividades que poderia desenvolver com crianças tão pequenas. No início da Prática Pedagógica fomos questionadas sobre se a rotina devia ou não ser planificada. Hoje tenho uma resposta formada sobre este assunto. Para mim no contexto de creche, é muito importante pensar na intencionalidade educativa dos momentos da rotina diária, dado que esta é muito importante para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que “quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenadas em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes”(Post & Hohmann, 2003, p.195).

Esta insegurança levou a que inicialmente as actividades realizadas com as crianças não fossem adequadas à faixa etária. As crianças desta faixa etária, têm muito mais capacidades do que aquelas que eu imaginava. Ao longo da Prática Pedagógica fui diversificando as actividades pois, como futura educadora é importante adotar um trabalho multidisciplinar, pois o “trabalho multidisciplinar realizado em educação de infância é muito importante na medida em que este trabalha com as crianças diferentes áreas do saber ao mesmo tempo” (Santos, 2014, p.6).

Outra dificuldade inicialmente apresentada foi a gestão das rotinas. Estas são importantes para a criança, visto que é essencial haver horas marcadas para os vários momentos do dia. Não foi fácil para mim saber gerir a sequência lógica dos diversificados momentos da rotina diária.

Existiram, ainda, outras dificuldades que foram surgindo à medida que decorria a Prática Pedagógica. Uma delas foi a importância dada à atividade orientada em detrimento de outros momentos que eram tão ou mais importante que esta. A atividade orientada era avaliada por nós. Desde o início da Prática Pedagógica fazia parte da planificação uma grelha de avaliação com o nome de todas as crianças do grupo, mas ao longo do tempo percebemos que era impossível conseguirmos uma avaliação detalhada das aprendizagens de todas as crianças. Assim passamos a avaliar apenas três crianças por dia, fazendo assim uma avaliação mais detalhada.

Ao longo das semanas de estágio, após cada dia de prática, refletia sobre o que tinha feito, identificando o que tinha sido bem feito, o que era preciso melhorar e nunca esquecendo que o foco era sempre o bem-estar da criança. Esta prática reflexiva levou-me a evoluir e o que era inicialmente uma dificuldade, passou a ser uma facilidade. Por exemplo, a gestão do grupo que no início da Prática Pedagógica era uma grande dificuldade, ao longo desta Prática Pedagógica a dificuldade foi diminuindo e no final senti que tinha sido uma dificuldade superada.

As reflexões foram difíceis de fazer inicialmente. Esta dificuldade penso que se pretendia com o fato de refletir muito superficialmente e não descrever a situação retratada. Ao longo do tempo fui tentando ser mais específica, objetiva e reflexiva para uma melhor compreensão do ocorrido no ato pedagógico.

No que concerne às aprendizagens realizadas no estágio saliento a reflexão feita em torno do que é ser educador. Muitas vezes o educador, em contexto creche, é associado só à ação de cuidar e não se valoriza a ação de educar, uma vez que se acha que aprender é algo que a criança faz todos os dias. Isto deve-se ao fato de no geral as pessoas não verem a criança como construtora do seu próprio conhecimento e verem a criança apenas como um ser frágil que precisa de cuidados, mas os educadores, segundo Azevedo (2011), necessitam de ter qualidades muito específicas e formação adequada para promover as aprendizagens e o desenvolvimento adequado a cada criança.

Nesta Prática Pedagógica tive a necessidade de pesquisar sobre estratégias a utilizar com crianças consideradas difíceis, pois:

Uma vez que a criança difícil testará o professor até ao limite, as respostas destes devem ser assertivas (...) O professor deve aceitar o que a criança diz, sente e faz, escutá-la e responder o que ela diz. O reconhecimento pode envolver contato ocular direto e um simples gesto com a cabeça, ou um “Sim...” ou Entendo ( Devries & Zan, 1998, p.287).

Das dificuldades às aprendizagens, todas as dificuldades que aconteceram nesta Prática Pedagógica tornaram-se aprendizagens, pois foi através das dificuldades que aprendi como lidar com várias situações.

Houve bastantes aprendizagens durante os meses de Prática Pedagógica, pois ao olhar para trás sinto que evolui tanto nas atitudes como na planificação, atuação e reflexão. Onde senti uma maior evolução foi na atuação, nas duas últimas semanas da Prática Pedagógica, pois consegui agarrar nas críticas construtivas e tornar positivas os aspetos considerados menos bons.

Nesta Prática Pedagógica, em contexto de creche, aprendi que qualquer coisa que façamos nunca podemos esquecer que o foco é a criança. Nós, futuras educadoras, temos de nos adaptar a cada uma das crianças de forma a construir uma relação afetiva, e quando se consegue estabelecer essa relação afetiva conseguimos ter tudo das crianças.

#### **1.1.4 O meu percurso com as crianças**

Para proporcionar às crianças momentos que promovam o seu desenvolvimento é necessário conquistar cada criança e perceber as características individuais de cada uma delas e adequar estratégias, pois estas:

variam em termos de nível de actividade, ritmo biológico, aproximação ou retirada, adaptabilidade, qualidade do humor, intensidade da reação, limiar da sensibilidade, resistência à distração e persistência (...). Na medida em que o temperamento das crianças é parte integrante daquilo que elas são, os educadores procuram ajustar o seu estilo de interação de forma a apoiar o ritmo e o estilo de cada criança (Post & Hohmann, 2003, p.75).

O aspeto acima referido foi desde logo um objetivo que tive desde que começou a Prática Pedagógica, pois como futura educadora o meu foco irá ser sempre as crianças e para isso é preciso construir um vínculo com cada uma delas. Para criar esta ligação com cada criança é importante o nosso papel assim como também é importante o dos pais. Para que

isso se concretize é importante construir uma relação de confiança com cada pai e mãe, haver cooperação entre a educadora e os pais, criando-se um ambiente de confiança entre as duas partes. Ao longo da Prática refleti sobre este assunto como é demonstrado na seguinte evidência:

(...) quando os familiares nos entregam a criança nota-se que os pais cada vez confiam mais em nós, sendo algo muito importante e que me deixa especialmente orgulhosa. Por exemplo, esta semana um pai chegou ao pé de mim e disse - me “ A M está sempre a falar de ti”. São estes momentos que valorizo muito como futura educadora (Anexo I – Reflexão da 13ª semana em Contexto de Creche).

Um dos aspetos que me deu mais prazer ao longo desta Prática Pedagógica foi a relação que fui construído com as crianças ao longo do meu percurso. No início da Prática, as crianças quando choravam procuravam sempre o colo da educadora ou das assistentes operacionais, mas ao longo da Prática fui reparando que cada criança deixava que eu entrasse no seu mundo, partilhando comigo os choros, angústias e sorrisos. Foram muitas as vezes que as crianças chegavam de manhã e iam a correr ter comigo para contar algo que as fascinava ou que me vieram chamar para as ajudar nos conflitos que tinham com outras crianças. Ilustro este fato com uma situação que se passou numa das últimas semanas de estágio e que me fez refletir sobre a relação educador-criança:

Neste dia também aconteceu algo extremamente importante para mim, uma das crianças de manhã chegou a chorar. Tinha passado quinze dias em casa e por isso foi mais difícil deixá-la na escola. Quando a agarrei e coloquei a cabeça dela no meu peito, a criança foi-se acalmando. Isto parece algo tão simples mas, na minha opinião, mostra como já consegui conquistar a confiança da criança que já sente segura comigo. Nesta linha de pensamento é importante criar uma relação de cooperação entre adulto e criança, pois “ o motivo para a cooperação começa com um sentimento de mútua afeição e confiança que vai se transformando em sentimentos de simpatia e consciência das intenções de si mesmo e dos outros”(Devries & Zan, 1998, p.57) (Anexo I- Reflexão 14ª semana em Contexto de Creche)

O meu percurso com as crianças fez-me refletir que para educar cada criança é necessário conhecê-la, e eu como futura educadora tenho de ter sempre presentes duas ideias: a primeira é perceber quando é que cada criança precisa de um mimo e, a segunda é perceber quando esta necessita de limites. Assim passo a citar um excerto de uma situação que aconteceu ao longo da Prática Pedagógica:

(...) aconteceu na hora de almoço, uma das crianças que chora frequentemente na hora do almoço e na hora da cesta, porque quer o pai e a mãe. Por vezes tenho dificuldade em gerir esta situação, isto porque não sei até que ponto devo ou não dar atenção ao comportamento dela, visto ser uma criança que às vezes quer só chamar a nossa atenção. No entanto, esta semana, no momento do almoço observei que a criança E não parava de chorar. No fim do almoço baixei-me ao nível dela e disse: Vens para o meu colo mas depois paras de chorar, o pai e a mãe já veem buscar-te. A criança disse que sim, e assim foi depois de estar cinco minutos ao meu colo acalmou e começou a interagir com as restantes crianças. É importante mostrar “(...)preocupação genuína pela criança angustiada através de contacto visual ou palavras tranquilizantes, ou de uma acção mais direta como pegar ao colo”( Post e Hohmann, 2003, p.70) (Anexo I - Reflexão 15ª semana no Contexto de Creche).

Para concluir este meu percurso com as crianças em creche saliento que ao longo da minha Prática Pedagógica foi necessário, primeiro de tudo, criar um ambiente confortável, não só a nível físico, mas também a nível psicológico porque é esse ambiente que irá proporcionar a cada criança o seu bem-estar, pois o ambiente

(...) caracteriza-se pela partilha do controlo entre crianças e adultos, pela centração nos talentos da criança, por relações de autenticidade, dos adultos para com as crianças, por um empenho na brincadeira das crianças e por uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social (...)(Hohmann e Weikart, 2011, p.588).

### **1.1.5 Em jeito de síntese**

Termino esta Prática Pedagógica conhecedora que tentei fazer o meu melhor, mas não satisfeita com o meu percurso, pois ambiciono sempre mais mas nem sempre consegui chegar onde queria. Senti-me frustrada muitas vezes, refleti muito sobre o percurso tão dificilmente feito e que nem sempre obtive os resultados que eu pretendia.

Nunca irei esquecer que irei ser modelo para cada uma das crianças. Cada palavra, cada comportamento que eu tenha a criança pode imitar. Ao longo desta Prática Pedagógica observei que isso acontecia o que me levou a colocar a seguinte questão “Será que aquilo que eu faço é o que quero transmitir às “minhas” crianças? Ilustro este fato com o seguinte excerto da minha reflexão:

(...) eu estive a observar a interação que ele estabelecia com as crianças, e observei uma situação interessante, a criança E diz para a criança L, quando esta está ao pé da sanita, “L puxa as calças para baixo, tu sabes sozinha”, depois foi buscar um bocado de papel e deu à criança L e esta aceitou. Foi muito interessante ver a imitação que a criança fez dos intervenientes educativos, incentivando

a autonomia da outra criança, pois nesta idade “o processo de autonomia que tem um enorme surto a partir do ano de vida com um grande pico até aos 3 anos, é um processo contínuo de aquisição em “degraus de escada”, não em rampa” (Cordeiro, 2014, p.549) (Anexo I- Reflexão 15ª semana em Contexto de Creche).

O meu principal objetivo desta Prática Pedagógica era criar uma relação com cada criança, sendo os meus braços o mundo que abraçava cada uma quando esta precisava. Sei que o consegui porque deixei um bocadinho de mim a cada criança e elas deixaram-me um pouco delas. Nunca vou esquecer cada sorriso, cada lágrima, cada palavra que as crianças partilharam comigo. Julgo que estas aprenderam comigo e eu aprendi com elas. Levo cada criança dentro de mim e a frase que me guia neste meu percurso é sinto-me grande a trabalhar com os pequenos.

Cada dificuldade superada, cada aprendizagem realizada só foram possíveis pelo apoio das assistentes operacionais e da Educadora Cooperante que me serviram como modelo.

## **1.2 ENSAIO INVESTIGATIVO: INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS ENTRE OS VINTE E SETE MESES E TRINTA E CINCO MESES NA ÁREA DA CASINHA NO MOMENTO DA BRINCADEIRA LIVRE**

Nesta parte do presente relatório apresenta-se o ensaio investigativo realizado durante a minha Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada em contexto de creche, Jardim De Infância “O Ninho”, na sala das Borboletas com crianças de idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos.

Esta parte do relatório inicia-se com a apresentação da pergunta de partida e objetivos do ensaio investigativo, seguindo-se algumas considerações teóricas que sustentam e fundamentam o ensaio investigativo. Apresenta-se posteriormente a metodologia utilizada onde se faz a caracterização das crianças participantes e a descrição do ensaio investigativo. Depois descrevem-se as técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados e o modo como os dados foram organizados e analisados. Segue-se a apresentação dos dados e sua análise. E por fim apresenta-se as conclusões do ensaio investigativo.

### **1.2.1 PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS**

A sala das Borboletas estava dividida em quatro áreas, nomeadamente a área da casinha, onde as crianças brincavam ao faz de conta; a área do tapete, onde acontecia a maior parte das atividades orientadas e atividades de brincadeira livre; a área da garagem, onde as crianças brincavam com animais e carrinhos, e por fim a área da mesa onde as crianças realizavam atividades de expressão plástica e atividades de exploração de várias materiais.

Esta organização do espaço sala despertou-me desde logo o interesse pois “o espaço deve ser dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeira” (Hohmanm e Weikart, 2011, p.164).

Ao observar as crianças a brincarem livremente, ao longo do dia, despertou-me especial interesse as interações que surgiram numa das áreas da sala, a área da casinha. A observação realizada foi-me provocando várias interrogações, nomeadamente como é que cada criança interage com as outras crianças na área da casinha? Como é que cada criança

reage a um objeto “novo” na área da casinha? Como é que cada criança explora o objeto “novo” na área da casinha?

À medida que a Prática Pedagógica foi decorrendo tornou-se uma necessidade encontrar respostas às interrogações formuladas. Assim, surgiu a pergunta de partida e os objetivos do presente ensaio investigativo.

Definiu-se como pergunta de partida deste ensaio investigativo: Que interações as crianças A, B e C com idades compreendidas entre os vinte e sete e trinta e cinco meses, estabelecem no momento de brincadeira livre na área da casinha?

Os objetivos definidos para este ensaio foram: i) identificar o tipo de brincadeiras que as crianças A, B e C estabelecem, no momento de brincadeira livre, na área da casinha; ii) identificar o tipo de relações que se estabelecem na área da casinha; iii) perceber como é que crianças diferentes exploram os materiais na área da casinha.

## **1.2.2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Nesta parte do trabalho apresenta-se a fundamentação teórica que fundamenta o ensaio investigativo realizado. Inicia-se com algumas ideias sobre a organização do espaço e de seguida apresenta-se algumas considerações sobre a arte de brincar onde aborda mais detalhadamente algumas ideias sobre o jogo simbólico. Posteriormente, apresenta-se informação relativamente às interações que as crianças podem estabelecer, mais especificamente a interações criança-criança e interações criança objeto. Por fim apresentam-se algumas considerações sobre a comunicação verbal.

### **1.2.2.1 Organização dos espaços destinados às crianças em acção**

Para proporcionar aprendizagens significativas em que a criança é o centro do processo de ensino-aprendizagem, é necessário ter atenção ao espaço no qual a criança está inserida pois:

tal como a expressão corporal e o gesto pretendem ilustrar e evocar situações próximas do universo da experiência e da compreensão das crianças, igualmente a utilização de alguns dos espaços deve (...) obedecer ao mesmo princípio, ou seja, induzir ao reconhecimento das suas funções e às consequentes noções de limites (Amílcar Martins, 1998, citado por Felgueiras, 2010, p.2).



Outros autores referem-se à organização do espaço“ (...) como é que podemos organizar espaços, equipamentos e materiais que apoiem da melhor forma o crescimento e o desenvolvimento das crianças?” (Hohmann & Weikart, 2011, p.100).

A estruturação da creche e a sua organização são muito importantes para o desenvolvimento da criança. Existem aspetos críticos a ter em conta na organização do espaço nomeadamente:

(1) ligação visual entre os espaços, (2) espaços fechados, (3) distância entre as diferentes áreas de actividade, (4) combinação de áreas abertas maiores e áreas fechadas menores, (5) separação entre as áreas da equipa técnica e as áreas das crianças, (6) separação entre áreas funcionais e áreas de actividades, (7) separação de grupos etários, (8) separação entre os locais de circulação e os espaços de actividades, (9) visibilidade das áreas de actividades a partir da entrada e (10) ligação entre o exterior e o interior ( Moore,1987, citado por Carvalho, 2005, p.90).

A organização do espaço dever ter em conta cada grupo de crianças. A educadora deve organizar o espaço dependentemente de cada criança, ou seja, daquilo que ela mais gosta de brincar, das atividades mais estimulantes para ela, pois

organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõem pensar que o estabelecimento de uma sequência de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente das suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão-lhe dar suporte (Barbosa, 2001, citado por Nono, 2011,p.1)

Aquando da organização das atividades, há vários aspetos a ter em consideração, sendo que uma atividade depende muito do espaço disponível e da forma como o mesmo está organizado. É fundamental que o espaço esteja organizado em função das aprendizagens visadas, pois

as crianças precisam de espaço para usar objetos e matérias, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente; falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas intervenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses” (Post & Hohmann, 2011,p.161).

Para a organização do espaço e dos materiais é importante ter em conta

a ordem e a flexibilidade no ambiente físico, proporcionar o conforto e segurança a crianças e adultos e por fim a abordagem sensório-motor das crianças à aprendizagem. Esta organização do espaço contribua para as crianças adquirirem aprendizagens para isso é importante saber o que se quer proporcionar às crianças, as atividades e experiências que sejam relevantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2011, p.102).

Também Silva (1997) refere que “ (...) a criança desempenha um papel ativo na construção do seu papel, desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo.” (Silva, 1997, citado por Felgueiras, 2010, p.52)

O espaço onde a criança está inserida deve proporcionar aprendizagens ativas, isto porque o processo de aprendizagem

é interactivo e dinâmico, pois resulta das intenções da criança, que aprende, e que estão orientadas para certas finalidades que decorrem num ambiente próprio. As metodologias e estratégias a utilizar deverão proporcionar à criança a oportunidade de realizar experiências de aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. Metodologias que levem à aquisição progressiva de conhecimentos numa perspectiva que valorize o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem (Felgueiras, 2010, p.28).

A sala de atividades deve ser dividida “ (...) em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras” (Hohmann & Weikart, 2011, p.164). Definir as áreas de interesse da criança é uma forma de aumentar as capacidades iniciativas, autonomia e a socialização entre as crianças.

a sala deverá ser um lugar de estímulo e de motivação, de forma a potenciar as capacidades de todas as crianças. O processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado. É importante que as próprias crianças participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades, é também, condição de autonomia da criança e do grupo (Silva, 1997, p. 38, citado por Felgueiras, 2010, p.27).

Nesta linha de pensamento é importante a sala estar dividida por áreas, pois “as crianças devem ter oportunidade de expressar as suas necessidades em termos de adequação do espaço disponível, e é nessa perspectiva que o educador deve criar situações para que

sejam as próprias crianças a participar nessa organização” (Felgueiras, 2010, p.59). A divisão em áreas de trabalho “ajudam as crianças a ver quais as opções possíveis, pois cada área apresenta um único conjunto de matérias e oportunidades de trabalho” (Hohmann, Barot & Weikart, 1992, p.51). Neste seguimento é relevante que as áreas definidas na sala de aula devam ser delimitadas, isto porque quando as crianças brincam nas:

zonas circundantes, ficam mais tempo interagindo com outras crianças e com a atividade que está ali sendo realizada. Solicitam menos atenção do educador que, desta forma, podem acompanhar o desenvolvimento das diversas crianças focalizando ora uma, ora outra (...) (Nono, 2011, p.6).

Neste seguimento, segundo Hohmann, Barot & Weikart (1992) a organização da sala deve estar dividida na área da areia e água, na área do movimento, na área dos livros, a área das artes, área dos blocos, área dos jogos e a área da casinha. Esta última área mencionada acima é onde as crianças podem explorar vários objetos associados ao quotidiano pois:

aqui as crianças podem encontrar e explorar bonecas, objectos relacionados com a cozinha e peças de vestuário. Envolvem-se em actividades de encher e esvaziar- colocando as bonecas nas suas camas ou carrinhos de bebés, tirando tudo dos armários, enchendo o lava-loiças de brincar com pratos e colheres. Elas imitam as coisas que vêem os membros da sua família fazer em casa falar ao telefone, pôr a mesa, abrir e fechar a torneira do lava-loiças de brincar, calçar os sapatos como os da mãe, dar o biberão ao bebé. As crianças mais velhas poderão também começar a brincar ao faz de conta (...) (Post & Hohmann, 2011, p.158)

Neste contexto para compreender como é que o ambiente físico contribui para uma aprendizagem significativa. É de salientar a abordagem High Scope considera os “ingredientes da aprendizagem ativa: objetos e materiais, manipulação, decisões, linguagem da criança e apoio do adulto”(Hohmann & Weikart, 2011, p.162). Segundo esta abordagem “o reconhecimento da capacidade da criança para fazer escolhas e tomar decisões é outro dos princípios presentes na planificação do espaço” (Hohmann & Weikart, 2011, p.162)

Os educadores que usam a abordagem High Scope organizam o espaço de modo a que as crianças tenham oportunidade de aprender através da ação. Assim, as linhas de ação que estão na base das decisões dos educadores no que concerne ao espaço têm de ter em consideração que:

O espaço é atraente para as crianças, o espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de actividade. As áreas de interesse estão organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e matérias que incluem, bem como a locomoção entre as diferentes áreas. As áreas de interesse estão organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades. Os materiais e objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras” (Hohmann & Weikart, 2011, p.163)

### **1.2.2.2 A arte do brincar**

O brincar por vezes é um conceito bastante desvalorizado, mas é algo muito importante no desenvolvimento de uma criança:

o brincar é extremamente característico na faixa etária dos 2 aos 6 anos. Esse é o período do desenvolvimento infantil mais importante para o brincar simbólico. Piaget (1951) distinguiu entre brincar prático, brincar simbólico e jogos com regras. O brincar prático inclui o brincar sensório-motor e exploratório do jovem bebé – especialmente dos 6 meses aos 2 anos; o brincar simbólico abrange o brincar de faz de conta, de fantasia e sociodramático da criança pré-escolar, de cerca dos 2 ou 3 anos até aos 6 (...) (Moyles, 2006, p.25).

A criança quando brinca livremente experimenta novas formas de brincar ao faz-de-conta em que pode criar as suas próprias histórias, assumir vários papéis usando a imaginação e a criatividade, isto porque o comportamento de brincar “é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentista-sociais, intelectuais, criativas e físicas”(Moyles, 2006, p.27), ou seja, proporciona o desenvolvimento integral da criança. Ao brincar a criança interioriza as regras da sociedade onde está inserida, adota comportamentos sociais e compreende-os. Como salienta Gomes (2010), o brincar permite à criança “ (...) aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo a ser” (Gomes, 2010, citado por Ribeiro, 2011, p.30).

Neste contexto, Pontes & Alencar, 2011, afirmam que Spodek & Saracho (1998) chamam a atenção para a existência de várias brincadeiras, existindo as “brincadeiras educativas” e as “brincadeiras não educativas”. As brincadeiras educativas como o próprio nome indica proporcionam à criança aprendizagem, mas esta é feita de forma a promover a satisfação pessoal da criança, pois brincar de forma educativa “permite desenvolvimento de experiências de brincadeiras com modalidades diferentes em que cada uma possui uma função importante para as novas aprendizagens e descobertas infantis, como o brincar de construções, de regras e o de faz- de- conta (...) ” (Spodek & Saracho, 1998, citado por

Pontes & Alencar, 2011, p.6). Estes investigadores afirmam ainda que as brincadeiras estão subdivididas em:

- Manipuláveis: se a criança manipula os materiais ou brinquedos;
- Motoras: se a criança salta, corre, andar de triciclo, ou seja, exerce ações motoras;
- Dramáticas: desempenham um papel da vida real, proporcionando a comunicação e o jogo;
- Jogos: brincadeiras com determinadas regras.

Pontes & Alencar (2011) referem, ainda, que para Piaget (1990) “a criança sente a necessidade constante de brincar porque é preciso para o seu equilíbrio afetivo e intelectual desenvolver a assimilação do real ao eu, e assim ajuda a criança a reviver e repensar acontecimentos interessantes e essenciais para o desenvolvimento da inteligência”( Ponte & Alencar, 2011, p.8). Estes autores afirmam que Vygotsky (s.d) tem outro ponto de vista “defende que o ato de brincar permite a criança ampliar sua imaginação, a partir do momento que começa a agir na brincadeira, fazendo que ela interaja com o meio social no qual vive” (Ponte & Alencar, 2011, p.8).

A criança não tem noção do mundo real e por isso vai simulá-lo através das brincadeiras, ou seja, “através da acção a criança vai desenvolver a função simbólica, o que lhe permite, construir imagens mentais e decodificar símbolos e signos” (Piaget 1990, citado por Ribeiro, 2011, p.23). Nesta perspetiva construtivista a construção do conhecimento é feita em contato com o meio envolvente que a criança está inserida, ou seja, em interação, e por isso é importante:

promover pedagogias que proporcionem experiências educativas que impliquem as crianças em interações com objectos e pessoas, que lhes suscitem o necessário desequilíbrio e reequilíbrio cognitivo, em ordem à construção auto-regulada de conhecimento (Ribeiro, 2011, p.23).

Segundo o investigador atrás referido, Piaget (1990) distingue três tipos de jogo, nomeadamente, o de exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras. Segundo Piaget (1990), citado por Ribeiro (2011), o jogo de exercício acontece no período sensório-motor “manifesta-se pelo simples prazer funcional do movimento sendo utilizado apenas como intenção lúdica e não pela sua funcionalidade” (Ribeiro, 2011, p.24). O jogo simbólico está presente nas brincadeiras das crianças entre os 3 e os 5 anos e acontece quando existe

a representação de um objeto que não está presente, fazendo assim uma representação fictícia. Associado a este tipo de jogo está a imitação e o faz de conta que são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem.

E por fim, o jogo de regras “marca a passagem intencional da actividade individual para a socialização. Esta fase surge com o aparecimento de novos esquemas simbólicos: ordem, imitação e simbolismo colectivo” (Ribeiro, 2011, p.24). Para Piaget (1990) existem dois tipos de regras, as “transmitidas de fora para dentro da actividade lúdica e as espontâneas que surgem “espontaneamente ao longo do processo lúdico” (Piaget, 1990, citado por Ribeiro, 2011, p.24).

No que concerne ao conceito do brincar, Piaget (1990) refere que “ os primórdios das brincadeiras de fantasia, ou imaginárias, surgem aproximadamente a partir dos 12-15 meses” (Piaget, 1990, citado por Smith Cowie & Blades, 2001, p.225). Para Fenson & Schnell, 1986, citados por Smith Cowie & Blades, 2001, as chamadas brincadeiras simuladas têm em conta três aspetos, sendo estes o descentramento, a descontextualização e a integração.

O descentramento tem em conta vários aspetos e acontece quando “ a) a criança simula beber de uma chávena vazia; b) a criança simula alimentar uma boneca com uma chávena vazia; c) a criança faz com que a boneca se alimente por si de uma chávena vazia” (Fenson & Schnell, 1986, citado por Smith Cowie & Blades, 2001, p.226). Porém numa brincadeira simulada pode haver descontextualização. Esta é identificada quando “ a) a criança utiliza uma chávena vazia para beber; b) a criança utiliza objetos como uma concha em substituição da chávena para beber; c) a criança simula beber da chávena imaginária”(Ibidem, p.226) . Por fim considera-se que há integração quando “ a) a criança simula alimentar uma boneca; b) a criança alimenta uma boneca e depois a outra; c) a criança alimenta uma boneca, depois lava-a e deita-a na cama” (Ibidem, p.226). Estas primeiras brincadeiras e jogos dependem dos objetos que são dados às crianças, se são ou não realistas, por exemplo as colheres, chávenas e pentes. Se não forem objetos tão realista, poderá haver uma descontextualização, por exemplo um pau em vez de uma “arma” e “aos 3 anos este tipo de simulação descontextualizada ocorre bastante mais espontaneamente nas brincadeiras infantis”(Smith, Cowie & Blades, 2001, p.228).

No seguimento do assunto anteriormente abordado, é de destacar a opinião de dois grandes pedagogos, Vygotsky (s.d) e Piaget (s.d.) que consideram a criança como um ser

ativo no seu processo de aprendizagem e por isso é fundamental que se promovam atividades estimulantes que auxiliem o desenvolvimento global das crianças. Ribeiro (2011) refere que a palavra que Vygotsky mais valoriza é cultura, ou seja, este considera que o meio sociocultural em que a criança está inserida vai influenciá-la na medida em que o "contexto sociaocultural" e o "contexto sociocultural, em que cada um se integra, influencia de uma forma activa os modos de pensar e de agir do individuo. É interação que vai permitir o desenvolvimento humano" (Ribeiro, 2011, p.24). Este investigador refere, ainda que para Vygotsk (s.d) a atividade lúdica está associado ao brincar /jogo, pois "jogo suscita a imaginação e é através dele que a criança vai sendo capaz de transformar desejos, que não são possíveis, em desejos realizáveis, complementando as suas necessidades" (Ribeiro, 2011, p.25). Neste contexto pode falar-se da Zona de Desenvolvimento Proximal definida por Vygotsky (s.d) como sendo "a discrepância entre a idade mental real da criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio" (*Ibidem*, p.26). É o jogo que permite a criação desta Zona, na medida que leva as crianças a adquirir um comportamento que vai além do seu comportamento real, permitindo-lhe assumir um papel que está acima das suas possibilidades reais (Gaspar 2010, referido por Ribeiro, 2011, p.26). O jogo vai permitir à criança que desenvolva várias capacidades, novas experiências e habilidades proporcionando a esta, a criação dos seus próprios desafios e resolução dos mesmos.

### **Jogo Simbólico**

Quando falamos de crianças, inevitavelmente teremos de falar do jogo, já que é através deste que a criança explora o mundo que a rodeia, sendo assim uma forma de se exprimir.

É importante valorizar o jogo como uma forma de educar, pois:

O jogo espontâneo e natural da criança contém os elementos necessários para a sua educação. Com efeito, um número indeterminado de actividades espontâneas da criança como, por exemplo, os jogos, as brincadeiras, as mímicas, são potenciais de utilização educativa e constituem os pilares dos métodos pedagógicos (Dewey, 1976, citado por Aguilar, 2001, p.22).

Apesar de já há muito tempo o jogo ser associado ao conceito de aprendizagem, nem sempre se encara as potencialidades educativas do mesmo. Segundo Aguilar (2001), já Platão referia no seu tempo que os jogos eram uma forma de aprender, referindo a importância de recorrer aos jogos como forma de ensinar pois "Isto também nos ajudará a ver quais são as suas aptidões naturais" (Aguilar, 2001, p.22).

Associada a esta ideia acima transcrita está Vygotsky (1985) que encara o jogo como um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, sendo que este “ (...) valoriza os acontecimentos sociais e realça a importância do jogo como motor de desenvolvimento, mediatizado pelo adulto e pela estrutura social onde a criança se integra”(Vygotsky, 1985, referido por Aguilar, 2001, p.22).

As crianças com idades compreendidas entre os dois e três anos começam por realizar o chamado jogo faz-de-conta ou jogo simbólico, que segundo Piaget (1962) “ (...) é uma actividade natural da criança onde ela desenvolve de modo muito especial as suas capacidades intelectuais” (Piaget, 1962, citado por Sousa, 2003a, p.18). Nesta linha de pensamento, segundo Sousa (2003b) o jogo simbólico é o “(...) prazer lúdico de sujeitar a realidade ao simbólico “( Sousa, 2003b, p.160). É neste tipo de jogos que as crianças entram inteiramente no mundo da imaginação

(...) fantasiando ser outra pessoa, um animal, ou mesmo um objecto inanimado, a que dá vida e movimento. Finge ser a mãe, brinca com uma boneca imaginando-a como sua filha, sente-se e comporta-se como um leão, uma banana é uma pistola e um lápis um avião, etc (Sousa, 2003a, p.16).

Segundo Sousa (2003a), este tipo de jogo é o modo de brincar de cada criança. Esta realiza determinada actividade lúdica como forma de satisfazer as suas necessidades, sem qualquer intenção de representar determinado papel.

O jogo simbólico segundo Piaget (1964), citado por Sousa (2003b) e Piaget (1975), citado por Freitas (2010), está dividido por fases, desde dois aos quatro anos de idade. Estas fases estão divididas em vários tipos: I-A, I-B, II-A e II-B. O tipo I-A é designada por projecção dos esquemas simbólicos em objetos novos, que acontece por exemplo quando a criança diz que a boneca chora e imita o som do choro, pois “uma vez constituído o esquema simbólico que a criança reproduz em si mesma, chega mais cedo ou mais tarde o momento em que ela atribuirá a outrem e às coisas o esquema que se lhe tornou familiar” (Piaget, 1964, citado por Sousa, 2003b, p.161). O tipo I-B é a projecção de esquemas de imitação em objetos novos, esta é caracterizada quando a criança por exemplo lê o jornal como o pai, ou seja realiza “ (...) uma projecção de esquemas simbólicos mas agora inculcados a certos modelos imitados e já não directamente à acção do sujeito” (*Ibidem*, p.161). Por fim os outros dois tipos de jogos simbólicos, o II- A e o II-B também definidos por Piaget (1964), citado por Sousa (2003b) e Piaget (1975), citado por Freitas (2010), o



tipo II-A é caracterizado por ser oposta aos dois tipos anteriores, pois esta está implícita nas acções de conjunto, ocasionando o jogo, segundo os autores anteriormente mencionados, chama-se assim a assimilação simples de um objeto a outro, por exemplo a criança diz que a banana é um pente e penteia a boneca. Por último o II-B é a assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos, por exemplo, “uma vez que a criança finge que jogo esconde-esconde com um primo ausente há dois meses. Depois, ela própria é o seu primo: “Clive corre, Clive salta, Clive ri” etc., e imita-o saracoteando-se” (Freitas, 2010, p.150).

O jogo simbólico é associado ao jogo dramático, pois “ (...) no jogo de faz-de-conta ou jogo simbólico, que se desenvolve na criança (...) o embrião e a substância do jogo dramático”( Aguilar, 2001, p.90). Ambos os jogos anteriormente mencionados são muitas vezes visto como sinónimos. Contudo, é preciso salientar que o jogo dramático vai muito para além do que fazer a representação de um objeto ausente, pois no jogo dramático

(...) reproduzem a realidade no seu todo e implicam a criança no jogo de papéis e na representação da realidade do mundo e das pessoas, tal como ela os vê e sente. Poderemos dizer que todo o jogo dramático é simbólico mas que nem todo o jogo simbólico é jogo dramático (Aguilar, 2001, p.91).

Assim, em forma de síntese, a criança desde pequena entra no mundo da fantasia onde desenvolve as suas capacidades de pensamento que, segundo Vygotsky (1970) “(...) as capacidades de pensamento abstracto, por levar a criança a conceber imaginariamente acções e objectos que não estão imediatamente presentes na sua percepção do real”(Vygotsky, 1970, citado por Sousa, 2003b, p.18).

### **1.2.2.3 Interação entre pares**

Nos primeiros anos de vida os bebés criam uma relação de vinculação com a mãe, mas à medida que vão crescendo vão estabelecendo outras relações afetivas muito importantes para o desenvolvimento da criança pois “durante os primeiros anos de vida, o nosso vínculo afetivo é com nossos pais ou quem cuida de nós. Mas então começa uma transição. As outras crianças tornam-se cada vez mais importantes” (Bee, 1986, p.285).

Segundo Bee (1986), muitos psicólogos partilham a ideia que a relação dos bebés com outras crianças não era valorizada até aos três, quatro anos. Contudo, mais tarde esta ideia mostrou-se falsa e foi comprovado que as crianças de dez e doze meses já estabeleciam alguma relação com outras crianças, como defendem Eckerman & Whatley (1977)

“crianças mesmo com 10 ou 12 meses de idade brincarão uma com a outra, imitarão as ações uma da outra e sorrirão entre si “(Eckerman & Whatley, 1977, citado por Bee, 1986, p.286).

Matta (2001) vai ao encontro das ideias dos autores em cima mencionados referindo que o bebê desde o ano de idade começa interessar-se pelas relações com outras crianças, mas estas relações vão-se complexando à medida que a criança vai crescendo pois os “ (...) os pares funcionam como companheiros de brincadeiras e como modelos” (Matta, 2001, p.315).

As crianças entre os dois e os três anos já se encontram preparadas para estabelecer relações com outras crianças pois, “é indubitável que no período compreendido entre os 2 e os 4 anos se assiste a um grande desenvolvimento das capacidades que as crianças têm para interagir com colegas da mesma idade” (Smith, Cowie & Blades, 2001, p.146). Estes investigadores afirmam que nos bebês e crianças vai crescendo a interação social e vai estando cada vez mais presente no dia-a-dia da criança, assim “foi documentada por Mildred Parten do Instituto para o Desenvolvimento Infantil de Minnesota, no final da década de 20” (Smith, Cowie & Blades, 2001, p.150). Com base em diversos estudos, Mildred Parten (1932) defende que as crianças entre os dois e os quatro anos de idade podem realizar diversas atividades, tendo estas uma atividade paralela, associativa e cooperativa (Smith, Cowie & Blades, 2001).

Uma atividade paralela, como o próprio conceito indica, é quando uma criança está lado a lado, mas não existe interação entre as crianças, como por exemplo “brincando individualmente no mesmo buraco de areia” (*Ibidem*, p.150). Analogamente, à atividade paralela existe a atividade associativa que acontece quando “as crianças interagem bastante e fazem o mesmo tipo de coisas como, por exemplo, colocar blocos de construção na mesma torre” (*Ibidem*, p.150). Por volta dos três anos começa a haver as atividades cooperativas “ (...) na qual duas ou mais crianças estão juntas na mesma atividade”( Bee, 1986, p.286). A atividade cooperativa pode promover uma interação mais íntima provocando mais conflitos entre as crianças, pois crê-se “o fato da agressividade aumentar entre as crianças mais ou menos na mesma idade está provavelmente ligado a essa mudança nos padrões de brincadeira” (Bee, 1986, p.286).

Entre os vinte e cinco meses e os trinta e seis meses as crianças estabelecem relações entre elas através da troca de comentários dirigidos a si próprias e estabelecem instruções sobre

como é que a outra criança deve agir ( Howes & Matheson, 1992, referido por Smith, Cowie & Blades, 2001, p.227). Por volta dos trinta meses já “distinguem o discurso utilizado para a representação e o discurso sobre a representação; distribuem papéis e negociam temas e planos para a simulação” (Howes & Matheson,1992, referido por Smith, Cowie & Blades, 2001, p.227).

Em suma, as crianças desde cedo começam a estabelecer relações com os seus pares, mas estas interações vão sendo mais fortes à medida que vão crescendo “ (...) o relacionamento da criança com seus companheiros em seus primeiros anos de vida, evolui de um tipo de interesse moderado a um interesse intenso à brincadeira cooperativa” (Bee, 1986, p.286).

#### **1.2.2.4 Interação criança-objeto**

As crianças para conhecer o seu mundo precisam de interagir não só com as pessoas mas também com os objetos, pelo que é importante que estas os explorem, através da aprendizagem pela ação, isto é “ (...) a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e a sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos”( Hohmann & Weikart, 2011, p.22).

Quando falamos da aprendizagem pela ação tem de se ter em conta o tipo de material que se usa, pois “ a aprendizagem pela acção depende do uso dos materiais-naturais, de desperdício, objectos de casa, brinquedos, equipamento e ferramentas”(Hohmann & Weikart,1992, p.22). Segundo os autores anteriormente mencionados, este tipo de aprendizagem iniciou-se quando as crianças começam a manipular e a explorar cada objeto, pois “(...) a crianças efectuem ações reais sobre os materiais, as quais se compõem a base da aprendizagem, e essas acções são tão concretas e directas quando os matérias possam permitir”(Ibidem p.23).

Para Post & Hohmann (2011) as crianças são vistas como aprendizes ativos e como tal precisam de materiais diversificados e flexíveis, para assim apoiarem a sua abordagem sensório-motor à aprendizagem. A exploração destes objetos permite satisfazer a curiosidade de cada criança, isto porque a criança só aprende fazendo.

Nesta linha de pensamento, Matta (2001) vai ao encontro dos autores anteriormente mencionados, indicando que:

o bebé pequenino explora, sobretudo, as características do objecto, procede a uma exploração sensorial. Progressivamente, vai coordenando acções e vai sendo capaz de estabelecer relações específicas entre um objecto e determinada acção (...) De seguida, a criança irá evoluir nesta forma de representação de acções e de relações com os objectos até conseguir, de facto, distanciar-se dos aspectos perceptíveis dos objectos e das situações, inventando objectos ausentes, ou funções novas para os objetos presentes, sendo capaz de brincar ao verdadeiro faz-de-conta (Matta, 2001, p.158)

Matta (2001) refere que o bebé começa por generalizar cada objeto e depois vai ajustando as suas características específicas, por exemplo mete na boca todos os objetos, mas posteriormente associa cada objeto às suas relações funcionais nomeadamente a tampa e a caixa. Consequentemente realiza uma sequência de ações coerentes do contexto real, por exemplo dar de comer a uma boneca. Esta sequência de ação é realizada consigo própria, depois com o outro, dando um papel ativo ao objeto, por exemplo escova o seu próprio cabelo e depois da outra criança. Seguidamente inventa objetos que não estão presentes proporcionando o desenvolvimento da ação de cada criança, em que uma mexe um café imaginário. Por fim, modifica os objetos para utilizar na sua ação, por exemplo, uma caixa serve de cama para os bonecos.

Os objetos são uma forma da criança descobrir que no seu mundo é importante o papel do adulto como proporcionador de diversos materiais para as crianças explorarem, pois “é importante recheiar a sala de aula, centro educativo ou habitação com uma grande diversidade de materiais que estimulem e recebam o interesse das crianças mais pequenas” (Hohmann e Weikart, 2011, p.42).

Assim, existem vários materiais que podem estimular aprendizagem das crianças, para Hohmann & Post (2011) são os objetos que fazem parte do quotidiano de cada criança e que o adulto utiliza, são os mais indicados, pois trata-se de objetos que estão associados ao contexto real das pessoas importantes para a criança, são exemplos os materiais de desperdício ou naturais, como por exemplo pinhas e conchas, as ferramentas, como por exemplo a tesoura e as chaves. Destes as crianças também gostam de materiais pegajosos e gordurosos, moles, que possam manipular e utilizar os vários sentidos. Gostam ainda de materiais pesados e grandes onde utilizam o seu corpo para ter ideia das suas capacidades físicas, e por fim, os materiais de manipulação que permitem à criança uma exploração mais fácil, dado que são objetos do tamanho da mão da criança.

Em síntese, e segundo Hohmann & Post (2011) é importante que as crianças tenham acesso a diferentes materiais para os melhor conhecer. Para que isto aconteça é necessário dar liberdade à criança para explorar cada objeto, transformar e combinar cada um deles, proporcionando-lhe momentos de descoberta, pois “ os objectos são importantes como instrumentos de exploração sensorial e motora mas também são fundamentais como instrumentos de ligação com o meio (...) no desenrolar das situações interactivas lúdicas (...) e ainda para a criança exprimir ou representar as suas experiências, conhecimentos, sentimentos, etc.” (Matta, 2001, p.158).

#### **1.2.2.5 Comunicação Verbal**

O ser humano vive num determinado meio e tem necessidade de comunicar, assim “por comunicação entende-se o processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” (Sim-Sim, 1998, p.21).

A comunicação mais usada pelo ser humano é a comunicação verbal sendo esta “ mais elaborada e o sistema linguístico que a serve, o mais complexo dos códigos”( Sim-Sim, 1998, p.22). Para facilitar ou distorcer a mensagem é usada a linguagem que“ é um sistema de comunicação baseado em palavras e gramática” (Papaila & Feldman, 2013, p.193).

Segundo Papaila & Olds (1981) as crianças de todos os países passam pelas mesmas fases no processo de aquisição da linguagem, sendo uma das características presentes em todos os seres humanos. Assim estes “aprendem a entender uma linguagem antes que possam falá-la” (Papaila & Olds, 1981, p.152). Depois das crianças conhecerem as palavras, estas são utilizadas para as crianças “ (...) representar objetos e acções” (Papaila & Feldman, 2013, p.193).

Quando se refere o uso da linguagem por parte das crianças, esta é classificada em dois grupos, o egocêntrico e o socializado (Piaget, s.d, citado por Vygotsky, 1991). A primeira fala mencionada acontece quando a criança realiza monólogos, ou seja fala em voz alta, para ela própria sem esperar obter uma resposta. Como refere Piaget (s.d) “na fala egocêntrica, a criança fala apenas de si própria, sem interesse pelo interlocutor: não tenta comunicar-se não espera resposta e, frequentemente, não se preocupa em saber se alguém a ouve” (Piaget, s.d, citado por Vygotsky, 1991, p.14). Diferente a esta existe a fala

socializada que como o próprio nome indica nesta a criança tenta comunicar com as pessoas à sua volta, “(...) pede, ordena, ameaça, transmite informações e faz perguntas” (*Ibidem*, p.14).

Porém Vygotsky (1991), afirma que Piaget ao observar as conversas entre as crianças em idade pré-escolar concluiu que estas têm conversas egocêntricas, pois

em primeiro lugar, as crianças com menos de sete ou oito anos não mantêm uma vida social estável: em segundo lugar, a verdadeira linguagem social da criança, isto é, a linguagem que ela utiliza em sua atividade fundamental- o brinquedo-, é uma linguagem de gestos, movimentos e mímica, tanto quanto de palavras (Piaget, 1929, citado por Vygotsky, 1991,p.14).

A fala egocêntrica tem um papel importante na atividade da criança, mas

não permanecem por muito tempo como um mero acompanhamento da atividade da criança. Além de ser um meio de expressão e de libertação da tensão torna-se logo um instrumento do pensamento, no sentido próprio do termo” (Piaget(s.d), citado por Vygotsky, 1991, p.15).

Assim, em forma de síntese, a fala permite que exista

desdobramento gradual de capacidade; é uma série de eventos geralmente bem circunscritos que ocorrem entre o segundo e o terceiro ano de vida. Certos marcos importantes na fala são alcançados em uma sequência fixa e a uma ideia cronológica relativamente constante (Lenneberg, 1967, citado por Papaila e Olds, 1981,p. 151).

Quando as crianças falam, sendo esta uma fala egocêntrica ou socializada, a criança desenvolve a linguagem, pois, sendo que aos dois anos já percebe que cada objeto tem um determinado símbolo, isto é “(...) um padrão sonoro que o identifica- isto é, que cada coisa tem um nome” ( Stern (s.d), citado por Vygotsky, 1991, p.24).

### **1.2.3 METODOLOGIA**

Esta parte do trabalho inicia-se com a descrição do estudo, seguida da caracterização dos participantes deste ensaio investigativo. Posteriormente, indica-se instrumentos e técnicas de recolha de dados. Seguidamente fundamenta-se a metodologia utilizada e por último apresenta-se a forma como se vai realizar o tratamento de análise de dados.

O ensaio investigativo realizado é um estudo qualitativo, pois “o investigador está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem

procurar controlá-los” (Freixo, 2010, p.146). É um estudo de carácter interpretativo, pois o principal objetivo:

Desenvolver conhecimento ideográfico, aceitar a realidade educativa como dinâmica, múltipla e holística, construída e divergente, realçando a compreensão e interpretação da realidade, desde os significados das pessoas implicadas nos contextos educativos estudando as suas crenças, intenções, motivações e outras características do processo educativo não observáveis directamente nem susceptíveis de experimentação (Tenreiro-Vieira, 1999, citado por Miranda, 2009, p.35).

### 1.2.3.1 DESCRIÇÃO DO ESTUDO

Para iniciar o ensaio investigativo cuja pergunta de partida definida foi “ Que interações as crianças A, B e C, com idades compreendidas entre os vinte e sete e trinta e cinco meses, estabelecida no momento de brincadeira livre na área da casinha?”, foi necessário construir o cronograma (Quadro 1.2.1) de forma a organizar as fases do estudo.

**Quadro 1.2.1:** Cronograma das fases do estudo

Fases do estudo	Momentos
1ª fase- Recolha da Informação	10 a 22 de novembro de 2014
2ª fase- Recolha de dados	24 de novembro de 2014 a 14 de janeiro de 2015
3ª fase- Tratamento de dados	1 a 25 de fevereiro de 2015

Na 1ª fase fez-se a recolha e leitura de informações consideradas fundamentais para o desenvolvimento e fundamentação do estudo. Seguidamente foram pensados os objetos a serem introduzidos na área da casinha entre 24 novembro de 2014 e 14 de janeiro de 2015. As interações das crianças realizadas na área da casinha foram designadas por “brincadeiras”.

Inicialmente tinha-se pensado implementar as “brincadeiras” com recolha de dados antes das nove da manhã por haver um número reduzido de crianças na sala, diminuindo assim possíveis interferências de outras crianças do grupo, mas não participantes neste estudo, na área da casinha. Partindo deste pressuposto foram seleccionadas os participantes do estudo. Assim decidiu-se que a observação com recolha de dados na área da casinha fosse

sempre realizada depois do lanche da tarde, iniciando-se por volta das dezasseis horas e trinta.

Nas duas primeiras “brincadeiras” as crianças participantes no estudo utilizaram os materiais existentes habitualmente na área da casinha. Contudo a partir do dia 2 de dezembro comecei a introduzir mais materiais nesta área. Em cada dia iam sendo introduzidos dois novos objetos desconhecidos das crianças para se poderem observar as interações realizadas pelas crianças com esses objetos. Os objetos introduzidos eram sempre retirados no final da “brincadeira”.

Nos momentos da “brincadeira” só as três crianças participantes no estudo estavam na área da casinha e filmaram-se as interações acontecidas durante o período de observação. Posteriormente os filmes foram transcritos (Anexo II).

## **CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO**

A área da casinha era uma das áreas mais escolhidas pelo grupo de crianças, onde estas tinham a possibilidade de brincar ao faz-de-conta. As crianças brincavam muito individualmente, mesmo em brincadeiras que podiam implicar a cooperação. Muitas crianças passavam algum tempo a fazer tarefas variadas, desde o mexer, agitar, vestir roupa tanto às bonecas como a elas próprias. Muitas delas imitavam o contexto real onde estão inseridas, representando diversos papéis desde de ir às compras, ir ao médico etc...

- Materiais existentes permanentemente na área da casinha

Na área da casinha existiam objetos adaptados à altura das crianças, nomeadamente um armário onde estavam pratos, tachos, facas, cafeteiras, chávenas e bacias, uma embalagem de um gel de duche, vários alimentos de plástico como por exemplo, um feijão-verde, um frango, um ovo. Ao lado deste armário existia um micro-ondas e uma torneira. No meio da área havia uma mesa com quatro cadeiras. Em cima da mesa havia um cesto com vários frutos e legumes de plástico (laranja, banana, ameixa, maçã e cenoura). A área também tinha um espelho e junto a este estavam duas malas pretas, uma cama com duas almofadas, vários bonecos, uma caixa com várias roupas (saías, chapéus e lençóis) que as crianças podiam vestir e roupas para as crianças vestirem às bonecas. Por fim nesta área ainda existia um telefone de plástico e uma pá.



- Materiais introduzidos em cada uma das brincadeiras

### Brincadeira 3

Introdução do carro das bonecas e de uns botins (Fotografia 1). Foram materiais que as crianças nunca tinham tido contato anteriormente. O carro das bonecas era cor-de-rosa, constituído por quatro rodas e um cinto. Os botins eram cor-de-rosa e tinham desenhado uma hello kitty e uma árvore.

### Brincadeira 4

Introdução de um regador e de um avental (Fotografia 2). O avental tinha flores, com várias cores. O regador era de plástico de cor vermelho.

### Brincadeira 5

Introdução de uma máquina registadora e de uma vassoura (Fotografia 3). A máquina registadora tinha uma gaveta que abria e fechava, tendo várias teclas e um comando. A vassoura era pequena e cor-de-rosa.



**Fotografia 1-** Carro das bonecas e botins



**Fotografia 2-** Avental e regador



**Fotografia 3-** Máquina registadora e vassoura

### Brincadeira 6

Foram introduzidos um aspirador era branco e vermelho (Fotografia 4).O balde era de uma só cor, cor de laranja (Fotografia 5).

### Brincadeira 7

Foram introduzidos uma toalha de banho de bebé e um rolo da massa (Fotografia 6). A toalha era branco e com ursos, e o rolo de massa era de madeira

### Brincadeira 8

Foram introduzidos um ferro e uma tábua (Fotografia 7). O ferro era vermelho com peças azuis. A tábua tinha um apoio cinzento e era de cor vermelha.



**Fotografia 4-**  
Aspirador



**Fotografia 5-** Balde



**Fotografia 6-** Rolo  
da massa e toalha



**Fotografia 7-** Ferro e  
tábua de passar a ferro

### Brincadeira 9

Foram introduzidos uma mini cozinha e embalagens de creme (Fotografia 8). A mini cozinha era constituída por um fogão, um lava loiça, uma máquina de batidos e uma frigideira com um ovo estrelado. A mini cozinha tinha várias cores, como laranja, azul, amarelo. Podia-se fazer vários sons nomeadamente, no fogão e na torneira. As duas embalagens de cremes eram pretas e outra cor-de-rosa

### Brincadeira 10

Foram introduzidos um computador e um telemóvel (Fotografia 9). O computador era em forma de um animal (vaca), de cor preto, branco e amarelo. Por dentro o computador tinha no ecrã uma quinta com vários animais (vaca, patos, coelhos, galinhas etc...) Tinha botões com várias formas (círculos, quadrados e triângulos), cores (azul, amarelo, verde, azul e branco) e números (um, dois, três e quatro). O telemóvel era de cor preta e cor-de-rosa.

### Brincadeira 11

Foram introduzidos uma banheira e uma barbie (Fotografia 10). A banheira era maioritariamente azul. A barbie tinha os cabelos loiros estava vestida com um biquíni cor-de-rosa com desenhos.

### Brincadeira 12

Foram introduzidos um auscultador e uma escova de dentes (Fotografia 11). O auscultador era de cor verde, branco e azul e a escova de dentes era cor-de-rosa e branca.



**Fotografia 8-**Mini cozinha e duas embalagens de creme



**Fotografia 9** – Um computador e um telemóvel



**Fotografia 10** – Banheira e Barbie



**Fotografia 11-** Auscultador e escova de dentes

### Brincadeira 13

Foram introduzidos um termómetro e uma seringa. O termómetro era azul e tinha os valores da febre a cor-de-rosa. A seringa era cor-de-rosa e azul (Fotografia 12).

### Brincadeira 14

Foram introduzidos uma cadeira de bonecas e um bebedor de água. A cadeira de bonecos era, rosa e lilás. O bebedor de água era de cor vermelha (Fotografia 13).

### Brincadeira 15

Foram introduzidos uma mala e uma bisnaga de pomada. Ambos os materiais são de cor azul e cor-de-rosa. A mala por dentro tinha uma bolsa para se abrir, e dentro desta não existia qualquer objeto (Fotografia 14).



**Fotografia 12-**  
Termómetro e Seringa



**Fotografia 13-** Cadeira  
e bebedor de água



**Fotografia 14-** Mala e  
bolsa de pomada

### **1.2.3.2 PARTICIPANTES NO ESTUDO**

O grupo de crianças onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche era constituído por dezoito crianças, oito do sexo masculino e dez do sexo feminino.

Procurou-se constituir um grupo que tivesse vivências diferenciadas em contexto de creche. Assim foram seleccionadas por conveniência, a criança mais velha, a criança mais nova e a criança que se encontrava na fase de adaptação à creche. Assim as crianças escolhidas para este estudo foram três crianças, duas do sexo feminino e uma do sexo masculino.

A cada uma das crianças seleccionadas foi atribuída uma letra para salvaguardar a sua identidade. Assim foram atribuídas as letras A,B e C, respetivamente às três crianças seleccionadas.

A criança A tinha trinta e cinco meses, era uma das crianças mais velhas da sala. A nível da motricidade, corria, andava, saltava com grande firmeza. A nível do desenvolvimento cognitivo conseguia perceber rapidamente aquilo que lhe era perguntado. Relembrava com facilidade a informação relativamente a uma história contada. A nível do desenvolvimento sócio afetivo era uma criança sociável que interagia com facilidade com outras crianças e com os adultos e era muito afetiva.

A criança B tinha vinte e sete meses. Era das crianças mais novas da sala, mas muito desenvolvida para a sua idade, pois mostrava possuir uma motricidade grossa bem desenvolvida para a sua idade. A nível cognitivo respondia facilmente aquilo que lhe era perguntado. Já pronunciava palavras e frases e interagia com outras crianças muito facilmente.

A criança C tinha trinta e quatro meses. Estava a frequentar pela primeira vez a creche. Era uma criança muito reservada, não interagia muito com as outras crianças. Esta criança estava na fase de adaptação à creche, não aceitando facilmente o contato com outras crianças, porém sentia-se muito confortada com o contato com o adulto.

Antes de se fazer a seleção das crianças participantes do estudo, foi solicitado aos pais das crianças do grupo autorização para a participação dos seus filhos no ensaio investigativo. Depois de obtida a autorização ao solicitado iniciou-se a seleção dos participantes em estudo.

### **1.2.3.3. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS**

Na recolha de dados para este estudo foram utilizados como instrumentos a: observação naturalista, observação não participante, a observação indireta e as filmagens.

Utilizou-se a observação naturalista porque se pretendeu observar o que as crianças faziam e recolher a informação sobre aquilo que se visualizava de uma forma mais pormenorizada possível, pois a observação naturalista “ é feita de modo flexível de forma a tirar partido, não só de todos os comportamentos sob observação, mas também de acontecimentos inesperados que eventualmente possam ocorrer” (Freixo, 2010, p.108).

Também foi utilizada a observação não participante dado que a investigadora era apenas um espetador, não intervindo no contexto que observava pois “o investigador permanece fora da realidade a estudar. A observação é feita sem que haja interferências ou o envolvimento do observador na situação (...)” ( Freixo, 2010, p.196).

Ainda se fez a observação indireta quando se filmou as diferentes interações dos participantes em estudo quando estavam na área da casinha. Os dados foram recolhidos pelo investigador, o “investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.267).

Por fim, as filmagens realizadas foram feitas pelo investigador de forma a obter os dados que permitiram a realização deste estudo e daí tirar fotografias pertinentes para a investigação, pois “se eu pudesse contar a história por palavras não teria tido necessidade de estar com uma máquina fotográfica”( Shou,1973, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.183)

#### **1.2.3.4 RECOLHA DE DADOS**

Inicialmente tinha-se pensado recolher dados em duas áreas da sala. Contudo, dado a pouca experiência da investigadora e o curto espaço de tempo para realização do estudo, optou-se por recolher dados somente na área da casinha.

Foi decidido observar as interações que três crianças participantes no estudo faziam nos três dias da semana (segunda a quarta-feira), ao longo de seis semanas, entre 24 de novembro de 2014 e 14 de janeiro de 2015, na área da casinha.

Foram previstas inicialmente dezassete momentos de recolha de dados, das quais só se realizaram 15 dado que na semana de oito a catorze de dezembro foi feriado nacional e não houve crianças na instituição. No dia vinte e cinco de novembro e um de dezembro foram recolhidos dados na segunda área que inicialmente fazia parte da investigação. No dia dez de dezembro não foram recolhidos dados relativamente à criança B dado que esta faltou por motivos de saúde. O mesmo aconteceu com a criança C nos dias dezassete de dezembro e doze, treze e catorze de janeiro também não foi à creche por motivo de doença.

O Quadro 1.2.2 mostram os objetos introduzidos e a data em que cada “brincadeira” foi realizada com recolha de dados.

**Quadro 1.2.2: “Brincadeiras” realizadas e materiais colocados na área da casinha:**

Brincadeiras	Material	Data
Brincadeira 1	Não houve introdução de materiais novos	24-11-2014
Brincadeira 2	Não houve introdução de materiais novos	26-11-2014
Brincadeira 3	Botins e carro de bonecos	2-12-2014
Brincadeira 4	Regador e o avental	3-12-2014
Brincadeira 5	Máquina registadora e vassoura	9-12-2014
Brincadeira 6	Aspirador e balde	10-12-2014
Brincadeira 7	Rola da massa e toalha de banho	15-12-2014
Brincadeira 8	Ferro e tábua de passar a ferro	16-12-2014
Brincadeira 9	Fogão e embalagens de creme	17-12-2014
Brincadeira 10	Telemóvel e Computador	05-01-2015
Brincadeira 11	Banheira e Barbie	06-01-2015
Brincadeira 12	Escova de dentes e auscultador	07-01-2015
Brincadeira 13	Seringa e Termómetro	12-01-2015
Brincadeira 14	Cadeira e bebedor de água	13-01-2015
Brincadeira 15	Mala e bisnaga de pomada	14-01-2015

#### **1.2.3.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS**

Os filmes realizados em cada uma das “brincadeiras” foram transcritos (Anexo II). Primeiramente foi realizada uma análise do conteúdo das filmagens concretizadas, pois, “ (...) a finalidade da análise de conteúdo será pois efetuar inferências sobre a fonte, com base lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Silva e Pinto, 1986, p.104).

Posteriormente a esta análise de conteúdo foi realizada a interpretação de dados, pois “é preciso voltar atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles dão o suporte e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação” (Coutinho, 2013, p.222).

Para melhor facilitar o processo da análise de conteúdos foi usada a categorização que “permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los” (Bardin, 2011; Esteves, 2006 citados por Coutinho, 2013, p. 221).

Assim, através dos dados observados e da fundamentação pesquisada foram definidas as seguintes categorias i) interação entre pares, ii) interação com objetos, iii) Jogo

Simbólico, iv) Comunicação - Verbal. Porém cada categoria foi dividida em subcategorias.

i) **Interação entre Pares** – Com base nos autores Bee (1986), Mildren Parten citado por Smith, Cowie e Blades (2001) foram definidas as seguintes subcategorias:

- *Atividade Paralela* - onde se incorporam dados quando duas crianças estão lado a lado mas não interagem entre si, por exemplo, quando estão na área da casinha e não interagem.
- *Atividade Associativa* - onde se incorporam os dados quando as crianças estabelecem interações fazendo o mesmo tipo de atividade, por exemplo, quando duas crianças encaixam copos uns em cima dos outros;
- *Atividade Cooperativa* - onde se incorporam os dados quando as crianças interagem entre si de forma complementar, podendo assim ser um facilitador de conflitos entre as crianças, por exemplo, a criança retira facas e garfos e dá à outra para colocar dentro de uma bacia.

ii) **Interação com os objetos** – Com base em Matta (2001) foram definidas as seguintes subcategorias:

- *Exploração utilizando os sentidos* - onde se incorpora os dados quando a criança explora o objeto utilizando apenas o olhar ou explora e manipula o objeto utilizando as mãos.
- *Associa cada objeto às relações funcionais* - onde se incorpora os dados quando a criança associa o objeto real à verdadeira função, por exemplo, a seringa para dar injeções.
- *Modifica os objetos para utilizar a sua ação* - onde incorpora os dados quando a criança associa um determinado objeto a outro para realizar a sua ação, por exemplo, a banana servia para dar banho.
- *Sequência de ações coerentes do contexto real* - onde incorpora os dados quando a criança realiza ações do contexto real, por exemplo dar de comer à boneca.
- *Inventa objetos que não estão presentes proporcionando o desenvolvimento da ação* - onde incorpora os dados quando a criança realiza determinada ação mas o objeto não está presente, por exemplo, fazer uma salsicha imaginada.



iii) **Jogo Simbólico** – Com base em Piaget (1964), citado por Sousa (2003a) e Piaget (1975), citado por Freitas (2010) foram definidas as seguintes subcategorias:

- *Projeção dos esquemas simbólicos em objetos novos* – onde incorpora os dados quando a criança realiza determinada ação que provém de si mesma, atribuída a outrem a ação que lhe é familiar, por exemplo quando a criança diz que a boneca chora e imita o som da boneca a chorar;
- *Projeção de esquemas de imitação em objetos novos*-onde incorpora os dados quando a criança imita determinado modelo de ação, por exemplo, lê o jornal como o pai;
- *Assimilação simples de um objeto a outro*- onde incorpora os dados quando a criança realiza determinada ação com determinado objeto, tornando-o noutro, por exemplo, uma banana é um pente;
- *Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos*- onde incorpora os dados quando a criança realiza um determinado jogo com alguém que não está presente, imitando essa mesma pessoa, por exemplo a criança joga o jogo esconde-esconde com um primo que não está presente e depois é ele mesmo o primo.

iv) **Comunicação Verbal** – Com base em Piaget (s.d) citado por Vygotsky (1991) definiram-se as seguintes subcategorias:

- *Fala Egocêntrica* - Onde incorpora os dados quando a criança realiza monólogos, sem esperar uma resposta dos interlocutores, fala em voz alta sem esperar obter nenhuma resposta, por exemplo quando a criança diz “Vou fazer salsichas”.
- *Fala Socializada* - Onde incorpora os dados quando a criança tenta comunicar com as pessoas à sua volta, por exemplo, quando a criança pergunta para outra “o que estás a fazer?”

Os dados das subcategorias de uma dada categoria foram organizadas em tabelas.

## 1.2.4 RESULTADOS E A SUA ANÁLISE

Neste ponto são apresentados os dados obtidos e a sua respetiva interpretação dos mesmos. Os dados são apresentados para todas as “brincadeiras” propostas. Para cada categoria considerada, primeiramente apresenta-se os dados e a sua interpretação, seguida

de um sumário onde se confronta os resultados com as ideias contidas na fundamentação teórica. Assim, começa-se por apresentar os dados referentes a interações entre pares, seguida de interação com os objetos, da comunicação verbal e do jogo simbólico.

### **Interação entre pares**

Os dados recolhidos envolvendo a categoria “interação entre pares” foram organizados na tabela 1.2.1.

**Tabela 1.2.1** Tipos de interação entre pares por “brincadeira”

Brincadeiras	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Subcategorias															
Atividade Paralela	X	X	X	X		X	X					X		X	
Atividade Associativa				X		X	X	X	X	X					X
Atividade Cooperativa		X	X						X		X		X		X

Os dados na tabela 1.2.1 mostram que a subcategoria mais vezes assinalada ao longo das quinze “Brincadeiras” foi “atividade paralela”. Apresenta-se um exemplo ocorrido na “Brincadeira 1” onde se evidencia este facto “A criança B tira o frango do micro-ondas e a criança C coloca a ameixa na boca” (Fotografia 15).

As ações das crianças ocorreram na subcategoria “atividade associativa” em sete das quinze “Brincadeiras” propostas. Uma ilustração deste tipo de atividade com um exemplo na “Brincadeira 10” “As três crianças estão reunidas à volta do computador; a criança A diz os números dois, três que estão desenhados no computador” (Fotografia 16).

As ações das crianças envolvendo a subcategoria “atividade cooperativa” ocorreram em seis das 15, “Brincadeiras” propostas, uma ilustração deste tipo de atividade ocorreu na “brincadeira” 9 na qual “ A criança B não deixa a criança A mexer nos botões do fogão. A criança A não deixa a criança C mexer nos botões do fogão”.

Os dados também mostram que os três tipos de atividades consideradas nunca ocorreram simultaneamente em nenhuma das 15 “Brincadeiras” propostas. Os dados ainda mostram que na “Brincadeira” 5 não ocorreu nenhum tipo das atividade consideradas nas

categorias, o que se deve ao facto de no dia dessa atividade apenas estar presente uma das crianças, sendo que as outras duas se encontravam ausentes por motivo de doença.



**Fotografia 15-** A criança B tira o frango do micro-ondas e a criança C coloca a ameixa na boca.



**Fotografia 16-** As três crianças estão reunidas à volta do computador.

### **Sumário: interações entre pares nas “Brincadeiras”**

No geral o tipo de atividade mais observado caiu na subcategoria “atividade paralela”, seguida da subcategoria “atividade associativa” e depois da subcategoria “atividade cooperativa”. De acordo com Matta (2001) o bebé desde o seu primeiro ano de vida começa a interessar-se pelas relações com outras crianças, estas relações vão-se complexificando à medida que a criança vai crescendo. Nesta linha de pensamento, Bee (1986) refere que por volta dos três anos é que começa a verificar-se as atividades cooperativas. Das crianças envolvidas neste estudo, apenas uma delas já tinha atingido os três anos de idade, facto que talvez possa explicar os resultados obtidos No tabela 1.2.2 onde se pode verificar que a atividade cooperativa foi a menos observada ao longo das brincadeiras analisadas

### **Interação com os objetos**

Os dados recolhidos envolvendo a categoria “interação com os objetos” foram organizados na tabela 1.2.2.

**Tabela 1.2.2** Tipos de interação criança-objeto

Brincadeiras	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Subcategorias															
Exploração utilizando os sentidos			X	X					X				X		
Associa cada objeto às relações funcionais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Modifica os objetos para utilizar a sua ação	X			X	X		X				X				
Sequências de ações coerentes no contexto real	X	X	X	X				X	X		X		X		
Inventa objetos que não estão presentes proporcionando o desenvolvimento da ação		X		X	X										

Os dados do Tabela 1.2.2 mostram que nas quinze “Brincadeiras” as crianças associaram o objeto às relações funcionais. Ilustra-se este fato com a “Brincadeira” 3 em que “ A criança A calça os botins” (Fotografia 17). Os dados também mostram que as interações mais frequentes ocorrem na sequência de ações coerentes no contexto real, pois em dez das quinze “Brincadeiras” propostas surgiu este tipo de interação. Ilustra-se este fato com uma evidência na “Brincadeira”13: “A criança A dá uma injeção à criança B” (Fotografia 18).

Os dados mostram que das quinze “Brincadeiras”, só em três é que as crianças inventaram objetos que não estavam presentes. Mostra-se uma evidência deste facto na “Brincadeira” 2: “ A criança A diz que vai fazer salsichas”. Relativamente á exploração dos objetos através dos sentidos, nas quinze “Brincadeiras” foi observado em quatro das delas.O sentido maioritariamente utilizado foi a visão, como se evidencia no exemplo “Brincadeira” 9: “ A criança B olha para uma das embalagens”.

Os dados também mostram que na “Brincadeira” 6 as crianças apenas associaram o objeto às suas funções, não o explorando de outras formas, como é visível na evidência, como

se mostra a evidência ocorrida na “Brincadeira” 6 “ A criança A aspira o chão” (Fotografia 19).



**Fotografia 17-** A criança A calça os botins.



**Fotografia 18-** A criança A dá uma injeção à criança B.



**Fotografia 19-** A criança A aspira o chão.

### **Sumário: Interações objeto-criança nas “brincadeiras”**

Os dados da Tabela 1.2.2 mostram que em todas “Brincadeiras” propostas que as crianças ofereciam respostas que caíram na subcategoria “associam cada objeto às relações funcionais”. Ao analisar os dados também se destaca que as crianças inventam pouco objetos que se enquadram na subcategoria “inventam objetos para proporcionar a sua ação”. Estes dados parecem estar de acordo com Matta (2001) quando afirma que a exploração dos objetos é feita tendo em conta uma sequência lógica, isto é, primeiro os bebês exploram através dos sentidos, de seguida as crianças evoluem na forma de representação de ações e da relação com os objetos. Posteriormente inventam objetos que não estão presentes ou funções novas para os mesmos, por fim evoluem para os jogos do faz de conta.

### **Comunicação Verbal**

Os dados recolhidos envolvendo a categoria “comunicação verbal” foram organizados na tabela 1.2.3.

**Tabela 1.2.3** Tipos de comunicação verbal

Brincadeiras	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Subcategorias															
Fala Egocêntrica	X	X	X			X	X	X	X	X	X		X		X
Fala Socializada	X			X		X			X	X	X				X

Os dados da tabela 1.2.3 mostram que as crianças em onze das quinze “Brincadeiras” propostas realizam a fala egocêntrica. Ilustra-se com um exemplo ocorrido na “Brincadeira” 1: “ A criança B diz: O copo tem um ovo”.

Os dados da Tabela 1.2.4.3 também mostram que as crianças realizam a fala socializada em sete das quinze “Brincadeiras” propostas. Apresenta-se uma evidência ocorrida na “Brincadeira” 14: A criança B pergunta à criança A “que estás a fazer?”. Os dados também mostram que em sete das “Brincadeiras” acontece a fala socializada e fala egocêntrica, na “Brincadeira” 1, 6 ,9 ,10, 11 e 15.

Na “Brincadeira” 5, 12 e 14 as crianças não realizam nenhum tipo de comunicação verbal, havendo apenas comunicação não-verbal entre elas, como se ilustra com uma evidência ocorrida na “Brincadeira” 12: “ A criança B olha para a criança A” (Fotografia 20).



**Fotografia 20** - A criança B olha para a criança A

### **Sumário: comunicação verbal realizada nas “brincadeiras”**

Os dados mostram que a comunicação verbal mais utilizada caiu na subcategoria “fala egocêntrica”. Piaget citado por Vygotsky (1991) refere que as crianças em idade pré-escolar têm conversas egocêntricas, isto porque as crianças com menos de sete anos não mantêm uma vida social e a verdadeira linguagem que utiliza é uma linguagem de gestos, movimentos, mímicas e algumas palavras. A fala egocêntrica é importante para a criança pois é um meio de libertação de tensão, sendo também um instrumento do pensamento. Estas ideias parece explicar os dados do Quadro.

### **Jogo Simbólico**

Os dados recolhidos envolvendo a categoria “jogo simbólico” foram organizados na tabela 1.2.4.

**Tabela 1.2.4** Fases do jogo simbólico

Brincadeiras	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Subcategorias															
Projeção dos esquemas simbólicos em objetos novos		X			X	X	X	X		X	X		X		X
Projeção de esquemas de imitação em objetos novos			X								X				
Assimilação simples de um objeto a outro				X							X				
Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos															

Os dados da Tabela 1.2.4 mostram que o tipo de jogo mais usado caiu na categoria “projeção dos esquemas simbólicos em objetos novos” nas “Brincadeiras” propostas. Ilustra-se este fato com um exemplo ocorrido na “Brincadeira” 6: “A criança faz com a boca o som do aspirador”.

Ao observar os dados da Tabela 1.2.4 evidencia-se que nas “Brincadeiras” propostas não se observou ações que coubessem na subcategoria “assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos”. Os dados também mostram que na subcategoria “projeção de esquemas de imitação em objetos novos” foram observadas na “Brincadeira” 3 e na “Brincadeira” 11. Mostra-se uma evidência ocorrida na “Brincadeira” 3: “A criança A agarra numa mala e coloca-a ao ombro e continua a passear com o carrinho de um lado para o outro” (Fotografia 21). A assimilação simples de um objeto a outro também foi observada duas vezes das quinze “brincadeiras”, como se evidencia na “Brincadeira” 11 “A criança C tira uma banana do cesto e começa a lavar a cabeça da boneca” (Fotografia 22)

Os dados também mostram que apenas na “Brincadeira” 11 foram observadas três das categorias do jogo simbólico. Com a observação dos dados também verifica-se que nas “Brincadeiras” 1, 9, 12 e 14 não foi verificada qualquer fase do jogo simbólico.



**Fotografia 21-** A criança A coloca a mala no ombro e passeia o carro das bonecas



**Fotografia 22-** A criança C lava a cabeça da boneca com uma banana.

### **Sumário: Jogo simbólico realizado nas “brincadeiras”**

Nos dados observados é de salientar que as crianças realizam muitas vezes o jogo simbólico nas brincadeiras livres, pois segundo Piaget (1962), citado por Sousa (2003a), as crianças com idade compreendidas entre os dois e os três anos de idade começam por realizar o jogo faz-de-conta ou jogo simbólico que é algo natural para ela.

É também importante referir que nas idades compreendidas entre os dois e os quatro anos Piaget (1964), citado por Sousa (2003a), e Piaget (1975), citado por Freitas (2010) considera várias fases do jogo simbólico. Os dados da investigação mostram que a primeira fase “projeção dos esquemas simbólicos” que acontece segundo Piaget (1964), citado por Sousa (2003b), quando a criança atribui a outrem algo que lhe é familiar.

### **1.2.5 CONCLUSÕES DO ENSAIO INVESTIGATIVO**

Este ensaio investigativo permitiu perceber os vários tipos de interações que as crianças A, B e C participantes no estudo estabeleceram na área da casinha no momento de brincadeira livre. Assim, foi possível observar as várias interações que as crianças realizaram, desde as interação entre pares às interações com os objetos. Segundo Ribeiro (2011) a construção do conhecimento é realizada pelo contato com o meio envolvente onde a criança está inserida, isto é a interação que proporciona experiências educativas que implica a interação com objetos e pessoas que promovem a construção auto-regulada do conhecimento.



Observou-se que as crianças em interação com os seus pares estabeleciam atividades paralelas, associativas e cooperativas. A análise dos dados mostrou que as crianças realizaram maioritariamente a atividade paralela. A atividade paralela (Partens, 1932, referido por Smith, Cowie & Blades, 2001) acontece quando as crianças estão lado a lado mas não interagem, este facto parece sugerir que as crianças se encontram no estágio pré-operatório caracterizado pelo egocentrismo, pois para Monteiro & Santos (1996), citado por Tavares *et al.* (2011), o pensamento pré-operatório reflete várias características nomeadamente o egocentrismo intelectual, ou seja, as crianças entendem que o mundo foi criado para si, acompanhado pela incapacidade de compreender as relações entre as coisas.

Foi possível também perceber as interações que as crianças estabeleceram com os objetos, uns que estavam presentes permanentemente na área da casinha e outros que a investigadora levou para ver a interação das crianças com objetos do seu quotidiano, mas não permanentes na área da casinha. Assim, a análise dos dados, mostra que em todas as “Brincadeiras” as crianças associaram o objeto às relações funcionais. Para Hohmann e Weikart (2011) os objetos são uma forma de as crianças conhecerem o mundo, sendo importante o papel do adulto como proporcionador de vários materiais para as crianças explorarem, pois estes objetos fazem parte do quotidiano da criança. Além das interações entre pares e entre objetos observou-se que as crianças nas “Brincadeiras” proposta utilizavam muito a comunicação-verbal e o jogo simbólico que é característico da faixa etária das crianças participantes no estudo.

Relativamente à comunicação verbal, os dados mostram que as crianças estabelecem maioritariamente uma fala egocêntrica. Estes dados parecem estar de acordo com Piaget (1929 citado por Vygotsky, 1991) quando afirma que a criança com menos de sete ou oito anos não tem uma vida social instável por isso a linguagem utilizada pela criança tem a ver com o brinquedo, sendo principalmente a utilização de gestos, movimentos e algumas palavras.

No que concerne ao jogo simbólico, que segundo Piaget (1962, citado por Sousa, 2003a), é característico dos dois aos três anos, e que se encontra organizado por fases. A análise dos dados mostrou que a fase mais observada foi a projeção dos esquemas simbólicos em objetos novos, que acontece segundo Piaget (1964, citado por Sousa, 2003a) quando a criança atribui a outrem objeto as coisas que lhe são familiar.

No que respeita às dificuldades sentidas, considero que o facto de filmar nos momentos de brincadeira livre dificultou as filmagens pois as outras crianças do grupo, mas não participantes no estudo, iam muitas vezes para a área da casinha, sendo difícil mantê-las afastadas para poder filmar as crianças participantes. Além disto os ruídos também não ajudaram a realizar a transcrição das filmagens, pois, por vezes, não se percebia muito bem o que as crianças comunicavam entre si. Mudaria também o tempo de filmagem, isto porque, alguns vídeos tem muito pouco tempo de filmagem, dado a interferência de outras crianças do grupo.

Em jeito de síntese, foi muito importante perceber as potencialidades educativas que a área da casinha tem para o desenvolvimento das crianças. Compreendi que as crianças na área da casinha estabelecem várias interações em simultâneo, nomeadamente, interações com os pares, com os objetos e realizam ao mesmo tempo comunicação verbal e jogo simbólico, permitindo assim o desenvolvimento integral da criança.

Neste contexto é importante que um educador promova pedagogias que permitam experiências educativas de interação entre objetos e pessoas para que a criança auto regule conhecimento com o meio envolvente (Ribeiro, 2011).

## **II – CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA**

Este contexto encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte é apresentada a dimensão reflexiva onde reflito sobre o meu percurso feito em contexto de Jardim de Infância. A segunda parte deste inicia-se com uma fundamentação sobre a metodologia de projeto seguida de algumas considerações sobre as tartarugas. Seguidamente apresenta-se o projeto intitulado “As tartarugas” com crianças entre os quatro e seis anos de idade, tendo por base a metodologia de trabalho de projeto.

### **2.1 DIMENSÃO REFLEXIVA**

A reflexão que se segue diz respeito à Prática Pedagógica realizada no contexto de Jardim de Infância, do Mestrado de Educação Pré-Escolar durante o ano letivo 2014 e 2015.

Esta Prática Pedagógica decorreu no Jardim de Infância da Guimarota, localizado nos arredores da cidade de Leiria, onde tive oportunidade de trabalhar com um grupo de crianças com idades muito diferentes, tendo crianças dos quatro aos seis anos de idade. Apesar de não parecer uma grande discrepância etária, nestas idades há mudanças quase diárias o que acentua mais a heterogeneidade do grupo. Por estas razões, confesso que inicialmente vivi esta fase com muita ansiedade e nervosismo pois tinha consciência de que as crianças nestas idades são verdadeiras “esponjas” que absorvem tudo, pelo que o meu principal receio era proporcionar-lhes o máximo de aprendizagens possíveis, a todos os níveis.

Nesta dimensão irei refletir sobre aspetos relevantes enquanto futura educadora de infância, destacando alguns tópicos significativos da minha Prática Pedagógica. Começarei por mencionar aspetos que fui observando ao longo deste tempo, em seguida faço algumas considerações relativos à autonomia das crianças. Abordo, ainda, o ato de planificar e a atuar em Jardim de Infância, seguidamente destaco as principais dificuldades e obstáculos que senti. Finalizo com uma síntese onde abordo aprendizagens para o meu futuro como Educadora.

#### **2.1.1 Aspetos observados em Jardim de Infância**

Com a observação realizada nesta Prática Pedagógica permitiu-me conhecer vários aspetos que são relevantes para os momentos de atuação, tais como conhecer o grupo o

trabalho realizado pelas crianças, o ambiente da sala de atividades e os recursos pedagógicos existentes na sala.

Como já mencionei anteriormente, para mim, o primeiro desafio foi a heterogeneidade do grupo relativamente à faixa etária, pois as crianças de idades diferentes tentam explicar o que as rodeia de maneira diferente e:

“ (...) numa espiral de explicações científicas cada vez mais complexas, e sabendo de antemão que a criança saltará de assunto para assunto. Nesta idade a criança já sabe que está a “fazer teatro” ou a “brincar a ...”, distinguindo estes jogos da realidade. Quando brinca com carrinhos percebe que estes carrinhos não são o carro em que viaja todos os dias. Já percebe a noção de conjunto – é capaz de dividir objectos segundo as formas, cores, relações funcionais, etc. A capacidade de conversar através da fala aumenta, em tempo e em complexidade” (Cordeiro, 2014 p.34).

Quando comparo o vivenciado no contexto de creche com o vivenciado Jardim de Infância destaco a quantidade de recursos pedagógicos que a sala possuía. Esta era dividida por áreas, tal como na vertente creche, mas apresentava mais recursos e não era necessário organizar as crianças. Percebi desde logo a importância desta organização da sala, sugerida pelas crianças e a existência dos recursos materiais pois é necessário “ (...) permitir que as crianças escolham seus materiais, desenvolvam competências ao realizarem atividades por sua iniciativa (...)” (Horn, 2004, p.25).

Nesta linha de pensamento e tendo em conta as características das crianças nesta idade, o grupo de crianças onde estive inserida era bastante curioso relativamente ao meio envolvente, o que foi observado logo nas suas brincadeiras livres, principalmente no espaço exterior, pois sempre que encontravam algo que lhes era desconhecido, questionavam o que poderia ser aquilo.

Relativamente às propostas educativas, pude logo constatar que estas eram feitas juntamente com o grupo de crianças, ou seja a educadora incluía os gostos e interesses destes nas suas planificações, aspeto que considero muitíssimo importante, que mencionei na minha reflexão de observação

Ao entrar na sala pela primeira vez, notei logo grandes diferenças relativamente à vertente da creche, não só pela existência de recursos materiais muito mais diversificados, mas também a interação que as crianças geravam com a sala de atividades, pois o grupo de crianças planeava juntamente com a educadora as atividades que queriam realizar (Anexo III - Reflexão da 1ª semana em contexto de Jardim de Infância)

Este período de observação foi fundamental para mim pois permitiu-me perceber as dinâmicas existentes e ir tomando nota de algumas dificuldades das crianças enquanto seres individuais, o que me possibilitou preparar as atuações de forma mais consciente e consequentemente mais adequadas às crianças enquanto grupo, mas tendo sempre como referência as particularidades de cada uma. Desde logo observei que eram crianças bastante autónomas tanto na marcação das presenças, como na entrega do leite de manhã. No entanto, as crianças mais novas necessitavam de algum apoio nestas rotinas. Também reparei que relativamente à linguagem oral, algumas das crianças mais novas quando questionadas apresentavam bastante dificuldade em realizar uma frase complexa e em transmitir as suas ideias, sendo este um aspeto que tive em atenção nos primeiros momentos de atuação.

O contato e a observação com estes procedimentos permitiu que a entrada neste contexto de Jardim de Infância fosse fácil pois permitiu a observação do ambiente educativo, conhecer um pouco cada criança facilitando, assim, contato com ela. Posteriormente, como é referido em Ministério da Educação (1997) é importante criar uma relação afetiva com cada criança, pois “ a relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a auto-estima das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.52).

### **2.1.2 A autonomia das crianças do Jardim de Infância**

No Jardim de Infância, senti uma grande diferença a nível da autonomia e interdependência das crianças, quando comparado com o contexto de creche onde estive a realizar a Prática Pedagógica anteriormente. No contexto da creche as crianças necessitavam do apoio do adulto para todos os momentos, desempenhando este um papel bastante ativo no sentido do “cuidar”. Nos primeiros dias desta nova Prática Pedagógica tinha sempre tendência para ajudar as crianças. Depois de refletir sobre este assunto percebi que um dos objetivos da educação pré-escolar é desenvolver a autonomia e eu não estava a proporcionar isso à criança.

Ao observar que as crianças, quando chegavam ao Jardim de Infância, colocavam a mala no cabide, iam brincar escolhendo a área que queriam, marcavam as presenças, preenchiavam o quadro das presenças e das tarefas, iam buscar as canetas, tesouras, tudo de forma autónoma, fiquei espantada e foi difícil habituar-me pois tinha a ideia errónea de que crianças desta faixa etária ainda necessitavam muito da nossa ajuda nas atividades

mais rotineiras. Ao longo do decorrer desta Prática Pedagógica percebi que a exigência estava nos conteúdos, processos e atitudes a desenvolver e que deveria, sobretudo, auxiliá-los a desenvolverem a sua autonomia que lhes será tão importante de futuro.

A educadora cooperante chamou à atenção, muitas vezes, para o facto das crianças desta faixa etária já não serem bebés. Neste sentido, nas atividades por mim propostas, tentei sempre ter em consideração as diferentes idades, havendo por isso uma clara diferenciação, pois uma criança de quatro anos necessita de mais orientação do que as mais velhas, tal como salientei numa reflexão:

Ao observar os vários desenhos, verifiquei que uma das crianças desenhava vários riscos, não conseguindo interpretar o desenho. Assim questionei-me sobre o que ele estava a desenhar, ao qual a criança não me soube responder, percebi que a criança estava a realizar o desenho rapidamente para depois ir brincar. É preciso ter em atenção que não se deve considerar “(...) cada rabisco, recorte ou modelagem dum criança como expressão dum pensamento ou dum sentimento” (Ministério da Educação e das Universidades, 1981,p.43) (Anexo III- Reflexão da 14ª semana em contexto de Jardim de Infância).

Perante esta evidência, comecei a adotar outras estratégias para proporcionar a autonomia das crianças, não apoiando tanto nos momentos da rotina e envolvendo-me mais naquilo que as crianças necessitavam de ser autónomas, pois “ a construção de autonomia supõe a capacidade individual e colectiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades” (Ministério da Educação, 1997, p.53).

### **2.1.3 Planificar e atuar no Jardim de Infância**

Ser educadora envolve muito mais do que apenas o “tomar conta”. É preciso haver um trabalho que tenha em conta os interesses e curiosidades das crianças mas ao mesmo tempo que proporcione aprendizagens significativas. Foi com base neste pressuposto que percebi a importância da planificação para a atuação, pois se partirmos dos interesses das crianças, elas mostram-se muito mais envolvidas na atividade, pois o que se pretende “ (...) é admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Ministério da Educação,1997, p.19).

Ao planificar inicialmente surgiram algumas dificuldades sobretudo ao nível da coerência entre as intencionalidades educativas e as competências. Estas dificuldades foram desfeitas com o trabalho conseguido ao longo do tempo. Quando planificava juntamente com a minha colega tínhamos sempre em conta envolver as várias áreas de conteúdo. Foi

notória a evolução ao nível das atividades planificadas, começando progressivamente a haver uma exploração maior de outras áreas para além da Expressão Plástica, onde nos sentíamos mais à vontade. Também passou a existir uma maior interdisciplinaridade o que possibilitou às crianças conhecerem a realidade como um todo. Além disso, considero que com o passar do tempo, começámos a arriscar em atividades mais desafiantes para nós e que nos expunham muito mais.

No meu caso, a expressão dramática era uma área que me interessava bastante mas não sabia a melhor forma de a desenvolver. Assim, tentei fundamentar-me sobre a melhor forma de o fazer e planear tendo em conta todos os pormenores. Para isso utilizei os conhecimentos que tinha adquirido nas aulas de expressão dramática e usei-os no momento de atuação. Contudo, existem sempre reações que são impossíveis de planificar, devido à imprevisibilidade deste tipo de atividades, dado que nunca sabemos como as crianças irão reagir. Seguidamente, passo a citar um aspeto ocorrido na minha Prática Pedagógica:

A criança G, primeiramente referiu que queria representar o “leão mau que raptava a tartaruga”. Quando começaram a representar observei que a criança estava triste no seu olhar, baixei-me ao nível dela e questionei-a se não queria ser aquela personagem. A criança acenou com a cabeça que não e abraçou-se a mim. Foi uma situação que me surpreendeu por ser uma criança bastante extrovertida. E eu como futura educadora perguntei à criança se queria interpretar outro papel e ela disse que sim, ficando no lugar dele uma criança que se ofereceu (Anexo III - Reflexão da 10ª semana em contexto de Jardim de Infância).

Esta atividade causou um envolvimento positivo das crianças, pois foi uma atividade diferente onde as crianças tiveram a possibilidade de entrar no mundo da fantasia. Na base de uma boa atuação está certamente uma boa planificação pois planear “ (...) é uma ajuda para ordenar e organizar um ensino de qualidade” (Basseadas, Huguet & Solé, 1999, p.114). Assim, tenho consciência de que a planificação pormenorizada possibilitou uma boa atuação. Esta atividade que destaco superou as minhas próprias expectativas iniciais.

Apesar de considerar a planificação como a base das atuações, tenho consciência de que nem sempre conseguimos cumprir à risca aquilo que planificamos. Contudo, não considero isto um fator negativo, pois vejo a criança como um ser ativo nas suas aprendizagens, pelo que se for necessário explorar um aspeto específico da planificação

em detrimento de outro, irei fazê-lo pois considero ser em prol das aprendizagens ativas e significativas das crianças. Assim, o planejamento:

(...) ajuda no pensamento estratégico do professor, sendo um recurso inteligente por meio do qual ele pode elaborar suas aulas, não fechando nenhum caminho de acesso; ao contrário, o planejamento somente pode concretizar-se na aula, e lá será necessário tomar um conjunto de decisões que, às vezes, afetam pouco o que havia previsto e, em outras, exigem modificações substanciais (Basseadas, Huguet & Solé, 1999, p.114).

Na mesma linha de pensamento, quero destacar alguns momentos que mais me envolveram e fascinaram com as crianças. Um deles foi quando levamos para a sala uma tartaruga. Foi algo que envolveu as crianças de uma forma que eu não estava a espera, pois quiseram desde logo atribuir um nome, cuidar dela, protegê-la e integrá-la, na canção dos bons dias de manhã. Após este dia, as crianças ficaram responsáveis pela alimentação da tartaruga e pela mudança de água, fazendo assim parte da rotina diária.

Com o desenvolvimento deste projeto, os pais tiveram um papel essencial. Estes foram envolvidos, realizando pesquisas, em casa, com as suas crianças sobre as tartarugas. As informações foram trazida para o Jardim de Infância onde foram partilhadas.

(...) colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem ( Ministério da Educação, 1997, p.45).

Com o projeto das tartarugas percebi que os pais se envolviam bastante, pois quando iam levar os seus filhos ao Jardim de Infância queriam sempre ver a tartaruga e perceber o seu comportamento.

Quando falamos em planear e atuar, não é referido só às atividades orientadas, pois ser educadora é muito mais que isso. Inicialmente, dada a nossa inexperiência, era planificado todos os momentos da rotina diária, para assim facilitar a nossa atuação. No entanto, no início da prática pedagógica surgiam os chamados tempos “mortos”. Por vezes não sabia o que fazer para os diminuir, mas ao longo do tempo percebi, observando a educadora, que as crianças adoravam jogos de mímica, sendo essa uma das estratégias utilizada por mim com o objetivo de promover “(...) uma sensação de pertencer àquele grupo. Canções favoritas e mímicas engajam as crianças em um repertório de rituais compartilhados e contribuem para uma sensação de identidade do grupo” (Devries & Zan, 1998, p.114).



Em suma, ao longo desta Prática Pedagógica, o que foi planificado foi tentado ser realizado na atuação. No entanto houve aspetos que não foram concretizados e outros foram acrescentados sempre que o grupo de crianças assim o exigia. No entanto, para mim uma boa planificação contribui para uma boa atuação, porque a planificação deixa-me mais confiante naquilo que irei realizar.

#### **2.1.4 Dificuldades sentidas no Jardim de Infância**

Neste percurso foram várias as dificuldades enfrentadas mas, logo que ultrapassados transformaram-se em aprendizagens. Inicialmente, a gestão do tempo foi uma das grandes dificuldades sentidas relativamente aos momentos de atuação. As atividades orientadas demoravam muito mais tempo do que aquilo que estava planificado, o que levou a dificuldades no controlo do grupo. Passo, assim, a citar uma evidência deste facto ocorrido durante a minha Prática Pedagógica:

Nesse dia, refleti bastante sobre a minha prática e fiquei desiludida com a minha prestação, pois era o meu momento de intervenção e acho que não o aproveitei. Acho que não fui suficientemente dinâmica para poder ter o controlo do grupo, por exemplo nos momentos “mortos” reparava que a educadora preenchia aquele espaço que deveria ser o meu, dado que eu não tomava a iniciativa e por vezes sentia-me tímida (Anexo III – Reflexão da 4ª semana em contexto de Jardim de Infância).

Houve uma grande reflexão sobre estas duas grandes dificuldades sentidas logo desde o início, questionando muita vez qual a melhor estratégia para conseguir envolver e gerir grupo da melhor forma. Sinto que a essência de bem gerir o grupo, tem a ver com a importância que damos à criança, pois “ (...) se muitas crianças estão inquietas, isto deve ser tomado como um sinal de que perderam o interesse” (Devries & Zan, 1998, p.122). A verdade é que eu inicialmente centrava-me muito mais nos objetivos que tinha estabelecido para as crianças, do que naquilo que elas realmente queriam, surgindo assim momentos onde apresentava atitudes controladoras perante as crianças dando origem a um ambiente pouco saudável para o seu crescimento e aprendizagem. Ao tomar consciência do facto relatado anteriormente, e como não queria que este se mantivesse, adotei novas estratégias que me permitiram lidar melhor com as minhas fragilidades, começando a propor atividades dinâmicas e lúdicas onde as crianças as concretizava fora do tapete.

Foi ao arranjar diferentes estratégias que consegui aprender a gerir o tempo da atuação. No entanto, esta dificuldade nunca foi totalmente superada pois, muitas vezes, as

planificações incluíam demasiadas atividades, pelo que ou eu optava por cumprir o plano, mesmo que isso implicasse “andar a correr” e negligenciar os interesses das crianças, ou optava por deixar um pouco de parte a planificação e punha em primeiro lugar o que era realmente importante, a criança e as suas aprendizagens. Sempre que esta situação ocorreu acabei por escolher a segunda opção, mas tive que refletir muitas vezes sobre esta minha dificuldade em cumprir o que tinha planificado. Com o tempo fui percebendo que mais importante do que realizar muitas atividades era proporcionar atividades que envolvessem intencionalidade e que facilitassem o desenvolvimento de competências.

Apesar de refletir sobre este aspeto e de tentar melhorá-lo, não o considero como sendo necessariamente negativo, pois “o mais habitual é necessitar adaptar o planeamento às mil e uma eventualidades que surgem no mundo da sala de aula das crianças pequenas com menos e seis anos” (Basseada, Huguet & Solé, 1999, p.131).

Outro dos aspetos que encaro como uma dificuldade ao longo do meu percurso como futura educadora de infância foi a avaliação. Sei que a avaliação tem um papel primordial e é algo que faz parte do dia-a-dia, dado que as crianças estão num processo de desenvolvimento é necessário registar e poder analisar esse mesmo processo. No entanto, sinto que como estava muito centrada na minha atuação, não lhe dava o devido valor. Passo, assim, a citar uma evidência desta dificuldade:

Por fim, o aspeto sobre o qual me debrucei para refletir, é referente à avaliação que continua ser o aspeto mais complicado como estagiária. Tenho noção que nesta Prática não tenho investido na avaliação e considero ser um aspeto primordial como futura educadora. Porém tenho refletido sobre isso, pois nas planificações indico o momento da avaliação com as crianças mas depois, na Prática, não é realizado (Anexo III – Reflexão da 9ª semana em contexto de Jardim de Infância).

A avaliação deve ser feita ao longo do percurso com as crianças para que possamos avaliar o processo e não só o produto. No entanto no decorrer da Prática, tentei melhorar esse aspeto mas que não foi totalmente conseguido. Fazia uma avaliação com as crianças sobre as atividades realizadas mas, muitas vezes, não tinha em conta a sua evolução e por isso não podia ter uma ideia concreta sobre a evolução de cada criança. O objetivo da avaliação é “(...) tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança e para planejar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações relações ou atividades na aula” (Basseadas, Huguet & Solé, 1999, p.173).

No que concerne às aprendizagens realizadas ao longo deste percurso sinto que a superação das minhas dificuldades foram as minhas maiores aprendizagens, dado que é

fazendo que aprendemos. No entanto, existem aprendizagens que vamos adquirindo ao longo do contato com as crianças. Não encaro isto como uma dificuldade mas como uma aprendizagem. Por exemplo quanto à organização do grupo, sendo o meu grupo de crianças heterogêneo, foi necessário, quando havia atividades diversificadas, ao distribuir as crianças pelos vários lugares, tivesse em conta as características específicas de cada criança. No entanto, isto só foi possível à medida que fui conhecendo cada criança e percebendo a sua personalidade. Só assim consegui organiza-las da melhor forma, pois “o fato de os locais das crianças no círculo serem determinados pelo professor ou decididos pelas crianças depende da capacidade de auto-regulagem delas” (Devries & Zan, 1998, p.119).

Neste contexto, tenho noção que como estagiária consegui proporcionar momentos de aprendizagens às crianças, mas também afirmo que muitas das minhas aprendizagens se centram naquilo que as crianças me ensinaram.

### **2.1.5 Em Jeito de Síntese**

Este meu percurso no Jardim de Infância chegou ao fim, estou satisfeita com o meu caminho enquanto futura educadora, mas não realizada totalmente. Manifestei as minhas emoções e os meus limites. Houve momentos que pensei que não seria capaz de finalizar esta Prática Pedagógica, mas todos os momentos com as crianças deram-me força para continuar e cada sorriso, cada abraço, cada beijinho foram essenciais para me dar energia necessária para levar a bom termo esta fase da minha vida.

A essência desta Prática Pedagógica proporcionou-me a aquisição de aprendizagens diárias no contato com as crianças. Ser educadora não é só criar propostas educativas. Ser educadora é muito mais que isso e envolve uma responsabilidade constante. Um dia a Educadora Cooperante em conversa referiu que todos os dias existem vinte e cinco pais a olhar para nós e ao darem-nos o seu tesouro exigem que o melhor de nós seja dado à sua criança. Foi nesta altura que refleti e que questioneei a atenção e o conforto que temos de dar a cada pai e a cada mãe. Ser educador não envolve unicamente as crianças mas o meio envolvente à volta dela e para isso é necessário estabelecer uma boa relação com toda a comunidade pois “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p.43).

Chego ao fim deste caminho com a consciência que consegui deixar a minha marca em cada uma das crianças. Senti que à medida que o tempo ia passando, elas iam confiando em mim e partilhavam comigo as suas conversas. Passo assim a citar uma dessas evidências ocorrida na minha Prática Pedagógica:

S – Preciso de falar contigo a sós. A estagiária baixou-se ao nível da criança.

Estagiária- conta o que queres falar comigo

S – Daqui a um mês o meu mano vai nascer, mas não sei se vai nascer mais cedo. Depois quero mostrar a todos o meu mano.

Fiquei bastante pensativa com esta situação, dado que esta criança nunca mostrou muito interesse em falar do nascimento do irmão, quando era questionada mostrava um desinteresse em falar sobre o assunto (Anexo III – Reflexão da 13ª semana em contexto de Jardim de Infância).

São estes pequenos detalhes experienciados, que me fazem querer trabalhar com crianças desta idade, pelos momentos que partilham connosco e por todos os sorrisos que nos proporcionam. Foi neste contexto que percebi que as crianças percebem aquilo que queremos delas e a importância que elas têm no nosso dia-a-dia. Muitas vezes fui para casa pensar nas atitudes que tomava com cada criança, se aquela atitude tinha sido a mais adequada ou não. As crianças fizeram-me crescer enquanto futura educadora mas também como pessoa. Nunca posso esquecer de uma frase que uma Professora me disse antes de embarcar nesta aventura “Para sermos boas educadoras temos de ser realmente boas pessoas”. Esta frase acompanhou-me ao longo deste percurso, fez-me refletir e pensar sobre as minhas atitudes e sobre os comportamentos que tinha com as crianças. Percebi que cada dia poderia ter sido melhor, cada dia podia ter feito diferente, porque quando lidamos com crianças, não existe uma instrução igual para todos mas, a experiência que vamos tendo é que nos vai apetrechando com a melhor forma de o fazer.

Termino este percurso com uma panóplia de conhecimentos. Levo para o meu futuro todas as aprendizagens que me foram proporcionadas tanto pela educadora e assistente operacional como por todas as crianças. Afinal não existe melhor profissão do que aquela que nos permite aprender todos os dias com os “grandes” pequenos.

## **2.2 TRABALHO DE PROJETO: “AS TARTARUGAS”**

Neste tópico do relatório é apresentado o projeto realizado com as crianças dos quatro aos seis anos do Jardim de Infância da Guimarota. Primeiramente é apresentada uma

introdução onde se apresenta o contexto do projeto, seguindo-se a revisão da literatura sobre a metodologia de trabalho de projeto, seguida de algumas considerações sobre as tartarugas. Posteriormente, é apresentado o projeto realizado com as crianças e as fases correspondentes do mesmo e por fim uma conclusão acerca do projeto desenvolvido.

### **2.2.1 INTRODUÇÃO**

A coordenação da Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada propôs que a realização de um projeto baseado na metodologia de trabalho de projeto em contexto de Jardim de Infância. Posto isto, foi realizado o projeto intitulado “As tartarugas” com um grupo de crianças da sala da pré, no Jardim de Infância da Guimarota. O grupo era constituído por 25 crianças, 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino.

### **2.2.2 REVISÃO DA LITERATURA**

É nesta parte do relatório que é apresentado a revisão da literatura tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto, tendo em conta as várias fases características do projeto. Por fim é apresentada algumas ideias sobre as tartarugas, dando ênfase às características da tartaruga presente na sala de atividades, Tartaruga Corcunda do Missipi.

#### **2.2.2.1 METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO**

Nas Orientações Curriculares é referido que deve haver uma articulação entre as várias áreas de conteúdo, isto porque o contexto real da criança está interligado com as diferentes áreas, pois

a área de Expressão e Comunicação constitui uma área básica que contribui simultaneamente para a Formação Pessoal e Social e para o Conhecimento do mundo. Por ser turno, a área do Conhecimento do Mundo permite articular as outras duas, pois é através das relações com os outros que se vai construindo a identidade pessoal e se vai tomando posição perante o “mundo” social e físico” (Ministério da Educação, 1997 p, 21).

Assim a metodologia de projeto pode ser um bom princípio para envolver todas estas áreas. Neste contexto é importante definir projecto, que consiste num estudo “ (...) em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Kartz & Chard, 1997). Segundo os mesmos autores o projeto é uma forma de ensino e aprendizagem, onde as crianças participam ativamente de modo a construir os seus próprios estudos através daquilo que as crianças já sabem, ou seja, do meio ambiente de

cada criança. Nesta linha de pensamento as Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997) referem o mesmo princípio, pois é importante partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes que cada criança tem.

Neste contexto, nos anos da educação pré escolar a brincadeira livre e o trabalho de projeto estão interligados, pois “ as crianças da educação pré-escolar são incentivadas a ocupar-se com a brincadeira espontânea relacionada com acontecimentos e construções com os quais trabalham”(Kartz & Chard, 1997, p.32).

A origem da metodologia de projeto surgiu primeiramente no 1º ciclo e em “ (...) 1943 foi pela primeira vez divulgado em Portugal pela grande pedagoga Irene Lisboa no seu magistral livrinho *Modernas Tendências de Educação*” (Kartz & Chard, 1997, p.9)

Assim, pode-se considerar que o trabalho de projeto é

uma metodologia assumida em grupo que pressupõem uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados (Leite & Malpique, 1989, p.140).

É de salientar que ao realizar um projeto com as crianças estamos a proporcionar o desenvolvimento global destas, pois “ com o apoio atento do educador as crianças tornam-se competentes, isto é “capazes de saber fazer em acção” (Vasconcelos, 2011, p.24). É também importante o tipo de projeto que queremos proporcionar à criança pois “os projetos abstractos tendem a ser mais produtivos para a crianças em idade escolar do que para as crianças em idade pré-escolar” (Kartz & Chard, 1997, p.140).

A metodologia de projeto apresenta três fases que estão ligadas umas às outras, a primeira fase é chamada, segundo Kartz & Chard (1997), planeamento e arranque e Vasconcelos (2011) intitula esta fase como a definição do problema que é caracterizada pela formação de um problema ou de questões a investigar, onde “ as crianças e o professor desenvolvem planos para conduzir as investigações, proceder preparativos para visitas ou convidados e a desenvolver questões iniciais às quais investigações irão dar resposta” (Kartz & Chard, 1997, p.171). É de salientar que ao realizar um projeto com as crianças, “partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenharam, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos, 2011, p.15).

Na mesma linha de pensamento os autores Kartz & Chard (1997) referem que a primeira fase do trabalho é estabelecido uma base comum entre todas as crianças, partindo das experiências e dos interesses de cada uma, o invulgar e o inesperado normalmente atraem as crianças e relacionar aquilo que as crianças conhecem com algo novo.

Segundo Katz & Chard (1997) a seguir ao planeamento existe o desenvolvimento do projeto, baseado nas informações novas que as crianças não conhecem, promovendo assim discussões em grupo, incentivando as mais variadas atividades. Este novo conhecimento faz-se através de visitas de estudo ou de um convidado que fala ou demonstra algo sobre o projeto escolhido. Dado que o objetivo desta fase é a criança conhecer coisas novas é muito importante que o educador aproveite as capacidades de cada criança, estas “ (...) incluem a observação, comunicação, desenho e pintura” (Kartz & Chard, 1997, p.175).

Vasconcelos (2011) definiu a terceira fase, a execução, como a própria palavra indica, corresponde à fase onde as crianças partem do processo de pesquisa para as experiências diretas. Assim, “partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos, 2011, p.16). Segundo a mesma autora, nesta fase é preciso ter em conta a organização da sala de atividades, pois a sala não deve estar dividida por cantinhos mas sim por oficinas de experimentação.

Segundo Vasconcelos (2011) a última fase é a divulgação e avaliação enquanto que para Kartz & Chard (1997) a define como reflexões e conclusões.

Vasconcelos (2011) e Kartz e Chard (1997) atribuem nomes distintos a esta fase, mas o objetivo principal desta fase é resumir o que se aprendeu, é necessário “(...) uma elaboração da aprendizagem das crianças para que o seu significado seja intensivo e personalizado” (Kartz & Chard, 1997, p. 175). Segundo os autores anteriormente mencionados quando falamos de crianças com quatro anos de idade é necessário que a representação das aprendizagens seja mais simbólica para uma melhor compreensão do mundo real. É como “uma experiência culminante ocorre: é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto” ( Edwards *et al.*, citado por Vasconcelos, 2011, p.17).

Segundo Vasconcelos (2011) ao realizar projetos com as crianças, proporcionamos experiências enriquecedoras. O desenvolvimento de um trabalho de projeto proporciona

uma articulação entre as várias áreas, sendo um aspeto que vai ao encontro dos princípios que estão escritos nas orientações curriculares da educação pré-escolar:

Articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios escritos em cada uma, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponde às suas intenções e objectivos educativos e que tenham sentido para a criança” (Ministério da Educação, 1997, p.50)

Ao utilizar a metodologia de trabalho de projeto a criança é vista como um ser ativo capaz de conhecer o mundo à sua volta e é vista como um pequeno investigador. Trata-se assim

(...) de uma criança-cidadã, membro de uma sociedade democrática, que aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência. O grande desafio para os profissionais de educação será, então, o de tornarem as suas práticas pedagógicas estimulantes sob o ponto de vista intelectual para servir uma criança-cidadã que quer aprender ao longo da vida (Vasconcelos, 2011, p.18).

Em jeito de síntese a aplicação intencional de um projeto abre vários horizontes às crianças. A sala de atividades transforma-se num espaço onde a criança realiza atividades de interesse. As crianças aprendem a ser seletivas na realização das suas intenções, existindo assim várias oportunidades de aprendizagens (Kartz & Chard, 1997). O educador é apenas orientador que proporciona o desenvolvimento do interesse das crianças, pois

quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências... Todas as pessoas acabarão por descobrir a força e capacidades surpreendentes e extraordinárias das crianças relacionadas com a sua inesgotável capacidade de expressão (Edwards et al., 1999, citado por Vasconcelos, 2011, p.18).

#### **2.2.2.2 AS TARTARUGAS**

As tartarugas são classificadas como sendo répteis “ (...) dotados de uma carapaça protetora, formada de placas ósseas, que tem garantido a sobrevivência desses animais ao longo dos tempos” (Nova Cultura, 2000, s.p.). Pertencem à classe dos quelónios que incluem mais de duzentas espécies de tartarugas que variam em algumas características como a cor, tamanho e o modo de vida. São caracterizadas:

(...) por possuírem uma carapaça óssea coberta por escamas córneas, formando uma armadura que é constituída por duas peças principais: a carapaça dorsal e o plastrão ou placa ventral, que protege a parte inferior do corpo (Alonso, 1996, s.d, p.89).



Relativamente às capacidades sensoriais das tartarugas, apresentam os sentidos bastante apurados principalmente o olfacto “ (...) que lhes permite dirigirem-se com segurança para o seu parceiro sexual e para os alimentos” (Wilke, 2002, p.64) e a visão “(...) conseguindo descortinar ao longe alimentos ou um inimigo “ ( *Ibidem*, 2002, p.65)

Há diversas espécies que podem pertencer à mesma família mas não apresentam o mesmo habitat. Podendo-se assim, referir as tartarugas terrestres que apresentam uma carapaça que permite recolher as patas, como forma de ficar protegida das dentadas dos inimigos carnívoros. São caracterizadas por “ (...) habitar lugares secos, têm pernas fortes e carapaça em forma de abóboda” (Nova Cultura, 2000, s.p.). Como por exemplo, a tartaruga-do-deserto que se alimenta de flores de cactos.

Além das tartarugas terrestres existem as que habitam nos rios e lagoas, alimentam-se de frutos, flores, minhocas, lesmas e caracóis. Estas habitam em regiões frias e procuram buracos profundos durante o inverno, sendo exemplos “(...) as várias espécies de cágados, de excepcional longevidade desde que não lhes falem condições favoráveis à sobrevivência” (*Ibidem*, 2000, s.p.).

Existem também, as tartarugas marinhas, que como o próprio nome indica, estão adaptadas á vida aquática, alimentam-se de peixes, moluscos e crustáceos. Porém existem outras que “ (...) se alimentam exclusivamente de algas, e quando essas plantas marinhas tornam-se escassas elas comem também crustáceos” (*Ibidem*, 2000, s.p), é o caso da tartaruga-verde.

Existem várias espécies de tartarugas, sendo uma delas a tartaruga do Missisipi. Esta é uma tartaruga doméstica que segundo Wilke (2002) o seu habitat natural é em águas paradas, ricas em insectos e peixes. É uma espécie que gosta de apanhar sol, por isso se for doméstica deve ter a chamada ilha para se colocar ao sol. Apresenta um comportamento ativo durante o dia. Relativamente à sua alimentação é herbívora, mas os seus complementos de alimentos são carnívoros.

### **2.2.3 PROJETO: AS TARTARUGAS**

Neste ponto do relatório é apresentado o trabalho desenvolvido com as crianças sobre a temática das tartarugas. Apresenta-se a descrição do projeto e o desenvolvimento das fases de acordo com Vasconcelos (2011).

### 2.2.3.1 SITUAÇÃO DESENCADEADORA DO PROJETO

Na semana de intervenção da minha colega, o grande tema discutido foi a primavera. Na sequência disso, na minha semana de intervenção da Prática Pedagógica, juntamente com as crianças discutimos sobre os animais que hibernam e os animais que não hibernam. Assim, dentro de uma caixa, levei um dos animais que hiberna, uma tartaruga. As crianças desde logo ficaram bastante fascinadas com o animal, questionando as suas características físicas, a sua alimentação, etc. Nesse mesmo dia as crianças tiveram oportunidade de observar a tartaruga, muitas das crianças tocaram na carapaça afirmando que era rija, outras crianças questionaram-se porque as patas eram tão pequenas, ou seja, houve uma curiosidade por conhecer melhor este animal.



**Fotografia 23 :** Aquário com a tartaruga Faeri

Nesse dia, as crianças escolheram o nome a dar à tartaruga. A escolha do nome não foi inicialmente consensual. Então, a estratégia utilizada foi cada criança colocava o dedo no ar e dizia uma consoante ou uma vogal, chegando-se assim ao nome Faeri. Assim, aproveitado o entusiasmo das crianças em torno da tartaruga decidiu-se não realizar as atividades planificadas para quarta-feira, partindo-se logo para a primeira fase do projeto. Mais concretamente, no dia 15 de abril explorou-se uma história tendo por base uma tartaruga. No momento do reconto da história estabeleceu-se, um diálogo com as crianças, onde uma delas disse que “a tartaruga da história tinha o pescoço maior do que a da nossa sala”. Assim, aproveitamos para perguntar às crianças aquilo que elas sabiam sobre as tartarugas. Posteriormente a isto, pedimos às crianças que desenhassem a tartaruga que estava na sala e que pensassem numa palavra para a descrever.

Nos dias seguintes a primeira coisa que as crianças faziam quando entravam na sala era observar a tartaruga Faeri, mostrando aos pais o novo “amigo” que estava na sala. As ideias oferecidas pelas crianças são identificadas pelas letras iniciais dos seus nomes seguida da idade.

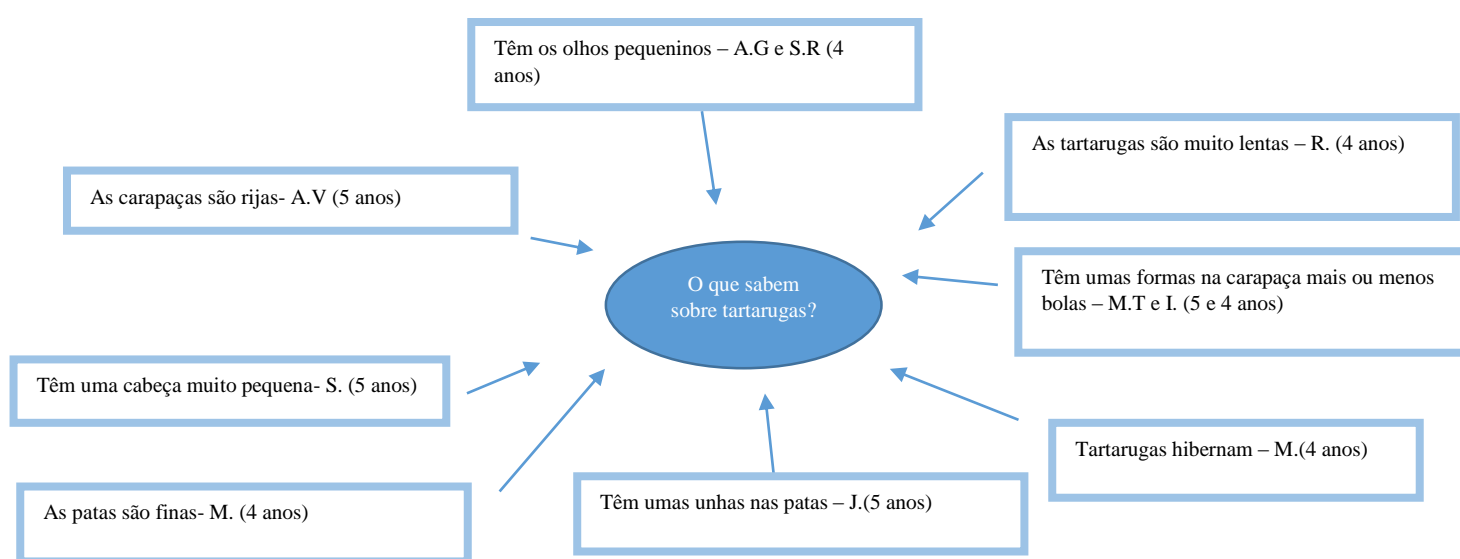
### 2.2.3.2 FASE I - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A primeira fase da metodologia por projeto é a definição do problema. As crianças em grande grupo destacaram a tartaruga como uma temática a desenvolver, e nesta fase as

crianças desenham, realizam esquemas com a ajuda de um adulto (Vasconcelos *et al.* 2012).

No dia 15 de abril de 2015, depois de saber que iríamos avançar com o projeto sobre as tartarugas, as crianças foram questionadas sobre o que já sabiam acerca deste animal. Ao longo da conversa as crianças referiam livremente as suas ideias, que foram registadas numa folha A3, com diferentes cores. Cada ideia foi identificada com letras do nome da criança afim de preservar a sua identidade (Quadro 2.2.1)

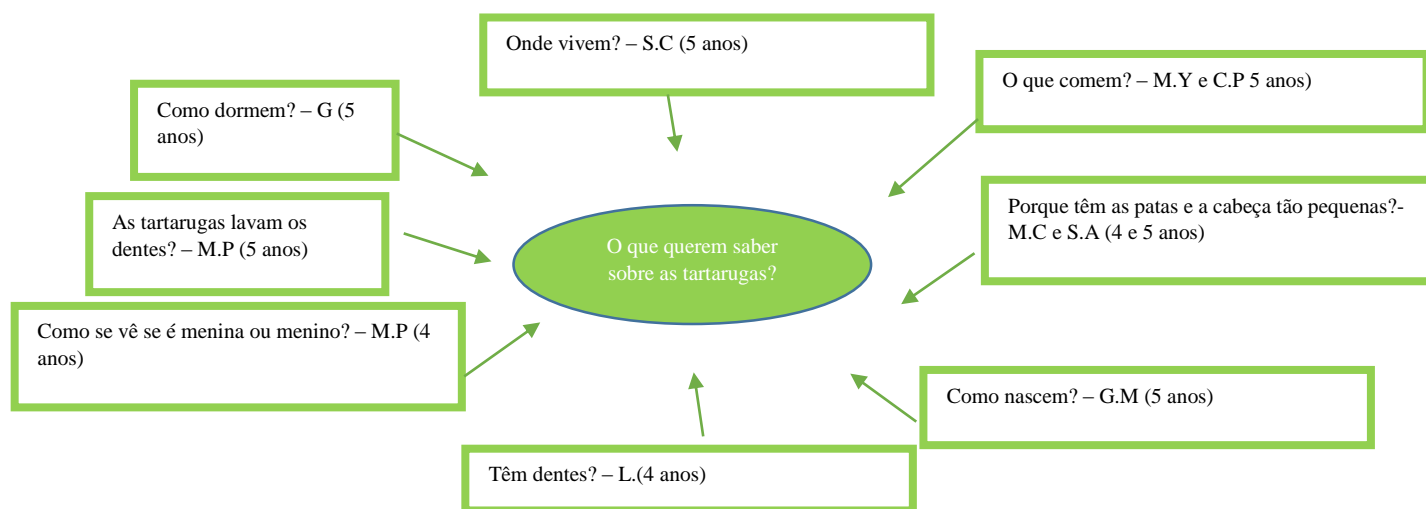
**Quadro 2.2.1 – Ideias prévias das crianças sobre as tartarugas**



Os dados do Quadro 2.2.1 mostram que as crianças revelaram ter alguns conhecimentos prévios sobre esta temática, partilhando assim as suas ideias. Assim, ao analisar as ideias das crianças e verifica-se estas têm ideias sobre a hibernação e sobre algumas características externas das tartarugas.

Também se questionou as crianças sobre “o que queremos saber sobre as tartarugas?”. As ideias foram registadas para poderem ser respondidas no decurso do projeto (Quadro 2.2.2)

### Quadro 2.2.2 – Perguntas elaboradas pelas crianças sobre as tartarugas



As curiosidades focaram-se na alimentação, reprodução, habitat e nalgumas caraterísticas das tartarugas.

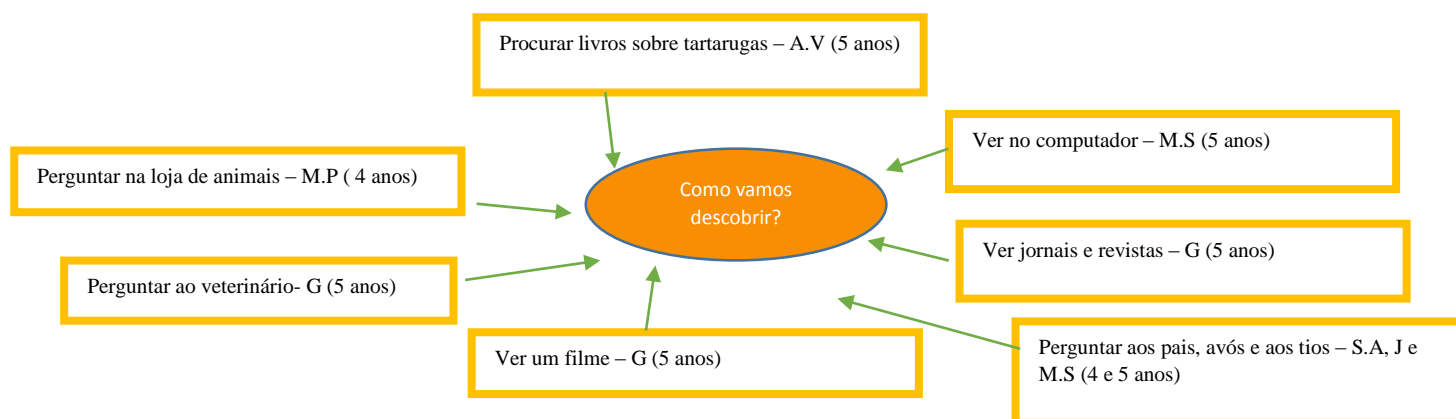
Apresenta-se no Anexo IV fotografias das folhas A3 onde foram registadas as respostas às perguntas “O que sabem sobre tartarugas”, “O que querem fazer?” Como descobrir?” e “O que querem fazer?”.

#### 2.2.3.3. FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

É na segunda fase do projeto que “ (...) define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? Organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças. Que recursos pode oferecer a comunidade? (Vasconcelos *et al.* 2012, p.15).

Após as crianças terem revelado interesse por querer saber mais sobre as tartarugas, questionamo-las sobre o que podíamos fazer para descobrir informações e responder às questões colocadas por elas. As ideias foram registadas numa folha A3 (Quadro 2.2.3).

### Quadro 2.2.3 – Sugestões das crianças para as pesquisas.



Os dados do Quadro 2.2.3 mostram as ideias oferecidas pelas crianças. É de salientar que as sugestões envolvem as pesquisas em livros, internet, jornais e revistas. As crianças também sugeriram à família e outras pessoas que aparentemente podem fornecer informações úteis ou mesmo recorrer a filmes.

Para dar continuidade ao projeto das tartarugas, questionou-se as crianças sobre “O que queremos fazer?”. As crianças mostraram dificuldades em responder a esta questão pois ofereciam ideias já dadas para a questão anterior. Assim, ao observar as dificuldades das crianças avançou-se com o projeto partindo da sugestão referida por várias crianças “Perguntar aos pais, avós e tios”. Assim, foi decidido enviar um recado aos pais para realizarem uma pesquisa com as crianças sobre as curiosidades das mesmas (Anexo V).

No decorrer desta fase, sugerimos às crianças a criação de uma história, tendo como personagem principal uma tartaruga. Posto isto, dia 6 de maio as crianças apresentaram as informações trazidas de casa ao grupo de crianças (Fotografias 24 a 26).



**Fotografia 24** - Registro trazido pela criança M.Y (5 anos)



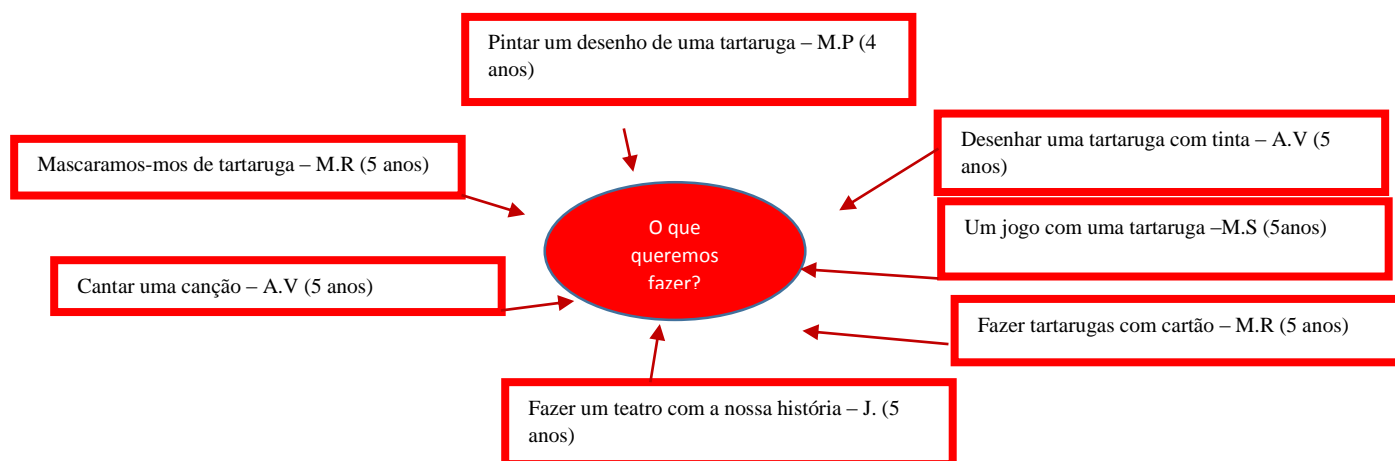
**Fotografia 25** - Registro trazido pela criança S.L (5 anos)



**Fotografia 26** - Registro trazido pela criança F.T (4 anos)

Com a realização desta atividade voltamos a colocar a questão sobre propostas educativas que queriam realizar. Assim, após a realização de uma atividade mais concreta surgiram várias ideias como se evidência no Quadro 2.2.4.

**Quadro 2.2.4 – Sugestões de propostas educativas.**



As evidências do Quadro 2.2.4 mostram o interesse em atividades inseridas no domínio das expressões, dramática, plástica e musical. Porém todas as áreas podem ser trabalhadas tendo em conta as propostas das crianças. Das propostas sugeridas pelas crianças apenas duas não foram realizadas pela falta de tempo, sendo estas, “Desenhar uma tartaruga com tinta” – A.V (5 anos) e “Fazer tartarugas com cartão” – M.R (5 anos)

Para concretizar o projeto das tartarugas foi realizado uma calendarização propostas educativas tendo em conta o interesse manifestado pelas crianças e algumas propostas sugeridas por nós (Quadro 2.2.5).

## Quadro 2.2.5 – Calendarização das Propostas Educativas

Data	Propostas Educativas
15 de abril	- Leitura da história “A tartaruga que não queria dormir” - Elaboração do nome da tartaruga “Faeri” - Registo pictográfico da tartaruga “Faeri”
20 de abril	- Conversa com as crianças sobre os cuidados a ter com a tartaruga “Faeri” - Distribuição das tarefas de cada uma das crianças
21 de abril	- Exploração da história “A lebre e Tartaruga” - Problema Matemático sobre a exploração da história
24 de abril	- Visita ao Jardim Zoológico
27 de abril	- Pesquisa em livros e na internet em pequenos grupos sobre a temática das tartarugas
28 de abril	- Observação do que come a tartaruga “Faeri”
29 de abril	- Pesquisa em livros e na internet em pequenos grupos sobre a temática das tartarugas
5 de maio	- Criação de uma história inventada pelas crianças, tendo como personagem principal a tartaruga, “A tartaruga e os Amigos”; - Desenho da mesma
6 de maio	- Jogo da Tartaruga - explorando os números; - Jogo de expressão motora – Percurso com o objetivo da tartaruga colocar os seus ovos na areia; - Observar as informações que as crianças pesquisaram com os pais sobre as tartarugas
11 de maio	- Organização das informações recolhidas através da pesquisa e observação das perguntas respondidas; - Ilustração da história “A Tartaruga e os amigos”
12 de maio	- Realização de jogos exploratórios usando as várias personagens da história inventadas pelas crianças “A Tartaruga e os amigos”; - Jogo dramático orientado em pequenos grupos;
13 de maio	- Visualização do vídeo “A Tartaruga e o micro-lixo” - Sensibilização para a preservação dos mares; - Realização do jogo “Salvem as tartarugas”- Sensibilizando para a reciclagem;
18 de maio	- Ensaio da dramatização da história “A tartaruga e os amigos”;
19 de maio	- Observação das várias fotografias das espécies de tartarugas de modo a encontrar diferenças e semelhanças;
20 de maio	- Construção dos adereços para a dramatização da história “A Tartaruga e os amigos” - Ensaio da dramatização com os adereços
25 de maio	- Criação de um convite ao 1º ciclo para a dramatização de uma história inventada pelas crianças “A tartaruga e os amigos”
26 de maio	- Observação das características físicas da “Faeri”; - Apresentação aos alunos do 1º ciclo
27 de maio	- Visualização de um filme “As aventuras de Sammy – A passagem secreta” - Apresentação das pesquisas realizadas em pequenos grupos sobre as tartarugas.

### 2.2.3.4. FASE III- EXECUÇÃO

Na terceira fase do projeto as crianças tem contato com novas informações e as suas questões são respondidas através das pesquisas realizadas e das experiências vivenciadas, pois é nesta fase um que “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenharam, tiram fotografias, criam textos, fazem construções.” (Vasconcelos *et al.* 2012, p.16). Por isso, no dia 15 de abril deu-se início a esta fase do projeto, onde foram desenvolvidas propostas educativas para aprofundar e consolidar conhecimentos.

O projeto decorreu ao longo de seis semanas e um dia, isto é, iniciou-se no dia 15 de abril promovendo atividades que permitissem às crianças encontrar respostas às suas curiosidades sobre a temática explorada, como por exemplo, a pesquisa em livros e internet, recolhessem e observassem informações trazidas de casa sobre as tartarugas,

tivessem contato com histórias infantis, realizassem a dramatizações relacionada com a temática e o visionassem um vídeo sobre as tartarugas.

Todos os trabalhos que as crianças realizaram envolveu um registo escrito, pictográfico ou fotográfico para que as aprendizagens realizadas pelas crianças acerca do projeto pudessem ser lembradas.

Das várias propostas educativas realizadas pelo grupo e crianças, são analisadas aquelas que foram mais valorizadas e significativas para as crianças, quando foi feita a avaliação e divulgação do projeto. No entanto houve propostas sugeridas por nós, nesta fase, com a finalidade de facilitar a consolidação de conhecimentos.

### **PROPOSTA EDUCATIVA: PESQUISAS REALIZADAS PELAS CRIANÇAS SOBRE A TARTARUGA FAERI**

No dia 27 de abril a proposta educativa iniciou-se com a divisão das crianças em grupos para facilitar o processo de pesquisa. A organização dos grupos teve em conta as curiosidades das crianças sobre as tartarugas. Assim, cada criança era questionada sobre a pergunta que queria pesquisar para encontrar a resposta. Os grupos foram constituídos por negociação entre as crianças, tendo por base a questão que cada criança tinha curiosidade em encontrar a resposta. Assim, foram realizados pequenos grupos para realizar as pesquisas (Fotografias 27 a 28).



**Fotografia 27** – Crianças a pesquisar nas enciclopédias



**Fotografia 28** – Criança a observar as ilustrações de uma das enciclopédias.



**Fotografia 29** – Pesquisa realizada com as crianças na internet.



Durante a realização da atividade observei que as crianças estavam entusiasmadas ao folhear a enciclopédia, com o objetivo de encontrar ilustrações sobre as tartarugas. Quando as encontravam chamavam por mim e questionavam-me sobre o que estava escrito no livro. Nas pesquisas realizadas na internet, era dado espaço às crianças para poderem mexer no rato e carregar na imagem que queriam visualizar.

Ao analisar esta proposta educativa, pode-se referir que se proporcionou o desenvolvimento de competências às crianças, envolvendo assim as várias áreas de conteúdo como o pretendido na educação pré-escolar. Na área de formação pessoal e social, as crianças desenvolveram a autonomia quando pesquisavam nas enciclopédias, promoveram a autonomia coletiva ao respeitar os outros colegas, vivenciaram valores democráticos de cooperação, justiça e responsabilização quando realizaram o trabalho em grupo. Na área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral, as crianças expressaram as suas ideias em grupo sobre o que iam visualizando nas enciclopédias e na internet. Na área da expressão e comunicação, no domínio da abordagem à escrita, as crianças tiveram contato com o código escrito quando exploraram as enciclopédias e observaram o registo escrito realizado com o código escrito e desenhos. As crianças tiveram contato com o código informático quando realizaram as pesquisas no computador. Na área da expressão e comunicação, no domínio da expressão plástica, as crianças desenvolveram a motricidade fina ao realizar os registos pictográficos das pesquisas realizadas. Na área do conhecimento do mundo, as crianças descobriram características físicas das tartarugas, através de um processo básico da ciência, a observação e realizaram registos como forma de sistematizar os conhecimentos adquiridos.

Com a realização desta proposta educativa as crianças, tiveram a possibilidade de encontrar resposta para suas curiosidades e estiveram envolvidas na proposta. Além disso a proposta permitiu o desenvolvimento de vários conhecimentos e de atitudes. Nos registos pictóricos realizados pelos vários elementos do grupo, foram registadas a marca de cada uma das crianças para que estas identificasse o que cada uma tinha feito no trabalho (Anexo VI)

### **PROPOSTA EDUCATIVA: OBSERVAÇÃO DO QUE COME A TARTARUGA**

No dia 28 de abril, a proposta educativa iniciou-se com uma conversa sobre o que poderia comer a tartaruga da nossa sala. No centro do tapete foi colocado o aquário, e vários

frutos, alface, pão e bolachas que tinham sido mencionados pelas crianças no dia anterior. Assim foi apresentada uma tabela de dupla entrada para as crianças realizarem um registo sobre o que comia ou não a tartaruga.

Posto isto, pela ordem que estavam sentadas nas almofadas eram chamadas, colocando dentro do aquário um bocadinho do alimento, observando assim se a tartaruga comia ou não, registrando em seguida a tabela de dupla entrada (Fotografias 30 a 32).



**Fotografia 30** – A criança M.Y (5 anos) regista que a tartaruga não come o tomate.



**Fotografia 31** – A criança L. (5 anos) coloca o alimento dentro do aquário

Alimento	BANANA	MORANGO	PEÇA	BOLACHA	ALFACE	MAIÃO	PEÇA
COME	*	✓			✓		
NÃO COME			0	✓	X	✓	✓

O QUE COME A TARTARUGA "FAERI"?

**Fotografia 32** – Registo realizado pelas crianças sobre o que a tartaruga come.

Com a concretização desta proposta, observei que quando uma das crianças colocava o alimento no aquário o restante grupo observava com atenção para ver se a tartaruga comia. As crianças identificaram que os alimentos que a tartaruga gostava mais era a banana, morango e a alface. Destes três alimentos as crianças destacaram a alface como o alimento que a tartaruga tinha comido mais rapidamente.

Esta proposta educativa ao ser implementada teve por base as intencionalidades educativas que proporcionassem o desenvolvimento global da criança, dentro das diferentes áreas de conteúdo.

Na área de formação pessoal e social, as crianças vivenciaram valores democráticos quando cooperaram com os colegas. Na área de expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral, as crianças alargaram o seu vocabulário, construindo frases simples e complexas à medida que exploraram os alimentos, referindo neste caso, o que comia ou não a tartaruga.

Na área de expressão e comunicação no domínio da matemática, as crianças exploraram os alimentos e estabeleceram classificações segundo um critério, ao nomear os alimentos

que a tartaruga comia e os alimentos que esta não comia. Na área do conhecimento do mundo, as crianças formulam e verificam as hipóteses quanto ao que a tartaruga comia. As crianças sistematizaram conhecimentos quando foi realizado os registos na tabela.

Com a realização desta proposta, foi proporcionado às crianças o vivenciar o que comia um animal que muitas delas antes nunca tinham contatado. As crianças usavam os conhecimentos adquiridos noutros contextos como é exemplo uma evidência oferecida por uma criança quando realizava a higiene e alimentação da tartaruga “Pode-se dar alface que ela gosta”- G. (5 anos).

### **PROPOSTA EDUCATIVA: DRAMATIZAÇÃO DE UMA HISTÓRIA INVENTADA PELAS CRIANÇAS**

No dia 12 de maio, foi realizada uma atividade que tinha sido mencionada pelas crianças, uma dramatização da história inventada pelas mesmas “A tartaruga e os amigos” proposta realizada no dia 5 de maio de 2015. Partindo do interesse das crianças foi realizado todo um processo para envolver as crianças nesta atividade.

Neste sentido, primeiramente foram realizados jogos exploratórios em grande grupo, onde as crianças tinham de imitar os animais da história. Eu apenas orientava e referia o que as crianças tinham de realizar, citando assim vários exemplos “Agora vão imitar a tartaruga a dormir”; “se o cavalo cantasse como é que ele cantava” e “Vamos fazer de conta que somos tigres” (Fotografias 33 e 34).



**Fotografia 33** – Jogo exploratório, as crianças imitam uma das personagens, o tigre.



**Fotografia 34** – Jogo exploratório, as crianças escutam a estagiária.

Posteriormente o grupo foi dividido em pequenos grupos, para realizar um jogo dramático sobre a história inventada. No entanto ao realizarem este jogo, a história não foi representada exatamente como as crianças a tinham inventado, havendo modificações em todos os grupos, nomeadamente num dos grupos havia dois golfinhos, noutros havia dois

tigres, dado que esta mudança deveu-se ao interesse das crianças em serem outras personagens (Fotografias 35 e 36).



**Fotografia 35** – Jogo dramático orientado em pequenos grupos.



**Fotografia 36** – Apresentação de um grupo de jogo dramático.

Posto isto, os vários grupos apresentaram a sua dramatização às restantes crianças. Posteriormente, as crianças sugeriram realizar uma dramatização envolvendo todo o grupo. Tendo em conta o interesse das crianças, orientei o grupo envolvendo-as, para isso o número de personagens aumentou, havendo três elementos por cada personagem da história. Eu era apenas o narrador e as crianças entre si realizavam a dramatização. Todas as crianças tinham um adereço para distinguir o seu papel referente à personagem que iam assumir. Fizeram-se vários ensaios sem adereços (Fotografia 37) e outros já com os adereços (Fotografia 38).



**Fotografia 37** – Ensaio da dramatização da história “A tartaruga e os amigos”



**Fotografia 38** – Dramatização da história “A tartaruga e os amigos” com os adereços.

Esta proposta educativa enriqueceu e motivou bastante as crianças, pois todos os dias mostravam-se bastante entusiasmadas com a realização da dramatização. Mesmo quando

se realizavam outras propostas as crianças referiam sempre que queriam fazer a dramatização.

Analisando esta proposta educativa, pode-se referir que as crianças desenvolveram várias competências, incidindo principalmente no domínio da expressão dramática, mas envolvendo também outras áreas de conteúdo.

Na área de formação pessoal e social, as crianças desenvolvem a autonomia quando desempenham um determinado papel, as crianças vivenciaram valores democráticos quando trabalharam em grupo, respeitando as outras crianças. Na área da expressão e comunicação no domínio da linguagem oral, as crianças alargaram o vocabulário quando comunicaram às outras crianças através do desempenho de diferentes papéis. Na área da expressão e comunicação, no domínio da expressão dramática, as crianças desempenharam papéis diferentes a partir de uma história inventada, implicando um encadeamento de ações. Na área da expressão e comunicação, no domínio da expressão plástica, as crianças utilizam como meio de representação e comunicação a utilização de diferentes materiais para recriar uma história.

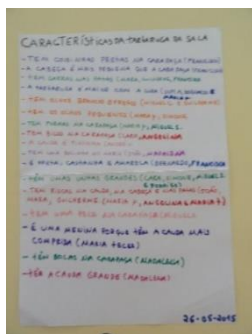
Esta foi uma das propostas educativas que as crianças mostraram mais interesse em realizar. Assim, apresentou-se esta dramatização ao 1º ciclo da escola, descrevendo esse processo na fase da divulgação do projeto.

### **PROPOSTA EDUCATIVA: CARATERIZAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DA TARTARUGA FAERI**

No dia 26 de maio a proposta educativa realizada incidiu sobre a observação das características físicas da tartaruga, usando como instrumento uma lupa para conseguir observar os seus pormenores. Primeiramente coloquei a tartaruga dentro de um prato para as crianças a conseguirem observar a sua constituição física, no entanto o animal começou a ficar assustado e assim a observação passou a ser feita dentro do aquário.

Esta observação foi realizada em pequenos grupos e as ideias das crianças foram registadas numa folha A3 (Fotografia 39), passando assim a citar várias características: “tem coisinhas pretas na carapaça” – F. (5 anos), “a cabeça é mais pequena que a carapaça” – F. (5 anos), “tem garras nas patas” - M.R, G e F.T (4 e 5 anos), “tem olhos brancos e pretos - M.C e G. (4 e 5 anos), “tem os olhos pequenos” – M.Y e S (5 anos), “tem bicos na carapaça – L. e A. (5 e 4 anos), “A cauda é fininha” – A.V (5 anos), “é preta, castanha

e amarela” – B. e F.T (4 anos), “tem riscas na cauda, cabeça e patas” – J., M.R, G., M.Y, A., M.T (4 e 5 anos),” é uma menina porque tem a cauda mais comprida” – M.T (5 anos) (Fotografia 40).



**Fotografia 39** – Registro escrito das caraterísticas físicas da tartaruga.



**Fotografia 40** - A criança M.S (5 anos) observa a tartaruga usando a lupa.

Ao usar a lupa um instrumento que não contatam diariamente, algumas das crianças referiram “a tartaruga é maior com a lupa” - B., S.A e M.T (4 e 5 anos). A implementação desta proposta proporcionou não só o contato com materiais diferentes, mas também o desenvolvimento de várias competências, tendo em conta várias áreas de conteúdo.

Na área da formação pessoal e social, as crianças vivenciaram valores democráticos, quando respeitaram a vez dos outros colegas. Na área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral, as crianças verbalizaram as suas ideias ao referir as caraterísticas físicas da tartaruga, alargaram o vocabulário quando aprenderam novas palavras relativamente ao animal. Na área da expressão e comunicação no domínio da linguagem escrita, as crianças tiveram contato com o código escrito quando foi feito o registro escrito das caraterísticas físicas da tartaruga. Na área do conhecimento do mundo, proporcionou-se à criança a descoberta de um animal, utilizando como instrumento a lupa, identificando as caraterísticas físicas deste animal. Além disto o contato com materiais específicos a lupa, proporcionou a exploração de um instrumento de observação fazendo-se uma introdução à ciência.

Esta proposta educativa permitiu uma observação mais detalhada de um animal que as crianças tinham na sala. Quando foi realizado o registro escrito com as crianças sobre as caraterísticas físicas deste animal, verifiquei o entusiasmo na descoberta de algumas caraterísticas, como por exemplo “tem riscas na cauda, cabeça e patas” – J., M.R, G.,



M.Y, A., M.T (4 e 5 anos)”, o que parecia mostrar que as crianças nunca tinham tido esta possibilidade o que levou a uma grande curiosidade em conhecer o desconhecido.

### 2.2.3.5 AVALIAÇÃO E DIVULGAÇÃO

É nesta fase do projeto onde todas as aprendizagens adquiridas pelas crianças são transmitidas a terceiros. Primeiramente, houve uma conversa com as crianças, onde referiram o que gostaram de realizar no âmbito do projeto, dando algumas sugestões de atividades “ Fazer um teatro com a nossa história” - J. (5 anos), “Cantar uma canção” – A.V (5 anos) e “ Mascarmos-nos de tartaruga – M.S (4 anos). A divulgação do projeto começou com a dramatização apresentada aos alunos do 1º ciclo. Assim, em conversa com as crianças surgiu o interesse de preparar um convite realizado pelas mesmas, usando como materiais canetas de feltro. Cada criança realizou cerca de três convites e cada uma identificou o seu convite com o seu nome (Fotografias 41 e 42).



**Fotografia 41** – Convite realizado pela criança B. (4 anos).



**Fotografia 42** – Criança M.C (4 anos) na realização do convite.

Após a distribuição dos convites, preparou-se o espaço onde iria decorrer a dramatização e finalmente apresentou-se a dramatização aos alunos do 1º ciclo e professores (Fotografia 43 a 45).



**Fotografia 43** – Realização da dramatização da história.



**Fotografia 44** – Uma canção na dramatização.



**Fotografia 45** – Crianças do 1º ciclo a assistir à dramatização do pré-escolar.

A divulgação do projeto também foi feita através de uma exposição de trabalhos de projeto na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos D. Dinis (Fotografia 46) onde se deu conhecer ao agrupamento o trabalho realizado pelas crianças do pré-escolar, apresentando a ilustração da história inventada pelas crianças, trabalhos realizados no desenrolar do projeto e as pesquisas efetuadas pelas crianças às questões inicialmente colocadas (Fotografia 46 à 48).



**Fotografia 46** – Sala onde estava inserida a exposição do projeto “As tartarugas”.



**Fotografia 47** – Placard exposto na EB 2º e 3º ciclos D. Dinis.



**Fotografia 48** – Outros trabalhos expostos na sala onde está inserida a exposição do pré-escolar.

A exposição do projeto também foi feita, na escola onde está inserido o Jardim de Infância para que a comunidade escolar observar os trabalhos realizados e as aprendizagens adquiridas ao longo do desenvolvimento do projeto. A exposição esteve montada entre o dia 1 de junho a 17 de junho (Fotografia 49). A exposição dos trabalhos foi realizada colocada num sítio onde não só as crianças e os professores do 1º ciclo (Fotografia 50) tinham acesso mas também os pais das crianças. É de salientar que as crianças no dia 17 de junho, durante a festa de final do ano letivo, apresentaram aos pais os trabalhos realizados por si explicando aquilo que foi mais significativo para cada criança (Fotografia 51).



**Fotografia 49** – Exposição no átrio do Jardim de Infância



**Fotografia 50** – Crianças do 1º ciclo a verem a exposição.



**Fotografia 51** – As crianças M.T (5 anos) e F.T (5 anos) a apresentar o trabalho realizado por elas à mãe.



A avaliação deste projeto com as crianças foi realizada tendo em conta vários processos. Antes de se iniciar o projeto cada criança realizou um registo pictórico sobre a tartaruga. Posteriormente foi realizada a avaliação em grande grupo, registando as aprendizagens numa folha A3 às questões “O que gostaram mais de fazer?” (Anexo VII), “O que não gostaram de fazer?” e o “O que gostavam de ter feito?” (Anexo VII). Por fim, a avaliação feita pelos pais no livro intitulado “o livro das mensagens”(Anexo VIII) onde os pais tiveram a possibilidade de evidenciar o significado do projeto para as crianças e para eles. No entanto a avaliação foi feita ao longo de todo o processo em que projeto se desenvolveu, refletindo sempre com as crianças, as aprendizagens realizadas e o interesse demonstrado pelas crianças.

Relativamente aos registos pictóricos da tartaruga. Foram notórias as evoluções relativamente às cores utilizadas e aos pormenores das características físicas da tartaruga. Assim, para ilustrar este facto foi analisando o registo realizada por uma criança neste caso a criança F.T (5 anos) tendo em conta o registo realizado antes de se iniciar o projeto (Fotografia 52) e o realizado após a finalização do projeto (Fotografia 53).



**Fotografia 52** - A criança F.T (5 anos), registo pictórico – antes de iniciar o projeto.



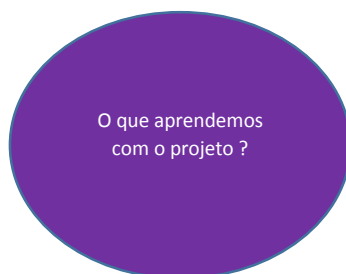
**Fotografia 53** - A criança F.T (5 anos), registo pictórico – no final do projeto

Os dados observados na Fotografia 52 mostram que a criança F.T (5 anos) destacou o aquário e uma palmeira, desenhando apenas a carapaça e a cara da tartaruga, utilizando várias cores, como o azul, verde e vermelho. Quando questionada como era a tartaruga da sala, a criança expressou-se dizendo: “ Linda”.

No registo pictográfico realizado depois do projeto (Fotografia 53) pode-se observar unicamente a tartaruga, tendo em conta características físicas da tartaruga “Faeri” como a cor, o número de patas, a cauda. Quando a criança foi questionada sobre o que desenhou, esta evidenciou “ Que tem riscas amarelas e castanhas”.

A avaliação também foi realizada tendo em conta as respostas oferecidas pelas crianças numa conversa sobre o projeto, onde estas expressaram as suas aprendizagens e os conhecimentos que foram realizados (Quadro 2.2.6)

**Quadro 2.2.6 – Aprendizagem realizadas pelas crianças**



Se elas tivessem a cabeça e as patas grandes não cabiam na carapaça – M.C (4 anos)	Gostam muito de Alface- G.F (5 anos)
A fêmea nasce ao sol e o macho à sombra – M.P (4 anos)	A fêmea nasce ao sol e o macho à sombra – M.P (4 anos)
O macho é o menino – B. (4 anos)	Descobri que a casa das tartarugas é a carapaça - r. (4 anos)
As meninas são maiores que os meninos – S. L(5 anos)	Não têm dentes – M.T (5 anos)
Descobri onde elas vivem – A. (4 anos)	Pensava que tinha dentes bué pequeninos e não têm – A.V (5 anos)
O macho têm uma bolinha no rabo e as fêmeas na ponta do rabo – M.P (4 anos)	Come banana – C. P (6 anos)
Vivem na terra – M.S (5 anos)	Come Melancia – G.M (4 anos)
Vivem no oceano – M (5 anos)	Aprendemos que se tivessem as patas e cabeça pequenas cabiam na carapaça, se fosse grande não cabia – S.A (5 anos)
Se as tartarugas comerem lixo morrem – M.Y (5 anos)	Que podem dormir dentro da carapaça ou fora – F.T (4 anos)
Quando as tartarugas são bebés os caranguejos comem-nas e as gaivotas” – A.V (5 anos)	Quando algum animal quer fazer mal escondem-se na carapaça – G. (5 anos).
Escondem na carapaça para os que querem fazer mal pensar que é uma pedra - J. (5 anos)	As tartarugas que andam na terra são as terrestres e as do mar são as marinhas – J. (5 anos)
As terrestres tem dedos para andar e as marinhas não têm – A.V ( 5 anos)	Algumas tartarugas andam na floresta – Í (4 anos)
Quando acabam de nascer vão logo para o mar – A.V ( 5 anos)	Algumas vivem no lago – L. (5 anos)
Que elas comem, dormem, lutam e nadam – M.T (5 anos)	Elas nascem dos ovos – F.F (5 anos)

As afirmações que se seguem mostram as aprendizagens realizadas pelas crianças ao longo do projeto, efetuadas nas pesquisas realizadas em várias enciclopédias e na internet, tendo em conta o seu habitat, as suas características físicas e o que fazem durante o dia, como se evidencia “Vivem no oceano” – M. (5 anos);“ Não têm dentes.” M.T (5

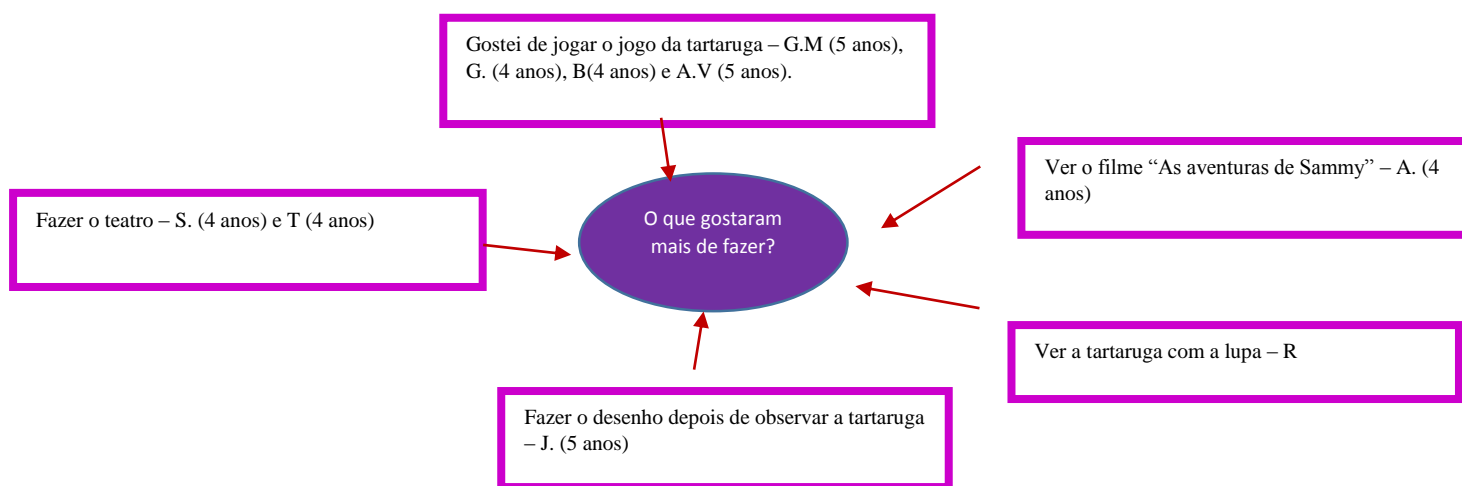
anos);”Que elas comem, dormem, lutam e nadam – M.T (5 anos), estas respostas parecem mostrar que as crianças tiraram as suas dúvidas relativamente às ideias iniciais que tinham acerca das tartarugas.

Porém, houve propostas educativas que permitiram que as crianças respondesse às suas curiosidades, que é o caso da observação do que come a tartaruga “Faeri”, evidenciando aprendizagens que foram adquiridas “Gostam muito de alface” – G.F (5 anos); “Come banana” – C.P (6 anos); “Come melancia” – G.M (4 anos), estas informações também foram adquiridas na consulta das enciclopédias e na internet.

As crianças também mostraram ter conhecimentos relativamente aos cuidados das tartarugas, incidindo numa proposta educativa que consistia na visualização de um filme “ As aventuras de sammy – a passagem secreta”, onde as crianças evidenciaram “Se as tartarugas comerem lixo morrem” - M.Y (5 anos), “ Elas nascem dos ovos” – F.F (5 anos).

Posto isto, foi realizado um registo em grande grupo sobre o que as crianças “ O que gostaram mais de fazer?” (Quadro 2.2.7), “O que não gostamos de fazer?” (Quadro 2.2.8) e “O que gostava de ter feito?” (Quadro 2.2.9).

#### **Quadro 2.2.7 – Vozes das crianças sobre o que gostaram mais de realizar**



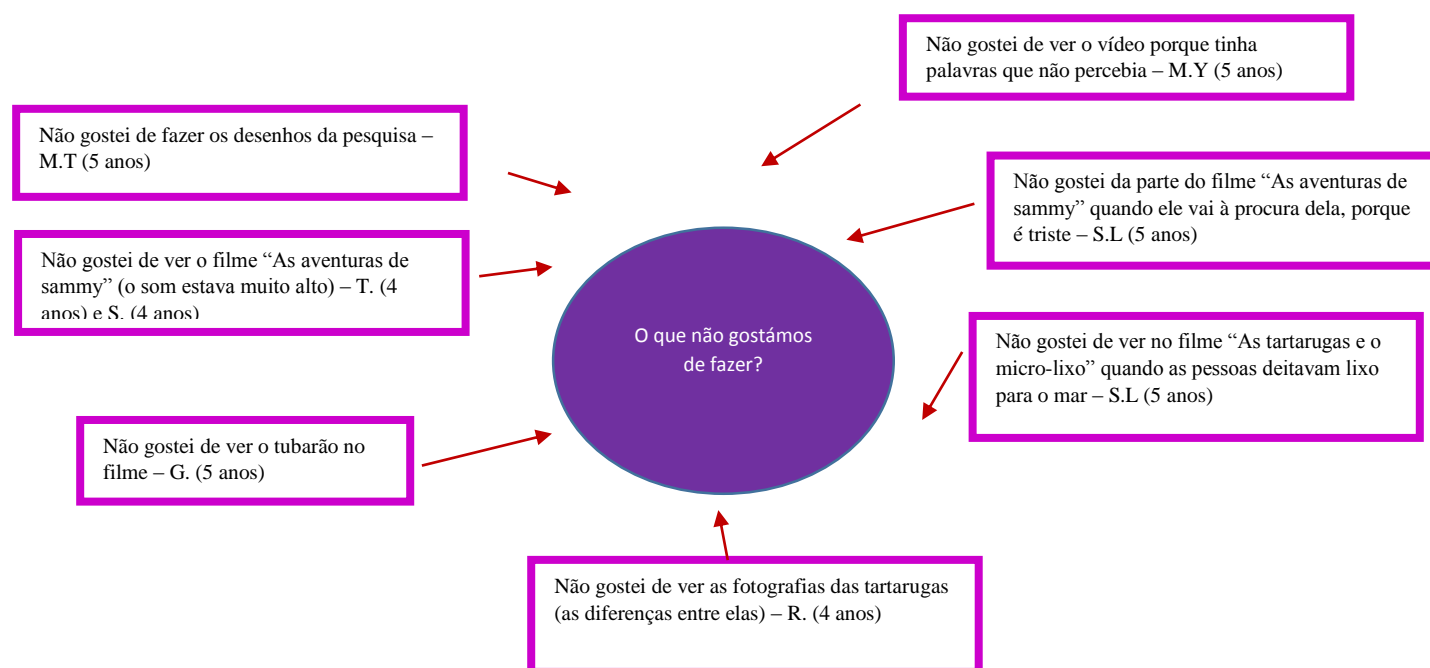
Os dados do Quadro 2.2.7 mostram as atividades que as crianças gostaram mais de realizar ao longo do projeto. As crianças destacaram algumas propostas educativas, sendo atividades bastante diversificadas e envolvendo várias áreas de conteúdo. A evidência “Fazer o teatro” – S. e T. (4 anos), envolve principalmente a área de expressão e comunicação no domínio da expressão dramática, “Fazer o desenho depois de observar a tartaruga – J. (5 anos) e “Ver a tartaruga com a lupa”, destaca-se a área do conhecimento do mundo envolvendo os processos básicos da ciência. Porém houve atividades identificadas que tiveram em conta o domínio da matemática “Gostei de jogar o jogo da tartaruga “G.M (5 anos), G.B (4 anos) e A.V (5 anos). Em alguns momentos de brincadeira livre observei crianças a brincar com o jogo da tartaruga, como se evidencia na Fotografia 54.



**Fotografia 54** – Crianças a brincar num momento de brincadeira livre com o jogo da tartaruga.

Relativamente à questão “ O que não gostaram de fazer?” Os dados foram organizados no Quadro 2.2.8

### Quadro 2.2.8 – Vozes das crianças sobre o que não gostaram de realizar

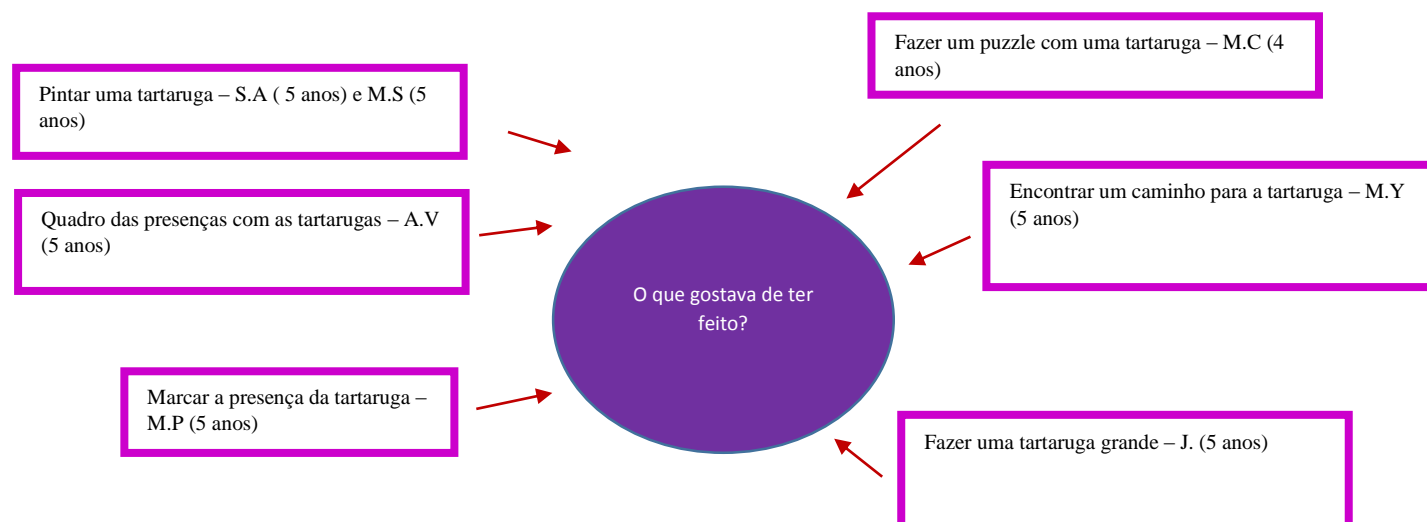


Os dados do Quadro 2.2.8 mostram que a atividade que as crianças menos gostaram de realizar, foi a visualização de um filme. Uma criança identificaram que não gostaram do conteúdo do filme como se evidencia “Não gostei de ver o tubarão no filme” – G. (5 anos), “Não gostei da parte do filme As aventuras de sammy” quando ele vai à procura dela, porque é triste – S.L (5 anos). E duas das crianças não gostaram devido a um aspeto técnico, como mostra a evidência “Não gostei de ver o filme “As aventuras de sammy (o som estava muito alto) “– T. (4 anos) e S. (4 anos).

Outra das propostas mais nomeada pelas crianças como a que não gostaram foi a visualização de um vídeo, onde uma criança evidenciou que não tinha gostado devido a não ter percebido o conteúdo e outra das crianças, evidenciou que não gostou por causa do conteúdo do vídeo referindo “Não gostei de ver no filme As tartarugas e o micro-lixo quando as pessoas deitavam lixo para o mar” – S.L (5 anos).

Também se fez um levantamento do que as crianças ainda gostariam de realizar (Quadro 2.2.9).

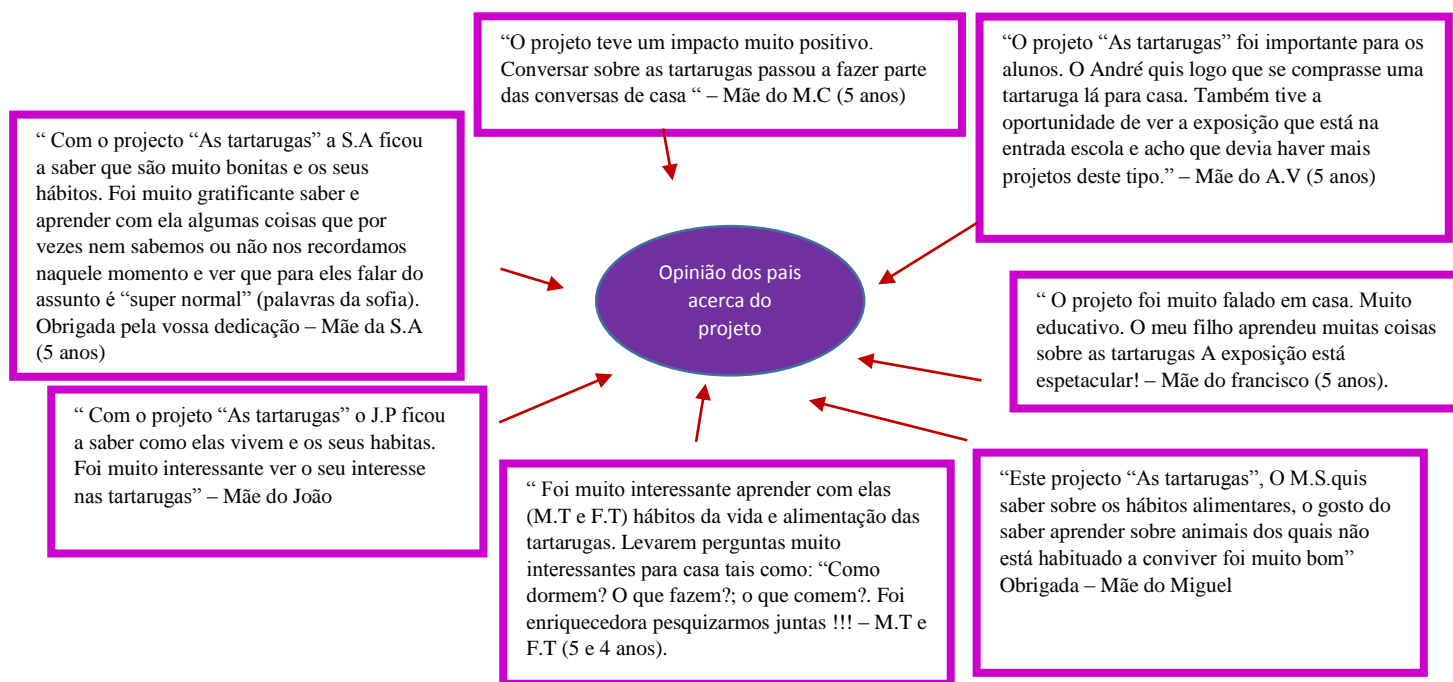
**Quadro 2.2.9** – Vozes das crianças sobre o que gostaria de ter realizado



Os dados do Quadro 2.2.9 mostram algumas atividades que as crianças ainda gostariam de ter realizado. No entanto algumas atividades nomeadas pelas crianças já tinham sido pensadas por nós, mas não foram realizadas devido à falta do tempo como por exemplo a evidência “Fazer uma tartaruga grande” – J. (5 anos). Outra das atividades que duas das crianças evidenciaram, foram: “Quadro das presenças com as tartarugas” – A.V (5 anos) e “Marcar a presença da tartaruga” –M.P (5 anos). Esta evidência mostra como a tartaruga já fazia parte daquela sala, e todos os dias ao cantar a canção dos bons dias as crianças diziam bom dia à tartaruga. No entanto nunca foi marcada a presença da tartaruga. Esta proposta poderia ter feito parte da rotina das crianças.

Posto isto, a avaliação deste projeto foi alargada aos pais das crianças para que estes pudessem referir a pertinência deste projeto para as suas crianças e para eles enquanto pais. Este registo foi realizado no “livro das mensagens” (Quadro 2.2.10).

**Quadro 2.2.10 – Opinião dos pais acerca do projeto**



Os dados do Quadro 2.2.10 mostram o envolvimento dos pais das crianças nas temáticas sobre as tartarugas. Os dados mostram que a tartaruga começou a fazer parte das conversas familiares como evidenciam algumas mães “Conversar sobre as tartarugas passou a fazer parte das conversas de casa “ – Mãe do M.C (5 anos); “O projeto foi muito falado em casa” – Mãe do F.F (5 anos). Além disto, as crianças ao levarem para casa uma pergunta que queriam ver respondida, proporcionou a aprendizagem das crianças mas também dos próprios pais, como estes evidenciam: “Foi muito gratificante saber e aprender com ela algumas coisas que por vezes nem sabemos ou não nos recordamos naquele momento e ver que para eles falar do assunto é “super normal” (palavras da S.). Obrigada pela vossa dedicação” – Mãe da S.A (5 anos); “Levarem perguntas muito interessantes para casa tais como: “Como dormem? O que fazem? O que comem? Foi enriquecedora pesquisarmos juntas – Mãe de M.T e F.T (5 e 4 anos). Assim, através das evidências apresentadas, este projeto teve um impacto bastante positivo não só nas crianças como nos pais, permitindo assim uma comunicação entre os pais e o Jardim de Infância.

Todos estes dados evidenciados acima fazem parte da fase da avaliação e divulgação do projeto, tendo sido importante dar oportunidade às crianças de serem ativas no seu

processo de desenvolvimento, pois “ (...) a criança desempenha um papel activo na sua interação com o meio, por seu turno, lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda” (Ministério da Educação, 1997, p.19). Assim, as várias aprendizagens realizadas e a divulgação feita à comunidade escolar através da exposição e de uma dramatização “ (...) permite à criança desenvolver a capacidade de memorização fazendo assim uma síntese de tudo o que aprendeu ao longo do projeto e superado ao longo das fases “ (Pereira, 2014, p. 20).

#### **2.2.4. CONCLUSÕES DO PROJETO “AS TARTARUGAS”**

Chegou ao fim o projeto das tartarugas realizado ao longo de seis semanas e um dia no contexto de Jardim de Infância. Fiquei consciente das diversas aprendizagens que me foram proporcionadas ao longo deste projeto e a importância deste para a formação e desenvolvimento de cada criança. Neste contexto, o desenvolvimento deste projeto permitiu que as crianças tivessem um papel ativo e construíssem as suas próprias aprendizagens. O educador foi apenas o orientador e proporcionador de experiências tendo por base as curiosidades e os interesses das crianças. Não foi algo imposto pelo educador, mas foi algo que surgiu no contexto diário com as crianças. Na metodologia de trabalho de projeto “ (...) a criança, é vista como sendo um ser competente e capaz, bem como um investigador determinado para realizar pesquisas” (Pereira, 2014, p.18). Nesta linha de pensamento, o educador deve partir dos conhecimentos prévios que a criança já possui para proporcionar novas aprendizagens significativas.

No que concerne às aprendizagens que este projeto proporcionou às crianças, este foi uma mais-valia pois elas alargaram os seus conhecimentos, a partir do interesse das crianças o que levou a um desafio maior tanto para elas como para mim, enquanto futura educadora. As propostas educativas que foram realizadas tiveram sempre em conta a motivação das crianças e foram sempre apresentadas com intencionalidades educativas bem definidas, envolvendo várias áreas e valorizando-as todas de igual modo. Foi relevante para estas crianças o contato com um animal dentro da sala de atividades, pois proporcionou que a criança conhecesse a tartaruga e as suas características mas, também, perceber-se os cuidados a ter com ela. Ao ter contato com um animal real também proporcionou que as crianças estivessem envolvidas no projeto, pois o animal começou a fazer parte dos pensamentos das crianças dia após dia. Verificou-se, ainda, o entusiasmo que envolveu toda a comunidade escolar e familiar. Para que o projeto se desenrole, “



(...) torna-se essencial criar um contexto educativo adequado garantindo não só a iniciativa e participação das crianças, mas também a mobilização da restante equipa educativa, bem como a família e a comunidade educativa envolvente” (*Ibidem*, 2014, p.19).

Porém, existiram dificuldades sentidas ao longo do desenvolvimento do projeto, principalmente relacionados com a gestão do tempo, pois houve propostas educativas, sugeridas pelas crianças se alongavam no tempo, como por exemplo a dramatização e outras a que não foi dado o tempo devido. Por este motivo não foi possível realizar todas atividades que as crianças referiram, como foi caso de levar ao Jardim de Infância, um veterinário ou uma pessoa de uma loja de animais. Estas sugestões ultrapassaram-nos e não foi possível a concretização das mesmas.

## CONCLUSÃO

Refletindo sobre o meu trabalho realizado ao longo das Práticas Pedagógicas em dois contextos distintos, o da creche e do Jardim-de-infância, considero este percurso como uma evolução no meu crescimento tanto a nível profissional como a nível pessoal. Foi um processo que envolveu muitas dúvidas, muita reflexão e questionamento sobre a minha atitude perante as crianças.

Os dois contextos vivenciados permitiram que construísse aprendizagens bastante distintas. A faixa etária dos 0 aos 6 anos é caracterizada por um processo desenvolvimento muito rápido e todos os dias ocorrem mudanças significativas no desenvolvimento das crianças. E foi gratificante enquanto futura educadora poder acompanhar este processo.

A dimensão investigativa realizada no contexto de creche foi essencial para o meu desenvolvimento a nível pessoal e como futura educadora. Permitiu investigar um tema que me despertou interesse desde o início, permitindo observar e refletir sobre as interações que crianças tão novas realizam. A investigação permitiu, também, poder utilizar na prática conteúdos adquiridos na teoria. Para isso foi preciso olhar atentamente sobre as brincadeiras, dado que são ricas em situações que promovam aprendizagens e por vezes tão desvalorizadas. Envolvi-me, assim, nesta temática e refleti sobre evidências da minha prática o que me proporcionou um enriquecimento a todos os níveis.

Relativamente ao vivenciado na Prática Pedagógica à dimensão reflexiva, realizada nos dois contextos, foi o que realmente possibilitou o meu crescimento, dado que foi através dele que tive oportunidade de evoluir. Ao princípio questionei-me muito sobre o objetivo das reflexões, mas no fim deste percurso vejo que foi isso que me ajudou a pensar sobre os aspetos bons, os aspetos menos bons, a fundamentar o que acontecia na prática. Foi o culminar de todas as aprendizagens e dificuldades sentidas nestes contextos.

A metodologia de trabalho de projeto realizada no contexto de Jardim de Infância, permitiu olhar para cada criança como ser ativo na construção do seu próprio conhecimento, sendo o meu papel, enquanto futura educadora, de mera orientadora que deve partir dos conhecimentos prévios das crianças e dos seus interesses para ajudar a construir novas aprendizagens. Foi bastante gratificante ver as crianças a realizar

atividades sobre uma temática que os motivou, construindo assim aprendizagens significativas.

A realização deste relatório permitiu a construção de uma bagagem que levo para o meu futuro profissional. Foi um caminho percorrido dia pós dia. Todas as experiências vivenciadas ao longo deste caminho permitiu a construção de novas aprendizagens, a modificação de algumas ideias preconcebidas que foram desconstruídas. Termino este relatório, consciente que existe muito mais para aprender e para viver, mas satisfeita com a “bagagem” que levo comigo enquanto futura educadora.

## BIBLIOGRAFIA

- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alonso, J. (1996). *Os segredos da Natureza – Anfíbios e Répteis*. Amandora: Ediclube.
- Azevedo, S. (2011). *O papel da Creche na adaptação da criança ao Contexto do Jardim-de- Infância*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Obtido a 19 de janeiro de 2015:
- [http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1194/1/Mestrado\\_Silvia\\_Azevedo.pdf](http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1194/1/Mestrado_Silvia_Azevedo.pdf)
- Basseadas, Huguet & Solé (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bee, H. (1986). *A criança em Desenvolvimento*. Brasil: Harbra.
- Bogdan, R. & Bicklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.
- Carvalho, M. (2005). *As creches: A complexidade das propostas e as consequências no desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho.
- Cordeiro, M. (2014). *O livro da criança*. Lisboa: a esfera dos livros.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas* (2ª ed). Coimbra: Almedina.
- Decreto de Lei nº241/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº201- A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Devries & Zan (1998). *Na ética na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Eichmann, L. (2014). *As rotinas da creche: sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Felgueiras, M. (2010). *O espaço e o seu Impacto Educativo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Fonseca, M. (2010). *Espaço Escolar: Um ambiente rico em possibilidades*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Freitas, M. (2010). Evolução do jogo simbólico na criança. *Ciências & Cognição*, pp.145-163.

Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica*. 2º edição. Lisboa: Instituto Piaget.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M, Barot, B. & Weikart, D. (1992). *A criança em ação* (3ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Horn, M. (2004). *A organização dos espaços na Educação Infantil*. Brasil: Artmed.

Leite, E. & Malpique, M. (1989). *Trabalho de Projeto: aprender por projectos centrados em problemas*. Coleção Ser professor. Edições Afrontamento. Porto.

Kartz, L. & Chard, S.(1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste.

Kowalski, I. (2005). *... e a Expressão Dramática*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Básica.

Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. São Paulo: ARMED.

Miranda, R. (2009). *Metodologia*. Repositório da Universidade de Lisboa. Obtido a 2 de janeiro de 2015

[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5489/9/ulfc096328\\_3\\_metodologia.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5489/9/ulfc096328_3_metodologia.pdf)

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Básica.

Nono, M. (2011). *Organização do tempo e do espaço na educação infantil*. Universidade Estadual Paulista. Obtido a 16 de novembro de 2014:

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/297/1/01d13t08.pdf>

Nova Cultura (2000). *O Reino Animal*. São Paulo: Nova Cultura.

Papaila, D. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: artmed

.Papaila, D. & Olds, S. (1981). *O mundo da criança*. Brasil:McGraw-Hill.

Pereira, A. (2014). *O trabalho de projeto e aprendizagens em Educação Pré-Escolar*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Obtido a 1 de julho de 2015:

<http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/1462/1/TM-PE-2014AnaPereira.pdf>

Pereira, C. & França, G. (2008). *As contribuições do gestor escolar para a organização dos espaços nas escolas de educação infantil*. Acessoria Universitária Pedagógica de Extensão. Obtido a 16 de novembro de 2014:

<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0168.pdf>

Pinto, A. (2011). A Brincar faz-de-conta e a Teoria da Mente: algumas reflexões. *Revista da Universidade da Ciência*.

<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/anagrama/article/viewFile/7479/6871>

Ponte.V & Alencar, D. (2011). *O brincar na Educação Infantil: um olhar sobre os (as) professores (as) e sua prática pedagógica*. Brasil: CIEC. Obtido a 29 de dezembro de 2014:

[\[uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/10%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Ludicidade/O%20brincar%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf\]\(http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/10%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Ludicidade/O%20brincar%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf\)](http://www.ciec-</a></p></div><div data-bbox=)

Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto. Diário da República nº167- I Série. Lisboa: Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?*. Centro de Investigação Educação e Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Portugal, G. (2011). *No âmago da educação em creche - o primado das relações e a importância dos espaços*. Conselho Nacional de Educação, Educação da Criança dos 0 aos 3 anos. PP. 47-60. Lisboa: CNE.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quicvy.R. & Campenhoudt. L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Ribeiro, P. (2011). *Relatório de Estágio apresentado na Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção de grau mestre em educação pré-escola*. Bragança: Escola Superior de Bragança.
- Santos, J. (2014). *Experiências de integração curricular da música*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.
- Silva., A. & Pinto, J. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação (1º vol)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação (2º vol)*. Lisboa: Instituto Piaget .
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2011). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de projeto como “Pedagogia de Fronteira”*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vasconcelos, T., Rocha,C., Castro, J.,Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira,N.,Melo,N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Vygotsky, L (1991). *Pensamento e Linguagem*. Brasil: Martins Fontes.

Wilke, H. (2002). *Guia das tartarugas domésticas*. Lisboa: Editorial Presença



# ANEXOS

## **Anexos I- Reflexões em Contexto Creche**

---

### **Reflexão da 7ª semana**

Mais uma semana de estágio, à medida que o tempo vai passando sinto-me cada vez com mais responsabilidade. Esta semana foi a Alexandra a intervir, eu ficava mais responsável pelos momentos de rotina, igualmente importantes.

Segunda-feira, quando chegamos ao local de estágio a Raquel informou que a Educadora da outra sala iria faltar e nós até as nove horas tínhamos de ficar com os “nossos” e com os da outra sala. As outras crianças estranharam a nossa presença, pois não estavam habituadas a estagiárias, mas fomos conquistando-as aos poucos, porque tivemos os três dias com elas. Um aspeto interessante é que as “nossas” crianças tiveram de ir para a sala que não era delas e a reação foi de fácil adaptação a um novo espaço.

Quando a auxiliar chegou dirigimo-nos para a nossa sala. A atividade orientada pela Alexandra começou e eu fiquei a receber algumas crianças que iam chegando, e ia com alguns à casa de banho. Neste dia a criança E. quando chegou, saiu do colo da mãe e foi a correr para os meus braços, foi um momento bastante motivante para mim, porque a criança em si não é uma criança afetuosa, por isso fiquei surpreendida.

Refletindo sobre a intervenção da minha colega, na minha opinião no geral correu bem, contou duas histórias, observei que na primeira história as crianças respondiam muito mais facilmente às perguntas abertas da Alexandra, enquanto na segunda história sobre os meios de transporte, que no meu ver é um conceito que não lhes é familiar por isso notou-se um desinteresse. Onde as crianças mostraram bastante interesse foi quando a Alexandra dizia para ouvirem o som dos animais ou dos transportes, notava-se uma grande motivação por parte delas. Em relação às atividades de terça e de quarta que o foco principal foi sempre o som que ao “nível da intervenção educativa prevê-se, então, o trabalho com a intensidade, com os tons, com a identificação e diferenciação dos sons e ruídos familiares” (Carvalho, 2005, p.161). Na minha opinião a atividade de quarta correu melhor do que a de terça, isto porque na terça foi trabalhado os instrumentos musicais, onde não existia um para cada criança, logo as crianças tinham de esperar pela sua vez para explorar o instrumento, o que demorou algum tempo e as crianças começaram a dispersar, o que levou a atividade ter de terminar por estarem muito tempo sentados.

Na quarta-feira a atividade orientada decorreu de uma forma bastante envolvente, as crianças ficaram bastante estimuladas pelos elementos que estavam dentro da caixa, sendo estes, papel de revista e folhas de árvore onde estiveram oportunidade de cada uma explorar esses elementos, onde as crianças rasgaram as folhas tantos as de papel como as folhas de árvore. As crianças mostraram-se motivadas do princípio ao fim, isto porque a atividade demorou muito menos tempo relativamente às outras. Neste contexto temos de ter em atenção que “o educador deverá ser capaz de observar cuidadosamente o grupo de crianças, oferecendo-lhes atividades estimulantes e envolventes, proporcionando o conhecimento, a prática criativa, a descoberta e, naturalmente, atender ao sucesso e à vitória tendo em conta que os interesses, capacidades e necessidades das crianças se alteram rapidamente, principalmente até aos três anos de idade.” (Cordeiro, 2012, citado por Eichmann, 2014, p.39).

Como ser educador de infância não é só durante as atividades orientadas, eu esta semana estive mais presente nas rotinas das crianças, estas para Cordeiro (2012) “a rotina é um elemento repetitivo que dá segurança à criança, que a ajuda a prever o que vai acontecer e que a tranquiliza” (Cordeiro, 2012, citado por Eichmann, 2014, p.39) por isso tentei assim através destes momentos dar atenção mais individualizada a cada criança. Houve duas situações que me fizeram pensar, a primeira aconteceu quando a criança D que usa fralda, e não gosta muito de ir à sanita, tirei-lhe a fralda e tentei sentá-la na sanita mas esta disse que não queria, eu sabia que ela tinha medo e então, arranjei uma estratégia, perguntei qual a sanita que ele queria e eu sentei-me ao lado e disse “Vamos fazer os dois” e ele começou a rir-se e fez na sanita, para mim foi uma grande vitória, no dia seguinte foi à mesma sanita e aí já não foi preciso usar a estratégia que tinha utilizado anteriormente e, foi sozinho.

A segunda situação foi quando a criança C. foi lavar as mãos, eu abri a torneira e ela pergunta-me se era assim que se lavava as mãos, achei muito interessante ela ter perguntando aquilo e por isso abri a outra torneira e disse para ela imitar-me e assim houve um momento de aprendizagem no momento da rotina. Pois é importante “investir em tempos de qualidade procurando estar completamente disponível para a criança- que determina que o tempo de qualidade se constrói uma rotina diária. A educadora deve estar

completamente atenta, atenta ao que se passa, valorizando o tempo que está junto da criança” (Eichmann, 2014, p.39).

Relativamente ao comportamento das crianças e como gerimos isso, acho que esta semana foi tudo mais calmo, conseguimos controlar o grupo melhor. Onde sinto mais dificuldade é nos momentos de transição onde é muito difícil gerir o grupo, além disto quando existem atividades em grande grupo existem duas crianças que destabilizam bastante o grupo, os comportamentos são semelhantes mas são crianças com personalidades muito diferentes. Saber tomar a melhor atitude nem sempre é fácil. A atitude que costumo tomar relativamente aos conflitos, é deixar as crianças resolverem “O Professor construtivista não assume os problemas das crianças e não impõe uma solução. Ele acredita que é importante que as crianças sejam donas de seus conflitos” (Devries & Zan, 1998, p.92), mas por exemplo o comportamento da criança D. magoa outras crianças e assim eu tenho de intervir, mas essa criança chora e esperneia o que por vezes é uma situação difícil de gerir.

Durante esta semana outro dos aspetos que observei durante a brincadeira livre das crianças, foi que estas já se identificam mais com uma do que com as outras, já estabelecem relações de “amizade”, ou seja, já existe preferência por brincar com aquela ou outras crianças, pois aos “2 anos, as crianças já revelam preferência por determinados pares e já procuram para parceiros dos seus jogos”(Spodek, 2002, p. 121).

Para terminar a minha reflexão quero referir-me às planificações, esta semana acrescentamos o enquadramento teórico, além de fazermos uma contextualização. Além disso tentamos realizar as estratégias de uma forma pormenorizada. Um dos aspetos que ainda temos de mudar é relativamente à avaliação, que sinceramente onde tenho mais dificuldades, pensei em realizar umas questões na planificação para depois quando nos avaliarmos e respondermos a essas questões, além disso para a próxima planificação irei avaliar apenas três crianças que são previamente escolhidas, para eu estagiária estar mais focada naquelas três crianças, é uma mudança a fazer.

Relativamente ao estágio um dos aspetos que tem de ser mais bem pensado por nós são os momentos de transição, que sinceramente por vezes não damos a importância que deve ter, criando assim um momento bastante stressante, o que não deveria ser.

#### **Webgrafia:**

Carvalho.M (2005). *Portas para Estimulação Sensorial Múltipla: Uma Proposta*. Repositório da Universidade do Minho. Obtido a 6 de novembro de 2014:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7291/6/6%20-%20CAPITULO%204.pdf>

Eichmann (2014). *As rotinas da creche: sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. Escola Superior de Educação De Portalegre. Obtido a 7 de novembro de 2014:

[http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/6597/1/Vers%C3%A3o%20Final\\_AS\\_ROTINAS\\_NA\\_CRECHE\\_-\\_A\\_SUA\\_IMPORT%C3%A2NCIA\\_NO\\_DESENVOLVIMENTO\\_INTEGRAL\\_DA\\_CRIAN%C3%A7A\\_DOS\\_0\\_AOS\\_3\\_ANOS.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/6597/1/Vers%C3%A3o%20Final_AS_ROTINAS_NA_CRECHE_-_A_SUA_IMPORT%C3%A2NCIA_NO_DESENVOLVIMENTO_INTEGRAL_DA_CRIAN%C3%A7A_DOS_0_AOS_3_ANOS.pdf)

---

#### **Reflexão da 4ª semana**

As intervenções começaram no passado dia 13-10-2014, os nervos eram muitos mas havia grande entusiasmo da minha parte por mais este desafio, foi tudo preparado ao pormenor, realizamos a planificação com todas as particularidades de modo a que corresse como combinamos, pois tal como afirma Bassedas, Huguet & Solé (1999), planear é sinónimo de ordenar e organizar um ensino de qualidade.

A ideia por nós pensada foi o tema da alimentação, mais propriamente os frutos e as verduras, dado que esta semana comemora-se o dia mundial da alimentação.

No primeiro dia de intervenção decidimos explorar os diferentes alimentos, através do sentido tato principalmente. Esta atividade começou com o aparecimento de uma caixa surpresa, que abri de uma forma surpreendente. As crianças mostraram-se bastante curiosas, querendo saber o que estava lá dentro. Na referida caixa estavam dezoito frutos um para cada criança agarrar. Observei que algumas crianças não queriam agarrar o fruto ou a verdura mas de um modo geral todas acabaram por tocar.

Sendo crianças tão pequenas o tempo de concentração é muito pouco por isso depois de serem apresentados os vários frutos e verduras, estas dirigiram-se para as diferentes áreas da sala de atividades. Neste contexto

a educadora Raquel propôs-nos que ficássemos no tapete com os vários frutos e explorássemos com pequenos grupos de crianças. Foi uma proposta que na minha opinião foi muito gratificante, as reações das crianças foram muito diferentes umas das outras. Havia crianças que se aproximavam rapidamente dos frutos para os explorar usando os vários sentidos não só o tato mas também o paladar e o olfato, enquanto outras crianças ~~que~~ a primeira reação era de medo, sendo necessário, nós estagiárias estarmos individualmente com elas para as motivar a exploração os frutos. Neste contexto, segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999) para motivar as crianças tem de haver um trabalho com as crianças para ver o que elas sentem, quais as suas experiências, ou seja, ajudar as crianças a realizar a atividade.

Passado o primeiro dia de estágio, nunca pensei que o segundo dia me fizesse questionar tanta coisa, relativamente à atividade que realizamos, pois esta era demasiada complexa para as crianças de dois anos, por isso não foi bem-sucedida. Tendo em conta que na nossa atividade as crianças tinham de fazer várias correspondências com frutas e verduras diferentes, observei que as crianças não conseguiam realizar a tarefa. Como a educadora observou que a atividade não era adequada para aquele grupo de crianças, interveio para poder utilizar os nossos materiais de outra maneira.

Nesse dia fiquei bastante desiludida comigo própria, porque nunca pensei que a atividade pudesse correr tão mal, mas encarei isto como uma aprendizagem futura. Na quarta-feira aquilo que tínhamos planeado não foi feito e a educadora Raquel deu uma sugestão, sendo que aceitamos e realizamos outra atividade que proporciona-se a exploração dos sentidos principalmente o paladar. Esta atividade foi feita em grupos mais pequenos para que todas as crianças provassem todos os frutos, foi interessante ver que quase todas as crianças provaram todos os frutos e fiquei surpreendida com maior parte das crianças gostarem muito de limão. Nesta atividade havia crianças que precisavam de ser mais estimuladas para provar os frutos, mas o importante foi todas conseguiram.

Termino a minha reflexão com vários pensamentos e aprendizagens que realizei esta semana. Para mim esta semana foi bastante difícil por causa da angústia que senti em não conseguir realizar as coisas como pretendia e pela in experiência de realizar atividades não adequadas, afinal de contas, nós como futuras educadoras teremos de realizar uma avaliação antecipada das “relações entre os níveis de complexidade das atividades lúdicas e os níveis funcionais dos indivíduos no acto de aprendizagem” (Crespo, 1996, citado por Carvalho, 2005).

Isto foi o que senti no primeiro momento mas depois de muito refletir vi que estes aspetos negativos foram um estímulo para fazer melhor, para perceber o que tenho de melhorar e neste contexto surge uma afirmação que me vai ajudar nas próximas intervenções: “para uma criança fazer aprendizagens globalizadas (...) é preciso estabelecer relações entre o que se lhe apresenta ou explica-lhe e o que ela já sabe ou tenha alguma experiência, com o que pode fazer uma aprendizagem mais ou menos significativa” (Bassedas, Huguet & Solé, 1999, p.137). Esta afirmação leva-me a fazer uma comparação entre aquilo que se deve fazer e que não fizemos, que foi relacionar as experiências que elas já tinham para poder chegar ao objetivo pretendido, a uma aprendizagem significativa.

Além disto cheguei à conclusão que as atividades planeadas devem estar muito associadas aos cinco sentidos, isto porque, as crianças estão na idade da descoberta, “é nesta demanda constante de descoberta de novas e múltiplas sensações que cada criança aprende e se apropria do mundo que a rodeia” (Carvalho, 2005, p. 130). Encaro esta semana como algo positivo por proporcionar aprendizagens que eu pensava que já tinha adquirido, mas afinal ainda tenho um longo caminho a percorrer.

#### **Bibliografia:**

- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

#### **Webgrafia:**

Carvalho.M (2005). Portas para Estimulação Sensorial Múltipla: Uma Proposta. *Repositório da Universidade do Minho*. Obtido a 18 de outubro de 2014: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7291/6/6%20-%20CAPITULO%204.pdf>

---

#### **Reflexão de Observação**

Dia 23-09-2014 primeiro dia de estágio de observação na instituição “o ninho” com crianças de dois e três anos de idade. A ansiedade era muito porque não sabia o que me esperava dado que nunca tinha estagiado numa creche, a curiosidade era muita.

Quando chegamos ao local de estágio fomos muito bem recebidas tanto pelas assistentes operacionais como pela educadora. Ao chegar à sala onde vamos exercer a prática pedagógica observamos que ainda havia poucas crianças, mas fomos rapidamente bem aceites, interagimos logo com elas e elas conosco. Passado algum tempo chegaram as crianças todas, sendo dezoito crianças, quatro destas em fase de adaptação.

Ao olhar para estas crianças observei que era um grupo bastante heterogêneo tanto no desenvolvimento físico como no desenvolvimento social, isto porque a diferença de quatro meses entre as crianças pode ser significativa, pois:

Sendo o desenvolvimento um processo contínuo, não há rupturas e nem ultrapassagens de etapas. As crianças passam por todos os estágios, não necessariamente no mesmo tempo, entretanto, umas desenvolvem-se com mais rapidez, outras mais lentamente (Moro, 1987, p.20; citado por Santos, Nascimento & Teixeira, p.62).

Todas elas andam e sentam-se, apesar de algumas de forma mais autônoma e outras de forma mais dependente, relativamente à fala algumas das crianças pronunciam mais palavras enquanto outras não, sendo estas pronunciadas de uma forma gaguejada. A maior parte das crianças de dois a três anos gagueja e balbucia quando está adquirindo rapidamente a fala (Brazelton, 2006, p.222). A nível do desenvolvimento social existem crianças que não se deixam levar pelo contato com o adulto e outras são mais receptivas a esse contato.

Um dos meus receios foi ter dificuldade na interação com as crianças dado que estas são muito pequenas e não sabia como lidar com elas, mas esse receio passou rapidamente, isto porque as crianças no geral são muito dadas ao contato com o outro. Um dos aspetos, ou melhor, uma aprendizagem feita ao longo deste dia e meio, foi a rotina, nunca pensei que a rotina tivesse um papel tão essencial no desenvolvimento da criança e é tão importante para ela, o lavar as mãos, o mudar a fralda, o colocar as crianças a dormir, o dar de comer são papéis fundamentais para a relação entre educadora-crianças, promovendo ao mesmo tempo a autonomia da criança.

Pensamos em fazer a nossa colheita de dados através de uma observação sistemática “Esta caracteriza-se por ser estruturada e realizada em condições controladas tendo em vista objetivos e propósitos pré-definidos” (Freixo, 2010, p.196). Para isto realizamos umas tabelas de observação, sobre aquilo que queríamos observar. Além de ser uma observação sistemática é uma observação participante, dado que existe a interação entre nós e as crianças “tem lugar quando o investigador participa na situação estudada, sem que os demais elementos envolvidos percebam a posição do observador participante” (Freixo, 2010, p.196).

Em jeito de conclusão, apesar de ter começado há pouco tempo, estou a adorar o contexto em creche, acho bastante desafiante educar crianças com aquelas idades, aprender a falar, a compreender o mundo à sua volta é algo que me fascina. Gostaria de terminar a minha reflexão com uma pequena frase sobre ser o educador “ideal”, esta afirmação vai tornar-se um objetivo para ser melhor educadora dia após dia:

O educador ideal deve possuir algumas características básicas: ser observador, ter olhos, ouvidos, sensibilidade para perceber a necessidade da criança do grupo. Deve ser pensador, pois a reflexão precede e acompanha a atuação propriamente dita. (Machado, 2002, citado por Rocha, Serrão, Feyes, & Pereira, p.5)

## **Bibliografia**

Brazelton, (2006). *O grande livro da criança*. 9ª edição. Lisboa: Presencial.

Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica: Fundamentos Métodos e Técnicas*. 2ª edição. Lisboa: Instituto Piaget

## **Webgrafia**

- Rocha, J., Serrão, S., Feyes, V. & Pereira, D. (2011). *Educação infantil, os desafios das creches no equilíbrio entre o educar e o cuidar*. Obtido em 10 de outubro 2014 : <http://www.unisalesiano.edu.br/simposio2011/publicado/artigo0106.pdf>

- Santos, W., Nascimento, P., & Teixeira, O. *Estágios de Desenvolvimento de Piaget: Um Diagnóstico a partir da Lógica Fuzzy*. Obtido em 27 de Setembro de 2014: [http://www.fabsoft.cesupa.br/sabercomputacao/artigos/educacao1/artigo5\\_piaget.pdf](http://www.fabsoft.cesupa.br/sabercomputacao/artigos/educacao1/artigo5_piaget.pdf).

---

## Reflexão 13ª semana

Esta semana foi a Alexandra a intervir nas atividades orientadas e eu fiquei responsável pelos momentos de receber as crianças e pelos momentos da rotina diária. Esta semana tanto eu como a Alexandra tivemos uma atitude diferente, ou pelo menos tentamos.

Esta muda-se de atitude deve-se ao fato de nós como futuras educadoras precisamos de saber controlar o grupo de crianças que temos, assim esta semana foi o nosso principal objetivo. E na minha opinião isso foi bem conseguido pela minha colega Alexandra, ela utilizou várias estratégias, como por exemplo várias músicas, várias histórias para que pudesse gerir o grupo.

Relativamente às atividades orientadas esta semana decidimos explorar conceitos e atividades que já tínhamos explorando anteriormente, isto porque inferimos que as crianças não realizaram uma aprendizagem significativa, sendo este “um mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento” (Moreira, 2014, p.2) assim decidimos realizar as mesmas atividades.

Esta semana realizamos atividades estrategicamente em grande grupo, pois:

ajuda as crianças a construírem um relatório de experiências partilhadas (...) as crianças crescem na sua capacidade de comunicar e interagir umas com as outras durante o tempo em grupo; e, ainda, que o tempo em que permanecem juntas envolvidas em algo comum se torna cada vez mais longo (Post & Hohmann, 2003, p.280).

Na segunda-feira começamos por receber as crianças de manhã, cada vez noto mais que os pais entregam as crianças com grande facilidade às estagiárias o que é um aspeto muito positivo, isto porque um dos objetivos de um contexto de educação infantil

é a construção de relações fortes e facilitadoras entre o educador e a criança, entre o educador e os pais, e entre os próprios educadores; só assim estas relações podem apoiar a relação vital entre os pais e filhos (Post & Hohmann, 2003, p.300).

As crianças sentaram-se no tapete houve uma sequência, primeiros os bons dias, depois a fruta e de seguida a Alexandra estabeleceu um diálogo com as crianças para ver quem estava presente e quem faltava e no fim dizia quem era a colocar os babetes, ir à frente no comboio e por fim o dar as águas, sendo uma aspeto que também na semana passada tinha falhado.

Na terça-feira a atividade orientada planificada foi um percurso, que infelizmente que não posso fazer inferências sobre como correu porque não vi, isto porque a atividade foi feita com grupos de seis crianças e eu estava no salão com as restantes crianças. Neste momento da ida à casa de banho, uma criança que usa sempre fralda mas como vê as restantes crianças a irem à sanita, também quer ir, neste dia eu estava a tratar de uma criança e ele chega ao pé de mim dá-me a fralda que estava seca e disse-me “já está”, foi algo que me deixou muito surpreendida e orgulhosa, pois:

As crianças mais velhas envolvem-se bastante nas suas rotinas de cuidados corporais e muitas vezes recusam ajuda:” Faço sozinho(a)” Elas tiram a suas próprias fraldas, sapatos, meias, cuecas e blusa; lavam sozinhas as suas próprias mãos e cara no lavatório; e vão buscar as suas próprias roupas e fraldas limpas (Post & Hohmann, 2003, p.232).

Na quarta-feira a atividade foi realizada em grande grupo, os conceitos trabalhados foram os mesmos da semana passada, o conceito de “grande” e “pequeno”, mas tinha três imagens repetidas e duas imagens novas, esta atividade foi modificada, a nível da maneira de explicar os conceitos, para que houvesse um melhor resultando, as crianças respondiam de forma correta, tanto as imagens que já conheciam souberam identificar a imagem e o conceito de grande e pequeno.

Na quarta-feira observei algo muito interessante, estavam três crianças sentadas no tapete, e uma delas estava a jogar ao “faz de conta” imitando aquilo que nós estagiárias referimos quando estamos sentadas no tapete, mostra como as crianças adquirem atitudes, comportamentos e palavras por imitação, pois “uma criança aprende comportamentos positivos e comportamentos negativos imitando o outro”(Vila, Diogo e Vieira, 2008, p.4).

No que concerne aos momentos da rotina diária e aos momentos de entrega e saída das crianças, esta semana deixou-me orgulhosa comigo mesmo, os momentos de higiene foram realizados autonomamente por mim, além disso quando os familiares nos entregam as crianças nota-se que os pais cada vez confiam mais em

nós, sendo algo muito importante e que me deixa especialmente orgulhosa. Por exemplo, esta semana um pai chegou ao pé de mim e disse-me “ A M está sempre a falar de ti”, são estes momentos que valorizo muito como futura educadora.

Para concluir, esta semana senti que houve evolução em vários aspetos, sendo estes, em gerir o grupo, na planificação as estratégias estão mais detalhadas. Mas existem aspetos que quero melhorar, por exemplo na hora de arrumação, tenho de utilizar estratégias para que isto seja algo dinâmico e lúdico e para que as crianças percebam a importância de arrumar, pois a “consciencialização e responsabilidade ambiental inicia-se com a sala de aulas como um microcosmo para a sociedade maior” (Devries & Zan,1998,p.234)

#### **Webgrafia:**

Moreira.2014. *Aprendizagem significativa:um conceito subjacente*. Instituto de física UFRGS. Obtido a 20 de dezembro de 2014: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>

Vila, C., Diogo,S., &Vieira, A,. (2008). *Aprendizagem*. Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes. Obtido a 20 de dezembro de 2014:

<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0125.pdf>

#### **Bibliografia**

Post, J., & Hohmann, M.,(2003). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Devries, R & Zan,B (1998). *A ética na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas

---

#### **Reflexão 14ª semana**

Esta foi a minha última semana de intervenção, sendo um dos meus objetivos principais conseguir o melhor, quando refiro o conceito de “melhor” é principalmente apresentar outra atitude perante as crianças. A minha colega Alexandra ficou responsável pelos momentos da rotina e ao mesmo tempo apoiando-me sempre em grande grupo.

De um modo geral esta para mim foi uma das semanas mais gratificantes, isto porque consegui agarrar o grupo, que era uma das minhas principais dificuldades e manterem-me firme em relação aos comportamentos das crianças. O que levou a esta mudança foi a minha atitude perante as crianças, mostrei-me muito mais confiante e isso transpareceu para as crianças o que levou a um melhor desempenho da minha parte e isto também se deve ao fato de ter pensado de forma pormenorizada em todos os momentos do dia.

Esta semana as atividades realizadas foram principalmente a exploração dos caracóis, pois “todas as crianças deviam ter a alegria e responsabilidade de criar um animal (...) os animais são uma parte importante da cultura humana”(Sherwood, Williaws & Rockwell,1997,p.289). Apresentando as características físicas deles e a reação destes animais a diferentes estímulos, como por exemplo, ao estímulo auditivo e a observação das crianças utilizando a lupa. Outra das atividades realizadas foi a exploração de uma história com a utilização de um elemento tecnológico, o Tablet.

Na segunda-feira planificamos determinada atividade, mas a planificação é apenas um documento orientador e por vezes pode sofrer modificações foi o que aconteceu, a planificação não foi exatamente cumprida, pois o planeamento é uma “ajuda ao pensamento estratégico do professor, sendo um recurso inteligente (...) será necessário tomar um conjunto de decisões que, às vezes, afetam pouco o que se havia previsto e, em outras, exigem modificações substanciais” (Basseadas, Huguet & Solé,1999,p.114). Isto porque a Educadora Raquel queria apresentar uma história sobre os reis magos e dada que a minha atividade também era realizada em grande grupo era demasiado tempo para estarem sentadas. Assim, a atividade que eu tinha planeado em grande grupo demorou menos tempo e depois fizemos uma atividade em pequenos grupos, que não estava planeada.

Apesar desta modificação correu muito bem os grupos foram feitos estrategicamente seguindo o critério de juntar as crianças mais desenvolvidas com as crianças menos desenvolvidas com o objetivo das mais desenvolvidas “puxarem” pelas crianças menos desenvolvidas. Assim observaram os caracóis, foi bastante interessante ver as diferentes reações das crianças umas crianças tinham medo, outras crianças exploravam de várias formas os animais, por exemplo, a criança D.B até utilizou o paladar, colocou o caracol na boca, e explorou usando os vários sentidos, o tato, a visão e até o olfato, pois é importante que “a criança possa cheirar, colocar na boca, mexer, observar, partir, atirar, numa palavra, possa conhecer e aprender as propriedades dos elementos que a rodeiam” (Carvalho, 2005,p.151). Há medida que as crianças observavam os caracóis eu ia referindo as características físicas dos mesmos, referindo que o caracol tinha uma casinha

que era chamada concha e uma das crianças verbalizou “ é uma concha da praia “ eu respondi que era a concha mas não era da praia, era do caracol, mas também havia a concha da praia.

Dada que esta semana foi a minha semana de intervenção, foi feita uma avaliação de três crianças. Sendo a primeira S.X, esta criança quando foi em grande grupo pareceu interessada quando viu os caracóis, isto porque tocou num caracol, mas não tinha a noção que era um ser vivo porque tentou apertá-lo. Quando a exploração dos caracóis foi realizada em pequeno grupo esta criança não se interessou pelos caracóis pois queria ir brincar para as diferentes áreas. Porém a criança A, em grande grupo pareceu estar bastante entusiasmada, pois olhava com uma expressão facial bastante alegre a olhar para os caracóis, em pequeno grupo também participou bastante na exploração dos caracóis, quando estes começaram a andar a criança verbalizou “os caracóis estão a andar”, mostrando uma expressão facial de satisfação. Este entusiasmo também se observou quando referi que a criança tinha de ir brincar para as outras áreas e ela quis ficar a observar os caracóis, por isso deixei-a mais um bocadinho. Pois é importante que a educadora valorize:

as experiências das crianças são cruciais para o ambiente sociomoral. Se a experimentação é vista como mau comportamento, pode ser punida. É fácil silenciar a atitude de experimentação da criança. O desafio do professor construtivista é apoiá-la (Devries & Zan, 1998,p.76).

Por fim a ultima criança avaliada, foi a criança C, é de salientar que é a criança mais velha, em grande grupo olhou para os caracóis mas não verbalizou nada. Em pequeno grupo, verbalizou a palavra “pequeno” ao caracol mais pequeno e “grande” ao caracol grande, no entanto depois disto começou a olhar para as diferentes áreas da sala e não olhou mais para os caracóis, nem tocou no animal.

Na terça-feira, houve a exploração de uma história através de imagens no Tablet, esta história foi sobre os caracóis, aproveitei para questionar as crianças sobre os conceitos que tinham adquirido no dia anterior, mais uma vez a criança D.B disse que a casinha do caracol era a concha da praia.

Esta história apresentava vários insetos, que as crianças desconheciam, só uma das crianças, a D.T quando mostrei a imagem e perguntei o que era, respondeu que era um pirilampo. Surpreendeu -me o comportamento das crianças no geral, pois estavam bastante atentas às imagens e motivadas, respondendo sempre às questões que eu colocava. De seguida perguntei às crianças se queriam ir ver os caracóis para ver se eles estavam bem, e houve um grande entusiasmo por parte das crianças, grandes sorrisos. Mais uma vez as crianças exploraram os caracóis e estavam bastante interessadas como se fosse a primeira vez que tivessem visto os caracóis, um dos aspetos interessantes é que mesmo as crianças mais inquietas estavam sentadas a observar os caracóis mais de 20 minutos.

Neste dia também aconteceu algo extremamente importante para mim, uma das crianças de manhã chegou a chorar. Tinha passado quinze dias em casa e por isso foi mais difícil deixá-la na escola. Quando a agarrei e coloquei a cabeça dela no meu peito, a criança foi-se acalmando. Isto parece algo tão simples mas, na minha opinião, mostra como já consegui conquistar a confiança da criança que já sente segura comigo. Nesta linha de pensamento é importante criar uma relação de cooperação entre adulto e criança, pois “ o motivo para a cooperação começa com um sentimento de mutua afeição e confiança que vai se transformando em sentimentos de simpatia e consciência das intenções de si mesmo e dos outro”(Devries & Zan, 1998, p.57)

No que concerne há avaliação deste dia, relativamente á exploração da história, só duas das crianças foram avaliadas, porque uma faltou. A primeira criança avaliada foi a D.T quando mostrei o Tablet com as imagens esta criança olhava atentamente para as estas. Era sempre o primeiro a responder às questões que eu colocava tanto para o grande grupo como de forma individual, não dando espaço para as crianças com mais dificuldade em responderem. Esta criança identificou vários animais que as outras crianças não conseguiram identificar como foi o caso do pirilampo. Esta criança verbaliza muito bem o vocabulário mas não tem noção do grupo, é uma criança que quer ser sempre o primeiro em tudo e inferiu-se isso através desta pequena observação.

A criança D.B também mostrou um ar bastante interessado a olhar atentamente para as imagens apresentadas no Tablet, verbalizou várias palavras quando era questionado, como “caracol”, “concha”, mas só respondia quando as perguntas eram feitas para ele.

Na quarta-feira mais uma vez houve a exploração dos caracóis mas utilizando vários estímulos, como o estímulo auditivo e visual e um instrumento para observarem melhor os caracóis sendo este uma lupa. Esta atividade surpreendeu-me muito dado que de uma forma geral as crianças quiseram explorar ao máximo a lupa, relativamente ao estímulo auditivo as crianças não mantiveram grande interesse quando coloquei a música ao pé dos caracóis. Um dos outros estímulos era a lanterna mas não foi utilizado porque iria ser muito difícil observar a reação dos caracóis porque havia bastante clareza.



Uma das situações relevantes que aconteceu neste dia foi á hora de almoço, uma criança fez birra que não queria comer a sopa e normalmente esta é uma criança que come com muita facilidade. As restantes crianças já estavam no segundo prato e a criança não comia, diferentes pessoas tentaram dar-lhe comer e ela não comia, só chorava, ao observar aquele comportamento questionei-me para mim mesma “ se eu estivesse sozinha com aquele grupo como reagia com uma criança que não queria comer?”. Cheguei ao pé da criança, coloquei-me ao nível dela e com uma voz meiga disse “ Vou te dar a sopa com a ajuda da borboleta pode ser? “ela acalmou o choro e disse que sim. Assim foi, agarrou na borboleta e eu dei-lhe a sopa toda, o segundo prato a criança já comeu autonomamente. Senti-me realizada porque consegui aquilo que queria, pois a hora de almoço “ não é simplesmente um momento para a satisfação das necessidades nutricionais das crianças. Ela é, pelo menos, igualmente importante enquanto momento para partilhar experiencias, tanto para as crianças quanto para os adultos” (Devries & Zan, 1998, p.248)

No que concerne á avaliação, mais uma vez três crianças foram avaliadas. A criança E.T quando viu a caixa dos caracóis quis retirá-los todos da caixa, quando olhou para os caracóis referiu que os maiores era o pai e a mãe e os mais pequenos os filhos. Verbalizava várias palavras à medida que observava os caracóis, apontou para a couve e verbalizou a palavra “folha”. Quando foi colocada couve e alface ao pé dos caracóis esta criança confundiu a couve com a alface, não sendo conceitos apreendidos por esta criança. Mostrou interesse perante todos os estímulos e instrumentos utilizados, como foi o caso da lupa, quando E.T observou com a lupa disse que o caracol era pequenino, o que infiro que a criança ainda não adquiriu significativamente o conceito de “grande” e “pequeno”.

A criança E.V é de salientar que é uma das crianças mais novas, podendo ser um dos fatores que não tenha verbalizado nenhuma palavra, quando questionada sobre se queria mexer no caracol respondeu de uma forma não-verbal, abanado a cabeça. Porém quis usar a lupa para observar os caracóis mas não verbalizou nenhuma palavra mas a expressão facial dela, mostrava entusiasmo.

Por fim a última criança avaliada foi a L.S foi uma das crianças que teve uma atitude de medo, gritou quando observou os caracóis (dado que ela tinha faltado nos restantes dias). Mas depois tocou na concha do caracol. Quando utilizou a lupa para observar os caracóis disse que os “caracóis eram muito grandes”, conseguiu de uma forma autónoma perceber a função deste instrumento.

Para terminar esta reflexão da minha última semana de intervenção, sinto-me orgulhosa de mim mesmo, mas com um sentimento que podia fazer sempre melhor. Mas os meus objetivos para esta semana era conseguir realizar uma sequência de forma autónoma com o grupo de crianças e consegui. Consegui devido à mudança de atitude como referi anteriormente mas devido também de ter pensado melhor em todos os momentos além disso realizamos um dossiê com várias músicas o que foi uma boa estratégia para conseguir agarrar melhor o grupo,

### **Bibliografia:**

Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Devries, R & Zan, B (1998). *A ética na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas

Sherwood, E., Williams, R., & Rockwell, R (1999) *Mais ciência para crianças*. Lisboa: Instituto Piaget

### **Webgrafia:**

Carvalho, M. (2005). Portas para Estimulação Sensorial Múltipla: Uma Proposta. *Repositório da Universidade do Minho*. Obtido a 6 de novembro de 2014:  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7291/6/6%20-%20CAPITULO%204.pdf>

---

### **Reflexão 15ª semana**

Esta foi a minha última semana de estágio, a minha colega Alexandra ficou responsável pelos momentos de intervenção e eu fiquei responsável pelos momentos da rotina.

De um modo geral considerei esta semana muito positiva isto porque em conjunto com a minha colega Alexandra conseguimos realizar uma sequência durante o dia inteiro. Relativamente aos momentos de intervenção acho que foram muito bem conseguidos pela Alexandra, isto porque conseguiu que as crianças se sentissem interessadas, utilizando o fator surpresa e a entoação para chamar a atenção das crianças.

A primeira atividade da semana foi realizada em grande grupo, pois o tempo em grande grupo devem ser “fluidos e dinâmicos, variando em duração e conteúdo, dependendo das ações, ideias e interesses das

crianças envolvidas” (Post & Hohmann, 2003, p.280) dado que ainda é uma dificuldade sentida por nós. A exploração das várias ervas aromáticas foi muito interessante, pois as crianças quiseram explorar as várias ervas usando os vários sentidos. A Alexandra dava uma erva a criança para explorar e esta tinha de passar a outra criança depois de a explorar. Observou-se que as crianças tinham dificuldade em perceber e muitas delas ficavam com as ervas, o que por isso nem todas as crianças exploraram os diferentes cheiros das várias ervas aromáticas.

Na minha opinião isto aconteceu porque não previmos a situações que poderia acontecer, por ser uma atividade em grande grupo. Mas depois desta exploração em grande grupo realizou-se atividades em pequeno grupo onde as crianças exploram todas as ervas e a Alexandra conseguiu dar uma atenção individualizada a cada criança.

Foi muito interessante ver que as crianças a explorarem as ervas utilizando o sentido do olfato sem nós dizermos para o fazerem, as crianças viram que as ervas tinham cheiros diferentes utilizando logo esse sentido, pois segundo Donald Hoffman (2000) “refere que cada ser humano constrói tudo o que ouve, cheira, prova e sente”( Carvalho, 2005, p.134). No geral as crianças disseram que o manjerição “cheirava bem”, e o cebolinho “cheirava mal”.

A articulação entre as várias atividades é muito importante na minha opinião, por isso na terça e na quarta realizamos atividades que vinham na sequência da semana passada. Na terça as crianças plantaram uma couve, em grande grupo a Alexandra mostrou os vários elementos que eram precisos para a plantação da couve, dizendo os nomes dos vários elementos de uma forma calma pronunciando as palavras devagar para proporcionar à criança novo vocabulário. Outro dos aspetos muito bem conseguidos pela Alexandra foi em articular isto com a atividade da semana passada, dizendo que iam plantar couves para depois os caracóis comerem. De seguida esta atividade foi realizada em pequenos grupos, cada grupo plantava uma couve, cada criança colocava um elemento, sendo estes a água, terra e a couve. Relativamente a esta atividade em pequenos grupos não posso fazer inferências dado que não estive presente, isto porque estava nas diferentes áreas com as crianças.

Na quarta a atividade orientada foi a realização de uma casa para os caracóis, esta atividade foi realizada em grande grupo. As crianças mostraram-se bastante entusiasmadas e por isso foi difícil gerir o grupo, isto na minha opinião deve-se ao fato de haver muitos estímulos, havia os caracóis que já por si as crianças ficam bastante entusiasmadas, havia a terra, couves e a alface. Cada criança colocava um elemento numa taça transparente, como já referi anteriormente as crianças estavam fascinadas e por isso a Alexandra teve-se mostrar firme, pois é importante o “estabelecimento de regras em sua classe é contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo, na qual os professores e crianças praticam a auto regulação e cooperação”(Zan & Devries, 1998, p.137) para a atividade poder continuar, dado que as crianças tem dificuldade em esperar pela sua vez. Outro dos aspetos a salientar é que nem todas as crianças mexeram em todos os elementos. Pois a criança M não quis colocar a alface dentro da taça transparente, mesmo quando eu a incentivei e a criança L, não tocou na alface nem na terra, mas quando a Alexandra referiu quem queria mexer nos caracóis ele ia logo com a mão para tocar nos caracóis, sendo muito interessante o comportamento desta criança, dado que esta tem muita dificuldade em utilizar o sentido tato para a exploração dos materiais.

Ser educadora envolve muito mais do que os momentos de intervenção, assim queria refletir sobre os momentos da rotina diária, pois:

Uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento (Judith Evans e Ellen Ilfiel, 1982, citado por Post e Hohmann, 2003, p.193).

Uma das situações aconteceu na hora de almoço, uma das crianças chora frequentemente na hora do almoço e na hora da cesta, porque quero o pai e a mãe. Por vezes tenho dificuldade em gerir esta situação, isto porque não sei até que ponto devo ou não dar atenção ao comportamento dela, visto ser uma criança que às vezes quer só chamar a nossa atenção. No entanto, esta semana, no momento do almoço observei que a criança E não parava de chorar. No fim do almoço baixei-me ao nível dela e disse: Vens para o meu colo mas depois paras de chorar, o pai e a mãe já vem buscar-te. A criança disse que sim, e assim foi depois de estar cinco minutos ao meu colo acalmou e começou a interagir com as restantes crianças. É importante mostrar “(...)preocupação genuína pela criança angustiada através de contacto visual ou palavras tranquilizantes, ou de uma acção mais direta como pegar ao colo”( Post e Hohmann, 2003, p.70).

Outra das situações relevantes, que aconteceu com a mesma criança, foi na hora do momento da higiene, eu disse a esta criança para ir ajudar os amigos nesse momento, notou-se o entusiasmo da criança por ir

ajudar. Eu estive a observar a interação que ele estabelecia com as crianças, e observei uma situação interessante, a criança E diz para a criança L, quando esta está ao pé da sanita, “ L puxa as calças para baixo, tu sabes sozinha”, depois foi buscar um bocado de papel e deu à criança L e esta aceitou. Foi muito interessante ver a imitação que a criança fez dos intervenientes educativos, incentivando a autonomia da outra criança, pois nesta idade “o processo de autonomia que tem um enorme surto a partir do ano de vida com um grande pico até aos 3 anos, é um processo contínuo de aquisição em “degraus de escada”, não em rampa” (Cordeiro, 2014, p.549)

Por fim a última situação que quero refletir, foi no momento da higiene para iremos almoçar, as crianças estavam na sala dos filmes e eu ia chamando para a casa de banho, chamei a criança D ela veio mas depois como viu que era para ir para a casa de banho começou a chorar e a dizer que não queria ir. Eu nestas situações muitas vezes baixo-me e falo com a criança e explico de uma forma calma o que tem de fazer, mas como já tinha utilizado esta estratégia e observei que a criança não me “ouve”, sentei a criança no chão e desvalorizei o comportamento e continuei a fazer a higiene com as outras crianças, passado uns minutos vejo esta criança a abraçar-me e a dizer, vou fazer xixi. Neste momento, refleti e achei que tomei a decisão certa, porque sei que esta criança tem estes comportamentos porque quer chamar atenção, isto pode acontecer, pois “ ela pode tornar-se mal comportada (...) em um esforço para chamar atenção para si mesma, desta forma aumentando suas sensações de importância individual” ( Devries & Zan, 1998, p.286)

Em síntese, sobre estas três situações acho que o mais importante é conhecer cada criança, para depois ter uma atitude justa para cada criança. E uma estratégia pode resultar muito bem com uma criança mas com outra não.

Para terminar esta reflexão, esta semana fiquei bastante satisfeita, isto porque tanto eu como a Alexandra conseguimos gerir bem o tempo e o grupo de crianças, que era uma das nossas principais dificuldades Além disso sinto que conseguimos “agarrar” o grupo, acho que isto deve-se ao fato de já termos conquistado cada criança e à nossa mudança de atitude, pois agora somos mais confiantes e firmes a lidar com as crianças, pois as:

Relações consistentes e estimulantes com as mesmas pessoas que cuidam da criança, incluindo a figura principal, desde cedo e ao longo da infância, são as pedras angulares da competência emocional e intelectual, permitindo à criança formar um elo de ligação (...)( Post e Hohmann, 2003, p.59).

#### **Bibliografia:**

Cordeiro, M. (2014). *O livro da criança*. Lisboa: a esfera dos livros.  
Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian  
Devries, R & Zan, B (1998). *A ética na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas  
Cordeiro, M.(2014). *O livro da criança*. Lisboa: a esfera dos livros.

#### **Webgrafia:**

Carvalho.M. (2005). Portas para Estimulação Sensorial Múltipla: Uma Proposta. *Repositório da Universidade do Minho*. Obtido a 6 de novembro de 2014:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7291/6/6%20-%20CAPITULO%204.pdf>

## Anexo II- Transcrições dos vídeos em contexto creche

### Brincadeira 1

24-11-2014

16h45m- 16h 51m

Duração do filme: 6 minutos

- A criança B coloca os frutos em cima da mesa (laranja, ameixa e maçã);
- A criança C agarra num prato e diz “toma” para a criança B;
- A criança B deixa cair uma laranja e apanha-a;
- A criança A diz “carolina, vem brincar comigo”;
- A criança B mexe num copo que tem um ovo lá dentro;
- A criança C vai ao armário e tira uma chávena e uma cafeteira;
- A criança A e a criança B vêm-me dar uma chávena com chá;
- A criança B pede-me ajuda para tirar o ovo de dentro do copo;
- A criança C senta-se na cadeira e bebe de um copo;
- A criança C agarra na ameixa e coloca dentro de um copo;
- A criança B coloca os frutos, um de cada vez dentro da cesta;
- A criança B deixa cair um fruto no chão e ri-se;
- A criança C bebe por um copo;
- A criança C agarra na cafeteira e “enche” um copo;
- A criança A vai ao armário buscar uma colher;
- A criança C agarra na ameixa e coloca na boca;
- A criança B tira do micro-ondas um prato com um frango e coloca em cima da mesa;
- A criança C agarra numa chávena e na cafeteira e “enche” a chávena;
- A criança B tira o frango do micro-ondas;
- A criança B deixa cair o frango no chão;
- A criança A sobe para uma cadeira;
- A criança C agarra no gel de duche;
- A criança C simula colocar o gel de duche numa chávena;
- A criança B tira e põem o frango no micro-ondas;
- A criança A coloca a cadeira ao lado do espelho e senta-se na cadeira;
- A criança B coloca em cima da mesa o frango com o prato e a criança C olha para a criança B;
- A criança B agarra no gel de duche e simula colocar dentro do micro-ondas;
- A criança C agarra no frango e coloca na boca;
- A criança A está sentado na cadeira a esticar e a encolher as pernas;
- A criança B abre e fecha o micro-ondas;
- A criança B agarra num prato e coloca-o dentro do micro-ondas;
- A criança A encosta-se ao armário;
- A criança A vai buscar outra cadeira e coloca-a ao lado de outra;
- A criança B coloca o prato em cima da mesa;
- A criança C agarra no copo;
- A criança B diz “ O copo tem um ovo”.



**Fotografia 2-** A criança A está sentada na cadeira com a chávena e uma colher

### Brincadeira 2

26-11-2014

16h 50m às 16h57m

Duração do filme: 7 minutos

- A criança A diz “um pano”;
- A criança C está sentada e agarra num copo;
- A criança B atira a laranja para o cesto mas deixa-a cair, apanha-a e coloca-a dentro da cesta;

- A criança C simula colocar o gel de duche dentro do copo;
- A criança B olha para a criança C;
- A criança A diz-me “tenho uma faca e uma colher”;
- A criança C coloca a colher dentro do copo e depois simula beber pelo copo;
- A criança B senta-se na cadeira;
- A criança A dá um prato, uma colher e uma faca à criança B;
- A criança A diz “diz que vai fazer salsichas”;
- A criança B está sentada e simula comer com o garfo e faca;
- A criança A dá simula dar de comer à criança B;
- A criança C agarra no cesto e diz “vou às compras”;
- A criança A simula dar de comer à criança B com duas colheres mas ela vira a cara;
- A criança A e a criança B olham para a criança C;
- A criança A diz para eu ir brincar com ela;
- A criança B simula comer num prato com uma colher;
- A criança A dá uma faca à criança B e diz “olha a faca”;
- A criança C diz “já fui às compras”;
- A criança A diz-me que tem uma faca grande e uma faca pequena;
- A criança C agarra num pano;
- A criança C limpa a parede;
- A criança A agarra numa almofada;
- A criança B diz “ela está a limpar”;
- A criança A manda a almofada para o chão e apanha-a;
- A criança A coloca a almofada numa cadeira;
- A criança B cai no chão, mas levanta-se;
- A criança A agarra numa pá e coloca em cima da mesa;
- A criança A limpa o armário;
- A criança A diz “este babete está sujo”;
- A criança C abre o micro-ondas e coloca lá um copo;
- A criança B tenta colocar o babete à boneca;
- A criança B diz “não consigo por o babete”;
- A criança A diz “fui às compras comprar maçãs”;
- A criança A diz para a criança B “coloca aqui o bebé”;
- A criança B limpa a parede;
- A criança A diz “tenho duas cadeiras uma é para o bebé”;
- A criança B diz “tô a limpar a parede”.



**Fotografia 3-** A criança A dá uma colher e uma faca à criança B.



**Fotografia 4:** A criança C limpa a parede.

### Brincadeira 3

02-12-2014

16h 40m às 16h49m

Duração do filme: 9 minutos

Objetos colocados: Carrinho de bonecas e botins

- Primeiramente as três crianças brincam de forma individual;
- A criança B observa o carro das bonecas;
- A criança A agarra no carro;
- A criança B coloca uma boneca dentro do carro;
- A criança A conduz o carro;
- A criança C agarra numa panela;
- A criança B coloca um limão dentro do carro das bonecas;
- A criança B coloca um lençol por cima da boneca que está no carro;
- A criança A olha para os botins;
- A criança B olha para os botins e coloca a boneca dentro dos botins. Esta criança retira os botins do sítio inicial;
- A criança A passeia com o carro de bonecas de um lado para o outro. A criança C brinca com um cesto, uma taça e uma panela;
- A criança A agarra numa mala e coloca-a ao ombro e continua a passear com o carrinho de um lado para o outro;



**Fotografia 5-** A criança B agarra no pano e a criança A agarra no carro das bonecas.

- A criança C brinca com o cesto;
- A criança B abre o armário;
- A criança A senta-se numa cadeira;
- A criança A e B querem ambas o carro das bonecas;
- A criança B agarra no carro;
- A criança A retira a boneca do carro e coloca numa cadeira;
- A criança B verbaliza que o carro das bonecas não anda porque no chão está uma mala à frente dele;
- A criança A e B começam a “bater” um no outro;
- A criança A calça os botins.
- A criança B passeia a boneca e verbaliza “é tão giro”;
- A criança A anda pela área da casinha com os botins;
- A criança C retira uma boneca da cama;
- A criança B anda pela área da casinha com o carro das bonecas;
- A criança C olha para os botins da criança A;
- A criança B bate com o carro contra a parede e verbaliza “pum pum”;

#### Brincadeira 4

03-12-2014

16h 45m às 16h49m

Duração do filme: 4 minutos

Objetos colocados: Avental e Regador

- A criança B colocou o copo em cima da mesa;
- A criança C vê o avental e agarra nele;
- A criança A agarra no regador vai ao lava-loiça da casinha e simula colocar água no copo;
- A criança B bebe a “água” do copo;
- A criança C desdobra o avental. Esta mesma criança veste o avental e ri-se quando se vê ao espelho. A criança A agarra no regador e no copo;
- A criança C tirou o regador à criança A e esta tirou-lhe o avental e pede-me para atar;
- A criança C foi com o regador regar as “flores”;
- A criança A tenta tirar o regador à criança C mas ela não deixa;
- A criança A coloca a bacia em cima da cabeça;
- A criança A coloca um copo em cima da mesa que tem um ovo lá dentro, a criança B agarra neste copo e diz que o ovo não sai;
- A criança B dá-me o ovo dentro do copo e diz para eu o tirar.



**Fotografia 6-** A criança A vai à torneira com o regador, a criança C agarra no avental e a criança B olha para a criança C



**Fotografia 7-** A criança C diz que está a regar, a criança A e B olha para a criança C.

#### Brincadeira 5

9-12-2014

16h 40m às 16h45m

Duração do filme: 5 minutos

Objetos colocados: Máquina Registradora e Vassoura.

- A criança A agarra na máquina registadora;
- A criança A mexe em várias teclas;
- A criança A abre a máquina registadora;

- A criança A retira uma moeda de papel e mostra-a;
- A criança A senta-se na cadeira;
- A criança A volta a abrir a registadora;
- A criança A mexe nas teclas;
- A criança A agarra na vassoura;
- A criança A começa a varrer a mesa;
- A criança A volta a mexer na máquina registadora;
- A criança A coloca a boca na máquina registadora;
- A criança A passa o comando da máquina registadora no cabelo;
- A criança A agarra na vassoura;
- A criança A levanta-se da cadeira e coloca a máquina registadora em cima do fogão;
- A criança A volta a agarrar na registadora e coloca em cima de uma cadeira;
- A criança A abre e fecha a gaveta;
- A criança A simula retirar moedas da máquina registadora;
- A criança A agarra na vassoura e começa a varrer o chão;
- A criança A abre a registadora e carrega nas teclas.



**Fotografia 8-** A criança A a mexer na máquina registadora.

### **Brincadeira 6:**

10-12-2014

16h 44m às 16h50m

Duração do filme: 6 minutos

Objetos colocados: Aspirador e balde

- A criança A agarra no aspirador e no balde;
- A criança A solta o balde;
- A criança C olha para a criança A;
- A criança A diz à criança C que o aspirador é dele;
- A criança A simula aspirar o chão;
- A criança C olha para as crianças que estão nas outras áreas;
- A criança A mexe nos vários botões do aspirador;
- A criança A simula aspirar o chão;
- A criança A agarra no aspirador e anda com ele de um lado para o outro;
- A criança C levanta-se da cadeira;
- A criança C agarra no balde;
- A criança C diz à criança A para agarrar no aspirador;
- A criança C senta-se na cadeira;
- A criança C agarra no aspirador;
- A criança A sai da cadeira e vira o aspirador ao contrário;
- A criança C aspira o chão;
- A criança A volta a sentar-se na cadeira;
- A criança C aspira à volta da mesa;
- A criança A agarra no balde;
- A criança A deixa o balde;
- A criança A tira o aspirador à criança C e desmonta o aspirador;
- A criança C olha para a criança A;
- A criança C senta-se na cadeira;
- A criança A mexe nos vários botões do aspirador;
- A criança A desmonta o aspirador;
- A criança A faz com a boca o som do aspirador;
- A criança C olha para a criança A;
- A criança A e a criança B olham para as restantes crianças;
- A criança A atira uma peça do aspirador para o chão;
- A criança A vai para perto da criança C e começa a aspirar a mesa;
- A criança A deixa o aspirador e agarra numa pá;
- A criança A deixa a pá;
- A criança C brinca com o telefone;
- A criança A senta-se no chão a mexer nos botões do aspirador;
- A criança A senta-se na mesa a brincar com os talheres;
- A criança C levanta-se da mesa e vai buscar um boneco ao armário e coloca em cima da mesa.



**Fotografia 9-** A criança C agarra no balde.



### Brincadeira 7:

15-12-2014

16h 40m às 16h45m

Duração do filme: 5 minutos

Objetos colocados: Toalha e rolo da massa

- A criança A agarra num tacho e no rolo da massa, coloca o rolo da massa por cima do tacho;
- A criança C senta-se e a criança B fica ao lado dela;
- A criança A vai ao armário e vai buscar uma taça e uma laranja;
- A criança C vê a toalha e abre-a;
- A criança C coloca a toalha a tapar a cadeira;
- A criança A brinca com o rolo da massa, uma taça e uma laranja;
- A criança C está de pé a mexer no telefone;
- A criança C senta-se na cadeira, em cima da toalha;
- A criança C tenta tirar uma taça que a criança A, mas esta diz que não;
- A criança A levanta-se e tenta tirar a toalha onde a criança C está sentada;
- A criança A vai para a cadeira e ajoelha-se como rolo da massa na mão;
- A criança C está a brincar como telefone;
- A criança C fica a olhar para a criança A;
- A criança C agarra na laranja que está em cima da mesa e volta a colocar na taça;
- A criança C levanta-se da cadeira;
- A criança C agarra no tacho e na laranja;
- A criança B olha para a criança C;
- A criança A deixa cair o rolo da massa no chão e volta apanhar;
- A criança A vem ter comigo e pede para ir brincar para outra área;
- A criança C agarra no cesto e canta a música do ti manel juntamente com a criança B;
- A criança C agarra no rolo da massa e faz movimentos “vai” “vem”;
- A criança B fecha o armário;
- A criança C simula comer uma cenoura;
- A criança C olha para a criança B;
- A criança B fala ao telefone e diz “é a mamã, minha”;
- A criança C mexe no armário, retira um objeto e coloca no ouvido.



**Fotografia 10-** A criança C coloca a toalha na cadeira



**Fotografia 11-** A criança A tenta tirar a toalha da cadeira onde esta sentada a criança C.

### Brincadeira 8:

16-12-2014

16h 33m às 16h39m

Duração do filme: 5 minutos

Objetos colocados: Ferro e tábua de passar a ferro

- A criança A agarra no ferro e na tábua;
- A criança B dá uma “palmada” á criança A;
- A criança C agarra na tábua e no ferro;
- A criança C senta-se na mesa;
- A criança A coloca o ferro em cima da tábua;
- A criança A vai ao armário e tira um copo;
- A criança B anda às voltas na mesa;
- A criança C passa a ferro e diz para a criança B “está quente, não mexas que está quente”;
- A criança A e a criança C estão sentados na mesa;
- A criança B brinca com a boneca



**Fotografia 12-** A criança A passa o pano a ferro e a criança C olha para a criança A



- A criança C vai buscar uma almofada e coloca em cima da tábua e a criança A agarra;
- A criança C passa a almofada a ferro;
- A criança A foi brincar para a área do tapete;
- A criança B anda com a boneca à volta da mesa;
- A criança C deixa cair a tábua no chão;
- A criança B diz “caiu”;
- A criança C volta a passar a ferro;
- A criança C volta a colocar a almofada no sítio;
- A criança C mexe nos vários botões do ferro e coloca o ferro em cima da mesa.



**Fotografia 13-** A criança C foi buscar a almofada e a criança A começou a passar a ferro.

### Brincadeira 9:

17-12-2014

16h 33m às 16h39m

Duração do filme: 6 minutos

Objetos colocados: Mini cozinha e duas embalagens

- A criança A começa a mexer nos vários objetos da mini cozinha, a criança C olha;
- A criança A mexe nos botões do fogão;
- A criança A mexe num botão e ouve um som;
- A criança A pega num copo e a criança B diz “ É café sim?”;
- A criança A abre uma das embalagens;
- A criança B mexe na frigideira com um ovo estrelado;
- A criança B diz “ é o ovo” e tenta tirar o ovo da frigideira e diz “ não dá”;
- A criança B coloca a frigideira no fogão;
- A criança A abre a outra embalagem;
- A criança B mexe na mini cozinha e diz “ está a cair”;
- A criança A ajuda a criança B a colocar a mini cozinha em cima da mesa;
- A criança B diz “ já está”;
- A criança A começa a mexer na torneira da mini cozinha e a criança B diz “ faz barulho”;
- A criança B mexe nos vários botões da mini cozinha;
- A criança A tira a frigideira da mini cozinha;
- A criança B diz para a criança A “olha o relógio”;
- A criança A mexe na torneira;
- A criança A bebe pelo copo;
- A criança B olha para a criança A;
- A criança A e a criança C mexem nos vários botões;
- A criança B olha para uma das embalagens;
- A criança B coloca uma embalagem mais pequena em cima da maior;
- A criança A carrega na torneira;
- A criança B diz “é um relógio” apontando para o relógio;
- A criança B descobre que o botão do fogão faz barulho e diz “ faz barulho”;
- A criança B não deixa a criança A mexer nos botões do fogão;
- A criança A não deixa a criança C mexer nos botões do fogão.



**Fotografia 14-** A criança A abre uma das embalagens.

### Brincadeira 10

05-01-2014

16h 30m às 16h36m

Duração do filme: 6 minutos

Objetos colocados: Computador e telemóvel

- A criança A agarra no computador e no telemóvel;
- A criança B e C olham para a criança A;
- A criança C agarra no computador;
- A criança B diz “olha”;

- A criança B diz “abre”(eu ajudo a abrir o computador);
- A criança B diz “Os animais”;
- As três crianças olham para o computador;
- A criança C carrega nas várias teclas;
- A criança A aponta para os vários animais do computador;
- A criança B senta-se numa das cadeiras;
- A criança A senta-se noutra das cadeiras;
- A criança A tem o telemóvel na mão;
- A criança A mexe nas teclas do computador;
- As três crianças estão reunidas à volta do computador;
- A criança A diz os números dois, três que estão desenhados no computador;
- A criança B diz “olha o dois”;
- A criança C aponta para a vaca e diz “ A vaca”;
- A criança B e a criança C apontam para as teclas e diz à criança A para tocar nas teclas;



**Fotografia 15-** A criança B aponta para uma tecla e diz que é o dois.

- A criança B mexe numa tecla e a criança A diz “não mexe”;
- A criança C agarra no telefone e coloca no ouvido;
- A criança A e B estão à volta do computador;
- A criança B diz para a criança A “são botões”;
- A criança C coloca o telefone no ouvido da criança A e esta diz “bom dia”;
- A criança B vira-se para a criança A e aponta para o computador e diz “são botões”;
- A criança B aponta para os vários animais do computador;
- A criança C ri-se;
- A criança C toca nas teclas e a criança B diz “isto são botões”;
- A criança B diz “tenho medo da vaca”;
- A criança C repete “vaca”;
- A criança A mexe no telemóvel e coloca no ouvido;
- A criança B e a criança C, ao mesmo tempo, carregam nas várias teclas;



**Fotografia 16-** A criança B tira o braço da criança C para esta não mexer no computador.

- A criança C mexe nos botões e a criança B diz “não, não, não, não mexe”;
- A criança B chama o nome da criança A e aponta para as teclas;
- A criança B diz à criança C “não mexe”;
- A criança B coloca o telefone no ouvido da criança A;
- A criança A aponta para as várias teclas e aponta para os animais;
- A criança B e a criança C mexem nas teclas, mas a criança B tira a mão da criança C e diz “não mexe”;
- A criança A mexe no telemóvel;
- A criança B mexe nas várias teclas e diz “já está”;
- A criança B diz “é assim, os botões”;
- A criança A mexe no telemóvel e no computador;
- A criança B diz “ a A está a ver os bonecos”;
- A criança B chama-me e diz “ a A está a ver os bonecos”;
- A criança A e a criança B carregam nas várias teclas do computador;
- A criança C anda à volta da mesa;
- A criança B agarra no telefone, coloca no ouvido e diz “ olá caricas, ta ai a mãe?”;
- A criança B coloca o telefone no ouvido da criança A e esta diz “olá”;
- A criança A mexe nas várias teclas do computador e a criança B olha para a criança A,
- A criança B bate com o telefone na mesa, coloca no ouvido e diz “olá caricas”;
- A criança A coloca o telemóvel no ouvido;
- A criança C brinca com a boneca;
- A criança B coloca o telefone no ouvido da criança A e diz “é os caricas”;
- A criança B aproxima-se da criança C, mas esta afasta-se



**Fotografia 17-** A criança B coloca o telefone no ouvido da criança A.

## Brincadeira 11

06-01-2014

16h 40m às 16h46m

Duração do filme: 6 minutos

Objetos colocados: Banheira e barbie

- A criança C agarrada na banheira e diz “olha a banheira”;

- A criança A coloca a barbie dentro da banheira
- A criança B olha para a criança A e C;
- A criança A tira do cesto uma maçã e uma ameixa de plástico e coloca dentro da banheira;



**Fotografia 18-** A criança C tenta tirar a barbie à criança A

- A criança A coloca a barbie dentro da banheira;
- A criança C vira a banheira ao contrário e deixa cair os frutos no chão;
- A criança C tenta tirar a barbie à criança A;
- A criança A diz “Não”;
- A criança C levanta-se da cadeira e vai à torneira com a banheira;
- A criança B coloca o telefone no ouvido e diz “carcias”;
- A criança C senta-se na cadeira com a banheira;
- A criança A coloca a barbie dentro da banheira;
- A criança C tenta tirar a barbie à criança A;
- A criança C coloca as suas mãos dentro da banheira;
- A criança B olha;
- A criança B diz “a água está fria”;
- A criança C diz para a criança A “dá cá” (barbie), mas esta não dá;
- A criança B coloca o telefone no ouvido da criança C, e esta pergunta para a criança B “é a mamã”, a criança B diz “não é os carcias”;
- A criança B toca na cara da criança C aponta para a banheira e diz “é o banho da menina”;
- A criança B coloca o telefone no armário;
- A criança A brinca com a barbie;
- A criança C vai buscar uma boneca. A criança A e B olham para ela;
- A criança C coloca a boneca dentro da banheira e diz “vai tomar banho”;
- A criança A senta-se numa cadeira;
- A criança C coloca a banheira em cima da mesa e a criança B olha para a criança C;
- A criança A vai buscar o telefone e coloca no ouvido;
- A criança C tira uma banana do cesto e começa a lavar a cabeça da boneca;
- A criança C tira a boneca e a banana da banheira;
- A criança B toca na banheira e diz “é o banho”;
- A criança A mexe nos braços da barbie;
- A criança C senta a boneca na cadeira e a criança B olha para a criança C;
- A criança A vai ao armário;
- A criança B diz à criança C e aponta para a banheira “é aqui”;
- A criança C coloca a boneca dentro da banheira e lava-lhe o cabelo;
- A criança B diz “está fria”;
- A criança B diz à criança C “está fria”;
- A criança C tira a boneca da banheira;
- A criança C vai à torneira com a banheira;
- A criança A dá um abraço à barbie;
- A criança C vai chamar a criança B;
- A criança C agarra na banheira e coloca dentro da banheira;
- A criança A senta-se numa cadeira com a barbie ao colo;
- A criança B olha-se ao espelho;
- A criança C anda à volta da mesa com a banheira e a boneca lá dentro e diz “olha o bebé”;
- A criança C coloca a banheira no chão;
- A criança B e C olham-se ao espelho;
- A criança C empurra a criança B duas vezes;
- A criança C grita “bebé, bebé”;
- A criança A levanta-se da cadeira e abre o armário;
- A criança C diz “é o bebé”;
- A criança C olha para a criança B e ri-se;
- A criança C senta a boneca numa cadeira;
- A criança B agarra na boneca e a criança C olha para ela;
- A criança B diz “já está”;
- A criança C agarra na boneca;
- A criança B diz para a criança C “está a tomar banho”;
- A criança A olha para a criança B e C;
- A criança C diz “Vamos lá” e começa a saltar;



**Fotografia 19-** A criança C empurra a criança B.

- A criança B agarra na boneca;
- A criança C diz para a criança B “bebê tem doi doi”
- A criança B diz “caiu”.

## Brincadeira 12

07-01-2014

16h 45m às 16h46m

Duração do filme: 1 minuto

Objetos colocados: Estetoscópio escova de dentes

- A criança C agarrou no estetoscópio;
- A criança A na escova de dentes;
- A criança A começa a lavar os dentes, colocando a escova na boca;
- A criança C coloca o estetoscópio no ouvido e a criança B fica a olhar para ela;
- A criança C agarra no telefone;
- A criança C coloca o telefone no chão;
- A criança A senta-se numa cadeira;
- A criança C olha para a criança A;
- A criança A lava os dentes com a escova de dentes.



**Fotografia 20-** A criança C coloca o telefone no chão.

## Brincadeira 13

12-01-2014

16h 45m às 16h46m

Duração do filme: 6 minutos

Objetos colocados: Seringa e termómetro

- A criança B agarra no termómetro e na seringa;
- A criança A olha para a criança B
- A criança A pede um dos objetos à criança B;
- A criança B chora quando a investigadora diz é para emprestar um à criança A;
- A criança A agarra num laranja e dá uma injeção a esta;
- A criança B olha para o termómetro;
- A criança A dá uma injeção a si próprio e diz “Ao”;
- A criança A coloca a seringa dentro da camisola dela;
- A criança B olha para a criança A;
- A criança A senta-se numa cadeira;
- A criança A tira da cesta uma cenoura e esta cai no chão;
- A criança A dá uma seringa à criança B;
- A criança A diz para a criança B “não dói”;
- A criança A olha para a seringa e a criança B para o termómetro;
- A criança B aproxima-se da criança A;
- A criança A dá uma injeção no seu pescoço e diz “Ao Ao”;
- A criança A dá à criança B o a seringa e a criança B fica com o termómetro;
- A criança B quer ficar com os dois, mas depois acaba por emprestar;
- A criança A coloca o termómetro no ouvido;
- A criança B olha para a seringa;
- A criança A senta-se numa cadeira com o termómetro;
- A criança A coloca no ouvido;
- A criança B rola a seringa;
- A criança A levanta-se da cadeira;
- A criança A abre o armário;
- A criança A deixa o termómetro e senta-se na cadeira com o telefone;
- A criança B deixa cair a seringa e diz “caiu” e apanhou;
- A criança A dá um boneco à criança B;
- A criança B coloca a boneca em cima da mesa e coloca a seringa por dentro da roupa da boneca;
- A criança B agarra e boneca o coloço e põem e tira a seringa.



**Fotografia 21-** A criança A dá uma injeção à laranja e a criança B olha para a criança A

## Brincadeira 14

13-01-2014

16h 40m às 16h42m

Duração do filme: 2 minutos Objetos colocados: Cadeira e bebedor de água

- A criança A agarra na cadeira e no bebedor
- A criança A vai buscar uma boneca e coloca-a sentada na cadeira;
- A criança B olha para criança A;
- A criança A coloca o bebedor na boca da boneca;
- A criança A senta-se na cadeira e coloca o bebedor de água em cima da cadeira das bonecas.

## Brincadeira 15

14-01-2014

16h 45m às 16h50m

Duração do filme: 5 minutos

Objetos colocados: Tubo de pomada e mala

- A criança A agarra no tubo da pomada;
- A criança B tenta abrir a mala e diz “não sei”;
- A criança A tenta ajudar a criança B a abrir a mala;
- A criança A diz “Carolina ajuda abrir isto”;
- A criança A e a criança B mexem na mala;
- A criança B tira da mão da criança A o tubo da pomada;
- A criança B canta a música “a quinta do ti manel”;
- A criança A agarra na mala e leva esta para outro lado e senta-se numa cadeira;
- A criança B coloca o tubo da pomada dentro da mala;
- A criança A agarra o tubo da pomada;
- A criança B fecha a mala;
- A criança B ri-se;
- A criança A tenta tirar a mala à criança B mas esta puxa-a;
- A criança B coloca o tubo da pomada de um lado da mala e depois do outro lado;
- A criança B pergunta à criança A “que estás a fazer?”;
- A criança B abre e fecha a mala;
- A criança B agarra no tubo da pomada e diz “é o creme”;
- A criança A diz “é creme para o bigode”;
- A criança B agarra na mala e diz “é a mala”;



**Fotografia 22-** A criança A ajuda a criança B a abrir a mala.



**Fotografia 23-** A criança B explora a mala.





## Anexos III- Reflexões em Contexto de Jardim de Infância

---

### Reflexão da 1.<sup>a</sup> semana

Primeira semana de estágio e de observação no contexto de jardim-de-infância da Guimarota, nestes dias deu para conhecer um pouco o trabalho que a Educadora realizava com as crianças na sala de atividades. O grupo de crianças da sala da pré, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade encontra-se assim segundo Piaget, citado por Papaila & Feldman (2013), no estágio pré operatório que é

(...) caracterizado por uma grande expansão no uso do pensamento simbólico, ou capacidade representacional, que surgiu pela primeira vez durante o estágio sensório-motor (...) os avanços no pensamento simbólico são acompanhados por um crescente entendimento de espaço, causalidade, identidades, categorização e número (Papaila & Feldman, 2013, p.259).

Nesta primeira semana tínhamos como objetivo caracterizar o meio envolvente, a instituição, a sala de atividades e o grupo de crianças,. Para isso usamos como instrumento de recolha de dados, as grelhas de observação com o que queríamos observar, adotando assim uma observação sistemática que segundo Freixo (2010) acontece quando existem objetivos pré definidos, participantes o investigador está em contato direto, neste caso com as crianças. Esta forma de recolher dados é semelhante à realizada no contexto de creche.

Ao entrar na sala pela primeira vez, notei logo grandes diferenças relativamente à vertente da creche, não só pela existência de recursos materiais muito mais diversificados, mas também a interação que as crianças geravam com na sala de atividades, pois o grupo de crianças planeava juntamente com a educadora as atividades que queriam realizar, pois “admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.19), salientando ainda que as crianças tinham disponível um leque de instrumentos pedagógicos para ajudar a regular o que se acontecia na sala de atividades, como o quadro de presenças, o quadro das tarefas e o quadro meteorológico.

Nesta primeira semana de observação deu para conhecer o grupo de crianças de uma forma geral.É um grupo bastante autónomo nas atividades que tinham de realizar e mesmo relativamente ao momento da higiene e do lanche, muito participativo, existindo um grande espírito de cooperação entre pares, pois “ as experiências com cooperação oferecem a base e contexto para o desenvolvimento da compreensão interpessoal e da reflexão sobre temas de justiça e imparcialidade” (Devries & Zan, 1998, p.78).

As crianças mais novas tinham mais dificuldade em comunicar com os pares e com a Educadora. Como futura Educadora de Infância e apesar de ter sido a primeira semana, tentei conhecer um pouco a essência de cada criança, para mais tarde poder interagir com elas tendo em conta a sua personalidade para promover um desenvolvimento global, sendo este um dos objetivos que está presente nas OCEP “estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagem significativas e diferenciadas” (Ministério da Educação, 1997, p.18).

Em jeito de conclusão, apesar de ter começado há pouco tempo, observei que as crianças são bastantes desafiadores e curiosas relativamente ao conhecimento do mundo sendo um ponto primordial para as minhas futuras intervenções. Este período de observação permitiu que conhecesse este grupo de uma forma generalizada. Agora um dos meus próximos objetivos em relação a estas crianças é criar uma relação afetiva pois só assim as crianças irão fazer aprendizagens significativas.

### Bibliografia:

- Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica: Fundamentos Métodos e Técnicas*. (2ª edição). Lisboa: Instituto Piaget
- Ministério da Educação. (1977). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Básica.
- Papaila, D. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12ª edição). Porto Alegre: artmed.
- Devries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas

---

### Reflexão 14.<sup>a</sup> semana

Esta semana fui a mestrandia responsável pelos momentos da rotina, enquanto a minha colega ficou responsável pelos momentos de intervenção.

Esta foi a minha última semana de intervenção e a responsabilidade de querer fazer o melhor, levou-me a refletir bastante sobre que iria planificar, tendo em conta os gostos das crianças. Assim, a expressão musical foi o domínio escolhido, dado que ao longo da minha Prática Pedagógica não foi muito trabalhado, pois “a expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir (...)” (Ministério da Educação, 1997, p.63). A maioria das crianças já tinha contactado com os diferentes instrumentos musicais.

Esta exploração dos instrumentos musicais foi realizada em grande grupo, eu retirava o objeto da caixa e deixava as crianças explorarem antes de apresentar o nome. No entanto as crianças anteciparam-se e disseram logo o nome do instrumento, verificando que maioria das crianças, principalmente as mais velhas, sabiam o nome do instrumento. Posteriormente foi realizado um jogo utilizando os vários instrumentos. O objetivo era uma das crianças tocar o instrumento e o restante grupo tinha de adivinhar. Verifiquei que as crianças mais novas reconheciam o som do instrumento mas não sabia o nome do mesmo, pois, quando questionadas como fazia o instrumento, elas imitavam, verificando assim que as crianças apresentavam o conhecimento físico que “(...) é baseado em experiências com ações sobre objetos e na observação de suas reações” (Devries & Zan, 1998, p.209) mas o conhecimento social, ou seja o nome não tinha sido adquirido. Havendo assim, uma outra exploração para poder proporcionar essa aprendizagem às crianças.

Outro dos aspetos que quero focar é, que ao longo das reflexões, nunca refleti na relação Jardim de Infância e na minha opinião é extremamente importante. Esta semana notei que muitos pais vinham ter comigo para falar sobre os seus filhos. Evidencio aqui uma situação: Mãe: Pode-me dizer se amanhã é para levar almoço quando eles forem ao teatro? Estagiária: Não, eles irão comer nos sítios habituais, Mãe: Muito obrigada pela informação. Foi uma simples pergunta mas que teve bastante significado para mim, ao princípio notava que os pais ficavam reticentes em perguntar alguma coisa mas agora noto uma abertura muito maior. Neste contexto, em conjunto, pais e educadores “(...) recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre ações, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança (Post & Hohmann, 2004, p.329).

No que concerne às atividades desenvolvidas com as crianças quero focar-me no desenho que as crianças realizaram sobre o teatro que visualizaram. Foi uma atividade que não teve o efeito desejável, admitindo que o erro foi nosso. Pedi às crianças que desenhassem algo que tenham observado no teatro. Verifiquei que quando a minha colega escreveu no quadro Zoi, sendo a personagem principal do teatro. Todas as crianças começaram a tentar escrever a palavra e a desenhar o Zoi, o que tornou esta atividade confusa, pois o objetivo era desenhar algo que tivessem observado, não a personagem principal. Ao observar os vários desenhos, verifiquei que uma das crianças desenhava vários riscos, não conseguindo interpretar o desenho. Assim questionei-me sobre o que ele estava a desenhar, ao qual a criança não soube responder, percebi que a criança estava a realizar o desenho rapidamente para depois ir brincar. É preciso ter em atenção que não se deve considerar “(...) cada rabisco, recorte ou modelagem dum criança como expressão dum pensamento ou dum sentimento” (Ministério da Educação e das Universidades, 1981,p .43).

Esta já não era a primeira vez que a criança não sabia o que estava a desenhar. Assim permaneci perto e dela e disse que tinha de desenhar algo que tenha visto no teatro. Após alguns minutos, a criança respondeu que se lembra do monstro, assim desenhou. Esta criança precisa de um acompanhamento para conseguir fazer o seu trabalho e conseguir realizar o pretendido.

No que concerne às dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas, esta semana senti que conseguia controlar o grupo e proporcionei às crianças atividades diversas, no entanto, as atividades com os instrumentos musicais poderia ter sido mais explorada, e deveria ter feito um trabalho mais diferenciado entre as crianças de quatro e cinco anos para proporcionar aprendizagens significativas. Outra das dificuldades desta semana, foi a “falta” de tempo dada a cada criança. Senti que as atividades realizadas desta semana deveriam ter sido mais exploradas e deveria ter dado atenção a algumas crianças para conseguirem perceber e adquirir aprendizagens. No entanto não houve momentos que pudesse fazer isso individualmente, observando que cada vez mais a importância de uma diferenciação pedagógica.

#### Bibliografia:

Devries,R. & Zan,B. (1998). *A ética na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas

Ministério da Educação e das Universidades Direcção- geral do Ensino Básico. (1981). *Perpectivas de educação em jardins-de-infância*. Algueirão.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Básica



### **Reflexão da 10.<sup>a</sup> Semana**

Na décima semana de estágio, fui a mestrada responsável pelas atividades orientadas. A minha colega de estágio ficou responsável pelo auxílio nas atividades e na rotina diária.

Esta semana vou refletir sobre um aspeto que acho pertinente, que está relacionado com a gestão do grupo. Esta dificuldade foi sentida logo no princípio da semana. As crianças realizavam várias atividades em simultâneo o que nem sempre foi fácil, pois cada criança realizava atividades diferentes e todos necessitavam de ser acompanhados, o que por vezes era difícil chegar a todas as crianças e proporcionar um acompanhamento adequado a cada criança.

Destaco agora, uma aspeto que para mim foi bastante motivador e interessante, por ser uma atividade diferente e era algo que, por vezes tinha medo de arriscar, dado que é uma atividade que necessita de um bom planeamento e organização do grupo. Assim, a partir de uma história inventada pelas crianças, estas queriam dramatizá-la. Questionando-me “Qual a melhor forma de realizar uma dramatização com 24 crianças?”.

Baseando-me nos conhecimentos previamente adquiridos na expressão dramática, achei pertinente começar por jogos de exploração, onde as crianças tinham possibilidade de explorar as diferentes características físicas dos animais, para mais tarde dramatizar. Dado que

o jogo caracteriza-se muitas vezes pela simulação, por um “fazer de conta”, pela sua própria de semi-realidade e para possibilitar um mundo de fantasia, no qual os desejos podem ser realizados graças à simulação e à ilusão. No jogo transformamos o mundo exterior para adaptá-lo às nossas necessidades (Basseadas, Huguet e Solé, 1999, p.143).

Nesta linha de pensamento, realizei jogos dramáticos orientados, em pequenos grupos com o objetivo de as crianças interpretarem as várias personagens. Eu apenas orientava as crianças. Foi ao presenciar este jogo com as crianças que descobri muita coisa sobre as crianças e que me permitiu aproximar-me delas como nunca o tinha feito antes.

Uma das estratégias por mim utilizadas foi a negociação, dando espaço às crianças para escolherem a personagem que queriam interpretar, fazendo pequenas modificações da história inventada para ir ao encontro daquilo que as crianças queriam realizar, pois “os professores construtivistas abrem o caminho para que as crianças lidem com as questões e não dependam dos adultos para obterem verdades e valores” (Devries e Zan, 1998, p. 208). Fascinou-me a capacidade que cada criança tinha de representar um determinado papel. Até as crianças mais tímidas mostraram grande satisfação por estarem a realizar a atividade o que me encheu o coração. Nesta linha de pensamento, quero focar-me em duas crianças que me surpreenderam. A criança G, primeiramente referiu que queria representar o “leão mau que raptava a tartaruga”. Quando começaram a representar observei que a criança estava triste no seu olhar, baixei-me ao nível dela e questionei-a se não queria ser aquela personagem. A criança acenou com a cabeça que não e abraçou-se a mim. Foi uma situação que me surpreendeu por ser uma criança bastante extrovertida. Eu como futura educadora perguntei à criança se queria interpretar outro papel e ela disse que sim, ficando no lugar dele uma criança que se entretanto ofereceu. A segunda criança que me surpreendeu foi uma das crianças que apresenta um grande desenvolvimento a todos os níveis e a situação ocorrida foi semelhante à da outra criança. Esta criança interpretava o papel do homem mau e no fim do ensaio começou a chorar. Disse que não queria fazer aquela personagem, automaticamente uma das crianças mais novas disse que não se importava de a fazer

Estas duas situações ocorridas, foram importantes, dado que estou a lidar com crianças e por vezes não conseguimos prever os comportamentos nem as suas atitudes, e no momento temos de adotar uma estratégia que achamos adequada. Fiquei surpreendida comigo mesma porque senti que o consegui fazer. Quando estas duas situações ocorreram tentei explicar sempre ao grupo o que o “amigo” estava a sentir para depois negociar com as crianças, a interpretação de um diferente papel. O meu grande objetivo é que todas as crianças se sentissem bem a realizar a atividade, pois,

durante os primeiros anos de vida e no pré-escolar, tornam-se cada vez mais aptos a identificar as expressões e situações emocionais tornando-se, também, capazes de verbalizar fluente e coerentemente acerca das causas das suas emoções e dos outros (Denham *et al.*, 1994, citado por Pacheco e Cardoso, 2011, p.14).

Houve várias situações que aconteceram com esta atividade que não estavam planificadas. Dos quatro grupos, a história previamente escolhida não foi realizada exatamente como estava descrita, foi sim recriada, dado que segui aquilo que as crianças queriam fazer. No fim da atividade expliquei às crianças o que tinha acontecido e que as personagens não eram as mesmas. Foi interessante as crianças identificarem as várias personagens, apesar de serem diferentes.

Outro dos pontos que me quero focar na minha reflexão está relacionada com as atividades realizadas na quarta-feira. Neste dia houve uma articulação entre as várias áreas de conteúdo, pois “é preciso considerar também um conjunto de atividades articuladas ao jogo físico e às atividades motoras, na aula e no pátio, como também aqueles em torno dos contos dramatizados a todo o grupo, as canções, etc., que se realizam na rodinha” (Basseadas, Huguet e Solé, 1999, p.119). Esta articulação foi feita a partir de um pequeno vídeo sobre as tartarugas. Trabalhou-se a educação ambiental, organizaram-se conjuntos e terminou-se o dia a realizar um percurso tendo como tema as tartarugas, envolvendo assim a área da expressão dramática.

A avaliação voltou a ser um aspeto menos conseguido nesta semana. Só consegui realizar a avaliação com as crianças um único dia, o que me deixa angustiada, dado que a avaliação feita com as crianças é muito importante. Segundo Silva (1997) “planejar e avaliar com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo, são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem” (Silva, 1997, p.37).

Para concluir, esta foi a semana onde senti que consegui controlar o grupo e realizar atividades que motivaram e entusiasmaram. Foi uma semana bastante positiva, apesar de situações inesperadas consegui ser flexível, consegui dar uma boa resposta a nível pedagógico, e fui sempre ao encontro das vontades das crianças.

**Bibliografia:** Basseadas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. São Paulo: Artmed

Devries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Básica

Pacheco, M. e Cardoso, C. (2011). *Compreensão emocional*. Lisboa: Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia.

Silva, I. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

---

#### **Reflexão da 4.ª semana**

Esta foi a primeira semana de intervenções individuais. Comecei eu a intervir. Os nervos e ansiedade eram muitos devido à necessidade de querer fazer sempre o melhor.

As atividades realizadas foram planificadas de acordo com o que as crianças queriam realizar para o dia do pai, sem descuidar o “(...) planejar visando a atrair os interesses, objetivos, raciocínio e cooperação das crianças” (Devries & Zan, 1998, p.212) Ao longo da semana questioneimei-me sobre o meu trabalho enquanto futura educadora.

Segunda-feira comecei por contar uma história alusiva ao dia do pai. Comecei por ler a história e mostrar as ilustrações ao mesmo tempo, o que não foi uma boa estratégia, pois as crianças não tiveram atenção ao que eu estava a ler mas estiveram atento às imagens. De seguida foi apresentado pela educadora dois Power point alusivos ao dia do pai e como modo de articulação a educadora referiu algumas das profissões existentes.

O período da brincadeira livre “é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentais, sociais, intelectuais, criativas e físicas” (Moyle, 2006, p.27). Na minha opinião a brincadeira é tão importante como as atividades orientadas. Realizei com as crianças o jogo do lencinho. Isto foi uma forma de proporcionar o desenvolvimento da motricidade global, mas também as diferentes interações entre pares e o adulto e a criança, pois “o desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional (...)” (Ministério da Educação, 1997, p.52)

Durante a tarde tínhamos planificado realizar o registo escrito com as crianças sobre o que fazer quando os pais fossem à escola, dado que na semana anterior já tinha sido realizado um registo mas não corretamente. Esta semana tentei fazer o melhor. A educadora, orientou-me qual a melhor forma de um fazer. Este registo foi feito verticalmente e com diferentes cores e à frente foi colocado o símbolo pertencente de cada criança,

pois “a síntese de memória das actividades do tempo de trabalho completa o processo de planeamento \ execução- recordando o que fez, a criança pode começar a perceber a relação, se ela existir, entre os seus planos e as suas actividades e pode passar a ter consciência mais profunda das suas próprias acções e ideias” (Hohmann, Banet & Weikart, 1992, p, 120). As diferentes cores foi com objetivo de as crianças terem noção do que estava escrito naquele registo.

Nesse dia, refleti bastante sobre a minha prática e fiquei desiludida com a minha prestação, pois era o meu momento de intervenção e acho que não o aproveitei. Acho que não fui suficientemente dinâmica para poder ter o controlo do grupo, por exemplo nos momentos “mortos” reparava que a educadora preenchia aquele espaço que deveria ser o meu, dado que não tomava a iniciativa e por vezes sentia-me tímida, pois

o professor não deve ser tímido sobre como liderar o grupo.(...) É necessário ser claro a respeito de quem está liderando. Se uma criança está no papel de liderança então o professor deve agir como um membro do grupo e seguir as práticas costumeiras, tais como levantar a mão. Contudo, se o professor está guiando o grupo, então ele deve ser líder sem sentir-se obrigado a pedir licença. (Devries & Zan, 1998, p.118).

Na terça-feira começamos por realizar a prenda do dia do pai que já tinha sido planificada com a educadora na semana anterior. As crianças com esta atividade desenvolviam principalmente a motricidade fina, dado que a “expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora (...)” (Ministério da Educação, 1997, p.61). Eu orientava as crianças no desenho, mas à medida que ia orientando cada uma, tomei consciência que havia crianças com mais necessidade de orientação não só por causa da faixa etária mas também por causa do desenvolvimento de cada criança. Assim observei que havia crianças que utilizavam diferentes cores, mas também verifiquei que, por exemplo, as crianças mais novas utilizavam uma só cor. Neste contexto questionei-me até que ponto devo ou não intervir nas cores que as crianças querem usar, dado que

a criança (...) não copia traços ou formas, tonalidades ou sombras; a criança dá ao que vê a sua interpretação. Há que deixá-la crescer e afirmar-se para que se sinta que é ela própria a única autora da sua obra- “Fui eu que descobri” (Ministério da Educação e das Universidades Direção- Geral do Ensino Básico,1981, p. 42).

À medida que as crianças iam acabando o livro para dar aos pais, eu ia lendo o poema e questionava-as para ver se as crianças sabiam o que estava escrito e apontava para a palavra, para estas ter em contato com o código escrito, pois pretendia ser uma abordagem à escrita como forma “ (...) de acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito” (Ministério da Educação, 1997, p,65)

Neste dia também foi realizado os registos individuais sobre o pai de cada criança. Estes registos foram realizados numa folha com as perguntas: o nome do pai, o que o pai mais gostava, o que o pai menos gostava, e ficavam felizes quando o pai... Havia folhas para as meninas e folhas para os meninos. Eu chamava uma criança de forma aleatória e dizia à criança para escolher uma cor para escrever o registo. Escrevia exatamente como as crianças diziam. Porém neste dia não consegui realizar os registos todos e estes foram feitos na quarta - feira pela Educadora e pela Alexandra.

As atividades que tínhamos planificadas para quarta-feira não foram realizadas. Na quarta acabaram-se os registos individuais e realizou-se o desenho do pai para colocar no placard da sala de atividades. Cada criança um desenhou o pai, mas para enfeitar o placar, foram distribuídas tarefas a várias crianças. Foi realizado um trabalho em equipa, “no trabalho colectivo conjugam-se palavras, ideias, atitudes, sentimentos e a actividade gráfica pictural, não para adquirir uma nova técnica da Arte, mas para obter novos conhecimentos e formas de comunicação com os outros” (Ministério da Educação e das Universidades Direção- Geral do Ensino Básico, 1981, p,46)

Neste último dia de intervenção desta semana foi o dia que senti que consegui “agarrar” o grupo, pois durante a tarde as crianças estavam sentadas no tapete e realizei uma atividade de recurso, o jogo da mímica, primeiramente perguntei se o queriam realizar pois é importante permitir

(...) que as crianças tenham a liberdade para escolher actividades é que os professores têm muito pouco controle sobre o que as crianças escolhem. Isto raramente constitui um problema se os professores estabelecem actividades atraentes e interessantes para as crianças” (Devries e Zan, 1998, p, 220).

Foi muito interessante ver como todas as crianças estavam envolvidas. Foi proporcionado aprendizagens, pois trabalhamos os animais domésticos e os animais selvagens.

No que concerne à avaliação das três atividades que foram planificadas, só duas foram avaliadas, dado que uma não foi realizada, pois “o planeamento e a avaliação proporcionam (...) uma oportunidade de transcender os seus sentimentos subjectivos em relação a determinado dia” (Hohmann, Banet & Weikart, 1992, p, 144) Esta avaliação é apresentada no quadro 1.

Em conclusão esta semana para mim foi uma semana de aprendizagens e de conquistas. Foi uma semana onde me questioneei em relação a vários aspetos que já referi anteriormente. Contudo, foi uma semana que como ambiciosa que sou, não cheguei onde queria, não ocupei o meu espaço como deveria ter ocupado. Um dos grandes aspetos positivos que saliento nesta semana foi a conquista que tenho realizado com cada criança, apesar de colocar limites às crianças, noto que as crianças à medida que o tempo passa confiam mais em nós, pois

a relação que o educador estabelecer com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos contribuem para a auto-estima da criança e constituem um exemplo para as relações que as crianças estabelecerão entre si (Ministério da Educação, 1997, p. 53).

### **Bibliografia:**

Devries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas

Hohmann, M., Barot, B & Weikart, D. (1992). *A criança em ação* (3ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação e das Universiades Direção- Geral do Ensino Básico. (1981). *Perpectivas de educação em jardins de infância*. Algueirão: M.E.

Ministério da Educação. (1977). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Básica.

Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. São Paulo: ARMED.

---

### **Reflexão da 9.ª Semana**

Ao longo da nona semana de Prática Pedagógica, a Alexandra foi a mestranda responsável pela orientação das atividades, ficando eu a auxiliar nas diversas atividades. Esta semana o nosso principal foco foi a continuação da realização da terceira fase da metodologia de projeto, onde

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. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade” (Vasconcelos, 2011, p.16)

Há exceção da segunda-feira, pois este dia foi dedicado à mãe, dado que no dia 3 de maio foi o dia da mãe.

Na segunda-feira houve a preparação para a vinda das mães à escola onde as crianças realizaram um bolo e preparam os vários espaços para poderem brincar com as mães. Foram atividades bastante lúdicas que proporcionavam o desenvolvimento das várias áreas de conteúdo, pois as crianças ao fazerem o bolo trabalharam as quantidades, a motricidade e adquiriram vocabulário, pois segundo o Ministério da Educação (1997), o carácter lúdico revestem muitas aprendizagens, dado que o prazer de aprender é muito maior, sendo mais fácil desenvolver as competências.

Neste mesmo dia observei de perto a relação escola família e a importância para o desenvolvimento integral da criança, dado que é essencial “promover uma comunicação clara, nos dois sentidos, entre a escola e a família no que respeita a programas escolares e ao progresso das crianças” (Spodek, 2002, p. 776). Algumas crianças não tiveram a sua mãe na sala. Observei o olhar de triste por as mães não estarem ali. O meu papel foi ocupar esse vazio fazendo o papel de “mãe”. Uma das crianças, ela disse “hoje és a minha mãe” e passou o tempo a chamar-me mamã. Achei muito curioso a intervenção daquela criança. Assim brinquei com a criança, fiz pinturas, jogos no computador, proporcionei felicidade a criança ao mesmo tempo que desenvolvia a motricidade fina e o raciocínio lógico-matemático construindo padrões.

Outro dos aspetos que me quero focar na minha reflexão, está relacionado com uma das estratégias que resultou muito bem quando fizemos uma atividade que na minha opinião surpreendeu-me pela positiva. Esta situação ocorreu numa hora da atividade orientada onde fomos para a rua observar os vários animais existentes à volta da escola, em grupo de cinco crianças.

Desde logo, um dos aspetos positivos foi o entusiasmo que as crianças estavam ao procurar diversos animais, pois é “(...) preciso facilitar contextos ricos que permitam à criança defrontar-se com novas experiências que lhe sejam interessantes e nas quais possa experimentar, manipular, observar etc.” (Basseadas, Huguet & Solé, 1999, p.64). Reparei que as crianças se dispersavam muito e falavam muito alto. Refletindo se eu tivesse no lugar delas, também reagiria assim por estar a fazer algo diferente. Mas por outro lado tinha de os controlar, vi que eles estavam entusiasmados e como estratégia disse às crianças para

falarem baixinho para não assustarem os animais, existindo assim uma cooperação entre mim e as crianças, sendo esta uma “(...) relação cooperativa o professor pede ao invés de controlar. As crianças, portanto, têm possibilidade de decidir como responder, e os conflitos pelo poder são evitados” (Devries & Zan, 1998, p.58)

No que concerne aos momentos em grande grupo, por vezes, tenho de recorrer ao grito para as crianças se acalmarem sendo a estratégia na minha opinião não é correto o que me leva a questionar, sobre a estratégia a utilizar. Na minha opinião talvez devia recorrer a cooperação, ou seja, negociar com as crianças as regras e quando não cumprirem lembrar o combinado.

Referente à intervenção da Alexandra, na minha opinião existe uma determinação muito maior ao lidar com as crianças. Esta semana, observei que a Alexandra deu bastante relevância às ideias das crianças, “deixando” a planificação para mais tarde. É importante que o educador consiga “concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (Ministério da Educação, 1997, p.27). Além disto houve momentos de grande cumplicidade entre mim e a Alexandra, o que na minha opinião é muito importante, a vinculação com as crianças, pois “(...) a base que sustenta as aprendizagens feitas pelas crianças (...) é a relação afetiva que se cria entre elas e a professora” (Basseadas, Huguet & Solé, 1999, p.63)

Por fim, o aspeto sobre o qual me debrucei para refletir, é referente à avaliação que continua a ser o aspeto mais complicado como estagiária. Tenho noção que nesta Prática não tenho investido na avaliação e considero ser um aspeto primordial como futura educadora. Porém tenho refletido sobre isso, pois nas planificações indico momento da avaliação com as crianças, mas, depois na Prática não é realizado. Sendo um aspeto que sinto ser urgente modificar para conseguir avaliar, dado que

a avaliação/reflexão da educadora é realizada a vários níveis, desde o ambiente de aprendizagem educativo, que compreende a organização do espaço e do tempo, à avaliação das competências e do desenvolvimento do grupo e de cada criança individualmente, passando pela reflexão diária com ou sem as crianças sobre diversos assuntos/temas ocorridos durante cada dia (Oliveira, 2009, p. 1213).

Para concluir, esta semana adotei um papel mais passivo, mas apesar disso foquei-me na construção de uma relação de vinculação, que referi anteriormente, que são aspetos que são essenciais para conseguir transmitir conteúdos a cada criança. Os conteúdos são primordiais mas não chega para promover o desenvolvimento global da criança.

### **Bibliografia:**

Basseadas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. São Paulo: Artmed  
Devries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas  
Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Básica.  
Oliveira, M. (2009). *Planificação e Avaliação no Pré-Escolar- História de um Instrumento de Registo*. Braga: Actas X Congresso Internacional Galego- Português de Psicopedagogia:  
<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c85.pdf>  
Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de projeto como “Pedagogia de Fronteira”*. Lisboa: Ministério da Educação  
Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

---

### **Reflexão em contexto de Jardim de Infância 13.ª Semana**

Esta semana fui a mestrandia responsável pelos momentos da rotina, enquanto a minha colega ficou responsável pelos momentos de intervenção.

Esta semana um dos aspetos que quero refletir é sobre a relação adulto-criança. Senti que nesta semana as crianças partilhavam comigo muitos momentos da vida delas, pois

relações consistentes e estimulantes com as mesmas pessoas que cuidam da criança, incluindo a figura principal, desde cedo e ao longo da infância, são pedras angulares da competências emocional e intelectual, permitindo à criança formar um elo de ligação (...)(Post & Hohmann, 2004, p.59).

Acontecendo algo bastante curioso, passo assim a citar:

S – Preciso de falar contigo a sós. A estagiária baixou-se ao nível da criança.

Estagiária- conta o que queres falar comigo

S – Daqui a um mês o meu mano vai nascer, mas não sei se vai nascer mais cedo. Depois quero mostrar a todos o meu mano.

Fiquei bastante pensativa com esta situação, dado que esta criança nunca mostrou muito interesse em falar do nascimento do irmão, quando era questionada mostrava desinteresse em falar sobre o assunto.

Outro dos assuntos pertinentes, está relacionado com uma atividade orientada, onde o controlo dos grupos foi uma dificuldade sentida. Na minha opinião esta atividade devia ter sido mais organizada relativamente à gestão do grupo. Dado que havia duas atividades em simultâneo eu estava na atividade, onde as crianças tinham de fazer bolinhas e colar num arco-íris grande e a minha colega estava na atividade onde as crianças misturavam duas cores à sua escolha para ver o que acontecia. O problema surgiu quando as crianças que estavam com a minha colega acabaram a atividade e queriam todas fazer o arco-íris o que causou uma grande confusão, porque não havia tempo para todas as crianças. Adotamos assim uma postura de educadores controladores, que não foi a mais correta, mas que naquele momento, foi a que resultou. Não sendo uma atitude positiva, dado que

(...) relacionar-se com as crianças de uma forma autoritária, de modo que os alunos são orientados para descobrir o que o professor deseja que digam. O relacionamento autoritário com as crianças impede ou evita o florescimento de um raciocínio honesto e espontâneo” (Devries & Zan, 1998, p.232).

Nesta linha de pensamento senti que não estava a dar valor ao que realmente importava, à maneira como cada criança realizava a atividade, pois estava a “ (...) dedicar tanto tempo na administração da sala de aula que restam poucas oportunidades para observar o raciocínio das crianças” (*Ibidem*, 1998, p.231).

Ainda relativamente à atividade do arco iris, a minha colega envolveu o domínio da matemática sem estar planificado. As crianças formavam conjuntos à medida que ia formando bolas com papel crepe. A minha colega colocou sete pratos no chão e cada criança agarrava em vários conjuntos de bolas e separaram nos vários pratos, as diferentes cores, envolvendo assim o conceito de classificação. Esta é uma das orientações da OCEP, formar conjuntos a partir de um critério, neste a caso a cor. Todas as crianças sabiam separar, exceto uma das crianças de quatro anos que tinha dificuldade em distinguir o anil do azul claro. Mas depois de um trabalho mais individualizado e quando questionada, a criança conseguiu corretamente colocar as bolas nos pratos corretos.

Na quarta-feira, as atividades desenvolvidas não foram na minha área de confronto. Não foi a primeira vez que saímos da escola com as crianças, mas quando o fazemos e responsabilidade acrescida. Ser educador é muito mais do que estar presente nas atividades orientadas e neste dia senti ainda mais isso. Tivemos de organizar o grupo, dentro e fora do autocarro, coloca-los dois a dois, as crianças mais novas á frente intercaladas com as mais velhas. Tínhamos de ter em atenção as suas necessidades, pois mais do que saber dar de comer, ir à casa de banho, é preciso “ (...) saber como as coisas são feitas... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento” (Post & Hohmann, 2004, p.193). Além disto proporcionarmos momentos de aprendizagem e diversão, pois afinal aquele era o dia deles. Assim, tornei-me criança e brinquei com eles na relva, assumi papéis e entrei no mundo deles. Senti que o grupo de crianças distinguia o espaço para brincar e o espaço para respeitar regras, pois é importante que

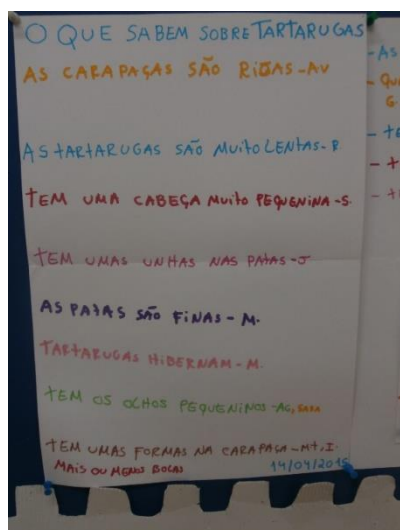
(...) os educadores tentam adequar o seu ritmo ao ritmo do bebé ou da criança, respondendo às acções e indícios nos tempos estabelecidos pela criança. Isto proporciona aos educadores oportunidades de compreender e respeitar aquilo que a criança está a fazer e a comunicar. Por sua vez, a criança sente que está a ser vista, ouvida e compreendida” (*Ibidem*, 2004, p.69).

Para concluir, considero esta semana bastante positiva. Foi uma semana dedicada às crianças, havendo assim atividades dinâmicas onde podemos entrar mais no mundo de cada criança. Relativamente ao desempenho da minha colega achei que correu bastante bem. As crianças estavam entusiasmadas com a atividade. O único ponto negativo foi durante uma atividade de gerir o tempo e o grupo. No entanto, acho que já conseguimos ter em controlo ao grupo de crianças e já sabemos lidar com as diferenças visto conhecermos um bocadinho da personalidade de cada criança.

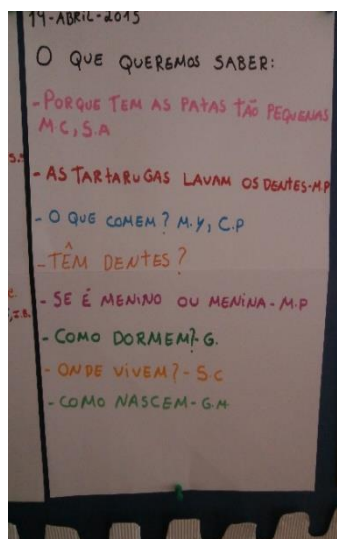
### **Bibliografia:**

Devries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas  
Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Básica  
Post & Hohmann. (2004). *Educação de Bebés em Infântários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

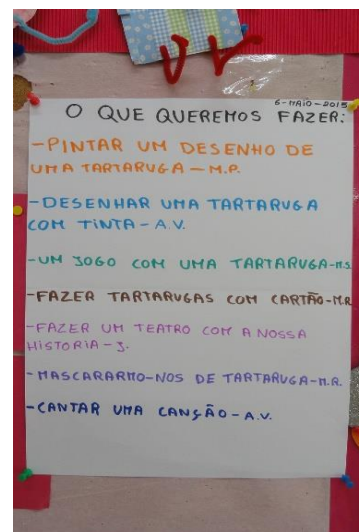
## ANEXO IV - Registo das Fases I e II do projeto em folhas A3



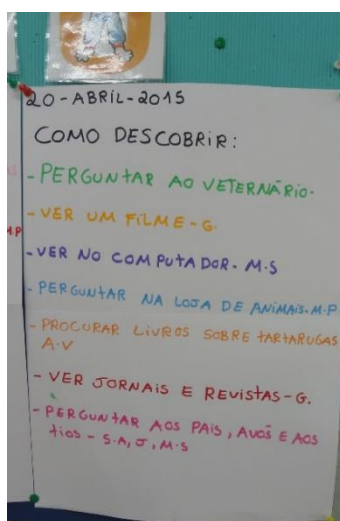
**Fotografia 1** – Registo escrito sobre a I fase do projeto



**Fotografia 2** – Registo escrito sobre a I fase do projeto



**Fotografia 3** – Registo das crianças sobre a II fase do projeto



**Fotografia 4** – Registo das crianças sobre a II fase do projeto

## ANEXO V – Documento informativo enviado aos pais

Agora tenho uma nova amiga na nossa sala, chama-se Faeri e é uma tartaruga. Preciso de ajuda para descobrir mais coisas sobre as tartarugas e levar para a escola 2 ou 3 frases com algumas imagens ou desenhos feitos por mim.

Quero descobrir: O que comem?



Agora tenho uma nova amiga na nossa sala, chama-se Faeri e é uma tartaruga. Preciso de ajuda para descobrir mais coisas sobre as tartarugas e levar para a escola 2 ou 3 frases com algumas imagens ou desenhos feitos por mim.

Quero descobrir: Como dormem?



Agora tenho uma nova amiga na nossa sala, chama-se Faeri e é uma tartaruga. Preciso de ajuda para descobrir mais coisas sobre as tartarugas e levar para a escola 2 ou 3 frases com algumas imagens ou desenhos feitos por mim.

Quero descobrir: Têm dentes?



Agora tenho uma nova amiga na nossa sala, chama-se Faeri e é uma tartaruga. Preciso de ajuda para descobrir mais coisas sobre as tartarugas e levar para a escola 2 ou 3 frases com algumas imagens ou desenhos feitos por mim.

Quero descobrir: Como nascem?



Agora tenho uma nova amiga na nossa sala, chama-se Faeri e é uma tartaruga. Preciso de ajuda para descobrir mais coisas sobre as tartarugas e levar para a escola 2 ou 3 frases com algumas imagens ou desenhos feitos por mim.

Quero descobrir: Onde vivem?



Agora tenho uma nova amiga na nossa sala, chama-se Faeri e é uma tartaruga. Preciso de ajuda para descobrir mais coisas sobre as tartarugas e levar para a escola 2 ou 3 frases com algumas imagens ou desenhos feitos por mim.

Quero descobrir: O que fazem durante o dia?



Agora tenho uma nova amiga na nossa sala, chama-se Faeri e é uma tartaruga. Preciso de ajuda para descobrir mais coisas sobre as tartarugas e levar para a escola 2 ou 3 frases com algumas imagens ou desenhos feitos por mim.

Quero descobrir: Como se vê se é menino ou menina?



Agora tenho uma nova amiga na nossa sala, chama-se Faeri e é uma tartaruga. Preciso de ajuda para descobrir mais coisas sobre as tartarugas e levar para a escola 2 ou 3 frases com algumas imagens ou desenhos feitos por mim.

Quero descobrir: O que comem as tartarugas?



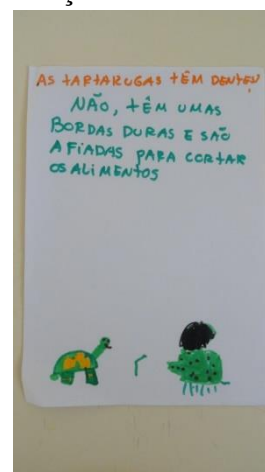
## ANEXO VI– Registo pictórico das pesquisas realizadas pelas crianças.



**Fotografia 1** – Registo das crianças à questão “Como dormem?”



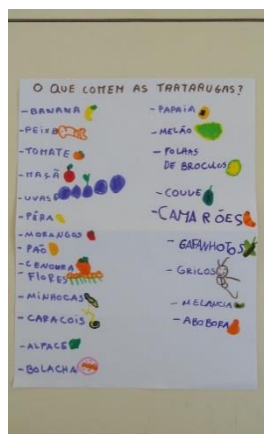
**Fotografia 2** – Registo das crianças à questão “Como nascem?”



**Fotografia 3** – Registo das crianças à questão “As tartarugas têm dentes?”



**Fotografia 4** – Registo das crianças à questão “Porque tem as patas e a cabeça pequenas?”

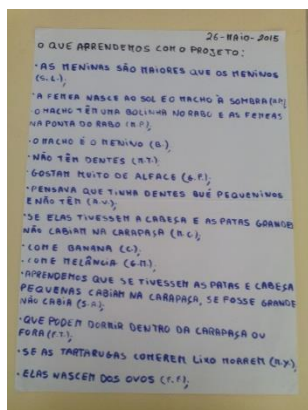


**Fotografia 5** – Registo das crianças à questão “O que comem?”

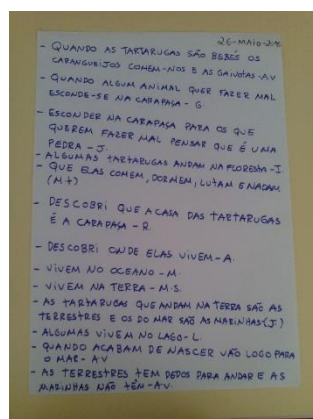


**Fotografia 6** – Registo das crianças à questão “Onde vivem?”

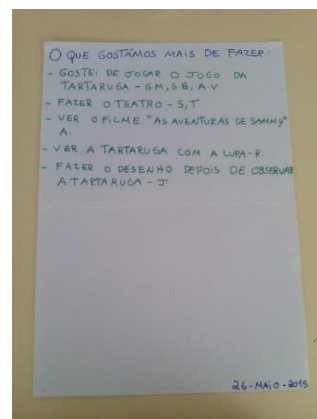
## ANEXO VII – Registos da última fase do projeto: Avaliação e Divulgação



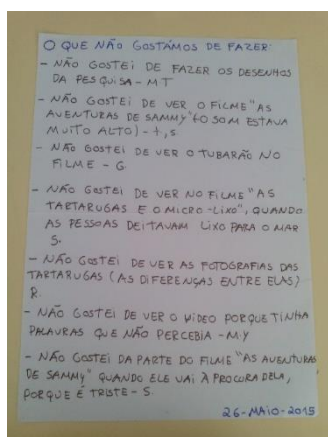
**Fotografia 1** – Registo escrito das aprendizagens realizadas pelas crianças.



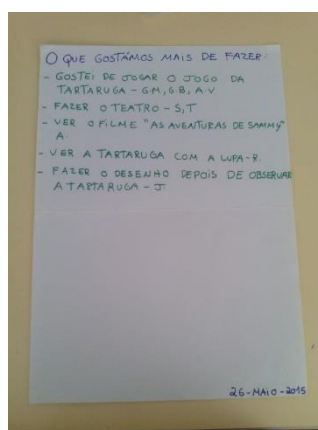
**Fotografia 2** – Continuação do registo escrito sobre as aprendizagens realizadas.



**Fotografia 3** – Registo escrito do que as crianças gostaram mais de fazer.

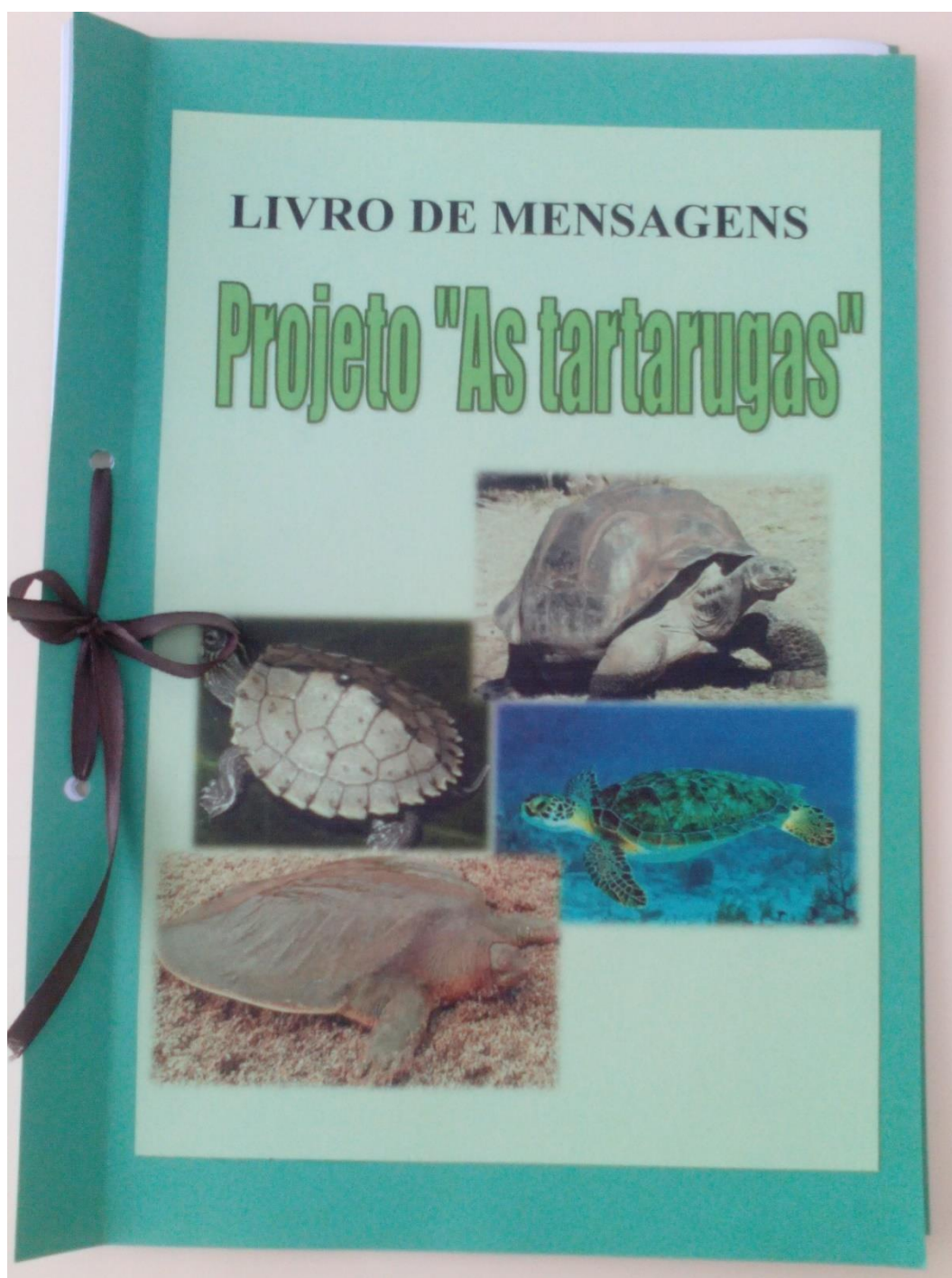


**Fotografia 4** – Registo escrito do que as crianças não gostaram



**Fotografia 5** – Registo escrito do que as crianças gostariam de ter feito.

**ANEXO VIII** – Livro de mensagens para os pais registarem as suas ideias sobre o projeto



**Fotografia 1** – Livro das mensagens: Projeto “As Tartarugas”