

Refletindo e investigando enquanto educadora e
professora - Brincadeiras e interações entre crianças no
contexto de Jardim de Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Inês Sofia Sousa Martins

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, abril 2016

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, um obrigada do fundo do coração por me proporcionarem este momento de formação pessoal e profissional. Por acreditarem sempre em mim e nos meus sonhos e por me encorajarem a alcançá-los.

À Ana, mais do que uma melhor amiga e afilhada, uma irmã. Por todas as partilhas e aventuras. Por crescer comigo e me conhecer melhor que ninguém. Por ser o pilar mais seguro da minha vida, por me segurar sempre a mão e lutar comigo. Por toda a amizade incondicional.

À Margarida, minha madrinha e amiga, por ser o meu colo nos momentos mais difíceis, por caminhar sempre ao meu lado e por me ajudar a crescer ao longo deste percurso. Obrigada por seres quem és e por me teres ensinado o melhor de ti.

À Daniela, minha colega e amiga, minha confidente. Por todos os momentos de desespero e aflição, mas sobretudo por todas as loucuras e aventuras que partilhámos ao longo destes anos. Obrigada por estares sempre ao meu lado e por me dares força para nunca desistir.

Aos amigos que fiz na Casa Amarela, por me ensinarem que ninguém é suficientemente perfeito que não possa aprender com o outro. Por revelarem o verdadeiro significado das palavras aceitar, partilhar e amar. Por navegarem comigo, trabalharem incansável e apaixonadamente, por me enriquecerem e iluminarem. Por me ensinarem a agigantar perante as dificuldades e a apequenar na humildade. Obrigada pelo privilégio de fazer parte desta família!

À professora Marina Rodrigues, por me fazer pensar e por me ajudar a crescer. Por todos os ensinamentos que me transmitiu. Por toda a disponibilidade, compreensão e apoio ao longo da minha formação.

Às educadoras e professoras cooperantes, por me acolherem nos seus espaços e darem a conhecer a arte de ensinar e educar. Às crianças, por todo o carinho, por me desafiarem e ensinarem todos os dias. Por tornarem a concretização deste sonho possível. Obrigada!

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estando organizado em duas dimensões.

A primeira dimensão, a reflexiva, consiste na apresentação do percurso que realizei ao longo das práticas pedagógicas nos diferentes contextos, evidenciando as experiências mais significativas, algumas propostas educativas implementadas, as dificuldades e os desafios que surgiram e as aprendizagens realizadas.

Na dimensão investigativa dou a conhecer o estudo de carácter qualitativo, na forma de estudos de caso, desenvolvido com três crianças de três anos, no contexto de Jardim de Infância. Esta investigação procurou conhecer as brincadeiras desenvolvidas por três crianças no momento de brincadeira livre, permitindo-me descrever as interações estabelecidas com os pares e identificar a tipologia das brincadeiras, tanto pelo seu conteúdo, como pela sua dimensão social. Os dados revelaram a envolvimento das crianças em todos os tipos de brincadeira, evidenciando-se a predominância das brincadeiras faz-de-conta e cooperativa.

Palavras-chave

Brincadeiras, Interações entre pares, Momento de brincadeira livre, Reflexão.

ABSTRACT

The present report was undertaken as part of the Master in Pre-School Education and Training of the 1st cycle of Basic Education and is organized in two dimensions.

The first dimension, reflexive, presents the path I undertook through the pedagogical practices within different contexts. In this context, I emphasize the most compelling experiences, some educational proposals that were implemented, the hardships and challenges that transpired and the knowledge achieved.

Further, in the investigative dimension, I report a qualitative study developed as a case study with three three year-old children in a kindergarten environment. This investigation aimed to learn the play developed by the three children in a moment of autonomous playtime, allowing me to describe the interactions established between peers and to identify the plays typology, both by content and social dimension. The data has shown the children engagement in every type of play and evidenced the predominance of make-believe and cooperative activities.

Key words

Plays, Peers interactions, Autonomous play moments, Reflection.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice Geral	ix
Índice de Figuras.....	xiii
Índice de Quadros	xv
Introdução.....	1
Dimensão Reflexiva.....	3
Refletindo enquanto educadora sobre os contextos de Educação de Infância (Creche e Jardim de Infância).....	3
Expectativas e receios	4
Observar, planificar e intervir	6
Avaliar e refletir	17
Desenvolvimento pessoal e profissional	19
Refletindo enquanto professora sobre os contextos de 1.º Ciclo (1.º e 3.º ano de escolaridade)	23
Expectativas e receios	24
Observar, planificar e intervir	26
Avaliar e refletir	39
Desenvolvimento pessoal e profissional	41
Dimensão Investigativa.....	45
Capítulo I - Introdução	45
1.1. Caracterização do contexto da investigação	45
1.2. Questão e objetivos da investigação	46
1.3. Pertinência e relevância do tema.....	46

Capítulo II – Revisão da literatura	49
2.1. Rotina diária em Jardim de Infância	49
2.2. O momento de brincadeira livre	51
2.3. Interação como pilar do desenvolvimento da criança	54
2.4. Interações no momento de brincadeira livre.....	56
Capítulo III – Metodologia.....	60
3.1. Opções metodológicas.....	60
3.2. Participantes.....	61
3.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	62
3.4. Procedimentos.....	63
3.5. Tratamento e análise de dados recolhidos	65
Capítulo IV - Apresentação e discussão dos resultados.....	67
Capítulo V - Conclusões.....	81
5.1. Conclusão do estudo	81
5.2. Limitações	84
5.3. Recomendações.....	84
Conclusão	85
Referências Bibliográficas	87
Anexos.....	1
Anexo 1 - Reflexão do período de observação em contexto de Jardim de Infância	3
Anexo 2 - Reflexão do período de observação em contexto de Creche.....	6
Anexo 3 - Reflexão do período de intervenção em contexto de Creche	8
Anexo 4 - Reflexão da semana de intervenção de 10 a 13 de novembro de 2014	12
Anexo 5 - Reflexão da semana de intervenção de 9 a 11 de dezembro de 2014.....	15
Anexo 6 - Reflexão da semana de intervenção de 12 a 15 de janeiro de 2015	17
Anexo 7 - Reflexão da semana de intervenção de 24 a 27 de novembro de 2014	19
Anexo 8 - Reflexão do período de observação de 24 de fevereiro a 11 de março de 2015	21

Anexo 9 - Reflexão do período de observação de 21 de setembro a 6 de outubro de 2015.....	24
Anexo 10 - Reflexão da semana de intervenção de 18 a 20 de maio de 2015	26
Anexo 11 - Reflexão da semana de intervenção de 25 a 27 de maio de 2015	28
Anexo 12 - Reflexão da semana de intervenção de 2 a 3 de novembro de 2015	30
Anexo 13 - Reflexão da semana de intervenção de 26 a 27 de outubro de 2015	33
Anexo 14 - Reflexão da semana de intervenção de 11 a 12 de janeiro de 2016	36
Anexo 15 - Reflexão da semana de intervenção de 13 a 15 de abril de 2015	38
Anexo 16 - Grelha de avaliação aplicada na turma de 1.º ano de escolaridade	41
Anexo 17 - Grelha de avaliação aplicada à turma de 3.º ano de escolaridade	43
Anexo 18 - Reflexão da semana de intervenção de 7 a 9 de abril de 2015	45
Anexo 19 – Observações realizadas em contexto de Jardim de Infância.....	47
Anexo 20 – Observações das brincadeiras da criança GG.....	49
Anexo 21 – Observações das brincadeiras da criança MA	53
Anexo 22 – Observações das brincadeiras da criança ZR.....	57
Anexo 23 – Conversas informais com as crianças GG, MA e ZR realizadas no dia 8 de janeiro de 2015.....	61
Anexo 24 – Guião da entrevista realizada à educadora cooperante.....	62
Anexo 25 – Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante.....	65
Anexo 26 – Análise de conteúdo das observações da criança GG	69
Anexo 27 – Análise de conteúdo das observações da criança MA.....	73
Anexo 28 – Análise de conteúdo das observações da criança ZR.....	77

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade de exploração de terra.	10
Figura 2 - Atividade de exploração de dióspiro.	10
Figura 3 - Atividade de exploração de castanhas, bolotas, ouriços e folhas	10
Figura 4 - Atividade de pintura com esponjas	11
Figura 5 - Atividade de pintura com escova de dentes	11
Figura 6 - Atividade de pintura com nozes	11
Figura 7 - Ouriço criado pelas crianças.....	13
Figura 8 - Construção do cartaz de divulgação	13
Figura 9 - Mural de divulgação dos trabalhos desenvolvidos e aprendizagens realizadas	13
Figura 10 - Documentação referente a atividades em contexto de Creche	16
Figura 11 - Documentação referente a atividades em contexto de Jardim de Infância ..	16
Figura 12 - Trabalho prático referente à classificação de frutos.	30
Figura 13 - Trabalho prático referente à dissolução de líquidos	30
Figura 14 - Trabalho prático referente à germinação de sementes.....	30
Figura 15 - Cartaz de consolidação de casos especiais da leitura.....	32
Figura 16 - Roda dos alimentos	32
Figura 17 - Pintura com papel crepe	32
Figura 18 - Pintura com carimbos de batata.....	32
Figura 19 - Os alunos a rasgarem o papel	39
Figura 20 - A aluna a enformar a folha de papel	39
Figura 21 - A aluna a desenformar a folha de papel	39

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das observações realizadas no período de recolha de dados	64
--	----

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Com a sua elaboração, pretendo dar a conhecer, de forma reflexiva, as experiências vivenciadas e as aprendizagens realizadas ao longo das práticas pedagógicas em contextos de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nesse sentido, o relatório encontra-se dividido em duas dimensões, sendo a primeira correspondente à dimensão reflexiva e a segunda à dimensão investigativa. Na dimensão reflexiva apresento o meu percurso relativo as práticas pedagógicas que realizei nos contextos referidos anteriormente, evidenciando as experiências mais significativas ao longo deste percurso, algumas propostas educativas implementadas, as dificuldades e os desafios que surgiram e as aprendizagens realizadas em cada contexto.

No que diz respeito à dimensão investigativa, apresento o trabalho investigativo que realizei com o grupo de crianças do contexto de Jardim de Infância, no qual procurei compreender a diversidade de brincadeiras desenvolvidas pelas crianças no momento de brincadeira livre e as consequentes interações estabelecidas, levando-me a refletir sobre o contributo do momento de brincadeira livre para a promoção da interação entre pares. Esta dimensão encontra-se organizada em cinco capítulos, nos quais apresento, primeiramente, a caracterização do contexto, a questão e os objetivos da investigação e justifico a pertinência e a relevância do tema em estudo. No segundo capítulo apresento o enquadramento teórico que fundamenta a investigação realizada e no terceiro a metodologia utilizada no estudo. No quarto capítulo surge a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos e, por fim, é realizada uma conclusão do estudo, na qual procurei dar resposta à questão e aos objetivos da investigação, apresentando ainda as limitações sentidas e algumas recomendações para pesquisas futuras.

Para terminar, apresento uma conclusão final do relatório, na qual reflito sobre a pertinência de todo o percurso desenvolvido, salientando o seu contributo para a minha formação e crescimento pessoal e profissional.

DIMENSÃO REFLEXIVA

REFLETINDO ENQUANTO EDUCADORA SOBRE OS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA (CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA)

Ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foime proporcionada a oportunidade de realizar prática pedagógica em contexto de Educação de Infância, num período de quinze semanas, nomeadamente cinco em Creche e dez em Jardim de Infância.

Esta prática pedagógica decorreu numa instituição privada, situada na união das freguesias de Marrazes e Barosa, no concelho de Leiria.

Em contexto de Creche, tive a oportunidade de contactar com um grupo de oito crianças, com idades compreendidas entre os doze e os dezasseis meses, das quais três eram do género feminino e cinco do género masculino. Neste grupo, nenhuma das crianças apresentava Necessidades Educativas Especiais. As crianças tinham especial interesse em contactar com livros, *legos*, blocos de construção, animais de borracha e outros objetos manipuláveis. Aquando da audição de histórias e músicas, mostravam-se muito atentas e envolvidas. Apresentavam ainda um grande interesse em explorar as diversas áreas da sala de atividades e os materiais nelas disponíveis.

Já em contexto de Jardim de Infância, contactei com um grupo de doze crianças, com idades compreendidas entre os dois e os quatro anos, das quais oito eram do género feminino e quatro do género masculino. Neste grupo, existia uma criança que apresentava problemas de cariz sócio emocional e que se encontrava devidamente diagnosticada e acompanhada por um psicólogo externo. Relativamente aos interesses do grupo, as crianças gostavam de explorar o meio exterior e os seus elementos naturais, como árvores, flores, produtos hortícolas e animais. O grupo de crianças era bastante curioso e mostrava interesse em descobrir e partilhar ideias, sentimentos e emoções, sugerindo por vezes a realização de atividades.

O contexto de Jardim de Infância foi bastante significativo para mim, visto que foi nele que desenvolvi a minha investigação, através da qual procurei observar, descrever e identificar a tipologia das brincadeiras desenvolvidas e das interações que as crianças estabeleciam entre si.

Nesse sentido, considerei importante refletir sobre alguns aspetos que se tornaram mais significativos na minha prática pedagógica, tais como, as expectativas que tinha antes de iniciar a prática neste contexto, a importância de momentos como o da observação, planificação, intervenção, reflexão e avaliação da ação educativa, as dificuldades sentidas e, para finalizar, as aprendizagens realizadas ao longo de toda a prática.

EXPECTATIVAS E RECEIOS

As minhas expectativas estiveram presentes quer em Creche, quer em Jardim de Infância, relacionando-se sobretudo com o facto de serem contextos que desconhecia.

Ao iniciar a prática pedagógica, senti-me um pouco receosa, pois houve a necessidade de ir para a instituição logo no segundo dia do ano letivo e também por a Creche ser um contexto com o qual nunca tinha contactado.

Se por um lado me senti receosa quanto à minha capacidade de integração e relacionamento com crianças tão pequenas, por outro encarei a prática como um desafio para a descoberta de uma nova realidade. Sendo um desafio, fiquei igualmente com bastantes expectativas por ir trabalhar com crianças desta faixa etária, tendo como prioridade estabelecer desde logo uma relação afetiva e de confiança, pois considero que o relacionamento que temos com as crianças poderá modificar o seu comportamento, facilitando as aprendizagens que realizam. Na mesma linha de pensamento, Portugal (2012) afirma que à medida que o adulto se torna capaz de prever as necessidades das crianças, a criança aprende um sentido de segurança e confiança, sustentando na estabilidade emocional, acreditando que as pessoas oferecerem experiências interessantes.

As minhas expectativas relacionaram-se também com o facto de, nesta faixa etária, em cada dia se observarem alterações nos comportamentos e aprendizagens das crianças, pois como afirmam Dias, Correia e Marcelino (2009, p. 740), “Até aos três anos, a criança desenvolve-se de forma rápida”. As autoras acrescentam que, à medida que a criança cresce, vai ganhando força, precisão e controlo corporal. A par destas transformações físicas e motoras, surgem as primeiras palavras, o que traz inúmeras implicações ao nível da comunicação com os outros. Assim sendo, nos primeiros anos de vida o desenvolvimento motor, cognitivo e social da criança ocorre de forma vertiginosa.

Embora estivesse expectante quanto às capacidades e competências das crianças, sabia que conhecê-las implicaria também um conhecimento sobre as suas características, interesses e

necessidades, o que implicaria, para além de um estudo teórico sobre as características do desenvolvimento e da aprendizagem nesta faixa etária, uma observação atenta às singularidades individuais do seu processo de desenvolvimento.

Apesar dos receios sentidos, quando cheguei à instituição senti-me bastante confortável, sendo muito bem recebida pela educadora e pela auxiliar. Rapidamente me foi dada a oportunidade de contactar com as crianças presentes, brincando e interagindo com elas com facilidade.

Relativamente ao contexto de Jardim de Infância, o facto de ser realizada na mesma instituição permitiu o fortalecimento das relações já estabelecidas com a comunidade educativa e com o novo grupo de crianças, uma vez que me encontrava adaptada ao contexto, às particularidades da instituição e ao seu modo de funcionamento.

Desta forma, ao iniciar a segunda prática, não me senti tão receosa como na valência de Creche, pois já tinha contactado com o novo grupo de crianças, como referi na reflexão referente ao período de observação em contexto de Jardim de Infância (Anexo 1):

Embora apenas tenha realizado a intervenção na sala de Creche, tive oportunidade de auxiliar as restantes educadoras quando necessário, participando na rotina dos grupos de crianças tanto do berçário, como da sala de Jardim de Infância. Deste modo, já tinha dialogado com a educadora e com a auxiliar com os quais iria realizar a prática pedagógica.

Ainda assim, fiquei um pouco receosa, pois não sabia como o grupo me iria receber na sua sala de atividades e se iriam respeitar a minha presença, as minhas sugestões ou pedidos.

Sendo um novo contexto, senti-me também expectante, pois nunca tinha tido a oportunidade de realizar intervenções com crianças dos dois aos quatro anos. Assim, senti que se iria tratar de uma experiência bastante enriquecedora relativamente ao trabalho que poderia desenvolver e às aprendizagens que certamente iria realizar.

No início da prática, percebi que não possuía conhecimentos consolidados sobre as capacidades e competências das crianças desta faixa etária, sabendo contudo que iriam diferir das características do grupo de Creche. Perante a minha insegurança, senti a necessidade de pesquisar e de aprofundar os meus conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças, descobrindo que, de acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006), à medida que as crianças amadurecem física, cognitiva e emocionalmente, procuram a independência dos adultos, atendendo às necessidades pessoais e adquirindo assim um maior senso de competência e

autonomia. Ainda assim, as relações são fundamentais para que as crianças comecem a definir a sua personalidade, tendo o adulto um papel crucial nesta fase. Segundo Portugal (2012), a criança, ajudada pelo adulto, aprende a adiar a satisfação imediata de um desejo, a esperar, a alterar a forma de o satisfazer, percebendo que importa considerar as necessidades dos outros e as regras do funcionamento em grupo.

Na primeira semana de observação, fui bastante bem recebida na sala de atividades, levando a que os receios sentidos se fossem dissipando, sentindo-me bastante confortável tanto com o grupo de crianças, como no relacionamento com a educadora e com a auxiliar.

OBSERVAR, PLANIFICAR E INTERVIR

A realização da prática pedagógica engloba momentos que considero cruciais ao seu desenvolvimento, nomeadamente, a observação, a planificação e a intervenção.

Nas práticas realizadas nas duas valências, as primeiras duas semanas foram destinadas ao período de observação e recolha de dados. De acordo com Dias (2009), é através da observação que o educador recolhe informações sobre a criança e o contexto em que ela se insere. Na minha perspetiva, e indo ao encontro do que é defendido por Parente (2012), os educadores de infância devem realizar observações cuidadas e intencionais, escutando o grupo e cada criança, a fim de poderem garantir experiências de aprendizagem que deem resposta às suas necessidades.

Deste modo, tornou-se fulcral conhecer as características das crianças e as rotinas das salas de atividades, para adequar as experiências educativas aos grupos e, assim, proporcionar as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem a todas as crianças. Nesse sentido, senti a necessidade de definir, planear e estruturar as estratégias de observação a aplicar, visto que, como argumentam Carmo e Ferreira (1998), só assim é possível recolher todas as informações que se pretende, não havendo risco de inadequação dos instrumentos utilizados no contexto de observação.

Relativamente à prática no primeiro contexto, foi fulcral definir e responder antecipadamente a questões como “O que observar?”, “Quem observar?”, “Que papel assumir enquanto observador?”, “Como observar?” e “Porque observar?”. A pertinência dos dados recolhidos foi referida ao longo da reflexão do período de observação em contexto de Creche (Anexo 2):

(...) na Creche, as crianças ainda não são autônomas na maioria das tarefas, requerem constantemente a nossa atenção e é necessário conhecer as características de cada criança. Tendo em conta que nunca realizei anteriormente práticas pedagógicas nesta valência, foi imprescindível saber o que era necessário fazer, como fazê-lo e porquê.

No que diz respeito à prática em contexto de Jardim de Infância, tal como em Creche, considerei necessária a planificação das diversas observações realizadas, através da elaboração de grelhas de observação e tomada de notas. Foi ainda realizada uma entrevista estruturada à educadora cooperante e diretora pedagógica, com o intuito de complementar as informações sobre a instituição.

Como estratégia para conhecer o grupo, criar uma aproximação das crianças e estabelecer uma relação de confiança, tive a preocupação de realizar constantemente uma observação participante, como referi ao longo da reflexão referente ao período de observação no segundo contexto (Anexo 1):

(...) durante o período de observação, procurei brincar com elas em todos os momentos de brincadeira livre e dialogar nos diversos momentos de rotina. Deste modo, mostrei ao grupo que poderiam recorrer a mim sempre que fosse necessário, pois iria satisfazer as suas necessidades. Assim, na última semana de observação, constatei que as crianças facilmente me pediam auxílio na realização das atividades ou simplesmente para lhes dar afeto.

Através da observação, tive a oportunidade de conhecer e aprender mais sobre o grupo, o que me permitiu assegurar que a planificação respondesse aos interesses e necessidades individuais de cada criança, estimulando-as a realizar novas aprendizagens.

Assim, considero que a observação constitui a base da planificação, servindo de alicerce à intencionalidade do processo educativo, pois permite compreender o trabalho desenvolvido e o seu efeito na aprendizagem de cada criança. A meu ver, o processo de planeamento serve de suporte ao processo desenvolvido, tornando-se um documento orientador para o educador. Como referem Santos, Conceição e Dias (2013), planificar é adequar as propostas educativas às crianças, às suas características, necessidades e interesses. Na mesma linha, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) sugerem que planear implica que o educador reflita sobre as suas intencionalidades educativas e as possíveis formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários para a sua realização.

Nesse sentido, penso que a planificação deve ser flexível e permitir alterações tendo em consideração várias possibilidades que se possam concretizar ou a necessidade de as

modificar no surgimento de situações inesperadas ou propostas feitas pelas crianças, centrando-se assim no seu desenvolvimento e bem-estar.

Nas práticas realizadas em ambas as valências, procurei que as experiências educativas fossem ao encontro dos interesses do grupo, planificando atividades desafiantes e estimulantes para cada criança, permitindo a exploração dos diversos materiais presentes nas variadas áreas da sala de atividades e fomentando o interesse em aprender, o que, segundo Not (1993), é indispensável em atividades de aprendizagem, pois melhora a qualidade do trabalho.

Um outro aspeto considerado para a realização de uma boa intervenção prendeu-se com a escolha dos materiais, uma vez que, segundo Silva e Aguiar (2013), para trabalhar com crianças é fulcral utilizar materiais pedagógicos manipuláveis adequados ao espaço, de modo a garantir a segurança e autonomia da criança, suportando assim as ações intencionais e educativas.

Sendo a rotina fundamental para realizar aprendizagens, foi ainda essencial que os momentos de rotina fossem planificados, incluindo uma intencionalidade educativa, pois como defendem Hohmann e Weikart (2007, p. 227) a rotina diária apoia a iniciativa da criança, proporciona-lhe uma organização social e um conjunto alargado de experiências envolvidas num clima de apoio, oferecendo-lhes um enquadramento estável no qual “podem sem perigo iniciar, reflectir sobre, modificar e expandir as experiências de aprendizagem pela acção”.

Nesse sentido, durante a realização das planificações houve sempre a preocupação de manter os momentos de brincadeira livre, permitindo a valorização da individualidade de cada criança e a possibilidade de desenvolver a autonomia ao ser a própria a definir o que vai fazer e com quem o vai fazer. Como futura educadora, considero que é essencial valorizar a brincadeira livre, pois para além de proporcionar momentos de aprendizagem às crianças e fomentar o estabelecimento de relações entre pares, constitui um momento em que o educador obtém informações essenciais sobre as suas características, os seus níveis de desenvolvimento e interações entre elas. Como defendem Teixeira e Volpini (2014), o brincar é uma atividade que auxilia na formação e socialização da criança, promovendo o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. O lúdico permite ainda que a criança explore, sinta, construa e reinvente, sendo desta forma a base da construção da reflexão, autonomia e da criatividade.

Ao longo das planificações, foi também considerado o projeto educativo da instituição. Na minha perspetiva, sendo o projeto educativo um documento orientador em termos

metodológicos e pedagógicos, constitui a base para a elaboração de experiências educativas em cada sala de atividades, já que resulta da reflexão conjunta de todos os agentes educativos e reflete as características do meio, instituição, salas de atividades e grupos de crianças. Os autores Carvalho e Diogo (1994) corroboram a ideia, referindo que o projeto educativo é o resultado da reflexão e participação de todos os intervenientes no processo educativo, adequando-se às características e recursos da escola e simultaneamente aos grupos de crianças, às suas necessidades, constituindo uma referência para a definição das prioridades educativas ou projetos parcelares.

Por fim, foi fundamental ter em conta a duração das experiências educativas, visto que, nos dois contextos, principalmente no de Creche, as crianças apresentavam um curto tempo de concentração, nem sempre existindo a possibilidade de cumprir as atividades previstas, exigindo, como referem Ribeiro, Oliveira e Simões (2010) uma planificação flexível que, quando necessário, permitisse rápidas modificações.

Com o intuito de promover a continuidade educativa entre as semanas de intervenção, em ambos os contextos, eu e a minha colega sentimos a necessidade de planificar em conjunto, indo ao encontro do trabalho realizado, quer em termos de experiências educativas, quer a nível de opções pedagógicas. Considero ainda que o trabalho colaborativo permitiu o debate acerca das ideias e a partilha de pontos de vista, indo ao encontro da opinião de Hohmann e Weikart (2007) que referem que este tipo de trabalho é essencial para a tomada de decisões refletidas e fundamentadas, concretizando os objetivos definidos e tornando a nossa aprendizagem mais eficaz.

Para dar continuidade às planificações, surgiram os momentos de intervenção que, suportados pelo período de observação, me proporcionaram a oportunidade de por em prática ideias, diversificar estratégias e atividades e realizar aprendizagens que me enriqueceram pessoal e profissionalmente.

No contexto de Creche, tendo em conta a faixa etária das crianças, na escolha das atividades a minha preocupação incidiu sobretudo na planificação de experiências sensoriais, visto que, como referem Post e Hohmann (2011) as crianças até aos três anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos. Como argumentam os autores Sprinthall e Sprinthall (2000, p. 103), “A actividade cognitiva durante o estágio sensório-motor baseia-se principalmente na experiência imediata, através dos sentidos. A actividade intelectual fundamental deste estágio consiste na interacção com o meio, através dos sentidos. É uma actividade prática.”

Nesse sentido, penso que o educador deve ser sensível a estas necessidades e particularidades do desenvolvimento, agindo perante esta forma de aprender e adaptando o seu trabalho a esta realidade.

Para tal, realizei diversas atividades que estimulassem os sentidos, como a exploração de sementes, frutos, folhas, terra (Figuras 1, 2 e 3) e jornal. Na opinião de Dias e Correia (2012), o processo natural e progressivo de aprendizagem solicita exploração, descoberta e, só posteriormente, uma reorganização mental. O desenvolvimento da curiosidade e o impulso exploratório envolve o sentimento de que descobrir coisas é, segundo Portugal (2012), positivo e gera prazer. Com o intuito de explorar os elementos da natureza, as crianças tiveram a oportunidade de manipulá-los, cheirá-los e, quando possível, prová-los.



Figura 1 - Exploração de terra



Figura 2 - Exploração de dióspiro



Figura 3 - Exploração de castanhas, bolotas, ouriços e folhas

De todas as experiências sensoriais, considero pertinente destacar a atividade em que as crianças exploraram variados tipos de sementes, água e terra e, posteriormente, semearam-nos num vaso. Na minha reflexão referente ao período de intervenção em Creche, referi a pertinência da realização da atividade (Anexo 3):

A meu ver, esta atividade foi bastante enriquecedora para as crianças, pois para além de poderem explorar elementos novos como as sementes, a terra e a água, puderam realizar processos novos como o semear. Penso que as crianças se mantiveram sempre entusiasmadas e interessadas, principalmente por estarem a contactar com texturas novas e por lhes ter sido dada a oportunidade de explorar com as mãos e com a boca, o tempo que desejaram.

Ao longo de três semanas, as crianças tiveram ainda a oportunidade de realizar variadas atividades de expressões plástica e motora que, ao envolver elementos da natureza, lhes permitiram a exploração de novos materiais e técnicas. Nesse sentido, as crianças realizaram pinturas utilizando esponjas, escovas de dentes, sementes e nozes (Figuras 4, 5 e 6). O grupo construiu ainda uma lagarta com jornal e um mobile com elementos da natureza anteriormente explorados.



Figura 4 – Pintura com esponjas



Figura 5 – Pintura com escova de dentes



Figura 6 – Pintura com nozes

Das atividades implementadas, considero importante destacar a experiência em que foi proposto às crianças que pintassem o vaso no qual tinham semeado papoilas, utilizando esponjas de base circular. Na minha perspectiva, a atividade foi bastante enriquecedora, como é visível na reflexão sobre o período de intervenção em contexto de Creche (Anexo 3):

Foi bastante interessante ver a reação das crianças ao pressionar a esponja contra o vaso e perceberem que a tinta, anteriormente disposta num prato, ganhava a forma de círculo. (...) foi necessário que auxiliasse as crianças a efetuar o movimento de mergulhar a esponja na tinta e pressionar no vaso, para que compreendessem o que era pretendido. Com algumas crianças, bastou realizar este movimento uma vez para que, por imitação, colorissem o vaso. (...) três crianças mostraram mais interesse em explorar a esponja com as mãos e com a boca.

Refletindo sobre as experiências educativas referidas, considero que estas atividades são bastante significativas e estimulantes para as crianças, uma vez que lhes permitem contactar com algo que lhes é próximo, podendo manipular objetos concretos que as ajudarão a construir aprendizagens contextualizadas. Como defendem Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 24), o educador deverá então, “Promover a exploração direta de elementos naturais, valorizando a abordagem multissensorial à aprendizagem.”

Fazendo uma reflexão sobre as minhas intervenções em Creche, outro aspeto que considero positivo prende-se com a preocupação em utilizar diversas estratégias para cativar e motivar as crianças, criando poemas alusivos aos temas abordados, cantando músicas acompanhadas de gestos, dialogando de forma expressiva ou explicando às crianças o que iriam fazer nas atividades. Procurei ainda criar fantoches com o intuito de dinamizar as histórias e músicas, procurando envolver as crianças nas experiências desenvolvidas.

Gostaria ainda de realçar que foi fundamental estar presente nos diversos momentos de brincadeira, pois acredito que são favoráveis não só para estimular a aprendizagem, mas sobretudo para interagir com as crianças e fortalecer a relação, permitindo que as conheça melhor e proporcione o seu desenvolvimento a todos os níveis. Hohmann e Weikart (2007)

corroboram a ideia, afirmando que brincar requer o apoio do adulto durante a brincadeira, desde a preparação de um contexto em que seja possível brincar, até à participação na brincadeira. É nos momentos em que as crianças brincam que o educador pode descobrir uma infinidade de particularidades, quer em termos do seu desenvolvimento nos diferentes domínios, quer na sua capacidade de se relacionar com os pares, de lidar com as suas frustrações e também de resolver conflitos.

Relativamente ao contexto de Jardim-de-Infância, considerando a curiosidade das crianças em descobrir e partilhar as suas ideias, foi fundamental estar atenta e observar a partilha das suas vivências e o interesse que mostravam perante determinados temas.

Desta forma, após observar que as crianças tinham curiosidades a satisfazer sobre o animal ouriço, na primeira semana de intervenção tive a oportunidade de desenvolver um projeto, procurando desenvolver um conjunto de experiências educativas envolvessem as crianças numa investigação, partindo de um assunto do seu interesse. De acordo com Katz e Chard (1997), a metodologia de trabalho de projeto centra-se na investigação e exploração em profundidade sobre um determinado tema, pressupondo a envolvimento de todos os participantes e implicando trabalho de pesquisa, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados. Complementando a ideia acima referida, Vasconcelos (2011, p.9) refere que a metodologia de trabalho de projeto

(...) contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (...) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas. Tal processo de aprendizagem permite (...) a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade.

Segundo a perspectiva de Vasconcelos *et al.* (2012), o trabalho de projeto desencadeia-se em quatro fases: definição do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho; execução; e avaliação/divulgação.

Nesse sentido, após a introdução do tema, através da leitura da história “O ouriço carrapiço”, procurei conhecer o que as crianças sabiam sobre o ouriço, o que desejavam descobrir e de que forma o pretendiam fazer. Este momento foi crucial para conhecer as curiosidades e dúvidas das crianças, já que considero que se deva valorizar os seus saberes, partindo dos seus conhecimentos para desencadear momentos de aprendizagens significativas.

Desde logo, os pais foram referidos como potenciais fontes de informação. Enquanto futura educadora, penso que é essencial colocar o foco naquilo que as famílias das crianças

conseguem fazer, dando-lhes, como referem Hohmann e Weikart (2007), a oportunidade de acompanhar as suas vivências e compreender o trabalho desenvolvido na sala de atividades. Ao longo da semana, as crianças foram chegando com novas informações que tinham descoberto junto dos familiares: o nascimento, a alimentação e relações do ouriço com os outros animais.

No decorrer da semana, o grupo teve a oportunidade de ouvir poemas criados pelos familiares, a partir de pesquisas realizadas. As leituras, para além de permitirem a partilha das descobertas sobre as características do ouriço, foram cruciais para que as crianças fossem dando resposta às questões inicialmente colocadas. O grupo explorou ainda castanhas e ouriços da castanha, com o intuito de sentir a textura semelhante à do animal, e criou um ouriço, utilizando uma pinha e pasta de modelar (Figura 7).

No final da semana, as crianças foram novamente questionadas sobre o que tinham aprendido acerca do ouriço. Após a partilha, realizei, juntamente com o grupo, a divulgação das aprendizagens no decorrer do projeto, através de um cartaz (Figuras 8 e 9) que expunha os trabalhos realizados e comparava as informações conhecidas pelas crianças antes e após a realização das experiências. A divulgação permitiu evidenciar o processo de desenvolvimento das atividades e, simultaneamente, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças. Nesse sentido, ao mesmo tempo que se avaliou o modo reflexivo do trabalho desenvolvido, mediante a documentação, tornou-se o trabalho transparente para a comunidade educativa.



Figura 7 - Ouriço criado pelas crianças



Figura 8 - Construção do cartaz de divulgação



Figura 9 - Mural de divulgação dos trabalhos desenvolvidos e aprendizagens realizadas

No que concerne às minhas aprendizagens, a realização deste projeto foi determinante para compreender que as crianças são seres competentes e que devem ser estimuladas a pensar, assumindo papel ativo na construção da sua aprendizagem. Sendo as crianças os sujeitos da ação, Katz e Chard (1997) argumentam que o educador assume o papel de orientador,

incentivando e auxiliando as crianças, por forma a dar-lhes sugestões e ensiná-las a trabalhar colaborativamente e a partilhar novas ideias e conhecimentos com o outro.

Para além de gostarem de aprender coisas novas, pude constatar que as crianças apresentavam bastante interesse em realizar atividades dinâmicas, no qual tivessem a oportunidade de explorar livremente e de tomar decisões, como referi ao longo da reflexão referente à intervenção de 10 a 13 de novembro de 2014 (Anexo 4):

(...) quando lhes foram fornecidas castanhas e ouriços para explorarem, a maioria das crianças apresentou interesse em explorar e saber mais sobre os objetos. A meu ver, a observação que realizei nesta intervenção foi crucial para perceber que o grupo de crianças apresenta preferência pelas atividades mais dinâmicas, em que possam explorar ou conduzir a atividade como desejam. Este interesse foi novamente demonstrado no terceiro dia de intervenção, aquando da proposta da criação de um ouriço, utilizando uma pinha e pasta de modelar, as crianças mostraram-se entusiasmadas por terem a oportunidade de construir um ouriço.

Ao longo da prática, através da observação atenta das crianças e de uma reflexão crítica sobre as minhas atuações, fui constatando ainda que o grupo, para além de gostar de satisfazer curiosidades, envolvia-se em experiências nas quais eram surpreendidas pela descoberta. Para tal, foram desenvolvidas atividades que criassem a oportunidade de contactar com situações novas e que proporcionassem ocasiões de descoberta e exploração do meio.

Das experiências realizadas, considero pertinente destacar uma atividade em que o grupo explorou canela, açafrão e colorau para, posteriormente, decorar formas de papel. As crianças mostraram tanto interesse em explorar as especiarias, que se deslocaram para a área de trabalho e esperaram pacientemente pela sua vez. Para além do grupo se envolver na atividade, mostrou interesse em cheirar, provar e manusear as especiarias, pelo que considero que foi uma atividade bastante enriquecedora. Ao longo da reflexão referente à semana de intervenção de 9 a 11 de dezembro de 2014, reflito sobre a experiência (Anexo 5):

Todas as crianças quiseram cheirar, provar e tocar nas especiarias, mostrando bastante satisfação enquanto o faziam. Aquando da colagem das especiarias às formas de papel, as crianças ficaram perplexas ao visualizar a mistura de cores e ao perceber que, espalhando cola sobre as formas e polvilhando especiarias sobre as mesmas, permitiria que o efeito criado ficasse estampado. (...) A meu ver esta atividade foi bastante enriquecedora, visto que as crianças exploraram novos alimentos, não esquecendo o facto de desenvolverem o léxico ao aprenderem novas palavras: especiarias, colorau e açafrão.

Enquanto futura educadora, considero que este tipo de atividades é bastante significativo para as crianças, já que lhes permite manipular objetos concretos e simultaneamente descobrir sensações novas, fomentando a sua curiosidade e despertando o interesse em aprender.

Ao proporcionar experiências educativas, foi crucial criar momentos nos quais as crianças tiveram a oportunidade de decidir, de forma justificada, como realizá-las. Considero que, tendo em conta a intencionalidade educativa do educador, é fundamental que as crianças participem nas atividades como desejam, não colocando restrições a escolhas ou sugestões que possam realizar. Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), a criança ao escolher, ao tomar decisões, ao preferir e, sobretudo, ao arranjar razões e critérios para as suas decisões, constrói a sua independência e a sua progressiva autonomia.

Com o intuito de fomentar a participação nas escolhas feitas em grupo e desenvolver o respeito pelo outro, foram desenvolvidas experiências nos quais as crianças debateram ideias, votaram e elegeram uma decisão, considerando a opinião dos outros. Nesse sentido, considero pertinente destacar uma atividade realizada na última semana de intervenção. Após as crianças terem recebido um peixe como presente, propôs-se a atribuição de um nome ao novo animal de estimação. As crianças partilharam ideias, realizaram sugestões e, posteriormente, vivenciaram valores democráticos. Ao ser eleito um nome, uma das crianças mostrou-se bastante descontente com a decisão tomada, não aceitando o nome escolhido pela maioria. A atitude da criança fez-me refletir e repensar estratégias para que a intencionalidade educativa fosse alcançada, como referi na reflexão referente à semana de intervenção de 12 a 15 de janeiro de 2015 (Anexo 6):

(...) foi necessário explicar-lhe que o peixe apenas poderia ter um nome e como a maioria das crianças preferia o nome Tangerina, sendo ela parte integrante de um grupo, teria que concordar com a decisão dos colegas. Penso que desta forma a criança compreendeu o significado de votar e eleger, aprendendo a respeitar a opinião dos outros.

Refletindo sobre a experiência, considero este tipo de atividades é crucial para que, através da participação democrática, as crianças, enquanto partes integrantes do grupo, se formem pessoal e socialmente, sendo, a meu ver, o educador responsável por proporcionar condições diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro.

Ao longo das intervenções, pensei ser fundamental elaborar, nos dois contextos, um pequeno mural (Figuras 10 e 11), no qual fossem expostas fotografias das atividades, acompanhadas com uma breve descrição. Assim, construí um meio de comunicar aos pais e à restante

comunidade educativa o trabalho que as crianças estavam a desenvolver e as aprendizagens realizadas.

A meu ver, quando as experiências e as atividades são organizadas e partilhadas com os outros, as aprendizagens das crianças tornam-se visíveis. Tal como defende Malaguzzi (1999), a documentação pedagógica representa um instrumento de comunicação e divulgação das experiências educativas, reconhecendo a criança como ser pensante e detentor de potencial, cultura e conhecimento. A autora refere ainda a importância da partilha com a comunidade quando a documentação existe, aproximando-se dela por meio da criação de espaços para a valorização da criança enquanto produtora de saberes. Marques e Almeida (2011) corroboram com a ideia, defendendo que a intenção torna-se assim a documentação do processo de aprendizagem da criança.

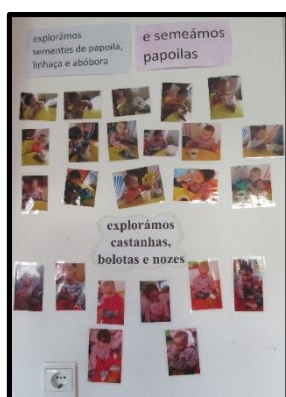


Figura 10 - Documentação referente a atividades em contexto de Creche



Figura 11 - Documentação referente a atividades em contexto de Jardim de Infância

No decorrer do período de intervenção, tive a preocupação de abordar todas as áreas e domínios definidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), já que vão ao encontro do fundamento dos conhecimentos e aprendizagens realizadas ao longo da vida. Considero importante realçar que procurei articular as diferentes áreas, de forma a garantir a formação holística das crianças e a construção de um conhecimento globalizante, o que, na perspetiva de Pombo, Guimarães e Levy (1993), promove a continuidade educativa.

Por fim, houve a preocupação de realizar experiências em grande grupo, pequenos grupos, pares e individuais, de modo a proporcionar interações diversificadas e permitir que as crianças aprendessem com todos os elementos do grupo. Para além disso, penso que a participação e o envolvimento das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade e das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha e facilitador de aprendizagens.

AVALIAR E REFLETIR

Ao longo da prática pedagógica nos contextos de Creche e Jardim-de-Infância, debrucei-me sobre dois momentos que foram transversais à minha prática e bastante significativos para realizar as minhas intervenções: avaliação e reflexão.

Refletindo sobre o momento de avaliação, no decorrer da prática em Creche, tive bastante dificuldade em perceber que tipo de técnica seria mais adequada, quais os parâmetros a avaliar ou que crianças observar. Em conversa com a professora supervisora, consegui esclarecer as minhas dúvidas, como referi na reflexão referente à intervenção do primeiro contexto (Anexo 3):

(...) consegui perceber que não é necessário avaliar todas as crianças em apenas um dia e que todos os momentos do dia podem e devem ser avaliados, visto que (...) a criança faz aprendizagens significativas tanto nas diversas rotinas, como em momentos de brincadeira livre ou em atividades orientadas.

Nesse sentido, optei por realizar registos das ocorrências significativas por considerar que é uma técnica prática para registar e por ser possível efetuar os registos depois dos acontecimentos ocorrerem. Recorri ainda ao uso de escalas de estimação, pois, tal como refere Parente (2012), focalizam comportamentos específicos das crianças e providenciam uma imagem das suas capacidades em determinada situação.

Tendo em conta as aprendizagens realizadas em Creche, o momento de avaliação em contexto de Jardim de Infância proporcionou-me conhecimentos bastantes enriquecedores, uma vez que a utilizava para melhorar a minha prática e, deste modo, proporcionar aprendizagens significativas às crianças.

Apesar de ter aplicado os mesmos instrumentos e técnicas para avaliar, surgiram outras dificuldades, inerentes à falta de prática em avaliar crianças em contexto de intervenção. Considerando o facto de estar constantemente em interação com as crianças, apresentei dificuldades em aplicar os instrumentos de avaliação, realizando registos apenas no final do dia, o que me causou algum entrave, pois por vezes não conseguia lembrar-me do que tinha observado. Assim, ao longo das reflexões referentes às intervenções no contexto de Jardim de Infância, fui pensando sobre as consequências de não aplicar os instrumentos de avaliação, como ocorreu na reflexão referente à intervenção de 10 a 13 de novembro de 2014 (Anexo 4):

Ao não realizar a avaliação, não tive oportunidade de reconhecer detalhadamente a pertinência das experiências educativas desenvolvidas, não tendo assim a total percepção se as mesmas estimularam o desenvolvimento de cada criança e alargaram os seus interesses (...).

Refletindo enquanto futura educadora, considero que a avaliação constitui um suporte imprescindível à planificação, visto que, como argumentam Portugal e Laevers (2011), através da sua análise, o educador reconhece os aspetos que necessitam de ser trabalhados e as capacidades e competências a serem desenvolvidas, estabelecendo a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança.

Futuramente, penso que será crucial realizar diversos tipos de avaliação, variando assim os instrumentos utilizados, com o intuito de obter diferentes registos sobre o processo de evolução das crianças e progressivamente melhorar a minha ação educativa.

A par dos momentos de avaliação, a reflexão realizada semanalmente foi crucial para pensar sobre a minha atuação nos dois contextos educativos.

Ao longo do período de intervenção, após a atuação de cada dia, foi fundamental refletir crítica e construtivamente sobre a minha ação, sobre as estratégias utilizadas e as aprendizagens realizadas pelas crianças, tendo em conta as intencionalidades educativas previamente definidas. Considero que foi igualmente importante refletir sobre a gestão das atividades, prevendo o tempo que cada criança necessitava para as realizar, e sobre a escolha e adequação dos recursos materiais, no sentido de dar resposta às necessidades e interesses do grupo. Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), o planeamento de atividades implica que o educador reflita sobre as suas intervenções educativas e as formas como as adequou ao grupo de crianças, ponderando sobre as situações e experiências de aprendizagem e sobre a organização dos recursos humanos e materiais necessários à sua utilização.

A reflexão fundamentada sobre as ideias e as ações das crianças foi imprescindível para criar e desenvolver novas atividades, uma vez que, perante o comportamento, motivação e envolvimento do grupo nas experiências educativas, consegui perceber o que lhes despertava mais interesse, planificando outras atividades. O pensamento reflexivo é perceptível ao longo das reflexões que realizei, como é o caso da reflexão referente à intervenção de 10 a 13 de novembro de 2014 (Anexo 4):

Apresentaram sobretudo interesse em modelar a pasta e nas possibilidades que tinham em criar coisas novas, através da exploração do novo material. Com a observação realizada durante o

decorrer da atividade, eu e a minha colega consideramos que será pertinente voltar a realizar uma atividade em que as crianças possam explorar a pasta de modelar, mas livremente, dando-lhes oportunidade de construir algo que desejam.

Com um olhar retrospectivo, todos os momentos de reflexão permitiram que fosse repensando sobre toda a minha intervenção, reconhecendo os meus pontos fracos, procurando estratégias para os eliminar e, assim, melhorar a minha intervenção educativa.

DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

Ao longo da prática pedagógica em Educação de Infância, foram surgindo diversas dificuldades e desafios, incentivando-me à procura de soluções para os contornar e assim construir-me como futura educadora.

Começando pelo contexto de Creche, inicialmente as dificuldades sentidas incidiram na motivação das crianças que, aparentemente, não dormiam o suficiente durante a noite, sendo muitas vezes complicado proporcionar-lhes bem-estar.

Nos momentos de alimentação, algumas crianças apenas comiam quando era a educadora a auxiliá-las, por conhecer estratégias para cada uma comer e por existir uma relação mais próxima entre a educadora e o grupo. Ao longo da prática, penso que consegui superar as minhas dificuldades, refletindo sobre o desafio na reflexão referente ao período de observação em Creche (Anexo 2):

Inicialmente, todas as dificuldades referidas constituíram um obstáculo na minha relação com as crianças, considerando no entanto que, ao longo do período de observação, fui conseguindo ultrapassar algumas dificuldades. A meu ver, os obstáculos foram superados devido ao fortalecimento da minha relação com as crianças, que me permitiu transmitir-lhes confiança e segurança.

Nos momentos de planificação, para além de apresentar dificuldades em definir a avaliação, como referi anteriormente, surgiu um outro obstáculo que incidiu na incapacidade de interligar as atividades orientadas, não existindo por vezes um fio condutor que permitisse a continuidade educativa entre as experiências. Enquanto futura educadora, tenho consciência que as áreas não podem ser consideradas como compartimentos estanques e, ao interligá-las, permito que a organização do meio envolvente constitua o suporte para o desenvolvimento curricular. Como indicam Oliveira-Formosinho e Azevedo (2001, p.182), “um dos fatores centrais para a qualidade da educação de infância é a característica holística do currículo que integra experiências dos vários níveis de aprendizagem e desenvolvimento.” A meu ver, esta

dificuldade foi superada na última semana, tendo sido capaz de planificar experiências educativas que apresentassem continuidade entre os diferentes dias da semana.

Relativamente às minhas intervenções, deparei-me com alguma dificuldade em controlar o grupo enquanto realizava as atividades orientadas com cada criança, uma vez que as restantes estavam atentas e interessadas no que estava a ser desenvolvido na mesa de trabalho, querendo também experimentar. Para tal, foi essencial o auxílio da minha colega para gerir o grupo de crianças, desenvolvendo brincadeiras e dialogando com elas. Ao longo das minhas atuações, outras dificuldades foram surgindo relativamente à motivação do grupo e à interligação das atividades, como fui referindo ao longo da reflexão referente à intervenção de Creche (Anexo 3):

Nem sempre consegui cativar o grupo de crianças da forma como eu esperava, em grande parte por nem sempre utilizar materiais dinâmicos e cativantes que auxiliassem a minha ação. A meu ver, também não realizei com sucesso a interligação de algumas atividades que decorriam no mesmo dia, não havendo conexão entre o que estava a acontecer e a atividade seguinte (...).

Uma outra dificuldade sentida incidiu no facto de, inicialmente, me focalizar apenas na criança com quem estava a trabalhar, sabendo que, como é defendido por Parente (2012), o educador tem o dever de ser também observador e estar atento a todos os acontecimentos que ocorrem na sala de atividades. Na minha perspetiva, a dificuldade foi superada ao longo das três semanas de intervenção, apresentando a capacidade de disponibilizar atenção para todas as crianças.

Refletindo sobre o meu percurso no contexto de Creche, aprendi sobretudo que o educador deve ser capaz de observar cuidadosamente o grupo de crianças, oferecendo-lhes atividades estimulantes e envolventes, proporcionando aprendizagens, através da descoberta e exploração e, naturalmente, respondendo aos seus interesses, capacidades e necessidades. Penso que é também fundamental a utilização de materiais manipuláveis e seguros, que permitam às crianças a exploração com todos os sentidos, promovendo aprendizagens sensório motoras. Por fim, compreendi a relevância de, enquanto educadora, escolher atividades dinâmicas, que diversifiquem estratégias e que proporcionem experiências que tornem as aprendizagens mais significativas.

Relativamente ao contexto de Jardim de Infância, as minhas dificuldades incidiram inicialmente na gestão do grupo, na capacidade de mantê-lo atento ou motivado, visto que as crianças não respeitavam os meus pedidos ou as minhas sugestões. No meu entender, esta dificuldade surgiu porque, inicialmente, não tinha estabelecida uma relação de afetividade com as crianças, tornando-se uma das minhas preocupações, pois, como refere Golse (1998),

toda a aprendizagem começa com o carinho, a partir do qual a criança aprende a confiar e a criar empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam.

No decorrer da prática, o fortalecimento da minha relação com as crianças foi crucial para superar a dificuldade, já que, ao estabelecer uma relação afetiva, as crianças aprenderam a confiar em mim, indo ao meu encontro sempre que necessário, pois sabiam que iria satisfazer as suas necessidades. Tal como é defendido por Brazelton e Greenspan (2004), o estabelecimento de relações possibilita que o processo educativo decorra com um maior envolvimento, por parte de todos os intervenientes, proporcionando o desenvolvimento da criança nas dimensões cognitiva, motora e social e, conseqüentemente, a realização de aprendizagens.

No que diz respeito à gestão do tempo, inicialmente tive dificuldades em realizar as atividades no tempo definido. A dificuldade surgiu devido a diversos fatores, quer por inicialmente não conseguir prever o tempo necessário para realizar as atividades, quer por fatores externos, como a pontualidade ou a assiduidade das crianças. Os obstáculos encontrados fizeram-me refletir sobre a necessidade que o educador têm de gerir o tempo das experiências educativas que pretende realizar e de construir uma planificação suficientemente ajustável. Nesse sentido, considero que é necessário prever e organizar o tempo simultaneamente estruturado e flexível, proporcionando momentos com sentido para as crianças.

A necessidade de, por vezes, terminar as atividades de semanas anteriores fez-me refletir enquanto futura educadora, pois considero que se torna complexo envolver de igual forma as crianças que, por diversos motivos, não realizam a experiência educativa de forma contextualizada. Os imprevistos que surgiram incentivaram-me à procura de soluções para os contornar, como referi na reflexão referente à semana de intervenção de 24 a 27 de novembro de 2014 (Anexo 7):

Os imprevistos surgidos fizeram-se ainda refletir sobre a importância de escolher criteriosamente as crianças para realizar as atividades em primeiro lugar, sendo necessário considerar o horário a que os pais as vêm buscar à instituição, por exemplo.

Aprendi que o educador assume o papel de mediador entre os interesses das crianças, as decisões das famílias e as suas intencionalidades educativas nas experiências que realiza, o que me faz refletir sobre a minha ação futura. É crucial tornar o Jardim de Infância num espaço educativo, em que a missão de educar é partilhada pelos educadores, famílias e

comunidade educativa. Como defende Figueiredo (2010), só assim é possível ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

A realização da prática pedagógica nos dois contextos de Educação de Infância proporcionou-me a oportunidade de vivenciar situações pedagógicas que contribuíram para o desenvolvimento de estratégias diversificadas e adequadas à minha ação educativa, fomentando o desenvolvimento de competências de observação, planificação, atuação, avaliação e reflexão.

Refletindo sobre as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas, considero pertinente realçar que os *feedbacks* dados pelas educadoras cooperantes e pela professora supervisora foram imprescindíveis para o meu desenvolvimento enquanto futura educadora. Nesse sentido, considero que um dos aspetos positivos, fundamentais no processo de aprendizagem, foi a minha capacidade de reconhecer as minhas falhas e de saber ouvir as críticas que me foram feitas, aproveitando-as e pensando sempre de forma construtiva para melhorar a minha intervenção, numa lógica de enriquecimento pessoal e profissional.

Todas as aprendizagens realizadas promoveram o desenvolvimento de competências de análise de contextos e atitudes face a situações da prática profissional, bem como o desenvolvimento da minha autonomia e da capacidade de trabalhar em equipa. Desta forma, a prática pedagógica foi crucial para melhorar a minha ação educativa, colmatando lacunas, eliminando falhas e promovendo a construção da minha identidade profissional.

REFLETINDO ENQUANTO PROFESSORA SOBRE OS CONTEXTOS DE 1.º CICLO (1.º E 3.º ANOS DE ESCOLARIDADE)

Ao longo do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proporcionada a oportunidade de realizar a prática pedagógica em dois contextos de 1.º Ciclo, nomeadamente, nos 1.º e 3.º anos de escolaridade.

A primeira experiência foi realizada com uma turma de 1.º ano de escolaridade, pertencente a uma escola situada na união das freguesias de Marrazes e Barosa, concelho de Leiria. A turma era constituída por vinte alunos, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos, dos quais quinze eram do género masculino e cinco do género feminino. Das vinte crianças, apenas quinze frequentavam o 1.º ano de escolaridade pela primeira vez, havendo cinco alunos a repeti-lo. Na turma existia uma criança referenciada com Necessidades Educativas Especiais, sendo acompanhada por uma professora de Educação Especial e por terapeutas da fala e de psicomotricidade. A turma gostava de brincar no espaço exterior da escola, realizar jogos lúdicos e fazer desenhos de tema livre. Os alunos eram bastante extrovertidos e interativos, manifestando curiosidade e desejo em aprender.

Já a segunda experiência foi realizada com uma turma de 3.º ano, numa escola situada na união das freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes, concelho de Leiria. A turma era composta por vinte e um alunos, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos, dos quais sete eram do género masculino e catorze do género feminino. À exceção de um aluno, todas as crianças frequentavam o 3.º ano de escolaridade pela primeira vez. Quanto à nacionalidade, um aluno apresentava nacionalidade ucraniana e outro nacionalidade usbequistanesa, tendo os restantes nacionalidade portuguesa. No entanto, existiam quatro alunos em que o Português era língua não materna. Na turma existia uma criança referenciada com Necessidades Educativas Especiais, sendo acompanhada por uma professora de Educação Especial. Os alunos eram bastante extrovertidos, interativos e participativos, manifestando bastante curiosidade e desejo em aprender. A turma gostava de realizar jogos lúdicos e atividades de Expressões.

De forma a refletir sobre o contexto, considerei pertinente organizar as minhas ideias dando ênfase às expectativas que tinha antes da prática pedagógica, à importância dos momentos de observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão, apresentando também as dificuldades sentidas e, por fim, as aprendizagens que realizei.

EXPECTATIVAS E RECEIOS

Relativamente às expectativas, senti-me muito expectante nos dois contextos em que realizei a prática pedagógica.

No primeiro contexto, aquando da atribuição das diversas instituições pelos grupos de mestrandos, senti-me satisfeita ao constatar que a prática pedagógica iria decorrer numa escola localizada na área onde resido, facilitando a minha adequação ao meio e a obtenção de informações essenciais para caracterizar a instituição.

Ainda assim, senti-me um pouco receosa, visto que a prática pedagógica decorreria num ambiente educativo bastante diferente do anterior. Além disso, a última vez que tinha contactado com uma turma de 1.º ano tinha sido no segundo ano de licenciatura, o que, apesar de significativo, não foi, no meu ponto de vista, suficientemente desafiante para adquirir as competências que necessitava para intervir no contexto de 1.º Ciclo. No entanto, não permiti que os receios sentidos se sobrepusessem às minhas expectativas, como referi na reflexão relativa ao período de observação de 24 de fevereiro a 11 de março de 2015 (Anexo 8):

(...) mantive-me sempre expectante sobre o grupo de crianças que iria encontrar, todas as oportunidades de aprendizagem que lhes poderei proporcionar e as capacidades e competências que irei adquirir, cruciais para o meu futuro.

Por outro lado, desde o contexto de Jardim de Infância que tinha curiosidade em conhecer o trabalho desenvolvido no 1.º ano, no que diz respeito à continuidade educativa e à transição entre ciclos, sobretudo entre realidades totalmente diferentes, como é o caso da transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Sabia que, por vezes, a transição é negligenciada, o que não deixa de ser um pouco contraditório, pois é pelas crianças que exercemos a nossa profissão, tornando-se portanto o foco principal do trabalho dos educadores e professores. Como argumenta Fernandes (2000), a transição deve ser reconhecida por todos como um dos pontos críticos dos sistemas educativos, não só em virtude de envolver a transição de alunos de um ambiente educativo com um determinado espaço, organização e funcionamento para outro, como pela transição currículos, com diferentes matrizes de construção e de desenvolvimento.

Ainda que a adaptação das crianças ao novo contexto seja realizada ao longo do 1.º ano de escolaridade, quando iniciei a prática pedagógica, no segundo período, os alunos já se encontravam familiarizados com a escola, horários, sala de aula e regras inerentes, o que não

permitiu que acompanhasse o processo de integração dos alunos no 1.º Ciclo como eu desejava.

As minhas expectativas relacionaram-se também com a forma de como iria ser recebida pelos alunos, se me iriam integrar na turma e respeitar-me como sua professora. O sentimento de responsabilidade inerente à prática e o facto de não estar segura quanto aos meus conhecimentos pedagógicos sobre a ação educativa neste contexto, tornaram-se noutros receios, levando-me ao questionamento acerca das minhas capacidades e competências para me adaptar e proporcionar experiências desafiantes e enriquecedoras, que envolvessem os alunos e estimulassem o desejo de aprender.

Tal como no contexto de Educação Pré-Escolar, surgiu a necessidade de pesquisar e aprofundar os meus conhecimentos sobre as crianças desta faixa etária, estratégias a aplicar e experiências que poderia realizar, assumindo o papel de investigadora. Como é referido por Ponte (1994), os conhecimentos que o professor adquiriu ao longo da sua formação inicial são insuficientes para o exercício das suas funções ao longo do seu percurso docente, devendo reconhecer, assim, a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, assumindo um papel ativo na construção do seu conhecimento.

Todos os receios sentidos foram-se dissipando ao longo da primeira semana de observação, sobretudo pelo facto de ser bastante bem recebida pela professora cooperante e pelos alunos, que rapidamente me integraram na turma e facilitaram a minha adaptação ao novo contexto.

Quanto à segunda experiência, realizada com uma turma de 3.º ano de escolaridade, também surgiram, inicialmente, várias expectativas e alguns receios.

Ao saber que iria atuar num novo contexto, refleti sobre a realidade com o qual iria contactar, já que sabia que o meio poderia ser bastante diferente do contexto da prática pedagógica anterior, por a escola estar inserida numa zona urbana e não numa zona rural. Ainda assim, senti-me bastante satisfeita, como fiz referência na reflexão do período de observação de 21 de setembro a 6 de outubro de 2015 (Anexo 9):

Aquando da atribuição das instituições aos grupos de mestrados, senti-me bastante satisfeita, uma vez que (...) eu e a minha colega apenas tínhamos realizado práticas pedagógicas em instituições situadas na freguesia Marrazes e Barosa. A meu ver, a mudança é bastante positiva, pois permite-me contactar com outro meio e, portanto, com uma outra realidade que me colocará novos desafios.

Com o início da prática pedagógica, senti-me um pouco receosa, pois para além de ser um ambiente educativo diferente do anterior, estava consciente de que o currículo do 3.º ano de escolaridade exige metodologias mais rigorosas e uma profunda e antecipada preparação de conhecimentos científicos e didáticos. Contudo, mantive-me sempre expectante por acreditar que seria uma experiência que me permitiria aproximar do trabalho que é efetuado na minha futura profissão, permitindo-me experienciar novas situações e o desenvolvimento de competências, evoluindo tanto a nível pessoal, como profissional.

À semelhança da prática anterior, estava expectante em relação ao acolhimento das crianças e da professora cooperante, aspeto que rapidamente se tornou num ponto positivo para a minha prática, visto que me senti bastante integrada na comunidade educativa. No que diz respeito à relação estabelecida com a professora cooperante, considero que foi desde logo um fator facilitador das minhas aprendizagens enquanto estagiária, uma vez que se mostrou sempre disponível para esclarecer as minhas dúvidas e ajudar-me a contornar os obstáculos, contribuindo assim para melhorar a minha prática enquanto futura professora.

OBSERVAR, PLANIFICAR E INTERVIR

Tal como no contexto anterior, a prática pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico englobou momentos que considero cruciais para a sua realização, nomeadamente a observação, a planificação e a intervenção.

Nesse sentido, em ambos os contextos, nas primeiras duas semanas decorreu o período de observação e recolha de dados, um momento que considero imprescindível, visto que, tal como é referido por Estrela (2015), ao observar, o professor tem a capacidade de caracterizar o contexto educativo no qual irá atuar, podendo exercer a sua prática pedagógica devidamente fundamentada. Ao longo da reflexão relativa ao período de observação de 21 de setembro a 6 de outubro de 2015 (Anexo 9) fui referindo a importância de observar e recolher dados sobre os alunos, justificando que

Torna-se então fulcral conhecer as características, interesses e dificuldades dos alunos, bem como os trabalhos desenvolvidos até ao momento, com o intuito de adequar as experiências educativas e proporcionar as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem a todas as crianças da turma.

Estando a turma inserida numa instituição sobre a qual o meio envolvente tem influência, considero que foi igualmente relevante a sua caracterização, a fim de obter conhecimentos

sobre os recursos materiais e físicos que poderia utilizar nas minhas atuações e sobre os possíveis projetos que poderia desenvolver junto da comunidade.

À semelhança do que aconteceu em contexto de Educação Pré-Escolar, pensei ser fundamental recorrer a diferentes instrumentos de recolha de dados. Assim, foi imprescindível planificar as observações realizadas, definindo e estruturando todos os parâmetros dos quais queria obter conhecimento. Nesse sentido, no decorrer do período de observação procurei registar os dados em grelhas de observação e realizar diversas tomadas de notas no meu diário de bordo, efetuando, como defende Parente (2012), registos de incidentes, que me permitiram registar ocorrências significativas. Para obter informações sobre a instituição, coloquei algumas questões às professoras cooperantes, acedendo a informação que de outra forma seria bastante difícil.

Considero importante salientar as diferenças na observação entre este contexto e a prática anterior, quer em termos de foco de atenção, quer em termos de instrumentos de recolha de dados, já que, com o objetivo de conhecer os interesses e dificuldades sentidas pelos alunos, realizei inquéritos à turma, combinando questões de resposta fechada e aberta. Tendo em conta que tanto os alunos do 1.º como do 3.º ano apresentam, de acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006), capacidades para expressar ideias, pensamentos e sentimentos oralmente, julguei pertinente a aplicação de inquéritos, conseguindo assim, segundo com Sousa e Baptista (2011), obter informações sobre a caracterização dos alunos, surgindo em primeiro lugar questões de carácter geral, como o nome e a idade, avançando progressivamente para questões mais específicas, como a profissão que gostariam de exercer. Ao aplicar os inquéritos, para além de obter informações fundamentais para caracterizar as turmas, tive a oportunidade de me aproximar das crianças e de conhecê-las melhor.

Também como no contexto de Pré-Escolar, tive a preocupação de realizar uma observação participante, em que, sempre que possível, auxiliei as professoras cooperantes nas atividades realizadas e interagi com as crianças tanto na sala de aula, como nos intervalos e almoços. Com o decorrer do período de observação em ambas as práticas, penso que consegui criar uma relação próxima com as crianças, permitindo que recorressem ao meu auxílio na resolução das diferentes tarefas e partilhassem comigo acontecimentos pessoais. De acordo com Cadima, Leal e Cancela (2011), um clima emocional positivo, no qual as relações são próximas e o professor está atento e é responsivo às necessidades das crianças, contribui tanto para o desenvolvimento da competência emocional das crianças como para o seu sucesso escolar.

Ao longo das práticas pedagógicas, compreendi a importância que a observação tem no quotidiano de um professor. A observação, como elemento regulador da tomada de decisões, é um dos aspetos fundamentais e críticos para a minha formação enquanto futura professora, já que, tudo o que o professor decide depende, direta ou indiretamente, da observação que realiza, da leitura que faz de uma determinada situação e do modo como a interpreta. Serafini e Pacheco (1990) corroboram a ideia, afirmando que a observação intervém quando o professor planifica, quando atua e quando faz uma reflexão sobre o que foi a aula e levanta alternativas possíveis para aplicar nas próximas aulas.

As observações permitiram-me aceder a informações imprescindíveis para adequar a planificação ao desenvolvimento, interesses e competências dos alunos. Ao longo da reflexão referente ao período de observação de 24 de fevereiro a 11 de março de 2015 (Anexo 8), refleti sobre os dados que recolhi e a sua pertinência para a planificação:

Rapidamente constatei que a turma é heterogénea em diversos aspetos, (...) idades das crianças (...), no género (...) e nos níveis de desenvolvimento. Na turma existe uma criança com Necessidades Educativas Especiais. (...) A heterogeneidade encontrada no grupo fez-me refletir sobre a necessidade de adequar as planificações à diversidade de características da turma, sendo necessário considerar o ritmo individual de cada criança, isto é, ter em conta os alunos que facilmente realizam determinadas atividades, mas, por outro lado, os alunos que necessitam de mais tempo para compreender determinados conteúdos e mobilizá-los.

Nesse sentido, ao planificar foi imprescindível considerar as características de cada uma das turmas, pois penso que todo o processo de planeamento deve ter em conta o que o professor sabe de cada criança e do grupo, para assim ser criado um ambiente estimulante de desenvolvimento e de promoção de aprendizagens significativas para todos os alunos. Como defende Alvarenga (2011, p. 30),

(...) a planificação emerge (...) como um processo sistematizado, mediante a qual se pode conferir maior eficiência às actividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar um conjunto de metas estabelecidas (...) no ensino, a planificação docente não é somente uma necessidade mas acima de tudo um imperativo que se impõe (...).

Desta forma, no primeiro contexto, foi crucial que a planificação contemplasse a diversidade de características da turma, nomeadamente a existência de um aluno com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente Síndrome de Down.

Houve então a necessidade de adaptar as estratégias, os recursos materiais e a avaliação à criança, procurando que as capacidades e competências do aluno fossem potencializadas,

através da realização de atividades que, apesar de diferentes, foram ao encontro dos conteúdos abordados com a restante turma, caminhando assim no sentido da inclusão. Como defende Correia (1999), a resposta educativa perante as Necessidades Educativas Especiais deve ser a mais apropriada possível e adequada a cada criança, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem do aluno. O autor acrescenta que o princípio da inclusão deve ser flexível, considerando as características e necessidades de cada aluno, devendo a inclusão ser realizada sempre que possível, contemplando porém os serviços educativos adequados.

Com o intuito de dar continuidade às planificações, surgiram os momentos de intervenção que, suportados pelo período de observação, me proporcionaram a oportunidade de pôr em prática ideias, diversificar as tarefas propostas, aplicar estratégias e realizar aprendizagens que me enriqueceram pessoal e profissionalmente.

No primeiro contexto, ao longo da prática pedagógica, constatei que a turma do 1.º ano apresentava dificuldades visíveis ao nível do cálculo mental e, em simultâneo, ao nível do envolvimento em atividades que exigissem alguma passividade física, sendo difícil mantê-los concentrados e envolvidos no trabalho individual. Nesse sentido, tornou-se crucial a procura de recursos metodológicos para melhorar o processo de aprendizagem e despertar nos alunos o gosto pela Matemática. Com o intuito de desenvolver a flexibilidade de cálculo relativamente à operação de adição, considerei pertinente a construção de jogos, nos quais a Matemática foi aliada à Expressão e Educação Físico-Motora, tornando a tarefa motivante e desafiante para os alunos e, simultaneamente, contribuindo para o desenvolvimento de competências de cálculo mental.

Considero pertinente destacar uma das experiências que marcou o meu percurso enquanto estagiária e que me permitiu verificar a eficácia da estratégia aplicada. Na sexta semana de intervenção, foi proposto aos alunos que, depois de estarem reunidos no exterior, se deslocassem de formas diversas. Antes de se deslocarem, foram atribuídos diferentes valores aos rapazes e às raparigas. O objetivo do jogo era que, ao som de uma palma, os alunos se organizassem em grupos em que a soma dos diferentes elementos alcançasse o valor proposto, tendo em conta os valores anteriormente atribuídos. À medida que os alunos realizavam os agrupamentos, foi-lhes solicitado que explicassem como tinham pensado para chegar ao valor sugerido, permitindo a partilha de diferentes estratégias.

Refletindo sobre as experiências, penso que a estratégia utilizada, ao interligar as áreas curriculares Matemática e Educação e Expressão Físico-motora, não só promoveu a utilização de diversas estratégias para desenvolver mentalmente o cálculo aditivo, como envolveu e

motivou os alunos, que revelaram capacidades até ao momento não evidenciadas. Segundo Rosa (2011), a utilização dos jogos no ensino da Matemática é um bom recurso, visto que estes são facilitadores da aprendizagem de conceitos e servem de motivação para os alunos. Os jogos permitem ainda que os alunos trabalhem de forma independente e possibilitam ao professor oportunidades de observação e de avaliação.

Ao longo do período de intervenção, constatei que os alunos mostravam mais interesse nas atividades em que lhes era proposto que experimentassem, explorassem e manipulassem diferentes objetos, estimulando a observação e a descoberta. Desta forma, o tipo de atividades privilegiado para motivar os alunos consistia na realização de trabalhos práticos, desenvolvidos no âmbito da área curricular de Estudo do Meio.

Assim, foram desenvolvidas experiências educativas que permitiram a realização de diferentes processos da ciência, como a observação, a previsão, o questionamento, o registo e a comunicação de ideias. Para tal, foram realizados trabalhos práticos referentes à classificação de frutos, dissolução em líquidos, condutividade térmica, germinação de sementes (Figuras 12, 13 e 14).

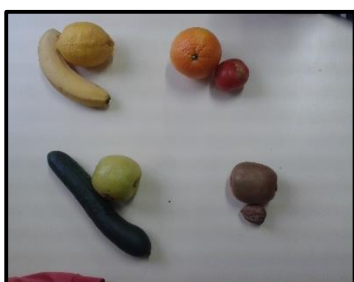


Figura 12 - Trabalho prático referente à classificação de frutos



Figura 13 - Trabalho prático referente à dissolução de líquidos



Figura 14 - Trabalho prático referente à germinação de sementes

Ainda referente aos trabalhos práticos, destaco a semana de intervenção em que realizei uma saída de campo com a turma, proporcionando a oportunidade de observar e fazer o registo, através do desenho e de fotografia, de animais e plantas. A atividade foi bastante bem sucedida, relativamente às competências adquiridas e à motivação dos alunos, como referi na reflexão da semana de intervenção de 18 a 20 de maio de 2015 (Anexo 10):

As crianças estiveram sempre bastante entusiasmadas e envolvidas na atividade, querendo registar todos os seres vivos que observavam, quer por desenho, quer por fotografia. (...) mostraram interesse em descrever os animais e as plantas que tinham observado, para além das que tinham registado. Todos os alunos apresentaram a capacidade de identificar e registar dois animais e duas plantas, sendo o desenho bastante próximo da realidade, principalmente na cor.

Refletindo sobre as experiências educativas, considero que este tipo de atividades é bastante significativo, uma vez que permite às crianças contactar com algo que lhes é próximo, podendo manipular objetos concretos que as ajudarão a construir aprendizagens contextualizadas.

Associado aos objetos concretos e à sua manipulação, como estratégia de motivação, durante a prática pedagógica procurei proporcionar outros momentos de exploração de materiais concretos, enriquecendo as aprendizagens dos alunos e proporcionando um envolvimento físico numa situação de aprendizagem ativa. Para tal, sempre que possível, recorri à exploração livre e orientada de materiais pedagógicos manipuláveis como representações de notas e moedas, geoplanos, pentaminós ou *transtrans*. Como defende Sarmiento (2010), a utilização dos materiais manipulativos propicia um ambiente favorável à aprendizagem, pois desperta a curiosidade das crianças e aproveita o seu potencial lúdico. Possibilita ainda o desenvolvimento da perceção dos alunos e contribui para a descoberta das relações subjacentes a cada material.

Pensando enquanto futura professora, considero que o uso de materiais concretos torna-se uma estratégia de motivação dos alunos, uma vez que os conteúdos passam a ter um significado em cada experiência, facilitando a formulação de conceitos e a sua relação com as experiências do quotidiano.

No decorrer do período de intervenção na turma de 1.º ano, constatei ainda que os alunos se envolviam mais em atividades que estimulassem a imaginação e o desenvolvimento da criatividade, apresentando interesse em inovar e mostrarem os conhecimentos que tinham sobre os temas abordados. Assim, foram desenvolvidas atividades que, como argumenta Sousa (2003), ao explorar conteúdos e interligar as diferentes áreas curriculares, ajudam as crianças a estimular a criatividade e a expressão, deixando o particular dar sentido às experiências do exterior e desenvolvendo a sensibilidade, a perceção e a imaginação.

Nesse sentido, os alunos tiveram a oportunidade de criar histórias a partir de sequências de imagens, ilustrar respostas para adivinhas (Figura 15), construir cartazes de sistematização de conteúdos, como a roda dos alimentos (Figura 16), e resolver problemas encontrados nas histórias, através do desenho. A turma teve ainda a oportunidade de realizar atividades que lhes proporcionaram a exploração de técnicas de pintura que desconheciam, como a pintura com papel crepe e com carimbos de batata (Figuras 17 e 18).



Figura 15 - Cartaz de consolidação de casos especiais de leitura

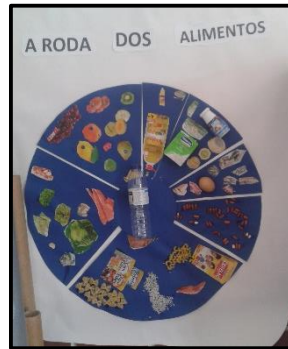


Figura 16 - Roda dos alimentos



Figura 17 - Pintura com papel crepe



Figura 18 - Pintura com carimbos de batata

De todas as experiências, destaco uma que marcou o meu percurso enquanto estagiária, pois para além de permitir o ensino e consolidação dos conteúdos abordados, permitiu que os alunos aprendessem de uma forma desafiante e prazerosa, o que a meu ver, seria o ideal para todas as aprendizagens realizadas. Na décima semana de intervenção, foi proposto aos alunos que resolvessem problemas encontrados na leitura do livro “Se os bichos se vestissem como gente” de Luísa Ducla Soares, como “Em que braço é que o polvo usava o relógio?” ou “Se a cobra usasse cinto, como havia de saber onde tinha a cintura?”. Na minha perspetiva, a realização desta atividade permitiu que os alunos, cooperando entre si e de forma reflexiva e criativa, arranjassem soluções para as variadas situações surreais e, simultaneamente, se divertissem ao imaginarem como seria caso realmente acontecessem, como referi na reflexão da semana de intervenção de 25 a 27 de maio de 2015 (Anexo 11):

Os alunos mantiveram-se bastante envolvidos e divertidos, rindo-se sempre que uma nova questão era colocada, pois imaginavam como seria (...) Partindo da partilha de ideias, os alunos procuraram contruir respostas ouvindo as vantagens e desvantagens das soluções encontradas. (...) a atividade (...) despertou o interesse e motivou os alunos, levando-os a participar com imensas ideias para contornar os problemas encontrados. A meu ver, as respostas foram bastante criativas, sendo a maioria exequíveis, o que, na minha perspetiva, demonstra que, apesar das questões colocadas não se verificarem na realidade, os alunos demonstraram a capacidade de as solucionar.

Fazendo uma reflexão sobre as experiências educativas, considero que este tipo de atividades é crucial para os alunos, pois permite o desenvolvimento da originalidade e o enriquecimento dos processos mentais criativos e imaginativos, adquirindo a capacidade de resolver problemas que possam surgir no quotidiano.

Ao combinar as diferentes estratégias referidas consegui alcançar uma melhor gestão da turma, quer ao nível do comportamento, quer no que diz respeito à motivação no

envolvimento nas atividades propostas. As variadas situações que vivenciei fizeram-me refletir e acreditar que, enquanto futura professora, é fundamental estimular e motivar os alunos, para que, com a continuidade, chegue a uma altura em que sejam as crianças a quererem modificar o seu comportamento e a sua atitude na sala de aula. Nesse sentido, foi imprescindível aplicar estratégias de motivação, que incidiram sobretudo na escolha criteriosa de atividades estimulantes. Assim, ao longo das minhas atuações procurei realizar atividades que motivassem os alunos e que requeressem mais dinâmica da sua parte, dentro e fora da sala de aula, contribuindo para a construção de aprendizagens ativas e significativas. Como Martins (2011) refere, o professor deve criar estratégias inovadoras e estimulantes, adequadas à vida e às experiências dos seus alunos, para que assim o conhecimento faça mais sentido para os mesmos. A aplicação das estratégias foi muito gratificante, pois aprendi a contornar os obstáculos que foram surgindo e que me desafiaram ao longo da prática, tornando-me criativa na procura e criação de soluções.

Relativamente à prática pedagógica realizada com a turma de 3.º ano, inicialmente foquei a minha atenção no comportamento da turma, debruçando-me sobre a sua motivação e envolvimento nas atividades propostas, penso que por influência da prática anterior.

Assim, ao iniciar o período de intervenção, considerei pertinente implementar na sala de aula o jogo “Desafia-te!”, consistindo na atribuição de um desafio semanal que integrasse um ou mais conteúdos abordados nas aulas e que implicasse o envolvimento da família, a realização de pesquisas, a escrita criativa e outras tarefas desafiantes. Com a aplicação desta estratégia não só tive a oportunidade de motivar os alunos e desafiá-los a aprender mais, como de dar continuidade aos conteúdos explorados nas aulas. O jogo decorreu durante todo o período de intervenção, sendo que desde logo foi fixado na sala de aula um quadro com as pontuações que os alunos iam alcançando em cada desafio, sendo valorizado tanto o esforço, como o sucesso na sua realização.

Refletindo sobre experiência, penso que a implementação do jogo foi uma estratégia bastante eficaz, traduzindo-se numa crescente motivação da turma, observada quer nas propostas de novas situações problemáticas feita pelos alunos, quer nas respostas criativas por eles elaboradas. A pertinência da estratégia aplicada foi tema da minha reflexão na semana de intervenção de 2 a 3 de novembro de 2015 (Anexo 12):

Através da observação da reação dos alunos aos diversos desafios colocados, penso que esta está também a ser uma forma de os motivar a realizar tarefas que sistematizam os conhecimentos aprendidos, de uma forma desafiante, criativa e divertida.

A estratégia implementada vai ao encontro da opinião de Ribeiro (2011) que defende que, na sala de aula, o professor tem um papel decisivo na motivação do aluno, mesmo que se resume ao fornecimento de pequenos incentivos. Para isso, a autora acredita que é necessário que o professor atue ativamente para melhorar a motivação do aluno e simultaneamente o ensine a pensar, como por exemplo, fornecendo enigmas ou desafios.

No decorrer do período de intervenção verifiquei que, nas diversas atividades propostas, a turma apresentava ritmos de trabalho diferentes, levando alguns alunos a terminarem mais cedo do que outros. Os diferentes ritmos na realização das atividades não me surpreenderam, mas surgiu a dificuldade em escolher novas tarefas para os alunos, que terminavam a atividade em primeiro lugar, realizarem.

Perante esta dificuldade, senti a necessidade de aplicar uma nova estratégia, que consistiu na disponibilização de um saco, na sala de aula, com vários enigmas. Quando os alunos acabavam a atividade proposta, deslocavam-se até ao saco e retiravam aleatoriamente um enigma. Assim, os alunos tinham a oportunidade de fazer algo desafiante, não perturbando a restante turma que se encontrava a realizar a atividade. De acordo com Cunha (2013), seleccionar as estratégias corretas, procurando estimular a motivação dos alunos pode ser desafiador para o professor. Contudo, um grupo de alunos motivados realiza aprendizagens mais significativas, desenvolvendo o desejo de aprender. Assim, o professor é um gestor da sua sala de aula e, por isso, deverá recorrer a estratégias e materiais que marquem a diferença.

Desde logo, foi possível verificar a eficácia da estratégia pensada e aplicada, contornando a desmotivação dos alunos, como fiz referência na reflexão de 26 a 27 de outubro de 2015 (Anexo 13):

Ao disponibilizar um saco com enigmas na sala de aula, os alunos sentiram-se interessados e até bastante curiosos para os realizarem. Assim, quando acabavam de efetuar qualquer atividade, a preocupação prendia-se com a realização de um enigma. A meu ver, a reação dos alunos foi bastante positiva, pois, ao sentirem-se desafiados, passaram a estar motivados quando terminavam as tarefas propostas, contrariamente ao que acontecia nas semanas anteriores.

No decorrer do período de intervenção na turma de 3.º ano, procurei desenvolver variados jogos exploratórios, como forma de abordar e sistematizar conteúdos da área curricular de Português, visto que considero que permitem que os alunos aprendam e mobilizem os conhecimentos adquiridos de uma forma lúdica e bastante prazerosa.

De todas as experiências educativas desenvolvidas, considero importante destacar um jogo exploratório no qual os alunos tiveram a oportunidade de consolidar o conteúdo das relações de significado entre as palavras, sinonímia e antonímia. Para concretizar a atividade, sugeri à turma que se sentasse no chão, formando uma circunferência. Posteriormente, propus a cada aluno que escolhesse um objeto, completando a frase “Eu fui viajar e levei ...”. Partindo dos objetos escolhidos, desafiei cada criança a dizer, sequencialmente, todos os objetos ditos anteriormente e o por si escolhido, aumentando progressivamente o número de elementos da enumeração. De seguida, propus à turma que escolhesse um objeto dito anteriormente para que o qualificassem. Para tal, sugeri que o primeiro aluno escolhesse uma qualidade e o segundo dissesse o seu antónimo, sendo que o terceiro aluno poderia escolher um novo adjetivo, para que o quarto dissesse também o seu antónimo. Desta forma, os alunos não só escolheram adjetivos para qualificar o objeto, como pensaram nos seus antónimos. A tarefa foi novamente realizada, aplicando o conceito de sinónimo, explorando assim as relações de sinonímia e de antonímia.

A pertinência da implementação do jogo exploratório, como forma de consolidar os conteúdos anteriormente abordados, foi tema da minha reflexão na semana de intervenção de 26 e 27 de outubro de 2015 (Anexo 13):

A experiência foi bastante bem sucedida, uma vez que os alunos conseguiram realizar todos os desafios propostos (...). Os alunos estiveram sempre bastante entusiasmados e envolvidos nos desafios propostos, para além de estarem atentos e concentrados, pois havia a necessidade de ouvir o que os colegas diziam para obterem sucesso na tarefa.

Na minha perspetiva, penso que foi uma experiência bastante enriquecedora, pois através do lúdico, os alunos aplicaram os conceitos de sinónimo e antónimo de uma forma divertida, permitindo ainda que eu verificasse se os tinham aprendido quando abordados anteriormente. Segundo Neto (2003), o jogo deve ser utilizado como um meio pedagógico, pois torna as estratégias de ensino-aprendizagem significativas para os alunos. A existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permitem que os alunos tenham mais facilidade em assimilar conceitos, obtendo maior sucesso escolar de acordo com os objetivos pedagógicos definidos.

Ao longo desta prática pedagógica tive a oportunidade de pôr em prática experiências que ambicionava realizar já no contexto anterior, mas, talvez pela minha insegurança, não trabalhei no sentido de as desenvolver. Assim, no decorrer da nona semana de intervenção, desenvolvi uma sequência didática em torno da obra *A ovelhinha preta* de Elizabeth Shaw.

Ao nível da área curricular Português, procurei que a exploração do livro contemplasse os três momentos considerados na investigação por Giasson (2000) e Sim-Sim, Duarte e Micaelo (2007): antes, durante e após a leitura. Considerei também importante que a experiência fomentasse o desenvolvimento de competências de compreensão leitora, o que me levou a aplicar a taxonomia de Català e colaboradores (2001 citado por Viana *et al.*, 2010), já que, segundo os autores, conjuga a simplicidade a uma diferenciação clara do que está na base de cada processo de compreensão e, simultaneamente, permite o estabelecimento de relações visíveis com os objetivos de aprendizagem. No momento de produção textual, procurei desenvolver uma atividade de escrita criativa, uma vez que, de acordo com Barbeiro, Pereira, Aleixo e Pinto (2007), a aprendizagem da escrita torna-se significativa quando os alunos têm oportunidade de se envolver em atividades sequenciais que lhes permitam ganhar progressiva autonomia na produção textual, com o intuito de acederem cada vez mais às potencialidades da escrita para expressar sentimentos, ideias e opiniões, para formular conceitos e conhecimentos.

Relativamente à área curricular Matemática, escolhi desenvolver uma experiência de ensino exploratório, por se tratar de uma metodologia que, tal como refere Canavarro (2011), permite que os alunos tenham a oportunidade de ver os conhecimentos e procedimentos matemáticos surgir com significado e, simultaneamente, desenvolvam capacidades matemáticas como a resolução de problemas, o raciocínio matemático e a comunicação matemática. Para orquestrar produtivamente a discussão matemática, procurei aplicar cinco práticas que, segundo Stein *et al.* (2008), visam proporcionar ao professor melhores condições para gerir produtivamente a tarefa implementada, nomeadamente, antecipar, monitorizar, selecionar, sequenciar e estabelecer conexões.

A sequência didática foi iniciada com a exploração do livro, através da qual os alunos tiveram a oportunidade de antecipar os conteúdos da obra, de partilhar a sua opinião sobre a narrativa e de efetuarem previsões sobre o seu encadeamento, após a leitura de excertos previamente escolhidos. Terminada a leitura do livro, coloquei perguntas subjacentes a todas as componentes leitoras, fomentando o recurso a estratégias de extração da informação explícita, de reorganização da informação, de realização de inferências e de posicionamento crítico perante o texto. Por fim, os alunos realizaram uma atividade de escrita criativa, na qual reescreveram a narrativa adotando a perspetiva de uma das personagens.

Para iniciar a experiência de ensino exploratório, parti da história e questionei os alunos sobre como poderíamos saber qual a personagem preferida da turma. Após perguntar a todos os

alunos qual a sua personagem preferida, registando no quadro de ardósia as suas escolhas, propus à turma que organizasse e tratasse a informação da forma que considerasse mais pertinente.

No momento de planificação, antecipei as possíveis produções dos alunos, prevendo a apresentação de algumas dificuldades e o surgimento de erros comuns na construção das representações. Na aula, enquanto a turma organizava os dados, procurei circular pela sala de aula, aproximando-me de cada grupo para recolher informação de como estava a trabalhar e que ideias matemáticas se encontravam a explorar, nomeadamente, a sua diversidade e validade. Assim, apropriei-me das estratégias e resoluções que os alunos efetuaram durante o trabalho em grupos, com o intuito de avaliar o seu potencial para a aprendizagem matemática a promover na turma. Nos minutos finais, selecionei as representações que considere fundamentais para partilhar com toda a turma, de modo a proporcionar o contacto com os erros efetuados e com as diferentes estratégias de representação aplicadas. Finalmente, em grande grupo, foram debatidas as diferentes estratégias de representação utilizadas pelos alunos, através das quais se construiu uma compreensão das várias representações gráficas e se introduziram novos conceitos, como a moda, o máximo, o mínimo e a tabela de frequências absolutas.

Refletindo sobre a tarefa, penso que foi bastante significativa para a turma, já que os alunos foram os principais agentes na construção do seu conhecimento, partindo de uma situação real e significativa (a personagem preferida), para a descoberta autónoma, refletida e crítica dos conceitos relativos ao domínio de conteúdo de Organização e Tratamento dos Dados. Através da investigação estatística, os alunos tomaram decisões sobre os dados necessários para responder à questão formulada e realizaram processos como a recolha, o registo e a análise dos dados.

O sucesso da tarefa fez-me refletir sobre a pertinência da metodologia aplicada, já que no ensino exploratório de Matemática os alunos aprendem com a realização de tarefas enriquecedoras que fazem surgir a necessidade das ideias matemáticas, sistematizadas em discussões coletivas. Assim, penso que o professor tem um papel e uma ação fundamental, pois, segundo Canavarro (2011), é responsável pela escolha criteriosa da tarefa e o planeamento da respetiva exploração em sala de aula, tendo em consideração o seu objetivo, orientado pelas indicações programáticas.

A meu ver, o sucesso da tarefa deveu-se ainda ao facto de surgir no seguimento de uma sequência didática, sendo estabelecidas conexões entre as áreas curriculares, o que, na minha

perspetiva, promove a compreensão dos conteúdos de uma forma mais profunda e consolidada, já que a interdisciplinaridade visa assim garantir a construção de um conhecimento globalizante, eliminando os limites impostos às áreas curriculares. Tal como defendem Pombo, Guimarães e Levy (1994), a interdisciplinaridade aparece como uma via que permite aceder ao sentido do concreto, no qual se fundamenta grande parte da capacidade motivacional do ensino.

Por fim, na última semana de intervenção, tive a oportunidade de experienciar novamente algo novo, que também ambicionava pôr em prática já algum tempo: realizar uma visita de estudo.

Tendo em conta a exploração do conteúdo o passado do meio local (Ministério da Educação, 1990), pensei que seria pertinente realizar a visita ao Moinho do Papel, pelo seu património arqueológico industrial e histórico e por proporcionar o desenvolvimento de atividades práticas e pedagógicas, indo assim ao encontro do que defende Monteiro (1995) e Oliveira (2008), que argumentam que a visita de estudo proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho e favorece a sociabilidade e a aquisição de conhecimentos, promovendo a interligação entre a teoria e a prática, a escola e a realidade.

Para tal, foi necessário estabelecer contactos tanto com a coordenadora pedagógica, como com o agrupamento de escolas, o que considero que foi bastante enriquecedor, pois tive a oportunidade de trabalhar com outros agentes da comunidade educativa para, em conjunto, proporcionarmos aprendizagens contextualizadas à turma. Simultaneamente ao trabalho realizado com o agrupamento de escolas, contactei a instituição a visitar para verificar a sua recetividade à visita de estudo com a turma. Assim, sinto que realizei outras aprendizagens ao ter que gerir a disponibilidade e o interesse de todas as partes envolvidas na planificação da visita.

Houve ainda a necessidade de preencher um pedido de autorização para visitas de estudo, algo que nunca tinha feito e que me levou a pensar nos objetivos da visita e em toda organização inerente, como a marcação de horários, pedido de transporte e o cálculo de custos.

Refletindo sobre a visita de estudo, penso que a experiência foi muito gratificante para os alunos, pois tiveram a oportunidade de conhecer uma instituição marcante para o património local, realizar aprendizagens contextualizadas e compreender as técnicas de fabrico de papel

utilizadas ao longo da história (Figuras 19, 20 e 21), levando-me a fazer referência na reflexão na semana de 11 a 12 de janeiro de 2015 (Anexo 14):

Penso que a experiência que cada aluno teve ao fabricar a sua folha de papel, utilizando as técnicas tradicionais, tornou a aprendizagem mais significativa, pois foi contextualizada, atribuindo sentido prático às aprendizagens realizadas. Considero que a visita de estudo é uma das estratégias mais estimulantes, devido à sua componente lúdica.

Como é referido por Rebelo (2014), a realização de visitas de estudo é uma estratégia que promove a vinculação dos conhecimentos à sua origem e à sua aplicação fazendo, com isto, a recuperação do seu sentido e pertinência histórica, do seu significado social e prático.



Figura 19 – Os alunos a rasgarem o papel



Figura 20 – A aluna a enformar a folha de papel



Figura 21 - A aluna a desenformar a folha de papel

AVALIAR E REFLETIR

Ao longo da prática pedagógica nos contextos de 1.º Ciclo do Ensino Básico, debrucei-me sobre dois momentos que foram transversais à minha prática e bastante significativos para realizar as minhas intervenções: avaliação e reflexão.

Para avaliar os alunos das turmas de 1.º e 3.º anos, utilizei escalas de estimacão, por considerar que são um instrumento que focaliza comportamentos específicos dos alunos e providenciam uma imagem das suas capacidades e competências em determinada experiência. Segundo Parente (2012), apresentam ainda a vantagem de permitirem um registo prático e adequado, por o possibilitar depois dos acontecimentos ocorrerem. Para complementar o momento de avaliação realizado em sala de aula, tornou-se fundamental a interpretação de fichas de trabalho realizadas pelos alunos, já que sistematizam os conteúdos abordados e, através da sua correção, permitiram-me a monitorização dos conteúdos explorados, detetando e refletindo sobre as dificuldades dos alunos e os conhecimentos que necessitavam de ser trabalhados e aprofundados.

Como observadora participante, a avaliação foi efetuada no decorrer das atividades, o que me permitiu ter uma percepção correta do que os alunos demonstraram ser capazes de realizar e quais as suas principais dificuldades. Analisando as avaliações, fui percebendo quais os aspetos que deveriam ser novamente abordados ou consolidados, verificando se os objetivos definidos na planificação para cada atividade foram alcançados. Ao longo das reflexões fui refletindo sobre a pertinência da avaliação, como ocorreu na reflexão da semana de intervenção de 13 a 15 de abril de 2015 (Anexo 15):

A meu ver, o momento de avaliação é crucial para que o professor reconheça detalhadamente a pertinência das suas atividades educativas desenvolvidas, adequando as mesmas com o intuito de estimularem o desenvolvimento de cada criança e alargarem os seus interesses, complexificando os seus conhecimentos.

Como defende Abrantes e Araújo (2002), a avaliação formativa envolve a interpretação, reflexão sobre a informação e uma decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem orientada para auxílio e promoção dos resultados escolares dos alunos. Assim, a avaliação, a partir dos momentos observados, torna-se essencial, uma vez que possibilita ao professor o estabelecimento da progressão das aprendizagens a desenvolver com cada aluno e os aspetos que necessitam de ser trabalhados.

No primeiro contexto, apesar de considerar o instrumento de avaliação construído bastante prático, ter uma folha com a grelha de avaliação para cada aluno dificultou o processo, uma vez que sempre que observava algum dado importante, tinha que trocar de folha para avaliar o respetivo aluno. Para ultrapassar esta dificuldade, alterei as grelhas de avaliação (Anexo 16), passando a incluir quatro alunos por cada atividade, o que equivalia a apenas cinco folhas para que, em três dias, avaliasse os alunos todos em, pelo menos, três áreas curriculares. As alterações efetuadas na avaliação melhoraram significativamente o momento de avaliação, tornando o registo mais prático.

No segundo contexto, senti novamente necessidade de alterar o instrumento de avaliação, pois percebi que não era prático. Assim, comecei por alterar o instrumento de forma a avaliar cinco alunos em cada experiência, nas quatro áreas curriculares, mantendo a avaliação semanal de toda a turma. Ao longo das semanas, os grupos de cinco alunos foram truncando, para que todos fossem avaliados nas quatro áreas curriculares no decorrer do primeiro período. Na minha perspetiva, a alteração melhorou significativamente o momento de avaliação, pois não só pude focar-me mais nos alunos que estavam a ser avaliados, como me permitiu a comparação das evidências das aprendizagens dos alunos.

Ao planificar a terceira semana de intervenção, considerei pertinente efetuar novamente alterações no instrumento de avaliação (Anexo 17), uma vez que julguei não estar a ser rigorosa o quanto desejava e, para além disso, não estava a valorizar o esforço dos alunos. Assim, decidi alterar a escala do instrumento para: parâmetro não observado (NO); o aluno não fez (NF); o aluno não conseguiu (NC); o aluno não conseguiu, mas tentou (NCT); o aluno conseguiu com auxílio (CA); e o aluno conseguiu (C). Desta forma, ao aplicar o instrumento de avaliação passei a considerar mais situações que pudessem surgir e ainda a valorizar o empenho do aluno, como acontecia quando a criança tentava responder às questões ou realizar tarefas, mas não conseguia. A pertinência sobre todas as alterações efetuadas nos instrumentos de avaliação levaram-me a refletir, como fiz na semana de intervenção de 26 a 27 de outubro de 2015 (Anexo 13)

Com todas as alterações efetuadas até ao momento, penso que a avaliação está cada vez mais próxima de assumir uma função reguladora, permitindo obter informações sobre as dificuldades que os alunos apresentam nas diversas áreas curriculares, do efeito da minha atuação pedagógica e das alterações justificáveis, ajustando assim a minha intervenção.

Perante as avaliações efetuadas, os momentos de reflexão realizados semanalmente foram cruciais para pensar sobre a eficácia das estratégias que fui aplicando e verificar os resultados obtidos no processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, as reflexões permitiram-me pensar sobre a minha ação e questionar-me, realizando uma autoavaliação sobre os aspetos a melhorar e estabelecendo novos objetivos a cada semana. Como afirma Alarcão (1996), através da reflexão, o professor pode reformular ideias, modos de pensar e de agir, o que pressupõe uma postura ativa, consciente, disponível para repensar as suas atitudes, atribuindo significado a cada opção e percebendo outras maneiras de atuar na mesma situação.

Penso que, enquanto futura professora, devo trabalhar a avaliação e a reflexão simultaneamente, visto que me permitem melhorar a minha ação educativa e, por consequência, proporcionar aprendizagens enriquecedoras para os alunos, uma vez que reflito sobre o que foi feito, de que forma foi executado e que aspetos poderão ser alterados para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

Ao longo das práticas pedagógicas no contexto de 1.º Ciclo, foram surgindo diversas dificuldades e desafios, incentivando-me à procura de soluções para os contornar e assim construir-me como futura professora.

Na prática realizada com a turma de 1.º ano, as dificuldades sentidas prenderam-se sobretudo com a gestão da turma e, por consequência, com a gestão do tempo. Por vezes surgiram situações, como a desmotivação dos alunos, as suas dificuldades ou as diferentes situações de exploração nas atividades, que não permitiram a concretização da planificação tal como fora elaborada. Ao longo das minhas reflexões fui pensando sobre as dificuldades encontradas, como referi na reflexão da semana de intervenção de 7 e 9 de abril de 2015 (Anexo 18):

(...) penso que a minha maior dificuldade prendeu-se novamente com a gestão do tempo, visto que por vezes foi difícil perceber que tempo deveria despende com cada atividade, correndo o risco de tornar a atividade pouco dinâmica ou, por outro lado, de não consolidar os conteúdos abordados, não proporcionando aprendizagens aos alunos.

As adversidades encontradas fizeram-me refletir sobre a flexibilidade inerente à planificação, sendo que considero crucial prever o tempo simultaneamente estruturado e flexível, proporcionando atividades significativas para os alunos e que permitam ainda uma adaptação ao contexto vivenciado pela turma, efetuando-se mudanças rápidas e adequadas às situações que surjam. Como Alvarenga (2011) defende, a planificação, documento organizador, deve ser um documento flexível, que pode ser readaptado de acordo com o contexto e as circunstâncias. Nesse sentido, o professor deve estar atento e disponível, a mudar de rumo consoante as necessidades ou interesses dos alunos.

Ao longo das minhas intervenções iniciais surgiu uma outra dificuldade que se prendia com a interligação das diferentes partes de uma atividade, não conseguindo que as experiências se desenvolvessem de forma fluente e natural, tornando-se descontextualizadas para os alunos. Penso que, no decorrer da prática, consegui ultrapassar esta dificuldade através da implementação de estratégias de enquadramento de conteúdos, partindo da realidade dos alunos, de exemplos do seu quotidiano e de aprendizagens realizadas em sala aula, e incidindo na mobilização e interligação de conhecimentos das diferentes áreas curriculares.

No segundo contexto, penso que a minha maior dificuldade se tenha cingido, como referi anteriormente, à avaliação, nomeadamente na escolha e adequação do instrumento. Inicialmente, tive dificuldades em construir um instrumento que avaliasse de forma precisa e justa todos os alunos, nas diferentes áreas curriculares. Contudo, ao refletir e repensar sobre o momento de avaliação, consegui contornar o obstáculo, construindo um instrumento que não só avaliava as competências demonstradas pelos alunos, como considerava o seu esforço e envolvimento nas atividades.

Ao longo do período de intervenção, surgiu uma outra dificuldade referente à minha mobilidade na sala de aula, já que, ao utilizar o quadro interativo e o quadro de ardósia como recursos, não circulava entre todas as filas e colunas da sala de aula. Refletindo sobre a dificuldade, penso que é fundamental circular pela sala, estando próxima de todos os alunos e captando a sua atenção. Assim, foi crucial repensar este aspeto da minha atuação, passando a mover-me por todo o espaço, quando estava a explicitar conteúdos ou quando os alunos se encontravam a realizar atividades.

Perante os obstáculos encontrados, após uma reflexão sobre as minhas intervenções, compreendi que seria necessário recorrer a variadas estratégias e soluções para conseguir gerir as minhas dificuldades, eliminar diversas lacunas e proporcionar momentos de desenvolvimento e aprendizagem a todos os alunos. Os obstáculos que surgiram foram então fundamentais para que as dificuldades se fossem tornando em aprendizagens, cruciais para o meu desenvolvimento profissional.

Considero importante realçar que no segundo contexto, tive a oportunidade de diversificar a natureza das tarefas propostas, tendo em conta os objetivos e os conteúdos a abordar, sem que existissem restrições. Na minha perspetiva, este aspeto contribuiu significativamente para as minhas aprendizagens, pois coloquei em prática experiências que desejava, verificando a sua eficácia na aprendizagem das crianças e reconhecendo também aspetos a serem melhorados.

Penso que a maioria das aprendizagens realizadas em ambos os contextos se devem também ao facto de ter sempre como princípio o saber ouvir e ser recetiva às críticas, tirando o máximo de partido delas, o que foi fundamental para melhorar a minha ação pedagógica. A meu ver, o facto de eu e a minha colega apresentarmos sempre atitudes colaborativas foi também essencial para realizar aprendizagens, pois levaram-me a partilhar ideias e estratégias e a saber ouvir diferentes pontos de vista, desenvolvendo em conjunto competências e aprendendo uma com a outra. Como Hargreaves (1998) defende, é através da observação das estratégias dos colegas e da partilha das suas que o professor melhora a sua prática.

Refletindo sobre o meu percurso ao longo das práticas pedagógicas, faço um balanço bastante positivo sobre todas as experiências que vivenciei e as aprendizagens que realizei, pois adquiri conhecimentos fundamentais que complementados com pesquisas e investigações, proporcionaram a minha construção enquanto futura professora.

DIMENSÃO INVESTIGATIVA

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Ao longo da realização do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, fui compreendendo que, para além da reflexão, a investigação é fundamental para que o educador e o professor melhorem o seu desempenho profissional e adequem a sua ação educativa aos variados desafios que lhe são colocados.

O estudo do presente relatório foi encarado como uma oportunidade de pesquisar sobre a minha prática, com o intuito de a melhorar e, conseqüentemente, de tornar as aprendizagens das crianças mais significativas. Neste sentido, a investigação realizada em contexto de Jardim de Infância permite-me compreender a diversidade de brincadeiras desenvolvidas pelas crianças no momento de brincadeira livre e as conseqüentes interações estabelecidas, levando-me, assim, a refletir sobre o contributo do momento de brincadeira livre para a promoção da interação entre pares.

A concretização deste estudo permitiu que contactasse com as diferentes etapas e fases do processo de investigação. A dimensão investigativa está, assim, organizada em cinco capítulos, nos quais apresento, primeiramente, a caracterização do contexto, a questão e os objetivos da investigação e justifico a pertinência e a relevância do tema em estudo. No segundo capítulo apresento o enquadramento teórico que fundamenta a investigação realizada e no terceiro capítulo justifico e fundamento a metodologia utilizada, na qual apresento as opções metodológicas, os participantes e as etapas do estudo. Posteriormente, surge a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos ao longo da investigação e, por fim, é realizada uma conclusão do estudo, na qual procurei dar resposta à questão e aos objetivos da investigação, apresentando ainda as limitações sentidas e algumas recomendações para pesquisas futuras.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação decorreu na instituição onde realizei a minha prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância, um estabelecimento privado, situado na união das freguesias de Marrazes e Barosa, no concelho de Leiria.

No ano letivo 2014/2015, o grupo de crianças da sala de Jardim de Infância era constituído por doze crianças, com idades compreendidas entre os dois e os quatro anos, das quais oito eram do género feminino e quatro do género masculino. Neste grupo, existia uma criança que

apresentava problemas de cariz sócio emocional e que se encontrava devidamente diagnosticada e acompanhada por um psicólogo externo. Relativamente aos interesses do grupo, as crianças gostavam de explorar o meio exterior e os seus elementos naturais, como árvores, flores e produtos hortícolas, uma vez que a instituição dispunha de um vasto espaço exterior que lhes proporcionava estes momentos de exploração. Já no espaço interior, o grupo brincava nas diversas áreas da sala de atividades, principalmente nas áreas do cabeleireiro, da cozinha e da manta. Nas brincadeiras, as crianças gostavam de brincar ao faz-de-conta, assumindo diferentes papéis, fazer construções e inventar jogos. O grupo de crianças era bastante curioso e participativo, mostrando interesse em descobrir e partilhar ideias e, por vezes, sugerindo a realização de atividades.

1.2. QUESTÃO E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Com o intuito de conhecer as brincadeiras desenvolvidas por três crianças no momento de brincadeira livre, nas diferentes áreas da sala de atividades, ao longo do dia, surgiu a seguinte pergunta de investigação: “Quais as brincadeiras privilegiadas por três crianças no momento de brincadeira livre em contexto de Jardim de Infância?”. Nesse sentido, foram delineados como objetivos para o presente estudo:

- i) Observar as brincadeiras que três crianças desenvolvem no momento de brincadeira livre;
- ii) Descrever as interações que três crianças estabelecem com os pares no momento de brincadeira livre;
- iii) Identificar a tipologia das brincadeiras pelo seu conteúdo e pela sua dimensão social;
- iv) Refletir sobre o contributo do momento de brincadeira livre para a promoção da interação entre pares no contexto de Jardim de Infância.

1.3. PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA DO TEMA

No decorrer do período de observação e de caracterização do grupo e do ambiente educativo (Anexo 19), em contexto de Jardim de Infância, tive a oportunidade de verificar que o momento de brincadeira livre surgia como o período de tempo privilegiado para as crianças descobrirem e explorarem o mundo que as rodeava, de forma autónoma, espontânea e criativa. Post e Hohmann (2011) corroboram a ideia, afirmando que o momento de brincadeira livre permite que as crianças investiguem e explorem objetos e ações e interajam com os seus pares, tendo a oportunidade de escolher o que desejam fazer, conforme o seu próprio ritmo, interesses pessoais e competências individuais.

A presente investigação surgiu assim na sequência da observação realizada, despertando-me particular interesse a variedade de brincadeiras desenvolvidas pelas crianças no momento de brincadeira livre, tanto pelo seu conteúdo, como pela sua dimensão social. Ao constatar que o momento de brincadeira livre era um período em que as crianças tinham a oportunidade de escolher, livre e autonomamente, os materiais para brincar e manipular e onde, como e com quem brincar, percebi que recolher informação detalhada sobre as brincadeiras, descobrir as suas características e a sua influência nas interações entre pares, seria uma oportunidade para, enquanto futura educadora, compreender de que forma poderei potenciar o desenvolvimento das crianças.

Na perspetiva de Bassedas, Huguet e Solé (1999), na Educação de Infância, o tempo de aprender, viver e crescer são simultâneos e, por isso, a qualquer momento a criança cresce e aprende. Para Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007) torna-se então necessário que o educador encontre uma forma de organizar os tempos de experimentação diversificada com objetos, situações e acontecimentos. A planificação da ação educativa e as experiências nela implícitas devem, assim, ter em consideração todos os momentos do dia, havendo, segundo Borràs (2002), a necessidade de refletir e avaliar os diferentes aspetos que neles se possam incluir. Sendo pontos de referência, segundo Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007) os diferentes momentos da rotina ajudam a criança a desenvolver diversificadas experiências, levando-a a variar as atividades, materiais e espaços escolhidos. O educador torna-se assim responsável por assegurar o equilíbrio da rotina diária, certificando-se que as crianças se envolvem num leque de experiências e de interações.

Nesse sentido, como futura educadora considero que tenho o dever de integrar o momento de brincadeira livre na rotina diária das crianças e, conseqüentemente, na minha planificação, pois a aprendizagem e o desenvolvimento constroem-se na riqueza da experiência que o tempo possibilita, não esquecendo que, como referem os autores supracitados, as possibilidades educativas diferenciadas permitem escolhas, decisões e ações e proporcionam diferentes tipos de interação e comunicação.

Tendo em consideração que é no período compreendido entre os dois e os quatro anos que se verifica um grande desenvolvimento das capacidades que as crianças têm para interagir com os pares da mesma idade (Smith, Cowie & Blades, 2001), é fundamental que o educador compreenda que o Jardim de Infância é um lugar privilegiado, já que, longe da família, a criança interage com o educador e os seus pares, realizando, segundo Rebelo (1995), a aprendizagem do comportamento social.

Para Post e Hohmann (2011), no contexto de Jardim de Infância a formação social é realizada de forma natural através da atividade lúdica da criança. Rayner (1982) considera que, por volta dos 3 anos, as crianças começam a querer brincar juntas. A brincadeira mútua requer essencialmente que a criança crie empatia com as outras, reconhecendo-as como seres humanos e considerando as suas necessidades e diferenças, aceitando-as em benefício do prazer da brincadeira comum. Assim, o estabelecimento de relações positivas com os pares permitem à criança o desenvolvimento das suas capacidades para interagir em diferentes situações.

Tendo em conta que as crianças brincam com pessoas e objetos de formas que implicam um vasto leque de interações, através da observação do momento de brincadeira livre, o educador conhece os seus interesses particulares, com quem gostam de brincar e os conteúdos presentes nas suas brincadeiras. Desta forma, Post e Hohmann (2011) acreditam que o educador tem a oportunidade de recolher informações que orientem o modo como apoia as crianças e planifica, o que lhe permite ajustar as ações e respostas a cada criança e, como defendem Hohmann e Weikart (2007), desenvolver estratégias que apoiem os diferentes tipos de brincadeira. Assim, ao compreender as crianças, o educador pode organizar o espaço e o tempo do momento de brincadeira livre e desenvolver estratégias que lhes proporcionem o apoio, encorajamento e tranquilidade de que necessitam para explorar o mundo físico e social.

Pelo exposto, parece evidente a importância da realização do presente estudo que procura interpretar e descrever a variedade de formas lúdicas que surgem no contexto de Jardim de Infância, para que, como futura educadora, desenvolva estratégias que apoiem eficazmente os diferentes tipos brincadeiras desenvolvidas pelas crianças e, por consequência, a exploração do mundo que as rodeia.

CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA

Tendo em conta a problemática e os objetivos definidos na investigação, apresento o enquadramento teórico organizado em quatro tópicos centrais. Primeiramente, considere fundamental abordar a rotina no contexto de Jardim de Infância, explorando os benefícios da sua estruturação para o desenvolvimento das crianças. No segundo tópico, procurei fundamentar o momento de brincadeira livre como parte integrante da rotina diária, abordando as categorias da brincadeira pelo seu conteúdo. Já no terceiro tópico abordei o papel que as interações assumem no desenvolvimento da criança e, finalmente, considere pertinente explorar as interações emergentes no momento de brincadeira livre, abordando a dimensão social do brincar.

2.1. ROTINA DIÁRIA EM JARDIM DE INFÂNCIA

Na Educação de Infância, o tempo de aprender, viver e crescer são, para Bassedas, Huguet e Solé (1999), simultâneos e, por isso, a qualquer momento a criança cresce e aprende. Nesse sentido, Borràs (2002) considera que a planificação da ação educativa e as experiências nela implícitas devem ter em consideração todos os momentos do dia, havendo necessidade de refletir e avaliar os diferentes aspetos que neles se possam incluir.

Para Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007, p.69) torna-se então necessário que o educador encontre uma forma de organizar os tempos de experimentação diversificada com objetos, situações e acontecimentos. Requer-se, assim, o estabelecimento de uma rotina diária. Tendo em conta que os autores acreditam que a aprendizagem e o desenvolvimento se constroem na riqueza da experiência que o tempo possibilita, criar uma rotina diária corresponde assim a “(...) fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas (...)”.

Na perspectiva de Hohmann e Weikart (2007, p.226), a rotina diária proporciona à criança a segurança de “(...) sequências predizíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de atividades para o seguinte e consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia.” Nesse sentido, Post e Hohmann (2011, p.15) referem que os momentos da rotina devem ser estáveis e previsíveis, devendo ser “(...) repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento.”

Ainda que a previsibilidade da sequência dos tempos contribua para a segurança da criança, é fundamental, segundo Hohmann e Weikart (2007), que a rotina seja suficientemente flexível de modo a que o educador possa alterá-la conforme as necessidades e interesses do grupo e,

assim, promover aprendizagens mais significativas, já que há uma adaptação às características de todas e de cada uma das crianças.

Nesse sentido, o educador é responsável por criar uma gestão do tempo diário em que a criança possa variar de situações, que, para além de flexível, deve ser constante e estável, sendo por isso visível para a criança, o que lhe permite conhecer a sequência dos acontecimentos e tornar-se progressivamente independente do adulto na rotina do seu quotidiano. A criança torna-se, assim, mais segura, confiante e autónoma, uma vez que, segundo Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007, p.70),

(...) sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhece as finalidades deste tempo da rotina. Sabe que pode esperar pelo próximo tempo da rotina (...). Não precisa de ficar ansiosa. A previsibilidade da sequência dos tempos da rotina contribui para a segurança e a independência da criança.

Apesar de a rotina dividir o dia em blocos de tempo identificáveis e destinados a tipos específicos de atividades, Hohmann e Weikart (2007) consideram que deve estar planeada de forma a apoiar e encorajar a iniciativa da criança durante cada período de tempo e cada interação de rotina, o que, segundo Post e Hohmann (2011), as leva a fazer escolhas sobre os materiais, espaços e atividades.

Hohmann e Weikart (2007, p. 241), argumentam que para garantir o equilíbrio da rotina diária é essencial que as crianças se envolvam em experiências de aprendizagem diversificadas. Deste modo, a rotina deve garantir a interação entre pares e com os adultos, em pequeno e grande grupos, momentos nos quais as crianças tenham a oportunidade de brincar quer no interior, quer no exterior, envolverem-se atividades lúdicas e brincadeiras que coloquem novos desafios e ainda experiências em que as crianças estão ativamente envolvidas na “(...) exploração sensorial, imitação e faz-de-conta, histórias, arte, música, movimento.”

Corroborando com a ideia, Post e Hohmann (2011) defendem que ao organizar a rotina, o educador deve incluir acontecimentos diários, como o momento acolhimento e de partida, tempos de escolha livre e atividades orientadas. Estes acontecimentos regulares devem, na opinião dos autores, ser intercalados com os cuidados individuais, como o momento da refeição, a sesta e a higiene pessoal da criança.

Para Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007), os diferentes momentos da rotina são pontos de referência que ajudam a criança a desenvolver diversificadas experiências, levando-a variar as atividades, materiais e espaços escolhidos. A confiança e a independência da criança,

em conjugação com as possibilidades educativas diferenciadas de cada tempo, permitem escolhas, decisões, ações, proporcionando diferentes tipos de interação e comunicação.

Tendo em conta o exposto, podemos concluir que, ao garantir um ambiente psicológico e emocionalmente seguro, a rotina diária fornece uma diversidade de períodos de aprendizagem adequados às necessidades das crianças, apoiando a sua iniciativa e permitindo-lhes a construção de conhecimentos. Cabe ao educador assegurar o equilíbrio da rotina diária, certificando-se que as crianças se envolvem num leque de experiências e de interações.

2.2. O MOMENTO DE BRINCADEIRA LIVRE

Ao assegurar o equilíbrio da rotina diária, o educador deve garantir que a criança tenha tempo disponível que lhe permita simplesmente brincar. Nesse sentido, Post e Hohmann (2011, p. 249) afirmam que o momento de brincadeira livre surge na rotina como um “(...) período de tempo em que as crianças podem investigar e explorar materiais e ações e interagir com os seus pares e educadores.” Cada criança tem a oportunidade de escolher o que deseja fazer, conforme o seu próprio ritmo, interesses pessoais e competências individuais.

Na perspetiva de Hohmann e Weikart (2007), o momento de brincadeira livre é agradável, espontâneo, criativo e imprevisível, já que brincar é para as crianças uma fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa. Papalia, Olds e Feldman (2006) referem que a brincadeira contribui para todos os domínios do desenvolvimento, uma vez que ao brincar, as crianças estimulam os sentidos, adquirem domínio sobre o corpo, experimentam papéis, enfrentam emoções, compreendem os pontos de vista das outras pessoas e constroem uma imagem do mundo social. Post e Hohmann (2011) corroboram a ideia, defendendo que, tendo em conta que o momento de brincadeira livre ocorre num contexto social, as crianças têm, assim, oportunidade de observarem outras a explorar e a brincar, imitarem as suas ações e estabelecerem relações com os outros.

Nos momentos de brincadeira livre, o educador é responsável por garantir a segurança da criança, porém sem colocar em causa a sua liberdade. Portugal (2012, p.12) afirma que “(...) é importante que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objetos interessantes, com diferentes texturas, sem que se gere confusão ou que seja posta em causa a segurança da criança.”

À medida que se envolve na exploração do mundo físico e social, a criança depende igualmente do educador para observar e compreender aquilo que está a fazer, com o intuito de lhe proporcionar o apoio, encorajamento e tranquilidade de que necessita. Assim, Post e

Hohmann (2011) consideram que, no momento de brincadeira livre, o educador é responsável por estar física e emocionalmente disponível para observar e interagir com as crianças, devendo simultaneamente respeitar a necessidade que têm em explorar e brincar com as pessoas e materiais que lhes interessam particularmente. Como é referido por Hohmann e Weikart (2007, p.87),

Brincar num ambiente em que existe apoio envolve todos os ingredientes de aprendizagem activa – materiais para brincar e manipular; escolhas acerca do que, onde, como, e com quem brincar; linguagem da criança enquanto brinca; e apoio do adulto durante a brincadeira, (...) que vai desde a preparação de um contexto em que seja possível brincar, até à participação real nessa brincadeira.

Para os autores, é nos momentos em que as crianças brincam que o educador pode descobrir particularidades sobre as mesmas, tanto ao nível do desenvolvimento nos diferentes domínios, como nas capacidades de se relacionarem com os pares, objetos e adultos, de lidarem com as suas frustrações e de resolverem conflitos. Ao prestar atenção às crianças enquanto exploram e brincam, o adulto descobre os seus interesses, a forma como pensa e raciocina, com quem gosta de brincar e como utiliza os seus conhecimentos para resolver problemas. Post e Hohmann (2011) afirmam que o educador tem assim a oportunidade de recolher informações que orientem o modo como apoiam as crianças e planificam, no sentido de ajustar as ações e respostas às indicações e ideias de cada criança.

Com base nas capacidades emergentes e nos interesses, as crianças brincam com pessoas e materiais de formas que implicam um vasto leque de interações. Assim, através da observação, os educadores descobrem as muitas formas que a brincadeira pode assumir. Desde manipulações exploratórias simples até brincadeiras sociais e imaginativas, Zabalza (1998), Papalia, Olds e Feldman (2006) e Hohmann e Weikart (2007) argumentam que os tipos de brincadeira que surgem habitualmente no contexto de Educação de Infância incluem a brincadeira exploratória, a brincadeira construtiva, a brincadeira de faz-de-conta e os jogos.

Nesse sentido, os autores referem que, inicialmente, as crianças envolvem-se em brincadeira exploratória, incluindo experiências nas quais exploram as propriedades e funções dos materiais, não com o intuito de construir algo, mas simplesmente pelo prazer de manipular. Este tipo de atividade lúdica permite à criança treinar as suas capacidades físicas, proporcionando-lhes a “oportunidade de explorar e experimentar o ambiente” (Smilansky & Sheftaya, 1990 citados por Hohmann & Weikart, 2007, p. 303). As crianças reconhecem os objetos pela imagem, som, toque, sabor e cheiro, explorando e descrevendo as suas semelhanças, diferenças e atributos.

As atividades de brincadeira exploratória evoluem para a brincadeira construtiva, havendo uma progressão que, segundo Hohmann e Weikart (2007, p.303), “(...) vai da manipulação de uma forma para a sua formação.” As crianças envolvem-se em experiências de criação, como a construção de torres e pontes, bolos de aniversário de plasticina, estruturas de *lego*, canções ou danças. Para os autores, a característica da brincadeira construtiva é o tipo de explorações realizadas, como encaixar coisas e separá-las, desenhar, pintar, classificar, seriar, comparar, expressar criatividade no movimento e resolver problemas que encontrem durante a brincadeira.

A brincadeira construtiva evolui para a brincadeira faz-de-conta ou dramática quando as crianças começam a construir histórias, recorrendo à imaginação. Este tipo de brincadeira assenta, na perspetiva de Papalia, Olds e Feldman (2006), na função simbólica, levando as crianças a desempenharem papéis imaginados, a imitarem as ações e a linguagem dos outros, utilizando “(...) objetos com a função de auxiliarem no fazer-de-conta.” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 303). Para os autores supracitados e Singer e Singer (1990 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006), as crianças que teatralizam constroem relações com os pares, criam e experimentam brincadeiras cooperativas, divertem-se com a linguagem e antecipam, relembram e descrevem sequências de acontecimentos.

Kowalski (2005, p.42) corrobora a ideia, defendendo que ao realizar brincadeiras faz-de-conta, as crianças desenvolvem a curiosidade e o desejo de saber, valorizando a procura de soluções e a capacidade de as pôr em prática, o que promove a cooperação com os outros e a tomada de consciência de que é aceite, tanto pelas outras crianças, como pelo educador, que acredita nelas e nas suas capacidades. Para além disso, a autora acrescenta que “(...) a consciência da utilidade do contributo de cada um, a vivência e a construção de situações em que é necessária, essencial e apoiada a diferença, sendo características deste tipo de jogo, tem necessariamente consequências na literacia cultural e cívica (...)” das crianças.

À medida que crescem e se desenvolvem, as crianças começam a realizar jogos com regras, nos quais o objetivo não é ganhar, mas apenas divertir-se, “(...) escondendo-se e procurando pessoas, [ou] pôr o dado a rodar e movimentar as peças em volta do tabuleiro.” (Hohmann & Weikart, 2007, p.304). No contexto de Jardim de Infância, as crianças estão igualmente numa fase em que começam a inventar os seus próprios jogos, regendo-se primeiramente pelas suas regras bastante flexíveis e, depois, pelas regras coletivas.

De acordo com Bretherton (1984), Garner (1998), Johnson (1998) e Rubin, Fein e Vandenberg (1983), referidos por Papalia, Olds e Feldman (2006), estima-se que 33% das

brincadeiras desenvolvidas em contexto de Jardim de Infância correspondem a brincadeiras de faz-de-conta. Por outro lado, Hohmann & Weikart (2007, p.304) afirmam que, quando as crianças têm a oportunidade de escolher livremente as suas atividades, tal como acontece no momento de brincadeira livre, apresentam maior probabilidade de se envolverem “(...) em brincadeiras construtivas, seguidas de brincadeiras exploratórias e de faz-de-conta e, finalmente, de jogos simples (...)”. Ainda assim, os autores defendem que, neste contexto, é possível observar o desenvolvimento de todos os tipos de brincadeira em simultâneo, tendo em consideração as capacidades e, essencialmente, os interesses de cada criança.

Para apoiar eficazmente as brincadeiras das crianças, os autores supracitados defendem que os educadores devem ser capazes de distinguir e aceitar uma grande variedade de formas lúdicas. Assim, ao valorizar diferentes tipos de brincadeira, o educador proporciona às crianças a oportunidade de organizar o seu pensamento e desenvolver competências, ultrapassando desafios, quer individualmente, quer em grupo.

Pelo exposto, podemos concluir que as brincadeiras das crianças evoluem de manipulações exploratórias simples até à criação de jogos, sendo o educador responsável por garantir a segurança da criança e por construir um clima de apoio e encorajamento à exploração e às variadas brincadeiras desenvolvidas com pessoas e objetos.

2.3. INTERAÇÃO COMO PILAR DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Desde o nascimento que a criança revela interesse por pessoas exteriores ao seu contexto familiar, sobretudo por crianças da sua faixa etária (Papalia, Olds & Feldman, 2001; Bee, 2003), o que a leva a adotar um conjunto de comportamentos sociais que a capacitam para interagir (Montagner, 1993). As experiências que a criança tem com as pessoas que a rodeiam influenciam a maneira como se vê a si própria e, por consequência, o modo como interage com as pessoas em diferentes situações. Assim, o desenvolvimento da criança progride ao longo das interações que vai vivenciando (Hohmann & Weikart, 2007).

Smith, Cowie e Blades (2001) corroboram com os autores supracitados, referindo que é no período compreendido entre os dois e os quatro anos que se verifica um grande desenvolvimento das capacidades que as crianças têm para interagir com os pares da mesma idade. Assim, Rebelo (1995) refere que o Jardim de Infância torna-se um lugar privilegiado, já que, longe da família, a criança interage com o educador e os seus pares, realizando a aprendizagem do comportamento social.

Para Post e Hohmann (2011), as interações entre pares desempenham um papel crucial no desenvolvimento das crianças, uma vez que criança aprende a viver em sociedade, construindo os conhecimentos envolvidos nas relações interpessoais e interiorizando as formas pelas quais é culturalmente construída. Este tipo de interação é vista por Ladd e Coleman (2002, p.154) como um elemento facilitador da socialização, no qual as crianças “(...) aprendem a desenvolver competências sociais e a estabelecerem relações com os pares (...)”, principalmente se estiverem na companhia de um par conhecido, em vez de estarem sozinhas ou com um par desconhecido num contexto novo, pois permite o diálogo e a demonstração de afetos.

Através do processo de socialização, as crianças testam os seus valores ao confrontá-los com os dos seus pares, optando posteriormente por mantê-los ou rejeitá-los, pela comparação e desenvolvimento da noção mais realista das suas capacidades (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Assim, considerando a perspectiva de Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2001), cada criança torna-se responsável por construir os seus valores, princípios e normas, através das interações que vão realizando em diferentes ambientes e contextos, não só com os seus pares, mas também com os objetos presentes.

De acordo com Ladd e Coleman (2002), outro tipo de interação, que influencia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, corresponde à interação da criança com os objetos. Para os autores, este tipo de interação é influenciada por dois aspetos, a quantidade e a acessibilidade. Dias, Correia e Marcelino (2009) e Portugal (2012) complementam a ideia, afirmando que o facto de o ambiente estar devidamente organizado, garantindo a acessibilidade dos materiais, permite uma vasta escolha para as crianças, o que as leva a uma maior exploração do mundo envolvente com apoio dos seus pares. Na perspectiva de Vygostsky (1998 citado por Queiroz, Maciel & Branco, 2006) a criança consegue estabelecer relações com os diferentes objetos e, partindo da sua imaginação, criar novos sentidos para os mesmos, satisfazendo assim os seus desejos num mundo de fantasia.

Um outro tipo de interações que Portugal (1998) e Ladd e Coleman (2002) consideram particularmente importante são as interações entre as crianças e os adultos. Quando o adulto adota um papel promotor de uma relação calorosa e respeitadora, as crianças aprendem a confiar e a ter segurança nelas próprias e nos outros. Deste modo, considerando Post e Hohmann (2011), este tipo de interação permite que a criança seja curiosa e explore novos desafios de aprendizagem, o que, conseqüentemente, a ajuda a estabelecer relações positivas entre pares e a ver-se como membro de uma comunidade.

Na perspectiva de Erik Erikson (Papalia, Olds & Feldman, 2006; Hohmann & Weikart, 2007), quando a criança tem experiências com adultos conducentes ao aparecimento de sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa, contrariamente à desconfiança, vergonha, dúvida e culpa, tende a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, aceitação, força de vontade e a capacidade para alcançar objetivos. De acordo com os autores, o psicanalista considera ainda que o apoio do adulto à vivência de experiências adequadas à criança é essencial para a construção de um ambiente emocional e social, o que conduz à saúde mental e à capacidade de aprendizagem. Em Jardim de Infância, as relações sociais formadas e a capacidade de iniciativa, estão, segundo Hohmann e Weikart (2007, p.572),

(...) apoiadas na sua competência crescente em representar ideias através da linguagem e brincadeira. A par da linguagem, a capacidade social das crianças (...), que se encontra em desenvolvimento, bem como a capacidade para tomar iniciativas, são também caracterizadas pela intencionalidade, o desejo de amizade, e a luta para resolver o conflito entre o “eu” e o “nós” (...)

Nesse sentido, os autores supracitados referem que, à medida que as crianças vivenciam experiências que envolvam estas questões, evidenciam uma competência social crescente. Kowalski (2005) reforça a ideia, argumentando que aprender através da interação com os outros, com os materiais e espaços, mobilizando os conhecimentos e estruturando competências em grupo e partindo de desafios que envolvem afetividade, permite a preparação das crianças para exercer, logo desde infância, uma cidadania, cooperativa e criativa.

Considerando o exposto, concluímos que o estabelecimento de relações positivas com os pares, objetos e adultos permite à criança o desenvolvimento das suas capacidades para interagir em diferentes situações. O educador é, assim, responsável por apoiar e proporcionar experiências adequadas e conducentes à construção de um ambiente emocional e social.

2.4. INTERAÇÕES NO MOMENTO DE BRINCADEIRA LIVRE

De acordo com Post e Hohmann (2011), no contexto de Jardim de Infância a formação social ocorre de forma natural através da atividade lúdica da criança. Rayner (1982) considera que, por volta dos 3 anos, as crianças começam a querer brincar juntas. A brincadeira mútua requer essencialmente que a criança crie empatia com as outras, reconhecendo-as como seres humanos e considerando as suas necessidades e diferenças, aceitando-as. Para tal, é necessário que haja um esforço para inibir o egocentrismo, controlando os seus impulsos imediatos em benefício do prazer da brincadeira comum.

No final da década de 20, Mildred Parten estudou o aumento da sociabilidade nas crianças em idade pré-escolar. A investigadora observou crianças dos dois aos quatro anos, descrevendo o modo como poderiam ser apenas observadoras das atividades dos outros ou, quando envolvidas em determinada atividade, a forma como poderiam participar com as outras crianças (Smith, Cowie & Blades, 2001; Papalia, Olds & Feldman, 2006; Hohmann & Weikart, 2007; Bonome-Pontoglio & Marturano, 2010)

Na sua investigação, Parten (1932 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006; Hohmann & Weikart, 2007; Bonome-Pontoglio & Marturano, 2010) identificou seis tipos de brincadeira, variando da menos à mais social: comportamento de desocupação, comportamento de observação, atividade solitária, atividade paralela, atividade associativa e atividade cooperativa.

Tendo em consideração as categorias definidas, os autores supracitados referem que, no seu estudo, Parten considera que no comportamento de desocupação, a criança não está a brincar, mas observa qualquer coisa pelo qual apresenta um interesse momentâneo. Já no comportamento de observação, a criança passa a maior parte do tempo observando os pares a brincar. Como espectadora, conversa com as outras crianças, fazendo perguntas ou dando sugestões, mas não participa na brincadeira. Uma atividade solitária ocorre quando a criança brinca sozinha com objetos que são diferentes dos usados por crianças próximas e não faz nenhuma tentativa de se aproximar dos seus pares.

Relativamente às atividades que envolvem interação com o outro, os autores afirmam que Parten defende que a atividade paralela surge no momento em que a criança brinca individualmente, usando brinquedos parecidos com os usados pelas outras crianças, mas, não necessariamente, brincando da mesma maneira. A criança brinca ao lado das outras, mas não com elas, não tentando influenciar a sua forma de brincar. A atividade associativa ocorre quando a criança brinca com outras crianças, falando sobre a brincadeira e emprestando brinquedos. Todas as crianças brincam de modo semelhante ou igual, não existindo divisão de trabalho nem nenhuma organização em torno de uma meta. Por fim, a atividade cooperativa corresponde ao momento em que a criança brinca num grupo organizado com uma meta estabelecida, para fazer algo, participar num jogo ou dramatizar uma situação. Através de uma divisão do trabalho, as crianças assumem papéis diferentes e complementam os esforços umas das outras.

Considerando a investigação de Parten, Hohmann e Weikart (2007) referem que, inicialmente, as crianças brincam sozinhas, depois lado a lado e, por fim, juntas. Papalia, Olds

e Feldman (2006) corroboram com a ideia, defendendo que à medida que as crianças crescem, as atividades tendem a tornar-se mais interativas, tornando-se associativas e cooperativas, as únicas que envolvem um elevado grau de interação com os pares.

Na perspectiva de Bee (2003), um dos efeitos da brincadeira cooperativa é o aumento da quantidade de tempo que as crianças dedicam ao contacto com outras e, por consequência, à mudança de padrões de brincadeira. Hohmann e Weikart (2007) consideram igualmente interessante notar que a brincadeira com pares parece levar as crianças de idade pré-escolar a integrarem-se em atividades lúdicas mais complexas.

A investigação realizada por Rubin, Fein e Vanderberg (1983), citados por Hohmann & Weikart, (2007), apoia os resultados de Parten referindo, no entanto, que o brincar não social não diminui necessariamente ao longo dos anos, sendo substituído pelo brincar social, reforçando que as crianças de todas as idades envolvem-se em todas as categorias de atividade lúdica definidas por Parten. Papalia, Olds e Feldman (2006), referindo-se a Rubin *et al.* (1998), argumentam ainda que brincar sozinho pode refletir independência e maturidade e não má adaptação social, já que algumas crianças simplesmente gostam mais de atividades individuais do que em grupo e, por vezes, precisam de algum tempo sozinhas para se concentrarem nas tarefas e nos problemas. Assim sendo, é necessário que o educador observe primeiramente o que as crianças fazem quando brincam, não dando apenas relevância à dimensão social do brincar.

Na perspectiva de Cardona *et al.* (2015) a análise da composição dos grupos de crianças formados por iniciativa própria em situações lúdicas fornece dados que destacam a importância do género, já que o sexo surge como um dos principais critérios na escolha do par para as brincadeiras, por parte da criança. Para Beal (1994 citada por Cardona *et al.* 2015) as crianças preferem brincar com outras do mesmo género em virtude da semelhança mútua, considerando os estilos de interação. A autora refere ainda a necessidade individual de desenvolvimento da identidade de género que conduz as crianças a procurar estabelecer relações, preferencialmente, com outras parecidas consigo, ou seja, com crianças que correspondam aos modelos aprendidos do que é ser rapaz ou rapariga.

De acordo com Benenson (1993), referido por Papalia, Olds e Feldman (2006), os rapazes e as raparigas brincam de maneira diferente, parecendo que nenhum dos géneros gosta da maneira de brincar um do outro. A maioria dos rapazes brinca em grupos relativamente grandes, sendo que, por outro lado, as raparigas gostam de brincadeiras mais tranquilas com uma única parceira. Para Neppel e Murray (1997 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006),

a diferença não se baseia apenas em gostar de diferentes tipos de atividade, já que, quando os rapazes e as raparigas brincam com os mesmos brinquedos, procuram brincar com pares do mesmo género.

Na perspectiva de Nourot (1998 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006), os conceitos de género em desenvolvimento nas crianças parecem influenciar, por exemplo, a brincadeira faz-de-conta. Enquanto os temas rapazes costumam envolver perigo e discórdia, como combates simulados por exemplo, os enredos das raparigas, de modo geral, concentram-se na manutenção ou restauração de relacionamentos sociais organizados, como por exemplo, brincar na área da casinha.

Segundo Hohmann e Weikart (2007), uma das formas de apoiar as atividades lúdicas associativas e cooperativas é estar atento e mostrar reconhecimento pelas parecerias de brincadeira, sejam emergentes ou com algum tempo de existência. À medida que o educador observa as crianças no momento de brincadeira livre, percebe quais as crianças que procuram outras, os interesses particulares e os conteúdos presentes nas suas brincadeiras. Com base nestas observações, o educador deve desenvolver estratégias para apoiar os diferentes tipos de brincadeira, envolvendo agrupamentos e companheirismos.

Tendo em consideração o exposto, podemos concluir que, no momento de brincadeira livre, as crianças interagem em brincadeira paralela, associativa ou cooperativa, o que implica a aceitação das necessidades e diferenças dos outros. Cabe ao educador ser um observador atento, reconhecendo as parecerias estabelecidas e apoiando os diferentes tipos de brincadeira.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

O presente capítulo apresenta a metodologia utilizada na elaboração desta investigação, encontrando-se organizado em cinco tópicos. No primeiro apresento e justifico as opções metodológicas adotadas. O segundo refere-se à seleção e caracterização dos participantes no estudo. O terceiro ponto diz respeito à apresentação das técnicas e instrumentos de recolha de dados. Posteriormente, surge o ponto que apresenta os procedimentos e, por fim, o quinto remete para as técnicas de tratamento e análise dos dados recolhidos.

3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A presente investigação procura observar, descrever e analisar profundamente as brincadeiras privilegiadas por três crianças no momento de brincadeira livre. Para Parente (2012, p. 7) “Olhar, ver e escutar crianças quando estão envolvidas em atividades sozinhas, com pares ou com o apoio de adultos torna possível obter descrições ricas sobre o que as crianças fazem e quais as suas potencialidades.”

Tendo em conta os objetivos definidos, este estudo pressupõe uma investigação qualitativa de índole descritiva e interpretativa, na forma de estudos de caso. Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2008, p. 47), fazendo referência a Gauthier (1987), defendem que a investigação qualitativa em ciências sociais, “consiste essencialmente em estudar e interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio”.

A investigação de cariz qualitativo é vista por Bogdan e Biklen (1994) como um método em que o investigador privilegia acima de tudo a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos investigados. Coutinho (2011) corrobora a ideia, afirmando que este paradigma pretende conhecer como é que os sujeitos interpretam as diversas situações e o significado que lhes atribuem, permitindo compreender o mundo vivido a partir de quem o vive. Esta metodologia adequa-se assim à investigação, pois caracteriza-se por obter dados essencialmente de carácter descritivo, no qual são utilizadas estratégias que se focam mais no processo em si do que propriamente nos resultados, interessando-se essencialmente em compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Freixo (2013) a investigação qualitativa determina alguns pressupostos essenciais, como o facto de os acontecimentos só poderem ser estudados em situações naturais e integradas no terreno. Assim, Bogdan e Biklen (1994) e Coutinho (2011) afirmam que a fonte

direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o principal agente na recolha dos dados e compreensão das evidências. Para Freixo (2013), o papel do investigador torna-se fundamental no decorrer de uma investigação qualitativa, já que é responsável por observar, descrever e interpretar o meio tal como se apresenta, sem procurar controlar qualquer tipo de aspeto que surja, permitindo, assim, dar sentido ao que se propôs estudar.

Para a concretização deste estudo, recorri à pesquisa descritiva e interpretativa na forma de estudos de caso, uma vez que, de acordo com Sousa e Baptista (2011), é um método que pressupõe a exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na ação, no qual o investigador recolhe informação detalhada sobre uma entidade bem definida. Coutinho (2011) corrobora a ideia, argumentando que o estudo de caso é um método que se assume como particularista, debruçando-se sobre uma situação específica e procurando descobrir as suas características. Este método adequa-se assim à investigação, pois caracteriza-se por obter dados detalhados sobre casos específicos, únicos e complexos que, neste ensaio investigativo, serão as três crianças em estudo.

3.2. PARTICIPANTES

Para a realização da presente investigação, os participantes foram selecionados por conveniência, permitindo um estudo “cujos resultados obviamente não podem ser generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência, mas do qual se poderão obter informações preciosas, embora não as utilizando sem as devidas cautelas e reserva” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 197).

Nesse sentido, de uma população de doze crianças, foram selecionadas três que, em 2014, apresentavam três anos de idade. Como forma de salvaguardar a identidade dos participantes do estudo, foi atribuído um nome fictício a cada criança (GG, MA e ZR).

A criança GG é do género masculino e, a 9 de dezembro de 2014, tinha três anos e cinco meses, acompanhando o grupo há dois anos. A criança era interessada e participativa, mas simultaneamente um pouco tímida e insegura, sentindo a necessidade de aprovação para realizar as brincadeiras. Nos momentos de interação com os pares, a criança procurava interagir com as crianças mais novas. Relativamente às suas preferências, a criança GG apresentava um maior interesse pela área da casinha, na qual tinha a oportunidade de simular que cozinhava. A criança GG vivia com o pai, a mãe e o irmão mais velho.

A criança MA é do género feminino e, à data da recolha de dados, tinha três anos e seis meses, acompanhando o grupo há dois anos. A criança era muito expressiva e comunicativa,

procurando interagir e brincar com as diferentes crianças do grupo. No que diz respeito às suas preferências, a criança apresentava um maior interesse pela área da manta, na qual tinha oportunidade de criar as suas brincadeiras. A criança MA vivia com o pai, a mãe e a irmã mais velha.

A criança ZR é do género feminino e, a 9 de dezembro de 2014, tinha três anos e seis meses, acompanhando o grupo há dois anos. A criança era bastante extrovertida, com uma grande capacidade de imaginação e interação, apresentando interesse em brincar essencialmente com as crianças da sua idade. Quanto às suas preferências, a criança tinha interesse em brincar na área da casinha, na qual tinha a oportunidade de brincar com os bonecos. A criança ZR vivia com o pai e com a mãe e, por vezes aos fins de semana, com o seu irmão mais velho.

A seleção dos participantes teve em consideração a idade, o género e o interesse em interagir com os pares no momento de brincadeira livre. Deste modo, as crianças foram escolhidas tendo em conta que, no grupo, apenas seis apresentavam três anos de idade, das quais três constituíam o grupo das crianças que mais interagiam com os pares, procurando realizar diferentes tipos de brincadeira nas diversas áreas da sala de atividades. As restantes crianças de três anos, para além de, maioritariamente, brincarem sozinhas, nem sempre frequentavam o Jardim de Infância ou eram pontuais, o que afetaria a recolha de dados.

Na presente investigação, participou ainda a educadora do grupo de crianças participantes, uma educadora de infância licenciada, com onze anos de serviço, sendo dez realizados na instituição na qual foi desenvolvido o estudo.

3.3. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Neste estudo, a recolha de dados foi concretizada através da observação naturalista, não participante e indireta, realizada de modo flexível, observando não só todos os comportamentos, como também acontecimentos inesperados que eventualmente pudessem ocorrer (Freixo, 2013). Sendo não participante, a observação realizada permitiu o registo de ações, opiniões e perspetivas dos participantes (Sousa & Baptista, 2011) e uma melhor compreensão do fenómeno em estudo (Coutinho, 2011), sem que a minha presença influenciasse as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, já que, como investigadora, assumi o papel de espectadora (Freixo, 2013).

Como instrumentos de recolha de dados, recorri aos registos videográfico e fotográfico, permitindo que, segundo Bogdan e Biklen (1994), recordasse e estudasse detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem não estivesse disponível para os refletir,

fornecendo-me dados para uma análise intensa sobre as informações acerca das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças. Para os autores referidos, a fotografia e o vídeo estão diretamente relacionados com a investigação de cariz qualitativo, surgindo não como uma resposta, mas sim como uma ferramenta para chegar às respostas.

Para aceder à perspetiva das crianças em estudo, recorri a conversas informais, realizadas individualmente na sala de atividades, num curto período de tempo. As conversas basearam-se em questões que permitiriam que cada criança se expressasse sobre o tema, não atribuindo um carácter formal à situação, como é feito nas entrevistas (Bogdan & Biklen, 1994).

Com o intuito de recolher a opinião da educadora de infância sobre as brincadeiras privilegiadas pelas crianças, as interações existentes entre pares e o papel do educador no momento de brincadeira livre, realizei uma entrevista estruturada à educadora cooperante. Visando o apuramento de factos e perspetivas, a entrevista estruturada permitiu, de acordo com Sousa e Baptista (2011), uma abordagem de temas e questões previamente determinadas e que considerei fundamentais para atingir os objetivos da investigação.

No decorrer da investigação, tive a preocupação de recorrer a diferentes técnicas de recolha de dados, uma vez que acredito que a diversidade de dados permite dar consistência e credibilidade a uma investigação. Assim, baseei-me no conceito de triangulação metodológica ao nível das fontes de dados e dos intervenientes, pois, como argumentam Sousa e Batista (2011) permite uma melhor compreensão dos fenómenos e o alcance de resultados mais credíveis e fiáveis. Sousa (2005) complementa a ideia, afirmando que recorrer à triangulação permite que o investigador cruze e combine diferentes dados, facilitando o estudo das interações numa sala de atividades.

3.4. PROCEDIMENTOS

Para a concretização da presente investigação, comecei por definir a problemática em estudo, a questão de partida e os objetivos do estudo. Posteriormente, defini a metodologia de investigação e escolhi os participantes e as técnicas e os instrumentos de recolha de dados. Finalmente, recolhi e organizei os dados necessários para o estudo.

Inicialmente, a recolha de dados foi realizada através dos registos videográfico e fotográfico dos três participantes selecionados, ao longo de quatro semanas, de 9 de dezembro de 2014 a 15 de janeiro de 2015, à terça-feira, quarta-feira e quinta-feira, resultando assim em doze momentos de observação (Quadro 1). As crianças foram observadas no momento de brincadeira livre na sala de atividades, havendo a preocupação de observar as suas

brincadeiras no período da manhã, entre as 10h50 e as 11h10, e no período da tarde, entre as 16h30 e as 16h50. Posteriormente, procedi à transcrição de todas as brincadeiras observadas (Anexos 20, 21 e 22).

Quadro 1 - Síntese das observações realizadas no período de recolha de dados

Observações	Criança observada	Data	Hora
O1	MA	9/12/2014	10h50
O2	ZR	10/12/2014	11h10
O3	GG	11/12/2014	16h30
O4	ZR	16/12/2014	16h50
O5	GG	17/12/2014	10h45
O6	MA	18/12/2014	16h35
O7	GG	6/01/2015	16h45
O8	MA	7/01/2015	10h55
O9	ZR	8/01/2015	10h50
O10	MA	13/01/2015	16h30
O11	ZR	14/01/2015	16h45
O12	GG	15/01/2015	11h05

Para complementar as observações realizadas, no dia 8 de janeiro de 2015 recorri a conversas informais com as crianças em estudo (Anexo 23), sendo estas realizadas individualmente, na sala de atividades, no período de aproximadamente cinco minutos.

Na última fase de recolha de dados, realizei uma entrevista à educadora cooperante no dia 21 de maio de 2015, num período de vinte minutos, com o intuito de recolher a sua opinião sobre as brincadeiras privilegiadas pelas crianças e a importância do momento de brincadeira livre nas interações que as crianças estabeleciam, nas diferentes áreas da sala de atividades. Para tal foi necessário construir um guião, validado por duas professoras do Departamento de Comunicação, Educação e Psicologia da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. Após este processo, algumas questões foram alteradas no sentido de complementar a entrevista e de a tornar mais clara, chegando-se ao guião final da entrevista (Anexo 24). Posteriormente, procedi à sua transcrição (Anexo 25).

Enquanto investigadora, segui os princípios defendidos por Sousa (2005), procurando que todos os intervenientes do presente estudo conhecessem os objetivos da minha investigação e as técnicas de recolha de dados que pretendia utilizar, reunindo assim previamente as

autorizações necessárias. Associada às autorizações, foi fundamental considerar a privacidade dos intervenientes, tendo como principal preocupação manter o anonimato dos participantes da investigação, atribuindo-lhes nomes fictícios, e da instituição em que o estudo foi realizado. O autor supracitado corrobora a minha ideia afirmando que apenas o investigador e os seus colaboradores mais chegados deverão ter acesso aos dados.

3.5. TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS RECOLHIDOS

Para o tratamento, análise e interpretação dos dados recolhidos, e tendo em conta que a presente investigação é de índole qualitativa, optei pela análise de conteúdo, uma vez que, segundo Dias (2009), é uma técnica que serve para identificar e descrever de forma objetiva e sistemática, os conteúdos que se manifestam nas comunicações. Para Sousa (2005), através da análise de conteúdo o investigador acede a explicações e interpretações solidamente baseadas em procedimentos que respeitem a singularidade de cada situação específica e o contexto em que se desenrola.

Nesse sentido, foi fundamental recorrer à transcrição dos dados obtidos pelo registo videográfico das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças e da entrevista realizada à educadora cooperante do grupo. Ouvir, transcrever e reescrever permitiu-me, enquanto investigadora, mergulhar no detalhe de cada dado e retomar ao contexto de investigação, avançando, de acordo com Gillham (2005), na apreensão do seu significado, iniciando desde logo, a sua organização e análise.

Partindo da revisão da literatura e considerando a tipologia das brincadeiras defendidas por Zabalza (1998), Papalia, Olds e Feldman (2006), Hohmann e Weikart (2007) e por Parten (1932 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006; Hohmann & Weikart, 2007; Bonome-Pontoglio & Marturano, 2010), procedi à construção de um sistema de categorização dos dados observados (Anexo 26, 27 e 28), de modo a fornecer, segundo Bardin (2004), uma representação simplificada, por condensação, dos dados brutos e facilitar a sua análise. Desta forma, foi construída a categoria *brincadeira* e definidas duas subcategorias: *brincadeira quanto ao conteúdo* e *brincadeira quanto à dimensão social*. Para a subcategoria *brincadeira quanto ao conteúdo* foram construídas quatro sub-subcategorias, defendidas por Zabalza (1998), Papalia, Olds e Feldman (2006) e Hohmann e Weikart (2007), nomeadamente, *brincadeira exploratória*, *brincadeira construtiva*, *brincadeira faz-de-conta* e *jogos*. Na categoria *brincadeira quanto à dimensão social*, foram definidas três sub-subcategorias, defendidas por Parten (1932 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006; Hohmann & Weikart, 2007; Bonome-Pontoglio & Marturano, 2010), nomeadamente, *atividade paralela*, *atividade*

associativa e atividade cooperativa. As subcategorias são aqui entendidas no sentido em que foram identificadas e explicadas nos pontos “O momento de brincadeira livre” e “Interações no momento de brincadeira livre” do segundo capítulo do presente estudo.

Relativamente à análise de conteúdo da entrevista realizada (Anexo 29), as categorias foram definidas à posteriori, de acordo com os temas abordados e as respostas dadas pela educadora cooperante, podendo assim organizar os dados em cinco categorias: caracterização do entrevistado, rotina diária, momento de brincadeira livre, fatores que influenciam as interações e o papel do educador no momento de brincadeira livre.

No que diz respeito às conversas informais, as respostas dadas pelas crianças foram organizadas num quadro (Anexo 23) e integradas na apresentação e discussão dos dados relativos a cada criança.

CAPÍTULO VI - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, tendo em conta os objetivos da presente investigação, apresento os resultados obtidos a partir dos dados recolhidos ao longo das quatro semanas de observação dos três participantes em estudo, no momento de brincadeira livre. Os dados obtidos e categorizados (Anexos 26, 27 e 28) foram organizados por criança e pelas categorias definidas anteriormente. Nesse sentido, início a apresentação e discussão dos resultados sobre a criança GG, seguindo-se a criança MA e terminando com a criança ZR.

Criança GG

Ao longo das quatro semanas de observação, foi possível constatar que GG brincou com diferentes pares de formas que implicaram variados tipos de brincadeira, relativamente ao seu conteúdo e à sua dimensão social.

Brincadeira quanto ao conteúdo

Brincadeira exploratória

Durante o período de observação, pude verificar que, no dia 6 de janeiro de 2015 (O7), GG envolveu-se numa brincadeira exploratória com outra criança, na área da manta, como é evidenciado pelos excertos presentes na análise de conteúdo relativos à criança GG (Anexo 26):

“(…) a criança GG encontrava-se sentada no chão a manipular objetos da caixa do médico.”; “[A criança GG] Agarrou numa seringa com a mão esquerda.”; “A criança GG (...) segurava a seringa com a mão direita e rodava o êmbolo com a mão esquerda.”; “(...) enquanto pressionava o êmbolo da seringa e observava o que acontecia.”; “A criança [GG] observou a espátula atentamente, manipulando-a.”; “A criança GG retirou uma touca descartável da caixa do médico e esticou-a, observando-a atentamente.”; “(...) ficando a observar a criança GG a manipular a touca.”; “A criança GG rasgou a touca em vários pedaços, observando o que lhe acontecia à medida que a esticava.”; “A criança GG agarrou num pedaço mais estreito e comprido e enrolou-o no dedo indicador, observando o que acontecia.”.

No decorrer da brincadeira, a criança explorou as propriedades e funções de alguns objetos presentes na caixa do médico, como a seringa, a espátula e a touca, manipulando-os, observando o que lhes acontecia e, simultaneamente, utilizando-os para interagir com a outra criança envolvida na brincadeira. Assim, podemos afirmar que, na perspetiva de Zabalza (1998), Papalia, Olds e Feldman (2006) e Hohmann e Weikart (2007), a criança esteve envolvida numa brincadeira exploratória, na medida em que explorou as propriedades e funções dos objetos, reconhecendo-os pela imagem e pelo toque.

Brincadeira construtiva

As atividades de brincadeira exploratória evoluem para a brincadeira construtiva, quando se verifica uma progressão que, segundo Hohmann e Weikart (2007, p.303), “(...) vai da manipulação de uma forma para a sua formação”. Ao longo das quatro semanas de observação, foi possível constatar que, no dia 11 de dezembro de 2014 (O3), GG se envolveu numa brincadeira construtiva, na área dos jogos, como é comprovado pelas evidências presentes na análise de conteúdo relativos à criança GG (Anexo 26):

“A criança GG estava a construir uma torre, encaixando legos numa peça com a forma da cabeça de uma girafa.”; “A criança GG olhou para os legos dispostos no chão, escolheu um amarelo e encaixou-o.”; “[A criança GG] (...) começou a contar o número de legos de baixo para cima, com o auxílio do polegar, dizendo “1, 2, 3, 4, 5, 6 ... são muitas!” (...);“(...) a criança GG escolheu um lego verde para encaixar na sua torre, retirando dois ao fazer força. A criança (...) continuou a encaixar o lego verde.”; ““Aqui não há mais girafas!” disse a criança GG surpreendida, afastando os legos que estavam no chão.”; “A criança GG agarrou num lego azul e voltou a agarrar na torre que colocou anteriormente no chão, continuando a construí-la. Após adicionar dois legos, colocou a torre no chão e admirou-a.”; “A criança GG procurou outros legos para adicionar à torre, (...)”.

Ao longo da brincadeira, a criança envolveu-se na experiência de construir uma torre, encaixando e separando as peças de lego. À medida que ia construindo a torre, a criança foi contando o número de legos encaixados e admirando a sua criação, comparando-a à construção efetuada por outra criança. A criança resolveu ainda o problema de não existirem mais peças com a forma da cabeça de girafa, encontrando outros legos para encaixar e completar a sua torre. Nesse sentido, podemos afirmar que, de acordo com Zabalza (1998), Papalia, Olds e Feldman (2006) e Hohmann e Weikart (2007), GG envolveu-se numa brincadeira construtiva na medida em que encaixou e separou peças, expressando criatividade e resolvendo o problema encontrado.

Brincadeira faz-de-conta

A brincadeira construtiva evolui para a brincadeira faz-de-conta quando as crianças começam a construir histórias, recorrendo à imaginação. Durante o período de observação, verificou-se que GG se envolveu em brincadeira faz-de-conta nos dias 17 de dezembro de 2014 (O5) e 6 e 15 de janeiro de 2015 (O7 e O12). As brincadeiras foram desenvolvidas nas áreas da casinha, manta e cabeleireiro, respetivamente, podendo ser comprovadas através das evidências presentes no quadro de análise de conteúdo referentes à criança GG (Anexo 26):

“A criança GG insistia em esfregar uma zona do fogão, simulando que estava a verter um líquido de uma frasco de plástico, (...)” (O5); “(...) levando a criança GG a dizer “Estou a cozinhar com o LP e a MC ... mas está fechado!”.” (O5); “A criança GG (...) disse “Estou aqui a limpar, tem que ficar tudo limpinho!”.” (O5); “A criança GG (...) disse à criança BF “Tens que tocar à

campanha do restaurante!” (O5); “A criança GG atribuiu-lhe o papel de paciente, perguntando-lhe “O que tens?”, (...)” (O7); “A criança GG insistiu, dizendo “Se tiveres um dói-dói na barriga, por isso tenho que pôr-te uma pica ...”, (...)” (O7); “(...) criança GG aproximou-se e simulou uma injeção na barriga da criança LP, pressionando a seringa, (...)” (O7); “ (...) levando a criança GG a insistir, dizendo “É como se tivesses assim ... Ahhhhh” e aproximou a espátula da sua boca, demonstrando à criança LP o que pretendia.” (O7); “[A criança GG] Agarrou numa tesoura com a mão esquerda e numa escova com a mão direita e disse à criança SL “Eu sou cabeleireiro! O que queres fazer?”, definindo que a criança SL seria a cliente. (O12); “A criança GG simulou que estava a pentear e a cortar o cabelo da criança SL, (...)” (O12); “(...) A criança GG simulou que secava o cabelo da criança SL, apontando o secador e sacudindo o cabelo com a mão.” (O12);

No decorrer das brincadeiras, GG desempenhou os papéis de cozinheiro, médico e cabeleireiro, representando as ações, como cozinhar, dar uma injeção e cortar cabelo, utilizando a linguagem associadas às profissões. A criança utilizou ainda os vários objetos presentes em cada área, como o fogão, seringas e tesouras, recorrendo à sua função, o que a auxiliou a criar histórias e a desenvolver as brincadeiras faz-de-conta. Desta forma, podemos verificar que, segundo Zabalza (1998) e de Papalia, Olds e Feldman (2006), a criança esteve envolvida em três brincadeiras faz-de-conta, assentes na função simbólica, levando-a a desempenhar papéis imaginados, a imitar as ações e a linguagem dos outros, utilizando, como defende Hohmann e Weikart (2007, p.303) “(...) objetos com a função de auxiliarem no fazer-de-conta.”

Brincadeira quanto à dimensão social

Brincadeira paralela

No que diz respeito à forma como a criança GG interage com os pares nas brincadeiras desenvolvidas, no dia 11 de dezembro de 2014 (O3) a criança interagiu em brincadeira paralela, como é evidenciado pelos excertos presentes na análise de conteúdo referentes à criança GG (Anexo 26):

“(...) as crianças GG e LP encontravam-se uma ao lado da outra, sentadas no chão. A criança GG estava a construir uma torre, encaixando legos numa peça com a forma da cabeça de uma girafa. A criança LP estava a construir uma torre de legos.”; “(...) A criança GG olhou para a torre construída pela criança LP (...)”; “A criança GG observava atentamente a criança LP, quando lhe perguntou “Vais precisar da girafa?”, emprestando-lhe um dos legos com a forma da cabeça de uma girafa.”.

Analisando as evidências, podemos constatar que, segundo Parten (1932 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006; Hohmann & Weikart, 2007; Bonome-Pontoglio & Marturano, 2010), GG interagiu com outra criança de forma paralela, uma vez que ambas se encontravam a brincar individualmente, lado a lado, construindo cada uma a sua torre de legos, usando, para isso, objetos semelhantes. A criança apenas influenciou a brincadeira desenvolvida pela outra

criança quando lhe emprestou um dos legos com a forma da cabeça da girafa, observando-se, assim, indícios da atividade associativa. Os dados observados são sustentados pela entrevista realizada à educadora cooperante (Anexo 29), tendo sido referido pela entrevistada que

“(...) no contexto de sala de atividades, o GG tem muitas brincadeiras paralelas. Até é capaz de estar a ver ou a fazer o mesmo tipo de brincadeiras, mas não está integrado, não está associado, está na brincadeira dele, está a observar, mas não está da mesma forma a incorporar um papel em conjunto. Também se foi notando progressos e é esse o objetivo, (...)”

Brincadeira associativa

Ao longo das quatro semanas de observação, foi possível constatar a envolvimento de GG em brincadeiras associativas nos dias 11 e 17 de dezembro de 2014 (O3 e O5). Efetivamente, podem verificar-se essas evidências nos excertos presentes na análise de conteúdo relativos à criança GG (Anexo 26):

“A criança GG observava atentamente a criança LP, quando lhe perguntou “Vais precisar da girafa?”, emprestando-lhe um dos legos com a forma da cabeça de uma girafa.” (O3); “(...) as crianças GG e LP estavam a arrumar objetos nos móveis.” (O5); “A criança GG disse “Não não!” e a criança MC concordou, dizendo “Não é por ai, não é a nossa porta!”.” (O5).

Como referi anteriormente, a observação O3 revela indícios da brincadeira associativa, uma vez que a criança emprestou um lego à outra criança. Relativamente à observação O5, a criança encontrava-se a brincar com duas crianças, de forma semelhante, falando sobre a brincadeira. Assim, podemos constatar que, de acordo com Parten (1932 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006; Hohmann & Weikart, 2007; Bonome-Pontoglio & Marturano, 2010), a criança esteve envolvida em brincadeiras associativas, visto que brincou com outras crianças de forma semelhante, falando sobre a brincadeira e emprestando brinquedos, como a peça de lego, não havendo, contudo, divisão de tarefas nem uma organização em torno de um objetivo.

Brincadeira cooperativa

No decorrer do período de observação, verificou-se que a criança GG interagiu com outras crianças sob a forma de atividade cooperativa nos dias 18 de dezembro de 2014 (O6) e 6 e 12 de janeiro de 2015 (O7 e O12), o que é comprovado pelas evidências presentes na análise de conteúdo referentes à criança GG (Anexo 26):

“A criança GG disse “Sou eu primeiro!”. A criança MA baixou o arco e colocou-o na vertical, junto ao chão. “É o GG primeiro!” disse a criança MA.” (O6); “A criança GG transpôs o arco, enquanto a criança MA a auxiliava ao acompanhar o movimento do corpo com o arco.” (O6); “A criança LP deitou-se ao lado da criança GG, puxou a camisola para cima e esperou pacientemente.”

(O7); “A criança LP cooperou, abrindo a boca, e a criança GG colocou a espátula dentro da sua boca.” (O7); “(...) disse à criança SL “Eu sou cabeleireiro! O que queres fazer?”, definindo que a criança SL seria a cliente. A criança SL respondeu “Cortar” e observou (...) o que a criança GG estava a fazer.” (O12); “ “Assim não consigo ver SL, tens a cabeça para a frente!” disse [a criança GG] enquanto penteava a criança e simulava que estava a cortar a sua franja. A criança SL encostou a cabeça para trás, cooperando com a criança GG.” (O12)

Na observação O6, ao ser convidada por outra criança, GG envolveu-se num jogo que tinha como principal objetivo passar pelo interior de um arco. Nas observações O7 e O12, GG desenvolveu brincadeiras nas quais dramatizou situações reais, como a ida ao médico e ao cabeleireiro, brincando com outras crianças e assumindo diferentes papéis. Nesse sentido, podemos verificar que, de acordo com Parten (1932 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006; Hohmann & Weikart, 2007; Bonome-Pontoglio & Marturano, 2010), a criança envolveu-se em brincadeiras cooperativas, na medida em que brincou num grupo organizado com uma meta estabelecida, participando num jogo e dramatizando duas situações. Tendo como principais objetivos passar pelo interior de um arco, o tratamento de um paciente e o corte do cabelo, a criança envolveu-se em situações de cooperação, o que a levou a complementar as ações das outras crianças.

Ao analisar as brincadeiras desenvolvidas pela criança ao longo das quatro semanas de observação, compreendemos que, no que diz respeito ao conteúdo, a criança envolveu-se em brincadeiras exploratórias, construtivas e faz-de-conta, não havendo claras evidências de brincadeiras realizadas sob a forma de jogos, já que GG participou num jogo não por iniciativa própria, mas por ser convidada pela criança que o criou. Relativamente às atividades que envolvem interação com os pares, GG envolveu-se em brincadeiras paralelas, associativas e cooperativas.

As brincadeiras privilegiadas pela criança foram as brincadeiras faz-de-conta e cooperativa, o que confirma a ideia de Singer e Singer (1990 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006), Kowalski (2005) e de Hohmann e Weikart (2007) quando defendem que as crianças que teatralizam constroem relações com os pares, criando e experimentando brincadeiras cooperativas. As observações realizadas são ainda sustentadas pela conversa informal com a criança GG (Anexo 23), uma vez que a criança afirmou que a sua brincadeira preferida era cozinhar bolos com os seus amigos, privilegiando a área da casinha, pois, segundo a criança, “(...) tem muitas coisas e é muito divertido.” A criança afirmou ainda que preferia brincar com os seus amigos, em detrimento da brincadeira individual ou utilizando apenas brinquedos.

No que diz respeito ao conteúdo das brincadeiras, ao desenvolver as brincadeiras faz-de-conta a criança GG procurou dramatizar situações do quotidiano, assumindo as profissões médico, cozinheiro e cabeleireiro. No entanto, as observações realizadas não vão ao encontro do que é referido por Nourot (1998 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006), que defende que os conceitos de género em desenvolvimento nas crianças parecem influenciar a brincadeira faz-de-conta, levando os rapazes a envolverem-se em brincadeiras com temas de perigo e discórdia, como combates simulados.

Analisando a composição dos grupos formados, constata-se que a criança escolheu brincar com crianças de ambos os géneros, havendo, contudo, preferência em brincar com uma criança do género masculino (criança LP), referida nas conversas informais como um dos seus amigos preferidos. As observações vão assim ao encontro do referido por Neppi e Murray (1997 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006) e Beal (1994 citada por Cardona *et al.* 2015), quando defendem que as crianças preferem brincar com outras do mesmo género, procurando estabelecer relações, preferencialmente, com outras parecidas consigo.

Relativamente ao número de crianças, GG parece preferir brincar, no máximo, com duas crianças, o que contraria o que é referido por Benenson (1993 citado por Papalia, Olds e Feldman, 2006), que afirma que a maioria dos rapazes brinca em grupos relativamente grandes.

Criança MA

No decorrer das quatro semanas de observação, pude constatar que MA brincou com diferentes pares de formas que implicaram diversos tipos de brincadeira, no que diz respeito ao seu conteúdo e à sua dimensão social.

Brincadeira quanto ao conteúdo

Brincadeira construtiva

Durante o período de observação, foi possível verificar que, no dia 9 de dezembro de 2014 (O1), MA se envolveu numa brincadeira construtiva com outra criança, na área da manta, como é comprovado pelas evidências presentes na análise de conteúdo relativos à criança MA (Anexo 27):

“De forma alternada, cada criança foi tirando peças da caixa, colocando-as lado a lado e construindo uma linha no chão.”; “(...) a criança MA começou a retirar as peças da linha criada pela MJ, colocando na sua. (...)”; “A criança MA agarrou na caixa de dominó, que constituía um

obstáculo à construção da linha e disse “Vou tirar a caixa.”, colocando-a ao seu lado.”; “A criança MA alinhou as peças, colocando-as o mais juntas e direitas possível.”; “Virou a caixa ao contrário e colocou-a, cuidadosamente, sobre as peças.”; “Ao perceber que tinha desalinhado as peças, a criança MA levantou novamente a caixa, alinhou as peças e colocou-a novamente por cima.”; “A criança repetiu a ação ao verificar que tinha desalinhado novamente as peças, (...)”;

No decorrer da brincadeira, a criança envolveu-se na experiência de construir uma linha, utilizando peças de dominó. À medida que ia construindo a linha, a criança foi alinhando as peças, mantendo-as o mais direitas e juntas possível. Após terminar a construção, a criança colocou a caixa de dominó sob a linha formada, encaixando-a. A criança resolveu ainda o problema de não conseguir encaixar o objeto sem desalinhar a sua construção, repetindo a ação cuidadosamente para conseguir atingir o seu objetivo. Assim, podemos afirmar que, de acordo com Zabalza (1998), Papalia, Olds e Feldman (2006) e Hohmann e Weikart (2007), a criança esteve envolvida numa brincadeira construtiva, na medida em que procurou realizar uma construção com um encadeamento lógico, encaixando coisas, expressando criatividade e, por fim, resolvendo o problema que encontrou durante a brincadeira.

Brincadeira faz-de-conta

Quando as crianças começam a construir histórias, recorrendo à imaginação, a brincadeira construtiva evolui para a brincadeira faz-de-conta. Ao longo das quatro semanas de observação, constatou-se que MA se envolveu em brincadeira faz-de-conta com outras crianças nos dias 7, 13 e 14 de janeiro de 2015 (O8, O10 e O11). As brincadeiras foram desenvolvidas nas áreas da casinha e da manta, podendo ser comprovadas através das evidências presentes no quadro de análise de conteúdo referentes à criança MA (Anexo 27):

“Enquanto observava a criança MJ, a criança MA disse “Olha, já está cheio, então vamos levar para a loja!” enquanto simulava que atava o saco.” (O8); “(...) A criança MA disse “Mas é para comer na loja! Isto não é a loja, isto é a casa e nós não podemos comer em casa! Vamos à loja.”” (O8); “(...) a criança BF embalava um boneco e a criança MA embalava dois bonecos.” (O10); “[A criança MA] (...) disse “Não quero o teu bebé!” olhando para a criança BF.” (O10); “A criança MA, com o boneco ao colo, levantou-se e puxou o carrinho do bebé, (...) e disse “Este é o nosso filhote!” olhando para o interior do carrinho.” (O10); “As crianças MA e BF pousaram com os bonecos. A criança MA levantou-se e disse “Oh tenho que ir para ali se não vejo a fotografia!” sentando-se no lugar anteriormente ocupado pela criança MC.” (O10); “(...) a criança MA parou, dizendo “O bebé está a chorar, precisa da mamã!”” (O11); ““A Jade (*boneca*) tem que comer ao meu colinho!” disse a criança MA, (...)” (O11); “(...) “Eu não vou comer!” disse a criança MA surpreendida e insistiu “ZR eu não vou comer sabes ...”. A criança ZR colocou o prato em cima da mesa, (...) e disse tranquilamente “Eu também não, eu sou a cozinheira.”” (O11); ““O sumo do meu bebé, da minha bebezita!” disse a criança MA (...)” (O11).

No decorrer das brincadeiras, a criança desempenhou os papéis de lojista e de mãe, representando as ações associadas, como organizar os produtos da loja e embalar os bonecos,

e adequando a linguagem à situação dramatizada. A criança utilizou os vários objetos presentes em cada área, como alimentos e pratos de plástico, bonecos e o carrinho de bebê, recorrendo à sua função, o que a auxiliou a criar histórias e a desenvolver as brincadeiras. Nesse sentido, podemos constatar que, segundo Zabalza (1998) e Papalia, Olds e Feldman (2006), a criança MA envolveu-se em brincadeiras faz-de-conta, assentes na função simbólica, levando-a a desempenhar papéis imaginados, a imitar as ações e a linguagem dos outros, utilizando, como refere Hohmann e Weikart (2007, p.303) “ (...) objetos com a função de auxiliarem no fazer-de-conta.”

Os dados observados são sustentados pela entrevista realizada à educadora cooperante (Anexo 29), quando aponta que a criança é muito expressiva e que, ao longo do ano, tendo em conta o seu desenvolvimento, foi-se envolvendo em brincadeiras mais complexas e duradouras. A educadora afirma ainda que “Já se começou a ver que (...) [a criança MA] já é capaz de fazer algum tempo de mãe ou de filha, consegue inverter os papéis, consegue incorporar durante algum tempo aquele momento.”

Jogos

À medida que se desenvolvem, as crianças começam a realizar jogos com regras. Durante o período de observação, foi possível constatar a envolvência de MA numa brincadeira sob a forma de jogo no dia 18 de dezembro de 2014 (O6). Efetivamente, podem verificar-se essas evidências nos excertos presentes na análise de conteúdo relativos à criança MA (Anexo 27):

“Após agarrar o arco, [a criança MA] convidou as crianças que se encontravam na área para brincar e disse “Eu agarro o arco! Têm que passar por dentro ...”, acompanhando com o movimento do braço.”; “A criança [MA] perguntou bastante alto “Quem quer passar?”.”; “A criança MA disse “É um de cada vez!” apontando o dedo e repreendendo as crianças por quererem passar simultaneamente.”; “A criança MA levantou novamente o arco e procurou outras crianças para brincar com ela.”; “(...) [a criança MA] disse “BF! BF! Se choras não vais passar no arco!” (...).”

Ao longo da brincadeira, a criança convidou outras crianças para realizarem um jogo, sendo o seu principal objetivo passar pelo interior de um arco. Para tal, explicitou desde logo as regras por si definidas e demonstrou o que pretendia, recorrendo a movimentos corporais. Desta forma, podemos verificar que, na perspetiva de Zabalza (1998), Papalia, Olds e Feldman (2006) e Hohmann e Weikart (2007), MA inventou um jogo, regendo-se pelas regras por si criadas. Segundo Hohmann e Weikart (2007, p.304), a criança envolveu-se assim numa experiência no qual o objetivo não era ganhar, mas simplesmente divertir-se com as outras crianças.

Brincadeira quanto à dimensão social

Brincadeira associativa

No que diz respeito à forma como a criança MA interage com os pares nas brincadeiras desenvolvidas, nos dias 13 e 14 de janeiro de 2015 (O10 e O11) a criança interagiu em brincadeira associativa, como é evidenciado pelos excertos presentes na análise de conteúdo referentes à criança MA (Anexo 27):

“(…) as crianças MA, MC e BF estavam sentadas umas ao lado das outras.” (O10); “A criança BF ofereceu o boneco que estava a segurar à criança MA e continuou a tentar retirar o outro boneco à criança MC.” (...) (O10); “A criança MC afastou-se e simulou que estava a tirar muitas fotografias. As crianças MA e BF pousaram com os bonecos.” (O10); “As crianças ZR e MA passeavam os bonecos no carrinho de bebé (...)” (O11); “(...) ambas as crianças aproximaram-se da mesa da cozinha.” (O11); ““A Jade (*boneca*) tem que comer ao meu colinho!” disse a criança MA, enquanto dava a cadeira de bebés à criança ZR.” (O11); “As crianças MA e ZR sentaram-se e simularam que estavam a alimentar os bonecos.” (O11).

No decorrer das brincadeiras, podemos verificar que, segundo Parten (1932 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006; Hohmann & Weikart, 2007; Bonome-Pontoglio & Marturano, 2010), a criança esteve envolvida em brincadeiras associativas, na medida em que brincou com outras crianças de forma semelhante, não havendo, contudo, divisão de tarefas nem uma organização em torno de um objetivo. Constatamos ainda que a criança falou sobre a brincadeira e emprestou brinquedos às outras crianças, como o boneco e a cadeira de bebés.

Brincadeira cooperativa

Durante o período de observação, verificou-se que a MA interagiu com outras crianças sob a forma de atividade cooperativa nos dias 9 e 18 de dezembro de 2014 (O1 e O6) e 7 de janeiro de 2015 (O8), o que é comprovado pelas evidências presentes na análise de conteúdo referentes à criança MA (Anexo 27):

“(…) as crianças MA e MJ encontravam-se sentadas no chão, uma à frente da outra, a brincar com uma caixa de dominó.” (O1); “(...) A criança MJ observou a criança MA e ajudou-a a realizar a ação, retirando peças da sua linha e completando a da criança MA.” (O1); “As crianças colocaram as peças de forma alternada, sendo primeiro a criança MA e depois a criança MJ.” (O1); “A criança GG transpôs o arco, enquanto a criança MA a auxiliava ao acompanhar o movimento do corpo com o arco.” (O6); “(...) a criança MA agarrava num saco de tecido, a criança MJ recolhia os alimentos e colocava-os no seu interior.” (O8); “A criança MA (...) decidiu ajudar a outra criança, recolhendo alguns objetos.” (O8); “À medida que colocavam os objetos no saco, alternavam entre quem inseria os objetos, esperando que uma terminasse para que a outra colocasse o seu.” (O8).

Na observação O1, a criança envolveu-se numa brincadeira construtiva com outra criança, de forma organizada, experienciando a construção de uma fila de peças de dominó. Como referi

anteriormente, na observação O6 MA brincou com outras crianças, envolvendo-se num jogo que tinha como principal objetivo passar pelo interior de um arco. Já na observação O8, MA desenvolveu uma brincadeira na qual dramatizou uma situação real, brincando com outra criança e assumindo o papel de lojista. Assim, podemos constatar que, de acordo com Parten (1932 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006; Hohmann & Weikart, 2007; Bonome-Pontoglio & Marturano, 2010), a criança MA envolveu-se em brincadeiras cooperativas, já que brincou em grupos organizados com uma meta estabelecida, como a realização de um jogo, a construção de uma linha de peças de dominó e a recolha de alimentos para vender numa loja. Ao participar num jogo e dramatizar situações, a criança envolveu-se em situações de cooperação, o que a levou a complementar os esforços das outras crianças.

Analisando as brincadeiras desenvolvidas pela criança ao longo das quatro semanas de observação, percebemos que, relativamente ao seu conteúdo, a criança envolveu-se em brincadeiras construtivas, faz-de-conta e jogos, não apresentando evidências de brincadeiras exploratórias. No que diz respeito às atividades que envolvem interação com os pares, MA envolveu-se em brincadeiras associativas e cooperativas, não apresentando evidências de brincadeiras paralelas.

As brincadeiras privilegiadas pela criança foram as brincadeiras faz-de-conta e cooperativa, o que corrobora a ideia de Singer e Singer (1990 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006), Kowalski (2005) e de Hohmann e Weikart (2007) quando referem que as crianças que teatralizam constroem relações com os pares, criando e experimentando brincadeiras cooperativas. As observações realizadas são sustentadas pela conversa informal com a criança MA (Anexo 23), no momento em que afirma que uma das suas brincadeiras preferidas era “(...) brincar aos pais e aos filhos (...)”, referindo a área da manta como a sua área preferida, o que justifica a sua escolha em quatro brincadeiras desenvolvidas. A criança afirmou ainda que preferia brincar com os seus amigos, em detrimento da brincadeira individual ou apenas com brinquedos, justificando “Gosto de brincar com os meus amigos, eu gosto muito deles e é divertido.”.

Relativamente ao conteúdo das brincadeiras, ao desenvolver as brincadeiras faz-de-conta MA procurou dramatizar situações do quotidiano, assumindo os papéis de lojista e de mãe. As observações realizadas corroboram o defendido por Nourot (1998 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006), quando defende que os conceitos de género em desenvolvimento nas crianças parecem influenciar a brincadeira faz-de-conta, concentrando-se os enredos das

raparigas, de um modo geral, na manutenção ou restauração de relacionamentos sociais organizados.

Ao analisar a composição dos grupos formados constata-se que a criança escolheu brincar com crianças de ambos os géneros, havendo, contudo, preferência em brincar com crianças do género feminino. As observações são corroboradas por Nepl e Murray (1997 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006) e por Beal (1994 citada por Cardona *et al.* 2015), quando defendem que as crianças procuram brincar com pares do mesmo género, estabelecendo relações, preferencialmente, com outras parecidas consigo.

No que diz respeito ao número de crianças, a criança MA brincou, no máximo, com duas crianças, sendo evidente, no entanto, a sua preferência por brincadeiras apenas com um par feminino, confirmando o que é referido por com Benenson (1993 citado por Papalia, Olds e Feldman, 2006), quando afirma que as raparigas gostam de brincadeiras mais tranquilas com uma única parceira.

Criança ZR

Ao longo das quatro semanas de observação, foi possível verificar que a criança ZR brincou com diferentes pares de formas que implicaram diversos tipos de brincadeira, no que diz respeito ao seu conteúdo e à sua dimensão social.

Brincadeira quanto ao conteúdo

Brincadeira faz-de-conta

Durante o período de observação, pude verificar que, nos dias 10 e 16 de dezembro de 2014 (O2 e O4) e 8 e 14 de janeiro de 2015 (O9 e O11), ZR envolveu-se em brincadeiras faz-de-conta com outras crianças, nas áreas da casinha, da manta e do cabeleireiro, como é evidenciado pelos excertos presentes na análise de conteúdo relativos à criança ZR (Anexo 28):

“Na área do cabeleireiro, a criança ZR convidou a criança MJ para brincar, definindo que ela seria a cabeleireira e a criança MJ a cliente.” (O2); “A criança ZR continuou a simular que estava a secar o cabelo, fazendo o barulho do secador e sacudindo-o.” (O2); “A criança ZR agarrou num frasco de perfume e fez força para o abrir, dizendo “Eu tenho aqui isto *pa* pintar.” (...)” (O2); “A criança ZR respondeu “Eu vou pintar a trança!” e simulou que estava a verter o conteúdo do frasco de perfume para a sua mão.” (O2); “A criança ZR colocou uma máscara de médico e perguntou “O que dói-te?” (...)” (O4); “A criança ZR disse com um ar muito surpreendido “Ah!”. Fez uma pausa e completou, apontando para o pé “Tem aqui! Olha aqui! Olha aqui o dói-dói! Vou tratá-lo!” (O4); “A criança ZR agarrou novamente na seringa e simulou que estava a dar uma injeção

no pé da criança MC, dizendo “Vou dar-te uma pica!”” (O4); “A criança ZR aproximou-se do forno embutido no móvel da cozinha e começou a rodar os botões, simulando que o estava a ligar.” (O9); “A criança ZR olhou para a criança MJ e disse ‘Tá bem! Mas olha que eu tenho que precisar das luvas ...’ enquanto retirava uma taça do forno.” (O9); “[A criança ZR] Abriu a porta (...) e disse ‘Precisamos deste pratinho e de um copo destes.’ ” (O9); “ “O meu bebé precisa de ajuda.” disse a criança ZR enquanto acariciava a cabeça do boneco.” (O11); “A criança ZR (...) disse tranquilamente “Eu também não, eu sou a cozinheira.”” (O11); “A criança ZR (...) abriu-o e simulou que estava a verter sumo para o copo.” (O11); “As crianças MA e ZR sentaram-se e simularam que estavam a alimentar os bonecos.” (O11)

No desenvolvimento das brincadeiras, a criança desempenhou os papéis de cabeleireira, médica, cozinheira e mãe representando as ações associadas, como pintar o cabelo, tratar o paciente, cozinhar um bolo e embalar e alimentar os bonecos, adequando sempre a linguagem à situação dramatizada. Para tal, a criança utilizou ainda os variados objetos presentes em cada área, como seringas, escovas, pratos e bonecos, recorrendo à sua função, o que a auxiliou a criar histórias e a desenvolver as brincadeiras. Nesse sentido, podemos verificar que, de acordo Zabalza (1998) e Papalia, Olds e Feldman (2006), ZR esteve envolvida em brincadeiras faz-de-conta, assentes na função simbólica, levando-a a desempenhar papéis imaginados, a imitar as ações e a linguagem dos outros, utilizando, como refere Hohmann e Weikart (2007, p.303) “(...) objetos com a função de auxiliarem no fazer-de-conta.”

Os dados observados são ainda sustentados pela entrevista realizada à educadora cooperante (Anexo 29), quando refere que “(...) das três crianças em estudo, a ZR é aquela que já revela maior capacidade a nível de interação, nomeadamente ao nível do faz-de-conta, ela interage de forma verbal e não-verbal”. A educadora afirma ainda que, no decorrer do ano letivo, considerando o seu desenvolvimento, a criança foi-se envolvendo em brincadeiras mais complexas e duradoras.

Brincadeira quanto à dimensão social

Brincadeira associativa

No que diz respeito à forma como a criança ZR interage com os pares nas brincadeiras desenvolvidas, nos dias 8 e 14 de janeiro de 2015 (O9 e O11) a criança interagiu em brincadeira associativa, como é evidenciado pelos excertos presentes na análise de conteúdo referentes à criança ZR (Anexo 28):

“A criança ZR (...) disse à criança MJ “Toma, podes usar a minha para não te queimares!” oferecendo a luva que tinha calçado anteriormente.” (O9); “A criança MJ disse “Eu vou buscar os outros pratos!”, agarrando em quatro pratos e auxiliando a criança ZR.” (O9); “As duas crianças dirigiram-se para a mesa da cozinha e distribuíram os pratos.” (O9); “As duas crianças sentaram-se nos bancos e esperaram.” (O9); “As crianças ZR e MA passeavam os bonecos no carrinho de

bebê (...)” (O11); “(...) ambas as crianças aproximaram-se da mesa da cozinha.” (O11); ““A Jade (*boneca*) tem que comer ao meu colinho!” disse a criança MA, enquanto dava a cadeira de bebês à criança ZR.” (O11); “As crianças MA e ZR sentaram-se e simularam que estavam a alimentar os bonecos.” (O11).

Analisando as evidências, podemos afirmar que, na perspectiva de Parten (1932 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006; Hohmann & Weikart, 2007; Bonome-Pontoglio & Marturano, 2010), a criança MA envolveu-se em brincadeiras associativas, na medida em que brincou com outras crianças de forma semelhante, não havendo, contudo, divisão de tarefas nem uma organização em torno de um objetivo. Verifica-se ainda que a criança falou sobre a brincadeira e emprestou brinquedos, como a luva de cozinha.

Brincadeira cooperativa

Ao longo das quatro semanas de observação, foi possível constatar a envolvimento de ZR em brincadeiras cooperativas nos dias 10 e 16 de dezembro de 2014 (O2 e O4). Efetivamente, podem verificar-se essas evidências nos excertos presentes na análise de conteúdo referentes à criança ZR (Anexo 28):

“A criança ZR puxou a cadeira para a criança MJ se sentar, empurrando-a posteriormente para ficar mais próxima da penteadeira.” (O2); “Enquanto a criança ZR escolhia os objetos que iria utilizar, a criança MJ aguardou recostada na cadeira.” (O2); “Na área da manta, as crianças ZR e MC começaram a brincar.” (O4); “A criança ZR dirigiu-se à área dos jogos para ir buscar a caixa do médico, enquanto a criança MC se deitou no chão e esperou calmamente, (...)” (O4); “A criança ZR aceitou a justificação e observou atentamente o que a criança MC estava a fazer, (...)” (O4); ““Deixa-me ajudar-te!” disse [a criança ZR], agarrando no pé da criança MC.” (O4).

Nas observações O2 e O4, a criança desenvolveu brincadeiras nas quais dramatizou situações reais, como a ida ao médico e ao cabeleireiro, brincando com outras crianças e assumindo diferentes papéis. Assim, podemos constatar que, de acordo com Parten (1932 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006; Hohmann & Weikart, 2007; Bonome-Pontoglio & Marturano, 2010), ZR envolveu-se em brincadeiras cooperativas, uma vez que brincou num grupo organizado com metas definidas, dramatizando duas situações. Tendo como principais objetivos o tratamento de um paciente e o corte do cabelo, a criança envolveu-se em situações de cooperação, o que a levou a complementar as ações das outras crianças.

Ao analisar as brincadeiras desenvolvidas pela criança ZR ao longo das quatro semanas de observação, percebemos que, no que diz respeito ao conteúdo, a criança envolveu-se em brincadeiras faz-de-conta, não apresentando evidências de brincadeiras exploratórias, construtivas ou sob a forma de jogos. No que diz respeito às atividades que envolvem

interação com os pares, ZR envolveu-se em brincadeiras associativas e cooperativas, não apresentando evidências de brincadeiras paralelas.

As brincadeiras privilegiadas pela criança foram as brincadeiras faz-de-conta, associativa e cooperativa, o que está de acordo com a ideia de Singer e Singer (1990 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006), Kowalski (2005) e de Hohmann e Weikart (2007) quando referem que as crianças que costumam brincar imaginativamente constroem relações com os pares, cooperando mais com as outras crianças, criando e experimentando, sendo, por isso, mais alegres do que as que não brincam da mesma forma. As observações realizadas são ainda sustentadas pela conversa informal com a criança ZR (Anexo 23), quando afirma que gosta de “(...) brincar com a Jade (*boneca*), (...)”, acrescentando que também gosta “ (...) de brincar aos bebês e aos médicos.”. A criança afirmou ainda que preferia brincar com os seus amigos, em detrimento da brincadeira individual ou apenas com brinquedos, justificando “Não é divertido brincar sem brinquedos, mas quando a MJ está cá eu gosto. Ainda ontem brinquei sem brinquedos.”

Quanto ao conteúdo das brincadeiras, ao desenvolver as brincadeiras faz-de-conta a criança procurou dramatizar situações do quotidiano, assumindo os papéis de médica, cabeleireira, cozinheira e de mãe. As observações realizadas corroboram o defendido por Nourot (1998 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006), quando refere que os conceitos de género em desenvolvimento nas crianças parecem influenciar a brincadeira faz-de-conta, concentrando-se os enredos das raparigas, de um modo geral, na manutenção ou restauração de relacionamentos sociais organizados.

Analisando a composição dos grupos formados, verifica-se que a criança escolheu brincar com crianças de ambos os géneros, apresentando, no entanto, preferência pelas brincadeiras com crianças do género feminino. As observações são confirmadas por Neppi e Murray (1997 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006) e por Beal (1994 citada por Cardona *et al.* 2015), quando afirmam que as crianças procuram brincar com pares do mesmo género, estabelecendo relações, preferencialmente, com outras parecidas consigo.

Relativamente ao número de crianças, em todas as observações a criança ZR brincou, no máximo, com duas crianças, sendo evidente, contudo, a sua preferência por brincadeiras apenas com um par feminino, corroborando o que é referido por com Benenson (1993 citado por Papalia, Olds e Feldman, 2006), quando defende que as raparigas gostam de brincadeiras mais tranquilas com uma única parceira.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

Neste capítulo, concluirei a dimensão investigativa ao dar resposta à pergunta de investigação e aos objetivos inicialmente definidos, apresentando as limitações que senti ao longo da realização do presente estudo e ainda apresentando algumas sugestões para novos e futuros estudos que possam ser desenvolvidos no âmbito desta temática.

5.1. CONCLUSÃO DO ESTUDO

Com este estudo pretendia-se estudar “Quais as brincadeiras privilegiadas por três crianças no momento de brincadeira livre em contexto de Jardim de Infância?”. Nesse sentido, definiram-se os seguintes objetivos de investigação: (i) observar as brincadeiras que três crianças desenvolvem no momento de brincadeira livre, (ii) descrever as interações que três crianças estabelecem com os pares no momento de brincadeira livre, (iii) identificar a tipologia das brincadeiras pelo seu conteúdo e pela sua dimensão social e (iv) refletir sobre o contributo do momento de brincadeira livre para a promoção da interação entre pares no contexto de Jardim de Infância.

Após a realização do presente estudo, considero pertinente refletir sobre a pergunta de investigação, bem como explicitar de que modo os objetivos definidos foram atingidos.

Tendo em conta os dados anteriormente apresentados, podemos afirmar que a observação das crianças GG, MA e ZR no momento de brincadeira livre, ao longo do dia, nas diferentes áreas da sala de atividades, permitiu-me descrever as interações que os três participantes estabeleceram com os seus pares e identificar a tipologia das brincadeiras desenvolvidas em contexto de Jardim de Infância, tanto pelo seu conteúdo, como pela sua dimensão social.

Os dados recolhidos ao longo da investigação permitem-me constatar que as crianças brincam com diferentes pares de formas que implicam variados tipos de brincadeira. Analisando as brincadeiras desenvolvidas concluímos que, no que diz respeito ao conteúdo, as crianças envolveram-se em quatro tipos de brincadeira. De facto, as brincadeiras observadas são corroboradas por Zabalza (1998), Papalia, Olds e Feldman (2006) e Hohmann e Weikart (2007) ao afirmarem que os tipos de brincadeira que surgem habitualmente no contexto de Jardim de Infância incluem as brincadeiras exploratória, construtiva, faz-de-conta e jogos. Relativamente às atividades que implicam a interação entre pares, é possível verificar que as crianças se envolveram em três tipos de brincadeira, indo ao encontro dos resultados evidenciados na investigação de Parten (1932 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006; Hohmann & Weikart, 2007; Bonome-Pontoglio & Marturano, 2010), na qual referiu que, no

que diz respeito às atividades que envolvem interação com o outro, podemos categorizar as brincadeiras em paralelas, associativas e cooperativas.

Ainda que as brincadeiras desenvolvidas estejam associadas à idade das crianças e, por consequência, ao nível do seu desenvolvimento, neste estudo constata-se que as crianças se envolveram em todos os tipos de brincadeiras, o que corrobora a ideia de Hohmann & Weikart (2007) quando defendem que, no contexto de Jardim de Infância, é possível observar o desenvolvimento de todos os tipos de brincadeira em simultâneo, tendo em consideração as capacidades e, sobretudo, os interesses de cada criança. Também a investigação realizada por Rubin, Fein e Vanderberg (1983 citados por Papalia, Olds & Feldman (2006); Hohmann & Weikart, 2007), reforça a ideia de que as crianças de todas as idades se envolvem em todas as categorias de atividade lúdica definidas por Parten (1932 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006; Hohmann & Weikart, 2007; Bonome-Pontoglio & Marturano, 2010). Na realidade, os resultados apresentados mostram, por exemplo, a criança GG, na primeira semana de observação, a construir uma torre de legos ao lado de outra criança (brincadeira construtiva e paralela) e, na última semana, a brincar aos cabeleireiros com uma criança (brincadeira faz-de-conta e cooperativa). O mesmo se verifica com a criança MA, quando na segunda semana de observação criou um jogo e definiu as suas regras, convidando outras crianças para brincar (jogo e brincadeira cooperativa), e, na última semana, assumiu o papel de mãe, brincando com outras crianças de forma semelhante (brincadeira faz-de-conta e associativa).

Considerando a pergunta de investigação, os dados revelam que, quanto ao conteúdo, a brincadeira privilegiada pelas crianças foi a brincadeira faz-de-conta (Anexos 26, 27 e 28), indo ao encontro dos resultados obtidos nas investigações de Bretherton (1984), Garner (1998), Johnson (1998) e Rubin, Fein e Vandenberg (1983), referidos por Papalia, Olds e Feldman (2006), quando verificaram que aproximadamente 33% das brincadeiras desenvolvidas em contexto de Jardim de Infância correspondiam a brincadeiras faz-de-conta. No que diz respeito à dimensão social, a brincadeira privilegiada pelas crianças em estudo foi a brincadeira cooperativa (Anexos 26, 27 e 28), o que confirma a ideia de Singer e Singer (1990 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006), Kowalski (2005) e de Hohmann e Weikart (2007) quando defendem que as crianças que teatralizam constroem relações com os pares, criando e experimentando brincadeiras cooperativas. De facto, os resultados mostram que, na maioria das vezes, quando as crianças GG, MA e ZR se envolveram em brincadeiras faz-de-conta, brincaram em grupos organizados com objetivos estabelecidos, assumindo diferentes

papéis e complementando as ações das outras crianças, o que as levou a envolverem-se em situações de cooperação.

Refletindo sobre o contributo do momento de brincadeira livre para a promoção da interação entre pares no contexto de Jardim de Infância, perante os resultados apresentados verifica-se que o momento de brincadeira livre foi, de facto, um momento privilegiado de interação entre pares, em que as crianças tiveram oportunidade de escolher, livre e autonomamente, os materiais para manipular e onde, como e com quem brincar, corroborando assim a ideia de Hohmann e Weikart (2007) e Post e Hohmann (2011) quando afirmam que no momento de brincadeira livre as crianças têm a oportunidade de escolher o que desejam fazer, investigando e explorando objetos e ações e interagindo com os seus pares conforme a sua preferência, interesses pessoais e competências individuais.

Tendo em conta que o momento de brincadeira livre ocorre num contexto social, concluímos que, neste período, as crianças têm assim a oportunidade não só de observarem outras a brincar, como também de as imitarem e, principalmente, de estabelecerem relações. Requerendo a brincadeira entre pares a criação de empatia entre crianças, podemos constatar que o estabelecimento de relações com os pares permite à criança o desenvolvimento das suas capacidades para interagir em diferentes situações, tal como Hohmann e Weikart (2007) defendem, argumentando que o desenvolvimento da criança progride ao longo das interações que vai vivenciando. Nesse sentido, podemos concluir que o momento de brincadeira livre parece tornar-se num período facilitador da relação entre pares, visto que permite que as crianças se envolvam num vasto leque de interações, levando-as a cooperarem umas com as outras e, por consequência, como defendem Bee (2003) e Hohmann e Weikart (2007), a mudarem de padrões de brincadeira e a integrarem-se em atividades lúdicas mais complexas.

Considerando que, através da observação das crianças no momento de brincadeira livre conhecemos os seus interesses particulares, com quem gostam de brincar e os conteúdos das suas brincadeiras, este estudo confirma assim a importância do educador observar atentamente as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, distinguindo e aceitando a sua grande variedade de formas lúdicas. Ao valorizá-las, o educador proporciona às crianças a oportunidade de desenvolver competências, ultrapassando desafios, quer individualmente, quer em grupo, podendo ainda organizar o espaço e o tempo do momento de brincadeira livre e desenvolver estratégias que proporcionem às crianças o apoio, encorajamento e tranquilidade de que necessitam para explorar tanto o mundo físico, como o social.

5.2. LIMITAÇÕES

Ao longo da realização deste ensaio investigativo, foram surgindo alguns aspetos que se tornaram limitações do estudo. Na minha perspetiva, a inexperiência enquanto investigadora tornou-se numa limitação, sobretudo na fase de recolha de dados, pois, inicialmente, penso que não aprofundei suficientemente os meus conhecimentos sobre o tema em estudo, havendo assim a necessidade de realizar alterações perante os desafios encontrados e perceber quais os processos mais adequados a cada etapa da investigação.

Considero ainda que o facto de ter realizado este estudo no período de apenas quatro semanas possa ter restringido os dados recolhidos, impossibilitando, por exemplo, o estudo de fatores que influenciassem as interações estabelecidas e a possível existência de uma evolução na complexidade das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças com os seus pares.

5.3. RECOMENDAÇÕES

Após a conclusão do presente estudo e, tendo em conta os resultados obtidos, considero que, futuramente, seria interessante efetuar novas investigações, realizando-as num período de tempo mais alargado, de forma a observar a possível existência de uma evolução na complexidade das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças e nas interações com os seus pares.

Para finalizar, penso que seria igualmente interessante realizar um outro estudo sobre a influência da organização e dinamização das áreas da sala de atividades e dos objetos nelas presentes nas brincadeiras e interações estabelecidas entre as crianças.

CONCLUSÃO

A elaboração do presente relatório foi uma etapa essencial para a minha formação, uma vez que tive a oportunidade de refletir e investigar sobre as práticas pedagógicas que fui realizando, levando-me a pensar sobre todo o percurso vivenciado, as dificuldades sentidas, as aprendizagens realizadas em cada contexto e, essencialmente, sobre a pertinência que a investigação tem na melhoria da ação educativa de educadores e professores.

Com a escrita da dimensão reflexiva, aprendi a questionar-me e posicionar-me criticamente perante a minha ação educativa, as minhas opções pedagógicas e ainda as suas implicações no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Permitiu-me também compreender a importância da observação das ações das crianças para, posteriormente, adaptar a minha ação aos seus interesses, ideias e motivações, bem como às necessidades de cada uma na sua individualidade, possibilitando-lhes assim aprendizagens mais significativas. Para tal, foi crucial compreender as dificuldades e os desafios que foram surgindo ao longo deste percurso, encarando-os como algo construtivo e que me permitiu colmatar falhas e lacunas e crescer enquanto pessoa e futura educadora e professora.

Relativamente à dimensão investigativa, com a sua elaboração aprendi que um educador é também um investigador, pensando e investigando sobre a sua prática, com o intuito de aprender e melhorar a sua ação educativa para promover o desenvolvimento das crianças e enriquecer a sua aprendizagem. Ao realizar a minha investigação, aprendi ainda que o educador tem um papel fundamental no momento de brincadeira livre em contexto de Jardim de Infância, uma vez que é crucial que as crianças se sintam seguras e encorajadas para explorar o mundo que as rodeia, devendo assim organizar o espaço e o tempo do momento de brincadeira livre consoante os interesses das crianças. Assim, com o ensaio investigativo compreendi que o momento de brincadeira livre pode ser um período impulsionador da relação entre pares e do desenvolvimento de um vasto leque de brincadeiras e interações.

Nesse sentido, considero que a reflexão e a investigação devem ser momentos fulcrais no desenvolvimento profissional de educadores e professores, permitindo conhecerem-se a si próprios e à sua ação educativa, o que os levará à melhoria da sua intervenção enquanto profissionais de educação e formadores de cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P., & Araújo, F. (2002). *Reorganização curricular do ensino básico: Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente o sucesso do processo ensino-aprendizagem*. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.

Barbeiro, L., Pereira, L., Aleixo, C., & Pinto, M. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bardin, I. (2004). *Análise de Conteúdo*. (3.^a edição). Lisboa: Edições 70.

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

Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento*. (9.^a edição). Porto Alegre: Artmed.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bonome-Pontoglio, C., & Marturano, E. (2010). Brincando na creche: atividades com crianças pequenas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27 (3), pp. 365-373.

Borràs, L. (2002). *Manual da educação infantil: Recursos e técnicas para a formação no século XX - Experiências educativas - Descoberta de si mesmo*. (Vol. 2). Amadora: Marina Editores.

Brazelton, T., & Greenspan, S. (2004). *A criança e o seu mundo*. (4.^a edição). Barcarena: Editorial Presença.

Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), pp. 7-34.

Canavarro, A. (2011, dezembro). Ensino exploratório da matemática: Práticas e desafios. *Educação e Matemática*, 115, pp. 11-17.

- Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologias da investigação*. (2.^a edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1994). *Projeto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, M. (2013). *Continuidade educativa – estabelecer pontes entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.
- Dias, I., & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(60). pp. 1 – 10.
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Dias, I., Correia, S., & Marcelino, P. (2009). A primeira infância na formação inicial de educadores. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 740-750). Braga: Universidade do Minho.
- Dias, M. (2009). *O Vocabulário do desenho de investigação - A lógica do processo em ciências sociais*. Viseu: Psico & Soma.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4.^a edição). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade – Perspetivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, M. (2010). *A relação escola-família no pré-escolar: contributos para uma compreensão*. Dissertação de mestrado. Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

- Freixo, M. (2013). *Metodologia científica. Fundamentos, métodos e técnicas*. (4.^a edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Gillham, B. (2005). *Research interviewing –The range of techniques*. Berkshire: Open University Press.
- Golse, B. (1998). *O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança*. (3.^a edição). Porto Alegre: Artmed.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hohmann M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. (4.^a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kowalski, I. (2005). *...e a Expressão Dramática*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Ladd, G., & Coleman, C. (2010). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek (org.). *Manual de investigação em educação de infância*. (2.^a edição, pp. 119-157). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa – Fundamentos e práticas*. (4.^a edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Malaguzzi, L. (1999). História, idéias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.) *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio emília na educação da primeira infância*. (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Marques, A., & Almeida, M. (2011). A documentação pedagógica na educação infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. *Educação Pública*, 20 (44). pp. 413-428.
- Martins, A. (2011). *A motivação no sucesso educativo: dinâmicas em contexto pré-escolar e 1º ciclo*. Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.

Ministério da Educação. (1990). *Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Montagner, H. (1993). *A vinculação: A aurora da ternura*. Lisboa: Instituto Piaget.

Monteiro, M. (1995). Intercâmbios e Visitas de Estudo, in A. Carvalho (Org.) *Novas Metodologias em Educação* (pp. 171-197). Porto: Porto Editora.

Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Not, L. (1993). *Ensinar a aprender: elementos da psicodidática geral*. (2.ª edição). São Paulo: Summus.

Oliveira, M. (2008). *As visitas de estudo e o ensino e a aprendizagem das ciências físico-químicas: um estudo sobre concepções e práticas de professores e alunos*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Azevedo, A. (2001). A qualidade no quotidiano do jardim de infância: as experiências de aprendizagens das crianças. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança – um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.

Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (2001). *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância - Construindo uma práxis de participação*. (3.ª edição). Porto: Porto Editora.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. (8.ª edição). Lisboa: McGraw-Hill.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. (8.ª edição). Porto Alegre: Artmed.

- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1993) *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. (1994). Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. *Revista Educação e Matemática*, 1(31), pp. 9-12 e 20.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2011). *Avaliação em educação pré-escolar sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann M. (2011). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e primeiras aprendizagens*. (4.^a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queiroz, N., Maciel, D., & Branco, A. (2006). Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 16 (34), pp. 169-179.
- Rayner, E. (1982). *O desenvolvimento do ser humano*. Lisboa: Edições 70
- Rebelo, B. (2014). *Visitas de estudo: uma estratégia de aprendizagem*. Dissertação de mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.
- Rebelo, D. (1995). As relações e as interações no jardim-de-infância. *O PROFESSOR*, 3 (45), pp. 35-38.
- Ribeiro, A., Oliveira, J., & Simões, L. (2010). A infância no contexto da educação infantil. *Revista FACEVV*, 1(4). pp. 4-11.
- Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *PROFFORMA*, 3, pp. 1-5.

- Rosa, S. (2011). *A importância do jogo na aprendizagem das quatro operações fundamentais com números naturais*. Artigo de Pós-Graduação. Faculdade Amadeus, Aracaju, SE, Brasil.
- Santos, D., Conceição, S., & Dias, I. (2013). Planificar em creche...que sentido?. In *Atas da II Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 472-473). Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Sarmiento, A. (2010). A utilização dos materiais manipulativos nas aulas de matemática. In *Atas do VI Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Piauí*. Teresina: Universidade Federal do Piauí.
- Serafini, O., & Pacheco, J. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (2), pp. 1-19.
- Silva, Z., & Aguiar, G. (2013). A influência da infraestrutura no processo de aprendizagem na educação infantil. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, 2(10). pp. 41 – 47.
- Sim-Sim, I., Duarte, C., & Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – Música e artes plásticas*. 3.º volume. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. (2.ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. (4.ª edição). Lisboa: Pactor.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (2000). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-hill.
- Stein, M., Engle, R., Smith, M., & Hughes, E. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: Five practices for helping teachers move beyond show and tell. *Mathematical Thinking and Learning*, 10 (4), pp. 313–340.
- Teixeira, H., & Volpini, M. (2014). A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 1 (1). pp. 76-88.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como "pedagogia de fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), pp. 8-20.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalhos por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens – integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica: Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

ANEXO 1 - REFLEXÃO DO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Após a realização da Prática Pedagógica em contexto de creche, foi proposta aos grupos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a realização da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância, designadamente durante dez semanas. Esta componente tem como finalidade proporcionar aos mestrandos o desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes no âmbito da ação educativa em contexto de Jardim de Infância, incluindo os processos de observação e de recolha de dados.

Realizar observações significativas e escutar as crianças permite ao educador conhecer mais sobre o grupo e assegurar que planifica de forma a estimular e dar resposta aos interesses e necessidades individuais de cada criança. Ao escrever o que observa em contextos variados, o educador pode refletir sobre os registos e compará-los com dados observados anteriormente, construindo assim a evolução da criança. (Parente, 2012) Desta forma, o educador tem a necessidade de definir, planear e estruturar as estratégias de observação a aplicar, visto que só assim é possível recolher todas as informações que se pretende, não havendo risco de inadequação dos instrumentos utilizados ao contexto de observação. (Carmo & Ferreira, 1998)

De modo a alcançar um total conhecimento do que pretendia observar, considerei necessário planificar as observações realizadas, através da elaboração de grelhas de observação e tomada de notas. Deste modo, a observação foi previamente organizada e estruturada, sendo definidos todos os parâmetros do qual queria obter conhecimento. Eu e a minha colega realizámos ainda uma entrevista estruturada à educadora cooperante com o intuito de obter informações sobre a instituição “Lugar dos Príncipes”.

Ao longo do período de observação, tive a preocupação de realizar uma observação participante, em que, sempre que possível, colaborei com a educadora cooperante nas atividades realizadas e interagi com as crianças nos mais diversos momentos.

Na minha perspetiva, o facto da segunda componente da Prática Pedagógica ser realizada na mesma instituição, permitiu o meu investimento nas relações já estabelecidas tanto com a comunidade educativa, como com o novo grupo de crianças, visto que a minha adaptação ao contexto, às características da instituição, às suas regras e ao seu modo de funcionamento ocorreu anteriormente

Assim, ao iniciar a prática em Jardim de Infância, não me senti tão receosa como na componente creche, pois já tinha contactado com todos os intervenientes da instituição e com as crianças de todas as salas de atividades. Embora apenas tenha realizado a intervenção na sala de creche, tive oportunidade de auxiliar as restantes educadoras quando necessário, participando na rotina dos grupos de crianças tanto do berçário, como da sala de Jardim de Infância. Deste modo, já tinha dialogado com a educadora e a auxiliar com os quais iria realizar a prática.

No entanto, senti-me um pouco expectante, pois, embora já tenha realizado práticas pedagógicas neste contexto, nunca realizei planificações e intervenções com crianças desta faixa etária, dos 2 aos 4 anos. Senti ainda que não possuía conhecimentos consolidados do que é esperado que as crianças consigam realizar com estas idades. Contudo, tinha noção que nesta faixa etária as relações são fundamentais e que as crianças começam a definir a sua personalidade, tornando-se mais autónomas e independentes. Assim, fiquei um pouco receosa pois não sabia como o grupo me iria receber na sua sala de atividades ou se iriam respeitar a minha presença, os meus pedidos ou sugestões.

O primeiro dado constatado foi relativo à heterogeneidade das crianças quanto à faixa etária e, por consequência, quanto aos níveis de desenvolvimento das mesmas. Sendo o grupo constituído por 5 crianças de 2 anos, 6 de 3 anos e 1 de 4 anos, percebi que as atividades terão que ser planificadas consoante as capacidades e competências desenvolvidas nas diversas idades, bem como a intencionalidade educativa ou os materiais utilizados.

Relativamente ao nível de desenvolvimento das crianças, verifiquei que existe uma grande diferença entre o contexto de creche e o de Jardim de Infância, quanto à autonomia e independência que as crianças apresentam ao realizar as diferentes tarefas da rotina, como no momento da refeição ou da higiene. A maioria das crianças realiza as tarefas autonomamente e, apesar de algumas necessitarem de auxílio, por vezes não o reconhecem e desejam realizar as tarefas sozinhas.

A autonomia é fomentada pela educadora cooperante através da atribuição de responsabilidades e poder de decisão às crianças. Por exemplo, no momento da refeição, é dada a oportunidade às crianças de 3 e 4 anos de escolherem se querem ou não usar babeto, pois sabem que se não o utilizarem terão que ter o cuidado de não se sujarem. Outro exemplo desta intencionalidade ocorre quando a criança não termina a refeição sozinha ou demora mais tempo que o necessário e, como consequência, não lava os dentes, pois como é referido “não é crescida o suficiente”. Na realização das atividades, as crianças têm ainda a oportunidade

de escolher como realizam ou decoram os seus trabalhos, podendo escolher as técnicas e os materiais utilizados. Esta ação vai ao encontro do que Formosinho & Araújo (2004) defendem, referindo que a qualidade da ação educativa só é alcançada quando é dada a oportunidade de participação ativa à criança no sentido de construção da sua identidade, autodeterminação e autonomia.

Durante o período de observação, pude concluir então que a educadora cooperante não utiliza apenas as atividades orientadas para promover a aprendizagem das crianças, utilizando, por exemplo, os momentos de marcação das presenças, para ensinar as crianças a contar as pessoas presentes na sala ou ainda músicas sobre os conteúdos que estão a ser trabalhados, como o magusto.

Tal como em contexto de creche, considero que a rotina é um momento fulcral para realizar aprendizagens no Jardim de Infância. Assim, é essencial que todos os momentos sejam planificados e que incluam uma intencionalidade educativa, pois, como defende Formosinho & Araújo (2004), uma rotina consistente, promotora de atividades enriquecedoras e de intencionalidades educativas, traduz-se numa melhoria das aprendizagens e das interações sociais entre as crianças.

Durante a observação, um dos meus receios concretizou-se, visto que, na primeira semana, as crianças não permitiam que as ajudasse a realizar as tarefas, pedindo sempre auxílio à educadora ou à auxiliar. Existiu ainda uma certa dificuldade em gerir o grupo, mantê-lo calmo ou motivado, pois as crianças não respeitavam os meus pedidos ou cumpriam as ordens dadas. Esta dificuldade foi maior sobretudo com as crianças de 2 anos.

Simultaneamente à observação, eu e a minha colega realizámos um trabalho de pesquisa sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças em contexto de Jardim de Infância. Percebi então que as crianças de 2 anos manifestam uma necessidade de autonomia e que, nesta idade, necessitam de testar a nova ideia de que são indivíduos, que possuem algum controlo sobre o seu mundo, possuindo novas e entusiasmantes capacidades. Assim, as crianças são impulsionadas a experimentar as suas novas ideias, exercitar as suas preferências e tomar as próprias decisões, manifestando-se através do negativismo, isto é, a tendência de exclamar "Não!" apenas para se opor ao adulto. (Papalia, Olds & Feldman, 2006)

Perante a informação recolhida, considereei que seria necessário realizar uma pesquisa mais aprofundada sobre o assunto, com o intuito de arranjar estratégias para enfrentar o negativismo característico desta idade. Assim, descobri que dentre muitas opções, oferecer sugestões alternativas à criança constituía uma estratégia a adotar. Deste modo, quando uma das crianças me pediu para andar de baloiço, estando o mesmo ocupado, sugeri-lhe que esperasse, dizendo que quem quisesse andar de baloiço teria que se sentar no pneu azul presente no espaço exterior. Desta forma, a criança respeitou e esperou o tempo necessário para realizar a sua vontade.

Como estratégia para estabelecer uma relação com o restante grupo de crianças, durante o período de observação, procurei brincar com elas em todos os momentos de brincadeira livre e dialogar nos diversos momentos de rotina. Deste modo, demonstrei ao grupo que poderiam recorrer a mim sempre que fosse necessário, pois iria satisfazer as suas necessidades. Assim, na última semana de observação, constatei que as crianças facilmente me pediam auxílio na realização das atividades ou simplesmente para lhes oferecer afeto.

A relação estabelecida com o educador fornece à criança segurança afetiva podendo constituir uma proteção a diversos riscos. Tem um papel fulcral na aquisição de competências pré-escolares, na autorregulação do comportamento social, no desenvolvimento da expressão e comunicação e sobretudo na regulação da interação entre pares. (Bairrão, 2001 apud Assis & Fuertes, 2014) A meu ver, mais que a rotina, os momentos de brincadeira nesta faixa etária são fundamentais para estabelecer uma relação com o grupo de crianças, tanto através dos diálogos, como da participação das brincadeiras criadas pelas mesmas, pois há uma vivência conjunta e partilha de experiências.

Contrariamente à sala de atividades de creche, a sala de Jardim de Infância tem uma auxiliar de ação educativa. Tendo em conta que a educadora cooperante é também a diretora pedagógica e técnica da instituição, é imprescindível que haja uma relação de confiança entre a educadora e a auxiliar, pois, por vezes, é necessário ausentar-se da sala de atividades. Esta observação fez-me refletir sobre a importância de estabelecer uma relação tendo por base a confiança com as futuras auxiliares com quem irei trabalhar, pois não serei apenas eu a participar no desenvolvimento e aprendizagem da crianças e, quando necessário, poderá ter que ser a auxiliar a ficar responsável pelo grupo.

Relativamente à atividade complementar música e às atividades extracurriculares natação e yoga, verifiquei que as crianças atribuem uma certa importância à realização das aulas dadas por professores externos. Eu e a minha colega tivemos a oportunidade de assistir e participar nas aulas, observando assim os comportamentos das crianças e, posteriormente, a continuidade que a educadora dá aos conteúdos e atividades realizadas. Por exemplo, na aula de música foram abordados os nomes dos dedos da mão e, para complementar, a educadora, na sala de atividades, leu o livro “Uma História de Dedos”, de Luísa Soares. Assim, refleti sobre a importância da interligação das diferentes atividades, quer entre as que irei planificar, quer com as restantes atividades realizadas na instituição.

Tal como no contexto de creche, desde início que a educadora me deu a oportunidade de cooperar nas diversas rotinas, nas brincadeiras livres ou nas atividades orientadas, respondendo a todas as perguntas colocadas e explicando as estratégias que adotava em cada momento e com cada criança. Em conversa com a educadora, eu e a minha colega fomos ainda alertadas para a importância de realizar uma observação atenta e cuidada durante toda a ação educativa, tanto para conhecer as características das crianças, como para reconhecer problemas de desenvolvimento e aprendizagem e, por consequência, sinalizá-los. Na minha perspetiva, todas as explicações dadas foram fundamentais para a minha aprendizagem, visto que, a meu ver, em duas semanas não é possível obter um total conhecimento das características de cada criança, nem das estratégias a utilizar com as mesmas.

Na última semana do período de observação, tive a oportunidade de colaborar nas atividades da educadora cooperante. No meu entender, este período foi essencial para a minha aproximação com as crianças, conhecendo melhor as suas capacidades e competências na realização de atividades orientadas. Senti ainda que as crianças facilmente realizaram as atividades comigo, pedindo-me ajuda para ultrapassarem as dificuldades que apresentavam. Na minha perspetiva, a evolução da minha relação com as crianças dependeu em tudo do meu envolvimento em todos os períodos do dia, sobretudo nos momentos de brincadeira livre.

Em suma, faço um balanço bastante positivo do período de observação, pois foi imprescindível para obter conhecimentos sobre as crianças e o contexto onde irei intervir, bem como estabelecer uma relação de confiança com as crianças e intervenientes educativos, o que considero fundamental para obter sucesso na próxima fase.

Referências bibliográficas

Assis, M. & Fuertes, M. (2014). Estudo exploratório sobre as representações dos pais relativamente à educação em creche. Retirado a 9 novembro 2014 de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4028/3018>.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologias da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1, (XXII), 81-93.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. 8.ª edição. Porto Alegre: Artmed.

Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança. Retirado a 8 novembro 2014 de http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%20202.pdf.

ANEXO 2 - REFLEXÃO DO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE

Ao iniciar o novo ano letivo, foi proposta aos grupos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a realização da Prática Pedagógica em Educação de Infância, nomeadamente cinco semanas em creche e dez em Jardim de Infância. Aquando da atribuição das instituições, fiquei bastante satisfeita, visto que os professores supervisores deram-nos a oportunidade de escolher a instituição onde queríamos realizar a nossa Prática Pedagógica em Educação de Infância, considerando as distâncias dos Jardins de Infância e a existência de transporte para o grupo se deslocar. Assim sendo, eu e a minha colega escolhemos intervir no Jardim de Infância Lugar dos Príncipes, localizado nos Marrazes, freguesia onde eu habito.

Sendo a observação a constatação de um facto, isto é, a recolha de informação utilizando todos os sentidos (Freixo, 2010), a meu ver, as duas primeiras semanas foram essenciais enquanto futura profissional de educação, uma vez que é fulcral conhecer as características, necessidades e rotinas das crianças, para desta forma adequar as experiências educativas ao grupo e, assim, proporcionar as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem a todas as crianças. Tendo em conta que o grupo de crianças está inserido numa sala de atividades da instituição, considero que seja igualmente relevante caracterizar este contexto, a fim de obter conhecimentos sobre os recursos materiais e físicos que podemos utilizar para realizar as nossas práticas. De forma a alcançar um total conhecimento do que pretendia, considere necessário planificar as observações realizadas, através da elaboração de grelhas de observação e tomada de notas. Desta forma, a observação foi previamente organizada e estruturada, sendo definidos todos os parâmetros do qual queríamos obter conhecimento.

Ao longo das duas primeiras semanas, tive a preocupação de realizar uma observação participante, em que, sempre que possível, auxiliiei a educadora cooperante nas atividades realizadas e interagi com as crianças nos mais diversos momentos.

No primeiro dia de observação, inicialmente senti-me um pouco receosa, pois houve a necessidade de ir para a instituição logo no segundo dia do ano letivo e por a creche ser um contexto onde não tive oportunidade de intervir anteriormente. Contudo, fiquei igualmente com muitas expectativas por ir trabalhar com crianças desta faixa etária, com quem é indispensável estabelecer uma relação segura e de confiança e em que cada dia se observam alterações nos seus comportamentos e aprendizagens, pois como afirmam Dias *et al.* (2009, p: 740) “Até aos três anos, a criança desenvolve-se de forma rápida (...)”.

Apesar do receio sentido, assim que cheguei à instituição, senti-me bastante confortável, pois fui muito bem recebida pela educadora e pela auxiliar. Na sala de receção, rapidamente me foi dada a oportunidade de contactar com as crianças presentes, brincando e interagindo com elas com alguma facilidade, apesar de não serem todas da sala de creche.

Aquando da chegada de todas as crianças da sala da coroa amarela, já na sala de atividades foi bastante interessante observar as diferentes reações à nossa presença: enquanto algumas observavam atentamente tudo o que nós fazíamos, outras sentiram a necessidade de contactar diretamente connosco. No entanto, quando eu lhes tentava tocar ou agarrar, a maioria sentia-se insegura por não me conhecer e começava a chorar. Ao longo do período de observação, penso que foi sendo construída uma relação de confiança, segurança e afeto entre mim e as crianças, uma vez que, por vezes, recorriam a mim para obter o que desejavam e, quando necessário, facilmente ficavam apenas comigo e com a minha colega na sala de atividades, apresentando-se na maioria das vezes calmas e motivadas com as brincadeiras que lhe propúnhamos.

Ao observar as crianças, fiquei surpreendida com o desenvolvimento do grupo, uma vez que, embora esteja de acordo com o estágio piagetiano em que se encontram, desconhecia as capacidades e competências inerentes a esta faixa etária. Através da observação, fiquei a compreender a importância de diversas ações, como por exemplo, quando a educadora dialoga com as crianças e lhes proporciona tempo para responderem, mesmo que as crianças ainda não falem. Como defende Craig (1996 apud Tavares *et al.*, 2007, p:48) “à medida que as estruturas físicas, necessárias à produção de sons, passam pelo processo de maturação e que as conexões neuronais, necessárias à associação de sons e significados, se tornam activas, a interacção social com os adultos permite o início da natureza comunicativa do discurso do bebé”. Assim, a observação realizada fez-me refletir sobre a necessidade de definir intencionalidades educativas, pois, enquanto futura educadora, serei responsável pela criação de um ambiente que deverá proporcionar, em todos os momentos, experiências significativas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Desde início que a educadora cooperante me deu a oportunidade de cooperar nas diversas rotinas, nas brincadeiras livres ou nas atividades orientadas, explicando os cuidados a ter e as estratégias que adotava em cada momento. A meu ver, todas as explicações dadas foram fundamentais, visto que, na creche, as

crianças ainda não são autónomas na maioria das tarefas, requerem constantemente a nossa atenção e é necessário conhecer as características de cada criança. Tendo em conta que nunca realizei anteriormente práticas pedagógicas nesta valência, foi imprescindível saber o que era necessário fazer, como fazê-lo e porquê.

Quanto às dificuldades sentidas, senti alguma complexidade em motivar as crianças que, aparentemente, não dormiram o suficiente durante a noite, sendo muitas vezes complicado proporcionar-lhes bem-estar. No período da sesta, existem ainda algumas crianças que acordam antes de terminar, o que se torna complicado, visto que, mesmo que queiramos brincar com elas, temos que ter a preocupação de vigiar e não acordar as restantes. Por fim, algumas crianças apenas comiam quando era a educadora a auxiliá-las, seja por conhecer estratégias para cada uma comer ou por existir uma relação mais próxima entre a educadora e as crianças. Inicialmente, todas as dificuldades referidas constituíram um obstáculo na minha relação com as crianças, considerando no entanto que, ao longo do período de observação, fui conseguindo ultrapassar algumas dificuldades. A meu ver, os obstáculos foram superadas devido ao fortalecimento da minha relação com as crianças, que me permitiu transmitir-lhes confiança e segurança.

Relativamente à relação estabelecida com os pais das crianças, a pedido da educadora, eu e a minha colega elaborámos uma carta onde nos apresentámos e explicámos quais eram os nossos objetivos durante o período de observação e intervenção em creche. Quando soubemos que, no quarto dia de observação, haveria uma reunião com os pais das crianças de toda a instituição, considerámos pertinente assistir à mesma, pedindo autorização à educadora cooperante. Assim, faço um balanço positivo, pois estabeleci contacto não só com pais das crianças de creche, como do Jardim de Infância, o que considero essencial como futura educadora, pois, como defende Teixeira (2006), a tarefa de educar as crianças compete à família e ao Jardim de Infância, sendo dois contextos de desenvolvimento dos indivíduos com papéis complementares no processo educativo. A ida à reunião permitiu-me também ficar a conhecer o projeto educativo da instituição “Sementes Mágicas”, bem como os seus objetivos a que se propõe. Desta forma, poderei planificar as futuras intervenções tendo em conta os mesmos.

A instituição apresenta no total vinte e quatro crianças e cinco funcionárias, encontrando-se apenas três salas de atividades em funcionamento: berçário, creche e Jardim de Infância. A meu ver, o facto de existir um número reduzido tanto de funcionários, como de crianças, constitui uma vantagem, pois permiti-me conhecer e estabelecer uma relação com todas as educadoras, auxiliares e crianças.

Em suma, faço um balanço bastante positivo, pois não só consegui observar todos os parâmetros que pretendia, como também estabelecer relações com todos os intervenientes da instituição. Na minha perspetiva, a realização da Prática Pedagógica em Educação de Infância será uma experiência que me permitirá aproximar do trabalho que é efetuado na minha futura profissão, permitindo-me, assim, evoluir tanto a nível pessoal, como profissional.

Referências bibliográficas

Dias, I., Correia, S. & Marcelino, P. (2009). *A primeira infância na formação inicial de educadores*. Universidade do Minho.

Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica: fundamentos métodos e técnicas*. 2ª edição. Lisboa: Instituto Piaget.

Tavares, J. et al. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Teixeira, L. (2006). *Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança, na Família e na Escola. Convergência ou Divergência?*. Covilhã: Universidade da Beira Interior – Departamento de Psicologia e Educação.

ANEXO 3 - REFLEXÃO DO PERÍODO DE INTERVENÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE

O período de observação foi essencial não só para estabelecer uma relação com as crianças e a restante comunidade educativa, como para recolher informações sobre as características, necessidades e níveis de desenvolvimento das crianças e sobre o contexto onde iria atuar, nomeadamente os materiais disponíveis e os recursos físicos existentes. Todos os conhecimentos obtidos neste período foram essenciais para a fase seguinte: a planificação.

Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe de cada criança e do grupo é condição essencial para que seja criado um ambiente estimulante de desenvolvimento e de promoção de aprendizagens significativas. (Ministério da Educação, 1997) Assim, no período de planificação, procurei adequar as minhas intencionalidades ao grupo de crianças e aos recursos materiais, físicos e humanos necessários à realização das atividades, prevendo desta forma experiências educativas de aprendizagem.

Durante o período de planificação, existiu a preocupação de estruturar atividades que fossem ao encontro do projeto educativo da instituição, isto é, que envolvessem a natureza e as suas diversas componentes. Neste sentido, tornou-se imprescindível continuar o trabalho desenvolvido pela educadora cooperante. Foi ainda essencial definir as estratégias que iria utilizar para motivar crianças ao longo da realização das atividades orientadas, bem como ter em conta a duração das mesmas, pois as crianças desta faixa etária apresentam um curto tempo de concentração e nem sempre se cumprem as atividades previstas, exigindo assim uma planificação flexível que, quando necessário, permita rápidas modificações. (Redin, 2007 apud Ribeiro, Oliveira & Simões, 2010)

Outro aspeto considerado para a realização de uma boa intervenção prendeu-se com a escolha dos materiais, uma vez que, para trabalhar com crianças destas idades, é fulcral utilizar materiais lúdicos, atrativos e seguros de forma a captar a atenção e o interesse das crianças e fazendo com que as mesmas se envolvam totalmente nas atividades educativas.

Por fim, houve a preocupação de manter os momentos de brincadeira livre, sendo que considero os mesmos essenciais para que as crianças tenham oportunidade de explorar o meio e de estabelecerem relações entre pares, com a educadora cooperante e conosco. O brincar é uma atividade que auxilia na formação e socialização da criança, promovendo o desenvolvimento de “habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. O lúdico permite que a criança explore, sinta, construa e reinvente, sendo desta forma a base da construção da reflexão, autonomia e da criatividade. (Teixeira & Volpini, 2014) Assim, na minha perspetiva, é essencial valorizar a brincadeira livre, pois para além de auxiliar a aprendizagem das crianças, constitui um momento em que o educador obtém informações essenciais sobre as características das crianças, os seus níveis de desenvolvimento e interações entre elas.

Com a realização das planificações em contexto de creche, aprendi ainda que toda a ação do educador tem uma intenção e justificação, não havendo distinção entre a atividade orientada e, por exemplo, a rotina, como lavar as mãos ou mudar a fralda. Como defendem Hohmann & Weikart (2003, p:227) a rotina diária apoia a iniciativa da criança, proporciona-lhe uma organização social e um conjunto alargado de experiências envolvidas num clima de apoio, oferecendo às crianças um enquadramento estável no qual “podem sem perigo iniciar, reflectir sobre, modificar e expandir as experiências de aprendizagem pela acção”. Desta forma, aprendi que todos os momentos são favoráveis para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, desde que os mesmos lhes proporcionem experiências significativas.

Relativamente às dificuldades sentidas, o maior obstáculo ocorreu no momento de definir a avaliação que iríamos aplicar ao longo das três semanas, surgindo dúvidas como: que tipo de técnica seria adequada, quais os parâmetros a serem avaliados ou que crianças observar. Contudo, em conversa com a supervisora, consegui perceber que não é necessário avaliar todas as crianças em apenas um dia e todos os momentos do dia podem e devem ser avaliados, visto que, como referi anteriormente, a criança faz aprendizagens significativas tanto nas diversas rotinas, como em momentos de brincadeira livre ou em atividades orientadas. Quanto às técnicas de observação, eu e a minha colega optámos por realizar registos das ocorrências significativas por considerarmos que é uma técnica prática para registar e por ser possível efetuar os registos depois dos acontecimentos ocorrerem. Recorremos também ao uso de escalas de estimacão, pois focalizam comportamentos específicos das crianças e providenciam uma imagem das suas capacidades em determinada situação. (Parente, 2012)

Uma outra dificuldade sentida ao nível da planificação incidiu na incapacidade de interligar algumas atividades orientadas, tanto as que ocorriam no mesmo dia, como na ligação com as restantes realizadas ao longo da semana, não existindo por vezes um fio condutor entre as mesmas. No entanto, a meu ver esta dificuldade foi superada na última semana, sendo que fomos capazes de planificar experiências educativas que apresentassem continuidade entre os diferentes dias da semana. Por fim, inicialmente tivemos ainda

alguma dificuldade em descrever corretamente as atividades, não referindo por exemplo, as estratégias que iríamos adotar para realizar as mesmas. Contudo, na minha opinião esta dificuldade foi igualmente superada.

É de ressaltar que, apesar da terceira semana em contexto de creche (5 a 8 de outubro) ser apenas de colaboração nas atividades realizadas pela educadora cooperante, em conversa com a mesma definimos que eu e a minha colega não só iríamos planificar as experiências educativas, como também iniciar a nossa intervenção. Desta forma, tivemos a oportunidade de intervir durante mais dias e, por consequência, de aprender bastante ao melhorar as nossas planificações e intervenções após os feedbacks dados tanto pela educadora, como pela professora supervisora.

Embora o grupo tenha definido que a terceira semana seria de intervenção conjunta e a quarta e quinta semanas de intervenção individual, ao longo das três semanas eu e a minha colega planificámos sempre em conjunto, com o objetivo de dar continuidade às experiências realizadas, de conhecer as atividades que se pretendia realizar e as intencionalidades e estratégias implícitas.

Na terceira semana (6 a 9 de outubro), escolhida para realizar a intervenção conjunta, ocorreu um imprevisto que veio alterar o que tínhamos planificado. Durante o fim-de-semana fiquei doente e na segunda-feira, aquando do início das nossas intervenções, fiquei impossibilitada de contactar com as crianças por se tratar de uma amigdalite, ou seja, uma doença contagiosa. Esta ocorrência fez com que toda a planificação tivesse que ser modificada e reorganizada, visto que todas as atividades estavam planificadas para sermos as duas a intervir e, devido ao sucedido, a minha colega teve que intervir sozinha.

A impossibilidade de contactar com as crianças criou diversos obstáculos. Para além de não poder pôr em prática as atividades orientadas que tinha definido realizar durante esta semana, não pude observar os comportamentos das crianças relativamente às mesmas, e por consequência, avaliar a concretização das intencionalidades educativas de cada experiência. Para além disso, a meu ver, o tempo de prática pedagógica em contexto de creche é bastante curto e, tendo em conta o imprevisto, durante três dias não houve a possibilidade de interagir com as crianças, o que, a meu ver, poderia ter prejudicado as minhas intervenções seguintes. Apesar dos obstáculos criados, tive sempre a preocupação de saber como tinham corrido as atividades, o processo e resultados obtidos, as ocorrências significativas do dia ou as dificuldades sentidas pela minha colega, auxiliando-a em tudo o que foi necessário e estava ao meu alcance. Por me sentir melhor e por saber que o período de contágio havia terminado, no dia 9 regressi ao Jardim de Infância. Estava um pouco receosa que as crianças me considerassem novamente como uma pessoa estranha e não interagissem comigo naturalmente. No entanto, penso que não existiram obstáculos a esse nível, conseguindo estabelecer uma relação próxima com as mesmas.

Relativamente à atividade realizada, em que as crianças semearam sementes de papoila, exploradas anteriormente, penso que se mantiveram sempre entusiasmadas e interessadas, tanto pela ações da minha colega, que as conseguiu cultivar através do diálogo e da explicação do que estavam a observar, mas também por estarem a contactar com texturas novas e terem a oportunidade de explorar com as mãos e com a boca. No decorrer da semana, houve a entrada de uma criança com 17 meses para a sala de creche. Apesar de não ter muitos conhecimentos sobre a criança, pois não pude realizar nenhuma observação prévia, penso que se adaptou bastante, confiando em nós e apresentando-se segura com a nossa presença. Esta adaptação permitiu que pudessemos desenvolver as atividades, permitindo que a criança tivesse a mesma oportunidade de aprendizagem que o restante grupo.

Com as alterações realizadas, ficou estabelecido que seria eu a intervir de dia 13 a 16 de outubro. Ao iniciar este período, voltei a sentir-me um pouco receosa quanto às minhas capacidades de controlar o grupo de crianças, visto que iria dinamizar a atividade sozinha. Contudo, com o decorrer da semana, o nervosismo foi-se dissipando, sentindo-me cada vez mais à vontade no contacto com as crianças e no desenvolvimento das atividades estruturadas.

Assim, no início da quarta semana, houve a necessidade de terminar a atividade iniciada na quinta-feira da semana anterior, pois não existiu tempo suficiente para que todas as crianças realizassem a mesma. Após as crianças semear as papoilas, iniciei uma atividade de expressão plástica que consistia em decorar os vasos onde se encontravam as sementes, utilizando esponjas de forma cilíndrica e tintas de água. Foi bastante interessante ver a reação das crianças ao pressionar a esponja contra o vaso e perceberem que a tinta, anteriormente disposta num prato, ganhava a forma de círculo. Para tal, foi necessário que auxiliasse as crianças a efetuar o movimento de mergulhar a esponja na tinta e pressionar no vaso, para que compreendessem o que era pretendido. Com algumas crianças, bastou realizar este movimento uma vez para que, por imitação, colorissem o vaso. No entanto, três crianças mostraram mais interesse em explorar a esponja com as mãos e com a boca. Na minha perspetiva, a atividade foi bastante bem sucedida, pois a minha intenção não era que as crianças decorassem os vasos, mas sim que contactassem com novas técnicas de pintura e sobretudo que explorassem os materiais. Como planificado, a atividade foi apenas terminada na terça-feira.

No que diz respeito aos obstáculos sentidos, deparei-me com alguma dificuldade em controlar o grupo enquanto realizava a atividade com cada criança, uma vez que as restantes estavam atentas e interessadas no que estava a ser desenvolvido na mesa de trabalho, querendo também experimentar. Para além disso, não pude recorrer à ajuda da minha colega, pois, a pedido da educadora cooperante, foi ajudar a auxiliar da sala de Jardim de Infância nas aulas de natação, visto que a educadora da mesma adoeceu. Tal acontecimento fez ainda com que as três crianças que não frequentam a aula de natação permanecessem na sala de atividades da creche, havendo a necessidade de as incluir na atividade planificada.

No dia 8, após a aula de música, estava planificado realizar uma atividade em que as crianças eram induzidas a explorar as folhas do outono. No entanto, o grupo estava um pouco irrequieto e desconcentrado, pelo que achei pertinente conduzi-lo até ao exterior para um momento de brincadeira livre. Como referi anteriormente, as planificações devem ser flexíveis e permitir que se efetuem rápidas modificações e sobretudo ter em conta os interesses e as características das crianças. Desta forma, não realizei a atividade que pretendia, o que não me causou nenhum transtorno, pois caso decidisse efetua-la, a planificação era cumprida, mas a experiência educativa poderia não ser tão significativa para as crianças.

Assim, na quinta-feira foi realizada a atividade de exploração das folhas de outono. Como estava a chover, ao contrário do que estava planeado, as crianças não contactaram com as folhas no exterior. Como alternativa, levei folhas de árvore de diversas cores para a sala de atividades, previamente apanhadas. Em grande grupo, as crianças tiveram oportunidade de explorar as folhas com as mãos e com a boca, bem como alguns frutos que surgem nesta estação do ano.

Revedo as minhas intervenções e refletindo sobre as mesmas, penso que utilizei diversas estratégias para cativar e motivar as crianças, como criar poemas adequados ao tema, cantar músicas acompanhadas de gestos, dialogar de forma entusiasmada ou explicar o que iriam fazer nas atividades. Procurei ainda estar presente nos diversos momentos de brincadeira, pois acredito que são momentos favoráveis não só para estimular a aprendizagem, mas sobretudo para interagir com as crianças e fortalecer a relação, permitindo que as conheça melhor e proporcionando o desenvolvimento social das mesmas. Como defende Oliveira (1992 apud Oliver, 2012), ao mesmo tempo que a criança se diverte, constrói laços de amizade, partilha experiências com o grupo, aprende a respeitar os limites dos outros e a satisfazer as suas necessidades.

Na minha perspetiva, durante o tempo de prática pedagógica em contexto de creche consegui estabelecer uma relação de confiança e afeto com todas as crianças, sendo que, especialmente na última semana, o grupo recorria facilmente à minha ajuda não só para resolver problemas e satisfazer as necessidades, como também para demonstrar carinho, como por exemplo abraçar-me à chegada.

Relativamente às dificuldades sentidas, penso que nem sempre consegui cativar o grupo de crianças da forma como eu esperava, em grande parte por nem sempre utilizar materiais dinâmicos e cativantes que auxiliassem a minha ação. A meu ver, também não realizei com sucesso a interligação de algumas atividades que decorriam no mesmo dia, não havendo conexão entre o que estava a acontecer e a atividade seguinte, como por exemplo no primeiro dia da minha intervenção, em que apenas relembrei a história “A Lagartinha muito comilona”, mas não relembrei a atividade em que eles semearam papoilas, o que era fundamental, pois posteriormente iriam decorar os vasos onde as sementes se encontravam. Senti também dificuldade em respeitar a duração prevista para a realização de algumas atividades propostas, muitas vezes tendo que terminá-las da parte da tarde ou noutra dia.

Uma outra dificuldade sentida incidiu no facto de inicialmente me focalizar apenas na criança com quem estava a trabalhar, sabendo que o educador tem o dever de ser também observador e estar atento a todas os acontecimentos que ocorrem na sala de atividades. (Parente, 2012) Por fim, apresentei bastante dificuldade em aplicar as técnicas e instrumentos de avaliação, realizando registos apenas ao final do dia, o que me causou algum entrave, pois por vezes não conseguia lembrar-me do que tinha observado. Contudo, a meu ver algumas destas dificuldades foram superadas ao longo da semana, nomeadamente a atenção que disponibilizei para todas as crianças, mesmo no momento da atividade orientada.

Na última semana (20 a 23 de outubro), eu e a minha colega definimos que realizaríamos a intervenção conjunta. Desta forma, optámos por alterar a nossa estratégia e utilizar materiais mais dinâmicos e motivadores, como por exemplo fantoches, não só para dinamizar algumas músicas, como para introduzir as atividades orientadas. Procurámos também criar mistério e suspense quando, por exemplo, no dia 20, escondemos os frutos do outono em duas caixas e utilizamos os fantoches para retirar um a um, surpreendendo as crianças. Houve ainda a preocupação de manter a realização de atividades tanto em grande grupo como individuais e de realizar experiências de expressão plástica e de expressão motora, deixando sempre as crianças explorarem todos os materiais apresentados. Assim, no decorrer da semana, as respostas às nossas intervenções foram bastante positivas, havendo participação e interesse das crianças nas diferentes propostas pedagógicas.

Na segunda-feira, as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas com a presença dos fantoches, mostrando-se bastante afetivas através do desejo de abraçar e beijar os mesmos. Aquando da apresentação dos diversos frutos, as crianças apressaram-se a explorá-los com as mãos e com a boca, o que foi

determinante para a realização da atividade seguinte: a degustação dos frutos. A meu ver, estas atividades foram bastante bem sucedidas, pois as crianças estiveram sempre motivadas no contacto com os frutos e sabores que desconheciam, querendo participar em tudo o que lhe propúnhamos e mostrando-se angustiadas quando terminavam a atividade.

Na quarta-feira, na construção da minhoca, penso que as crianças se sentiram motivadas ao contactar com as folhas de jornal. No entanto, quando lhes foi pedido para amarrotar as folhas de jornal para criar o enchimento da minhoca, houve bastantes dificuldades em realizar a ação, devido essencialmente à falta de maturação a nível motor. Como solução, eu e a minha colega amarrotámos as folhas e pedimos que as crianças colocassem as mesmas dentro da meia. Desta forma, conseguimos captar novamente a atenção das crianças.

No dia 23, apesar de termos proposto a construção do mobile na planificação, não tinha noção do impacto da alteração de um espaço no contexto de aprendizagem do grupo. Embora as crianças não tenham participado muito na realização desta atividade, o facto de utilizarmos elementos explorados anteriormente (folhas, castanhas, nozes e bolotas) provocou-lhes bastante entusiasmo, pelo que estiveram constantemente a olhar, apontar e a mexer nos diversos constituintes.

Ao longo das intervenções considerámos que seria crucial elaborar um pequeno mural onde fossem expostas fotografias das crianças a realizar as atividades da semana, acompanhadas com uma breve descrição, de maneira a que os pais e a restante comunidade educativa pudessem ter conhecimento do trabalho que estávamos a desenvolver com o grupo.

No decorrer de todas as intervenções realizadas em conjunto, penso que eu e a minha colega procurámos sempre cooperar uma com a outra, ajudando-nos quando era necessário e sem nunca nos desrespeitarmos. Desta forma, faço um balanço bastante positivo, uma vez que, a meu ver, soubemos organizar-nos de modo a conseguirmos desenvolver as aprendizagens que tencionávamos e motivá-las sem que existissem causas de distração por sermos duas pessoas a falar e a realizar as atividades.

Na minha perspetiva, os *feedbacks* dados pela educadora cooperante e pela professora supervisora foram imprescindíveis para o meu desenvolvimento enquanto futura profissional de educação, pois permitiu que melhorasse a minha ação, colmatando lacunas, eliminando algumas falhas na minha intervenção e promovendo o meu crescimento. Deste modo, considero que um dos aspetos positivos, fundamentais no processo de aprendizagem, foi a minha capacidade de reconhecer as minhas falhas e de saber ouvir as críticas que me foram feitas, aproveitando-as e pensando sempre de forma construtiva para melhorar a minha intervenção e evoluir a nível profissional.

Para finalizar, atribuo um balanço bastante positivo a todas as intervenções realizadas no contexto de creche, pois, como referi na reflexão anterior, nunca tinha efetuado práticas pedagógicas nesta valência, tendo assim realizado aprendizagens cruciais para o meu futuro.

Referências bibliográficas

- Hohmann M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação-DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliver, G. (2012). A importância do brincar na Educação Infantil. Retirado a 26 outubro 2014 de <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf04.pdf>.
- Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança. Retirado a 25 outubro 2014 de http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%20202.pdf.
- Ribeiro, Oliveira & Simões. (2010). A infância no contexto da educação infantil. Retirado a 25 outubro 2014 de <http://www.facevv.edu.br/Revista/04/A%20INF%C3%82NCIA%20NO%20CONTEXTO%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20-%20ada%20polyana.pdf>.
- Teixeira, H. & Volpini, M. (2014). A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. Retirado a 26 outubro 2014 de <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074001.pdf>.

ANEXO 4 - REFLEXÃO DA SEMANA DE INTERVENÇÃO DE 10 A 13 DE NOVEMBRO DE 2014

Após a realização do período de observação, no qual tive oportunidade de investir na relação estabelecida com as crianças e com a restante comunidade educativa e de recolher informações sobre o grupo de crianças, a sala de atividades, a instituição e o meio onde se encontra inserida, dei início às fases seguintes da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância: planificação e intervenção.

Ao planificar, foi crucial considerar as informações que obtive anteriormente, nomeadamente as características do grupo de crianças, pois é imprescindível que todo o processo de planeamento tenha em conta o que o educador sabe de cada criança e do grupo, para assim ser criado um ambiente estimulante de desenvolvimento e de promoção de aprendizagens significativas. (Ministério da Educação, 1997)

A planificação assume assim um papel essencial, na medida em é necessária uma reflexão cuidadosa sobre as atividades que o educador realiza com o grupo de crianças, reflexão essa que lhe permitirá interrogar-se em função dos resultados e dos processos vivenciados. (Direção Regional da Educação, 2008)

Deste modo, no momento de planificação, procurei que as experiências educativas, referentes à primeira semana de intervenção, fossem ao encontro sobretudo dos interesses das crianças, de forma a motivar as mesmas e a fomentar o interesse em aprender. Primeiramente, existiu a preocupação de considerar o projeto educativo da instituição, bem como o plano anual de atividades, visto que o projeto educativo resulta da reflexão e participação de todos os intervenientes no processo educativo, adequando-se não só às características e recursos da instituição, bem como aos grupos de crianças, constituindo assim uma referência para a definição das prioridades educativas ou projetos parcelares. (Carvalho & Diogo, 2001) Desta forma, foi essencial dar continuidade ao trabalho realizado pela educadora cooperante durante o mês de outubro.

Foram ainda consideradas as características do grupo de crianças, designadamente a heterogeneidade relativa às idades, pelo que, no momento de planificação, eu e a minha colega procurámos adequar as atividades e as intencionalidades educativas às mesmas. Simultaneamente, houve ainda a preocupação de abordar não só o dia de comemoração do magusto, bem como um animal sobre o qual as crianças demonstram bastante interesse no decorrer do período de observação: o ouriço.

Relativamente às adversidades sentidas, apresentei alguma dificuldade em distinguir intencionalidades educativas de competências, sabendo neste momento que a intencionalidade educativa é relativa ao objetivo que o educador apresenta ao realizar certas atividades (Ministério da Educação, 1997) e a competência refere-se ao desenvolvimento que ocorre quando criança realiza determinada ação, num contexto específico e que torna utilizáveis e operativos os saberes que possui. (Santos, 2010)

Por lapso, não foram construídos instrumentos de avaliação, pelo que, foi uma componente efetuada na planificação seguinte. Ao não realizar a avaliação, não tive oportunidade de reconhecer detalhadamente a pertinência das experiências educativas desenvolvidas, não tendo assim a total perceção se as mesmas estimularam o desenvolvimento de cada criança e alargaram os seus interesses. (Ministério da Educação, 1997)

Estando as planificações concluídas, iniciou-se a primeira semana de intervenção conjunta. Embora não tenha sido planificado, eu e a minha colega considerámos pertinente desenvolver um projeto com as crianças, procurando saber o que sabiam sobre o animal ouriço, o que desejavam descobrir e de que forma o pretendiam fazer. Desde logo, os pais foram referidos como potenciais fontes de informação, pelo que optámos por incentivar a escolha das crianças. Assim, ao longo da semana as crianças foram chegando com novas informações que tinham descoberto junto dos pais: o nascimento, a alimentação, entre outros. A meu ver, a participação dos pais foi crucial, pois, como defende Lopes (2007 apud Santos, 2009), a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importando assim que haja uma relação entre estes dois sistemas. A ação do educador deve ser complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo o desenvolvimento da criança e tendo em vista a sua plena inserção na sociedade.

Assim, no primeiro dia de intervenção, considerando o interesse demonstrado pela maioria das crianças, eu e a minha colega realizámos leitura da história “O ouriço carrapiço”. Contudo, esta atividade não correu como eu esperava, visto que as crianças apresentaram-se bastante desconcentradas e inquietas, não mostrando interesse em ouvir a história, nem respondendo às questões que lhe foram colocadas. A meu ver, a atividade não foi bem sucedida devido a diversos fatores. Durante o decorrer do dia, as crianças não tiveram oportunidade de brincar livremente, pois, no período da manhã, decorreu a atividade extracurricular natação, e posteriormente, a rotina diária não o permitiu. Como defendem Silva & Santos (2009) o brincar é para criança essencialmente uma forma de expressão e mostra a relação existente entre ação, pensamento e linguagem. A criança consegue lidar com situações novas e inesperadas, e age de maneira independente, conseguindo ver e entender o meio envolvente.

Outro fator que, a meu ver, acentuou o desinteresse das crianças, está relacionado com o facto de a história não ter apresentado qualquer imagem, nem ter sido realizada a dinamização da mesma. Refletindo sobre a minha ação, penso que poderia ter utilizado materiais lúdicos e cativantes de forma a motivar as crianças. Na minha perspetiva, outra falha cometida ocorreu quando eu e a minha colega, no momento de diálogo, realizámos perguntas demasiado complexas e inadequadas para a maioria das crianças e esperámos uma resposta concreta, não auxiliando a criança ao, por exemplo, proporcionar-lhe opções de resposta. Por vezes, as crianças não tentaram responder, pois não percebendo as questões colocadas, não houve interesse em participar no diálogo. Como estratégia, ao longo da semana adequei o meu discurso às crianças, percecionando se facilmente conseguiam dar uma resposta às perguntas que eu colocava e, caso não acontecesse, orientava as mesmas para descobrirem a resposta. Deste modo, penso que consegui que não se desmotivassem na realização das atividades e, por consequência, no processo de aprendizagem.

No dia seguinte, apesar de todos os aspetos negativos da intervenção anterior, fiquei bastante surpreendida quando as crianças se dirigiram à educadora cooperante para lhe comunicar as informações que tinham descoberto sobre o ouriço. Apesar de a educadora ter reforçado a nossa sugestão junto dos pais, penso que conseguimos despertar o interesse e a curiosidade da criança em descobrir e aprender mais.

Contudo, aquando do início da atividade orientada, as crianças mostraram novamente desinteresse em ouvir a história ou em participar no diálogo realizado posteriormente. No entanto, quando lhes foram fornecidas castanhas e ouriços para explorarem, a maioria das crianças apresentou interesse em explorar e saber mais sobre os objetos. A meu ver, a observação que realizei nesta intervenção foi crucial para percecionarmos que o grupo de crianças apresenta preferências atividades mais dinâmicas, em que possam explorar ou conduzir a atividade como desejam.

Este interesse foi novamente demonstrado no terceiro dia de intervenção, aquando da proposta da criação de um ouriço, utilizando uma pinha e pasta de modelar, as crianças mostraram-se entusiasmadas por terem a oportunidade de construir um ouriço. Apresentaram sobretudo interesse em modelar a pasta e nas possibilidades que tinham em criar coisas novas, através da exploração do novo material. Com a observação realizada durante o decorrer da atividade, eu e a minha colega consideramos que será pertinente voltar a realizar uma atividade em que as crianças possam explorar a pasta de modelar, mas livremente, dando-lhes oportunidade de construir algo que desejam.

No quarto dia de intervenção, foi proposta a realização de uma atividade de expressão motora, em que era sugerido às crianças que dessem uma nova função a uma folha de jornal. A meu ver, a atividade foi bastante bem sucedida, visto que as crianças desde logo participaram ativamente, fazendo imensas sugestões sobre o que poderia ser a folha do jornal. A observação realizada durante a realização desta atividade sustentou o meu parecer anteriormente referido relativamente à necessidade de criar atividades em que as crianças têm um papel ativo na sua realização.

No final do dia, eu e a minha colega, juntamente com as crianças, realizámos a divulgação das aprendizagens no decorrer do projeto sobre o ouriço, através de um cartaz que expunha e comparava as informações conhecidas pelas crianças antes e após a realização do projeto, bem como os trabalhos realizados ao longo do mesmo. A divulgação permite evidenciar o processo de desenvolvimento de um projeto e, simultaneamente, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças. Ao mesmo tempo que o educador está a avaliar o modo reflexivo do trabalho que desenvolve, mediante a documentação, está a tornar o seu trabalho transparente. (Vasconcelos et al., 2012)

Refletindo sobre os diversos acontecimentos da semana, a meu ver a adequação das atividades às diversas faixas etárias presentes no grupo de crianças nem sempre foi bem sucedida, visto que, por exemplo, as crianças de dois anos facilmente se distraíam e raramente mostravam interesse em realizar as atividades que propúnhamos a todo o grupo. Futuramente, penso que, relativamente ao grau de complexidade das atividades, será necessário adequar as planificações primeiramente às crianças de dois anos e, posteriormente, complexificar então com as crianças de três e quatro anos.

Na minha perspetiva, considero que seja igualmente essencial planificar atividades que seja mais dinâmicas, em que as crianças têm o papel ativo no seu desenvolvimento, através da exploração ou imitação, por exemplo.

No meu entender, todas as adversidades ocorridas durante o período de intervenção foram cruciais, uma vez que houve a necessidade de realizar uma reflexão crítica sobre a minha ação educativa, essencialmente sobre os aspetos a melhorar, e de repensar as estratégias que utilizei, proporcionando o meu crescimento enquanto futura profissional da educação.

Referências bibliográficas

Carvalho, A., & Diogo, F. (2001). *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
Direção Regional da Educação. (2008). Educação Pré-Escolar e Avaliação. Retirado a 14 novembro 2014 de

<https://www.edu.azores.gov.pt/alunos/educacaopreescolar/Documents/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9%20Escolar%20e%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

Ministério da Educação-DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Santos, H. (2010). Educação de Infância: Espaço Facilitador para o Desenvolvimento de Competências Tecnológicas. Retirado a 14 novembro 2014 de <http://anae.biz/rae/wp-content/uploads/2010/02/Educa%C3%A7%C3%A3o-de-Inf%C3%A2ncia-Espa%C3%A7o-Facilitador-para-o-Desenvolvimento-de-Compet%C3%A2ncias-Tecnol%C3%B3gicas.pdf>.

Santos, J. (2009). Família e Escola: Dois mundos, uma finalidade!. Retirado a 14 novembro 2014 de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/830/1/20669_ulp034330_tm.pdf.

Silva, A. & Santos, E. (2009). A importância do brincar na educação infantil. Retirado a 15 novembro 2014 de http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf.

Vasconcelos, T. et al. (2012). *Trabalho por projectos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

ANEXO 5 - REFLEXÃO DA SEMANA DE INTERVENÇÃO DE 9 A 11 DE DEZEMBRO DE 2014

Tendo em conta a aproximação da época natalícia, a semana que decorreu foi dedicada à criação de prendas para oferecer aos familiares. Sendo a época caracterizada por variados momentos de partilha, eu e a minha colega considerámos pertinente abordar este tema.

Deste modo, iniciei a semana com a leitura do livro “Feliz Natal Pequeno Rei” de Hartmut Bieber, no qual é retratado o ato de partilhar o que temos com as outras pessoas: no livro, a personagem principal confeciona bolachas de canela e, juntamente com um casaco, as partilha com um pobre.

Ao longo da história as crianças demonstraram-se bastante participativas e quando questionadas sobre situações em que tiveram que partilhar, o grupo referiu diversos momentos como, por exemplo, quando partilham os brinquedos com os irmãos ou os lápis e as canetas com os amigos da sala de atividades. Como defende Gonçalves (2011), é através da partilha e cooperação entre as crianças do grupo que se cria uma relação de interajuda, baseada no respeito, sendo os momentos de partilha uma oportunidade para aprendizagem e desenvolvimento. No meu entender, a maioria das crianças tem o conceito de partilha consolidado, o que facilitou a sua compreensão relativamente à proposta realizada: confeção de doce de abóbora e bolachas de canela para oferecer aos pais e posteriormente partilhar com os restantes familiares. Para a criação do embrulho da prenda, foi proposto às crianças que pintassem, a seu gosto, duas caixas brancas de cartão. O grupo teve a oportunidade de escolher a cor e o pincel que desejava utilizar, bem como a maneira como iriam realizar a pintura. Como já referi anteriormente, considero que seja fulcral dar oportunidade às crianças de realizarem as suas escolhas e tomar as suas decisões, pois é através da possibilidade de efetuar escolhas e de utilizar variados materiais que é desenvolvida a responsabilidade pelos objetos partilhados com o outro. (Ministério da Educação, 1997)

Com o fim de enfeitar as caixas anteriormente pintadas, foi sugerido às crianças que decorassem formas de papel com especiarias. A escolha da técnica baseou-se essencialmente no facto de, no livro, a personagem da história fazer referência à especiaria canela, já conhecida pelas crianças. Assim, eu e a minha colega considerámos que seria interessante contactar com novas técnicas e materiais, isto é, novas especiarias.

Inicialmente, optei por realizar a atividade de exploração das especiarias, através do olfato, paladar e tato, com grupos de duas crianças. No entanto, enquanto o restante grupo brincava nas diferentes áreas, algumas das crianças mostraram bastante curiosidade em perceber o que estava a ser executado na área de trabalho, revelando interesse e motivação em fazer a atividade. Desta forma, autonomamente e por iniciativa própria, seis crianças sentaram-se nas mesas e esperaram pacientemente pela sua vez para efetuar a atividade. Como estratégia de motivação, decidi aumentar o número de elementos do grupo com quem estava a efetuar a experiência. Confesso que o interesse demonstrado surpreendeu-me, uma vez que habitualmente as crianças preferem brincar a realizar as atividades, sendo que apenas realizam as mesmas quando lhes é solicitado.

Todas as crianças quiseram cheirar, provar e tocar nas especiarias, mostrando bastante satisfação enquanto o faziam. Aquando da colagem das especiarias às formas de papel, as crianças ficaram perplexas ao visualizar a mistura de cores e ao perceber que espalhando cola sobre as formas e polvilhando especiarias sobre as mesmas permitiria que o efeito criado ficasse estampado.

No decorrer da atividade, diversas crianças não apresentaram destreza para polvilhar as especiarias sobre as formas. Como estratégia para solucionar a dificuldade, sugeri às crianças que abrissem o frasco das especiarias e colocassem um pouco de cada uma no prato que disponibilizei. Posteriormente, propus às crianças que, pressionassem a forma, coberta anteriormente com cola, sobre as especiarias, criando desta forma um efeito semelhante.

A meu ver esta atividade foi bastante enriquecedora, visto que as crianças exploraram novos alimentos, não esquecendo o facto de desenvolverem o léxico ao aprenderem novas palavras: especiarias, colorau e açafraão. O desenvolvimento lexical ocorre quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente associada a uma pessoa, uma ação ou um objeto, prolongando-se o mesmo por toda a vida. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008) Embora as crianças apresentassem alguma dificuldade em articular corretamente as palavras, souberam identificar e compreender o seu significado.

A realização das prendas de natal fez-me refletir sobre a diferença que existe entre criar com as crianças e para as crianças. Durante todo o processo, o grupo participou ativamente na construção das prendas, percecionando todos os processos e o encadeamento dos mesmos para obter o produto final.

Considero fundamental que as crianças se apropriem de todas as técnicas e instrumentos necessários para, com diversos materiais e passando por variadas fases, criar algo com valor para as mesmas. Para além disso, a participação e o envolvimento das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha e facilitador de aprendizagens e desenvolvimento de todas e de cada uma especificamente. (Ministério da Educação, 1997) A meu ver, o sucesso das experiências educativas depende do modo como as crianças são motivadas e da participação

das mesmas, sendo que ao ouvir as suas opiniões e considerar as suas decisões, a criança envolve-se e empenha-se na atividade, tornando-se assim mais significativa para a mesma.

No que diz respeito à gestão do tempo, como referi nas reflexões anteriores, eu e a minha colega estávamos a ter alguma dificuldade em realizar as atividades no tempo previamente definido. Refletindo sobre a semana que decorreu, penso que superámos esse obstáculo ao conseguir realizar as atividades no tempo estabelecido. Desta forma, não haverá necessidade de iniciar ou terminar as atividades planificadas na semana seguinte, o que acredito que traga benefícios para as crianças, pois ocorre uma proximidade entre a realização da atividade (processo) e o resultado da mesma (produto final), ou seja, a criança realiza a experiência e rapidamente reconhece as suas capacidades e o impacto das mesmas.

Tendo em conta os aspetos acima referidos, faço um balanço positivo relativamente à semana, pois tive oportunidade de conhecer mais as crianças ao proporcionar-lhes novos conhecimentos, envolvendo-as nas experiências e escutando os seus gostos, aprendendo e refletindo assim sobre novas estratégias para futuras intervenções.

Referências bibliográficas

Gonçalves, V. (2011). Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Retirado a 14 dezembro 2014 de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6840/1/RELATO%CC%81RIO%20DE%20ESTA%CC%81GIO%20-%20MESTRADO%20EM%20EDUCAC%CC%A7A%CC%83O%20PRE%CC%81-ESCOLAR.pdf>.

Ministério da Educação-DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXO 6 - REFLEXÃO DA SEMANA DE INTERVENÇÃO DE 12 A 15 DE JANEIRO DE 2015

No seguimento da leitura do livro “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec, realizada na semana anterior, foi sugerido às crianças que escolhessem o seu animal preferido da história, tendo sido eleito o peixe. Assim, no decorrer desta semana, as atividades planificadas abordaram o animal escolhido, bem como uma das suas características: a diversidade da cor das escamas.

A semana foi iniciada com a dramatização da história “Um peixinho colorido”, na qual se retrata a tristeza de um peixe em ser colorido e diferente de todos os outros. No decorrer da leitura, as crianças estiveram bastante silenciosas, apresentando-se muito atentas à história e aos fantoches utilizados.

No diálogo sobre os principais acontecimentos da história, quando foi sugerido ao grupo que falasse sobre a personagem principal, as crianças apenas participaram quando lhes foi dirigida uma questão, visto que estavam focadas e fascinadas com os fantoches, demonstrando bastante interesse em manipulá-los. Tendo em conta a motivação revelada, as crianças tiveram a oportunidade de manipular livremente os diferentes fantoches, tanto os de esponja, como os de pau, esperando e respeitando a sua vez. A meu ver, a atividade foi bastante bem sucedida, em grande parte por ter sido dinamizada com fantoches. A utilização de fantoches constitui uma forma de trabalhar o domínio da expressão dramática, facilitando a expressão e a comunicação de ideias e emoções, através de histórias e diálogos. (Ministério de Educação, 1997)

Apesar de as crianças não se encontrarem muito participativas no diálogo, quando questionadas, responderam adequadamente às questões, demonstrando o entendimento da principal moral da história: devemos respeitar as diferenças. Ao proporcionar experiências favoráveis de contacto com diferentes valores, através de livros por exemplo, o educador permite que a criança vá tomando consciência de si e do outro. (*ibidem*)

Uma vez que as escamas do peixe eram coloridas, incluindo todas as cores primárias, e as crianças demonstraram interesse na misturas de cores aquando da utilização da técnica de pintura com papel crepe, eu e a minha colega considerámos pertinente explorar as cores secundárias.

Para tal, a minha colega começou por mostrar às crianças as cores primárias (azul, magenta e amarelo), questionando-as sobre qual seria a cor resultante da junção de azul com magenta, por exemplo. A maioria das crianças defendeu que ou obteriam cinzento ou uma das cores primárias utilizadas.

Por sugestão, optou-se por misturar as cores primárias com as mãos, colocando uma cor primária em cada mão e sugerindo às crianças que as juntassem e esfregassem para obter a nova cor. As crianças ficaram bastante surpreendidas com o resultado, permanecendo espantadas a olhar para as mãos, como se de magia se tratasse. Todas as crianças demonstraram interesse em participar, querendo repetir a experiência com outras cores.

Penso que a atividade foi bastante enriquecedora, pois para além de compreenderem que ao juntarem duas cores poderão criar uma cor nova, no decorrer da experiência, as crianças adquiriram ainda novo vocabulário como cor primária, cor secundária ou magenta. O desenvolvimento lexical ocorre quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente associada a uma pessoa, uma ação ou um objeto, prolongando-se o mesmo por toda a vida. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008)

No encadeamento da exploração das cores, as crianças tiveram a oportunidade de modelar plasticina. Desde logo, o grupo demonstrou bastante interesse em realizar a atividade, querendo explorar a plasticidade da mesma e observar o resultado da mistura de diversas cores. O entusiasmo demonstrado pelo grupo não me surpreendeu, pois as crianças ficaram igualmente empolgadas quando exploraram a pasta de modelar, tendo sido decisivo para a planificação desta experiência educativa. Devido ao interesse demonstrado, como estratégia de motivação, a minha colega alargou o tempo inicialmente definido para a atividade, permitindo que cada criança explorasse o material livremente e só depois sugeri a criação de um peixe.

Relativamente às intencionalidades educativas definidas, as crianças de dois anos apresentaram bastantes dificuldades em representar o que lhes foi proposto. Contudo, realizaram a tarefa sempre bastante entusiasmadas e quando questionadas sobre o que tinham construído, as mesmas referiram que eram diversos peixes. No dia seguinte, as crianças pediram para explorar novamente a plasticina, tendo sido disponibilizada para o grupo moldar livremente.

Na quarta-feira, por ter sido o animal abordado ao longo da semana e por, inicialmente, ser o animal escolhido para ter na sala de atividades, eu e a minha colega oferecemos um peixe à sala da coroa vermelha. As crianças mostraram-se bastante contentes por terem um animal na sala e, em diálogo, a minha colega questionou o grupo sobre as necessidades do peixe, ao qual as crianças responderam que o mesmo iria precisar de água e de comida. Assim, ficou definido que seria o chefe de sala a alimentar o novo animal e a verificar se a água do aquário se encontrava limpa.

Posteriormente, foi proposta a atribuição de um nome ao peixe, pelo que, inicialmente, as crianças tiveram muita dificuldade em fazer sugestões. Como estratégia, a minha colega foi dialogando com as crianças sobre algumas características do peixe, como por exemplo a cor. Após o diálogo em grande grupo surgiram

três sugestões: Tangerina, Guelras e Nini. De seguida, foi construído um gráfico com o título “O nome do nosso peixe”, tendo sido colocados os nomes sugeridos na parte inferior do mesmo.

Todas as crianças tiveram a oportunidade de votar, sendo que após a identificação dos três nomes, cada uma colou a sua foto acima do nome escolhido, tendo sido eleito o nome Tangerina. Após a votação do grupo, o gráfico foi explorado em grande grupo. Apesar das crianças terem escolhido o nome e colado a foto autonomamente, não compreenderam a relação entre o número de fotos por coluna e o número de votos, entendendo que a decisão sobre o nome do peixe tinha sido tomada pela criança que se encontrava no topo da coluna mais alta. Deste modo, foi necessário explicar ao grupo que o maior número de votos correspondia à coluna mais alta, significando que, naquela situação, cinco crianças tinham escolhido Tangerina, enquanto quatro crianças se tinham dividido entre Guelras e Nini.

Uma das crianças demonstrou-se bastante descontente com a decisão tomada, não aceitando o nome eleito pela maioria. Deste modo, foi necessário explicar-lhe que o peixe apenas poderia ter um nome e como a maioria das crianças preferia o nome Tangerina, sendo ela parte integrante de um grupo, teria que concordar com a decisão dos colegas. Penso que desta forma a criança compreendeu o significado de votar e eleger, aprendendo a respeitar a opinião dos outros. É através da participação democrática que as crianças, enquanto partes integrantes do grupo, se formam pessoal e socialmente. Cabe ao educador proporcionar condições diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro. (Ministério da Educação, 1997)

No último dia de intervenção, a grande maioria do grupo encontrava-se com gastroenterite, incluindo a minha colega. Apesar de estarem presentes apenas duas crianças com dois anos, uma com três e uma com quatro anos, considerei pertinente realizar o jogo que tínhamos planificado. Inicialmente, as crianças estavam entusiasmadas com a ideia de realizar um jogo e fascinadas com um dos seus elementos, um dado de esponja com trinta centímetros de aresta.

Aquando da realização da tarefa que lhes foi sugerida através do lançamento do dado, todas as crianças tiveram dificuldades em fazê-lo, não por não apresentarem capacidades para tal, mas por estarem intimidadas com a experiência. Como estratégia, realizei vários exemplos das diferentes tarefas que lhes poderiam ser sugeridas, tentando motivar o grupo. Assim, as duas crianças mais velhas realizaram a tarefa sem dificuldade. A meu ver, as crianças com dois anos não compreenderam as regras do jogo, uma vez que, quando lhes mostrava o cartão com a imagem do animal, apenas referiram o seu nome e não realizaram a tarefa.

Em suma, faço um balanço bastante positivo da semana que decorreu, pois penso que as aprendizagens realizadas pelas crianças, através de experiências educativas bastante estimulantes e motivadoras para o grupo, foram deveras significativas. O facto de ter a oportunidade de realizar duas experiências a que me tinha proposto, devido ao interesse demonstrado pelas crianças, realizou-me imenso, uma vez que acredito que o educador deve partir da motivação das crianças e não desperdiçar oportunidades de experiências enriquecedoras e estimulantes para a aprendizagem significativa.

Referências bibliográficas

- Ministério da Educação-DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXO 7 - REFLEXÃO DO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO DE 24 A 27 DE NOVEMBRO DE 2014

Com o intuito de interligar as experiências educativas com as atividades extracurriculares das crianças, na terceira semana de intervenção pretendeu-se desenvolver atividades que fossem ao encontro dos temas abordados na aula de *yoga*. A professora da atividade sugeriu que as crianças criassem um tapete de forma circular para utilizar na aula. Eu e a minha colega considerámos a proposta feita e aproveitámos a oportunidade para abordar não só o círculo, como outras figuras geométricas: o quadrado, o retângulo e o triângulo.

A meu ver foi uma excelente oportunidade, pois nunca tinha trabalhado o domínio da matemática em contexto pré-escolar, pelo que foi uma experiência nova que me trouxe diversos conhecimentos, como as estratégias a utilizar para trabalhar este domínio. Para além disso, é crucial que as crianças sejam envolvidas em experiências nas quais observem e manipulem objetos com várias formas geométricas, de modo a desenvolverem a capacidade de reconhecer essas formas. Fazer construções, recorrendo a materiais que representam formas geométricas bidimensionais, por exemplo, são experiências que poderão contribuir para o desenvolvimento desta capacidade. (Mendes & Delgado, 2008)

Aquando a apresentação das diversas formas geométricas, através da dinamização de um poema que referia diversas características das mesmas, foi possível observar que a maioria das crianças já reconhecia as formas geométricas, apresentando apenas dificuldade em distinguir o retângulo do quadrado.

Na realização da atividade em que era sugerido às crianças que formassem conjuntos considerando a cor das figuras geométricas ou a forma das mesmas, apenas algumas crianças de dois anos apresentaram dificuldades em fazê-lo, não conseguindo distinguir o critério forma do critério cor. Quando lhes foi pedido que, individualmente, ordenassem por tamanhos, as crianças de dois anos não conseguiram realizar a tarefa. Já as crianças de três e quatro anos apresentaram essa capacidade. Por fim, quando propus às crianças que completassem o padrão apresentado, as mesmas completaram-no com as figuras que ainda não tinha sido utilizadas, isto é, se a sequência fosse formada por círculo-quadrado-círculo-quadrado, por exemplo, as crianças completaram com um triângulo e um retângulo.

No meu entender, a intencionalidade educativa definida para esta atividade não foi alcançada, visto que as crianças não conseguiram desenvolver a capacidade de ordenar e encontrar e formar padrões. Penso que seria ainda necessário adequar a intencionalidade que pretendia que as crianças desenvolvessem a capacidade de classificação, principalmente relativamente às crianças de dois anos, pois foram as que apresentaram dificuldades em realizar a tarefa.

Na minha perspetiva, as crianças mais novas precisavam de mais tempo de trabalho individual para consolidar alguns conceitos, como o de forma geométrica, por exemplo, e para explorar as diferentes características das formas, para, posteriormente, as conseguirem distinguir entre si. Assim, como estratégia, considero que o trabalho iniciado deverá ser continuado nas semanas seguintes, nas diversas situações que surjam ou em experiências educativas previamente planificadas.

Após a exploração das figuras geométricas, sugeri às crianças que representassem um dos animais do livro “O Sapo e o Estranho” de Max Velthuijs, livro explorado na aula de *yoga*. Penso que a intencionalidade definida para a atividade foi cumprida, visto que as crianças conseguiram representar e comunicar, através da escolha e colagem de diferentes formas geométricas em cartolina, o animal por elas escolhido. Apenas duas crianças não representaram um animal presente no livro, mas escolheram outro para representar: o cão. Houve ainda uma criança que representou algo que não é reconhecível pelos outros. Porém teve a capacidade de lhe atribuir um significado, mantendo-o sempre que lhe foi questionado ao longo do dia.

Durante o decorrer da semana, houve a necessidade de terminar atividades iniciadas na semana anterior, pois, devido ao pedido de diversas crianças, considerou-se pertinente que realizassem, no trabalho de expressão plástica, não só uma nuvem ou um chapéu de chuva, mas ambos. Foi ainda necessário terminar algumas atividades com a criança que se encontra a frequentar o Jardim de Infância por meio tempo.

Este acontecimento fez-me refletir sobre a necessidade que o educador têm de gerir o tempo das experiências educativas que pretende realizar e de construir uma planificação suficientemente flexível. Deste modo, o planeamento terá que ter em conta a previsão de várias possibilidades que se concretizem ou modifiquem conforme as diversas situações e as propostas das crianças. (Ministério da Educação, 1997) Considero que é fulcral ter em conta que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e que nem todas apresentam as mesmas necessidades e interesses, havendo assim a preocupação de adaptar a planificação a cada criança.

Outro fator que também deve ser considerado prende-se com o facto de que nem todas as crianças frequentam o Jardim de Infância a tempo inteiro e muitas chegam após a atividade ser iniciada, pelo que, como referi na reflexão anterior, é necessário realizar a atividade de forma descontextualizada, pois não assistem à sequência anteriormente planificada. A meu ver, quando possível, torna-se imprescindível

realizar uma contextualização da atividade com crianças que se encontram nas situações referidas, sugerindo, por exemplo, que o restante grupo conte às mesmas o que esteve a realizar até aquele momento. Por fim, podem ainda surgir imprevistos como mudas de fraldas ou de roupa por diversos fatores, que implicam necessariamente uma pausa na atividade e uma atenção focalizada nas crianças em causa. Nesse sentido, é necessário prever e organizar o tempo simultaneamente estruturado e flexível, proporcionando diversos momentos com sentido para as crianças. (Ministério da Educação, 1997)

Os imprevistos surgidos fizeram-se ainda refletir sobre a importância de escolher criteriosamente as crianças para realizar as atividades em primeiro lugar, sendo necessário considerar o horário a que os pais veem as buscar à instituição, por exemplo. Compreendo então que o educador assume o papel de mediador entre os interesses das crianças, necessidades e decisões das famílias e ainda as suas intencionalidades educativas nas diversas experiências, o que me faz refletir sobre a minha ação futura. É crucial tornar o Jardim de Infância num espaço educativo, em que a missão de educar é partilhada pelos educadores, famílias e comunidade educativa. Como defende Figueiredo (2010), só assim é possível ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

Referências bibliográficas

- Figueiredo, M. (2010). A Relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos para uma compreensão. Retirado a 29 novembro 2014 de http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1937/1/DM_19037.pdf.
- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria – Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação-DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXO 8 - REFLEXÃO DO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO DE 24 DE FEVEREIRO A 11 DE MARÇO DE 2015

À semelhança das Práticas Pedagógicas realizadas em contexto de Creche e Jardim de Infância, os grupos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizarão a Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I, nomeadamente durante quinze semanas.

Aquando da atribuição das diversas instituições aos grupos de mestrandos, senti-me bastante satisfeita, visto que eu e a minha colega realizaremos a nossa Prática Pedagógica na Escola Básica do 1.º Ciclo da Sismaria da Gândara, localizada na freguesia de Marrazes e Barosa, área onde eu resíduo.

No entanto, ao iniciar a Prática Pedagógica num novo contexto, senti-me um pouco receosa, pois para além de ser um ambiente educativo bastante diferente dos anteriores, a última vez que realizei intervenções no 1.º Ciclo foi no segundo ano da licenciatura, o que, apesar de ter sido bastante significativo, não foi, no meu ponto de vista, tão rigoroso e não me permitiu adquirir todas as competências que necessito para intervir neste contexto. Ainda assim, mantive-me sempre expectante sobre o grupo de crianças que iria encontrar, todas as oportunidades de aprendizagem que lhes poderei proporcionar e as capacidades e competências que irei adquirir, cruciais para o meu futuro.

Tendo em conta que a observação resulta na constatação de um facto, através da recolha de informação utilizando todos os sentidos (Freixo, 2010), na minha perspetiva, as duas primeiras semanas foram essenciais enquanto futura profissional de educação, visto que através da observação, o professor tem a capacidade de caracterizar o contexto educativo onde irá atuar, podendo exercer a sua prática pedagógica quotidiana devidamente fundamentada. (Estrela, 1994) Torna-se então fulcral conhecer as características, interesses e dificuldades das crianças, bem como os trabalhos desenvolvidos até ao momento, com o intuito de adequar as experiências educativas e proporcionar as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem a todas as crianças do grupo.

Estando a turma inserida numa instituição, sobre o qual o meio envolvente tem influência, considero que foi igualmente relevante caracterizar os mesmos, a fim de obter conhecimentos sobre os recursos materiais e físicos que podemos utilizar para realizar as nossas práticas e sobre as possíveis projetos que poderemos desenvolver junto da comunidade.

Com o intuito de recolher o máximo de informação possível sobre o meio, a instituição, a sala de atividades e o grupo de crianças, eu e a minha colega considerámos fundamental recorrer a diferentes instrumentos de recolha de dados. Foi ainda crucial planificar as diversas observações realizadas, definindo e estruturando todos os parâmetros do qual queríamos obter conhecimento, uma vez que só assim é possível recolher todas as informações que se pretende, não havendo risco de inadequação dos instrumentos utilizados ao contexto de observação. (Carmo & Ferreira, 1998)

Assim, no decorrer das aulas, procurei registar os dados em grelhas de observação e realizar diversas tomadas de notas no meu diário de bordo, efetuando registos de incidentes que me permitiram registar ocorrências significativas (Parente, 2012). Para obter informações sobre a instituição, como as parcerias que estabelece, os seus projetos e recursos da mesma, eu e a minha colega realizámos uma entrevista estruturada à professora cooperante, o que foi essencial, pois de outra forma seria bastante difícil obter os dados pretendidos. Com o objetivo de conhecer os interesses e dificuldades das crianças do grupo, foi realizado um inquérito a cada aluno, a quem foram colocadas questões de resposta fechada e aberta como: “Gostas de vir à escola?” e “Porquê?”.

Ao longo das duas primeiras semanas, tive a preocupação de realizar uma observação participante e naturalista, em que, sempre que possível, auxiliei a professora cooperante nas atividades realizadas e interagi com as crianças tanto na sala de aula, como nos intervalos e almoços.

Através das observações realizadas, percebi que as crianças são extrovertidas, interativas e participativas, manifestando bastante curiosidade e desejo em aprender, ainda que em certos momentos se distraiam facilmente. Rapidamente constatei que a turma é heterogénea em diversos aspetos, nomeadamente nas idades das crianças (compreendidas entre os seis e os oito anos), no género (quinze crianças do género masculino e cinco são do género feminino) e nos níveis de desenvolvimento. Na turma existem ainda duas crianças com Necessidades Educativas Especiais e um aluno que se encontra em observação, visto que a professora cooperante suspeita que a criança apresente problemas comportamentais.

A heterogeneidade encontrada no grupo fez-me refletir sobre a necessidade de adequar as planificações à diversidade de características da turma, sendo necessário considerar o ritmo individual de cada criança, isto é, ter em conta os alunos que facilmente realizam determinadas atividades, mas, por outro lado, os alunos que necessitam de mais tempo para compreender determinados conteúdos e mobilizá-los. Como defendem Gonçalves & Trindade (2010, p:2063), os “professores devem ser sensíveis e abertos às características de cada aluno, de modo a proporcionar-lhes respostas diversificadas, para que todos consigam ter uma

igualdade de oportunidades. (...) a igualdade de oportunidades pressupõe uma igualdade de acesso ao currículo e isso exige que os professores privilegiem uma diferenciação curricular e pedagogia diferenciada, ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem do 1.º ciclo do Ensino Básico.”

Tal como nos contextos vivenciados anteriormente, considero que a rotina da turma e a atribuição de tarefas sejam determinantes para a realização de diversas aprendizagens, visto que, através da distribuição dos dossiês e das bolsas, marcação da data, das presenças e do estado meteorológico e ainda do preenchimento do quadro de presenças e do quadro do comportamento referente ao dia anterior, os alunos desenvolvem o sentido de responsabilidade, a noção de tempo, do dia, mês e ano, bem como do número de elementos da turma, entre outras.

No que diz respeito à interação com as crianças, foi desde logo dada a oportunidade aos alunos de realizarem todas as questões que desejariam para me conhecerem melhor. Como referi anteriormente, desde início procurei integrar-me no contexto do grupo de crianças, interagindo não só em sala de aula, como nos intervalos e horas de almoço. Inicialmente, penso que a integração foi um pouco complexa, uma vez que as crianças têm brincadeiras em grupos muito fechados, nem sempre permitindo a minha participação e envolvimento nos mesmos. Contudo, penso que, ao longo das duas primeiras semanas, tenha conseguido criar uma relação de relativa proximidade com as crianças, pelo que, atualmente, facilmente recorro a mim tanto para pedir auxílio na resolução dos exercícios ou mesmo para partilhar acontecimentos pessoais. De acordo com Cadima, Leal & Cancela (2011, p:19), “(...) um clima emocional positivo, em que as relações tendem a ser próximas e o professor está atento e é responsivo às necessidades das crianças, contribui tanto para a competência emocional das crianças como para o seu progresso académico.”

Relativamente à interação com os outros intervenientes da comunidade educativa, tanto a professora cooperante, como as assistentes operacionais se disponibilizaram para esclarecer dúvidas e questões que eu pudesse apresentar. As conversas informais com a professora cooperante foram cruciais para obter conhecimentos sobre o grupo de crianças, mas também para compreender algumas estratégias utilizadas no decorrer das aulas. Um exemplo disso ocorreu quando a professora explicou a importância de, ao colocar uma questão à turma, primeiro realizar a mesma e só depois dirigir a um aluno específico, de forma a obter a resposta. Esta estratégia permite que todo o grupo esteja atento à pergunta realizada, pois desconhecem a pessoa que terá que responder, podendo ser qualquer um.

Quanto aos relacionamentos estabelecidos, penso que será bastante complexo interagir com os pais das crianças, uma vez que, as crianças chegam à escola e regressam a casa antes e depois do horário letivo. Através das observações realizadas, foi possível verificar que a comunicação entre o professor e a família é realizada através de recados enviados pelos alunos e nas reuniões de avaliação dos mesmos. A observação deste facto faz-me refletir sobre a pertinência de, futuramente, caso seja possível, realizar atividades que envolvam os alunos e os respetivos familiares, não só para me aproximar últimos, mas também para envolver a família no desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Segundo Marques (1993 apud Oliveira, 2010) existem enormes vantagens para os alunos quando os pais encorajam e participam nas atividades escolares, sendo que, de acordo com Davies (2003 apud Oliveira, 2010) os pais que se envolvem têm maiores probabilidades de compreender os objetivos dos professores e das escolas, tornando-se apoiantes das mudanças propostas.

Como referi na reflexão anterior, sempre que possível, auxiliei a professora cooperante nas atividades realizadas em contexto de sala de aula. Assim, nos dias 9 e 10 de março, cooperei de igual forma nas experiências educativas propostas aos alunos, auxiliando-os nas suas maiores dificuldades, como por exemplo na realização da leitura de textos ou no efetuar de diversos cálculos.

Na minha perspetiva, as diversas observações e a consequente recolha de dados são fulcrais para qualquer profissional de educação, uma vez que constituem ferramentas essenciais para uma prática adequada ao contexto. Como defende Oliveira-Formosinho (2009, p:8 apud Valpaços, 2012) o “papel do professor é organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura.”

Assim, o foco do professor tem de ser cada criança em particular e os seus interesses e dificuldades devem ser o ponto de partida para a realização de atividades que possam ser significativas. Torna-se essencial conhecer as características de cada aluno, bem como o meio que o envolve, para que, após realizada uma caracterização dos mesmos, tanto a planificação, como a intervenção sejam adequadas a cada criança e a todo o grupo.

Em suma, faço um balanço bastante positivo, pois não só consegui observar todos os parâmetros que pretendia, como também estabelecer relações com todos os intervenientes da instituição. Na minha perspetiva, a realização da Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico será uma experiência que me permitirá aproximar do trabalho que é efetuado na minha futura profissão, permitindo-me, assim, evoluir tanto a nível pessoal, como profissional.

Referências bibliográficas

- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), p: 7-34.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologias da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica: fundamentos métodos e técnicas*. 2ª edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gonçalves, E., & Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem. Retirado a 17 março 2015 de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35075/2/88997.pdf>.
- Oliveira, M. (2010). Relação Família-Escola e Participação dos Pais. Retirado a 17 março 2015 de http://www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/9_ceu_oliveira_web.pdf.
- Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança. Retirado a 16 março 2015 de http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%20202.pdf.
- Valpaços, M. (2012). Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Retirado a 16 março 2015 de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7639/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20apresentado%20%C3%A0%20Escola%20Superior%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Bragan%C3%A7a%20para%20a%20obten%C3%A7%C3%A3o%20do%20Grau%20de%20Mestre%20em%20Ensino%20do~1.pdf>.

ANEXO 9 - REFLEXÃO DO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO DE 21 DE SETEMBRO A 6 DE OUTUBRO DE 2015

À semelhança das Práticas Pedagógicas realizadas em contexto de Pré-Escolar e 1.º Ciclo, os grupos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizarão a Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico II durante um período de quinze semanas.

Aquando da atribuição das instituições aos grupos de mestrandos, senti-me bastante satisfeita, uma vez que nos foi atribuída a Escola Básica/Jardim de Infância da Cruz d' Areia e eu e a minha colega apenas tínhamos realizado práticas pedagógicas em instituições situadas na freguesia Marrazes e Barosa. A meu ver, a mudança é bastante positiva, pois permite-me contactar com outro meio e, portanto, com uma outra realidade que me colocará novos desafios.

Ao iniciar a Prática Pedagógica num novo contexto, senti-me também um pouco receosa, pois para além de ser um ambiente educativo diferente do anterior, tinha consciência de que o currículo do 3.º ano de escolaridade exige metodologias mais rigorosas e uma profunda e antecipada preparação de conteúdos. Ainda assim, mantive-me sempre expectante em relação ao acolhimento por parte das crianças e professora cooperante, a todas as oportunidades de aprendizagem que irei ter e às capacidades e competências que irei adquirir, cruciais para o meu futuro.

Tendo em conta que a observação resulta na constatação de um facto, através da recolha de informação, utilizando todos os sentidos (Freixo, 2010), na minha perspectiva, as duas primeiras semanas foram essenciais enquanto futura profissional de educação, visto que através da observação, o professor tem a capacidade de caracterizar o contexto educativo onde irá atuar, podendo exercer a sua prática pedagógica quotidiana devidamente fundamentada (Estrela, 1994). Torna-se então fulcral conhecer as características, interesses e dificuldades dos alunos, bem como os trabalhos desenvolvidos até ao momento, com o intuito de adequar as experiências educativas e proporcionar as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem a todas as crianças do grupo. Estando a turma inserida numa instituição, sobre a qual o meio envolvente tem influência, considero que foi igualmente relevante caracterizar quer um quer o outro, a fim de obter conhecimentos sobre os recursos materiais e físicos que podemos utilizar para realizar as nossas práticas e sobre as possíveis projetos que poderemos desenvolver junto da comunidade.

Com o intuito de recolher o máximo de informação possível sobre o meio, a instituição, a sala de atividades e a turma, eu e a minha colega considerámos fundamental recorrer a diferentes instrumentos de recolha de dados. Foi imprescindível planificar as observações realizadas, definindo e estruturando todos os parâmetros do qual queríamos obter conhecimento, uma vez que só assim é possível recolher todas as informações que se pretende, não havendo risco de inadequação dos instrumentos utilizados ao contexto de observação (Carmo & Ferreira, 1998).

No decorrer das aulas, procurei registar os dados em grelhas de observação e realizar tomadas de notas no meu diário de bordo, efetuando registos de incidentes que me permitiram apontar ocorrências significativas (Parente, 2012). Para obter informações sobre a instituição, como as parcerias que estabelece, os seus projetos e recursos, eu e a minha colega realizámos uma análise documental do Projeto Educativo do agrupamento, fonte fundamental, pois de outra forma seria bastante difícil obter os dados pretendidos. Para tal, foi crucial toda a disponibilidade demonstrada pela professora cooperante em fornecer-nos os documentos caracterizadores da turma, instituição e agrupamento escolar.

Com o objetivo de conhecer as características, interesses e dificuldades dos alunos, conversámos com cada aluno, realizando-lhes questões como “Gostas de vir à escola?”, “Porquê?” e “O que gostas de fazer nos teus tempos livres?”. As conversas informais com a professora foram também cruciais para obter conhecimentos sobre o grupo de crianças e para compreender algumas estratégias utilizadas no decorrer das suas aulas.

Através da observação, constatei que a turma é heterogénea em alguns aspetos, nomeadamente nas idades das crianças (compreendidas entre os sete e os nove anos) e no género (sete crianças do género masculino e catorze do género feminino). Na turma existe uma criança com Necessidades Educativas Especiais, que é acompanhada por uma professora de Educação Especial e que frequenta a sala de TEACCH. Relativamente à nacionalidade, existem quatro crianças que, apesar de terem nacionalidade portuguesa, apresentam o português como língua não materna. A heterogeneidade encontrada no grupo fez-me refletir sobre a necessidade de adequar as planificações à diversidade de características da turma, sendo necessário olhar para o aluno como um ser único e, por consequência, com um ritmo de aprendizagem e dificuldades específicas. Como defendem Gonçalves & Trindade (2010, p:2063), os “professores devem ser sensíveis e abertos às características de cada aluno, de modo a proporcionar-lhes respostas diversificadas, para que todos consigam ter uma igualdade de oportunidades. (...) a igualdade de oportunidades pressupõe uma igualdade de acesso ao currículo e isso exige que os professores privilegiem uma diferenciação curricular e pedagogia diferenciada, ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem do 1.º ciclo do Ensino Básico.”.

Para colmatar as dificuldades sentidas pelos alunos, a turma tem uma professora que acompanha e auxilia não só os alunos em que o português é língua segunda, como a criança que se encontra a repetir o 3.º ano. Fiquei surpreendida e bastante satisfeita com o apoio prestado, visto que nas instituições onde realizei estágio anteriormente não existia um professor de apoio, criando, a meu ver, obstáculos na docência.

No decorrer do período de observação, verifiquei que as crianças são bastante interativas e participativas. Ainda que em certos momentos alguns alunos se distraiam facilmente, todas as crianças manifestam bastante curiosidade, desejo em aprender e realizar atividades. Os alunos apresentam ainda autonomia na realização das atividades, sendo-lhes dado tempo suficiente, sem qualquer pressão, para as efetuarem. Penso que esta característica da turma esteja associada às regras existentes em sala de aula, que facilitam o bom funcionamento das aulas e a regulação do trabalho realizado. Tal como nos contextos vivenciados anteriormente, considero que a rotina da turma e a atribuição de tarefas como a distribuição do material escolar, transmitir recados ou tirar fotocópias sejam determinantes para a realização de aprendizagens associadas não só à tarefa, como ao desenvolvimento da autonomia e do sentido de responsabilidade.

No que diz respeito à interação com as crianças, foi desde logo dada a oportunidade aos alunos de realizarem todas as questões que desejassem para me conhecerem melhor. Desde início procurei integrar-me no contexto do grupo de crianças, interagindo não só em sala de aula, como nos intervalos. Inicialmente, penso que a integração foi um pouco complexa. Contudo, penso que, ao longo das duas primeiras semanas, tenha conseguido aproximar-me dos alunos, pelo que, atualmente, recorro a mim tanto para pedir auxílio na resolução dos exercícios ou mesmo para partilhar acontecimentos pessoais. De acordo com Cadima, Leal & Cancela (2011, p:19), “(...) um clima emocional positivo, em que as relações tendem a ser próximas e o professor está atento e é responsivo às necessidades das crianças, contribui tanto para a competência emocional das crianças como para o seu progresso académico.”

Relativamente à interação com os outros intervenientes da comunidade educativa, no primeiro dia a professora cooperante apresentou-nos a todos os funcionários da instituição, o que me permitiu uma aproximação dos intervenientes educativos. Tanto os professores como as assistentes operacionais se disponibilizaram para esclarecer dúvidas e questões que eu pudesse apresentar.

Ao longo das duas primeiras semanas, tive a preocupação de realizar uma observação participante e naturalista, em que, sempre que possível, auxiliei a professora cooperante nas atividades realizadas e interagi com os alunos.

Ao iniciar a terceira semana, a professora deu-nos a oportunidade de cooperar nas suas intervenções, disponibilizando-nos as suas planificações e permitindo que orientássemos as atividades nas diferentes áreas curriculares. No início, senti-me um pouco receosa, uma vez que não tinha preparado a minha atuação e ainda não conhecia bem as características da turma. No entanto, penso que a cooperação existente foi fundamental para que me aproximasse dos alunos e experienciasse a relação professor-aluno neste contexto específico, antes de iniciar as minhas intervenções.

No que diz respeito às dificuldades sentidas, a meu ver o tempo disponível para realizar as observações permite-nos recolher os dados necessários para elaborar a caracterização, mas não é suficiente para estabelecer uma relação de confiança e segurança com os alunos. Ainda assim, penso que as próximas semanas de intervenção permitirão estabelecer a relação que eu desejo. Em suma, faço um balanço positivo, pois consegui observar todos os parâmetros que pretendia e estabelecer relações com os intervenientes da instituição. Na minha perspetiva, a realização da Prática Pedagógica noutra contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico será uma experiência que me permitirá aproximar do trabalho que é efetuado na minha futura profissão, permitindo-me, assim, evoluir tanto a nível pessoal, como profissional.

Referências bibliográficas

- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), p: 7-34.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologias da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica: fundamentos métodos e técnicas*. 2ª edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gonçalves, E., & Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem. Retirado a 10 outubro 2015 de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35075/2/88997.pdf>.
- Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança. Retirado a 10 outubro 2015 de http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%20202.pdf.

ANEXO 10 - REFLEXÃO DA SEMANA DE INTERVENÇÃO DE 18 A 20 DE MAIO DE 2015

Na semana de 18 a 20 de maio, realizei a nona intervenção individual, dando continuidade à realização de experiências educativas com os alunos e indo ao encontro dos conteúdos lecionados pela minha colega e pela professora cooperante.

Com o intuito de iniciar a abordagem do conceito de área, na quarta-feira, os alunos manipularam vários quadrados e construíram diferentes figuras com dois, três, quatro e cinco quadrados. Com a realização desta atividade, o objetivo era que as crianças, para além de descobrirem as diferentes figuras que podiam construir com o mesmo número de peças, compreendessem que seriam equivalentes, pois teriam a mesma área.

No momento de comparação das figuras com três quadrados, os alunos verificaram rapidamente que as diferentes figuras ocupavam o mesmo espaço, através da questão que coloquei: “Se tivessem que pintar estas figuras, em qual delas utilizariam mais tinta?”. Naturalmente, surgiu o conceito de equivalentes, sendo que foi um aluno a sugerir-lo: “Quando duas coisas são iguais são equivalentes. Essas figuras podem ser equivalentes”. Partindo do conceito explorado, abordei então o conceito de área, não havendo dificuldades dos alunos quer a compreende-lo, quer a mobilizá-lo posteriormente.

Nesta atividade, os obstáculos surgiram quando, depois de um momento de exploração, sugeri aos alunos que representassem no quadro de ardósia as figuras com cinco quadrados que tinham descoberto. Os alunos, muito entusiasmados, queriam representar uma figura cada um. Para facilitar o seu envolvimento, propus a representação apenas de figuras que fossem equivalentes, mas diferentes, desafiando-os a descobrir as figuras que ainda não tinham sido descobertas.

Por diversas vezes, os alunos achavam que tinham figuras diferentes, pois estavam numa posição diferente. Na representação de uma das figuras, um aluno insistiu que a figura dele ainda não estava representada, quando na realidade estava. Para que compreendesse que as figuras eram iguais, sugeri que se dirigisse ao quadro e a representasse. A figura desenhada pela criança resultava da reflexão da figura anteriormente representada. Assim, fiz a comparação de quando nos colocamos à frente do espelho e vemos o nosso reflexo, no qual a posição dos objetos é diferente da realidade. Como o aluno não compreendeu, recortei a forma da figura em papel e desenhei os quadrados utilizados. Colocando a figura sobre a que foi desenhada primeiramente, realizei o movimento de reflexão para que o aluno compreendesse que a figura não tinha sido alterada, não sendo necessário cortar ou colar peças. Para além do movimento de reflexão, realizei o movimento de rotação para a turma verificar as diferentes posições que a figura poderia ter. Assim as crianças compreenderam que uma figura não muda de forma consoante a sua posição, comparando e diferenciando assim as figuras que são iguais das que são equivalentes.

A meu ver, as maiores dificuldades dos alunos, no decorrer da semana, prenderam-se com a realização desta tarefa, sendo que, a estratégia utilizada, tornando a atividade mais concreta, permitiu que a maioria dos alunos as ultrapassassem.

No sentido de iniciar a abordagem dos seres vivos e do ambiente, foi sugerida à turma uma saída de campo ao exterior da escola, para que tivesse oportunidade de observar e fazer o registo, através do desenho, de animais e plantas. Assim, quando nos encontrávamos no local de observação, os alunos circulavam livremente, com o objetivo de registar duas plantas e dois animais, à sua escolha. É através da observação direta e contacto com a natureza, que os alunos despertam os seus sentidos na recolha e perceção das componentes da natureza. A experimentação é essencial para a perceção e compreensão do meio natural. (ASPEA, 2013)

As crianças tiveram sempre bastante entusiasmadas e envolvidas na atividade, querendo registar todos os seres vivos que observavam, quer por desenho, quer por fotografia. Após a observação, deslocámo-nos novamente para o interior da sala de aula para partilhar os diferentes seres vivos que a turma tinha observado. As crianças mostraram interesse em descrever os animais e as plantas que tinham observado, para além das que tinham registado. Todos os alunos apresentaram a capacidade de identificar e registar dois animais e duas plantas, sendo o desenho bastante próximo da realidade, principalmente na cor.

Ao terminar a partilha das observações realizadas, foi proposto aos alunos o preenchimento de uma grelha relativamente às características dos seres vivos. Assim, os alunos apresentaram a capacidade de identificar, no caso das plantas, a raiz, o caule, a folha e a flor e, no caso dos animais, a existência de penas e/ou patas. Para relembrar conceitos, apresentei aos alunos uma planta, colhida no local de observação, que apresentava todos os seus constituintes. Assim, foi sugerido a um aluno que observasse a planta e identificasse as suas diferentes partes. Na minha perspetiva, penso que o facto de utilizar novamente materiais concretos, facilitou a compreensão dos alunos, pois puderem visualizar o que lhes estava a ser pedido, não tendo que recorrer à imaginação.

Refletindo sobre a atividade, penso que se desenvolveu com bastante sucesso, sendo que os alunos estiveram sempre entusiasmados, envolvidos e motivados em descobrir, observar e partilhar os novos conhecimentos. A turma não apresentou dificuldades nas diferentes tarefas propostas, tendo sido todos os objetivos definidos alcançados.

Considerando a atividade referida, penso que, nas minhas intervenções, a minha maior dificuldade surgiu quando, na descrição dos seres observados, não consegui identificar algumas das plantas, uma vez que desconhecia o nome delas. Apesar das plantas não serem desconhecidas, pensei que com uma simples pesquisa na internet iria encontrar as espécies de plantas silvestres mais comuns, como por exemplo os malmequeres ou as papoilas. Como solução, para efetuar o registo, os alunos atribuíram um nome à planta, ficando “roxa” e “branca”, pois referiam-se às suas cores.

Futuramente, penso que será crucial procurar saber os nomes das diferentes plantas existentes no local antes de realizar a observação, podendo assim esclarecer os alunos.

Fazendo uma reflexão sobre a semana que decorreu, foi uma das semanas em que me senti mais realizada com o meu trabalho e com os resultados obtidos. Os alunos, para além de não apresentarem grandes dificuldades nas tarefas propostas, estiveram sempre muito participativos nas diferentes experiências, mostrando interesse em realizar as atividades.

A meu ver, a participação dos alunos esteve relacionada com a forma como as atividades foram realizadas. Por exemplo, nas atividades no âmbito da matemática, existiram sempre materiais manipuláveis que tornaram as situações propostas o mais concretas possível, como foi o caso das palhinhas para realizar agrupamentos consoante dois critérios e medições dos objetos da sala, dos geoplanos para traçar segmentos de reta e dos quadrados manipuláveis para formar figuras. Como defende Sarmiento (2010), a utilização dos materiais manipulativos propicia um ambiente favorável à aprendizagem do aluno, pois desperta a curiosidade das crianças e aproveita o seu potencial lúdico. Possibilita ainda o desenvolvimento da perceção dos alunos, através das interações realizadas com os colegas e com o professor e contribui para a descoberta das relações matemáticas subjacentes a cada material. O uso de materiais concretos torna-se então motivador, pois os conteúdos passam a ter um significado em cada experiência, facilitando a formulação de conceitos e a sua relação com as experiências do quotidiano.

Para contornar a habitual desatenção dos alunos, procurei circular pela sala, entre as crianças, enquanto se realizavam as atividades, com o intuito de estar mais perto deles. Foi ainda imprescindível reforçar a regra de levantar o dedo para falar e esperar pela sua vez, reforçando a ideia de que todos podem falar e explicando que devemos respeitar o outro, não nos sobrepondo. Por fim, foi ainda essencial falar com os alunos e explicar-lhes as vantagens de realizar atividades mais lúdicas, dando ênfase à diversão e mostrando a diferença entre aprender o mesmo conteúdo na sala de aula, com o manual, ou no exterior, com jogos, por exemplo.

A meu ver, a combinação destas estratégias permitiram-me aproximar do grupo de alunos, motivando-os, havendo uma melhor gestão da turma e das atividades. Desta forma, faço um balanço bastante positivo da semana, pois contornei obstáculos, apliquei estratégias novas e verifiquei os seus efeitos na minha intervenção.

Referências bibliográficas

Associação Portuguesa de Educação Ambiental. (2013). Educação para a Ciência para o 1.º e 2.º Ciclos. Retirado a 24 maio 2015 de <http://www.aspea.org/2013PropostaEscolas.pdf>.

Sarmiento, A. (2010). A utilização dos materiais manipulativos nas aulas de matemática. Retirado a 24 maio 2015 de http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_18_2010.pdf.

ANEXO 11 – REFLEXÃO DA SEMANA DE INTERVENÇÃO DE 25 A 27 DE MAIO DE 2015

Na semana de 25 a 27 de maio, a minha colega realizou a décima intervenção individual, dando continuidade à realização de experiências educativas com os alunos e indo ao encontro dos conteúdos lecionados por mim e pela professora cooperante.

Com o intuito de interligar as áreas curriculares expressão plástica e português, tendo como objetivo primordial o despertar e desenvolver a criatividade dos alunos, na segunda-feira, a minha colega iniciou a atividade com a leitura do livro “Se os bichos se vestissem como gente” de Luísa Duclás Soares. A meu ver, o livro é bastante rico, uma vez que coloca questões que remetem para a imaginação, por se tratar de situações que, para além de não serem reais, não têm uma única resposta.

À medida que ia lendo, a minha colega deu oportunidade aos alunos de partilharem as suas sugestões para responder às diversas perguntas. Os alunos mantiveram-se bastante envolvidos e divertidos, rindo-se sempre que uma nova questão era colocada, pois imaginavam como seria, como por exemplo, quando se leu “A vaca leiteira ia pastar de soutien?” e um dos alunos respondeu “O que? Mas não há soutiens para vacas!”. Partindo da partilha de ideias, os alunos procuraram contruir respostas ouvindo as vantagens e desvantagens das soluções encontradas. Por exemplo, na questão “Em que braço é que o polvo usava o relógio?”, inicialmente os alunos consideraram que o polvo podia usar em qualquer um dos quatro braços esquerdos, mas ao verificarem que não eram quatro braços para cada lado, modificaram a sua resposta e disseram que não fazia sentido utilizar nos braços de trás, pois o polvo teria dificuldade em ver as horas. Como estavam a ter alguma dificuldade em encontrar uma solução, um dos alunos sugeriu que o polvo podia utilizar um relógio de bolso e, assim, não teria que decidir em qual dos braços o colocaria.

Penso que a atividade correu bastante bem, pois despertou o interesse e motivou os alunos, levando-os a participar com imensas ideias para contornar os problemas encontrados. A meu ver, as respostas foram bastante criativas, sendo a maioria exequíveis, o que, na minha perspetiva, demonstra que, apesar das questões colocadas não se verificarem na realidade, os alunos demonstraram a capacidade de as solucionar. Para concluir a atividade, a minha colega sugeriu à turma que desse resposta à questão “Se a cobra usasse cinto, como havia de saber onde tinha a cintura?”, através do desenho. Os alunos mostraram-se motivados, querendo de imediato dar a resposta oralmente. Todas as crianças responderam à questão colocada, desenhando a cobra e o cinto, bem como o ambiente que a rodeava, na sua maioria jardins. A maioria dos alunos colocou o cinto a meio da cobra, fazendo a analogia com a cintura dos seres humanos.

Como os alunos estavam um pouco agitados, como estratégia surgiu a ideia de colocar música clássica enquanto desenhavam, não só com o intuito de os acalmar, mas também de permitir a fruição do desenho. Assim, foi colocada a obra “O Carnaval dos Animais” do compositor francês Camille Saint-Saëns. Após apresentar o nome da obra e o seu compositor, os alunos mantiveram-se em silêncio enquanto desenhavam, escutando a música simultaneamente, mostrando a eficácia da estratégia aplicada.

De acordo com Silva, Schultz & Machado (2008) a criança pode expressar o que sente ou o que vê através do desenho e da música. A arte tem assim como objetivo ajudar a criança a desenvolver-se livremente, a estimular a criatividade e a expressão, deixando o particular dar sentido às experiências do exterior, desenvolvendo a sensibilidade, a perceção, a reflexão e a imaginação.

Refletindo sobre a atividade, penso que os alunos não tiveram dificuldades em executar as tarefas propostas, mostrando-se envolvidos e empenhados em resolver os problemas e, posteriormente, a desenhar o melhor possível para que a sua resposta fosse perceptível. Assim, considero que a atividade foi bem-sucedida, sendo os objetivos definidos alcançados.

Na área curricular de Matemática, foi sugerido aos alunos a resolução de um problema, utilizando quadrados de dois centímetros de lado. Os alunos teriam que combinar doze mesas quadrangulares (doze quadrados) para criar uma mesa maior, utilizada na festa do Ulisses.

Os alunos apresentaram algumas dificuldades no cumprimento da tarefa, uma vez que, embora tenha sido explicitado que seria apenas o tampo, representaram o tampo e as pernas da mesa, tendo em conta outra perspetiva. Assim, houve a necessidade de explicar que as mesas teriam que estar juntas e exemplificar com as mesas da sala de aula. Penso que o exemplo ajudou a compreensão dos alunos, sendo que a maioria apresentou a capacidade de corrigir a solução para o problema.

Tendo em conta o surgimento de diferentes figuras com doze quadrados, a minha colega criou uma oportunidade de mobilização de conhecimentos, com o intuito de verificar as aprendizagens dos alunos. Desta forma, os alunos foram questionados sobre os conceitos de área e figuras equivalentes, relativamente às figuras apresentadas. A turma rapidamente identificou as figuras como diferentes, mas equivalentes, pois apresentavam a mesma área.

Dando continuidade à exploração das figuras geométricas, os alunos abordaram novamente os conceitos de segmento de reta, extremos e ponto do segmento de reta. Após a exploração dos conceitos e de dados alguns exemplos, foi sugerido aos alunos que traçassem um segmento de reta [AB] e marcassem um ponto que lhe pertencesse. Os alunos conseguiram representar o segmento de reta, mas tiveram muitas dificuldades em representar outro ponto na reta, pois tiveram não compreenderam o conceito de alinhado. A grande maioria das crianças marcou o ponto fora da reta, noutra quadrícula, demonstrando não compreender o que lhes estava a ser pedido. Assim, houve a necessidade de explicitar novamente os conceitos, demonstrando diversos exemplos dos pontos que poderiam ser representados, conduzindo os alunos à representação correta de um ponto do segmento [AB].

Como referi na reflexão da semana anterior, considero que a utilização de objetos concretos, como foi o caso do tangram na área da Matemática, torna as experiências mais significativas para os alunos, permitindo uma melhor compreensão dos conteúdos subjacentes. Ao experimentar, os alunos verificam a aplicação real dos conceitos, concretizando as suas aprendizagens.

No decorrer desta semana, como estratégia de consolidação, a minha colega mobilizou conhecimentos anteriormente abordados, interligando conteúdos e as diversas áreas curriculares. Foi o caso acima referido, quando na área de Matemática se lembraram os conceitos de área e figuras equivalentes. O mesmo aconteceu quando, na área de Português, a minha colega sugeriu aos alunos que, para além de formarem o feminino e o masculino dos nomes, formassem também o plural, lembrando a regra associada. Na área de Estudo do Meio, ao abordar diferentes animais, a minha colega sugeriu aos alunos que referissem o feminino de cavalo e o plural de égua, entre outros nomes. Também na área das Expressões, foi fundamental a utilização da música para motivar e promover a concentração dos alunos na realização do desenho. A pertinência da estratégia foi verificada no desenvolvimento da tarefa e na criatividade das representações. Os alunos apreciaram bastante, sendo que, sempre que lhes foi sugerido que desenhassem, pediram para ouvir a música “O Carnaval dos Animais”.

De acordo com a Oliveira (2010 apud Santos, 2012), a articulação das áreas curriculares oferece uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca do ser como pessoa integral. A interdisciplinaridade visa assim garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites impostos às disciplinas. Aparece como uma via que permite aceder ao sentido do concreto, no qual se fundamenta grande parte da capacidade motivacional do ensino. (Pombo, Guimarães & Levy, 1994)

A meu ver, a interligação de conteúdos noutras áreas é fundamental para que o aluno compreenda que o mundo que o rodeia não é compartimentado e que todas os domínios se relacionam nas diversas áreas da nossa vida. Na minha opinião, sempre que haja oportunidade, penso que será pertinente realizar a interligação referida.

Referências bibliográficas

Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994) *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. 2ª Edição. Lisboa: Texto Editora.

Santos, E. (2012). Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Retirado a 31 maio 2015 de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/8053/1/Tese%20Edite%20Maria%20Barreira%20Matias%20Santos.pdf>.

Silva, A., Schultz, C., & Machado, I. (2008). A ARTE-EDUCAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR. Retirado a 31 maio 2015 de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/548_640.pdf.

ANEXO 12 – REFLEXÃO DA SEMANA DE INTERVENÇÃO DE 2 A 3 DE NOVEMBRO DE 2015

Dando continuidade às intervenções individuais, nos dias 2 e 3 de novembro a minha colega desenvolveu experiências educativas com os alunos, indo ao encontro dos conteúdos lecionados por mim e pela professora cooperante nas semanas anteriores.

Ao longo da semana, foi possível verificar a eficácia da estratégia que eu e a minha colega pensámos para contornar a desmotivação dos alunos, surgida devido aos diferentes ritmos de trabalho. Como defende Correia (1999), a resposta educativa perante as dificuldades que surgem deve ser a mais apropriada possível e adequada a cada criança, respeitando os diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem do aluno. De acordo com Cunha (2013), selecionar as estratégias corretas, procurando estimular a motivação dos alunos pode ser desafiador para o professor. Contudo, um grupo de alunos motivados realiza aprendizagens mais significativas, desenvolvendo o desejo de aprender. Assim, o professor é um gestor da sua sala de aula e, por isso, deverá recorrer a estratégias e materiais que marquem a diferença, tornando a sua aula dinâmica e interativa.

Ao disponibilizar um saco com enigmas na sala de aula, os alunos sentiram-se interessados e até bastante curiosos para os realizarem. Assim, quando acabavam de efetuar qualquer atividade, a preocupação prendia-se com a realização de um enigma. A meu ver, a reação dos alunos foi bastante positiva, pois, ao sentirem-se desafiados, passaram a estar motivados quando terminavam as tarefas propostas, contrariamente ao que acontecia nas semanas anteriores.

Desde o início do ano letivo, tem-se verificado também a motivação e a envolvimento dos alunos no mini projeto “Desafia-te”. Até ao momento, eu e a minha colega propusemos desafios semanais que integrassem um ou mais conteúdos abordados nas aulas e que implicassem a envolvimento da família, a realização de pesquisas, a escrita criativa, entre outras tarefas desafiantes. Através da observação da reação dos alunos aos diversos desafios colocados, penso que esta está também a ser uma forma de os motivar a realizar tarefas que sistematizam os conhecimentos aprendidos, de uma forma desafiante, criativa e divertida.

Com o intuito de abordar o conteúdo de localização e deslocação no espaço, a minha colega propôs aos alunos a realização de um jogo. Os alunos, ao ouvirem as coordenadas referentes à linha e à coluna, teriam que desenhar um fruto na quadrícula correspondente. Para tal, foi essencial procurar saber os conhecimentos que os alunos tinham sobre os conceitos linha, coluna e quadrícula, explorados em anos anteriores.

Desde logo, os alunos mostraram estar bastante entusiasmados com o jogo, o que teve consequências na atenção prestada pela turma, pois para ganhar teriam que não só ouvir que fruto era para desenhar, como a sua localização. Mais uma vez, como fundamentei na reflexão anterior, o lúdico tornou a atividade estimulante, fazendo com que os alunos aprendessem e aplicassem os conteúdos de forma prazerosa e desafiante.

Ao terminar o jogo, foi possível verificar que a maioria dos alunos desenhou os frutos no local correto. A principal dificuldade prendeu-se com a representação de frutos que incluíam mais do que um par de coordenadas, equivalente a várias quadrículas.

A meu ver, a escolha do elemento a desenhar tornou a experiência mais significativa, uma vez que a escola está a participar no projeto “Heróis da Futa”, tendo como objetivo conduzir os alunos a ingerirem fruta todos os dias e a praticarem uma alimentação saudável. Desta forma, ao planificar partimos da realidade dos alunos, interligando o projeto com os conteúdos abordados em sala de aula. Considero que tenha sido também crucial interligar as áreas curriculares Matemática e Expressões, uma vez que um dos interesses dos alunos é o desenho, quer seja livre ou orientado, tornando assim a atividade mais interessante e divertida para a turma. Como defende Santos (2001), toda a aprendizagem precisa de ser significativa para a criança e para tal é crucial considerar os interesses, conhecimentos e experiências vivenciadas pelos alunos.

Como estratégia, para efetuar a correção do jogo, a minha colega sugeriu aos alunos que trocassem o papel quadriculado entre si. Desta forma, os alunos puderam apurar a correção do jogo, tendo um papel ativo e fomentando a responsabilidade individual, pois tinham que realizar a tarefa corretamente para que o colega pudesse posteriormente corrigir os seus erros.

Relativamente à realização da ficha de sistematização dos conteúdos, os alunos apresentaram algumas dificuldades quando lhes foi proposto que aplicassem as expressões “à direita de” e “à esquerda de”. A meu ver, as dificuldades surgiram essencialmente porque os elementos a posicionar não se encontravam dispostos linearmente, mas sim à volta de uma mesa, ou seja, os alunos tinham que assumir a perspetiva de cada elemento. Para contornar a dificuldade, a minha colega sugeriu a alguns alunos que se posicionassem de acordo com a figura, de maneira a que a turma percebesse quem estava ao lado de quem. Na sala de aula, a realização de jogos, simulações e dramatizações que permitam a utilização e apropriação das noções “à esquerda de” e “à direita de” pode ajudar a compreensão dos conceitos e a aquisição do respetivo

vocabulário (Breda, Serrazina, Menezes, Sousa & Oliveira, 2011). Desta forma, transformou-se a imagem mental criada pelos alunos numa imagem concreta, facilitando a sua compreensão.

Na área curricular de Expressões, a minha colega sentiu necessidade de alterar a planificação considerando o interesse demonstrado pelos alunos na aula da área curricular de Português. Para que os alunos fruissem no momento de escrita de um novo rumo para a história, a minha colega colocou a música “Carnaval dos animais” de Camille Saint-Saëns. Anteriormente, já tínhamos observado que os alunos gostavam de música clássica, mostrando-se igualmente interessados em saber mais sobre a que foi apresentada. Desta forma, no momento de aquecimento, a minha colega realizou um jogo exploratório sugerindo aos alunos que imitassem o animal associado a cada parte da obra musical. Os alunos estiveram sempre muito envolvidos e entusiasmados, imitando cada animal e deslocando-se livremente pelo salão polivalente.

Na parte fundamental da aula, foi proposto aos alunos que, dando continuidade ao tema abordado na aula anterior, a viagem, dramatizassem em grupo uma situação problemática. Para isso, à sua escolha, os grupos tiveram que identificar as suas características, o local onde se encontravam, o destino da viagem, o problema que surgiu e a sua resolução. Segundo Sousa (2003), a componente lúdica é o primeiro princípio pedagógico que permite a aprendizagem e, considerando esta perspetiva, o jogo dramático deve ser considerado como um elemento primordial na educação, estando ao serviço das pessoas e da cidadania para atuar na melhoria da qualidade das suas vidas.

Os alunos foram bastante criativos nas situações elaboradas, dramatizando viagens de avião, carro ou barco e arrançando soluções que envolvessem elementos imaginários, como bruxas, mas também soluções reais como fundir gelo para desenterrar as rodas de um carro.

Os alunos tiveram ainda a preocupação de escolher criteriosamente os adereços, dirigindo-se à sala de aula e escolhendo objetos comuns, dando-lhe uma nova funcionalidade adequada à sua dramatização, como por exemplo, camisolas para servirem de parapentes. Ainda de acordo com Sousa (2003), os jogos dramáticos devem ser criados e realizados pelos alunos, num contexto em que o adulto seja um facilitador e orientador da experiência, cuja tarefa é acompanhar, ver, escutar e ajudar a validar as suas propostas, baseando todo o trabalho no lúdico. Assim, o resultado deverá surgir da experimentação. É o saber fazer que conduz ao saber e ao saber ser.

Ao realizar este tipo de atividades no salão polivalente, pensei que seria bastante vantajoso devido ao espaço disponível para trabalhar em grupo e para realizar as posteriores dramatizações. No entanto, o salão polivalente não é isolado acusticamente, o que faz com que haja eco sempre que alguém fala. Assim, a minha colega teve algumas dificuldades em dar indicações aos alunos, pois para serem perceptíveis, a turma tinha que estar completamente em silêncio, o que não é esperado neste tipo de atividades.

A dificuldade sentida pela minha colega foi igualmente sentida pelos alunos, quando ao representarem, não conseguiram projetar a sua voz para que fosse audível pela restante turma. Aliada a esta situação, surgiu ainda a dificuldade em direcionar a voz, pois os grupos estavam tão entusiasmados, que se esqueceram do público e de se dirigirem a ele. Num ato comunicativo, intervêm aspetos paralinguísticos como o ritmo, o volume da voz, a articulação e a entoação. Assim, cabe a cada sujeito falante articular o seu discurso de forma clara, para que os ouvintes percebam a mensagem. O volume da voz é bastante importante e deve ser adequado à situação comunicativa em que o aluno se encontra (Monteiro, Viana, Moreira & Bastos, 2013).

Futuramente, penso que será crucial repensar se o local é o adequado para realizar dramatizações, considerando a possibilidade de representar na sala de aula, ainda que tenhamos que arredar as mesas e as cadeiras para efetuar a atividade.

Futuramente, um dos objetivos que pretendo alcançar relaciona-se com a interdisciplinaridade e com a continuidade educativa no decorrer do dia e ao longo da semana. Atualmente, penso que é cada vez mais frequente que as áreas curriculares não comuniquem umas com as outras. Os fenómenos são assim fragmentados e não se concebe a sua unidade, desencontrando-se da realidade exterior à sala de aula.

A meu ver, ao interligar as diferentes experiências educativas, estou a construir saberes globais e significativos para os alunos, aproximando-os da vida real. Como defende Oliveira (2010 apud Santos, 2012), a articulação das áreas curriculares oferece uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca do ser como pessoa integral. A interdisciplinaridade visa assim garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites impostos às áreas curriculares. Aparece como uma via que permite aceder ao sentido do concreto, no qual se fundamenta grande parte da capacidade motivacional do ensino (Pombo, Guimarães & Levy, 1994).

Referências bibliográficas

Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H., & Oliveira, P. (2011). Geometria e Medida no Ensino Básico. Retirado a 10 novembro 2015 de http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1150/4/070_Brochura_Geometria.pdf.

- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, M. (2013). Continuidade educativa – estabelecer pontes entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Retirado a 10 novembro 2015 de http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/1229/4/TM-ESEPF_2013MonicaCunha.pdf.
- Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E., & Bastos, A. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), pp. 111-138.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994) *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. 2ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Santos, E. (2012). Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Retirado a 8 novembro 2015 de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/8053/1/Tese%20Edite%20Maria%20Barreira%20Matias%20Santos.pdf>.
- Santos, S. (2001). O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: Aplicação dos sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior. Retirado a 10 novembro 2015 de <http://regeusp.com.br/arquivos/v08-1art07.pdf>.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

ANEXO 13 – REFLEXÃO DA SEMANA DE INTERVENÇÃO DE 26 A 27 DE OUTUBRO DE 2015

Dando continuidade às intervenções individuais, nos dias 26 e 27 de outubro desenvolvi variadas experiências educativas com os alunos, indo ao encontro dos conteúdos lecionados pela minha colega e pela professora cooperante nas semanas anteriores.

Com o intuito de abordar os conceitos freguesia, concelho e distrito, comecei por questionar a turma sobre o significado de freguesia, tal como estava planificado. Porém, os alunos desconheciam o conceito, respondendo “Cruz D’Areia” e “Portugal”. Ao analisar as respostas dos alunos, senti necessidade de realizar um ensino mais explícito. Para tal, comecei por esclarecer os conceitos lugar e freguesia, através da realização de desenhos no quadro, recorrendo a triângulos para representar os lugares e a um círculo para mostrar que, ao conjunto de determinados lugares, designamos freguesia. Considero que, para melhor compreensão dos alunos, tenha sido fundamental o uso de exemplos de lugares que a turma conhecia, bem como as freguesias onde vivem, partindo assim dos seus conhecimentos. Como defende o Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004) todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida e cabe aos professores valorizá-los, ampliá-los e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir aos alunos a realização de aprendizagens posteriores mais complexas. Assim, partindo do conceito de lugar, fui alargando-o progressivamente, abordando os conceitos de freguesia, concelho, distrito e, por fim, país.

Ao longo da exploração, senti que os alunos estavam bastante irrequietos e um pouco desatentos. Quando questionados sobre os conceitos abordados, a maioria dos alunos trocava o seu significado, demonstrando não ter realizado a sua aprendizagem. A meu ver, a inquietação dos alunos e, por consequência, as dificuldades sentidas devem-se ao facto de os conceitos abordados serem bastante abstratos, sem significado para turma, criando obstáculos na associação às suas imagens mentais. De acordo com Papalia, Olds & Feldman (2006, p. 365), as crianças com idade compreendida entre os 7 e os 12 anos encontram-se no estágio piagetiano operações concretas, caracterizado pela capacidade de pensar com lógica e de considerar múltiplos aspetos numa determinada situação. As crianças “desenvolvem o pensamento lógico, mas não o pensamento abstrato”, limitando-as “a pensar em situações reais no aqui e agora”.

As respostas inicialmente dadas pelos alunos fizeram com que repensasse que estratégia seria mais adequada para a abordagem do conteúdo, ponderando partir do conceito “país” e ir aproximando do conceito localidade. Contudo, preferi apoiar-me nas pesquisas que efetuei anteriormente e como defende Roldão (1995), citado por Trindade (2012), existem quatro eixos referentes ao processo do alargamento progressivo: do próximo para o distante; do familiar para o desconhecido; do presente para o passado; e do eu para os outros. Assim, o alargamento progressivo pressupõe que o professor parta de realidades observadas e experienciadas no meio próximo, local privilegiado e ponto de partida obrigatório para a análise da realidade social e ambiental. O meio local deverá ser o objeto privilegiado de uma aprendizagem metódica e sistemática do aluno já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta.

Apesar das dificuldades verificadas, ao sistematizarem os conteúdos com a realização de uma ficha de trabalho, a maioria dos alunos aplicou corretamente os conceitos e as suas definições. Ainda assim, refletindo sobre a experiência, considero que foi a atividade em que os alunos sentiram mais dificuldades. Foi também a atividade em que eu senti mais dificuldades, uma vez que percebi que os alunos não estavam a compreender os conceitos, o que fez com que se desmotivassem, levando-me a repensar nas estratégias planificadas e na necessidade de recorrer a outras, como por exemplo o desenho no quadro de ardósia. Como defende Mateus (2001), o professor deverá recriar a sua planificação, de modo a atender aos diversificados pontos de vista, dificuldades e ritmos de aprendizagem dos alunos.

Como forma de consolidar o conteúdo explorado na área curricular Português, sinónimos e antónimos, na hora de Apoio ao Estudo propus aos alunos a realização de um jogo exploratório. Inicialmente, sugeri à turma que cada aluno escolhesse um objeto, completando a frase “Eu fui viajar e levei ...”. De seguida, estrategicamente, propus aos alunos que escolhessem um objeto em que a inicial correspondesse à inicial dos seus nomes. Partindo dos objetos escolhidos, sugeri que, em sequência, os alunos dissessem não só o objeto que escolheram, como os objetos dos colegas. Para tal, desafiei cada aluno a dizer todos os objetos ditos anteriormente e o seu, aumentando progressivamente o número de objetos.

A meu ver, a estratégia anteriormente aplicada foi fundamental para o sucesso desta tarefa, uma vez que os alunos, ao olharem para os colegas, conseguiram associar a inicial do seu nome ao objeto escolhido. A associação realizada pelos alunos foi comprovada pelo facto de a maioria ter uma certa dificuldade em dizer o objeto escolhido pelo aluno em que a consoante do seu nome é o h, consoante muda na língua portuguesa, não podendo assim associar o fonema do nome ao fonema do objeto.

Terminada a tarefa, sugeri aos alunos que escolhessem um objeto dito anteriormente e que o qualificassem. Após escolherem e dizerem um adjetivo, propus que o primeiro aluno dissesse uma qualidade e o segundo o seu antônimo, sendo que o terceiro aluno poderia escolher um novo adjetivo para que o quarto dissesse o seu antônimo. Desta forma, os alunos não só tinham que escolher um adjetivo, como pensar no seu antônimo.

A experiência foi bastante bem sucedida, uma vez que os alunos conseguiram realizar todos os desafios propostos, escolhendo os objetos, respeitando a inicial do seu nome, dizendo todos os objetos de forma sequencial, escolhendo a qualidade do objeto e, por fim, identificando os antônimos dos adjetivos escolhidos. Os alunos estiveram sempre bastante entusiasmados e envolvidos nos desafios propostos, para além de estarem atentos e concentrados, pois havia a necessidade de ouvir o que os colegas diziam para obterem sucesso na tarefa.

Na minha perspetiva, penso que foi uma experiência bastante enriquecedora, pois através do lúdico, os alunos aplicaram o conceito de antônimos de uma forma divertida, permitindo ainda que eu verificasse se os alunos o tinham aprendido quando abordado anteriormente. Segundo Neto (2003), o jogo pode ser utilizado como um meio pedagógico, pois torna as estratégias de ensino-aprendizagem significativas para os alunos. A existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que os alunos tenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstratas, obtendo maior sucesso e adaptação escolar de acordo com os objetivos pedagógicos definidos.

Penso que futuramente, será bastante gratificante realizar outros jogos exploratórios como forma de consolidar os conteúdos abordados, uma vez que, de forma prazerosa, os alunos mobilizam os conhecimentos adquiridos, aplicando-os em novas situações.

Ao longo da semana, após realizar as iniciações nas diversas áreas curriculares, entreguei um resumo com os novos conteúdos para os alunos colarem no seu caderno. A meu ver, a aplicação desta estratégia fomenta a consolidação dos conteúdos, uma vez que permite que os alunos consultem os resumos de forma autónoma ou com as suas famílias.

Ao longo da semana, nas diversas experiências propostas, algumas crianças terminavam mais cedo que os restantes alunos. Os diferentes ritmos na realização das atividades não me surpreenderam, mas surgiu a dificuldade em atribuir aos alunos tarefas desafiantes e enriquecedoras. Como disse na reflexão anterior, para contornar este obstáculo, a minha colega sugeriu aos alunos que auxiliassem os restantes a realizar a tarefa. Apesar de aplicar a estratégia, senti que os alunos desmotivavam e, por vezes, em vez de ajudarem os colegas, perturbavam a aula.

Perante a dificuldade descrita, eu e a minha colega sentimos a necessidade de arranjar uma nova estratégia: disponibilizar um saco com vários enigmas na sala de aula. Quando os alunos acabam a atividade, poderão deslocar-se até ao saco e retirar aleatoriamente um enigma. Desta forma, os alunos poderão fazer algo que os desafiará, não perturbando os restantes alunos que se encontram a realizar a atividade. Segundo Tapia (1997), citado por Ribeiro (2011), na sala de aula, o professor tem um papel decisivo na motivação do aluno, mesmo que se resume ao fornecimento de pequenos incentivos. Para isso, é necessário o professor atuar ativamente para melhorar a motivação do aluno e simultaneamente o ensino a pensar, como por exemplo, fornecendo enigmas ou desafios.

Ao planificar a terceira semana de intervenção, eu e a minha colega sentimos a necessidade de efetuar novamente alterações no instrumento de avaliação, uma vez que continuávamos a verificar que não estávamos a ser rigorosas o quanto desejávamos e, para além disso, não estávamos a valorizar o esforço dos alunos. Assim, decidimos alterar a escala do instrumento para: parâmetro não observado (NO); o aluno não fez (NF); o aluno não conseguiu (NC); o aluno não conseguiu, mas tentou (NCT); o aluno conseguiu com auxílio (CA); e o aluno conseguiu (C). Desta forma, ao aplicar o instrumento de avaliação estamos a considerar mais situações que possam surgir e ainda a valorizar o empenho do aluno, como acontece quando a criança tenta responder às questões ou realizar tarefas, mas não consegue.

Com todas as alterações efetuadas até ao momento, penso que a avaliação está cada vez mais próxima de assumir uma função reguladora, permitindo obter informações sobre as dificuldades que os alunos apresentam nas diversas áreas curriculares, do efeito da minha atuação pedagógica e das alterações justificáveis, ajustando assim a minha intervenção. De acordo com Scallon (2000), citado por Ferreira (2006), na sua função reguladora, a avaliação formativa reforça os êxitos, tenta responder a necessidades educativas detetadas, a problemas diagnosticados e às suas causas, o que conduz a uma nova atitude perante os erros dos alunos. Os erros dos alunos são então vistos como reveladores de aspetos relacionados com os raciocínios e com as estratégias de aprendizagem ou ainda com as estratégias de ensino.

Em suma, faço um balanço bastante positivo, uma vez que realizei aprendizagens cruciais para o meu trabalho enquanto futura professora, tanto ao nível de estratégias e reflexão sobre mesmas, como na alteração de instrumentos cruciais para melhorar a minha ação pedagógica.

Referências bibliográficas

- Ferreira, C. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. Retirado a 1 novembro 2015 de <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1170/618>.
- Mateus, M. (2001). O Estudo do Meio como recurso e como conteúdo curricular: Formas de abordagem e estratégias para a prática docente do 1º ciclo do Ensino Básico. Retirado a 1 novembro 2015 de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5081/1/Cadernos%20de%20Geografia%20Coimbra%20-%202001.pdf>.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Título: Ensino Básico — 1.º Ciclo*. 4.ª edição. Lisboa: Ministério da Educação.
- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. 8.ª edição. Porto Alegre: Artmed.
- Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. Retirado a 1 novembro 2015 de http://cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf.
- Trindade, R. (2012). *O movimento da Educação Nova e a reinvenção da escola: da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. Porto: Universidade do Porto.

ANEXO 14 – REFLEXÃO DA SEMANA DE INTERVENÇÃO DE 11 A 12 DE JANEIRO DE 2016

Dando continuidade às intervenções individuais, nos dias 11 e 12 de janeiro a minha colega desenvolveu experiências educativas com os alunos, indo ao encontro dos conteúdos lecionados por mim e pela professora cooperante nas semanas anteriores.

Na segunda-feira, eu e a minha colega tivemos a oportunidade de experienciar algo que ambicionávamos: realizar uma visita de estudo. Tal como referi na reflexão referente à sétima semana de intervenção, a experiência de realizar a visita à Escola Domingos Sequeira entusiasmou-me bastante, o que me levou a pensar, juntamente com a minha colega, na possibilidade de organizar uma visita de estudo a um espaço educativo da cidade de Leiria.

Tendo em conta a exploração do conteúdo o passado do meio local, abordada pela minha colega anteriormente, pensámos que seria pertinente realizar a visita ao Moinho do Papel, pelo seu património arqueológico industrial e histórico e por proporcionar o desenvolvimento de atividades práticas e pedagógicas.

Para tal, foi necessário estabelecer contactos primeiramente com a coordenadora pedagógica e, posteriormente, com o Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira. Considero que este momento foi muito enriquecedor, pois tive a oportunidade de trabalhar com outros agentes da comunidade educativa para, em conjunto, proporcionarmos aprendizagens contextualizadas à turma. Como é referido por Rebelo (2014), a realização de visitas de estudo é uma estratégia que promove a vinculação dos conhecimentos à sua origem e à sua aplicação fazendo, com isto, a recuperação do seu sentido e pertinência histórica, do seu significado social e prático.

Penso que o momento foi ainda proveitoso, visto que houve a necessidade que preencher um pedido de autorização para visitas de estudo, algo que nunca tinha feito e que me levou a pensar nos objetivos da visita e em toda organização inerente, como a marcação de horários, pedido de transporte e o cálculo de custos. Segundo Monteiro (1995), ao planear as visitas, para além de permitirem a aquisição de conhecimentos, o professor possibilita o desenvolvimento de várias competências e capacidades, assim como a aquisição e aplicação de técnicas.

Simultaneamente ao trabalho realizado com o agrupamento de escolas, foi crucial contactar a instituição a visitar para verificar a sua receptividade à visita de estudo com a nossa turma. Assim, sinto que realizei outras aprendizagens ao ter que gerir a disponibilidade e o interesse de todas as partes envolvidas na planificação da visita.

Refletindo sobre a visita de estudo, penso que a experiência foi muito gratificante para os alunos, pois tiveram a oportunidade de conhecer uma instituição marcante para o património local e compreender as técnicas de fabrico de papel utilizadas ao longo da história. Penso que a experiência que cada aluno teve ao fabricar a sua folha de papel, utilizando as técnicas tradicionais, tornou a aprendizagem mais significativa, pois foi contextualizada, atribuindo sentido prático às aprendizagens realizadas. De acordo com Oliveira (2008), a visita de estudo é considerada uma das estratégias mais estimulantes, devido à sua componente lúdica, que proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilita a sociabilidade e favorece a aquisição de conhecimentos, promovendo a interligação entre a teoria e a prática, a escola e a realidade.

No último dia de intervenção, a minha colega sugeriu aos alunos que refletissem sobre as aprendizagens realizadas no decorrer da nossa prática pedagógica. Para tal, propôs a cada aluno que dissesse uma palavra para que fosse escrita no quadro de ardósia e se criasse, assim, um *brainstorming*. Os alunos mostraram-se muito motivados e envolvidos na tarefa, contribuindo com mais do que uma palavra. Quando terminado, escreveram um texto com os aspetos que mais tinham gostado e com as situações que consideraram menos positivas, lendo-os, posteriormente, à turma de forma a partilhar as suas ideias e aprendizagens. De acordo com Pozo (2001), para motivar os alunos é imprescindível analisar as formas de pensar e aprender. Os alunos devem sentir-se estimulados a refletir sobre as suas próprias perceções nos processos educativos, de modo a avançarem nos seus conhecimentos e nas suas formas de pensar. Assim, o professor deve ir além do cognitivo, avaliando também a afetividade, pois à medida que o aluno adere às tarefas propostas, verifica-se uma mudança de comportamento, o que pressupõe aprendizagem.

Analisando os textos, penso que foi muito interessante o momento de reflexão proporcionado, pois houve partilha não só das aprendizagens curriculares e não formais, como o reconhecimento de situações em que os alunos consideraram que não tinham sido tão corretos. A meu ver, a atitude das crianças foi muito positiva, pois penso que foi uma forma de mostrar que todos os momentos contribuíram significativamente para a sua aprendizagem. Penso que o momento de reflexão foi muito enriquecedor, pois houve a oportunidade de dialogar partilhar opiniões e experiências marcantes.

Refletindo sobre o meu percurso ao longo da prática pedagógica, considero que realizei aprendizagens cruciais para o meu futuro enquanto professora. Penso que a maioria das aprendizagens foram realizadas

devido ao facto de ter sempre como principio o saber ouvir e ser recetiva às críticas, tirando o máximo de partido delas, o que foi fundamental para melhorar a minha ação pedagógica.

A meu ver, o facto de eu e a minha colega apresentarmos sempre atitudes colaborativas foi também essencial para realizar aprendizagens, pois levaram-nos a partilhar as nossas ideias e estratégias e a saber ouvir os diferentes pontos de vista, desenvolvendo em conjunto competências e aprendendo uma com a outra. Como Hargreaves (1998), observando as estratégias dos colegas e partilhando as suas, o professor melhora a sua prática.

Ao longo da prática pedagógica, tive ainda a oportunidade de diversificar a natureza das tarefas propostas, tendo em conta os objetivos e os conteúdos a abordar, sem que existissem restrições. Na minha perspetiva, este aspeto contribuiu significativamente para as minhas aprendizagens, pois coloquei em prática experiências que desejava, verificando a sua eficácia na aprendizagem das crianças e reconhecendo também aspetos a serem melhorados.

Terminada a prática pedagógica, faço um balanço bastante positivo sobre todas as experiências que vivenciei e as aprendizagens que realizei, adquirindo conhecimentos fundamentais que proporcionaram a minha construção enquanto futura professora.

Referências bibliográficas

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Monteiro, M. (2006). Intercâmbios e Visitas de Estudo, in A. Carvalho (Org.) *Novas Metodologias em Educação* (pp. 171-197). Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. (2008). *As visitas de estudo e o ensino e a aprendizagem das ciências físico- químicas: um estudo sobre concepções e práticas de professores e alunos*. Dissertação de mestrado. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Pozo, J. (2001). *Aprendizes e mestres: A cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Rebelo, B. (2014). *Visitas de estudo: uma estratégia de aprendizagem*. Dissertação de mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.

ANEXO 15 – REFLEXÃO DA SEMANA DE INTERVENÇÃO DE 13 A 15 DE ABRIL DE 2015

Terminadas as semanas de intervenção conjunta, eu e a minha colega iniciámos as intervenções individuais, ficando cada uma responsável por atuar no decorrer de uma semana, intercalando, desta forma, as nossas intervenções.

Assim, no decorrer da quarta semana de intervenção, a minha colega ficou responsável por realizar a atuação e desenvolver variadas atividades com os alunos. Apesar das intervenções serem individuais, eu e a minha colega planificamos todas as experiências educativas em conjunto, uma vez que consideramos que é fundamental não só dar continuidade às experiências realizadas, como ter conhecimento de todas as atividades que se pretendem realizar, os objetivos das mesmas e estratégias implícitas.

Ao iniciar a semana, a minha colega propôs aos alunos que partilhassem os principais acontecimentos do fim de semana. Após todas as crianças descreverem um momento vivenciado, a turma explorou o texto “O rei que só comia pêssegos”. Para tal, com o intuito de explorar o dígrafo “ss”, a minha colega sugeriu aos alunos que rodeassem as palavras que apresentassem o fonema “s”. A maioria das crianças realizaram a tarefa sem apresentar qualquer dificuldade, não sendo necessário prestar apoio na realização da mesma.

De seguida, foi sugerido à turma a realização de um jogo, em que cada aluno, após observar uma imagem, teria que a descrever aos restantes colegas para que os mesmos descobrissem o nome do que estava representado. Após explicitar os conceitos de descrição e característica, todas as crianças realizaram a atividade sem dificuldades, conseguindo não só referir corretamente diversas características essenciais para que a turma compreendesse, como também descobrir com relativa facilidade o nome de cada imagem.

Com o intuito de explorar as regras de utilização do dígrafo “ss” e da letra “s”, nos diferentes contextos, todas as imagens referiam-se a animais ou objetos que contivessem no seu nome o fonema “s”. Assim, após a turma descobrir as dezanove imagens, a minha colega colou as mesmas no quadro de ardósia. De seguida, sugeriu às dezanove crianças que, uma a uma, se deslocassem ao quadro para que, após decifrem a palavra escrita, associassem a mesma à respetiva imagem. Apenas os alunos que ainda não têm a competência de leitura desenvolvida necessitaram de auxílio para compreender o que estava escrito, associando posteriormente à imagem sem apresentar dificuldades.

Ao observarem as diferentes palavras e a forma como estavam escritas, os alunos rapidamente compreenderam as duas regras para escrever corretamente as palavras apresentadas: “s” quando é grafema inicial e “ss” quando se encontra entre duas vogais. Abordadas as regras, a fim de consolidar o conteúdo abordado, a minha colega sugeriu que as crianças dividissem as imagens, combinadas com as palavras, por duas cartolinas, considerando a regra associada às mesmas. Todos os elementos da turma apresentaram a capacidade de realizar a tarefa proposta, não sendo preciso ajudar os mesmos.

Tendo em conta o que referi e refletindo sobre a atividade, considero que a experiência foi a que os alunos não apresentaram menos dificuldades, tendo sido também a que, na minha perspetiva, gostaram mais de realizar no decorrer da semana. A meu ver, penso que a situação referida foi ainda a atividade em que a minha colega apresentou menos dificuldades, pois conseguiu gerir bem a turma e o interesse dos alunos em participar, aproveitando o mesmo para explorar os conteúdos de uma forma dinâmica, envolvente e motivante para as crianças.

Considerando a mudança de estação do ano, eu e a minha colega considerámos pertinente abordar a primavera, nomeadamente na área curricular Expressões. Para tal, a minha colega sugeriu aos alunos que completassem a frase “A primavera é ...” com o intuito de fazer um levantamento de ideias que, posteriormente, seriam escritas em flores para compor a árvore da primavera, exposta na sala.

A turma apresentou-se bastante animada e motivada, mostrando interesse em contribuir com a sua ideia sobre a primavera, surgindo assim uma grande variedade de palavras do campo lexical da mesma. A meu ver, esta atividade foi bastante enriquecedora, pois as crianças não só tiveram oportunidade de exprimir as suas ideias, promovendo o desenvolvimento da expressão oral, como de escutar as dos restantes colegas.

Apesar da primeira parte da atividade ter sido bastante positiva, quando a minha colega iniciou a explicação de como os alunos deveriam escrever as palavras, anteriormente expostas no quadro, em cada flor de cartolina, os alunos começaram a dispersar e a não prestar atenção, conversando com os colegas. Como foram dadas diversas indicações, como escrever todas as palavras com letra de imprensa e em maiúsculas, por exemplo, a maioria dos alunos, ao não escutar as regras, não respeitou as mesmas, acabando por escrever da forma que não foi indicada. É de realçar que a maioria das palavras escritas pelos alunos não continham erros ortográficos, o que, a meu ver, demonstra que o incumprimento das regras deveu-se unicamente ao desinteresse demonstrado pelas crianças.

Na minha perspetiva, a atividade descrita foi a experiência em que a minha colega sentiu mais dificuldades, pois não conseguiu arranjar uma estratégia para captar novamente a atenção dos alunos de forma a motivá-los. Contudo, caso fosse a minha semana de intervenção, penso que teria atuado da mesma forma que a

minha colega. Na minha opinião, o acontecimento referido dependeu de fatores externos à intervenção, como o facto de ser final do dia e de, anteriormente, os alunos terem realizado a técnica de pintura com papel crepe para colorir borboletas, o que, no meu ponto de vista, se torna uma atividade mais motivante, quer por ser uma atividade que nunca experimentaram, quer pelo efeito que é criado.

Futuramente, penso que não será proveitoso ser persistente em realizar uma atividade até a mesma terminar, quando a turma mostra desinteresse e desmotivação por completo, tornando-se uma atividade insignificante para os alunos. Caso haja oportunidade, poderá ser pertinente dar continuidade à atividade noutro dia ou noutro contexto, tornando a mesma desafiante para os alunos

No decorrer da semana, como tive um papel mais ativo na observação da atuação da minha colega, fiquei responsável por avaliar os alunos nas diversas atividades desenvolvidas. Com o intuito de avaliar corretamente as crianças, procurei dividir os alunos pelos diferentes dias de intervenção, sendo que avaliei seis crianças no primeiro dia, seis no segundo e sete no terceiro. Desta forma, a avaliação contemplou todos os alunos, no decorrer das atividades desenvolvidas no período de um dia.

Para avaliar foram utilizadas escalas de estimação, visto que são um instrumento que focaliza comportamentos específicos dos alunos e providenciam uma imagem das suas capacidades e competências em determinada experiência. (Parente, 2012) Permitem ainda um registo prático e adequado, por possibilitar o mesmo depois dos acontecimentos ocorrerem. Como observadora participante, a avaliação foi efetuada no decorrer das atividades, o que me permitiu ter uma perceção correta do que os alunos demonstraram ser capazes de realizar, verificando se os objetivos definidos na planificação para cada atividade foram alcançados.

A meu ver, o momento de avaliação é crucial para que o professor reconheça detalhadamente a pertinência das suas atividades educativas desenvolvidas, adequando as mesmas com o intuito de estimularem o desenvolvimento de cada criança e alargarem os seus interesses, complexificando os seus conhecimentos. Como defende Abrantes (2002), a avaliação formativa envolve a interpretação, reflexão sobre a informação e uma decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem orientada para auxílio e promoção dos resultados escolares dos alunos. Assim, a avaliação, a partir dos momentos observados, torna-se essencial, uma vez que possibilita ao professor o estabelecimento da progressão das aprendizagens a desenvolver com cada aluno, nas diversas áreas curriculares. Desta forma, considero que a avaliação constitui um suporte imprescindível à planificação, pois é através dela que o professor percebe e reflete sobre os aspetos que necessitam de ser trabalhados e as capacidades e competência que são fundamentais desenvolver.

Como foi referido na caracterização dos alunos, na turma existe uma criança com *síndrome de Down* que, quando não se está a ser acompanhado pela professora de ensino especial ou pelos terapeutas, encontra-se incluído nas aulas em que atuamos.

Como defende Correia (1999), a resposta educativa perante as necessidades educativas deve ser a mais apropriada possível e adequada a cada criança, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem do aluno. O princípio da inclusão deve ser flexível, considerando as características e necessidades de cada aluno, devendo a inclusão ser realizada sempre que possível, contemplando porém os serviços educativos adequados. Desta forma, tornou-se imprescindível criar materiais e desenvolver atividades que permitissem um trabalho adequado às características do aluno, proporcionando a oportunidade de abordar os mesmos conteúdos que os restantes elementos da turma e desenvolver algumas competências associadas.

No sentido de apoiar a intervenção da minha colega, no decorrer da semana procurei desenvolver as atividades com o aluno. Refletindo sobre os momentos que vivenciei, faço um balanço bastante positivo, pois nunca não tinha trabalhado com crianças com necessidades educativas especiais. Tornou-se crucial adequar as minhas estratégias de ensino e sobretudo de motivação, adaptando a minha linguagem para que a criança me compreendesse e se envolvesse em cada atividade.

Confesso que fiquei surpreendida com as capacidades que o aluno apresenta, como decifrar todas as letras, números, algumas palavras e realizar cálculos básicos, por exemplo. Tendo em conta as observações nas diferentes experiências, proporcionei a oportunidade de o aluno ser incluído nalgumas atividades desenvolvidas com os outros alunos, como por exemplo, jogar ao dominó e combinar diferentes peças para alcançar determinado valor. A meu ver, todas as capacidades e competências demonstradas pelo aluno devem ser potencializadas, através da realização de atividades que, apesar de diferentes, vão ao encontro dos conteúdos que são simultaneamente abordados com a restante turma, caminhando assim no sentido da inclusão.

Em suma, faço um balanço bastante positivo, uma vez que realizei novas aprendizagens cruciais para a meu trabalho enquanto futura professora, como nos aspetos de avaliação dos alunos da turma, no que diz respeito aos parâmetros que devem ser considerados e às dificuldades existentes em avaliar todos os alunos simultaneamente, por exemplo. A experiência de trabalhar com o aluno com necessidades educativas especiais permitiu-me também crescer profissionalmente, pois tive a necessidade de adequar o meu ensino às características da criança, adaptando todas as minhas estratégias.

Referências bibliográficas

Abrantes, P. (2002). *Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança. Retirado a 21 abril 2015 de http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%20202.pdf.

ANEXO 16 – GRELHA DE AVALIAÇÃO APLICADA NA TURMA DE 1.º ANO DE ESCOLARIDADE

Observadores: Carolina Guerra e Inês Martins

Data: 25 a 27 de maio de 2015

Contexto: Sala de aula

Português	Aluno A			Aluno M			Aluno RS			Aluno J		
	Sim	Não	Com auxílio	Sim	Não	Com auxílio	Sim	Não	Com auxílio	Sim	Não	Com auxílio
Forma masculino e femininos de nomes	X			X			X			X		
Forma singulares e plurais de nomes	X					X	X			X		

Comentários

Aluno A: O aluno mostrou ter a capacidade de formar o masculino e o feminino das palavras exploradas, como por exemplo, menina/menino, bonito/bonita ou simpático/simpática. Quanto à formação do plural e do singular, o aluno demonstrou ter a capacidade de formar o plural de jardim e o singular de pinguins, por exemplo, oralmente e por escrito.

Aluno M: O aluno mostrou ter a capacidade de formar o masculino e o feminino das palavras abordadas, como por exemplo, esperto/esperta, boneco/boneca ou gato/gata. Na formação do plural e do singular das palavras exploradas, apesar do aluno verbalizar corretamente o plural de rei e de som, escreveu “soms”, corrigindo após verificar o erro cometido.

Aluno RS: O aluno mostrou ter a capacidade de formar o masculino e o feminino das palavras exploradas, como por exemplo, coelho/coelha, lobo/loba ou pato/pata. Quanto à formação do plural e do singular, o aluno demonstrou ter a capacidade de formar o plural de castelo e pudim, por exemplo, oralmente e por escrito.

Aluno J: O aluno mostrou ter a capacidade de formar o masculino e o feminino das palavras exploradas, como por exemplo, morena/moreno, pequeno/pequena ou amigo/amiga. Quanto à formação do plural e do singular, o aluno demonstrou ter a capacidade de formar o plural de moreno e o singular de alecrins, por exemplo, oralmente e por escrito.

<i>Expressões</i>	Aluno A			Aluno M			Aluno RS			Aluno J		
	Sim	Não	Com auxílio	Sim	Não	Com auxílio	Sim	Não	Com auxílio	Sim	Não	Com auxílio
Desenha uma solução para a questão colocada	X			X			X			X		
Justifica a solução que apresentou	X				X			X		X		

Comentários

Aluno A: O aluno desenhou a cobra e o cinto a meio do seu corpo, justificando que, para saber onde era a cintura, “Contava cinco metros à frente da cauda!”.

Aluno M: O aluno desenhou a cobra e o cinto a meio do seu corpo, mas não apresentou a justificação.

Aluno RS: O aluno desenhou a cobra e o cinto após a sua cabeça, mas não apresentou a justificação.

Aluno J: O aluno desenhou a cobra e o cinto a meio do seu corpo, justificando que, para saber onde era a cintura, “Dobrava a cobra ao meio”.

<i>Estudo do Meio</i>	Aluno T			Aluno L			Aluno S			Aluno MB		
	Sim	Não	Com auxílio	Sim	Não	Com auxílio	Sim	Não	Com auxílio	Sim	Não	Com auxílio
Ordena corretamente o ciclo de vida do pato e do morangueiro	X					X	X			X		
Sugere pelo menos um cuidado a ter com as plantas	X				X		X			X		

Comentários

Aluno T: O aluno ordenou corretamente os ciclos de vida do pato e do morangueiro. O aluno sugeriu um cuidado a ter com as plantas: “Não arrancar as plantas.”

Aluno L: O aluno revelou dificuldades em ordenar corretamente o ciclo de vida do morangueiro, sendo necessário algum auxílio por parte da estagiária atuante. O aluno não sugeriu nenhum cuidado a ter com as plantas.

Aluno S: O aluno ordenou corretamente os ciclos de vida do pato e do morangueiro. O aluno sugeriu um cuidado a ter com as plantas: “Deve-se regar as plantas.”

Aluno MB: O aluno ordenou corretamente os ciclos de vida do pato e do morangueiro. O aluno sugeriu um cuidado a ter com as plantas: “As plantas tem de estar num sítio com luz, mas não demasiada.”

ANEXO 17 – GRELHA DE AVALIAÇÃO APLICADA NA TURMA DE 3.º ANO DE ESCOLARIDADE

Observadora: Inês Martins		Data: 4/01/2016
<i>PORTUGUÊS</i>		
Descritores Aluno	1. Partilha um acontecimento das férias de Natal. 2. Redige corretamente, utilizando vocabulário adequado.	
RB	1. O aluno partilhou, sem dificuldades, acontecimentos das suas férias, nomeadamente, os presentes que recebeu e os locais que visitou. 2. O texto elaborado pelo aluno não apresenta introdução, apresentando as ideias desordenadas.	
RT	1. O aluno partilhou, sem dificuldades, acontecimentos das suas férias, nomeadamente, os locais que visitou e as pessoas com quem passou o dia de Natal e a passagem de ano. 2. O aluno apresentou as suas ideias bem organizadas, utilizando vocabulário adequado.	
SM	1. O aluno partilhou, sem dificuldades, acontecimentos das suas férias, nomeadamente, os presentes que recebeu e as atividades que realizou.	
SS	1. O aluno partilhou, sem dificuldades, acontecimentos das suas férias, nomeadamente os presentes que recebeu e os locais que visitou. 2. O aluno apresentou as suas ideias bem organizadas, utilizando vocabulário adequado.	
TB	1. O aluno partilhou, sem dificuldades, acontecimentos das suas férias, nomeadamente os presentes que recebeu e as atividades que realizou. 2. O aluno apresentou as suas ideias organizadas, utilizando vocabulário adequado. Apresentou alguns erros ortográficos.	

Observadora: Inês Martins		Data: 4/01/2016
<i>ESTUDO DO MEIO</i>		
Descritores Aluno	1. Identifica fenómenos relacionados com a digestão. 2. Localiza os órgãos em representações do corpo humano.	
AG	1. O aluno identificou fenómenos relacionados com a digestão. 2. Localizou o esófago na representação do corpo humano.	
AP	1. O aluno identificou fenómenos relacionados com a digestão. 2. Localizou as glândulas salivares na representação do corpo humano.	
AR	1. O aluno identificou fenómenos relacionados com a digestão. 2. Localizou o esófago na representação do corpo humano.	
BL	1. O aluno identificou fenómenos relacionados com a digestão. 2. Localizou o pâncreas na representação do corpo humano.	
CP	1. O aluno identificou fenómenos relacionados com a digestão. 2. Localizou o intestino grosso na representação do corpo humano.	

Observadora: Inês Martins		Data: 5/01/2016
<i>EXPRESSÕES</i>		
Descritores Aluno	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenha a coroa na tira de cartolina. 2. Decora a coroa, demonstrando sentido estético. 	
HS	<ol style="list-style-type: none"> 1. O aluno desenhou a coroa na tira de cartolina, recorrendo a formas triangulares. 2. O aluno decorou a coroa, utilizando material de desenho e colando missangas e tampas de garrafa. 	
JZ	<ol style="list-style-type: none"> 1. O aluno desenhou a coroa na tira de cartolina, recorrendo a formas triangulares. 2. O aluno decorou a coroa, utilizando material de desenho e colando missangas, tampas de garrafa e sementes de abóbora. 	
MV	<ol style="list-style-type: none"> 1. O aluno desenhou a coroa na tira de cartolina, recorrendo a formas triangulares. 2. O aluno decorou a coroa, utilizando material de desenho e colando missangas, tampas de garrafa e vários tipos de papel. 	
MO	<ol style="list-style-type: none"> 1. O aluno desenhou a coroa na tira de cartolina, recorrendo a formas triangulares. 2. O aluno decorou a coroa, utilizando material de desenho e colando missangas e tampas de garrafa e sementes de abóbora. 	
MP	<ol style="list-style-type: none"> 1. O aluno desenhou a coroa na tira de cartolina, recorrendo a formas circulares. 2. O aluno decorou a coroa, utilizando material de desenho e colando missangas e tampas de garrafa e sementes de abóbora. 	

Observadora: Inês Martins		Data: 5/01/2016
<i>MATEMÁTICA</i>		
Descritores Aluno	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliza o algoritmo para adicionar ou subtrair dois números naturais. 2. Efetua contagens progressivas, com saltos fixos. 	
CN	<ol style="list-style-type: none"> 1. O aluno utilizou o algoritmo de adicionar e subtrair sem apresentar dificuldades. 2. O aluno efetuou contagens progressivas com saltos fixos de 10, 100, 1000 e 10 000. 	
DC	<ol style="list-style-type: none"> 1. O aluno utilizou o algoritmo de adicionar e subtrair sem apresentar dificuldades. 2. O aluno efetuou contagens progressivas com saltos fixos de 10, 100, 1000 e 10 000. 	
DT	<ol style="list-style-type: none"> 1. O aluno utilizou o algoritmo de adicionar e subtrair sem apresentar dificuldades. 2. O aluno efetuou contagens progressivas com saltos fixos de 10, 100, 1000 e 10 000. 	
ES	<ol style="list-style-type: none"> 1. O aluno utilizou o algoritmo de adicionar e subtrair sem apresentar dificuldades. 2. O aluno efetuou contagens progressivas com saltos fixos de 10, 100, 1000 e 10 000. 	
FS	<ol style="list-style-type: none"> 1. O aluno utilizou o algoritmo de adicionar e subtrair sem apresentar dificuldades. 2. O aluno efetuou contagens progressivas com saltos fixos de 10, 100, 1000 e 10 000. 	

ANEXO 18 – REFLEXÃO DA SEMANA DE INTERVENÇÃO DE 7 A 9 DE ABRIL DE 2015

Dando continuidade ao período de intervenção, eu e a minha colega, em conversa com a professora cooperante e a professora supervisora, optámos por realizar novamente intervenção em conjunto, com o intuito de realizarmos o mesmo número de aulas, tendo ficado assim decidido que a minha colega atuaria na terça-feira e eu na quarta-feira.

Ao iniciar o dia de terça-feira, a minha colega, após debater com os alunos a alteração do mês e do período escolar, proporcionou um momento de partilha dos principais acontecimentos que ocorreram durante as férias. Todas as crianças tiveram oportunidade de falar sobre o momento mais significativo para as mesmas. Terminada a partilha de vivências, a minha colega iniciou a aula com a área curricular matemática, abordando o dinheiro.

No decorrer da atividade de exploração dos valores das moedas e das notas, a maioria dos alunos demonstrou conhecer as mesmas, apresentando a capacidade de as nomear e distinguir. Quando sugerido que a turma identificasse a moeda e a nota de menor e maior valor, os alunos realizaram a tarefa sem apresentar dificuldades, demonstrando ainda a capacidade de ordenar as moedas e as notas por ordem crescente.

Com o intuito de mobilizar os conhecimentos transmitidos anteriormente, os alunos participaram no “mercadinho”, na sala polivalente, em que, após a minha colega lhes fornecer uma quantia no valor de dez euros, foi-lhes dada a oportunidade de realizarem pelo menos uma compra. De acordo com Breda, Serrazina, Menezes, Sousa & Oliveira (2011) é crucial proporcionar aos alunos situações práticas que envolvam compras e vendas, em que os alunos simulem a realização de pagamentos e efetuem trocos, utilizando, por exemplo, réplicas de moedas e notas.

Para realizar a função de vendedor, foram escolhidas seis crianças, considerando as suas capacidades para realizar cálculos. No decorrer da atividade as crianças apresentaram-se bastante entusiasmadas, sendo que os vendedores mostraram ter a capacidade de realizar todos os cálculos necessários para receber o dinheiro e entregar o respetivo troco e os compradores apresentaram a capacidade de analisar a quantia de dinheiro que tinham e as compras que podiam efetuar, combinando os preços dos produtos.

Terminada a atividade, os alunos reuniram-se novamente na sala de aula e partilharam com a turma as diferentes compras que realizaram, o dinheiro que gastaram e, caso existisse, o troco que guardaram. Partindo do momento de partilha, a minha colega introduziu um problema em que as crianças tinham que combinar notas e moedas para obter a quantia de dez euros. Na minha opinião, penso que a tarefa foi bastante enriquecedora, visto que surgiram variadas maneiras de combinar o dinheiro para obter o mesmo valor, cumprindo desta forma os objetivos traçados na planificação. Segundo Breda, Serrazina, Menezes, Sousa & Oliveira (2011, p:149) é fundamental envolver os alunos em experiências que lhes proporcionem a compreensão de relações entre as moedas e as notas, “incluindo saberem quantas moedas e (ou notas) de um tipo são equivalentes a outra(s) ou são necessárias para completar um dado valor.”

Refletindo e avaliando a turma, a meu ver, a experiência descrita corresponde à atividade em que os alunos apresentaram menos dificuldades.

No que diz respeito à área curricular Português, foi proposta aos alunos a exploração da história “Saudades da chuva” de Isabel Minhós Martins. Após a minha colega ter realizado a leitura e sugerido aos alunos o reconto do texto, foi proposta a leitura do mesmo. Como defende Sim-Sim (2009), para que o ensino da leitura seja atraente e eficaz, é importante que a aprendizagem da mesma ocorra em contextos propícios, como em situações reais de leitura. Tal como planificado, a minha colega dividiu o texto por três crianças, sendo duas as personagens e uma o narrador. Contudo, o critério de seleção dos alunos foi baseado na ordem em que as mesas estão dispostas e não nas dificuldades de leitura que cada um apresenta, o que constituiu um obstáculo, uma vez que foi atribuída a parte do narrador, que apresenta maior número de palavras, a algumas crianças que apresentam dificuldades em ler. As dificuldades sentidas levaram as crianças a demorar bastante tempo a realizar a tarefa e a requerer atenção por parte da minha colega, pois foi necessário que a mesma as ajudasse na leitura de cada palavra. Tendo em conta o tempo despendido, a restante turma começou a dispersar, desconcentrando-se e desinteressando-se na continuidade da atividade. Considerando a desmotivação da turma, penso que, futuramente, será crucial dar mais dinamismo às atividades de leitura. Desta forma, a meu ver, o critério de seleção dos alunos para realizarem leituras deverá ser as dificuldades que as crianças apresentam, dando oportunidade ao aluno de realizar a atividade, porém de forma adequada às suas competências e capacidades.

Desta forma, considero que tenha sido esta a área de intervenção que a minha colega revelou mais dificuldades, pois não alterou o critério de seleção dos alunos nas leituras, atribuindo as personagens às crianças que têm maiores dificuldades e o narrador às crianças que apresentam competências de leitura desenvolvidas.

Relativamente ao dia de quarta feira, na área curricular Estudo do Meio, após organizar a turma em quatro grupos, distribuí pelos alunos um conjunto de sete frutos e sugeri aos mesmos que os observassem, prestando atenção às suas características. Posteriormente, foi proposta à turma a classificação dos frutos e a formação de conjuntos, não tendo sido dada nenhuma indicação de como o deveriam fazer. É fundamental proporcionar experiências com alguns materiais e objetos de uso comum, nomeadamente a comparação de materiais segundo propriedades simples (forma, cor, textura, sabor, entre outras) e a classificação dos mesmos segundo essas propriedades. (Ministério da Educação, 1990)

Todos os grupos apresentaram a capacidade de agrupar os diferentes frutos segundo a propriedade que definiram, havendo três grupos a organizar de acordo com a cor e um consoante a forma. Quando foi sugerido aos alunos que justificassem os conjuntos de frutos que tinham feito, todos os grupos souberam nomear a propriedade que consideraram, bem como o nome dos respetivos conjuntos, dando exemplos dos frutos que pertenciam aos mesmos. A meu ver, os alunos não tiveram nenhuma dificuldade em realizar esta atividade, existindo apenas dúvidas entre os elementos dos grupos sobre que propriedade considerar.

Após a partilha das diferentes classificações, foi sugerido aos alunos que registassem os conjuntos efetuados numa tabela dividida em três partes: propriedade, grupos e frutos. Na minha perspetiva, os alunos apresentaram bastantes dificuldades ao realizar esta tarefa, visto que não conseguiram organizar a informação, anteriormente partilhada, nas diferentes colunas, dispondo os frutos todos juntos, por exemplo. Os alunos apresentaram ainda dificuldades em escrever a propriedade e o nome dos conjuntos, uma vez que nem todos desenvolveram a competência de escrever. Assim, foi necessário orientar o registo, explicando a cada aluno não só o que deveria colocar em cada coluna e de que forma o deveria fazer, mas também apresentar no quadro de ardósia as palavras que deveriam ser escritas, consoante a classificação feita. Apesar da orientação efetuada, alguns alunos não conseguiram organizar a informação, desrespeitando o espaço que tinham para o fazer, sobrepondo os nomes ou os frutos.

Refletindo sobre a minha atuação, penso que tive algumas dificuldades em explicar aos alunos de como deveriam preencher a tabela de classificação dos frutos, pois considerei que não seria necessário explicar cada passo para obter o resultado pretendido.

Considerando que os alunos devem ser ajudados a aprender a organizar a informação e a estruturar a mesma de forma a constituir conhecimento (Ministério da Educação, 1990), penso que, futuramente, como estratégia será pertinente orientar por passos a realização de tarefas semelhantes como a descrita e dividir desde logo, juntamente com a turma, a tabela não só em colunas, mas também em linhas, levando os alunos a respeitarem o espaço e a organizarem a informação corretamente.

Refletindo sobre a terceira semana de intervenção, verifico que a planificação não foi novamente cumprida, havendo algumas atividades que não se realizaram e conteúdos que não foram consolidados, tal como estava estruturado. No decorrer da intervenção, penso que a minha maior dificuldade prendeu-se novamente com a gestão do tempo, visto que por vezes foi difícil perceber que tempo deveria despender com cada atividade, correndo o risco de tornar a atividade pouco dinâmica ou, por outro lado, de não consolidar os conteúdos abordados, não proporcionando aprendizagens aos alunos.

Na minha opinião, as reuniões com a professora cooperante e os feedbacks dados pela mesma têm sido imprescindíveis para o meu desenvolvimento enquanto futura professora, pois permitem melhorar a minha atuação, colmatando lacunas, eliminando algumas falhas na minha intervenção e promovendo o meu crescimento profissional.

Referências bibliográficas

Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H., & Oliveira, P. (2011). Geometria e Medida no Ensino Básico. Retirado a 11 abril 2015 de http://area.dgicd.min-edu.pt/materiais_npmeb/070_Brochura_Geometria.pdf

Ministério da Educação. (1990). *Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXO 19 - OBSERVAÇÕES REALIZADAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Registo da observação	
Data: 28/10/2014	Local: Sala de atividades
Hora: 10 horas e 12 minutos	Duração: 30 minutos

Parâmetro	Descrição da observação
Sala de atividades	<p>A sala de atividades é composta por 5 áreas com material específico, para que as crianças possam desenvolver as atividades relacionadas com cada uma.</p> <p>Área da cozinha: uma bancada com objetos e eletrodomésticos de cozinha e uma mesa com quatro bancos de madeira, uma cama, um armário, um carrinho, uma alfofa, uma cadeira de transporte e dois bonecos.</p> <p>Área dos jogos: jogos de tabuleiro, um globo, <i>legos</i>, jogos de encaixe e <i>puzzles</i>.</p> <p>Área de trabalho: duas mesas, onze cadeiras e um cavalete. Ao lado há um lavatório com sabonete líquido e esponjas e uma prateleira, onde estão pincéis, tesouras e material de escrita e pintura.</p> <p>Área da manta: um tapete, quatro colchões, um sofá de esponja, uma prateleira com vários livros e o um quadro onde são marcadas as presenças. Destina-se à leitura de histórias, audição de músicas e momentos de diálogo.</p> <p>Área do cabeleireiro: um móvel com um espelho, produtos de cabeleireiro e duas poltronas. Existe ainda um fantocheiro.</p> <p>A disposição dos materiais da sala de atividades é escolhida pela educadora. Os principais critérios para a organização das áreas são os interesses das crianças, a forma como interagem entre si e com os materiais e adequa-se às atividades que se encontram a ser desenvolvidas.</p>
Grupo de crianças	<p>Grupo heterogéneo de doze crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos. Há cinco crianças com 2 anos, seis com 3 anos e uma com 4 anos. Oito crianças são do género feminino e quatro do género masculino.</p> <p>As crianças são recebidas entre as nove e as dez horas da manhã, na sala de receção ou no espaço exterior. Posteriormente, são acompanhadas pela educadora para a respetiva sala de atividades e, sentadas num tapete na área da manta, cantam a música de “Bom Dia”. Por volta das dez horas e trinta minutos, há um momento que tanto pode ser destinado a atividades orientadas pela educadora como à brincadeira livre, e que pode ter lugar tanto na sala de atividades, como no exterior. Às onze horas e quarenta e cinco minutos, é realizada a higiene das mãos dá-se início à refeição. Depois de terminada a refeição, as crianças dirigem-se à casa de banho e realizam a higiene das mãos, a escovagem dos dentes e as necessidades fisiológicas. De seguida, inicia-se o período da sesta, que dura três horas.</p>

	<p>Cada criança possui um lugar fixo para dormir, três crianças usam chupeta e uma necessita da presença de um adulto, a seu lado, para adormecer.</p> <p>Durante a tarde, por volta das quinze horas e quinze minutos, as crianças acordam e seguidamente, são encaminhados para lanche. Quando terminada a refeição, realiza-se a higiene das mãos, seguido de um período de brincadeira livre, que tanto pode ocorrer na sala de atividades, como no exterior.</p> <p>No momento de brincadeira livre, as crianças podem escolher o local e com quem querem brincar. É possível observar que o grupo brinca nas diversas áreas disponíveis, principalmente na área do cabeleireiro, da cozinha e da manta. As crianças interagem em grupos de dois ou mais elementos e partilham os objetos disponíveis entre si. Nas brincadeiras, as crianças realizam jogo dramático, assumindo diferentes papéis (médico/doente, cabeleireiro/cliente) e imitando os adultos. Também fazem construções e criam jogos. Quando há conflitos na interação a educadora procura não intervir, dando autonomia ao grupo.</p> <p>As principais características do grupo são a cooperação e a interajuda, verificada principalmente nas atitudes demonstradas pelas crianças mais velhas para com as crianças mais novas. O grupo gosta de satisfazer as suas curiosidades, partilhar ideias, sentimentos e emoções, sugerindo atividades e alterações. Todas as crianças gostam de explorar o meio exterior e interessam-se por atividades que desenvolvam o domínio motor.</p>
--	---

ANEXO 20 - OBSERVAÇÕES DAS BRINCADEIRAS DA CRIANÇA GG

3.^a Observação (O3) – 11 de dezembro de 2014 às 16h30

Na área dos jogos, as crianças GG e LP encontravam-se uma ao lado da outra, sentadas no chão. A criança GG estava a construir uma torre, encaixando legos numa peça com a forma da cabeça de uma girafa. A criança LP estava a construir uma torre de legos. A criança GG observava atentamente a criança LP, quando lhe perguntou “Vais precisar da girafa?”, emprestando-lhe um dos legos com a forma da cabeça de uma girafa. A criança LP agarrou na peça. A criança GG olhou para os legos dispostos no chão, escolheu um amarelo e encaixou-o. A criança LP tentou encaixar o lego, mas, ao fazer força, desencaixou dois legos e disse “Ai, não consigo ...”. A criança GG agarrou na sua construção com a mão direita, elevando-a e dizendo “ Eu faço mais melhor que tu!”. De seguida, começou a contar o número de legos de baixo para cima, com o auxílio do polegar, dizendo “1, 2, 3, 4, 5, 6 ... são muitas!”. A criança LP olhou atentamente para a criança GG. Voltou a tentar encaixar o lego, imitando a criança GG. Simultaneamente, a criança GG escolheu um lego verde para encaixar na sua torre, retirando dois ao fazer força. A criança ignorou a situação e continuou a encaixar o lego verde. Quando a criança LP conseguiu encaixar o lego, disse “GG, olha aqui! Olha!”. A criança GG olhou para a torre construída pela criança LP e disse “Boa...”. Voltou a dirigir a sua atenção para a construção da sua torre. A criança LP pousou a torre construída e disse “Agora vou fazer outra!”, agarrando noutros legos. A criança GG pousou a torre no chão, ao seu lado, e disse “A minha também vai ficar aqui ...”, procurando mais legos. “Aqui não há mais girafas!” disse a criança GG surpreendida, afastando os legos que estavam no chão. A criança GG agarrou num lego azul e voltou a agarrar na torre que colocou anteriormente no chão, continuando a construí-la. Após adicionar dois legos, colocou a torre no chão e admirou-a. De seguida, agarrou na torre e elevou-a, dizendo “Deixa-me por a minha girafa mais alta ...”, rindo-se e esticando o braço o máximo que conseguiu. A criança GG procurou outros legos para adicionar à torre, enquanto a criança LP a observava atentamente.



Figura 1 - A criança GG a entregar o lego à criança LP



Figura 1 - As crianças GG e LP a construírem torres de legos lado a lado



Figura 3 - A criança GG a contar o número de legos da sua torre

5.ª Observação (O5) – 17 de dezembro de 2014 às 10h45

Na área da cozinha, as crianças GG e LP estavam a arrumar objetos nos móveis. A criança MC observava-os, agarrando num boneco ao colo. A criança GG agarrou num pano e começou a limpar o fogão. A criança LP colocou um cesto com louça de plástico no móvel superior e a criança MC auxiliou-a, fechando a porta do móvel. A criança LP afastou-se do móvel. A criança GG insistia em esfregar uma zona do fogão, simulando que estava a verter um líquido de uma frasco de plástico, que segurava com a outra mão. Ao agitar-se, deitou uma taça ao chão. A criança MC aproximou-se e disse-lhe “Boa, agora sujaste tudo!” agarrando na taça e colocando-a sobre o móvel. A criança GG ignorou a situação. Abriu a porta do móvel superior e guardou o frasco no seu interior. Retirou o cesto com a louça de plástico, pousando-o sobre o móvel, e retirou outro frasco. Esticou o pano que estava em cima do fogão e simulou que estava a verter o líquido no pano e no fogão. A criança LP enfiou a mão numa luva de cozinha e retirou dois ovos de plástico que se encontravam no lava louça. A criança BF aproximou-se da cozinha, levando a criança GG a dizer “Estou a cozinhar com o LP e a MC ... mas está fechado!”. A criança GG continuou a esfregar o móvel com o pano e disse “Estou aqui a limpar, tem que ficar tudo limpinho!”. A criança LP olhou atentamente para a criança BF. Afastou um dos bancos que delineava a área da cozinha e disse “Anda! Já podes ir sentar”. As crianças GG e MC observaram a criança BF a entrar. A criança GG disse “Não não!” e a criança MC concordou, dizendo “Não é por ai, não é a nossa porta!”. A criança GG consertou os bancos e disse à criança BF “Tens que tocar à campainha do restaurante!”. A criança BF simulou que estava a tocar à campainha dizendo “*Tlim tlão*” e esticando o dedo na direção da criança GG. A criança GG olhou para a criança BF e disse de forma indignada “Não é aí a campainha!”. A criança MC aproximou-se e disse “É ali!” apontando para o outro lado da cozinha. A criança BF dirigiu-se para o local apontado pela criança MC e simulou o abrir de uma porta. A criança GG continuou a limpar o móvel da cozinha, esfregando-o com um pano e dizendo “Agora tens que esperar!” para a criança BF. A criança LP continuou a tentar agarrar nos ovos com a luva, enquanto a criança MC abanava o boneco que tinha ao colo.



Figura 4 - A criança GG a esfregar o móvel com o pano



Figura 5 - A criança GG a consertar o banco afastado pela criança LP



Figura 6 - A criança MC a indicar à criança BF o sítio da campainha

7.^a Observação (O7) – 6 de janeiro de 2015 às 16h45

Na área da manta, a criança GG encontrava-se sentada no chão a manipular objetos da caixa do médico. Agarrou numa seringa com a mão esquerda. A criança LP aproximou-se. A criança GG atribuiu-lhe o papel de paciente, perguntando-lhe “O que tens?”, enquanto segurava a seringa com a mão direita e rodava o êmbolo com a mão esquerda. A criança LP observou atentamente a criança GG e não lhe respondeu. A criança GG insistiu, dizendo “Se tiveres um dói-dói na barriga, por isso tenho que pôr-te uma pica ...”, enquanto pressionava o êmbolo da seringa e observava o que acontecia. A criança LP deitou-se ao lado da criança GG, puxou a camisola para cima e esperou pacientemente. Simultaneamente, a criança GG simulou uma injeção na sua própria perna, pressionando o êmbolo e dizendo “Assim!”. A criança GG aproximou-se e simulou uma injeção na barriga da criança LP, pressionando a seringa, o que fez com que a criança LP se risse. A criança GG procurou outros objetos na caixa do médico e disse “Preciso disto!” quando encontrou uma espátula de plástico. A criança observou a espátula atentamente, manipulando-a. Colocou a caixa ao seu lado e disse “Abre bem a boca ... Abre bem a boca!”, aproximando a espátula da boca da criança LP. A criança LP mostrou-se resistente, levando a criança GG a insistir, dizendo “É como se tivesses assim ... Ahhhhh” e aproximou a espátula da sua boca, demonstrando à criança LP o que pretendia. A criança LP cooperou, abrindo a boca, e a criança GG colocou a espátula dentro da sua boca. Observou-a atentamente e disse “Está bem ...”, retirando a espátula. A criança GG voltou a procurar objetos na caixa do médico, encontrou outra seringa e disse “Só falta outras picas!”, simulando novamente uma injeção na barriga da criança LP. “Pronto, já está!” disse tranquilamente. A criança GG retirou uma touca descartável da caixa dos médicos e esticou-a, observando-a atentamente. A criança LP decidiu que não queria continuar a brincar e levantou-se, ficando a observar a criança GG a manipular a touca. A criança GG rasgou a touca em vários pedaços, observando o que lhe acontecia à medida que a esticava. A criança GG agarrou num pedaço mais estreito e comprido e enrolou-o no dedo indicador, observando o que acontecia.



Figura 2 - A criança GG a agarrar a seringa com a mão direita e a rodar o êmbolo com a mão esquerda



Figura 3 - A criança GG a simular uma injeção



Figura 9 - A criança GG a observar a boca da criança LP com o auxílio de uma espátula



Figura 10 - A criança GG a esticar a touca até a rasgar

12.ª Observação (O12) – 15 de janeiro de 2015 às 11h05

Na área do cabeleireiro, a criança SL sentou-se na cadeira do cabeleireiro. A criança GG aproximou-se e organizou os utensílios que queria utilizar, colocando-os lado a lado. Agarrou numa tesoura com a mão esquerda e numa escova com a mão direita e disse à criança SL “Eu sou cabeleireiro! O que queres fazer?”, definindo que a criança SL seria a cliente. A criança SL respondeu “Cortar” e observou atentamente, através do espelho, o que a criança GG estava a fazer. A criança GG simulou que estava a pentear e a cortar o cabelo da criança SL, utilizando uma escova e uma tesoura. De seguida, pousou a escova em cima da penteadeira e colocou a mão em cima da cabeça da criança SL para auxiliar a tarefa de cortar o cabelo. Pousou a tesoura na penteadeira e voltou a agarrar a escova para pentear a criança SL, passando simultaneamente a mão pelo seu cabelo. A criança GG perguntou novamente “O que tu queres fazer SL?”, curvando-se e olhando diretamente nos olhos da criança. A criança SL não respondeu e observou atentamente o que a criança GG estava a fazer. A criança GG voltou a agarrar na tesoura e repetiu a ação de cortar o cabelo. Quando terminou, pousou a tesoura e a escova na penteadeira e observou os objetos que estavam dispostos. Abriu a gaveta, retirou um secador e disse “Vou secar!”. A criança GG simulou que secava o cabelo da criança SL, apontando o secador e sacudindo o cabelo com a mão. A criança SL penteou-se com as suas mãos, enquanto a criança GG procurava outros utensílios. A criança GG penteou a criança SL, variando os objetos utilizados. “Assim não consigo ver SL, tens a cabeça para a frente!” disse enquanto penteava a criança e simulava que estava a cortar a sua franja. A criança SL encostou a cabeça para trás, cooperando com a criança GG. A criança GG tornou a pousar a tesoura na penteadeira e continuou a pentear a criança SL. A criança SL agarrou na tesoura, observou a criança GG e imitou-a, utilizando o objeto. De seguida, simulou que estava a cortar o seu próprio cabelo, enquanto a criança GG a penteava. A criança GG continuou a pentear a criança SL, diversificando os objetos que utilizava. “Já está!” disse a criança GG. A criança SL levantou-se e afastou-se da área do cabeleireiro.



Figura 11 - A criança GG a simular o corte e a pentear o cabelo da criança SL



Figura 12 - A criança GG a simular o corte de cabelo da criança SL



Figura 13 - A criança GG a pentear a criança SL

ANEXO 21 - OBSERVAÇÕES DAS BRINCADEIRAS DA CRIANÇA MA

1.^a Observação (O1) – 9 de dezembro de 2014 às 10h30

Na área da manta, as crianças MA e MJ encontravam-se sentadas no chão, uma à frente da outra, a brincar com uma caixa de dominó. A criança MA estava com um boneco ao colo. De forma alternada, cada criança foi tirando peças da caixa, colocando-as lado a lado e construindo uma linha no chão. A criança MJ disse “Nós estamos a brincar com isto ...” enquanto retirava as peças e as ordenava. A criança MA disse “Também é nosso!” e continuou a retirar e a ordenar as peças. A criança BF aproximou-se das duas crianças e disse “Pois, uma é da MJ e outra é da MA ... Muito bem!”. As crianças não responderam e, muito concentradas, continuaram a retirar as peças da caixa. Quando todas as peças estavam no chão, a criança MA começou a retirar as peças da linha criada pela MJ, colocando na sua. A criança MJ observou a criança MA e ajudou-a a realizar a ação, retirando peças da sua linha e completando a da criança MA. As crianças colocaram as peças de forma alternada, sendo primeiro a criança MA e depois a criança MJ. A criança MA agarrou na caixa de dominó, que constituía um obstáculo à construção da linha, e disse “Vou tirar a caixa.”, colocando-a ao seu lado. Quando terminaram, a criança MJ levantou-se, afastando-se. A criança MA alinhou as peças, colocando-as o mais juntas e direitas possível. A criança MJ voltou a aproximar-se da criança MA e disse “Faltava esta!” adicionando uma peça à linha. A criança MJ afastou-se novamente. A criança MA observou atentamente a linha criada, agarrando na caixa do dominó e batendo com ela duas vezes no chão. Virou a caixa ao contrário e colocou-a, cuidadosamente, sobre as peças. Ao perceber que tinha desalinhado as peças, a criança MA levantou novamente a caixa, alinhou as peças e colocou-a novamente por cima. A criança repetiu a ação ao verificar que tinha desalinhado novamente as peças, até que desistiu e colocou a caixa ao seu lado. A criança MA ficou a observar a sua organização por algum tempo.



Figura 44 - As crianças MA e MJ a retirar as peças da caixa de dominó



Figura 15 - As crianças MA e MJ a dispor em peças de dominó em duas linhas



Figura 16 - A criança MA a colocar a caixa sobre as peças de dominó

6.^a Observação (O6) – 18 de dezembro de 2014 às 16h35

Na área da manta, a criança MA encontrou um arco de plástico. Após agarrar o arco, convidou as crianças que se encontravam na área para brincar e disse “Eu agarro o arco! Têm que passar por dentro ...”, acompanhando com o movimento do braço. A criança perguntou bastante alto “Quem quer passar?”. As crianças LP e GG aproximaram-se da criança MA. A criança MA disse “É um de cada vez!” apontando o dedo e repreendendo as crianças por quererem passar simultaneamente. A criança MA levanta o arco, impedindo as crianças de o passar. A criança GG disse “Sou eu primeiro!”. A criança MA baixou o arco e colocou-o na vertical, junto ao chão. “É o GG primeiro!” disse a criança MA. A criança GG transpôs o arco, enquanto a criança MA a auxiliava ao acompanhar o movimento do corpo com o arco. A criança MA disse “E o LP vai passar nisto!”, colocando o arco à frente da criança LP. A criança LP passou por dentro do arco. As crianças GG e LP afastaram-se. A criança MA levantou novamente o arco e procurou outras crianças para brincar com ela. Aproximou-se da criança BF, que se encontrava a chorar, e disse “BF! BF! Se choras não vais passar no arco!”, segurando o arco por debaixo dos braços, enquanto os cruzava. “Vá!” disse a criança MA agarrando no arco e colocando-o na vertical, junto ao chão. A criança BF colocou o dedo na boca e gritou “Eu não quero!” e afastou-se. A criança MA procurou outras crianças para brincar. Depois de perceber que não havia mais crianças na área da manta, largou o arco e dirigiu-se para outra área.



Figura 17 - A criança MA a repreender as crianças GG e LP



Figura 18 - A criança MA a segurar o arco e a criança GG a transpô-lo

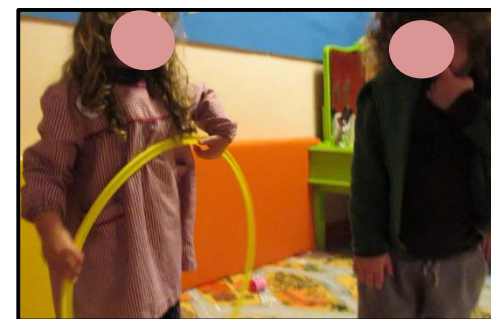


Figura 19 - A criança MA a convencer a criança BF

8.ª Observação (O8) – 7 de janeiro de 2015 às 10h55

Na área da manta, as crianças MA e MJ estavam a arrumar os objetos espalhados pelo chão. Enquanto a criança MA agarrava num saco de tecido, a criança MJ recolhia os alimentos e colocava-os no seu interior. A criança MJ perguntou “Estamos a arrumar o nosso lanche, pois é?” à criança MA. A criança MA respondeu entusiasmada “Sim!” e decidiu ajudar a outra criança, recolhendo alguns objetos. À medida que colocavam os objetos no saco, alternavam entre quem inseria os objetos, esperando que uma terminasse para que a outra colocasse o seu. “Este é o nosso peixe” disse a criança MJ, agarrando num peixe de plástico e colocando-o no saco. “Este também!” disse a criança MA agarrando noutra peixe. A criança MJ olhou para o objeto e disse “Boa, guarda!”. A criança MA colocou o peixe dentro do saco. As duas crianças guardaram outros objetos que foram encontrando. A criança MA agarrou numa banana de plástico e disse entusiasmada “Banana! Eu adoro!”, agarrando no objeto e colocando-o no interior do saco. A criança MJ sorriu e continuou a guardar os objetos. “Já está tudo!” disse a criança MA entusiasmada. “Olha aqui o que fizemos!” – disse, mostrando o interior do saco à criança MJ. A criança MJ sorriu e disse entusiasmada “Isto é para o nosso lanche! Só falta uma laranja ...”, enquanto procurava objetos pelo chão. A criança MA agarrou no saco com as duas mãos, fechando-o. A criança MJ encontrou uma pera e quis colocá-la dentro do saco. A criança MA corrigiu a criança MJ dizendo “Pera ...” enquanto segurava e abria o saco. A criança MA voltou a fechar o saco e a criança MJ afastou-se para procurar outros objetos. Enquanto observava a criança MJ, a criança MA disse “Olha, já está cheio, então vamos levar para a loja!” enquanto simulava que atava o saco. A criança MJ olhou para a mesa do cabeleireiro e disse com um ar preocupado “Temos que preparar o nosso lanche para comermos!” procurando algo com as mãos e completando “Como é que arranjamos para comer?”. A criança MA tranquilizou-a dizendo “Eu estou a disparar isto que é para fazer ...” enquanto torcia o saco com as duas mãos. A criança MJ insistiu “Olha, vamos comer! Vamos comer o nosso lanche!” olhando para a criança MA. A criança MA disse “Mas é para comer na loja! Isto não é a loja, isto é a casa e nós não podemos comer em casa! Vamos à loja.”. A criança MJ consente e disse “Vamos à loja. É já ali à frente, não é MA?” seguindo-a. As duas crianças deram uma volta à sala e dirigiram-se para a área da casinha.



Figura 20 - As crianças MA e MJ a colocarem os objetos dentro do saco



Figura 21 - A criança MA a fechar o saco



Figura 22 - A criança MA a torcer o saco e a criança MJ a observar

10.^a Observação (O10) – 13 de janeiro de 2015 às 16h30

Na área da manta, as crianças MA, MC e BF estavam sentadas umas ao lado das outras. A criança MC brincava com uma máquina fotográfica, a criança BF embalava um boneco e a criança MA embalava dois bonecos. Um dos bonecos caiu no chão e a criança MA levantou-se para apanhar, procurando um sítio para o colocar. Não encontrando nenhum lugar, atirou-o novamente para o chão, o mais longe que conseguiu, e disse “Não quero o teu bebé!” olhando para a criança BF. A criança BF perguntou com um ar preocupado “Não vais roubar o meu bebé lindo pois não?”. A criança MA respondeu “Não.”. A criança MC levantou-se para agarrar o boneco anteriormente lançado e disse “Eu vou roubá-lo!”. A criança MA, com o boneco ao colo, levantou-se e puxou o carrinho do bebé, que se encontrava na área da manta, e disse “Este é o nosso filhote!” olhando para o interior do carrinho. A criança BF disse para a criança MC “Esse é o Matias e é meu bebé também!” levantando-se e tentando retirar-lhe o boneco. A criança MA gritou muito entusiasmada “Sou agora ao meio!” sentando-se na cadeira do meio, anteriormente ocupada pela criança BF. A criança BF ofereceu o boneco que estava a segurar à criança MA e continuou a tentar retirar o outro boneco à criança MC. “Toma.” disse a criança MC, dando o boneco à criança BF. A criança BF olhou para a criança MA e disse “Eu estava sentada aí!” empurrando-a. A criança MA resistiu e disse “Mas agora emprestas o lugar!”. A criança BF não aceitou e disse “Não não! Eu é que escolhi esse!” A criança MA voltou para o lugar inicial e a criança BF sentou-se na cadeira. Fez-se um momento de silêncio. A criança MA embalou os dois bonecos que tinha ao colo. A criança BF simulou o choro de um bebé e disse “O Matias está a chorar! Tira-lhe uma fotografia MC!” embalando o boneco agitadamente. A criança MC afastou-se e simulou que estava a tirar muitas fotografias. As crianças MA e BF pousaram com os bonecos. A criança MA levantou-se e disse “Oh tenho que ir para ali se não não vejo a fotografia!” sentando-se no lugar anteriormente ocupado pela criança MC. A criança MA trocou novamente de lugar para obter fotografias diferentes.



Figura 23 - As crianças MC, BF e MA sentadas



Figura 24 - A criança BF a levantar-se e criança MA a mudar de lugar



Figura 25 - A criança MC a simular que está a tirar fotografias e as crianças MA e BF a pousarem com os bonecos

ANEXO 22 - OBSERVAÇÕES DAS BRINCADEIRAS DA CRIANÇA ZR

2.^a Observação (O2) – 10 de dezembro de 2014 às 11h10

Na área do cabeleireiro, a criança ZR convidou a criança MJ para brincar, definindo que ela seria a cabeleireira e a criança MJ a cliente. A criança ZR puxou a cadeira para a criança MJ se sentar, empurrando-a posteriormente para ficar mais próxima da penteadeira. Enquanto a criança ZR escolhia os objetos que iria utilizar, a criança MJ aguardou recostada na cadeira. A criança ZR agarrou no secador, aproximou-se da criança MJ e apontou o objeto para a sua cabeça, fazendo o barulho do secador e sacudiu o seu cabelo. “Tenho que tirar a trança!” disse a criança ZR, puxando o elástico da trança da criança MJ. A criança MJ afastou-se e gritou “Não, não! Foi ... Foi a minha mãe que fez! Não é para tirar!”. A criança ZR continuou a simular que estava a secar o cabelo, fazendo o barulho do secador e sacudindo-o. A criança MJ afastou-se da mão da criança ZR. A criança ZR perguntou “O que queres fazer?” aproximando-se da penteadeira e colocando o secador na boca. A criança MJ ficou pensativa e respondeu “Quero fazer ... quero pintar o cabelo.” agarrando simultaneamente numa máquina fotográfica que se encontrava à sua frente, em cima da penteadeira. A criança ZR agarrou num frasco de perfume e fez força para o abrir, dizendo “Eu tenho aqui isto *pa* pintar.” A criança ZR afastou-se da penteadeira e colocou-se novamente atrás da criança MJ. A criança MJ observou atentamente, através do espelho, o que a criança ZR estava a fazer. Olhou para trás e disse “Não é para pintar a trança, ok?”. A criança ZR respondeu “Eu vou pintar a trança!” e simulou que estava a verter o conteúdo do frasco de perfume para a sua mão. De seguida, esticou a mão direita na direção da cabeça da criança MJ. A criança MJ afastou-se, gritando “Não é para ... Não é.” enquanto carregava nos botões da máquina fotográfica. A criança ZR afastou-se da cadeira e aproximou-se da penteadeira para pousar o perfume, simulando que transportava o conteúdo na palma da sua mão direita. Aproximou-se da criança MJ e, com as duas mãos, esfregou o seu cabelo. A criança ZR insistiu, dizendo “Eu vou pintar a trança!” enquanto simulava que espalhava a tinta pelo cabelo. “Já pintei!” disse quando afastou as mãos da cabeça da criança MJ. A criança MJ virou-se para a criança ZR e afastou-a com a mão. A criança ZR voltou a aproximar as mãos do cabelo. A criança MJ levantou-se e afastou-se da área do cabeleireiro.



Figura 26 - A criança ZR a simular a secagem do cabelo da criança MJ



Figura 27 - A criança ZR a simular que está a verter um líquido do frasco



Figura 28 - A criança ZR a esfregar o cabelo da criança MJ

4.^a Observação (O4) – 16 de dezembro de 2014 às 16h50

Na área da manta, as crianças ZR e MC começaram a brincar. A criança ZR dirigiu-se à área dos jogos para ir buscar a caixa do médico, enquanto a criança MC se deitou no chão e esperou calmamente, definindo assim que seria a paciente. A criança ZR colocou uma máscara de médico e perguntou “O que dói-te?” olhando para a criança MC. A criança MC levantou a perna. “Não consegues mexer-te?” perguntou a criança ZR, tirando uma seringa da caixa dos médicos. A criança MC acenou com a cabeça e respondeu “Não ...”. A criança ZR olhou para a perna da criança MC e disse “Deixa ver!”. Agarrou na perna, puxou as calças para cima, tocou diretamente na pele e disse “Vou descalçá-la!”. A criança ZR concertou a máscara e o seu cabelo, tirando-o da frente dos olhos. Agarrou no tornozelo da criança MC e descalçou-a, colocando o sapato no chão ao seu lado. De seguida, descalçou a meia e colocou-a no chão, junto ao sapato, justificando “É para eu ver o dói-dói!”. A criança MC observou muito atentamente o que a criança ZR estava a fazer. A criança ZR disse com um ar muito surpreendido “Ah!”. Fez uma pausa e completou, apontando para o pé “Tem aqui! Olha aqui! Olha aqui o dói-dói! Vou tratá-lo!”. A criança ZR afastou-se para ir buscar objetos à caixa do médico. A criança MC levantou-se e agarrou na meia. A criança ZR agarrou no pé da criança MC e disse “Eu vou tratar!”. A criança MC colocou rapidamente a meia no seu pé, justificando “Eu tenho frio!”. A criança ZR aceitou a justificação e observou atentamente o que a criança MC estava a fazer, mostrando-se impaciente por estar à espera. “Deixa-me ajudar-te!” disse, agarrando no pé da criança MC. A criança MC afastou o pé e continuou a consertar a meia. Quando terminou, deitou-se novamente e disse “Vá, já está!”. A criança ZR agarrou novamente na seringa e simulou que estava a dar uma injeção no pé da criança MC, dizendo “Vou dar-te uma pica!”. A criança MC ficou assustada gritando “Aiiiiiii!”. A criança ZR tranquilizou-a, dizendo “É para ficares boa.”. De seguida, a criança ZR guardou a seringa dentro da caixa e retirou uma ligadura. Após esticá-la, colocou-a à volta do tornozelo da criança MC. “Pronto, já estás curada! Podes ir embora”. A criança MC levantou-se e afastou-se da área da manta.



Figura 29 - A criança ZR a descalçar a criança MC



Figura 30 - A criança ZR a simular uma injeção



Figura 31 - A criança ZR a colocar a ligadura à volta do tornozelo da criança MC

9.ª Observação (O9) – 8 de janeiro de 2015 às 10h50

Na área da cozinha, as crianças ZR e MJ estavam a preparar uma festa de aniversário e decidiram cozinhar um bolo. A criança LP observava atentamente o que as duas crianças estavam a fazer. A criança ZR agarrou numa luva de cozinha e disse “Temos que usar luvas!” calçando-a. A criança MJ olhou para a criança ZR e disse “Eu vou por a minha rápido!” imitando-a. A criança ZR aproximou-se do forno embutido no móvel da cozinha e começou a rodar os botões, simulando que o estava a ligar. A criança MJ abriu as portas do móvel inferior, começou a procurar objetos com as mãos e disse “Vou fazer um bolo de muitas frutas!”. Agarrou numa laranja e num cacho de uvas de plástico e colocou-os numa taça. A criança retirou a luva e colocou-a sobre o móvel. A criança ZR olhou para a criança MJ e disse “Tá bem! Mas olha que eu tenho que precisar das luvas ...” enquanto retirava uma taça do forno. A criança MJ respondeu “Está bem ...” e retirou mais frutos do móvel. A criança ZR olhou novamente para a criança MJ e disse “Muitas não ... Assim o bolo fica maluco! Fica maluco MJ!”. A criança MJ continuou a tirar os frutos de plástico que ia encontrando no móvel, justificando “Eu preciso de muitas!”. A criança ZR insistiu e disse “Mas eu não ...”, olhando para a criança MJ. A criança ZR retirou a luva que tinha na mão, atirou-a para cima do fogão e disse entusiasmada “Agora vou usar duas luvas!”, agarrando na luva que atirou e olhando para outra que estava em cima da móvel. A criança LP aproximou-se e agarrou na luva. A criança MJ levantou-se, olhou para a criança LP e disse “Podes usar está bem?”. A criança ZR observou a criança LP a calçar a luva e disse à criança MJ “Toma, podes usar a minha para não te queimares!” oferecendo a luva que tinha calçado anteriormente. A criança MJ colocou a luva e continuou à procura de mais frutos. A criança ZR afastou-se e aproximou-se da mesa da cozinha, observando-a. Voltou a aproximar-se do móvel. Abriu a porta superior do móvel e disse “Precisamos deste pratinho e de um copo destes.”, retirando um prato e um copo de plástico. A criança MJ disse “Eu vou buscar os outros pratos!”, agarrando em quatro pratos e auxiliando a criança ZR. As duas crianças dirigiram-se para a mesa da cozinha e distribuíram os pratos. A criança MJ olhou para a mesa e disse “Já falta pouco para o bolo estar pronto!”. As duas crianças sentaram-se nos bancos e esperaram.



Figura 32 - A criança ZR a simular que está a ligar o fogão e a criança MJ a tirar os objetos do móvel



Figura 33 - A criança ZR a calçar a luva e a criança LP a agarrar na outra luva



Figura 34 - As crianças ZR e MJ a colocarem os pratos na mesa da cozinha

11.ª Observação (O11) – 14 de janeiro de 2015 às 16h45

As crianças ZR e MA passeavam os bonecos no carrinho de bebé pela sala de atividades. Quando estavam a passar pela área da cozinha, a criança MA parou, dizendo “O bebé está a chorar, precisa da mamã!”. Após a criança MA agarrar no boneco, ambas as crianças aproximaram-se da mesa da cozinha. “A Jade (*boneca*) tem que comer ao meu colinho!” disse a criança MA, enquanto dava a cadeira de bebés à criança ZR. A criança ZR disse “Pois é ...”, enquanto colocava a cadeira de bebés em cima de um dos bancos da cozinha e, posteriormente, o boneco, que segurava na mão, dentro da cadeira de bebés. Antes de se sentar, a criança MA olhou para trás e viu o cobertor dos bonecos no chão. Agarrou no cobertor e disse surpreendida “Este é o cobertor de dormir da minha Jade!”, colocando-o no carrinho de bebé e olhando simultaneamente para a criança ZR. “O meu bebé precisa de ajuda.” disse a criança ZR enquanto acariciava a cabeça do boneco. A criança MA sentou-se num dos bancos. A criança ZR dirigiu-se ao móvel da cozinha., agarrou num prato e aproximou-se da mesa. “Eu não vou comer!” disse a criança MA surpreendida e insistiu “ZR eu não vou comer sabes ...”. A criança ZR colocou o prato em cima da mesa, à frente do boneco que se encontrava na cadeira de bebé e disse tranquilamente “Eu também não, eu sou a cozinheira.”. Aproximou-se novamente do móvel, agarrou num copo, deslocou-se até à mesa e colocou o copo em frente ao prato. De seguida, voltou a aproximar-se da bancada da cozinha. Enquanto observava a criança ZR, a criança MA disse “Vou buscar um funil.” dirigindo-se até ao móvel com o boneco ao colo. Agarrou num jarro, colocou-o na mesa e voltou a sentar-se. A criança ZR começou a procurar algo entre os objetos dispostos no móvel superior da cozinha e disse “Um sumo para a minha bebé!”. Agarrou num copo e num frasco e colocou-os sobre a mesa. “O sumo do meu bebé, da minha bebezita!” disse a criança MA enquanto observava o que a criança ZR estava a fazer. A criança ZR agarrou no frasco, abriu-o e simulou que estava a verter sumo para o copo. A criança MA levantou-se e disse “Vou buscar um copo para o meu bebé.” aproximando-se do móvel. Agarrou num copo, colocou-o em cima da mesa e sentou-se novamente. A criança ZR olhou para a criança MA e disse “Oh, já foste buscar! Eu preciso de uma caneca para ele beber um chazito.” Aproximou-se do móvel, agarrou numa chávena e observou o objeto atentamente. “E agora vou por o chá, o chazito!” disse, colocando a chávena na mesa. As crianças MA e ZR sentaram-se e simularam que estavam a alimentar os bonecos.



Figura 35 - As crianças ZR e MA a observar os bonecos



Figura 36 - A criança ZR a sentar o boneco na cadeira e a criança MA a observá-la



Figura 37 - A criança ZR a abrir o frasco e a criança MA a sentar-se

ANEXO 23 - CONVERSAS INFORMAIS COM AS CRIANÇAS GG, MA E ZR
REALIZADAS NO DIA 8 DE JANEIRO DE 2015

Quadro 1 - Respostas obtidas nas conversas informais com as crianças MA, GG e ZR

Criança Questão	Criança GG	Criança MA	Criança ZR
Gostas de brincar na escola?	“Sim, gosto muito dos meus amigos.”	“Gosto muito de brincar. É muito divertido.”	“Gosto muito de brincar, mas só quando tenho cá os meus amigos.”
Onde gostas mais de brincar? Porquê?	“Gosto muito de brincar na cozinha, tem muitas coisas e é muito divertido.”	“Na manta.”	“Gosto mais de brincar na casa dos bebés.”
Qual é a tua brincadeira preferida?	“Gosto muito quando cozinho com os meus amigos e estamos a cozinhar os bolos.”	“Gosto muito de brincar aos médicos, porque gosto de dar picas. Também gosto de brincar aos pais e aos filhos, porque quero ser mãe.”	“Gosto de brincar com a Jade (<i>boneca</i>), porque ela é minha amiga mas não fala. Também gosto de brincar aos bebés e aos médicos.”
Gostas mais de brincar em casa ou na nossa sala?	“Prefiro brincar em casa. Tenho lá os meus brinquedos e o meu cão.”	“Gosto mais em casa, porque assim brinco com a mana.”	“Gosto muito de brincar em casa. Tenho lá a minha <i>nancy</i> e gosto de lhe mudar as roupas.”
Gostas mais de brincar sozinho ou com os amigos?	“Gosto mais de brincar com os meus amigos.”	“Gosto de brincar com os meus amigos, eu gosto muito deles e é divertido.”	“Com amigos, gosto muito deles e é muito giro.”
Quem são os teus amigos preferidos para brincar?	“A MC, a ZR e o LP.”	“A ZR.”	“Os meus amigos preferidos são a MA, a MC e a M. Mas por exemplo, também gosto muito de brincar contigo quando tu estás cá.”
Alguma vez te aborreceste com os teus amigos?	“Não, eu não me chateio. Eles são meus amigos.”	“Eu não me chateio com os meus amigos.”	“Sim, o LP às vezes tirame a Jade (<i>boneca</i>) e eu fico triste.”
Preferes brincar com ou sem brinquedos?	“Com os meus brinquedos.”	“Com os brinquedos.”	“Não é divertido brincar sem brinquedos, mas quando a MJ está cá eu gosto. Ainda ontem brinquei sem brinquedos.”
Se tivesses que escolher entre brincar com os amigos ou com os brinquedos, o que escolherias? Porquê?	“Com os meus amigos, porque eu gosto muito deles, mas o HS só empurra e bate.”	“Prefiro fazer as brincadeiras com os amigos. Gosto muito deles.”	“Gosto mais quando brinco com os amigos. É mais divertido.”

ANEXO 24 – GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE

Tipo de Entrevista:

A entrevista é do tipo estruturada, que segundo Sousa & Baptista (2011) consiste numa abordagem de temas a questões previamente determinadas e que se consideram fundamentais para os objetivos da investigação. Os autores acrescentam ainda que a entrevista estruturada visa o apuramento de factos e pontos de vista.

Objetivos da entrevista:

- 1) Recolher a opinião da educadora de infância sobre a importância do momento de brincadeira livre nas interações que as crianças estabelecem ao longo do dia, nas diferentes áreas da sala de atividades;
- 2) Averiguar a perspetiva da educadora de infância sobre os tipos de interação existentes na sua sala de atividades e os fatores que as influenciam;
- 3) Recolher a visão da educadora de infância sobre o papel do educador na interação entre pares.

Parte inicial da Entrevista		
Objetivos	Questões	Informação a recolher
<p>Caracterizar o perfil do entrevistado;</p> <p>Relembrar a investigação e a pertinência da entrevista.</p>	<p>1. Como se chama?</p> <p>2. Que idade tem?</p> <p>3. Quais as suas habilitações literárias?</p> <p>4. Qual o cargo e funções que desempenha na instituição onde atualmente trabalha?</p> <p>5. Há quantos anos exerce o cargo de educadora de infância?</p> <p>6. Trabalhou noutras instituições?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dados pessoais (nome, idade); • Percurso profissional (formação académica, anos de serviço, funções que desempenha e instituições onde trabalhou); • Breve resumo sobre a investigação (problemática e objetivos).

Questões sobre a investigação		
Objetivos	Questões	Observações
<p>Recolher a perspetiva da educadora de infância sobre a importância do momento de brincadeira livre na</p>	<p>7. Na sala vermelha, que rotinas considera cruciais manter com o grupo de crianças? Porquê?</p>	<p>As perguntas recaem sobre a rotina da sala vermelha.</p>

<p>rotina diária e nas interações estabelecidas entre as crianças.</p>	<p>8. Em média, quanto tempo atribui aos momentos de brincadeira livre na sala de atividades? Que partes do dia privilegia para que esses momentos ocorram?</p> <p>9. Tendo em conta as crianças em estudo, considera que os momentos de brincadeira livre têm influência no estabelecimento de interações entre pares? Porquê? Se possível, ilustre com exemplos.</p>	<p>Relembrar as crianças envolvidas no estudo: Zara, Margarida e Guilherme.</p>
<p>Recolher a opinião da educadora de infância, baseada na sua experiência profissional, sobre os fatores que influenciam as interações entre pares no momento de brincadeira livre.</p>	<p>10. Que tipo de interações são observáveis entre as crianças nos momentos de brincadeira livre? (Isto é, as crianças privilegiam as interações verbais e/ou não verbais? Privilegiam as interações em que brincam de forma independente, lado a lado (paralelas) e/ou as interações em que brincam em conjunto, de forma associativa?)</p> <p>11. A partir das observações que realiza, consegue identificar que critérios predominam na escolha do par para interagir? Se possível, concretize com exemplos.</p> <p>12. Segundo as suas observações, que áreas as crianças privilegiam para interagir no momento de brincadeira livre? Consegue justificar as opções das crianças? Se possível, concretize com exemplos.</p> <p>13. Considera que a área escolhida para realizar a brincadeira influencia as interações que as crianças estabelecem no decorrer da mesma? Em que medida?</p> <p>14. Consegue identificar e descrever alguma situação em que tenha sido visível que os materiais ou a sua disposição influenciassem as interações estabelecidas entre as crianças?</p>	<p>As respostas devem basear-se nas interações que as crianças GG, MA e ZR estabelecem entre pares, no momento de brincadeira livre.</p>

<p>Recolher a visão da educadora de infância sobre o papel do educador na interação entre pares.</p>	<p>15. Tendo em conta o seu conhecimento sobre as crianças em estudo, a presença do educador no contexto de brincadeira influencia as suas interações? Em que medida?</p> <p>16. Costuma intervir nos momentos de brincadeira livre? Em que situações?</p> <p>17. Procura potenciar as interações estabelecidas nos momentos de brincadeira livre? De que modo?</p>	<p>As respostas às questões devem basear-se nas experiências vividas e partilhadas com as crianças em estudo.</p>
--	---	---

Parte final da Entrevista
<ul style="list-style-type: none"> • Dar espaço ao entrevistado para acrescentar alguma informação à entrevistadora que considere pertinente para a investigação desenvolvida; • Agradecer novamente a disponibilidade do entrevistado; • Referir que a entrevista será transcrita em tempo oportuno e que será dada a transcrição para o entrevistado ler e validar.

Referências bibliográficas

Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha*. (4.^a Edição). Lisboa: Pactor.

ANEXO 25 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE

Entrevistadora: Como se chama?

Educadora: CA.

Entrevistadora: Que idade tem?

Educadora: Trinta e dois anos.

Entrevistadora: Quais as suas habilitações literárias?

Educadora: Licenciatura em Educação de Infância.

Entrevistadora: Qual o cargo e funções que desempenha na instituição onde atualmente trabalha?

Educadora: Educadora de Infância com coordenação pedagógica e direção técnica.

Entrevistadora: Há quantos anos exerce o cargo de educadora de infância?

Educadora: Há 11 anos.

Entrevistadora: Trabalhou noutras instituições?

Educadora: Sim, numa durante um ano.

Entrevistadora: Na sala vermelha, que rotinas considera cruciais manter com o grupo de crianças? Porquê?

Educadora: Portanto, aquelas que são colocadas pela parte institucional que será o almoço, a higiene, o lanche, a sesta ... Pronto, essas são fundamentais e nunca devem ser ultrapassadas para o bem-estar da criança não é ... O sono, a hora em que come, a importância do dormir, a sesta, depois novamente o lanche e depois aqueles momentos que são estipulados mais por mim, em que temos mais autonomia, que será o momento do acolhimento, portanto o início do dia. Começar por dar os bons dias, o marcar as presenças, o marcar o tempo, um pequeno diálogo, uma história e depois sempre um momento de brincadeira livre também no período da manhã. Depois o momento da tarde é sempre algo mais flexível. Normalmente, gosto de estipular para momentos de brincadeira livre ou algo que exija menos concentração.

Entrevistadora: Em média, quanto tempo atribui aos momentos de brincadeira livre na sala de atividades? Que partes do dia privilegia para que esses momentos ocorram?

Educadora: Se calhar, repartidas, entre três horas aproximadamente eles acabam por ter. Se bem que neste grupo, em particular, as rotinas é algo que é difícil de manter, pois os pais não respeitam. Portanto, é um grupo com alguma dificuldade em cumprir os horários, tem horários muito flexíveis, o que nos obriga também a tornar a nossa planificação ainda mais flexível e às vezes não ajustamos a atividade ao momento que nós consideraríamos que seria o mais adequado à concentração deles, nomeadamente, o chegarem às dez da manhã, quando o acolhimento já deveria ter ocorrido entre as nove e as dez. Já tiveram um momento em que extravasaram ali a brincadeira toda e depois o retorno à calma é mais complicado e o dia não inicia da mesma forma. Pelo menos, eu considero que a rotina seria fundamental ser cumprida, o que não é observado no contexto da sala e, devido às características do grupo. Ainda assim, acho que deve haver sempre um período da manhã, dentro da sala e depois, tendo em conta a rotina da própria instituição, normalmente, muitas das vezes, sempre que o tempo meteorológico o permite, usamos outros espaços da instituição, quer o recreio, quer a parte da horta, quer a parte do refeitório e, portanto, se não tiverem esse momento de manhã, já não vão ter de tarde e para mim é fundamental que tenham um momento de brincadeira na sala de atividades. Acho que o mesmo dá para observar que, quando o mesmo não é permitido, eles estão no recreio exterior, mas querem também estar dentro. Portanto, para mim há essa importância deles terem sempre um momento de brincadeira em sala, porque as atividades são distintas e eles sabem o que é que podem brincar na sala e o que podem brincar na rua e sentem falta dos dois contextos.

Entrevistadora: Tendo em conta as crianças em estudo, considera que os momentos de brincadeira livre têm influência no estabelecimento de interações entre pares? Porquê? Se possível, ilustre com exemplos.

Educadora: Pronto, eu acho que tem essencialmente a ver com as características pessoais das crianças em causa e que são essas características que vão fazer com que eles escolham aquele amiguinho em detrimento de outro. Depois tem a ver com as características sociais: se já se conhecem, se não se conhecem, se têm relações extraescolares, como é o caso da MA e da ZR, que já se conhecem desde o tempo do berçário. O GG também, mas nunca tiveram uma vida social extra, as próprias mães não têm um relacionamento tão aberto. A MA e a ZR chegou a uma altura que se tratavam quase como irmãs, frequentavam a casa uma da outra e isso depois passava também para o contexto de sala. O GG teve sempre um bocadinho mais distante, sempre mais no contexto familiar dele, muito mais reservado. É uma criança que eu acho que ainda lhe falta alguma maturidade para brincar com os outros, brinca sempre quase de forma paralela. A única coisa que o faz ter algum centro de interação com o amiguinho é, por exemplo, uma bola e é algo que se nota mais no exterior do que no interior. Alguém que goste de jogar à bola, ele vai jogar à bola, porque tem aquele centro de interesse. Caso contrário, as brincadeiras dele normalmente são paralelas ou existe alguém que o chama para, mas ele aguenta-se pouco tempo ou está a brincar ali lado a lado, mas não associa a brincadeira à dos amigos. Eu acho que o momento de brincadeira livre é crucial para promover essas interações sociais. A nós para nos ajudar a conhecer o grupo e perceber quais são os centros de interesse e como eles reagem em situação de brincadeira livre. Há aqueles, que não é o caso de nenhum deles em particular, que se refugiam no adulto, porque, quando é momento de brincadeira livre, ficam completamente perdidos e recorrem a um desenho para não brincarem, não é pelo prazer de desenharem, é para não brincarem. Depois há aqueles que brincam de forma isolada, mas eu acho que esses momentos de brincadeira vão fazer com que eles alarguem essa socialização e comecem, quanto mais não seja, a observarem o amiguinho, a querer imitar, a querer entrar na brincadeira e vai sendo algo progressivo, não é ... Porque o momento de brincadeira livre para mim é uma atividade por excelência, é um veículo a nível social, é o melhor mediador para eles começarem a socializarem uns com os outros.

Entrevistadora: Que tipo de interações são observáveis entre as crianças nos momentos de brincadeira livre? (Isto é, as crianças privilegiam as interações verbais e/ou não verbais? Privilegiam as interações em que brincam de forma independente, lado a lado (paralelas) e/ou as interações em que brincam em conjunto, de forma associativa?)

Educadora: Eu acho que, das três crianças em estudo, a ZR é aquela que já revela maior capacidade a nível de interação, nomeadamente ao nível do faz de conta, ela interage de forma verbal e não-verbal. A MA é uma criança que é muito expressiva também, mas é uma criança que basta sentir que esta a ser observada para mudar o comportamento. Portando, é muito distinta da ZR, pelo que, por muito que elas interajam uma com a outra, normalmente as brincadeiras delas dão em conflitos passado pouco tempo, mas isto é também característico delas. Acho que gradualmente, ao longo do ano letivo e com o decorrer da idade delas, elas foram ganhando maturidade, as brincadeiras delas foram-se tornando cada vez mais complexas, mais duradouras. Já se começou a ver que ela já é capaz de fazer algum tempo de mãe ou de filha, consegue inverter os papéis, consegue incorporar durante algum tempo aquele momento. Torna-se também muito mais forte a ligação entre elas as duas. O mesmo não acontece com o GG. Eu julgo que no contexto de sala de atividades, o GG tem muitas brincadeiras paralelas. Até é capaz de estar a ver ou a fazer o mesmo tipo de brincadeiras, mas não está integrado, não está associado, está na brincadeira dele, está a observar, mas não está da mesma forma a incorporar um papel em conjunto. Também se foi notando progressos e é esse o objetivo, mas de qualquer forma julgo que ele ainda não está tão à vontade nessa situação. Também acho que tudo depende das características de casa. Ele está muito habituado a ser muito controlado, a estar constantemente a ser supervisionado e ele quando está a brincar também precisa de aprovação e olha para o adulto e sente que está ali mais reprimido. Embora seja um momento de brincadeira livre, ele sente-se um bocadinho perdido, não sabe muito bem o que há de fazer. Está habituado a sair mas estar sempre a ser controlado pelo irmão ou pela mãe ou pelo pai ou pelos avós e ali no contexto de sala isso nota-se.

Entrevistadora: A partir das observações que realiza, consegue identificar que critérios predominam na escolha do par para interagir? Se possível, concretize com exemplos.

Educadora: Eu acho que tem mesmo a ver com os centros de interesse essencialmente. Eles sabem que aquele amiguinho gosta daquilo, às vezes até o objeto que eles usam para ser o mediador do início daquela brincadeira: (*simulação do pensamento da criança*) “Ok, se eu tenho um carro sei que posso ir ter com o HS, se tenho uma bola sei que vou ter com o GG, se eu tenho uma boneca vou ter com a MA.” Eu acho que é o objeto em si, o símbolo que eles atribuem ao brinquedo. Depois a partir daí, então vão construindo a sua própria brincadeira. E tem a ver com as características também de cada um. Eles sabem perfeitamente quais as crianças que têm um papel mais passivo: (*simulação do pensamento da criança*) “Portando, eu agora quero ser mãe e esta minha amiguinha vai conseguir ser filha, mas se eu vou ter com aquela, ela já não vai querer ser filha. Ou se eu quiser que ela seja o cão, ela não vai querer ser o cão. Vai querer ter um papel mais preponderante.” E eles conhecem-se e com a prática, que eu acho que é mesmo isso, o brincar livremente é um exercício, com esse exercício eles vão-se conhecendo a eles próprios e conhecendo os amiguinhos e depois, quando constroem a sua própria brincadeira, sabem com quem é que vão ter para fazer determinadas coisas. O mesmo acontece com o adulto. Eles sabem que se quiserem fazer aquilo que a mãe gosta muito de fazer e o pai já não ou se for um momento do banho preferem que seja um em detrimento do outro, o mesmo acontece acho que no contexto social na sala.

Entrevistadora: Segundo as suas observações, que áreas as crianças privilegiam para interagir no momento de brincadeira livre? Consegue justificar as opções das crianças? Se possível, concretize com exemplos.

Educadora: Eu acho que será mesmo a área da casinha. A sala também é o que mais propicia, portanto, promove mais a brincadeira, é a área maior da sala digamos assim. Também acho que é aquela que eles próprios podem reproduzir os papéis de casa, portanto é uma continuidade da casa. O mesmo acontece com a área da manta, com os jogos, é algo também mais isolado e ali é onde eles podem assumir aquele papel: imitar o pai, imitar a mãe. Quando são criados cantinhos do médico, portanto, aqueles centros de interesse que vão surgindo ao longo do projeto, também existe uma grande afluência. Mas eu acho que a área da casinha é sempre aquela mais privilegiada.

Entrevistadora: Considera que a área escolhida para realizar a brincadeira influencia as interações que as crianças estabelecem no decorrer da mesma? Em que medida?

Educadora: Sim, se é a área da casinha eles irão imitar mais os pais, recriar uma festa de aniversário, um almoço, um jantar, um piquenique e depois permite-lhes também, como tem tantos objetos do dia-a-dia que fazem parte do quotidiano deles, eles conseguem portanto recriar. O prato pode ser um prato neste momento como a seguir é um disco, como a seguir pode ser o maceiro do cão. Portanto, eles recriam embora saibam que há regras para cumprir naquele centro de interesse e sabem que os pratos servem para comer, eles vão recriando as suas próprias brincadeiras e os próprios objetos vão-lhes permitindo que eles atribuam diferentes símbolos e que de repente olhemos para a casinha e em vez de termos uma casinha, temos uma encenação de uma aula de ginástica, como se tem verificado muito em que os pratos serviam de pinos no chão ou serviam de obstáculos, os bancos e as cadeiras serviam de tuneis. Eles depois recriam da forma como a área lhe permite. Primeiramente, acho que os materiais disponíveis serão sempre o início da brincadeira. Depois, como disse, o prato, por exemplo, ganha outro simbolismo para eles.

Entrevistadora: Considera que os materiais ou a sua disposição influenciam as interações estabelecidas entre as crianças?

Educadora: Sim, sem dúvida. Acho que a influência é visível em vários exemplos que dei nas repostas anteriores.

Entrevistadora: Tendo em conta o seu conhecimento sobre as crianças em estudo, a presença do educador no contexto de brincadeira influencia as suas interações? Em que medida?

Educadora: Sim, eu julgo que influencia e como eu disse no início, por exemplo, a MA é uma das crianças que fica muito incomodada. Ela pode estar a interagir de uma forma bastante livre e quando se sente observada recorre muito ao amuo ou pára de brincar, pronto, tem sempre uma atitude um bocadinho mais na defensiva: (*simulação do pensamento da criança*) “Agora estás-me observar, então agora vou parar”. O GG pelo contrário. Sempre que se sente observado, como eu disse, ele gosta da aprovação e é um incentivo a ir mais além. A ZR, quando observada, acho que também influencia no bom sentido, gosta de mostrar

que sabe e portanto vai desempenhar ainda mais a função para mostrar aquilo que está realmente a fazer. Mas acho que sim, o educador ou qualquer adulto influencia muito o tipo de interação que as crianças estabelecem. Eles até reprimem determinadas atitudes. É muito comum estarmos a fazer algo separado e estarem crianças em brincadeira livre e de repente ouvirmos assim uma atitude mais agressiva. Por exemplo, na área da casinha: (*simulação do pensamento da criança*) “Se não comes ficas de castigo! Levas um estalo!”, como já ouvimos. Se eles sentirem que estão a ser observados não agem dessa forma, porque eles sabem que normalmente o educador pergunta “Quem é que fala contigo dessa maneira?”. Portanto, eles sentem-se constrangidos e também condicionam o tipo de interação, o tipo de resposta, de acordo com aquilo que sentem que vai ser aprovado ou não, com aquilo que realmente está a ser dito. Ou recorrem logo à violência, como há crianças que fazem, mas se o adulto estiver a ver, ele não vai fazer isso ou vai pensar duas vezes antes de o fazer.

Entrevistadora: Costuma intervir nos momentos de brincadeira livre? Em que situações?

Educadora: Tento ao máximo não intervir. Tento ao máximo observar e usar as minhas observações para conhecer mais a criança ou para poder potencializar-lhes outros centros de interesse ou introduzir novos materiais porque sinto que fazem falta. Estar atenta ao grupo e conhecer aquilo que realmente eles estão a pedir nas interações deles. É óbvio que às vezes temos mesmo que intervir em situações de conflito, quando eles não são capazes de lidar, mas mesmo assim não tento chegar lá e acabar com o conflito, mas entrar na brincadeira e tentar ser o mediador e levá-los a resolver o conflito entre eles: “Então como é que achas que deves fazer? Ela falou assim dessa forma, se fosses tu como é que fazias?” Portanto, colocar a criança na situação inversa para que possa começar a aprender a superar os seus próprios conflitos.

Entrevistadora: Procura potenciar as interações estabelecidas nos momentos de brincadeira livre? De que modo?

Educadora: Sim, eu acho que isso passa por tentar alterar os centros de interesse da sala, o permitir que eles tenham uma voz ativa também nos novos materiais que possam vir para a sala. Normalmente, há uma ideia que quando existe a possibilidade de fazer uma lista de material para poder ser adquirido para o Jardim de Infância tenho o cuidado de me sentar com eles, perguntar o que gostariam de ter a mais na sala, se pudessemos comprar o que é que acham que faz falta. Eles às vezes sugerem um carrinho de compras: “Mas se tivermos um carrinho de compras, vamos necessitar de que? De um supermercado para fazer as compras. Para que serve só o carrinho? O que vão fazer com ele?”. Portanto, às vezes eu acho que é importante que as coisas não apareçam na sala porque eu achei engraçado. Alguns materiais eu sei que tem alguma intencionalidade educativa como jogos, agora tudo o que seja ao nível das interações, que permita que eles brinquem ao faz de conta, eu gosto que sejam eles a dar o contributo. Para uns, um carrinho de compras pode ter um grande simbolismo, porque costumam ir as compras com os pais. Para outros pode não ter simbolismo nenhum. Para uns o cantinho do médico pode ser muito giro porque até gostam de ir ao médico, mas para outros pode até causar-lhes medo. Portanto, o objetivo é conhecer realmente o grupo e perceber o que é que eles realmente querem e que eles saibam depois partilhar e que só vai haver um exemplo daquele brinquedo então como podemos interagir com esses brinquedos. É dessa forma que eu tento realmente procurar potenciar. Tentar ouvi-los, tentar conhecer o grupo, tentar dar-lhes o material que ele realmente precisam, ou comprado ou nós próprios a construir com eles. Quando a sala também não permite ter vários cantinhos ao mesmo tempo, é importante negociar com eles: “Ok, vamos abdicar de que durante algum tempo para ter este cantinho agora durante este bocado?”, para eles próprios terem um papel ativo na construção, são eles que vão interagir e, portanto, o espaço tem que ser feito a pensar neles ou mesmo por eles.

ANEXO 26 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES DA CRIANÇA GG

Quadro 2 - Dados recolhidos nas observações da criança GG

Categoria	Subcategoria	Sub-subcategoria	Evidências
Brincadeira	Brincadeira quanto ao conteúdo	Brincadeira exploratória	<p>“(…) a criança GG encontrava-se sentada no chão a manipular objetos da caixa do médico.” (O7)</p> <p>“[A criança GG] Agarrou numa seringa com a mão esquerda.” (O7)</p> <p>“A criança GG (…) segurava a seringa com a mão direita e rodava o êmbolo com a mão esquerda.” (O7)</p> <p>“(…) enquanto pressionava o êmbolo da seringa e observava o que acontecia.” (O7)</p> <p>“A criança [GG] observou a espátula atentamente, manipulando-a.” (O7)</p> <p>“A criança GG retirou uma touca descartável da caixa do médico e esticou-a, observando-a atentamente.” (O7)</p> <p>“(…) ficando a observar a criança GG a manipular a touca.” (O7)</p> <p>“A criança GG rasgou a touca em vários pedaços, observando o que lhe acontecia à medida que a esticava.” (O7)</p> <p>“A criança GG agarrou num pedaço mais estreito e comprido e enrolou-o no dedo indicador, observando o que acontecia.” (O7)</p>
		Brincadeira construtiva	<p>“A criança GG estava a construir uma torre, encaixando legos numa peça com a forma da cabeça de uma girafa.” (O3)</p> <p>“A criança GG olhou para os legos dispostos no chão, escolheu um amarelo e encaixou-o.” (O3)</p> <p>“[A criança GG] (…) começou a contar o número de legos de baixo para cima, com o auxílio do polegar, dizendo “1, 2, 3, 4, 5, 6 ... são muitas!” (…)” (O3)</p> <p>“(…) a criança GG escolheu um lego verde para encaixar na sua torre, retirando dois ao fazer força. A criança (…) continuou a encaixar o lego verde.” (O3)</p> <p>“[A criança GG] Voltou a dirigir a sua atenção para a construção da sua torre.” (O3)</p>

			<p>“A criança GG pousou a torre no chão, ao seu lado, e disse “A minha também vai ficar aqui ...”, procurando mais legos.” (O3)</p> <p>““Aqui não há mais girafas!” disse a criança GG surpreendida, afastando os legos que estavam no chão.” (O3)</p> <p>“A criança GG agarrou num lego azul e voltou a agarrar na torre que colocou anteriormente no chão, continuando a construí-la. Após adicionar dois legos, colocou a torre no chão e admirou-a.” (O3)</p> <p>“A criança GG procurou outros legos para adicionar à torre, (...)” (O3)</p>
		<p>Brincadeira faz-de-conta</p>	<p>“A criança GG agarrou num pano e começou a limpar o fogão.” (O5)</p> <p>“A criança GG insistia em esfregar uma zona do fogão, simulando que estava a verter um líquido de uma frasco de plástico, (...)” (O5)</p> <p>“Ao agitar-se, [a criança GG] deitou uma taça ao chão. A criança MC aproximou-se e disse-lhe “Boa, agora sujaste tudo!” (...)” (O5)</p> <p>“[A criança GG] Esticou o pano que estava em cima do fogão e simulou que estava a verter o líquido no pano e no fogão.” (O5)</p> <p>“(...) levando a criança GG a dizer “Estou a cozinhar com o LP e a MC ... mas está fechado!”.” (O5)</p> <p>“A criança GG continuou a esfregar o móvel com o pano e disse “Estou aqui a limpar, tem que ficar tudo limpinho!”.” (O5)</p> <p>“A criança GG disse “Não não!” e a criança MC concordou, dizendo “Não é por aí, não é a nossa porta!”.” (O5)</p> <p>“A criança GG (...) disse à criança BF “Tens que tocar à campainha do restaurante!”.” (O5)</p> <p>“A criança GG olhou para a criança BF e disse (...) “Não é aí a campainha!”.” (O5)</p> <p>“A criança GG continuou a limpar o móvel da cozinha, esfregando-o com um pano e dizendo “Agora tens que esperar!” (...)” (O5)</p> <p>“A criança GG atribuiu-lhe o papel de paciente, perguntando-lhe “O que tens?”, (...)” (O7)</p> <p>“A criança GG insistiu, dizendo “Se tiveres um dói-dói na barriga, por isso tenho que pôr-te uma pica ...”, (...)” (O7)</p> <p>“(...) a criança GG simulou uma injeção na sua própria perna, pressionando o êmbolo e dizendo “Assim!”.” (O7)</p>

			<p>“(…) criança GG aproximou-se e simulou uma injeção na barriga da criança LP, pressionando a seringa, (…)” (O7)</p> <p>“A criança GG procurou outros objetos na caixa do médico e disse “Preciso disto!” quando encontrou uma espátula de plástico.” (O7)</p> <p>“(…) [a criança GG] disse “Abre bem a boca ... Abre bem a boca!”, aproximando a espátula da boca da criança LP.” (O7)</p> <p>“(…) levando a criança GG a insistir, dizendo “É como se tivesses assim ... Ahhhhh” e aproximou a espátula da sua boca, demonstrando à criança LP o que pretendia.” (O7)</p> <p>“(…) a criança GG colocou a espátula dentro da sua boca. Observou-a atentamente e disse “Está bem ...”, retirando a espátula.” (O7)</p> <p>“(…) [a criança GG] encontrou outra seringa e disse “Só falta outras picas!”, simulando novamente uma injeção na barriga da criança LP.” (O7)</p> <p>“[A criança GG] Agarrou numa tesoura com a mão esquerda e numa escova com a mão direita e disse à criança SL “Eu sou cabeleireiro! O que queres fazer?”, definindo que a criança SL seria a cliente. A criança SL respondeu “Cortar” e observou (...) o que a criança GG estava a fazer.” (O12)</p> <p>“A criança GG simulou que estava a pentear e a cortar o cabelo da criança SL, utilizando uma escova e uma tesoura.” (O12)</p> <p>“(…) [a criança GG] colocou a mão em cima da cabeça da criança SL para auxiliar a tarefa de cortar o cabelo.” (O12)</p> <p>“(…) [a criança GG] voltou a agarrar a escova para pentear a criança SL, passando simultaneamente a mão pelo seu cabelo.” (O12)</p> <p>“A criança GG perguntou novamente “O que tu queres fazer SL?” (...)” (O12)</p> <p>“A criança GG voltou a agarrar na tesoura e repetiu a ação de cortar o cabelo.” (O12)</p> <p>“(…) retirou um secador e disse “Vou secar!”. A criança GG simulou que secava o cabelo da criança SL, apontando o secador e sacudindo o cabelo com a mão.” (O12)</p> <p>“A criança GG penteou a criança SL, variando os objetos utilizados.” (O12)</p> <p>“(…) [a criança GG] penteava a criança e simulava que estava a cortar a sua franja.” (O12)</p>
--	--	--	---

			<p>“A criança GG tornou a pousar a tesoura na penteadeira e continuou a pentear a criança SL.” (O12)</p> <p>“(…) simulou que estava a cortar o seu próprio cabelo, enquanto a criança GG a penteava.” (O12)</p> <p>“A criança GG continuou a pentear a criança SL, diversificando os objetos que utilizava.” (O12)</p>
		Jogos	Não foram observadas evidências.
Brincadeira quanto à dimensão social	Brincadeira paralela	<p>“(…) as crianças GG e LP encontravam-se uma ao lado da outra, sentadas no chão. A criança GG estava a construir uma torre, encaixando legos numa peça com a forma da cabeça de uma girafa. A criança LP estava a construir uma torre de legos.” (O3)</p> <p>“(…) A criança GG olhou para a torre construída pela criança LP (…)”(O3)</p>	
	Brincadeira associativa	<p>“A criança GG observava atentamente a criança LP, quando lhe perguntou “Vais precisar da girafa?”, emprestando-lhe um dos legos com a forma da cabeça de uma girafa.” (O3)</p> <p>“(…) as crianças GG e LP estavam a arrumar objetos nos móveis.” (O5)</p> <p>“A criança GG disse “Não não!” e a criança MC concordou, dizendo “Não é por aí, não é a nossa porta!”.” (O5)</p>	
	Brincadeira cooperativa	<p>“A criança GG disse “Sou eu primeiro!”. A criança MA baixou o arco e colocou-o na vertical, junto ao chão. “É o GG primeiro!” disse a criança MA.” (O6)</p> <p>“A criança GG transpôs o arco, enquanto a criança MA a auxiliava ao acompanhar o movimento do corpo com o arco.” (O6)</p> <p>“A criança LP deitou-se ao lado da criança GG, puxou a camisola para cima e esperou pacientemente.” (O7)</p> <p>“A criança LP cooperou, abrindo a boca, e a criança GG colocou a espátula dentro da sua boca.” (O7)</p> <p>“(…) disse à criança SL “Eu sou cabeleireiro! O que queres fazer?”, definindo que a criança SL seria a cliente. A criança SL respondeu “Cortar” e observou (…)</p> <p>que a criança GG estava a fazer.” (O12)</p> <p>“ “Assim não consigo ver SL, tens a cabeça para a frente!” disse [a criança GG] enquanto penteava a criança e simulava que estava a cortar a sua franja. A criança SL encostou a cabeça para trás, cooperando com a criança GG.” (O12)</p>	

ANEXO 27 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES DA CRIANÇA MA

Quadro 3 - Dados recolhidos nas observações da criança MA

Categoria	Subcategoria	Sub-subcategoria	Evidências
Brincadeira	Brincadeira quanto ao conteúdo	Brincadeira exploratória	Não foram observadas evidências.
		Brincadeira construtiva	<p>“De forma alternada, cada criança foi tirando peças da caixa, colocando-as lado a lado e construindo uma linha no chão.” (O1)</p> <p>“A criança MA (...) continuou a retirar e a ordenar as peças.” (O1)</p> <p>“As crianças (...) muito concentradas, continuaram a retirar as peças da caixa.” (O1)</p> <p>“(...) a criança MA começou a retirar as peças da linha criada pela MJ, colocando na sua. (...)” (O1)</p> <p>“A criança MA agarrou na caixa de dominó, que constituía um obstáculo à construção da linha e disse “Vou tirar a caixa.”, colocando-a ao seu lado.” (O1)</p> <p>“A criança MA alinhou as peças, colocando-as o mais juntas e direitas possível.” (O1)</p> <p>“A criança MA observou atentamente a linha criada, (...)” (O1)</p> <p>“Virou a caixa ao contrário e colocou-a, cuidadosamente, sobre as peças.” (O1)</p> <p>“Ao perceber que tinha desalinhado as peças, a criança MA levantou novamente a caixa, alinhou as peças e colocou-a novamente por cima.” (O1)</p> <p>“A criança repetiu a ação ao verificar que tinha desalinhado novamente as peças, (...)” (O1)</p> <p>“A criança MA ficou a observar a sua organização por algum tempo.” (O1)</p>
		Brincadeira faz-de-conta	<p>“A criança MJ perguntou “Estamos a arrumar o nosso lanche, pois é?” à criança MA.” (O8)</p> <p>“Enquanto observava a criança MJ, a criança MA disse “Olha, já está cheio, então vamos levar para a loja!” enquanto simulava que atava o saco.” (O8)</p>

			<p>“A criança MA tranquilizou-a dizendo “Eu estou a disparar isto que é para fazer ...” enquanto torcia o saco com as duas mãos.” (O8)</p> <p>“A criança MJ insistiu “Olha, vamos comer! Vamos comer o nosso lanche!” olhando para a criança MA. A criança MA disse “Mas é para comer na loja! Isto não é a loja, isto é a casa e nós não podemos comer em casa! Vamos à loja.”. A criança MJ consente e disse “Vamos à loja. É já ali à frente, não é MA?” seguindo-a.” (O8)</p> <p>“As duas crianças deram uma volta à sala e dirigiram-se para a área da casinha.” (O8)</p> <p>“(...) a criança BF embalava um boneco e a criança MA embalava dois bonecos.” (O10)</p> <p>“[A criança MA] (...) disse “Não quero o teu bebé!” olhando para a criança BF.” (O10)</p> <p>“A criança BF perguntou com um ar preocupado “Não vais roubar o meu bebé lindo pois não?”. A criança MA respondeu “Não.”” (O10)</p> <p>“A criança MA, com o boneco ao colo, levantou-se e puxou o carrinho do bebé, (...) e disse “Este é o nosso filhote!” olhando para o interior do carrinho.” (O10)</p> <p>“A criança MA embalou os dois bonecos que tinha ao colo.” (O10)</p> <p>“As crianças MA e BF pousaram com os bonecos. A criança MA levantou-se e disse “Oh tenho que ir para ali se não não vejo a fotografia!” sentando-se no lugar anteriormente ocupado pela criança MC. A criança MA trocou novamente de lugar para obter fotografias diferentes.” (O10)</p> <p>“(...) a criança MA parou, dizendo “O bebé está a chorar, precisa da mamã!”” (O11)</p> <p>““A Jade (<i>boneca</i>) tem que comer ao meu colinho!” disse a criança MA, enquanto dava a cadeira de bebés à criança ZR.” (O11)</p> <p>“(...) a criança MA olhou para trás e viu o cobertor dos bonecos no chão. Agarrou no cobertor e disse surpreendida “Este é o cobertor de dormir da minha Jade!”, colocando-o no carrinho de bebé e olhando simultaneamente para a criança ZR.” (O11)</p> <p>“A criança ZR dirigiu-se ao móvel da cozinha., agarrou num prato e aproximou-se da mesa. “Eu não vou comer!” disse a criança MA surpreendida e insistiu “ZR eu não vou comer sabes ...”. A criança ZR colocou o prato em cima da mesa, à</p>
--	--	--	---

			frente do boneco que se encontrava na cadeira de bebê e disse tranquilamente “Eu também não, eu sou a cozinheira.” (O11) ““O sumo do meu bebê, da minha bebezita!” disse a criança MA (...)” (O11)
		Jogos	“Após agarrar o arco, [a criança MA] convidou as crianças que se encontravam na área para brincar e disse “Eu agarro o arco! Têm que passar por dentro ...”, acompanhando com o movimento do braço.” (O6) “A criança [MA] perguntou bastante alto “Quem quer passar?” (O6) “A criança MA disse “É um de cada vez!” apontando o dedo e repreendendo as crianças por querem passar simultaneamente.” (O6) “A criança MA levantou novamente o arco e procurou outras crianças para brincar com ela.” (O6) “(…) [a criança MA] disse “BF! BF! Se choras não vais passar no arco!” (…)” (O6)
	Brincadeira quanto à dimensão social	Brincadeira paralela	Não foram observadas evidências.
		Brincadeira associativa	“(…) as crianças MA, MC e BF estavam sentadas umas ao lado das outras.” (O10) “A criança MA, com o boneco ao colo, levantou-se e puxou o carrinho do bebê, (...) e disse “Este é o nosso filhote!” olhando para o interior do carrinho.” (O10) “A criança BF ofereceu o boneco que estava a segurar à criança MA e continuou a tentar retirar o outro boneco à criança MC.” (...) (O10) “A criança MC afastou-se e simulou que estava a tirar muitas fotografias. As crianças MA e BF pousaram com os bonecos.” (O10) “As crianças ZR e MA passeavam os bonecos no carrinho de bebê (...)” (O11) “(…) ambas as crianças aproximaram-se da mesa da cozinha.” (O11) ““A Jade (<i>boneca</i>) tem que comer ao meu colinho!” disse a criança MA, enquanto dava a cadeira de bebês à criança ZR.” (O11) “As crianças MA e ZR sentaram-se e simularam que estavam a alimentar os bonecos.” (O11)
		Brincadeira cooperativa	“(…) as crianças MA e MJ encontravam-se sentadas no chão, uma à frente da outra, a brincar com uma caixa de dominó.” (O1) “De forma alternada, cada criança foi tirando peças da caixa, (...)” (O1) “(…) A criança MJ observou a criança MA e ajudou-a a realizar a ação, retirando peças da sua linha e completando a da criança MA.” (O1)

			<p>“As crianças colocaram as peças de forma alternada, sendo primeiro a criança MA e depois a criança MJ.” (O1)</p> <p>“A criança GG disse “Sou eu primeiro!”. A criança MA baixou o arco e colocou-o na vertical, junto ao chão. “É o GG primeiro!” disse a criança MA.” (O6)</p> <p>“A criança GG transpôs o arco, enquanto a criança MA a auxiliava ao acompanhar o movimento do corpo com o arco.” (O6)</p> <p>“A criança MA disse “E o LP vai passar nisto!”, colocando o arco à frente da criança LP. A criança LP passou por dentro do arco.” (O6)</p> <p>“Na área da manta, as crianças MA e MJ estavam a arrumar os objetos espalhados pelo chão.” (O8)</p> <p>“(…) a criança MA agarrava num saco de tecido, a criança MJ recolhia os alimentos e colocava-os no seu interior.” (O8)</p> <p>“A criança MA respondeu entusiasmada “Sim!” e decidiu ajudar a outra criança, recolhendo alguns objetos.” (O8)</p> <p>“À medida que colocavam os objetos no saco, alternavam entre quem inseria os objetos, esperando que uma terminasse para que a outra colocasse o seu.” (O8)</p> <p>“As duas crianças guardaram outros objetos que foram encontrando.” (O8)</p> <p>““Já está tudo!” disse a criança MA entusiasmada. “Olha aqui o que fizemos!” – disse, mostrando o interior do saco à criança MJ.” (O8)</p>
--	--	--	---

ANEXO 28 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES DA CRIANÇA ZR

Quadro 4 - Dados recolhidos nas observações da criança ZR

Categoria	Subcategoria	Sub-subcategoria	Evidências
Brincadeira	Brincadeira quanto ao conteúdo	Brincadeira exploratória	Não foram observadas evidências.
		Brincadeira construtiva	Não foram observadas evidências.
		Brincadeira faz-de-conta	<p>“Na área do cabeleireiro, a criança ZR convidou a criança MJ para brincar, definindo que ela seria a cabeleireira e a criança MJ a cliente.” (O2)</p> <p>“A criança ZR agarrou no secador, (...) fazendo o barulho do secador e sacudiu o seu cabelo.” (O2)</p> <p>“ “Tenho que tirar a trança!” disse a criança ZR, puxando o elástico da trança da criança MJ.” (O2)</p> <p>“A criança ZR continuou a simular que estava a secar o cabelo, fazendo o barulho do secador e sacudindo-o.” (O2)</p> <p>“A criança ZR perguntou “O que queres fazer?” aproximando-se da penteadeira e colocando o secador na boca. A criança MJ ficou pensativa e respondeu “Quero fazer ... quero pintar o cabelo.” (O2)</p> <p>“A criança ZR agarrou num frasco de perfume e fez força para o abrir, dizendo “Eu tenho aqui isto <i>pa</i> pintar.” (...)” (O2)</p> <p>“A criança ZR respondeu “Eu vou pintar a trança!” e simulou que estava a verter o conteúdo do frasco de perfume para a sua mão.” (O2)</p> <p>“A criança ZR afastou-se da cadeira e aproximou-se da penteadeira para pousar o perfume, simulando que transportava o conteúdo na palma da sua mão direita.” (O2)</p> <p>“A criança ZR insistiu, dizendo “Eu vou pintar a trança!” enquanto simulava que espalhava a tinta pelo cabelo.” (O2)</p> <p>“ “Já pintei!” disse quando afastou as mãos da cabeça da criança MJ.” (O2)</p>

			<p>“A criança ZR dirigiu-se à área dos jogos para ir buscar a caixa do médico, enquanto a criança MC se deitou no chão e esperou calmamente, definindo assim que seria a paciente.” (O4)</p> <p>“A criança ZR colocou uma máscara de médico e perguntou “O que dói-te?” (...)” (O4)</p> <p>“ “Não consegues mexer-te?” perguntou a criança ZR, tirando uma seringa da caixa dos médicos.” (O4)</p> <p>“[A criança ZR] Agarrou na perna, puxou as calças para cima, tocou diretamente na pele e disse “Vou descalçá-la!”.” (O4)</p> <p>“[A criança ZR] (...) descalçou a meia e colocou-a no chão, junto ao sapato, justificando “É para eu ver o dói-dói!”.” (O4)</p> <p>“A criança ZR disse com um ar muito surpreendido “Ah!”. Fez uma pausa e completou, apontando para o pé “Tem aqui! Olha aqui! Olha aqui o dói-dói! Vou tratá-lo!”.” (O4)</p> <p>“A criança ZR afastou-se para ir buscar objetos à caixa do médico.” (O4)</p> <p>“A criança ZR (...) disse “Eu vou tratar!”.” (O4)</p> <p>“A criança ZR agarrou novamente na seringa e simulou que estava a dar uma injeção no pé da criança MC, dizendo “Vou dar-te uma pica!”.” (O4)</p> <p>“A criança MC ficou assustada gritando “Aiiiiiii!”. A criança ZR tranquilizou-a, dizendo “É para ficares boa.”.” (O4)</p> <p>“(...) a criança ZR guardou a seringa dentro da caixa e retirou uma ligadura. Após esticá-la, colocou-a à volta do tornozelo da criança MC. “Pronto, já estás curada! Podes ir embora”.” (O4)</p> <p>“(...) as crianças ZR e MJ estavam a preparar uma festa de aniversário e decidiram cozinhar um bolo.” (O9)</p> <p>“A criança ZR agarrou numa luva de cozinha e disse “Temos que usar luvas!” calçando-a.” (O9)</p> <p>“A criança ZR aproximou-se do forno embutido no móvel da cozinha e começou a rodar os botões, simulando que o estava a ligar.” (O9)</p> <p>“A criança ZR olhou para a criança MJ e disse ‘Tá bem! Mas olha que eu tenho que precisar das luvas ...’ enquanto retirava uma taça do forno.” (O9)</p>
--	--	--	---

		<p>“A criança ZR (...) disse “Muitas não ... Assim o bolo fica maluco! Fica maluco MJ!”.” (O9)</p> <p>“A criança MJ continuou a tirar os frutos de plástico que ia encontrando no móvel, justificando “Eu preciso de muitas!”. A criança ZR insistiu e disse “Mas eu não ...”, olhando para a criança MJ.” (O9)</p> <p>“[A criança ZR] Abriu a porta (...) e disse “Precisamos deste pratinho e de um copo destes.” ” (O9)</p> <p>“ “A Jade (<i>boneca</i>) tem que comer ao meu colinho!” disse a criança MA, enquanto dava a cadeira de bebês à criança ZR.” (O11)</p> <p>““O meu bebé precisa de ajuda.” disse a criança ZR enquanto acariciava a cabeça do boneco.” (O11)</p> <p>“A criança ZR dirigiu-se ao móvel da cozinha., agarrou num prato e aproximou-se da mesa. “Eu não vou comer!” disse a criança MA surpreendida e insistiu “ZR eu não vou comer sabes ...”. A criança ZR colocou o prato em cima da mesa, à frente do boneco que se encontrava na cadeira de bebé e disse tranquilamente “Eu também não, eu sou a cozinheira.”.” (O11)</p> <p>“A criança ZR (...) disse “Um sumo para a minha bebé!”.” (O11)</p> <p>“A criança ZR (...) abriu-o e simulou que estava a verter sumo para o copo.” (O11)</p> <p>“A criança MA levantou-se e disse “Vou buscar um copo para o meu bebé.” (...)” (O11)</p> <p>“A criança ZR olhou para a criança MA e disse “Oh, já foste buscar! Eu preciso de uma caneca para ele beber um chazito.” (...)” (O11)</p> <p>““E agora vou por o chá, o chazito!” disse, colocando a chávena na mesa.” (O11)</p> <p>“As crianças MA e ZR sentaram-se e simularam que estavam a alimentar os bonecos.” (O11)</p>
	Jogos	Não foram observadas evidências.
	Brincadeira paralela	Não foram observadas evidências.

	Brincadeira quanto à dimensão social	Brincadeira associativa	<p>“A criança ZR (...) disse à criança MJ “Toma, podes usar a minha para não te queimares!” oferecendo a luva que tinha calçado anteriormente.” (O9)</p> <p>“A criança MJ disse “Eu vou buscar os outros pratos!”, agarrando em quatro pratos e auxiliando a criança ZR.” (O9)</p> <p>“As duas crianças dirigiram-se para a mesa da cozinha e distribuíram os pratos.” (O9)</p> <p>“As duas crianças sentaram-se nos bancos e esperaram.” (O9)</p> <p>“As crianças ZR e MA passeavam os bonecos no carrinho de bebé (...)” (O11)</p> <p>“(...) ambas as crianças aproximaram-se da mesa da cozinha.” (O11)</p> <p>““A Jade (<i>boneca</i>) tem que comer ao meu colinho!” disse a criança MA, enquanto dava a cadeira de bebés à criança ZR.” (O11)</p> <p>“As crianças MA e ZR sentaram-se e simularam que estavam a alimentar os bonecos.” (O11)</p>
		Brincadeira cooperativa	<p>“A criança ZR puxou a cadeira para a criança MJ se sentar, empurrando-a posteriormente para ficar mais próxima da penteadeira.” (O2)</p> <p>“Enquanto a criança ZR escolhia os objetos que iria utilizar, a criança MJ aguardou recostada na cadeira.” (O2)</p> <p>“Na área da manta, as crianças ZR e MC começaram a brincar.” (O4)</p> <p>“A criança ZR dirigiu-se à área dos jogos para ir buscar a caixa do médico, enquanto a criança MC se deitou no chão e esperou calmamente, (...)” (O4)</p> <p>“A criança ZR aceitou a justificação e observou atentamente o que a criança MC estava a fazer, (...)” (O4)</p> <p>““Deixa-me ajudar-te!” disse [a criança ZR], agarrando no pé da criança MC.” (O4)</p>