

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL E O DESENVOLVIMENTO DA
CAPACIDADE DE INVESTIGAÇÃO

Relatório de Prática Pedagógica

Rita Alexandra Santos Miranda

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, Novembro 2013

Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas, que de algum modo, contribuíram para realização desta minha caminhada.

À Professora Doutora Marina Rodrigues, minha orientadora, pela disponibilidade, orientação, incentivo e ensinamentos que me transmitiu e me ajudaram a crescer, tornando-se uma ajuda fundamental neste meu percurso.

Às Educadoras cooperantes que me acolheram e por toda as aprendizagens transmitidas.

A todos os professores e colegas de mestrado por todo o conhecimento partilhado.

À Elsa, minha colega de prática pedagógica, pela partilha, pelas sugestões e pela amizade demonstrada.

À minha irmã, cunhado e sobrinhas pelo apoio e por compreenderem a minha ausência e os momentos de cansaço.

Ao Fábio, pela motivação, força, compreensão, amizade e por tantas vezes me ligar a dar força e não deixar baixar os braços, um grande obrigada.

À minha mãe, por toda a paciência, compreensão, palavras, carinho, incentivo e por nunca me deixar cair.

Ao meu pai, pela paciência, esforço, por acreditar em mim e por me possibilitar a realização deste sonho.

RESUMO

Este Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar é composto por duas partes.

A Parte I é sobre Prática Pedagógica em Contexto de Creche, inclui uma reflexão que revela o percurso, as aprendizagens e dificuldades ao longo de toda a prática e engloba um ensaio investigativo acerca dos objetos de transição que as crianças levam para a sala de atividades.

A Parte II é sobre a Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância, consiste numa reflexão acerca do percurso, aprendizagens, dificuldades sentidas e inclui a descrição e reflexão sobre o modo como foi implementada a metodologia de trabalho de projeto com o grupo de crianças, explicando o que foi realizado em cada uma das fases do projeto. Por fim, engloba um ensaio investigativo acerca do desenvolvimento de competências sócio afetivas e cognitivas das crianças a partir de uma experiência de expressão dramática.

Palavras chave

Crianças, Expressão Dramática, Investigação, Objeto de transição, Reflexão, Trabalho de Projeto.

ABSTRACT

This Master Report of Education Preschool report is composed of two parts.

The first part is about the context daycare in pedagogical practice. Includes a reflection reveals the way, the learning and difficulties throughout practice and covers a research essay about the transition objects that children carry to the activities room.

The second part is about the pedagogical practice in kindergarten context. Consists of a reflection about the way, learning, felt difficulties, and includes a description and reflection on how the project work with the group of children methodology was implemented, explaining what was done in each stage of the project.

Finally, it includes an investigative essay about the development of skills socio affective and cognitive skills of the children from an activity of dramatic expression.

Keywords

Children, Dramatic expression, Investigation, Transitional Object, Reflection, Work Project.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral.....	v
Índice de Figuras.....	viii
Índice de Anexos	x
Índice de Tabelas.....	xi
Introdução.....	1
PARTE I - Prática Pedagógica Supervisionada em Contexto de Creche.....	2
Introdução.....	2
1. Reflexão sobre a Prática Pedagógica.....	3
1.1. O Início.....	3
1.2. A creche e os seus objetivos.....	4
1.3. Características das crianças da sala 2/3 anos da instituição cooperante.....	4
1.4. O desenrolar da Prática Pedagógica.....	6
1.4.1. Dificuldades sentidas.....	12
1.4.2. Aprendizagens realizadas.....	14
2. Ensaio Investigativo: Os Objetos de Transição.....	17
Introdução.....	17
2.1. Contextualização e pertinência do estudo.....	18
2.2. Problemática e objetivos do estudo.....	19
2.3. Fundamentação teórica.....	19
2.4. Metodologia.....	22

2.4.1. Opções Metodológicas.....	22
2.4.2. Participantes.....	23
2.4.3. Procedimentos.....	26
2.4.4. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados.....	26
2.4.5. Técnicas de análise de dados.....	27
2.5. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	27
2.5.1. Ana.....	27
2.5.2. Maria.....	29
2.5.3. Tiago.....	30
2.6. Conclusões e Limitações.....	31
Conclusão da Parte I.....	33
PARTE II - Prática Pedagógica Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância.....	34
Introdução.....	34
1. Reflexão sobre a Prática Pedagógica.....	35
1.1. O Início.....	35
1.2. O Jardim de Infância e os seus objetivos.....	36
1.3. Características das Crianças da sala 1 do Jardim de Infância Cooperante.....	37
1.4. O Desenrolar da Prática Pedagógica.....	39
1.4.1. Dificuldades sentidas.....	41
1.4.2. Aprendizagens realizadas.....	43
2. Trabalhar com as crianças segundo a Metodologia de Projeto.....	45
2.1. Metodologia de Trabalho de Projeto.....	45
2.2. O Projeto “O Mar”.....	47
2.2.1. Fase 1 - Definição do problema.....	47
2.2.2. Fase 2 - Planificação e lançamento do trabalho.....	49
2.2.3. Fase 3 - Execução.....	52
2.2.4. Fase 4 - Avaliação/Divulgação.....	64

2.3. O Contributo da Expressão Dramática no desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo das crianças a partir do projeto “O Mar”.....	67
Introdução.....	67
2.3.1. Contextualização e pertinência do estudo.....	67
2.3.2. Problemática e objetivos do estudo.....	68
2.3.3. Fundamentação teórica.....	68
2.3.4. Metodologia.....	73
2.3.4.1. Opções Metodológicas.....	73
2.3.4.2. Participantes.....	74
2.3.4.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	74
2.3.4.4. Técnicas de análise de dados.....	74
2.3.5. Apresentação e discussão dos resultados.....	74
2.3.6. Conclusões e limitações.....	79
Conclusão da Parte II.....	80
Conclusão do Relatório.....	81
Bibliografia.....	82
Anexos.....	1

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig.1 - Ideias prévias das crianças acerca da temática “O Mar” registadas na cartolina.....	48
Fig.2 - Registo de ideias em cartolina acerca do que as crianças queriam investigar...49	
Fig.3 - Registo gráfico acerca do que as crianças queriam investigar sobre o mar.....	50
Fig.4 - Cartolina do grupo responsável pela questão “porque os peixes são todos diferentes?”.....	50
Fig.5 - Cartolina do grupo responsável pela questão “porque o mar tem tanta água?”..50	
Fig.6 - Cartolina do grupo responsável pela questão “porque o mar é salgado?”.....	51
Fig.7 - O peixe que deu origem à nova questão de investigação.....	51
Fig.8 - Um dos livros utilizados para a recolha de informação com as crianças.....	52
Fig.9 - Um dos livros utilizados para a recolha de informação com as crianças.....	52
Fig.10 - Realização do jogo de tabuleiro “O Mar”.....	54
Fig.11 - Um dos desafios a ser realizado por uma criança.....	54
Fig.12 - Uma das crianças a fazer a contagem do número de votos.....	55
Fig.13 - Uma das crianças a alimentar o peixe.....	55
Fig.14 - Um dos peixes realizados pelas crianças.....	55
Fig.15 - As crianças a misturarem ingredientes.....	57
Fig.16 - As crianças a moldarem a massa.....	57

Fig.17 - Uma das crianças a moldar a massa de modelar.....	57
Fig.18 - Uma das crianças a realizar a proposta educativa.....	60
Fig.19 - Uma das crianças a observar os animais.....	61
Fig.20 - As crianças a realizarem a proposta educativa.....	62
Fig.21 - As crianças a abrirem o tesouro.....	62
Fig.22 - A visita da vendedora de peixe.....	63
Fig.23 - Festa de final de ano.....	64
Fig.24 - Os pescadores a exercerem a sua função.....	76
Fig.25 - Uma das crianças a separar os peixes por “espécies”.....	76
Fig.26 - A responsável pela loja a comprar peixe fresco.....	76
Fig.27 - Uma das vendedoras de peixe.....	76
Fig.28 - Os compradores finais.....	76

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - História “O Mar”	2
---	----------

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Propostas educativas realizadas no âmbito do projeto “O Mar”.....	53
---	----

INTRODUÇÃO

O presente relatório diz respeito à Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado no ano letivo 2012/2013, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria.

A primeira parte do relatório engloba uma dimensão reflexiva, na qual analiso e reflito acerca da minha prática em contexto de creche enquanto mestranda. Nesta reflexão procuro descrever o que é a creche e os seus objetivos, as características das crianças da sala cooperante, o meu percurso, as dificuldades sentidas, bem como as aprendizagens realizadas. Nesta primeira parte apresento, também, um ensaio investigativo, onde procuro compreender a importância dos objetos de transição nas crianças da sala dos 2/3 anos da instituição cooperante.

Na segunda parte do relatório analiso e reflito acerca da minha prática no contexto de Jardim-de-infância, enfatizando a realização de um trabalho de projeto com as crianças. Nesta reflexão também procuro descrever o que é o Jardim de Infância e os objetivos do mesmo, as características das crianças da sala 1 da instituição cooperante, o meu percurso, as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas. Procuro ainda investigar como o trabalho de projeto permitiu o desenvolvimento de competências sócio afetivas e cognitivas a partir de uma experiência educativa no âmbito da expressão dramática.

Este relatório de Mestrado termina com uma conclusão final, onde se faz uma última análise crítica de todo o processo vivido ao longo da sua elaboração.

PARTE I

PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE

INTRODUÇÃO

Esta primeira parte do relatório corresponde à Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Creche, que foi realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no primeiro semestre do ano letivo 2012/2013. Está organizada de acordo com dois grandes eixos orientadores: a experiência de toda a prática no primeiro semestre e um pequeno ensaio investigativo sobre os objetos de transição na creche.

Para a realização da reflexão crítica e fundamentada apresentada nesta primeira parte destaquei vários referentes: o início de toda a prática supervisionada, o que é a creche e quais os seus objetivos, as características das crianças com as quais realizei a minha prática pedagógica, o desenrolar de toda a prática, as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas.

1. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

1.1 O INÍCIO

No decorrer de toda a minha licenciatura, tive a oportunidade de realizar a prática pedagógica em dois contextos distintos: o de 1º Ciclo com uma turma do 4º ano, e o de Jardim de Infância com um grupo heterogéneo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

Quando dei início à licenciatura, a minha intenção ao concluí-la era a de ingressar no mestrado em Educação Pré-Escolar, e a oportunidade de realizar prática pedagógica em 1º Ciclo foi decisiva para acabar com as poucas dúvidas que eu tinha em relação ao mestrado em que iria ingressar, pois verifiquei que é a trabalhar com crianças mais pequenas que me sinto realizada.

Já no mestrado, em Setembro de 2012, a ansiedade e as expectativas de iniciar um novo percurso eram muitas. O facto de ser a primeira vez que iria estar em contexto educativo com crianças tão pequenas e de não haver um documento regulador oficial para orientar o meu trabalho na planificação das atividades, bem como algum receio em relação ao grupo de crianças, instituição e educadora cooperante, tudo me deixava insegura.

Eu e a minha colega de prática ficámos a saber que iríamos realizar a mesma, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada perto de Leiria, numa sala com um grupo de 18 crianças, sendo sete do sexo feminino e onze do sexo masculino e com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses de idades.

No início da prática e também no decorrer da mesma senti a necessidade de realizar várias leituras e fazer pesquisas bibliográficas acerca do que é a creche e dos seus objetivos, as características das crianças com idades compreendidas entre os 2/3 anos de idade, o que contribuiu para perceber quais as características principais das crianças de modo a propor experiências educativas adequadas ao grupo.

1.2. A CRECHE E OS SEUS OBJETIVOS

A creche é uma instituição tutelada pela Segurança Social que acolhe crianças até aos três anos de idade e que tem como objetivo principal apoiar a criança no seu desenvolvimento.

Segundo a portaria nº262/2011 de 31 de Agosto

(...) as creches assumem um papel determinante para a efetiva conciliação entre a vida familiar e a vida profissional das famílias, proporcionando à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral com base num projeto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade.

São muitos os autores que definem aquilo que é a creche e os seus objetivos. Tomei como referencia Portugal (2011) que defende que é necessário ir mais além daquilo que é a creche. A autora refere que não é suficiente que assegure apenas o apoio à criança e à família mas sim fazer com que as experiências das crianças assegurem a satisfação das suas necessidades físicas, de afetos, segurança, reconhecimento e afirmação em se sentir competente. (Portugal, 2011)

A creche onde tivemos a oportunidade de realizar a Prática Pedagógica fazia parte de uma Instituição de Solidariedade Social (IPSS) situada perto de Leira.

A instituição é constituída por três valências: a creche, que inclui as crianças entre os quatro meses e os três anos, constituída pela Sala do Berçário, a Sala 1/ 2 anos e a Sala 2/ 3 anos, o Pré-escolar ao qual pertencem a Sala 3/ 4 anos, a Sala 4/ 5 anos e a Sala 5/ 6 anos e o Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL).

1.3. CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS DA SALA 2/3 ANOS DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

Visto que o grupo de crianças com o qual estava a intervir em Prática Pedagógica em contexto de Creche tinha idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses de idade, achei por bem fazer uma pequena pesquisa sobre o desenvolvimento das crianças nesta

faixa etária, de modo a cruzar as observações realizadas com as orientações da literatura especializada.

São vários os autores que criaram e defenderam teorias e fases do desenvolvimento e aprendizagem do Ser Humano, entre os quais destaco Piaget.

Piaget (1962), considera a criança como um ser ativo e criativo na construção e interpretação da realidade e do conhecimento, permitindo-lhe uma adaptação cada vez melhor ao ambiente que a rodeia.

Segundo a teoria de Piaget (1962), o grupo de crianças com o qual trabalhei, encontra-se no estágio pré-operatório.

O estágio pré-operatório é caracterizado por Piaget (1962) pela capacidade de desenvolvimento sequencial de uma ideia, de acordo com determinados princípios lógicos. Isto é, as crianças começam por refletir acerca das suas ações e tomadas de decisões, percebem a relação de causa-efeito e começam a utilizar o jogo simbólico, a brincar ao faz de conta e a imitar o adulto.

Nesta fase as crianças começam a desenvolver-se a nível social, cognitivo e motor.

Em relação ao desenvolvimento social do grupo de crianças com as quais realizei a prática pedagógica, pude verificar que estas são ainda demasiado egocêntricas, e egoístas, querendo impor as suas regras (Avô, 1988). Pude verificar isto mesmo quando as crianças logo pela manhã traziam bolachas ou cereais para a sala de atividades e na maioria das vezes não queriam partilhar ou quando o faziam queriam ser as próprias a decidir a quem dar e a quantidade que queriam dar a cada uma, ficando com uma maior quantidade para si próprias. O grupo de crianças já compreendia a organização da sala de atividades bem como a regras da mesma e de todo o espaço em si. No entanto, em situações de conflito era sempre necessária a ajuda de um adulto para as solucionar.

Ao nível do desenvolvimento cognitivo, de acordo com o que Avô (1988) refere, as crianças de dois anos já têm um vasto número de palavras adquiridas, o que permite que façam perguntas, expressem desejos e intenções, bem como descrevem acontecimentos. Contudo, articulam as palavras de um modo muito pessoal que muitas das vezes só a família entende. Durante toda esta Prática Pedagógica constatei que o grupo utilizava diferentes modos para comunicar/expressar ideias, isto é, todos eles têm expressões e

formas muito próprias de se comunicar/referirem-se a determinado objeto. Todos eles conseguem também compreender frases simples/complexas. Ao longo de todo o semestre procurámos planificar atividades que estimulassem a aquisição de novo vocabulário e novos conceitos/noções, como por exemplo as partes do corpo , vestuário, cores, entre muitos outros.

Segundo Bouffard (1982) a criança nesta idade interessa-se por tudo quanto a rodeia, vê ou descobre. Na nossa prática pedagógica isto era mesmo muito visível quando as crianças tinham a oportunidade de brincar na rua e descobriam algum inseto. Todas as crianças tinham a curiosidade em observar o animal, explorá-lo e brincar com ele.

Relativamente ao desenvolvimento motor, tal como afirma Gesell (1979) a criança de dois anos ao erguer-se inclina primeiro a cabeça para a frente e só depois ergue as nádegas, já sobe e desce escadas, bem como gosta de correr, pular, saltar, puxar e agarrar, estando assim ainda numa fase motora mais violenta. Todas as crianças da nossa sala se deslocavam sozinhas, andavam, corriam e pulavam. Em grande parte das vezes, sempre que não se encontravam a realizar uma proposta educativa, verificávamos que as crianças se entretinham muito a arrastar e a subir aos móveis de madeira de que eram compostos a garagem e a casinha. Quanto à motricidade fina já têm a capacidade de agarrar um fio/linha com precisão e rapidez; constroem uma torre com mais ou menos cinco cubos e a maioria come sozinho.

1.4. O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao longo deste texto procuro refletir acerca do meu percurso realizado em contexto de creche, fazendo referência ao início de todo o processo, à minha integração no grupo de crianças, às rotinas das crianças, ao acolhimento e à sua importância, bem como às dificuldades que senti e às aprendizagens que realizei.

Como não conhecia a Instituição onde iria realizar a minha Prática Pedagógica em Contexto de Creche, ao longo de um semestre, na minha cabeça pairavam muitos receios, mas também expectativas.

Os meus receios iniciais eram relacionados com a instituição, se iríamos ser bem acolhidas na instituição, como seria o grupo de crianças, se conseguiria criar laços afetivos com o grupo, como seria a Educadora Cooperante, como iria planificar sabendo que não há orientações curriculares para a valência de creche, se conseguiria cumprir todos os objetivos que estavam estabelecidos e se conseguiria propor atividades do interesse do grupo, bem como adequadas às suas idades e níveis de desenvolvimento.

No entanto, todos estes meus receios e dúvidas foram desaparecendo ao longo da Prática.

A primeira e segunda semana de prática pedagógica foram dedicadas à nossa integração no grupo e destinadas à observação e recolha de dados com o intuito de realizarmos a caracterização do meio, da instituição e do grupo de crianças.

Recordo-me do nervosismo que se apoderou de mim no primeiro dia de Prática Pedagógica. Contudo, senti-me em casa, visto que as crianças nos receberam de braços abertos e aceitaram desde logo a nossa presença, revelando serem crianças muito simpáticas e carinhosas, não se sentindo envergonhadas com a nossa presença. Penso que esse foi o primeiro passo para a nossa integração no grupo de crianças, visto que também já esperavam a nossa presença.

Estas duas primeiras semanas foram fundamentais para a nossa integração no grupo de crianças. O facto de estarmos a ser bem recebidas, das crianças se dirigirem a nós carinhosamente mostrando pequenos laços de afeto e dirigirem-se a nós como Educadoras, fez com que na terceira semana na qual tivemos oportunidade de sugerir as primeiras propostas educativas, estivéssemos menos receosas.

Ao longo destas duas primeiras semanas, o esforço para me integrar ao máximo no grupo e participar em todas as rotinas foi imenso, contudo, notei que havia três crianças que estavam a ser mais difíceis de conquistar, e ao conversar com a Educadora, foi-me dito que era a primeira vez que as crianças ingressavam na creche e esse fator estava a influenciar o seu comportamento.

Segundo Portugal (1998),

A partir do momento em que o bebê é confiado a alguém que não os pais, as interações com estes tornaram-se mais limitadas. O bebê perde os seus pontos de referência e daí uma certa desorganização, inquietude, se não mesmo angústia e sofrimento (...) (p. 183)

Também Rodriguez & Hignett (s/d), citado por Gabriela Portugal, (1998) referem que

(...)A adaptação à creche é um processo muito mais complexo do que se poderia supor e que durante determinadas fases de desenvolvimento é de esperar o ressurgimento de comportamentos negativos semelhantes aos observados em períodos de adaptação inicial. (p.184)

Toda esta inquietude por parte destas crianças que ainda não estão adaptadas à creche e retratada por Portugal (1998), foi vivenciada por nós e dificultou um pouco a nossa interação com as mesmas.

Foi na terceira semana que demos início às intervenções. Ao longo de todas elas, procurámos diversificar as propostas educativas ao máximo e sobretudo focar a aprendizagem das crianças nos diferentes domínios de desenvolvimento.

As planificações das atividades eram feitas para uma semana inteira de prática, que correspondia a três dias. Para tal, havia um fio condutor que fazia com que as atividades de segunda, terça e quarta-feira tivessem sempre algo em comum e surgissem relacionadas entre si. Um dos cuidados que tivemos foi nunca esquecer aquilo que as crianças vão aprendendo nas semanas anteriores e trazer esse conhecimento para o dia-a-dia das crianças e mesmo para as propostas apresentadas. Posso dar o exemplo das cores: Quando chegámos à instituição, as crianças encontravam-se a ter as primeiras experiências educativas focalizadas na cor vermelha, e assim, em todas as atividades que propusemos tivemos o cuidado de fazer alusão aquela cor, bem como sempre que surgia por exemplo um objeto vermelho questionávamos as crianças sobre a cor do objeto. O mesmo aconteceu em relação às restantes cores que tivemos oportunidade de dar a conhecer ao grupo.

Muitas foram as experiências de aprendizagem que proporcionámos ao grupo de crianças: leitura de histórias, cantar canções, realização de jogos, elaboração de carimbos com a introdução de diferentes frutos, (permitindo às crianças fazer a relação entre o fruto e o seu nome, bem como associar a cada um deles a sua cor).

Também tivemos a oportunidade proporcionar às crianças aprendizagens no que diz respeito a noções espaciais (em cima de, debaixo de) através de jogos que foram realizados novamente com a fruta, (por exemplo quando pedíamos para colocarem a sua peça de fruta por exemplo “debaixo da almofada”, “em cima da almofada”). Propusemos também atividades com a intenção de proporcionar o desenvolvimento das noções dentro e fora.

Com o intuito de que as crianças explorassem os diferentes órgãos dos sentidos, proporcionámos a elaboração de uma receita de biscoitos. Nesta atividade, as crianças exploraram os sentidos, na medida em que visualizaram, tocaram, cheiraram e provaram os ingredientes que constituíam a receita e pro fim provaram os biscoitos. Mais tarde, quando nos encontrávamos a falar sobre os diferentes frutos, as crianças também tiveram a oportunidade de realizar uma salada de frutas, onde exploraram novamente os sentidos, agora recorrendo a frutos (explorando as cores, os cheiros, as texturas, os sabores).

Outra das atividades propostas tinha como principal objetivo desenvolver nas crianças a importância da escovagem dos dentes, para tal, demos a conhecer uma canção sobre a escovagem dos dentes, mostrámos ao grupo de crianças uma dentadura grande, uma escova de dentes e exemplificámos como deveriam ser escovados os dentes. Posteriormente, todas as crianças procederam à escovagem dos seus dentes. A partir deste dia, a escovagem dos dentes passou a fazer parte da rotina do grupo de crianças.

Outra das aprendizagens proporcionada às crianças diz respeito às características do Inverno e das roupas e acessórios adequados para esta estação do ano, para tal propusemos ao grupo de crianças que trouxessem roupas e acessórios de inverno para podermos explorar na sala de atividades e fazermos um pequeno passeio onde fosse possível verificar na natureza as características do inverno.

Algo que se tornou muito marcante desde o início da prática foi a rotina praticada pelo grupo de crianças.

Segundo Holman, Banet & Weikart, (1995)

uma rotina coerente é uma estrutura. Liberta igualmente crianças e adultos de uma preocupação de terem de decidir o que vem a seguir e permite-lhes usar as energias

criativas nas tarefas entre mãos. Uma vez estabelecida e nela integradas as crianças, a rotina torna-se mais flexível. (p.81)

A rotina das crianças era composta pelo acolhimento, proposta educativa, momento de brincadeira livre, momento de higiene, almoço, novamente o momento de higiene, sesta, momento de higiene, lanche e por fim momento de brincadeira livre.

Como podemos verificar, grande parte da rotina diária remete-se a momentos de higiene, que passavam por trocar as fraldas, lavar as mãos, colocar os babetes, vestir e despir os bibes para que fossem dormir ou comer. No momento de higiene anterior à sesta, nas primeiras semanas deparei-me com grande dificuldade em conseguir perceber quais eram as crianças que utilizavam objetos pessoais para dormir, o que fez com que tivesse de perguntar à assistente operacional e à educadora, sempre que as crianças não referiam que precisavam do seu objeto. A rotina na creche tem uma grande importância, pois é através da realização de uma rotina que as crianças começam a ter uma noção do tempo.

Ao realizar a rotina diária, a criança começa a perceber que há um tempo destinado a cada tarefa, como por exemplo um tempo para brincar, para almoçar, para lanchar, para dormir, para fazer a higiene.

Por outro lado as rotinas tornam-se também importantes para as crianças na medida em que lhes dão segurança, tendo em conta que vão compreendendo o que se segue a quê, sem que a criança seja surpreendida e destabilizada com situações que nem sempre compreende, como referem Hohmann & Weikart (2011).

Saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo. (...) as crianças sentem-se seguras devido à estrutura previsível da rotina diária e dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas (p.225).

A Educadora da sala de atividades trabalhava de acordo com o Modelo Curricular Reggio Emilia, e segundo Lino (1996)

Um dos pilares do modelo de Reggio Emilia é o sentimento e a vivência de comunidade Educativa, onde os professores e família constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças. A aprendizagem processa-se de forma bilateral e recíproca entre as crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todo. (95)

Esta relação entre a família e a comunidade educativa era muito notória no momento do acolhimento, o que me despertou particular interesse logo nas primeiras semanas e que se revelou muito importante para este grupo de crianças.

Nesta instituição, este é um momento em que os pais e/ou encarregados de educação permanecem bastante tempo na sala de atividades, chegando a permanecer cerca de 30 minutos. Durante todo este período têm a oportunidade de visualizar os trabalhos realizados pelas crianças ao longo da semana, conversar com a Educadora acerca desses mesmos trabalhos e do desenvolvimento do seu educando. Têm também a oportunidade de interagir não só com os seus filhos/educandos como com as restantes crianças. No meu ponto de vista este momento de acolhimento torna-se muito importante, porque realça a ligação existente entre a creche e a família e isso revela-se nas crianças, no prazer que as crianças têm em ter os pais na sala, em mostrar os seus trabalhos e no contacto com os colegas.

Noutra perspetiva, penso que tem um lado menos bom, visto que as crianças muitas das vezes não reagem bem quando os pais têm de se retirar, fazendo com que as estas se sintam angustiadas e na grande maioria das vezes chorem na despedida.

Outro dos aspetos que gostaria de salientar é o da importância dada ao espaço nesta sala de atividades. De acordo com Lino (1996)

O ambiente físico das escolas para a infância de Reggio Emilia é objeto de uma especial atenção de forma a promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade. Todos os espaços e materiais são cuidadosamente planeados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, os professores e os pais se sintam em casa. (p. 104)

Como tal, a educadora sentiu a necessidade de mudar todo o espaço da sala de atividades para que as crianças se sentissem melhor e se tornasse um espaço mais favorável ao desenvolvimento das capacidades das crianças.

Toda esta importância que a Educadora dava à organização do espaço era muito evidente e penso que também nós começámos a ter mais consciência disso mesmo. Nós, tal como a Educadora procurávamos que as crianças frequentassem diversos espaços dentro da sala de atividades, (criando pequenas áreas), e fora da sala de atividades, fomentando as idas ao espaço exterior, ao corredor da creche e por vezes visitando as salas de Jardim de Infância. Penso que se torna muito importante as crianças

frequentarem estes diferentes espaços, tendo em conta que a maneira de estar da criança é alterada em qualquer um deles. O facto de as crianças frequentarem o espaço exterior faz com que estas se sintam mais livres, que se a postura seja mais descontraída, pois aqui as crianças têm oportunidade de brincar livremente, de explorar.

O espaço e o modo como este está organizado, bem como o que dele faz parte é muito importante na creche e deve ser pensado e adequado ao grupo de crianças e às suas necessidades, tendo em conta que deve proporcionar à criança o desenvolvimento de capacidades e competências, daí a sala estar organizada por pequenos espaços com atividades próprias, funcionando como pequenas áreas, aproximando-se um pouco daquilo que é uma sala de jardim-de-infância.

Segundo Vayer & Matos (1990)

(...) os espaços e os objetos colocados à disposição das crianças devem estar harmoniosamente equilibrados e evoluir com o desenvolvimento das capacidades de autonomia . (...) O espaço de acção deve facilitar o reconhecimento de si e do mundo à sua volta. (P.100)

isto é, não deve ser facilitador, mas sim proporcionar às crianças desafios, o espaço deve ser alterado conforme a evolução do grupo de crianças. Por exemplo, os objetos não devem estar todos à mão das crianças, por vezes poderão ser colocados objetos num sítio mais alto, com o objetivo da criança se esforçar para o conseguir agarrar, desenvolvendo um pouco a motricidade das crianças.

1.4.1. DIFICULDADES SENTIDAS

Ao longo de toda a prática neste contexto fui sentindo algumas dificuldades e tive de procurar estratégias para as colmatar.

Logo na minha primeira semana de atuação, uma das grandes dificuldades que senti foi a de esconder o nervosismo que se apoderava de mim por ser a primeira vez que iria atuar com o grupo de crianças. Tornou-se uma grande dificuldade porque era importante que o grupo não percebesse o quanto eu me encontrava nervosa, pois iria interferir no comportamento das crianças. Contudo, ao dar início à proposta educativa consegui disfarçar o nervosismo sem que o grupo percebesse e por fim acalmar.

Outra dificuldade que senti nas primeiras semanas de prática, prende-se com as rotinas, tendo em conta que na valência de creche existem muitas rotinas, tornou-se um pouco difícil à adaptação às mesmas.

Ao longo de toda a prática, um dos momentos da rotina em que sempre notei alguma dificuldade, foi no momento da sesta. Neste momento, eu encontrava-me entre duas crianças que demoravam imenso tempo para adormecer e antes de o fazer estavam constantemente a conversar uma com a outra e muitas vezes a levantarem-se. A minha dificuldade foi conseguir fazer com que estas duas crianças percebessem que não o podiam fazer porque incomodavam os outros colegas e o momento não era para conversar mas sim para dormir. Tornava-se uma tarefa muitíssimo complicada e que me acompanhou durante toda a prática.

Outra das dificuldades prende-se com momentos de conflito entre as crianças. No início da prática, quando havia algum conflito, tinha algum receio de intervir, pois não sabia como a educadora agia nestas mesmas situações e tinha receio de não proceder de modo adequado. No entanto, ao observar a educadora, comecei a agir da mesma forma. Ainda no início da prática, outra das dificuldades que senti, tinha a ver com o decorrer das atividades, quando o grupo se distraía enquanto uma atividade estava a decorrer, sentia alguma dificuldade em conseguir voltar a captar a atenção das crianças, mas foi algo que fui conseguindo ultrapassar.

Trabalhar em grande grupo com as crianças tornou-se um grande desafio, tendo em conta que é muito difícil manter a atenção das mesmas, visto que se distraem muito facilmente com os colegas pelo que foi difícil arranjar estratégias para que as crianças continuassem atentas no decorrer de toda a atividade. Contudo, o trabalho em grupo é muito importante para as crianças, visto que estas desenvolvem capacidades e competências para estar em grupo e interagir em grande grupo, como saber escutar, saber ouvir, esperar pela sua vez, entre muitas outras. *Se concebermos a Educação de Infância como um espaço de socialização e de relações interpessoais, sabemos que é nesse espaço que se lançam bases para o exercício de cidadania.* Oliveira & Cunha, (2007).

Por fim, uma dificuldade que senti desde o início e que não consegui ultrapassar completamente, relaciona-se com as birras que as crianças faziam no acolhimento,

quando os pais depois de permanecerem algum tempo na sala de atividades tinham de ir embora. Estas eram sempre situações complicadas de resolver e que a maioria das vezes tinha de ser a Educadora a intervir.

Apesar das dificuldades sentidas ao longo de toda a prática, foi também graças a elas que fiz imensas aprendizagens. Para tal, refleti ao longo de todas as semanas, para combater as dificuldades, para que a minha atuação melhorasse e as propostas educativas fossem ao encontro dos interesses das crianças, bem como das suas necessidades, adequando propostas, fazendo com que fossem criativas e que fomentassem o desenvolvimento do grupo.

1.4.2. APRENDIZAGENS REALIZADAS

Considero que toda esta Prática Pedagógica se revelou muito importante, tendo em conta que apesar de todas as dificuldades sentidas, as aprendizagens que realizei foram inúmeras e irão contribuir para o meu futuro enquanto Educadora de Infância.

Ao realizar a prática, tive a oportunidade de ficar a conhecer, aprender e vivenciar o funcionamento de uma Creche.

Verifiquei também a importância que as rotinas têm num grupo de crianças em idade de creche.

Ao verificar a disposição do espaço, bem como a frequência com que este era alterado, aprendi que era muito importante que o espaço e a disposição dos objetos e materiais no mesmo, transmitisse tranquilidade e harmonia ao grupo de crianças, bem como acompanhasse a evolução das crianças.

Constatarei também que o Educador é muito importante no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois é este que proporciona ao grupo situações e ambientes de aprendizagem e desenvolvimento. Hohmann & Weikart (2011) exprimem com clareza esta ideia:

os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças (...) dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem. (p.27)

Verifiquei que a relação existente entre o Educador e os encarregados de educação é muito importante, na medida em que ambos transmitem informações essenciais sobre a criança nos diferentes espaços, isto é, casa e creche.

Outra aprendizagem realizada refere-se às planificações, compreendi que servem apenas de guião e que não necessitam de ser seguidas rigorosamente, pois se surgir alguma dúvida ou interesse por parte das crianças, é naquele momento que devemos responder e ajudar as crianças.

Constatei a importância do trabalho individual, visto que ao estar apenas com uma criança, temos oportunidade de verificar determinados aspetos, tais como o modo como agarra nos lápis, o modo como pinta, as cores que já conhecia e ter conversas que em grande grupo e noutro contextos é mais difícil de conseguir. Os momentos de trabalho individual são, assim, oportunidades de desenvolvimento individual de cada criança e permitem ao educador compreender de modo mais aprofundado o percurso de desenvolvimento que cada criança vai seguindo e que em grande grupo se torna mais difícil. (Hohman & Post, 2007)

Por outro lado, aprendi também que o trabalho em grande grupo é igualmente importante, visto que potencia a dinâmica do grupo, ajuda a fortalecer relações entre pares, bem como possibilitam o desenvolvimento da capacidade de comunicar e interagir com outras crianças. Ao terem esta oportunidade, as crianças sentem-se valorizadas pelos seus colegas. (Hohman & Post, 2007)

Aprendi que ao utilizarmos materiais audiovisuais, como é o caso do projetor de vídeo e o computador, as crianças ficam curiosas e atentas, por serem materiais normalmente pouco habituais.

Constatei que os momentos de higiene são momento fundamentais para estabelecer relações com as crianças, uma vez que são momentos de cuidado e afeto a cada criança.

Verifiquei também que é muito importante para as crianças terem acesso a diferentes espaços, visto que ao manterem-se demasiado tempo no mesmo, estas perdem a motivação e a concentração

Algo que também aprendi foi que ao propor uma atividade que exige uma maior concentração das crianças, de seguida é importante dar-lhes oportunidade para brincarem livremente.

Aprendi também, que tenho de fazer um esforço para não me encontrar tão nervosa nas minhas semanas de atuação e ser mais expressiva, para que consiga cativar ainda mais o interesse das crianças.

Apesar de no início da Prática Pedagógica em Creche ter tido algum receio por não ter qualquer experiência neste contexto, toda a experiência embora as dificuldades sentidas fez com que superasse as minhas expectativas e fez com que eu adorasse esta experiência crescendo pessoal e profissionalmente.

2. ENSAIO INVESTIGATIVO: OS OBJETOS DE TRANSIÇÃO

INTRODUÇÃO

O presente ensaio investigativo surge no âmbito da Prática Pedagógica realizada em contexto de Creche, a partir da observação de uma realidade vivida diariamente e que consistia no facto de algumas crianças, diariamente chegarem à sala acompanhadas por diferentes objetos pessoais que iam variando dia após dia e que identifiquei como objetos de transição.

Após uma revisão bibliográfica acerca da importância e do papel dos objetos de transição, achei por bem focar a minha problemática nestes mesmos objetos, formulando a seguinte questão: *Qual a importância dos objetos de transição para crianças de dois anos que frequentam a creche?*

O estudo tem como principal objetivo identificar os diferentes objetos que são levados pelas crianças, observar os momentos em que as crianças interagem com os mesmos e refletir acerca da importância destes objetos no dia a dia das crianças na creche.

Este ensaio investigativo está dividido em 7 partes: a introdução, a contextualização e pertinência do estudo, a problemática e os objetivos do estudo, fundamentação teórica, a metodologia, apresentação e discussão dos resultados e por fim as conclusões e limitações do estudo.

2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

O objecto é um prolongamento do Eu (...) no campo da relação com o mundo, as interações criança-objecto são marcadas pela origem dos objetos, os quais habitualmente são concebidos pelo adulto.

(Vayer, Duval & Roncin, 1991, p.134)

Este ensaio investigativo procura dar a conhecer e a perceber a importância e a necessidade dos objetos de transição para as crianças de dois anos da creche.

Ao longo do decorrer de toda a Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de Creche, fui-me apercebendo que muitas crianças quase todas as manhãs traziam consigo um ou mais objetos de sua casa.

Tendo em conta que a Educadora Cooperante adota como orientação o Modelo Reggio Emilia, e segundo Lino (1996) *“Um dos primeiros objetivos dos educadores de Reggio Emilia é criar um ambiente agradável e familiar onde as crianças, educadores e famílias se sintam como em casa.”* a educadora permitia que as crianças trouxessem objetos de suas casas para a sala de atividades, permanecendo com os mesmos sempre que quisessem.

Habitualmente, os objetos que cada criança trazia eram dados a conhecer pela própria criança às outras crianças e aos adultos presentes na sala de atividades e permaneciam com as crianças que os tinham trazido enquanto estas o desejassem. Algumas vezes, ao longo do dia, em momentos de necessidade de conforto e segurança, voltavam a pedi-los. Era também vulgar as crianças permitirem que os amigos brincassem com os seus objetos/brinquedos.

Ao observar o momento de acolhimento em que as crianças traziam o seu objeto e os diferentes momentos ao longo do dia em que interagiam com o mesmo, fui aumentando o meu desejo de querer perceber qual a importância destes mesmos objetos para estas crianças.

2.2. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Com o intuito de procurar compreender qual a importância que o objeto de transição tem para crianças da creche, defini a seguinte pergunta de partida:

Qual a importância dos objetos de transição para crianças de dois anos que frequentam a creche?

Assim sendo, para procurar responder a esta questão de investigação defini como objetivos para este estudo:

- 1) Identificar os objetos que as crianças levam para a creche;
- 2) Observar os momentos em que interagem com os objetos;
- 3) Refletir acerca da importância dos objetos para crianças;

2.3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo procuro apresentar aquilo que a literatura nos diz acerca da temática em estudo.

Segundo Bowlby (1984) a relação que existe entre um bebé e a sua mãe é criada muito lentamente e só depois de este adquirir alguma mobilidade é que começa a procurar a companhia da sua mãe, denominando esta atitude de comportamento de apego. Bowlby (1984) define o comportamento de apego como

uma classe de comportamento social de importância equivalente à do comportamento de acasalamento e do parental. (...) o comportamento de apego é visto como aquilo que ocorre quando são ativados certos sistemas comportamentais. Acredita-se que os próprios sistemas de comportamentais se desenvolvam no bebé como resultado da sua interação com o seu meio ambiente de adaptabilidade evolutiva e, em especial, de sua interação com a principal figura nesse meio ambiente (...) (p.194).

Isto é, o comportamento de apego, é a relação existente entre a criança e a sua mãe, ou o seu pai, e todos os comportamentos (positivos e/ou negativos) que advêm da criança em relação à ausência ou presença dos mesmos.

Ainsworth (citada por Bowlby, 1984) realizou um estudo no qual foram observados bebês de uma tribo, que visitavam as suas mães durante várias horas, e verificou que a maioria dos bebês procurava as suas mães assim que estas se afastavam.

Os resultados obtidos por Ainsworth (citada por Bowlby, 1984) mostram que ficou claro que o comportamento de apego se manifesta através do choro e que este tinha maior probabilidade de acontecer quando a mãe se afastava da criança e por outro lado, quando a mãe regressava era recebida com sorrisos e balbucios.

O mesmo autor (Bowlby, 1984) afirma ainda que *o comportamento de apego é exibido pela maioria das crianças de um modo vigoroso e regular até perto do final do terceiro ano (p.219)*. Para o autor, *sejam quais forem os efeitos que a mudança de ambiente possa exercer, a principal variável é sempre a ausência da figura materna. (p.31)*, o que faz com que ao ingressar na Creche ou no Jardim de Infância estas se sintam transtornadas quando a mãe ou o pai se vai embora, manifestando-se na maioria dos casos através do choro. Bowlby (1984) afirma ainda que *embora o choro possa durar apenas alguns minutos, elas costumam, não obstante, permanecer caladas, inativas e exigindo constantemente a atenção da professora. (p.2197)*

Outra das autoras que se debruçou sobre o assunto foi Anne Freud (1982) afirmando que

Separar, seja qual for a razão, uma criança pequena de sua mãe, durante o período de unidade biológica entre ambas, representa uma interferência injustificada com as mais importantes necessidades inerentes. Como tal, a criança reage com aflição legítima, a qual só pode ser aliviada pelo regresso da mãe ou, a mais longo prazo, pelo estabelecimento de vínculos com uma mãe substituta. (p.102)

Reforçando a ideia de Anne Freud (1982), num estudo mais recente, Brazelton & Sparrow (2010) afirmam que

a separação de manhã é sempre um problema quando as crianças vão para o infantário pela primeira vez. Muitas crianças não aguentam. Elas gemem e choram todos os dias. Quando têm uma professora com a qual criam uma relação, isso pode ajudar. Mas mesmo assim é provável que a separação seja difícil e dolorosa. (...) (p.83).

Defendem também que

Muitas crianças necessitam de um objeto de transição, especialmente durante a separação. Uma criança que já se ligou a um cobertor ou ao polegar está mais bem preparada para recorrer aos seus próprios recursos.(...) é um ponto de referencia no desenvolvimento de uma criança - aprender a tornar-se ainda mais independente. (...)

em alturas como esta, uma criança precisa de uma lembrança reconfortante da sua casa e da relação familiar. (p. 91)

Anne Freud (1982), afirma ainda que

As propriedades da mãe e do corpo do filho são transferidas para alguma substância macia, como uma fralda, um travesseiro, um tapete, um urso de pelúcia, que servem como primeiros brinquedos da criança, o objeto de transição (p.74).

Estes objetos, são também definidos por Vayer & Matos (1990), como *objectos macios, agradáveis ao tacto com um significado afectivo. Constituem a transição entre o contacto com o adulto e a realidade material (p.75).*

Mais recentemente, Cordeiro (2012) define os objetos de transição como sendo

elementos que nos ajudam a fazer a passagem - afinal, o luto transitório até que os nossos amados regressem. (...) Até que a repetição estandardizada do reaparecimento nos dá a tranquilidade necessária para viver a separação. (p. 382)

Na maioria das vezes, estes objetos acompanham a criança para todo o lado, e sempre que esta não se encontra na presença da mãe e se sente desconfortável, procura o seu objeto de transição com o intuito de se sentir confortável. Como afirmam Brazelton e Sparrow (2010) *Um objeto favorito ajuda uma criança a acalmar-se a si própria ao atravessar um acontecimento traumático (p.93).*

Cordeiro (2012) defende também que

O significado destes objetos reside na segurança que transmitem (...). O objeto deve ser escolhido pela criança e ter tudo o que precisa para fazer as funções que queremos dele. (p. 208)

Anne Freud (1982) refere ainda que

O apego a um objeto específico de transição se desenvolve ainda mais para chegar a um gosto indiscriminado por brinquedos macios de vários tipos que, como objetos simbólicos, são acariciados e maltratados alternativamente (catexados com líbido e agressão). O fato de serem objetos inanimados e, portanto, não revidarem, habilita a criança a expressar toda a gama de sua ambivalência para com eles. (p.74)

A reforçar a ideia de Anne Freud (1982) encontra-se Bowlby (1984) ao afirmar que

sempre que o objeto “natural” do comportamento de ligação é inacessível, o comportamento pode passar a ser dirigido para algum objeto substituo. Embora inanimado, tal objeto parece frequentemente preencher o papel de uma importante, ainda que subsidiária, “figura” de apego. (...) o substituo inanimado é especialmente procurado quando uma criança está cansada, doente ou aflita. (p.331,332).

Ou seja, a criança que tem um objeto de transição transmite todos os seus sentimentos para este tipo de objeto, o que faz com sempre que se sinta sozinha, insegura, triste, em qualquer destes momentos socorre-se do seu objeto, com o intuito de se acalmar e compensar esta sua falta.

A autora (Anne Freud, 1982) defende ainda que

Durante o dia, o lugar desses objetos é progressivamente tomado por materiais que não possuem, em si, o status de objeto mas servem às atividades do ego e às fantasias nelas subjacentes. Tais atividades satisfazem diretamente um instinto componente ou, então, são investidas de energias instintivas deslocadas e sublimadas... (p.74)

2.4. METODOLOGIA

2.4.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Este estudo segue o paradigma qualitativo, tendo em conta que o objetivo final do trabalho é perceber a importância dos objetos de transição nas crianças de dois e três anos de idade e não verificar quantas crianças de dois e três anos de idade levavam este tipo de objetos para a sala de atividades. Lessard-Hébert, Goyett e Boutin (1990) afirmam que *o termo qualitativo remete aqui quer para o tipo de dados que uma investigação produz, quer para os modos de actuação ou postulados que lhe estão associados.* (p.10).

Também Sousa e Baptista (2011) se referem a este mesmo paradigma como sendo algo que

centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. Não existe uma preocupação com a dimensão de amostra nem com a generalização de resultados, e não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos, como acontece com a investigação quantitativa. (p.56)

São várias as características que definem o paradigma qualitativo. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994) *na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* (p.47)

Na presente investigação, foram tidos em conta várias características defendidas por Carmo & Ferreira sendo elas a:

(...)observação naturalista e sem controlo,(...) próximo dos dados: perspectiva a partir de dentro, fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo, orientado para o processo (...), não generalizável (...).(P. 177)

Para a realização deste ensaio foram realizados estudos de caso. Merriam (1988) citado por Bogdan e Biklen (1994) afirma que o estudo de caso *consiste na observação detalhada de um contexto, ou de um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.*

Mais recentemente, Sousa e Baptista (2011) consideram o estudo de caso como sendo

limitado no tempo e na acção, onde o investigador recolhe informação detalhada. É um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, um caso, que é único, específico, diferente e complexo. (p.64)

Ou seja, é um estudo muito específico em que o investigador sabe que tipo de informação quer recolher de cada observado.

Neste estudo, ao querermos analisar cada criança na sua individualidade e no ambiente habitual da sua sala de atividades, consideramos que a opção pela realização de estudos de caso foi a mais adequada aos propósitos em causa.

2.4.2. PARTICIPANTES

Os participantes no estudo foram três crianças da sala 2/3 anos da instituição.

O grupo era constituído por 18 crianças, sendo 11 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. À data do estudo, 2 crianças tinham 1 ano e 18 crianças tinham 2 anos.

Tive a oportunidade de observar o grupo de crianças durante 2 semanas de prática pedagógica (seis dias) com o intuito de registar quais as crianças que traziam objetos de transição e quais os objetos trazidos por cada criança. Sendo assim, o critério utilizado para definir os participantes, foi o facto de trazerem objetos, sendo elas três crianças, uma do sexo masculino e duas do sexo feminino todas, todas com dois anos de idade à data do estudo.

De modo a garantir a privacidade das crianças foram atribuídos nomes fictícios a cada uma (Ana, Maria, Tiago).

Ana é uma criança do sexo feminino, com 33 meses de idade (à data do estudo), filha única, que vive com a mãe e o pai, perto da localidade onde se encontra a instituição, sendo o primeiro ano que se encontra a frequentar a mesma.

É uma criança sociável, normalmente brinca com todos os colegas, contudo faz birras muito frequentemente. Grande parte destas birras acontecem quando a sua mãe anuncia que não pode permanecer mais tempo na sala de atividades e se despede da criança. É também uma criança que insiste para que as suas ideias prevaleçam e não as dos colegas, o que dá muitas vezes azo a novas birras da sua parte.

A nível do desenvolvimento motor é uma criança que se desloca sozinha, corre e pula. Adora subir os pequenos móveis que compõem a casa e a garagem. É uma criança que tem muita destreza a nível da motricidade fina e grossa, tendo grande facilidade em realizar atividades de expressão motora e de expressão plástica que requerem mais destreza a nível da motricidade fina. No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo consegue compreender frases complexas, faz perguntas e exprime desejos e emoções com muita facilidade. Por fim, no que diz respeito ao desenvolvimento social Ana é muito egocêntrica e também egoísta, querendo que tudo se realize conforme a sua própria vontade, não aceitando muito facilmente ideias que não partem de si própria. Ana tem preferência por brincar sozinha acabando por afastar algumas vezes as crianças que se aproximam de si para brincar. As suas brincadeiras incidem sobre o espaço da casa, blocos de construção e muitas vezes com os bonecos existentes na sala de atividades.

Maria é uma criança do sexo feminino, com 32 meses de idade (à data do estudo), filha única, que vive com a mãe e o pai relativamente perto da instituição, sendo o primeiro ano que se encontra a frequentar a mesma. É uma criança muito sociável, brinca com todas as crianças da sala de atividades, independentemente do sexo e da idade das mesmas. Maria aceita com muita facilidade as ideias das outras crianças e dos adultos. É uma criança muito compreensiva, simpática, meiga e carinhosa.

Ao nível do desenvolvimento motor é uma criança bem desenvolvida, desloca-se sozinha, salta, faz cambalhotas, corre... No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo Maria é uma criança que tem facilidade em expressar-se, pronunciando muito bem as palavras, percebendo frases complexas. É também muito curiosa e sempre que

vê algo novo quer saber mais acerca do mesmo, demonstrando o gosto pelo conhecimento e pela aprendizagem, interesse em desenvolver o máximo de tarefas possível e que exigem grande nível de desenvolvimento. Em relação ao desenvolvimento afetivo é uma criança muito prestável, gosta imenso de conversar com os adultos, é amiga de todos os colegas, tem muita facilidade em partilhar os seus objetos pessoais e em ajudar os colegas, sempre que vê alguma criança mais cabisbaixa é a primeira a ir ter com essa mesma criança. Grande parte das brincadeiras de Maria são realizadas no espaço da casa, brincando com os diferentes objetos e imitando a figura da mãe e do pai em casa. Habitualmente brinca com os bonecos já existentes na sala de atividades e também com os que trás de casa. É uma criança que tem muito interesse e curiosidade sobre livros, solicitando algumas vezes a um adulto que lhe conte pequenas histórias.

Tiago é uma criança do sexo masculino, com 28 meses de idade (à data do estudo), tem uma irmã mais velha, vive com a mãe, o pai e a irmã e é o primeiro ano que se encontra a frequentar a instituição. É uma criança muito reservada, um pouco tímida, e que tem alguma dificuldade em separar-se da mãe logo pela manhã, contudo ao longo o dia e ao sentir-se mais confortável torna-se mais sociável acabando por brincar com grande maioria dos colegas, embora prefira brincar sozinho. É uma criança que gosta muito de colo e de receber e dar beijos e abraços, procurando muitas vezes ao longo do dia os adultos da sala para isso mesmo.

A nível do desenvolvimento motor desloca-se sozinha, contudo gosta e pede muitas vezes colo aos adultos. Tiago é uma das poucas crianças do grupo que ainda não controla os esfíncteres. No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, Tiago consegue compreender tudo o que lhe é dito, contudo, nem todas as palavras e frases ditas são perceptíveis, sendo algumas vezes necessário fazer um esforço para a compreender.

Em relação ao desenvolvimento social Tiago é uma criança muito egoísta, tendo alguma dificuldade em partilhar os objetos. Na maioria das vezes, sempre que leva um objeto, depois de interagir com o mesmo, pede a um adulto para o guardar. É uma criança que prefere brincar sozinha e grande parte das suas brincadeiras são realizadas no espaço dos carro ou no dos blocos de construção.

2.4.3. PROCEDIMENTOS

O período de observação decorreu entre os dias 19 e 28 de Novembro de 2012 (19, 20, 21, 26, 27 e 28). Nestes mesmos dias, procurei estar atenta no período do acolhimento, de modo a observar as crianças que traziam os objetos e quais os objetos que traziam. Também tive a preocupação de observar em que momentos as crianças interagiam com o objeto.

Com o objetivo de registar a informação, utilizaram-se fotografias e notas de campo que posteriormente foram utilizadas para o preenchimento das grelhas de análise.

Os dados assim recolhidos foram complementados com conversas informais com a educadora, onde se procurava confirmar os registos das observações e compreender algumas situações vividas pelas crianças.

Assim sendo, este ensaio investigativo baseou-se em 6 observações, realizadas entre os dias 19 e 28 de Novembro, durante todo o período em que permaneci na instituição.

Ao dar por terminada a recolha de dados, preocupei-me em fazer uma análise de conteúdo, tendo-se definido categorias de análise abaixo referidas.

De seguida, foi construída a “história” de cada criança na sua relação com o seu objeto, procurando cruzar os resultados obtidos com o que a literatura nos refere sobre o assunto.

2.4.4. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados para a realização da investigação, foi realizada em contexto de sala de atividades, aquando da chegada das crianças à instituição e sempre que estas pegavam ou iam buscar o objeto. Para isso, utilizaram-se diferentes técnicas de recolha de dados: notas de campo, fotografias. Com o intuito de realizar uma melhor interpretação dos dados, foram também tidas algumas conversas informais com a educadora, que permitiram ajudar a perceber alguns comportamentos das crianças.

As notas de campo são de acordo com Bogdan e Biklen (1994) *o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. (p.150)* Como tal, as notas de campo são todos os dados que são recolhidos, aquilo que o investigador escreve acerca do que aconteceu, podendo ser ideias, conversas, estratégias, palpites, etc, funcionando como um complemento às gravações áudio e ao registo fotográfico. As notas de campo que tive a oportunidade de tirar remetiam-se a situações significativas que considerei serem importantes para a análise de dados que iria realizar posteriormente.

A fotografia foi também um dos instrumentos de registo de dados, pelo que solicitámos a autorização aos respetivos encarregados de educação.

A utilização de todos estes dados obtidos recorrendo a diferentes instrumentos, permitiu assegurar a validade do estudo, através da triangulação dos dados obtidos.

2.4.5. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados foram construídas grelhas de observação, definindo-se as seguintes categorias de análise: identificação do objeto, momentos de interação individual, momentos de interação com outras crianças utilizando o objeto, cedência do objeto a outras crianças e por fim a reação em relação ao objeto no momento de saída. Os resultados relativos a cada uma das crianças foram, posteriormente, cruzados com a literatura de referência.

2.5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo está dividido em três subcapítulos, cada um respondendo a um dos casos.

2.5.1. ANA

Ana por norma chega à instituição entre as 09:00/09:30 horas da manhã, sendo das últimas crianças a chegar à sala de atividades, e sempre acompanhada pela sua mãe.

Habitualmente, vem ao colo da mãe e trás consigo um objeto. Na maioria das vezes, é diferente de dia para dia, podendo variar entre livros, malas, acessórios para o cabelo, pulseiras, bonecas, peluches, entre outros. Por norma, sempre que a mãe vai embora Ana faz uma birra, chorando durante muito tempo agarrada ao objeto, alegando que não quer que a mãe vá embora, querendo que permaneça mais tempo na sala de atividade, e rejeitando qualquer aproximação dos adultos no sentido de a consolar. Segundo Anne Freud (1982), este tipo de reação por parte da criança é normal, o facto de a criança se separar da mãe, seja qual for o motivo, faz com que a criança reaja de uma forma aflitiva que só acalma quando a mãe regressa ou posteriormente com o vínculo formado com outro adulto.

O seu comportamento em relação ao objeto é quase sempre o mesmo todos os dias: ao chegar à sala, ainda na presença da mãe, começa por mostrar o objeto aos adultos e por vezes a algumas crianças que já se encontram na sala de atividades. Ao mostrar o objeto às diferentes pessoas, grande parte das vezes a criança diz o nome que atribui ao objeto e quem lho deu. É habitual a mãe solicitar a entrega do objeto para o levar para casa dizendo-lhe que ao fim da tarde poderá voltar a brincar com ele, mas Ana insiste em ficar com o objeto na sala. A presença deste objeto torna-se importante para a criança, pois, de acordo com Cordeiro (2010) através deste tipo de objetos a criança consegue fazer um “luto” dando a tranquilidade necessária até perceberem através da rotina e do facto de os pais ao final do dia voltarem sempre.

No período da manhã, até ao início da proposta educativa Ana interage com o objeto, brincando com o mesmo, rejeitando vários pedidos por parte de outras crianças para interagirem com o seu objeto. De seguida pede para o adulto o colocar em cima do móvel, para que nenhuma criança se apodere dele, uma vez que as crianças não têm altura para o irem buscar. Quando se encontra mais triste a criança solícita o objeto a um adulto e interage com o mesmo.

Este comportamento repete-se quando se aborrece com um colega, quando se magoa, quando sente a falta da mãe, bem como na altura da sesta, momento em que normalmente o procura para adormecer utilizando-o assim, como objeto de conforto. Para Brazelton & Sparrow (2010) a criança socorre-se destes objetos nestes momentos mais tristes visto que é através destes mesmos objetos que a criança se acalma a si própria.

Raramente Ana empresta os seus objetos aos colegas e quando o faz, normalmente é no período da tarde, visto que é no período da manhã, logo após a sua mãe sair da sala de atividades que ela mais sente necessidade do conforto do seu próprio objeto. Todos os dias, quando a criança se vai embora, acompanhada pela mãe ou pelo pai, lembra-se do seu objeto e leva-o consigo, mesmo que uma outra criança se encontre a interagir com o mesmo e peça à Ana que a deixe continuar a brincar, esta acaba por o levar alegando que lhe pertence e é de sua casa.

Em síntese, pelo que foi descrito percebe-se que Ana é uma criança que tem muita dificuldade em permanecer na instituição assim que a sua mãe vai embora, sendo também uma criança que revela muita dificuldade no que toca a emprestar os seus objetos. Os objetos de transição tornam-se importantes para Ana na medida em que quando sente a falta da sua mãe, ou quando se sente mais triste, solicita-os, mostrando como são, para si, reconfortantes.

2.5.2. MARIA

Maria é uma criança que chega à instituição por norma por volta das 09:15, sendo quase das últimas a chegar à sala de atividades e vem sempre acompanhada pela sua mãe e na grande maioria das vezes por um objeto ou mais. Os objetos que Maria traz variam entre barbies, peluches, nenucos, bonecas, livros, cd's, etc. Estes objetos escolhidos pela criança, vão ao encontro dos objetos que Vayer & Matos (1990) defendem que são objetos de transição, ao afirmar que estes poderão ser *objectos macios, agradáveis ao tacto com um significado afectivo.*(p.75)

Ao chegar à sala de atividades a criança cumprimenta com dois beijos todos os adultos presentes na sala, diz olá aos colegas e mostra o objeto que trouxe consigo, não só aos adultos bem como às restantes crianças que se encontram na sala de atividades. Enquanto a mãe se encontra na sala de atividades, a criança interage um pouco com ela e com os colegas, muitas vezes a sua mãe brinca um pouco juntamente com ela e os restantes colegas. Sempre que a mãe vai embora Maria despede-se com um beijo da sua mãe, não mostrando qualquer desconforto pela ausência da mesma.

O seu comportamento em relação ao objeto não difere muito de dia para a dia: Maria brinca um pouco com o seu objeto e partilha-o com as restantes crianças no momento do acolhimento, enquanto não é dado início à proposta educativa. Nessa altura larga o objeto ou em cima de uma mesa ou de um banco, não tendo a preocupação de o esconder para que qualquer outra criança não possa interagir com o mesmo. Quando os colegas lhe solicitam o objeto para interagir, raramente Maria não o empresta, chegando mesmo a pedir a alguma criança que está a brincar com o seu objeto há muito tempo para emprestar a outra que também o tenha solicitado, demonstrando, dessa forma que não se importa de o partilhar.

Outro dos momentos em que Maria recorre ao seu objeto é na hora da sesta, em que a criança para além da chucha, o vai buscar ou solicita a um adulto que lho dê para dormir, colocando-o ao seu lado ou agarrando-se a ele.

Ao final do dia, Maria leva sempre o seu objeto para casa. Mesmo que por vezes não se lembre de o ir buscar, são os próprios familiares a lembrá-la, perguntando-lhe se o quer ou não levar consigo de volta a casa.

Pela descrição acima referida percebe-se que Maria é uma criança muito meiga e amiga de todos os seus colegas, não se importando de emprestar os seus objetos pessoais, demonstrando muitas das vezes o gosto em partilhar esses mesmos objetos. Para esta criança o objeto torna-se mais importante quando esta não se encontra a realizar uma proposta educativa, pois ao contrário de outras crianças, em vez de brincar com objetos da sala de atividades, procura o seu próprio objeto para brincar. Tal como afirma Anne Freud (1982) ao longo do dia os objetos de transição começam a dar lugar a outro tipo de objetos, que não têm função de conforto mas servem como objeto de fantasias.

2.5.3. TIAGO

Tiago é das primeiras crianças a chegar à instituição, entre as 08:00/08:30 da manhã, sempre acompanhado pela mãe, que o encaminha para a sala de acolhimento (apenas às 08:30h as crianças se dirigem para a sala de atividades).

Normalmente, às 08:30 da manhã, é levado para a nossa sala de atividades onde cumprimenta todos os adultos presentes, solicitando logo de seguida colo a um de nós.

A sua interação com os objetos que traz de sua casa foi muito semelhante em qualquer das observações. Assim, tal como Bowlby (1984) refere, apesar do choro da criança não durar muito tempo, por norma nos momentos seguintes estas encontram-se mais tímidas, inativas e caladas, bem como pedem a atenção da educadora. Tiago mostra, o objeto aos adultos e depois de ter o seu momento de colo, interage com o objeto até ao início da atividade orientada do período da manhã.

Nesse momento, solicita a um dos adultos presentes que o guarde, com o intuito de não permitir que uma outra criança o alcance, posteriormente, em momento de atividade livre. Embora, por vezes, partilhe o seu objeto com algumas crianças que o solicitam, sempre que sente necessidade de interagir com o mesmo, solicita às crianças que o devolvam, chegando a tirá-lo à força quando alguma se recusa a lho entregar.

No decorrer do restante dia, é raro a criança voltar a interagir com o objeto, nem mesmo no período da sesta em que recorre apenas à sua chucha e a uma fralda de pano. Somente no final do dia, no momento de se ir embora, é ela própria quem procura o objeto para o levar consigo para sua casa.

Em resumo pode dizer-se que Tiago é uma criança um pouco reservada e que os objetos tornam-se apenas importantes para o mesmo no período da manhã, recorrendo aos mesmos para superar a falta da mãe, uma vez que, depois de se integrar no grupo, é raro o momento em que a criança necessite do objeto.

2.6. CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES

Com o presente estudo pretendia-se perceber qual a importância dos objetos de transição em crianças com 2 anos de idade.

Para a realização do mesmo, foi elaborado um estudo que seguiu o paradigma qualitativo, em que percebemos que algumas crianças têm necessidade de trazer um objeto de sua casa para se sentirem mais confortáveis na sala de atividades e em determinados momentos em que necessitam de conforto.

Os resultados obtidos indicam, que as crianças procuram a maior parte das vezes os objetos no momento que os seus progenitores abandonam a instituição até ao início da proposta educativa. Outro dos momentos em que se verifica que as crianças procuram algumas vezes o objeto é quando estas se encontram tristes, magoadas, com saudades e até mesmo zangadas com alguns dos seus colegas.

Por outro lado, verificamos também que apenas uma das crianças não gosta de emprestar o seu objeto aos colegas. Raramente as crianças se esquecem de levar o objeto consigo no final do dia.

No que diz respeito às limitações com que me deparei ao longo do estudo, estas são relativas à temática em questão, nomeadamente inicialmente ao tentar perceber que tipo de objetos seriam estes (Objetos de conforto? Objetos de transição?). Esta dificuldade inclui-se numa outra, igualmente sentida e que teve a ver com a dificuldade em encontrar fontes bibliográficas que sustentassem a investigação.

Outra das limitações com que me deparei, remeteu-se para a minha inexperiência investigativa, o que fez com que tivesse dificuldade em perceber por onde começar e onde me focar. Por fim, as limitações temporais fizeram com que o tempo destinado para a recolha de dados fosse muito pouco.

CONCLUSÃO DA PARTE I

Nesta primeira parte do relatório procurei refletir acerca de todo o meu processo de ensino-aprendizagem, ao longo de toda a Prática Pedagógica em contexto de Creche, bem como investir numa pequena dimensão investigativa neste mesmo contexto.

Esta prática pedagógica provocou em mim não só receios como também várias expectativas e também aprendizagens em relação à mesma.

As dificuldades com que me fui deparando ao longo de todo o semestre, tentei com que se transformassem em pequenos desafios que fui ultrapassando aos poucos.

PARTE II

PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

INTRODUÇÃO

Esta segunda parte do relatório corresponde à Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância, que foi realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no segundo semestre do ano letivo 2012/2013. Está organizada de acordo com dois grandes eixos orientadores: a experiência de toda a prática no segundo semestre e um ensaio investigativo relativo ao desenvolvimento de competências sócio afetivas e cognitivas das crianças a partir de uma experiência de expressão dramática.

Para a realização da reflexão crítica e fundamentada apresentada nesta segunda parte destaquei vários referentes: o início de toda a prática supervisionada, o que é o Jardim de Infância e quais os seus objetivos, as características das crianças com as quais realizei a minha prática pedagógica, o desenrolar de toda a prática, as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas.

Ao longo do semestre tivemos a oportunidade de trabalhar através da metodologia por projeto e, como tal, realizámos com as crianças um projeto relacionado com o mar, que permitiu o desenvolvimento de competências em diferentes áreas de conteúdo.

1. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

1.1 O INÍCIO

Em Fevereiro do ano de 2013, eu e a minha colega de Prática Pedagógica ficámos a saber que iríamos realizar a mesma, num Jardim de Infância da rede pública, situado perto de Leiria, numa sala com um grupo de 25 crianças, sendo 15 do sexo feminino e 10 do sexo masculino e com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idades.

Como já tinha acontecido na prática pedagógica anterior, e sendo eu uma pessoa tão nervosa, com o chegar da primeira ida à instituição a ansiedade e as dúvidas eram imensas. O ser aceite pelo grupo de crianças, conseguir captar a atenção de 25 crianças, criar laços afetivos com todas elas, propor atividades que fossem de encontro ao interesse de todas as crianças, o facto de saber que ira encontrar um grupo com um maior número de crianças, e que os níveis de desenvolvimento de cada uma seriam muito diferentes assustava-me. Contudo, saber que existia um documento do Ministério da Educação, denominado por Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) deixava-me um pouco menos receosa, visto que, como o nome indica, são orientações que permitem ao Educador de Infância orientar todo o seu trabalho com o grupo de crianças. Todavia, todas estas dúvidas foram desaparecendo no início da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância, e com o decorrer de toda a experiência, na medida em que o meu nervosismo foi desaparecendo, e as crianças receberem-nos de braços abertos, o que contribuiu em muito para a nossa integração, começamos a apercebermo-nos das melhores estratégias para captar a atenção das crianças, e as OCEPE contribuíram para uma melhor adequação das atividades aos diferentes níveis de desenvolvimento das criança.

No início da prática e também no decorrer da mesma, senti a necessidade de realizar várias leituras e fazer pesquisas bibliográficas acerca do que é o Jardim de Infância e os seus objetivos, as características das crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, o que contribuiu para perceber quais as caraterísticas principais das crianças de modo a propor experiências educativas adequadas ao grupo. Pesquisar sobre metodologia de projeto em Jardim de Infância foi também fundamental para levar a cabo esse tipo de trabalho com as crianças.

1.2. O JARDIM DE INFÂNCIA E OS SEUS OBJETIVOS

A Educação Pré-Escolar é o primeiro local educativo público e gratuito, que tem como público-alvo crianças a partir dos três anos até à idade de darem entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para além da componente letiva e do seu intuito de proporcionar o desenvolvimento da criança, a Educação Pré-Escolar conta também com atividades de apoio à família.

São vários os agentes educativos que pertencem ao Jardim de Infância, não sendo este composto apenas por crianças e educadores, mas também fazendo parte de toda a comunidade educativa os pais, e assistentes operacionais.

Tal como nos refere a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997 artigo 3º), a educação Pré-Escolar:

É a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual se deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.(p.670)

Assim sendo, a Lei-quadro da educação pré-escolar (1997) apresenta-nos um conjunto de nove objetivos pedagógicos que devem orientar o educador no seu trabalho de observar, planificar, agir, avaliar, comunicar e articular com os diferentes agentes educativos referidos anteriormente.

As OCEPE surgem como um documento oficial orientador do trabalho do Educador de Infância que (...) constitui um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja para conduzir um processo educativo a desenvolver com as crianças (p.13).

1.3. CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS DA SALA 1 DO JARDIM DE INFÂNCIA COOPERANTE

Tendo em conta que o grupo de crianças com o qual estava a intervir em Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância tinha idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, achei por bem realizar uma pequena pesquisa acerca do desenvolvimento das crianças nestas idades, com o objetivo de cruzar os conhecimentos já adquiridos, com as observações realizadas e com a literatura especializada.

O período dos 3 aos 6 anos de idade é caracterizado pela segunda infância, mais conhecido como o período pré-escolar. Como é referido por Papalia, Olds e Feldman, (2006)

Dos 3 aos 6 anos, período que costumamos chamar de pré-escolar, as crianças passam da primeira para a segunda infância. Seus corpos tornam-se mais delgados, suas capacidades motoras e mentais mais aguçadas e suas personalidades e relacionamentos mais complexos. (...) (p.268).

Na segunda infância, o desenvolvimento social, motor e cognitivo das crianças encontra-se muito mais desenvolvido do que na primeira infância.

No que diz respeito ao desenvolvimento social das crianças, nestas idades os interesses das crianças passam por querer estar com as outras pessoas, saber o que as outras pessoas fazem, mas por outro lado o egocentrismo da criança predomina, ou seja tal como referem Demlmine e Vermeulen (2001) (...) *a criança não pode considerar senão um ponto de vista, o seu (...).(p.128)*. Isto é, a criança centra-se apenas na sua perspetiva e não consegue perceber o ponto de vista das outras pessoas ou das outras crianças.

Em relação ao grupo de crianças com o qual tivemos a oportunidade de realizar a prática pedagógica constatámos que a grande maioria das crianças procurava brincar umas com as outras e que as crianças de seis anos de idade já não são tão egocêntricas como as mais novas, na medida em que sempre que nós ou outras crianças procurávamos dar a entender as nossas perspetivas ou hipóteses, estas já as procuravam aceitar.

No que concerne ao desenvolvimento motor, segundo Papalia, Olds e Feldman, (2006),

Entre os 3 e os 6 anos, as crianças fazem grandes avanços nas habilidades motoras gerais, como correr e pular, que envolvem os grandes músculos (...). Seus ossos e músculos são mais fortes, e sua capacidade respiratória é maior, tornando possível correr, saltar e escalar maiores distâncias, com mais rapidez e melhor. (...) As habilidades motoras refinadas, como abotoar camisas e desenhar figuras, envolvem coordenação entre mão, olho e pequenos músculos. Progressos nessas habilidades permitem que as crianças mais pequenas assumam mais responsabilidade por seu cuidado pessoal.(p.276)

O desenvolvimento destas capacidades motoras faz com que as crianças se tornem mais autônomas, na medida em que não necessitam de ajuda para vestirem o bibe, deslocarem-se, comer, etc. Também as atividades de expressão motora realizadas são mais elaboradas, visto que as crianças já conseguem correr, saltar, etc.

Por outro lado, como nos é dito por Gesell (1979) a criança nesta idade evolui na sua motricidade fina, como é o caso do desenho, em que a criança passa mais tempo a desenhar, faz a pinça digital corretamente, percebe qual a mão preferível para utilizar (direita ou esquerda).

Nós, enquanto mestrandas tivemos a oportunidade de constatar que a grande maioria das crianças conseguia desapertar e apertar os botões do bibe, bem como tinha facilidade em realizar jogos que envolvessem a expressão motora.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, Jean Piaget (sd, citado por Papalia, Olds e Feldman, 2006) denomina esta faixa etária de desenvolvimento como a fase pré-operatória, referindo que nesta fase as crianças se encontram mais sofisticadas em relação ao uso do pensamento simbólico. Tal como referem Papalia, Olds e Feldman (2006) a função simbólica é a capacidade de usar símbolos aos quais são atribuídos valores com significado. Isto é, as crianças têm a capacidade de pensar acerca das coisas sem que estas estejam presentes. Ainda no âmbito do desenvolvimento cognitivo, algo que sofre um grande desenvolvimento é a linguagem da criança. Avô (1988) diz-nos que

A criança até aos 5 anos vai aprender a conjugar os verbos em quase todos os tempos, incluindo o futuro e o conjuntivo, utilizando várias vezes a forma passiva nas suas narrativas. Consegue coordenar frases numa sequencia quase lógica, pois adquiriu uma linguagem basicamente correcta, com as principais regras gramaticais e uma articulação verbal quase perfeita. (p.69)

A grande maioria das crianças da nossa sala de atividades, com exceção de duas crianças pronuncia corretamente as palavras e elabora frases lógicas conjugando os

verbos corretamente. Têm a capacidade falar ou referir-se a algo que não está presente, fazendo uso do pensamento simbólico. A maioria das crianças identifica os números e estão em franco desenvolvimento do seu sentido de número.

1.4. O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao longo de todo este texto procuro refletir acerca do percurso que realizei em contexto de Jardim de Infância, fazendo referência a todo o processo, à minha integração no grupo de crianças, às rotinas do grupo, bem como às dificuldades sentidas durante a prática e às aprendizagens que realizei.

O facto de não conhecer a Instituição onde iria realizar a Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância, fez com que mais uma vez, pairassem imensos receios e dúvidas na minha cabeça.

Os meus receios iniciais estavam relacionados com a instituição, visto que a instituição onde iríamos ingressar era pública e o modo de funcionamento e todas as regras seriam diferentes da de creche. Outros receios recaíam sobre como seria o grupo de crianças, se conseguiria criar laços afetivos tão facilmente como criei na creche, visto que eram crianças mais velhas e mais autónomas. Como seria a Educadora Cooperante, como iria planificar tendo em conta que o tempo dedicado à realização de propostas educativas seria muito maior e teríamos um grupo de crianças heterogéneo e tínhamos que adaptar as atividades a todas elas, se conseguiria cumprir os objetivos estabelecidos previamente e como seria trabalhar com a metodologia de trabalho projeto tal como nos tinha sido sugerido, uma vez que nunca tivéramos oportunidade de o fazer.

No entanto, todos estes meus receios e dúvidas foram desaparecendo ao longo da Prática, apesar de com o decorrer da mesma irem sempre surgindo novos receios.

A primeira e segunda semana de Prática foram dedicadas à nossa integração na instituição e no grupo de crianças, bem como a um período de observação e recolha de dados para proceder à caracterização do meio, da instituição e também do grupo de crianças.

Na primeira semana de Prática encontrava-me nervosa, no entanto, nada comparado com a experiência de Creche, o que começou por ser um dia de nervosismo acabou por ser um dia muito agradável, fomos muito bem recebidas por todas as crianças, pela Educadora Cooperante e assistentes operacionais da instituição, que já contavam todos com a nossa presença e todos eles já se encontravam habituados a receber estagiárias. Ao longo das primeiras semanas tivemos a preocupação de interagir logo com o grupo de crianças, ajudar sempre que foi possível e não ficar a apenas a observar e a recolher dados, procurámos, assim, intervir sempre que possível. Por exemplo, sempre que estava a decorrer uma atividade e alguma das crianças necessitava de ajuda, nós disponibilizávamo-nos, bem como sempre que as crianças se encontravam em momentos de brincadeira livre, nós quando tínhamos oportunidade pedíamos às crianças para participarmos na brincadeira e interagíamos com elas, deste modo conseguimos também criar laços e ir ganhando confiança por parte das crianças.

Foi na terceira semana que tivemos a oportunidade de intervir pela primeira vez. Ao longo de todas as intervenções tivemos em consideração a diversidade das propostas educativas e sobretudo proporcionar o desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas de conteúdo e domínios de desenvolvimento.

Tendo em conta que nos foi sugerido que trabalhássemos por metodologia de projeto com o grupo de crianças, logo no início da prática reparámos que a temática “O Mar” era do interesse do grupo e grande parte das propostas educativas tiveram em conta esta temática.

Como tal, as planificações das atividades eram feitas para uma semana inteira de prática, que correspondia a três dias e respeitavam todo o projeto e as necessidades, dúvidas e interesses do grupo de crianças.

Na minha primeira semana de atuação individual, na terça-feira, surgiu um pequeno contratempo, a nossa Educadora Cooperante ficou de baixa médica, o que se prolongou por um período de 8 semanas.

O facto de a Educadora não estar presente fez com que viesse uma Educadora do quadro do Agrupamento substituí-la durante 7 semanas, enquanto não veio uma Educadora colocada por concurso público, que ficou apenas durante seis dias, até à chegada da Educadora Cooperante. Toda esta mudança de Educadoras tornou-se complicada não só

para nós enquanto mestrandas como também para o grupo de crianças, tendo em conta que ambas as Educadoras não conheciam o grupo de crianças, as rotinas da sala os níveis de desenvolvimento em que se encontravam as diferentes crianças. Para as crianças foi complicado porque houve várias mudanças repentinas de Educadora e formas diferentes de trabalhar com cada uma delas. Por outro lado, para nós tornou-se muito complicado porque coube-nos a nós o papel de colocar ambas as educadoras a par de tudo o que se passava na sala, sendo a nós que as crianças recorriam muitas vezes.

Muitas foram as aprendizagens que proporcionámos ao grupo de crianças: leitura de histórias, realização de jogos de expressão dramática, realização de jogos de expressão motora, atividades de expressão plástica, visualização de vídeos, entre muitas outras. Todas estas atividades permitiram ao grupo de crianças aprender o porquê da água ser salgada, o porquê de haver tanta água no oceano, o porquê de haver tantas espécies de peixes diferentes e por fim o que comem os peixes.

Algo que também se consegue distinguir muito bem é a rotina que é realizada pelo grupo de crianças, sendo ela iniciada pela marcação de presenças na área da reunião seguida de uma pequena conversa com o grupo de crianças, a realização da proposta educativa, lanche da manhã, continuação da proposta educativa/ brincadeira livre, almoço, proposta educativa/brincadeira livre.

Segundo Hohmann e Weikart (2011) a rotina diária é importante porque

Oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia – uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares. (p.224)

1.4.1. DIFICULDADES SENTIDAS

Ao longo do decorrer de toda a prática pedagógica realizada em contexto de Jardim de Infância, foram muitas as dificuldades que senti, no entanto procurei estratégias com o intuito de as colmatar.

Uma das primeiras dificuldades com que me deparei no início da prática, tem a ver com as planificações, na medida em que estava tão habituada ao planificar para a creche e

apenas uma atividade por dia, e ao planificar para o Jardim de Infância, tanto tempo de atividade, rotinas e um grupo tão heterogéneo, foi muito complicado, no entanto ao recorrer às Orientações Curriculares para a Educação de Infância foi tudo muito mais simples.

Gerir o tempo também foi muito difícil, tendo em conta que as propostas, por exemplo de manhã, eram interrompidas para o lanche e retomadas após o mesmo, tornando complicado voltar a reorganizar o grupo.

Uma das dificuldades que fui sentido ao longo da prática, nomeadamente quando era a minha semana de intervenção teve a ver com o facto de nem todas as crianças serem pontuais, o que obrigava a uma nova explicação para quem chegava de novo, provocando, muitas vezes, desconcentração no restante grupo.

No entanto, acabei por pedir à minha colega para o fazer individualmente ou explicava eu própria no intervalo.

No início da prática notei uma grande dificuldade na gestão do grupo de crianças, mais precisamente em conseguir manter a atenção de todo o grupo. Para colmatar esta dificuldade optei por falar num tom de voz mais baixo para que as próprias crianças sentissem que não me conseguiam mesmo ouvir.

Outra das grandes dificuldades com que me deparei remete-se à articulação que fazia das palavras. Compreendi que muitas das vezes não as articulava corretamente, por exemplo, “Estava” articulava apenas “tava”, o que não era exemplo para as crianças. Para ultrapassar esta dificuldade optei por falar mais devagar e sempre que me enganava voltava a corrigir.

Outra das dificuldades com que me deparei tem a ver com as crianças mais novas algumas das vezes não se encontrarem predispostas para realizar a proposta educativa. Percebi que não devia insistir e que deveria dar oportunidade às crianças de fazer algo que as motivasse e lhes desse prazer, continuando a proposta com os mais velhos. Como exemplo, na realização da história para a divulgação do projeto verifiquei que as crianças mais novas estavam cansadas e questionei-as acerca da hipótese de irem brincar, o que foi aceite com entusiasmo, continuando a trabalhar apenas com as mais velhas.

1.4.2. APRENDIZAGENS REALIZADAS

Na minha perspectiva, esta Prática Pedagógica revelou-se muito importante na medida em que apesar de todas as dificuldades sentidas, as aprendizagens realizadas foram muitas e irão contribuir para o meu futuro.

Através desta prática pedagógica tive a oportunidade de conhecer, aprender e vivenciar o funcionamento do Jardim de Infância.

Uma das aprendizagens que fiz prende-se com o papel da Educadora de Infância ao proporcionar experiências educativas, satisfazendo necessidades e interesses das crianças e envolver as crianças nesta mesma planificação. Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (1997)

A participação das crianças no planeamento e avaliação da organização do grupo relaciona-se com a contribuição do grupo e de cada criança para a construção do processo educativo. Prevê o que se vai fazer, tomar consciência do que foi realizado são condições de organização democrática do grupo, como também o suporte de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo. (p.37)

Algo que também aprendi tem a ver com a organização do espaço e o modo como as diferentes áreas estão distribuídas numa sala de Jardim de Infância. Na sala de atividades da nossa prática, o espaço é composto por diferentes áreas sendo elas a área da casinha, disfarces, jogos de chão, jogos de mesa, desenhos, pinturas a guache, quadro de giz, garagem e plasticina. Há também um espaço denominado por área de reunião e mesa de conselho. Tal como é referido por Zabalza (1992)

O espaço na Educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas. (...) O espaço é também um contexto de significações. A distribuição e o equipamento do espaço escolar acabam por ser o cenário em que actuam as figuras das mensagens educativas (pp 120-121)

Aprendi também que as crianças aprendem mais rapidamente e o seu interesse pela proposta educativa é maior quando estas são realizadas no exterior ou através de jogo, atividades mais lúdicas. Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997)

O espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior. (p.39)

Algo que através desta prática aprendi foi a ser um pouco mais heterocrítica, uma vez que ao observar os momentos de atuação da minha colega tive a oportunidade de refletir acerca dos mesmos com o intuito de melhorar as minhas próximas atuações.

Aprendi também que é muito importante que o Educador se junte às crianças nas suas brincadeiras não só nas diferentes áreas mas também na hora do recreio, respeitando as suas ideias, com o intuito de dar a compreender à criança que valoriza os seus interesses e intenções.

Verifiquei a importância do trabalho em pequenos grupos, e saliento a sua importância, pois este, de acordo com Hohmann e Weikart (2011)

(...) Apoiar-se nas capacidades das crianças, introduz-lhes materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar, e proporciona aos adultos, a um ritmo diário, um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente. (p.375)

Por outro lado, também constatei a importância de trabalhar com o grande grupo de crianças na medida em que tal como afirmam os mesmos autores, (Hohmann e Weikart 2011)

O tempo em grande grupo reúne crianças e adultos por períodos de tempo breves, para trocar informações e fazer actividades enquanto grupo. Esta experiência ajuda a construir o sentido de “nós” e “nosso”. (p.406)

Através desta prática pedagógica para além de muitas dificuldades sentidas tive a oportunidade de realizar um grande número de aprendizagens impossíveis de enumerar e levo comigo uma experiência muito rica que me irá acompanhar enquanto futura Educadora de Infância.

2. TRABALHAR COM AS CRIANÇAS SEGUNDO A METODOLOGIA DE PROJETO

Este capítulo diz respeito à metodologia que foi utilizada para trabalhar com o grupo de crianças da instituição cooperante. Encontra-se dividido em vários subcapítulos, em que se faz uma revisão da literatura acerca da metodologia de trabalho de projeto, em que relatamos o projeto que realizámos com o grupo de crianças e a descrição de cada uma das suas fases, e por fim um ensaio investigativo acerca do contributo da expressão dramática no desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo das crianças a partir deste mesmo projeto.

2.1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Tendo em conta que nos foi proposto trabalhar com o grupo de crianças através da metodologia de trabalho projeto, achei por bem realizar uma pequena pesquisa acerca do que é a metodologia do trabalho projeto, em que consiste e quais as suas fases.

O trabalho de projeto é definido por Leite, Malpique e Santos (1989), citados por Vasconcelos (1998) como sendo

(...) uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social. (p.131)

Também Formosinho (2009) denomina o trabalho por pedagogia participativa e define alguns objetivos acerca do mesmo, sendo eles: *(...) viver a experiência/vida, envolver-se no processo de aprendizagem experiencial, dar significado à experiência, construir as aprendizagens, promover o desenvolvimento. (p.8)*

Ainda para Formosinho (2001), para trabalhar por projeto é importante que o tema parta do grupo de crianças, ou de alguma situação que tenha sido despoletada pelo mesmo,

que desperte a curiosidade, interesse e que tenha suscitado uma problemática sobre a qual o grupo terá de pesquisar com o intuito de lhe dar resposta.

Outros autores que defendem a metodologia por projeto são Katz et al. (1998), defendendo que o projeto é desenvolvido em quatro fases distintas, correspondendo à definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução e a avaliação/divulgação.

A primeira fase, denominada por definição do problema, diz respeito à fase do projeto em que surge algo na sala de atividades ou por parte das crianças que faz despoletar no grupo várias questões.

Em relação a esta primeira fase, Katz et al. (1998) consideram que *as crianças fazem perguntas, questionam. Um projecto pode ser iniciado com um objecto novo que faz a sua aparição na sala (...)* (p.139)

A segunda fase denomina-se por planificação e lançamento do trabalho e é nesta mesma fase que as crianças começam a criar os seus primeiros objetivos, o que querem saber e como querem obter resposta à sua pergunta. Katz et al. (1998) fazem referência a esta segunda fase como sendo uma fase em que

as crianças começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar. (...) importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer. (...) O adulto observa a organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias, regista. (p.142)

A terceira fase da metodologia de trabalho projeto é denominada por Execução, e é nesta terceira fase que as crianças começam a decidir onde é que poderão encontrar respostas para as suas dúvidas dando início a essa mesma pesquisa. Para Katz et al. (1998) definem a fase de execução como sendo uma fase em que as crianças

partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas: uma visita de estudo, uma entrevista, uma pesquisa documental. Preparam previamente aquilo que pretendem saber, que perguntas desejam saber. (...) pesquisar em enciclopédias, atlas, livros, revistas. (p.142)

Por fim, a quarta e última fase tem como nome avaliação/divulgação e é nesta última fase que as crianças dão a conhecer aquilo que descobriram à restante comunidade académica, aos pais amigos e familiares. Na perspetiva de Katz e al. (1998)

Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros. Mas tem, também, que socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros, que seja a sala ao lado, o jardim de infância mais próximo, o grupo de pais ou meninos mais novos. (p.143)

2.2. O PROJETO “O MAR”

Este subcapítulo divide-se em quatro subcapítulos, correspondendo a cada uma das fases do projeto desenvolvido com o grupo de crianças da sala cooperante. Na primeira fase procura-se descrever como chegámos à definição do problema, na segunda fase descreve-se o modo como foi planificado e lançado o trabalho, na terceira fase, o modo como este foi executado e por fim na quarta fase é descrita a avaliação e a forma de divulgação de todo o projeto.

2.2.1. FASE 1 – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A situação que desencadeou a temática do nosso projeto aconteceu umas semanas antes do início da nossa Prática Pedagógica, quando uma professora bibliotecária visitou o Jardim de Infância e contou uma história relacionada com o Mar. Após a leitura da história, a bibliotecária surpreendeu o grupo de crianças com um baú que continha diferentes objetos, e deu a oportunidade às crianças de retirarem um deles, saindo um jogo de damas embrulhado num pequeno saco de pele.

Mais tarde, a Educadora sugeriu ao grupo de crianças que em grande grupo elaborasse uma história, na qual introduzissem o objeto que lhes tinha saído no baú. Ao criarem a história, as crianças focaram o seu conteúdo na temática do mar, visto que nas suas ideias, havia um pirata que navegava no seu barco pelo oceano e um dia descobriu um tesouro na praia. Como gostaram tanto de elaborar a história, sugeriram à Educadora que cada criança levasse para casa uma folha onde fizesse uma história com a sua família sobre o objeto que vinha dentro do baú, centrando-se mais uma vez na temática do mar.

Quando demos início à nossa prática pedagógica o grupo de crianças sugeriu à Educadora Cooperante que esta nos colocasse a par de toda a situação e nos lesse a história que fizeram em grande grupo, bem como todas as outras que foram realizadas em colaboração com as respetivas famílias.

Na nossa primeira semana de atuação, com o objetivo de dar continuidade ao trabalho realizado anteriormente, levámos uma história de Luísa Ducla Soares intitulada “O Mar”. Esta história salientava a importância de não poluir o mar e proteger os vários elementos que dele fazem parte. Nesta atividade, o interesse e a curiosidade das crianças foi muito evidente.

Ao verificarmos o entusiasmo que as crianças demonstraram em relação a esta temática, questionámos o grupo acerca de uma possível investigação sobre o mar, com o intuito de responder às dúvidas que tivessem em relação ao mar e tudo o que o envolvia, ao que as crianças responderam, concordando com entusiasmo, partindo assim para um trabalho projeto.

Com o intuito de dar início à realização do projeto, no dia 3 de Abril, sugerimos ao grupo de crianças que reunisse na mesa de conselho, onde tivemos a oportunidade de relembrar aquilo que tinha sido discutido no dia anterior, ou seja na fase 1 do projeto e sugerimos que todas as crianças dessem o seu contributo acerca das ideias prévias que tinham sobre a temática registando-as numa cartolina (ver figura 1) que permaneceu na sala de atividades para que as crianças, bem como a comunidade educativa pudessem consultar sempre que o desejassem.

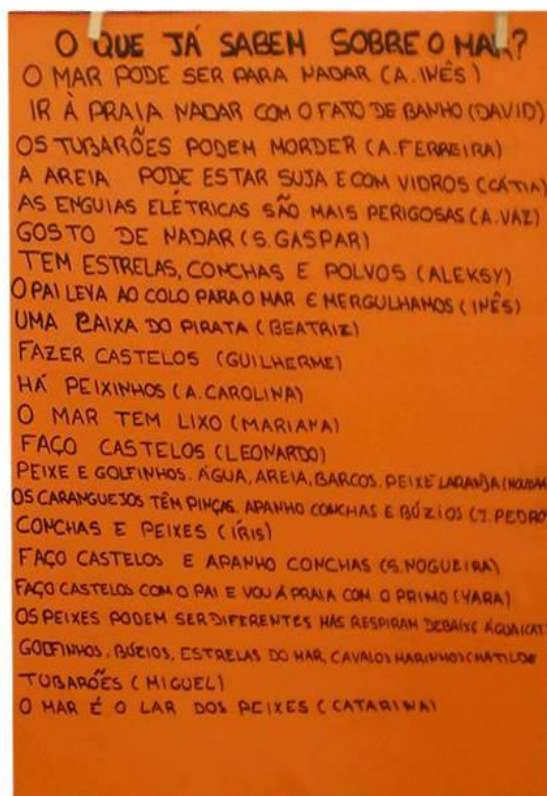


Fig. 1 – Ideias prévias das crianças acerca da temática “O mar” registadas na cartolina.

2.2.2. FASE 2 – PLANIFICAÇÃO E LANÇAMENTO DO TRABALHO

Na semana seguinte, voltámos a mostrar ao grupo a cartolina com o registo das ideias prévias do grupo e relembrámos que algumas crianças ao darem as suas ideias também foram formulando questões ou comunicando algumas das suas dúvidas relacionadas com a temática em questão. Assim, parecia-nos que havia ainda muitas coisas que eles gostariam de saber acerca do mar, o que foi confirmado pelas crianças. Como tal, sugerimos ao grupo que pensassem acerca do que gostariam mais de saber sobre o mar. As crianças concentraram-se, refletiram e foram comunicando as suas questões que foram registadas numa outra cartolina (ver figura 2).

Aproveitámos, também, para explicar a importância de registar tudo para não nos esquecermos do que queríamos ir pesquisar ao longo de todo o projeto.

Com o intuito de dar a conhecer à comunidade educativa que estávamos a dar início a um projeto, o grupo realizou um painel onde cada criança registou graficamente o que queria pesquisar acerca da temática (ver figura 3).

Com um total de 25 questões elaboradas pelas crianças, foi discutido em conjunto que eram demasiadas questões, e que até ao final do ano letivo que não iríamos ter tempo para responder a todas.

Para dar início ao projeto, primeiro mostrámos ao grupo a cartolina que dizia respeito às suas ideias prévias acerca do mar, de seguida mostrámos a cartolina correspondente aquilo que as crianças gostariam de

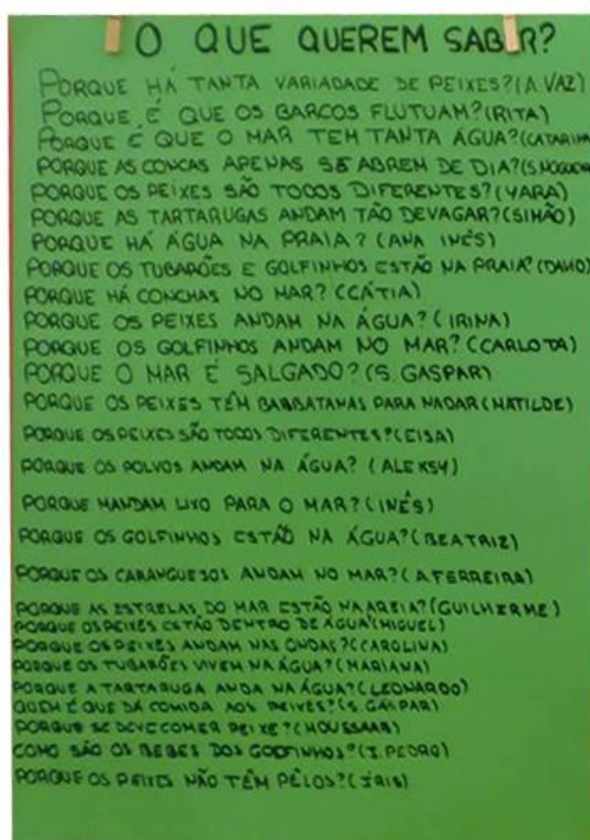


Fig. 2 – Registo de ideias em cartolina acerca do que as crianças queriam investigar sobre o mar.

ficar a conhecer sobre o mar. Para tal, à medida que íamos lendo as dúvidas das crianças, íamos questionando as mesmas sobre quem tinha dito o quê.

De seguida, relembámos as crianças de que as questões eram muitas e como tal não poderíamos responder a

todas, para isso o grupo de crianças escolheu as perguntas que mais lhes interessava, resumindo-se apenas a três

questões que consideraram mais pertinentes: Porque os peixes são todos diferentes porque o mar é salgado e porque há tanta água no mar? Tendo em conta que eram três questões foi decidido entre as crianças que se dividia o grupo em três para que cada um ficasse responsável por uma questão e que cada criança levaria para casa um pedido de colaboração aos pais relacionado com a pergunta do grupo a que pertencia.

Depois de decididos os grupos, cada adulto da sala ficou responsável por um grupo de investigação, tendo ficado registado numa cartolina o nome do grupo, os elementos que dele faziam parte e como iriam pesquisar informação acerca da resposta à pergunta. (ver figura 4,5 e 6)

No entanto, durante as semanas seguintes, ao discutirmos estas questões com os restantes professores das práticas pedagógicas, chegámos à conclusão de que três perguntas eram demais, para além de que se tratava de questões cuja resposta ia para além da compreensão das crianças requerendo uma complexidade científica que ultrapassava as suas capacidades.



Fig. 3 – Registo gráfico acerca do que as crianças queriam investigar sobre o mar.

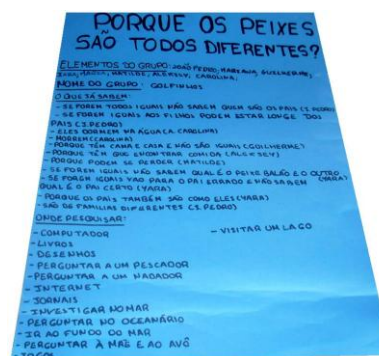


Fig. 4 – Cartolina do grupo responsável pela questão “Porque os peixes são todos diferentes?”



Fig. 5 – Cartolina do grupo responsável pela questão “Porque o mar tem tanta água?”

Contudo, envolvendo a própria família na pesquisa da informação em diferentes fontes (livros, filmes, internet) as crianças recolheram informação que levaram para a sala de atividades e compartilharam com os colegas, com o intuito de responder sucintamente às diferentes questões. Posteriormente as respostas foram registradas em novas cartolinas que ficaram expostas na sala de atividades.

Simultaneamente a todo este processo, pouco depois do início da Prática Pedagógica, e como nos encontrávamos a falar do mar, levámos um peixe vermelho (ver figura 7) para a sala de atividades, e numa manhã ao alimentarmos o peixe, surgiu, por parte de uma criança, uma questão: “Se este peixe come esta

comida que nós lhe damos e se ninguém vai dar desta comida aos peixes do mar, o que comem os outros animais do mar? ”. Estava encontrada uma nova questão de investigação.

As atividades que foram realizadas pelo grupo de crianças não foram planificadas logo de início, visto que à medida que ia surgindo uma atividade, surgia também a necessidade de realizar outras atividades, o que fez com que a planificação fosse feita semana a semana com a participação das crianças ou pelo menos a partir das suas ideias e desejos.



Fig. 6 – Cartolina do grupo responsável pela questão “Porque o mar é salgado?”



Fig. 7 – O peixe que deu origem à nova questão de investigação.

2.2.3. FASE 3 – EXECUÇÃO

Definida então a nova questão de investigação, as crianças começaram por dizer onde é que iriam procurar informação útil para responder à pergunta e posteriormente começaram a fazer essa mesma pesquisa que foi realizada quer em pequeno grupo, quer em grande grupo. Quando o trabalho era realizado em grande grupo, tivemos sempre como

preocupação que todas as crianças tivessem a oportunidade de contribuir com as suas ideias e as suas conceções. Por outro lado, quando o trabalho era realizado em pequeno grupo tomámos atenção aos interesses e preferências de cada criança.

Para obter informação pertinente, as crianças centraram as suas pesquisas em livros (ver figura 8 e 9), imagens, filmes, histórias infantis e informações partilhadas por todas as pessoas envolvidas no projeto: crianças, educadoras, mestrandas, auxiliares de ação educativa e familiares das crianças.

Foi também combinado com os intervenientes que sempre que encontrassem a resposta a uma pergunta, ou alguma informação que achassem importante para o nosso projeto, a mesma seria partilhada com todo o grupo.

Com o desenrolar do projeto, foram surgindo novas perguntas e conseqüentemente novas propostas educativas

de modo a procurar respostas e em todas procurámos que houvesse transdisciplinaridade, isto é, em todas as atividades tínhamos o cuidado de desenvolver nas crianças competências de diferentes áreas de conteúdo. Para além disso a maioria das propostas educativas era combinada com as crianças.



Fig. 8 – Um dos livros utilizados para a recolha de informação com as crianças.

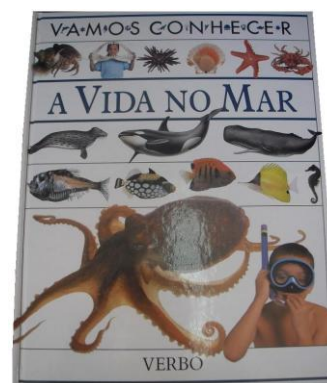


Fig. 9 – Um dos livros utilizados para a recolha de informação com as crianças.

A tabela que se apresenta de seguida, apresenta as propostas educativas realizadas no âmbito do projeto, indicando-se posteriormente o propósito de cada proposta bem como o modo como foi implementada.

Número da proposta educativa	Data	Proposta Educativa
1	2 de Abril	Jogo de tabuleiro - O Mar
2	8 de abril	O novo companheiro da nossa sala
		O meu peixe
3	16 de abril	O Tubarão esfomeado – jogo
4	17 de abril	Os biscoitos
5	24 de abril	A massa de modelar
		Pesquisando em conjunto
6	30 de abril	Leitura e exploração da história “Não mordas a professora!” de Nick Ward
7	6 de maio	Jogo
8	7 de maio	Visualização e exploração do filme “ Vida Selvagem – A Magia do Grande Oceano, Os 7 Continentes”
9	8 de maio	Jogo - os peixes a nadar no mar
10	13 de maio	Leitura e exploração da história “ O peixe arco-íris” de Marcus Pfister.
		Flutua ou afunda-se?
11	14 de maio	Os animais marinhos
12	15 de maio	Painel – O Mar
13	20 de maio	Caça ao tesouro
14	21 de maio	Visualização e exploração de filmes – A pesca, a lota
		Jogo Dramático - Como o peixe chega até nós?
15	29 de maio a 21 de Junho	Preparação e divulgação do projeto- Teatro

Tabela 1 - Propostas Educativas realizadas no âmbito do projeto “o mar”.

Proposta Educativa 1:

Jogo de tabuleiro - O Mar

Visto que a história que partilhámos com o grupo de crianças se centrava na temática “O Mar”, optámos por propor ao grupo de crianças um jogo de tabuleiro sobre esta mesma temática (ver figura 10 e 11). As casas do tabuleiro continham diferentes perguntas (todas elas centradas no mar), abordando diferentes áreas de conteúdo.

O jogo foi realizado por todo o grupo de crianças que se encontrava dividido por cinco equipas, cada uma era identificada por uma cor, e o principal objetivo era o de respeitarem as regras do jogo e a sua vez de jogar.



Fig. 10 – Realização do jogo de tabuleiro “O Mar”.



Fig. 11 – Um dos desafios a ser realizado por uma criança.

Proposta Educativa 2:

O novo companheiro da sala

Como tinha ficado decidido entre o grupo de crianças que o nosso projeto se desenvolveria à volta do mar e da vida marinha, uma das crianças comentou que tinha um aquário grande com diferentes peixes, tendo uma das crianças dito que também era engraçado termos o nosso próprio aquário.

Como tal, decidimos levar um peixe para a sala de atividades, tornando as crianças responsáveis por tratar da sua alimentação e higiene. Considerámos que esta foi uma boa iniciativa pois, para além de tornar as crianças responsáveis por um ser vivo, permitia um contacto direto com um peixe, permitindo observar muitas das suas características físicas, forma de alimentação, respiração, locomoção, etc.

Após a vinda do peixe, as crianças decidiram que era importante dar um nome ao novo elemento da sala de atividades. Tendo em conta que todas as crianças tinham uma sugestão para dar, uma delas sugeriu que fizessem uma votação. Como tal, dividimos o grupo de crianças em quatro grupos, cada grupo escolhia um nome. Depois, novamente em grande grupo, cada criança votou no nome preferido. Na votação, cada criança colocou o braço no ar, conforme o nome que pretendia que fosse eleito. Cada voto foi assinalado num quadro e no final as crianças contaram o número de votos (ver figura 12

e 13), chegando à conclusão do nome com mais votações: Pintas. Através desta atividade as crianças desenvolveram várias competências matemáticas, nomeadamente de organização e tratamento de dados, visto que tiveram que todos juntos decidir como é que poderiam apresentar as diferentes categorias (nomes), optando-se por um registo no quadro, e cada criança registou com um traço, a sua opção. No final realizaram-se as contagens.



Fig. 12 – Uma das crianças a fazer a contagem do número de votos.



Fig. 13 – Uma das crianças a alimentar o peixe.

O meu peixe

Como tinham um peixe novo, as crianças conversaram com as mestrandas acerca das características do mesmo, o seu aspeto, sendo que foi reconhecido por todas as crianças o facto de os peixes terem o corpo coberto de escamas. No seguimento, sugerimos que cada criança decorasse um molde de um peixe cobrindo-o de escamas utilizando material reciclável (capsulas de café pisadas) (ver figura 14).



Fig. 14 – Um dos peixes realizados pelas crianças.

Com esta atividade tivemos a oportunidade de sensibilizar as crianças para a importância da reutilização de materiais, bem como foi salientada a principal característica, (para estas idades) do revestimento dos peixes (as escamas). Por outro lado, a composição gráfica que cada criança efetuou ao distribuir as cápsulas pelo seu peixe, contribuiu para o desenvolvimento do seu sentido estético.

Proposta Educativa 3:

O tubarão esfomeado – jogo

Tendo em conta que até ao momento ainda não tínhamos proporcionado ao grupo de crianças atividades no domínio da expressão motora e como o tempo se encontrava favorável para realizar atividades no espaço exterior, propusemos ao grupo a realização de um jogo.

Antes de dar início ao jogo, conversámos com o grupo de crianças acerca dos diferentes animais que viviam no mar, que uns se alimentavam de algas, plâncton, e de outros animais. As crianças, em uníssono, evocaram o tubarão.

Para a realização do mesmo foi indicado o local onde o jogo se iria realizar, e foram explicadas as regras do mesmo. Uma das crianças interpretava um tubarão, enquanto as outras representavam diferentes peixes que se encontravam a nadar no oceano. Existiam também duas grutas, uma em cada extremo do espaço delimitado, que eram os únicos locais onde os peixes não podiam ser apanhados pelo tubarão. Todos os peixes que o tubarão ia apanhando “transformavam-se” noutros tubarões que iriam ajudar apanhar os restantes peixes.

A pedido das crianças, o jogo foi realizado várias vezes durante o período da tarde.

Proposta Educativa 4:

Os biscoitos

Considerando que num dos nossos dias de prática as crianças conversaram acerca das diferentes atividades que tinham vindo a realizar com a educadora cooperante, e mostraram o seu interesse por atividades de culinária, visto que nunca o tinham feito connosco e algumas das crianças não tinham participado na atividade que realizaram anteriormente, optámos por propor a realização de biscoitos com formas marinhas.

Questionámos as crianças acerca do que era uma receita e do que fazia parte da mesma. Sugerimos que à medida que confecionássemos os biscoitos iríamos registando a receita.

De seguida, perguntámos às crianças os possíveis ingredientes que poderiam constar da receita. Posteriormente apresentámos os mesmos e deu-se início ao procedimento da

receita. As crianças foram colocando os ingredientes uma a uma e com a ajuda de uma colher de pau, foram misturando os mesmos, podendo assim observar os diferentes estados da matéria (ver figura 15).

Posteriormente distribui-se a cada criança uma pequena porção de massa para que esta pudesse moldar a massa dos biscoitos com as formas marinhas que quisessem (ver figura 16). Levou-se ao forno e durante o período da tarde as crianças partilharam os biscoitos com a sala do lado.



Fig. 15 – As crianças a misturarem ingredientes.



Fig. 16 – As crianças a moldarem a massa.

Proposta Educativa 5:

A massa de modelar

Com o intuito de conhecer a informação recolhida pelas crianças, em conjunto com os familiares, relativamente às questões iniciais, reunimos com um grupo de cada vez para analisar essa mesma informação e perceber se já possuíamos informação suficiente para a divulgar a todo o grupo. Cada criança mostrou a informação que tinha recolhido e aquilo que sabia acerca do tema e esta mesma informação foi registada.

Enquanto isso, e pensando que o ambiente da sala de atividades deveria, de algum modo, refletir o trabalho que estávamos a desenvolver, foi distribuído aos restantes elementos do grupo de crianças uma porção de massa de modelar, para que estes representassem elementos marítimos que mais gostassem (ver figura 17). Depois de



Fig. 17 – Uma das crianças a moldar a massa de modelar.

seco, cada criança pintou o seu elemento marítimo. Posteriormente estes foram presos a um fio de pesca e pendurados no teto com objetivo de formar um móbile marinho.

No final do dia, os diferentes grupos de

investigação partilharam com os colegas as informações que obtiveram acerca de cada pergunta a pesquisar.

Proposta Educativa 6:

Leitura e exploração da história “Não mordas a professora!” de Nick Ward

Na semana anterior, quando as crianças trouxeram para a sala de atividades material para dar resposta às questões, uma das crianças trouxe consigo uma história infantil, intitulada “Não mordas a professora” do autor Nick Ward.

Tendo em conta que se enquadrava na temática a ser trabalhada, que no dia anterior tinha sido realizado um jogo que envolvia também tubarões, embora a história em questão retratasse de modo ficcionado a vida marítima, como fora um livro trazido por uma criança e se tratava de uma história muito divertida, achámos por bem contá-la e explorá-la com o grupo porque envolvia muitas espécies marinhas e falava de aspetos importantes para o conhecimento da vida no mar e de muitas espécies marinhas.

A história referia-se a um tubarão esfomeado que tinha por hábito comer tudo o que lhe aparecia à frente, incluindo peixes, moluscos, secretárias, cadeiras. Uma das vezes, na escola, ao desentender-se com a professora tentou comê-la.

Proposta Educativa 7:

Jogo

Nesta fase do desenvolvimento do projeto, ao refletirmos sobre todas as propostas educativas já implementadas, pensando também no facto de termos definido uma nova pergunta de investigação, sentimos a necessidade de fazer um ponto da situação com as crianças. Para tal, pensámos em realizar um jogo que permitisse recordar tudo o que já fora trabalhado até ao momento.

Com o intuito de dar início ao jogo, as crianças sentaram-se em círculo e foi-lhes entregue uma bola, e explicado que tinham de passar a bola pelo chão a um colega, e esse colega, assim que recebesse a bola teria de dizer algo relacionado com o mar. Posteriormente, aumentámos o grau de complexidade do jogo, limitando o mesmo a algumas temáticas: animais marinhos, elementos do mar, entre outros.

Com a realização deste jogo, ficámos então a perceber que através do trabalho realizado até este momento no âmbito do projeto, as crianças tinham desenvolvido diferentes conhecimentos como por exemplo, aprenderem o nome de diversos animais marinhos, o nome de outros elementos do meio aquático.

Proposta Educativa 8:

Visualização e exploração do filme “Vida Selvagem – A Magia do Grande Oceano, Os 7 Continentes”

Com o intuito de recolher informação para dar resposta à pergunta colocada pelas crianças foi mostrado ao grupo um filme intitulado “Vida Selvagem – A Magia do Grande Oceano, Os 7 Continentes”, onde puderam observar algumas das diferentes formas marinhas nos vários continentes, bem como algumas formas de alimentação dos animais marinhos.

Ao visualizarmos o filme, fomos fazendo pequenas paragens, visto que a linguagem do mesmo era elaborada e como tal optámos por ir explicando o que era dito de uma forma perceptível às crianças.

Posteriormente, reunimo-nos em pequenos grupos com o objetivo de fazer a exploração do filme e fazer o registo da informação o que se mostrou um contributo importante para ajudar na resposta à nossa questão de investigação. Com o intuito de completar este registo, foi sugerido que cada criança fizesse um registo gráfico acerca dos animais marinhos existentes no filme. Cada desenho foi explorando individualmente, o que permitiu às crianças recordarem os animais observados consolidando assim outros conhecimentos. Tendo em conta que o número de animais que cada criança registou era elevado tivemos, também, a oportunidade de desenvolver competências de contagem de objetos.

Proposta Educativa 9:

Jogo - os peixes a nadar no mar

Uma vez que as crianças no dia anterior tiveram a oportunidade de observar o comportamento dos peixes no seu ambiente (nadar, comer, etc), sugerimos a realização

de um jogo no espaço exterior onde pudessem agir um pouco como peixes, e, portanto, desenvolverem as suas competências motoras.

Para tal, dissemos ao grupo de crianças que iríamos colocar uma música a tocar, e sempre que esta comesse teriam de começar a nadar, como se fossem peixes no mar. Sempre que a música parasse, também teriam de parar e fazer o que sugeríamos. Por exemplo, juntarem-se a pares, juntarem-se três a três, saltar num só pé, saltar a pares e de pés juntos, etc.

Proposta Educativa 10:

Leitura e exploração da história “ O peixe arco-íris” de Marcus Pfister

Dando a continuidade ao nosso projeto, partilhámos uma nova história intitulada “ O peixe arco-íris” da autoria de Marcus Pfister, que proporcionou a abordagem a aspetos relacionados com a área da formação pessoal e social, nomeadamente, a importância da partilha e da amizade.

Flutua ou afunda-se?

Aquando da visualização do documentário “Vida Selvagem - A Magia do Grande Oceano, os 7 Continentes”, uma das crianças referiu que estava um barco afundado no fundo do oceano. Esta afirmação levou-nos a pensar que seria interessante a realização de uma experiência acerca da flutuação. Ao propormos a atividade, lembrámos o grupo de crianças acerca do documentário que tínhamos visto e fizemos referência à questão que tinha sido colocado, questionando as crianças se já pensado no assunto. De seguida propusemos a realização da situação experimental relacionada com a flutuação (ou não) de diferentes objetos.

Para a realização da mesma dividiu-se o grupo de crianças em três grupos, deu-se a conhecer às crianças os objetos com que iriam experienciar, de seguida entregou-se um objeto a cada criança, questionando-se as crianças acerca das características dos mesmos. Posteriormente, foi mostrada uma tabela com duas colunas, uma



Fig. 18 – Uma das crianças a realizar a proposta educativa.

identificada com um objeto afundado e outra com um objeto a flutuar. Foram dadas às crianças imagens dos objetos que lhes tinham sido atribuídos que estas tiveram que colocar na coluna que consideraram adequada, identificando-se, assim, as ideias prévias das crianças. De seguida, cada criança colocou o seu objeto na água para verificar o que acontecia (ver figura 18). No final, voltaram a registar numa tabela igual à preenchida anteriormente, qual o resultado final e compararam as duas tabelas. O processo repetiu-se com os diferentes grupos. Esta proposta mostrou-nos como a partir de uma ideia das crianças podemos estabelecer conexões com as diferentes áreas curriculares (neste caso, o conhecimento do mundo).

Proposta Educativa 11:

Os animais marinhos

As crianças, ao longo da sua vida, têm contacto direto com diferentes animais marinhos. Para além disso, ao longo das diferentes propostas educativas implementadas, tinham contactado com os mesmos em filmes e livros. Contudo, o



Fig. 19 – Uma das crianças a observar os animais.

interior de um desses animais, a sua constituição interior, era desconhecido das crianças que apenas sabiam que tinham espinhas e escamas. Como tal, achámos por bem, levar para a sala de atividades um linguado, uma lula (permitindo ver que nem todos os animais do mar têm espinhas) e um carapau. Primeiro demos oportunidade ao grupo de tocar nos animais, verificando as diferentes texturas, tamanhos, cores (ver figura 19). De seguida, abrimos um animal de cada vez, para que vissem como era constituído o seu interior. Finalmente, comparámos os três animais. As crianças tiveram oportunidade de desenvolver competências no âmbito do conhecimento do mundo, explorando diferentes sentidos (visão, tato, olfato).

Proposta Educativa 12:

Painel – O Mar

Ao discutirmos como iríamos divulgar o nosso projeto à comunidade educativa e chegando a um entendimento sobre esta divulgação seria através de uma dramatização,

as crianças disseram que seria importante termos um cenário para a mesma. A construção desse mesmo cenário, levou à realização de um painel que contribuiu para a consolidação de todo o conhecimento adquirido até aqui.

Para a realização do painel, utilizámos uma folha de papel cenário grande, em que as crianças separaram o céu do mar. O céu foi pintado por várias crianças através de esponja molhada em tinta azul e para a realização das nuvens as crianças utilizaram algodão. Para o sol, um pequeno grupo de crianças utilizou sal fino e giz. O mar foi realizado outro grupo de crianças carimbando as mãos com tinta azul escura ou verde e estampando-as no papel cenário. Um outro grupo de crianças construiu um rocha



Fig. 20 – As crianças a realizarem a proposta Educativa.

amachucando e pintando de castanho papel de jornal. Para a realização das algas, estas foram desenhadas e recortadas em manga plástica de cor verde e coladas no painel. Por fim, havia 3 tamanhos de peixes, sendo os peixes de cada tipo (tamanho) decorados recorrendo a uma técnica de expressão plástica diferente. Cada criança tinha um peixe para decorar. A organização dos peixes no painel, foi feita pelas crianças, que decidiram que o conjunto dos peixes decorados com cada uma das técnicas correspondia a um cardume, optando por colocar um cardume junto às rochas, outro no fundo do mar e outro à tona da água (ver figura 20). Ao longo desta proposta educativa as crianças desenvolveram competências no âmbito da expressão plástica (aplicação de diferentes técnicas), no âmbito da matemática (formação de conjuntos) conhecimento do meio (recriação de um ambiente marinho)

Proposta Educativa 13:

Caça ao tesouro

Tendo em conta que as duas salas de atividades estavam a trabalhar a mesma temática, achámos por bem fazer uma atividade em conjunto com a sala 2 da instituição, uma caça ao tesouro. Para a realização da mesma fizemos grupos constituídos por elementos das duas salas e um



Fig. 21 – As crianças a abrirem o tesouro.

adulto, a cada grupo foi atribuído uma cor e um papel com indicações que eram lidas pelo adulto e que levavam ao tesouro (as crianças eram piratas). As pistas estavam escondidas em diferentes espaços no interior e exterior da instituição e as equipas partiam em tempos diferentes. Depois de reunir todas as pistas tinham de perceber qual o local onde se encontrava o tesouro escondido. A equipa mais rápida a descobrir onde estava o tesouro escondido, foi busca-lo e partilhou as suas moedas de chocolate com os restantes colegas (ver figura 21).

Proposta Educativa 14:

Visualização de filmes – A pesca, a lota

Considerando que na semana anterior tínhamos estado em contato com peixe fresco e nos encontrávamos a falar do mar, a auxiliar informou-nos de que uma peixeira todas as manhãs vendia o seu peixe na urbanização e que se nós achássemos importante solicitava à mesma para que nos fizesse uma visita e assim foi (ver figura 22). As crianças tiveram a oportunidade de ouvir a carrinha a apitar, bem como ver o modo como a carrinha está equipada,



Fig. 22 – A visita da vendedora de peixe.

os diferentes peixes que a peixeira trazia e como o amanhava. E assim surgiu a dúvida: onde é que a peixeira tinha ido buscar o peixe? Como tal, sugerimos ao grupo de crianças que visualizasse dois pequenos vídeos um sobre a pesca em alto mar e outro sobre leilão do peixe na lota. À medida que os filmes iam passando, estes iam sendo interrompidos para que fosse explicada à criança cada uma das etapas.

Jogo Dramático - Como o peixe chega até nós?

Esta atividade será descrita no subcapítulo seguinte.

Proposta Educativa 15:

O nosso projeto – Divulgação do projeto - Teatro

Uma vez que tinha ficado acordado entre o grupo que o modo como iríamos dar a conhecer o nosso projeto a toda a comunidade educativa seria através de uma



Fig. 23 – Festa de Final de Ano.

dramatização, reunimos com o grupo de crianças com o intuito de construir um texto com os conhecimentos adquiridos ao longo de todo o projeto. O grupo de crianças organizou-se com o intuito de combinar o que queriam apresentar, definindo as diferentes personagens, o cenário, os adereços necessários para a realização da dramatização, e foram feitos os ensaios necessários para a apresentação da mesma.

No dia da festa final de ano o público é informado de que as crianças fizeram um projeto ao longo dos vários meses e com o intuito de divulgar as diferentes aprendizagens realizadas apresentaram uma dramatização elaborada pelos próprios (ver figura 23).

2.2.4. FASE 4 – AVALIAÇÃO/ DIVULGAÇÃO

Ao verificar que as crianças se focaram muito na experiência educativa de expressão dramática e procurando um maior rigor e organização, ao conversarmos com o grupo de crianças acerca da importância de dar a conhecer a toda a comunidade educativa as aprendizagens realizadas através do projeto, resolveu-se em grande grupo escrever uma história, um guião para apresentar na festa final de ano letivo.

Para a realização desta dramatização, as crianças sugeriram serem elas a criar o próprio texto e as falas, bem como incluir os diferentes conhecimento que foram adquirindo ao longo de todo o projeto.

Como tal, questionámos o grupo acerca das diferentes atividades que realizámos, bem como o que aprendemos nas mesmas, para que estes incluíssem essas mesmas aprendizagens na história. De seguida, as crianças foram dando as várias sugestões para a elaboração da história e introduzindo as diferentes personagens, sempre com a preocupação de não ficar nenhuma criança sem personagem.

À medida que a história ia sendo realizada, as crianças por vezes referiam as diferentes características de cada personagem e os possíveis acessórios que caracterizassem as mesmas.

Depois de construída a história, o grupo reuniu-se com o intuito de atribuir as personagens às crianças, bem como ultimar os acessórios de cada personagem e dar início à construção dos mesmos, bem como realizar um recado para os pais onde os informasse da roupa que cada criança deveria trazer no dia da apresentação.

Ao longo da última semana de prática pedagógica tivemos a oportunidade de ajudar as crianças nos ensaios da dramatização. Para tal, as crianças dirigiam-se ao local onde iriam ensaiar, nós íamos narrando a história para que as crianças percebessem qual a ação e os lugares que deviam ir assumindo.

No dia da apresentação, conforme o narrador ia narrando a história as crianças interpretavam a sua personagem, dizendo as suas falas, correndo tudo muito bem e dando assim a conhecer a toda a comunidade educativa um pouco do que aprenderam com todo o projeto.

Tendo em conta que foi a primeira vez que tive a oportunidade de trabalhar através da metodologia de projeto, todo este processo não se revelou muito fácil, na medida em que não estávamos preparadas para perceber que tipo de questões poderiam vir a ser investigadas com o grupo, quais delas eram demasiado complexas do ponto de vista científico, indo para além da compreensão das crianças. O facto de as crianças optarem por divulgar o projeto através de uma dramatização, também fez com que o que foi transmitido aos familiares acerca daquilo que foi feito ao longo de todo o projeto não fosse suficiente e não tornando visível todo o trabalho e todo o conhecimento adquirido pelo grupo de criança. No entanto, o desenvolvimento bem como todas as aprendizagens realizadas com as crianças ao longo de todo este processo foi muito grande e muito evidente. As crianças tiveram a oportunidade de ficar a conhecer diferentes formas e locais de pesquisa, aprenderam uma nova forma de trabalhar, bem como o porquê de os peixes serem todos diferentes, o porque da água do mar ser salgada e também o porque de o mar ter tanta água, através de três questões iniciais colocadas pelas criança. Posteriormente, as crianças aprenderam os nomes de variados animais marinhos, algum tipo de alimentação destes animais, o porque destes animais

habitarem em diferentes locais dentro do próprio oceano, o modo como o peixe era pescado e todo o processo que era envolvido até ao consumidor final, entre muitos outros conhecimentos.

Ao realizar o projeto com o grupo de crianças, e tendo em conta que foi a primeira vez que tive a oportunidade de trabalhar através da metodologia de projeto, esta metodologia tornou-se muito interessante de trabalhar visto que permite às crianças serem elas a escolher a temática que acham mais pertinente pesquisar e por sua vez verifica-se que as crianças estão empenhadas naquilo que fazem e procuram saber e descobrir sempre mais.

No entanto, não realizámos avaliação com as crianças tendo em conta que a divulgação do projeto foi realizada no último dia das mesmas no Jardim, antes das férias, o que fez com que não tivéssemos tido oportunidade para fazer a avaliação de todo o projeto. Apesar de tudo, o momento de escrita do guião do teatro, como já foi referido, foi para nós um processo de avaliarmos o contributo do projeto para o desenvolvimento das crianças.

2.3. O CONTRIBUTO DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA NO DESENVOLVIMENTO SÓCIO AFETIVO E COGNITIVO DAS CRIANÇAS A PARTIR DO PROJETO “O MAR”

INTRODUÇÃO

Este ensaio investigativo surge no âmbito da Prática Pedagógica realizada em contexto de Jardim de Infância, ao longo da qual trabalhámos com as crianças de acordo com a metodologia de trabalho de projeto. O potencial encontrado nas atividades de expressão dramática propostas às crianças foi o ponto de partida para investigar o contributo destas propostas no desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças.

2.3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Ao longo de todo o projeto realizado com o grupo de crianças, propusemos e planificámos juntamente com as crianças diferentes atividades, incluindo atividades de expressão dramática.

Com a realização das atividades, fui-me interessando e interrogando sobre qual seria o contributo dessas mesmas atividades no desenvolvimento de competências sociais, afetivas e cognitivas nas crianças.

Deste modo, achei pertinente compreender o modo como esta expressão (dramática) contribuiu para o desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo das crianças em idade de Jardim de Infância proporcionando a realização da atividade número 16.

2.3.2. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Com o intuito de procurar compreender o modo como a expressão dramática contribuía para o desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo das crianças formulei a seguinte pergunta de partida:

Qual o contributo da expressão dramática no desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo das crianças, quando envolvidas num trabalho de projeto?

Para procurar responder a esta questão de investigação defini como objetivos de investigação:

- 1) Compreender a importância da expressão dramática no desenvolvimento da criança;
- 2) Analisar o modo como a partir de experiências de aprendizagem explicitamente inseridas no domínio da expressão dramática, se conseguem desenvolver competências sociais, afetivas e cognitivas em crianças em idade pré-escolar.
- 3) Analisar que tipos de competências as crianças desenvolveram a partir da experiência educativa centrada na expressão dramática.

2.3.3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

São vários os autores que se dedicaram a estudar, a importância da expressão dramática no desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar. Exemplo disso, são os estudos de Kowalsky (2005), Mota (1989), Landier e Barrer (1990), Rooyackers (2002), Leenhardt (1974) e Lopes (2001)

De acordo com as OCEPE (1992), a Expressão Dramática é

um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal (p.59.)

Este documento orientador para o Educador de Infância, refere que é através da expressão dramática que a criança se permite descobrir a si própria e aos colegas, valorizando e realçando o poder da própria criança.

Reforçando esta ideia, Kowalski (2005) afirma que

a Expressão Dramática consubstancia-se como meio criativo, expressivo e comunicativo, facilitador da reflexão, da organização de ideias e emoções, como estímulo lúdico e integrado para a descobertas e conhecimentos vários, como meio de aprendizagem artística e de educação estética (p.20).

Também Mota (citado por Lopes, 2011) refere que a expressão dramática é

um retirar de máscaras, é estabelecer o equilíbrio entre o exterior e o interior do Homem, ou seja, é harmonizar a vida social e a essência do homem. (...) não é mais do que criar o encontro entre os jovens e de os levar a descobrirem-se. (...) é a única saída (...) que permite aos jovens exercerem-se, falarem das suas angústias, frustrações, recalcamientos, desejos. E não só através do corpo, da voz ou de improvisações. Os exercícios servem para se encontrarem a eles próprios. (...) (p.82,83.)

Ou seja, parece consensual que aquilo que é realmente importante nesta expressão artística não é o produto final, mas sim todo o processo que é realizado ao longo de toda a atividade, tudo o que nele é envolvido até chegar ao produto final. Está implícito o lidar com diferentes emoções, expressar as suas ideias e emoções, bem como dialogar com os outros e respeitar as diferentes ideias dos outros.

Landier e Barrer (1999) consideraram que a expressão dramática permite às crianças colocar a totalidade da ação sobre si próprias, fazendo com que exercite não só o corpo como todo o seu lado emotivo e cognitivo, recorrendo a diferentes formas de expressão, muitas vezes cruzando-as e interligando-as.

Integrando a expressão dramática, encontramos o jogo dramático, que Leenhardt (1974) considera como sendo

uma técnica que pretende responder a necessidades definidas. Apoiando-se na improvisação de situações sobre temas propostos à criança ou escolhidos de entre os que ela imaginou. (...) Trata-se de dar à criança ocasião para exprimir uma sensibilidade pessoal, de levá-la a adquirir meios dessa expressão através de uma disciplina do corpo, da voz, da emoção, (...) de lhe dar acesso, por uma percepção vivida, à linguagem teatral (p.26).

Recentemente, Rooyackers (2002) afirma que através do jogo dramático as crianças tem oportunidade de utilizar a sua imaginação para viver num mundo diferente, representado

através de diferentes ações. O autor refere que *representar o que criamos é uma parte muito importante dos jogos dramáticos. (p.15)*

Kowalski (2005) considera que o jogo dramático

é concretizado em grande grupo tendo cada pessoa a responsabilidade de interpretar personagens que fazem parte da representação de situações, improvisando. Os “actores vão construindo a acção, interagindo uns com os outros, definindo factos em estreita ligação com o conflito que poderá estar, ou não, previamente definido. Integrando a informação que possuem, usam elementos de linguagem teatral para expressar e comunicar o modo de ver e imaginar as personagens que interpretam, as suas razões, as suas maneiras de pensar, sentir e reagir (p.49).

A realização de atividades que englobam a expressão dramática em ambientes educativos permite às crianças o desenvolvimento de diferentes capacidades a nível sócio afetivo.

Uma investigadora que dedicou muito do seu trabalho à expressão dramática foi Lopes (1999) nos seus estudos na área da expressão dramática defende que o projeto teatral depende em absoluto do grupo de crianças, através do qual é criada toda uma dinâmica para cumprir um objetivo que é comum ao grupo, estabelecendo ligações afetivas e respeito entre as crianças que participam no mesmo, desenvolve em simultâneo, o espírito de partilha e de ajuda mútua no próprio grupo.

Lopes (1999) afirma ainda que a expressão dramática permite às crianças uma educação para a sensibilidade, isto é, a criança utiliza todos os seus sentidos para visualizar aquilo que a rodeia, fazendo-o de uma forma mais atenta que o habitual, tornando-se desta forma capaz de criar o seu próprio sentido de se exprimir dominando diferentes linguagens.

Lopes (1999) refere que na realização de atividades de expressão dramática, as crianças tem prazer, bem como ao mesmo tempo que se divertem, combinando este prazer e divertimento com as diferentes aprendizagens que adquirem.

Outro autor que investiga sobre o assunto é Slade (1978) que afirma que através do drama a criança apreende duas grandes qualidades: a absorção e a sinceridade. A absorção refere-se ao facto de a criança estar plenamente envolvida naquilo que está a ser realizado, afastando de si quaisquer outros pensamentos, a sinceridade tem a ver com o facto de a criança se encontrar a representar absolutamente honesta no papel que representa.

Também Guimarães e Costa (1986) defendem que, no plano afetivo, a expressão dramática, permite à criança *utilizar a energia libertadora das emoções e liberta e controla as relações emotivas.* (p.19)

Por outro lado Sousa (s.d.) afirma que é através desta expressão que a criança

se experimenta a si mesma, vive a sua imaginação, os seus sonhos, as suas fantasias e até os seus medos, provando a si própria as suas capacidades de transformação e de se imaginar outra noutra situação. (p.11)

O mesmo autor, defende que a expressão dramática permite às crianças exprimirem-se, e afirmarem-se na sociedade, consolidando a sua personalidade, ao fazerem-no perante o público.

Ryngaert (1981) citado por Lopes (2001) defende que o jogo dramático *ajuda a controlar as emoções (...), pois (...) brincar com medos e perigos imaginários, é uma actividade natural da criança que contribuirá para o seu crescimento (...)* (p.70).

Na realidade através da expressão dramática, a criança tem oportunidade de encarnar novas personagens, e vivenciar novas situações, bem como agir nas mesmas sem ter medo de o fazer.

Neste sentido, Leenhardt (1974) considera a expressão dramática importante no desenvolvimento sócio afetivo na medida em que é através dela que as crianças imitam ações dos adultos que as rodeiam, permitindo ainda valorizarem-se e afirmarem-se enquanto pessoas.

Por fim Rooyackers (2002) defende que através dos jogos dramáticos (...) *pode-se aprender a lidar com situações representando e explorando as formas de reacção e de comportamento em tais situações.* (...) (p.17) fazendo assim com que as crianças transponham esta aprendizagem para a sua vida real e não a façam apenas na representação.

Por outro lado, a expressão dramática também contribui em muito para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Sousa (s.d.) afirma que

Actividades de Expressão, e Criação (...) têm como principal finalidade proporcionar à criança campos de exploração das suas capacidades e de satisfação das suas necessidades, sobretudo as de desenvolvimento cognitivo. (p.29)

Para o mesmo autor a imagem mental, a imitação diferida e a linguagem são muito desenvolvidas através desta expressão, na medida em que a criança quando interpreta uma qualquer personagem, cria uma imagem mental na qual é baseada a sua prestação. No que diz respeito à imitação diferida, o autor defende que a criança consegue fazer a *passagem da cópia de um modelo presente para um modelo ausente* (p.30) fazendo assim com que criança evolua no que diz respeito à imitação. Por fim, segundo o autor a linguagem também evolui através de todos os aspetos expressivos, estando presente não só no jogo dramático como também na dramatização.

Sousa, (s.d.) refere ainda que

o jogo de expressão dramática assenta na imaginação da criança e é subsidiado pela memória e pelo espírito de observação. Ao ser jogado, apelando para estas qualidades, está ao mesmo tempo estimulando-as. (...) o valor dos jogos da expressão dramática está, porém, no seu estímulo à criatividade, pelas excelentes oportunidades que põe à disposição da criança neste campo. (p.100)

Isto é, a expressão dramática estimula a criança e leva-a a desenvolver diferentes capacidades cognitivas.

Também Kowalsky (2005) refere que *qualquer linguagem artística se aprende com o seu uso, empregando-a para expressar, comunicar e organizar criativamente o que se sente e pensa. (p.9)*. Ou seja, através das expressões a criança tem oportunidade de desenvolver diferentes capacidades, uma vez que a criança tem mais facilidade em fazê-lo, tendo em conta que se liberta, que deixa de ter medo de se pronunciar.

Segundo Slade (1978) o jogo dramático é *a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver.*(p.18) estimulando e explorando as perceções e a imaginação. (Guimarães e Costa, 1986)

Estes autores defendem ainda que através do faz de conta a criança desenvolve a sua linguagem, *anunciando os diferentes papéis que adoptam ou adoptarão, exprimindo verbalmente as mudanças de identidade dos objectos e das situações, tentando experimentando novos termos, dialogando no decorrer do seu brincar. (p.109)*

Brown e Pleydell (1999) citados por Lopes (2002) consideram que é através da expressão dramática que as crianças têm *a oportunidade de abordar conteúdos várias áreas de uma forma integrada, pois a língua, (...) é usada em todas as vertentes: falar, ouvir, ler e escrever. (p.60)* Consideram ainda que esta mesma expressão desenvolve

competências no domínio da matemática, quer quando as crianças têm de contar e resolver determinados problemas, quer ao perceberem o modo como a matemática se relaciona com toda a sua vida.

Wilhelm e Edmiston (1998), citados por Lopes (2002) afirmam que as crianças podem utilizar a expressão dramática para recolher informação, ou seja *ao imaginarem-se na experiência de outras pessoas, que podem ser de outros tempos ou pertencerem a outras realidades culturais, os alunos terão uma necessidade focalizada de investigar sobre as diferentes perspectivas que povoaram essas personagens*. É claro que crianças em idade pré-escolar, não têm capacidade para pesquisar sozinhas, contudo, muitas das vezes questionam o educador bem como os pais acerca desses mesmos assuntos com o objeto de querer saber mais sobre o mesmo.

Em síntese e de acordo com Lopes (1999) a expressão dramática faz com que a criança estimule a sua autonomia, na medida em que é necessário um papel muito ativo por parte da criança, pois tem de ser ela a realizar e a inventar o que quer fazer e como o quer fazer. Para tal, tem de usar a sua imaginação e pesquisar acerca do tema que quer trabalhar, o que nos remete para uma metodologia de projeto. A importância do rigor e da disciplina também é assumida pela mesma autora (Lopes, 1999) na medida em que a criança exercita o seu rigor ao recorrer à sua memória para se lembrar das falas, ou da própria mensagem que tem de transmitir e a disciplina na medida em que ao interpretar determinada personagem a criança precisa de concentração. Tudo isto leva ao desenvolvimento da personalidade da criança que está em formação.

2.3.4. METODOLOGIA

2.3.4.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A investigação foi realizada a partir da observação, interpretação e análise de uma proposta educativa, seguindo, portanto um paradigma qualitativo de natureza descritiva.

2.3.4.2. PARTICIPANTES

Os participantes foram as crianças do Jardim de Infância onde realizei a Prática Pedagógica em Jardim de Infância.

2.3.4.3. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados para a realização do ensaio investigativo, foi feita durante a implementação de uma proposta educativa. Para isso, utilizaram-se diferentes técnicas de recolha de dados: notas de campo e também fotografias.

2.3.4.4. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados foram utilizados os dados recolhidos através das notas de campo, realçando-se as situações envolvendo o desenvolvimento afetivo e o desenvolvimento cognitivo que posteriormente foram confrontadas com o que a literatura refere sobre o assunto.

2.3.5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste item apresentam-se os resultados obtidos durante a implementação de uma experiência educativa centrada na expressão dramática. Como já foi referido, pretende-se analisar o contributo de expressão dramática no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças durante uma proposta educativa no âmbito do desenvolvimento do projeto.

A atividade realizada no âmbito da expressão dramática teve como nome “Como o peixe chega até nós” e foi realizada no dia 21 de Maio de 2013.

Tendo em conta que a visita da vendedora de peixe tinha suscitado nas crianças uma questão relacionada com o modo como o peixe era apanhado e posteriormente como chegava até ao consumidor final, achámos por bem esclarecer as dúvidas das crianças através da visualização de excertos de filmes e a sua explicação à medida que o filme ia passando.

Uma vez que a informação veiculada tinha sido muita, como forma de procurar organizar e sintetizar ideias, durante o período da tarde, questionei o grupo de crianças acerca destas diferentes etapas pela qual passa o peixe até chegar à nossa casa, propondo de seguida que realizassem um jogo dramático orientado por mim.

Para a realização deste mesmo jogo dramático orientado, foram atribuídas personagens a cada criança. Das personagens faziam parte 3 pescadores, 3 pessoas para separar o peixe pescado por tamanho e vender na lota, a funcionária da lota que fazia o leilão, 3 comerciantes o dono de uma peixaria, o responsável pela peixaria do Pingo doce, e uma vendedora de um mercado e os consumidores finais que fizeram as compras aos pares.

De seguida, com a ajuda da minha colega e da assistente operacional montei os adereços que compunham o cenário. (uma bancada para a lota, uma banca para a peixaria, uma banca para o mercado e outra para a peixaria de uma superfície comercial), tendo as crianças lembrado que para esta ultima era necessário um cartão identificado. Visto que no filme se apresentava pesca de arrasto que seria difícil de reproduzir, sugeri que a caixa de areia fosse o mar e que os Pescadores utilizassem canas de pesca.

Já no local onde iria decorrer a atividade, ao reunir o grupo de crianças esclareci todas as suas dúvidas e sugeri que dessem início à dramatização. Durante todo o processo fui dando algumas indicações e orientações.

O jogo dramático começou com os 3 pescadores, cada um com a sua cana de pesca, a pescar vários peixes de 3 tamanhos diferentes e cores diferentes (Grande – laranja; Médio – Azul; pequeno - Amarelo) para dentro de um balde (ver figura 24).

De seguida, outras crianças separavam o peixe pescado por tamanhos/cores, ficando cada uma responsável por um tamanho/cor. Tinham como tarefa contar o número de

peixes de cada espécie e levá-lo para vender na lota (cada peixe tinha por preço uma moeda) (ver figura 25).

Depois da funcionária da lota comprar o peixe, iniciou o leilão, falando muito e alto e identificando qual o valor de cada tipo de peixe, “Sardinha uma moeda, Carapau duas moedas, linguado 3 moedas” De seguida, um comerciante de cada vez dirigiu-se à lota onde pediu o peixe que mais lhe interessou pagando o devido valor (ver figura 26).

Posteriormente, cada comerciante dirigiu-se para a sua banca onde gritava “olha o peixe fresquinho”, “quem quer peixe?”, “há carapau, há sardinha” (ver figura 27). Os consumidores dirigiram-se, aos pares, à banca que mais lhes chamava a atenção e compraram o peixe que quiseram pagando o respetivo valor (ver figura 28).



Fig. 24 – Os Pescadores a exercerem a função



Fig. 25 – Uma das crianças a separar os peixes por “espécies”



Fig. 26 – A responsável pela lota a comprar o peixe fresco



Fig. 27 – Uma das vendedoras de peixe



Fig. 28– Os compradores finais

Com a realização desta proposta educativa, as crianças desenvolveram diversas competências em diferentes áreas e domínios.

No domínio da expressão dramática as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver a sua capacidade em expressar-se através do próprio corpo, desenvolveram também a capacidade de expressar situações do seu quotidiano ao representarem uma ida a uma grande superfície comercial, um dia de pesca, etc. as crianças desenvolveram também a

capacidade de desempenhar diferentes papéis e em diferentes contextos. Ou seja, as crianças através do seu corpo transmitiram emoções, sentimentos, estados de espírito e atividades

Como tal, na realização desta proposta educativa na área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral, as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver a sua linguagem e a sua comunicação, manifestando interesse em comunicar as suas ideias, esclarecer as suas dúvidas e ao escutar opiniões, todas as crianças tiveram a oportunidade de o fazer. Para além disso, ao longo da realização do jogo, as crianças iam dialogando umas com as outras no âmbito das suas personagens, consolidando novo vocabulário até então aprendido.

No domínio da matemática, as crianças tiveram a oportunidade de realizar classificações (ao separarem os peixes por “espécie”, cor e tamanho); de desenvolver o seu sentido de número, realizando várias contagens (dos peixes) e estabelecendo relações numéricas (compra e venda do peixe).

Para as OCEPE (1997) a área da formação pessoal e social permite *favorecer (...) a aquisição do espírito crítico e interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.*(p.51) Na realidade, na área da formação e social as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver o respeito pelos colegas aquando da realização do percurso, ao respeitarem as opções dos colegas e o modo como estes se expressavam através do corpo. Desenvolveram o respeito pelo outro, esperando a sua vez de participar, a sua confiança ao partilharem as suas ideias com os restantes colegas e ao não terem medo de se expressarem. Por outro lado, ao representarem o seu papel, desenvolveram a sua capacidade de atenção e de memória ao intervirem adequadamente e no momento certo, como por exemplo ao representar o seu papel. Desenvolveram também a sua capacidade de atenção e de memória, ao saberem quando é que a sua personagem teria de intervir, qual o papel que cada personagem teria de ter.

Para as OCEPE (1997), a área de Conhecimento do Mundo *enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê* (p.79). Como tal, nesta mesma área, as crianças tiveram a oportunidade de identificar o modo como o peixe era pescado, o local onde o peixe era entregue depois de pescado, os diferentes locais de venda e revenda do peixe, tiveram a oportunidade de desenvolver a sua criatividade ao percorrer os diversos locais que faziam parte do percurso,

desenvolveram a curiosidade ao revelarem interesse pelo modo os colegas se expressariam em cada personagem, desenvolveram o desejo de querer saber mais acerca de todo o percurso do peixe desde a sua pesca até às nossas mesas.

2.3.6. CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES

Da análise dos resultados e do que atrás foi dito, podemos dizer que, de facto, de acordo com Kowalski (2005) esta atividade facilitou a organização de ideias permitindo que, de modo lúdico, as crianças integrassem descobertas e conhecimentos.

Também de acordo com outros autores Lopes (1999) e Brown e Pleydell (1999) tivemos também a oportunidade de constatar o prazer com que as crianças realizaram a atividade e o modo como este se interligou com aprendizagens que abordaram diferentes conteúdos.

Por fim, de acordo com Wilhelm e Edmiston (1998) citados por Lopes (2002) através da realização da atividade verificámos que as crianças utilizaram o seu conhecimento acerca da personagem que iria interpretar, dando vida a essa mesma personagem através dos diálogos, dos gestos, do tom de voz.

Esta proposta educativa tornou-se uma experiência muito significativa para o grupo de crianças, na medida em que para além de todas as aprendizagens realizadas, as próprias crianças, aquando da conversa acerca do modo de divulgação do projeto, sugeriram a dramatização realizada através da proposta educativa, como sendo o processo ideal de divulgação do projeto na festa final de ano.

Relativamente às limitações com que me deparei na realização do estudo, penso que estas aconteceram devido à escassez de literatura focada no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças a partir da expressão dramática.

O tempo também se tornou limitativo na medida em que se eu tivesse proporcionado uma outra experiência dramática ao grupo de crianças, poderia verificar em que medida é que as crianças desenvolviam outras capacidades dentro dos mesmos domínios abordados.

Outras das limitações alicerçam na minha falta de experiência enquanto investigadora, o que fez com que a minha análise sobre o estudo fosse eventualmente pouco aprofundada.

CONCLUSÃO DA PARTE II

Nesta segunda parte do relatório procurei refletir acerca de todo o meu processo de ensino-aprendizagem, ao longo de toda a Prática Pedagógica em contexto de Jardim de infância, bem como da importância de trabalhar com as crianças através da metodologia de projeto. Tive ainda a oportunidade de realizar um ensaio investigativo acerca da importância da expressão dramática no desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo das crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

Através desta prática pedagógica, para além dos receios que foram colmatados com o decorrer da mesma, as aprendizagens que realizei foram muitas, e o facto de trabalhar através da metodologia por projeto fez-me ver que ao trabalhar através de interesses que partem do grupo, a motivação com que as crianças realizam todo o trabalho é enorme e consequentemente faz com que as aprendizagens que estas realizem sejam muito maiores, e, fundamentalmente, significativas para as crianças.

No meu ponto de vista, terem-nos sugerido trabalhar com o grupo de crianças através da metodologia de projeto, foi um grande desafio, na medida em que nunca o tinha feito, contudo gostei imenso e considero ter sido um desafio superado. Para mim trabalhar desse modo permite que as crianças se envolvam muito mais, tendo em conta que estão a trabalhar em temas do interesse das próprias e são elas que sugerem grande parte das atividades.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

O presente relatório relata todo o percurso realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O relatório revelou-se muitíssimo importante na medida em que me proporcionou um grande desenvolvimento e crescimento a nível profissional, dando-me a oportunidade de compreender melhor as características das crianças com as quais tive oportunidade de trabalhar, bem como a importância dos objetos de transição para as crianças em idade de creche e a importância da expressão dramática no desenvolvimento de capacidades sócio afetivas e cognitivas.

Trabalhar com as crianças através da metodologia de projeto foi um desafio que nos foi proposto e que se revelou deveras interessante, deixando-me no início um pouco receosa, mas que depressa se tornou fantástico, fazendo com que eu aprendesse imenso.

No final de todo este percurso, considero que me superei a mim própria, visto que desenvolvi a nível pessoal e social, ao longo de todo o percurso, e que levo todas as aprendizagens para a minha futura profissão enquanto educadora de infância.

BIBLIOGRAFIA

- Avô, A. (1988). *O desenvolvimento da criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Bogdon, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bouffard, P. (1982). *A criança até aos 3 anos*. Lisboa: Dom Quixote.
- Bowlby, J. (1984). *Apego*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brazelton, T; Sparrow, J. (2010). *A criança dos 3 aos 6 anos - o desenvolvimento emocional e do comportamento*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H; Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cordeiro, M. (2012). *O livro da Criança - do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Delmine, R; Vermeulen, S. (2001). *O Desenvolvimento Psicológico da Criança*. Porto: Asa Editores.
- Freud, A. (1982). *Infância normal e patológica: determinantes do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Formosinho, J. (Coord.) (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia – em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (org.) (2009). *Limoeiros e Laranjeiras – revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Geseel, A. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos: o bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Guimarães, M; Costa, Isabel. *Eu era a mãe*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

Hohmann, M.; Banet, B.; Weikart, D.(1995). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Katz, L.; Ruivo, J.; Silva, M. & Vasconcelos, T. (2008). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação básica.

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

Landier, J; Barret, G. (1999). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Edições Asa.

Leenhardt, P. (1974). *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa Lda.

Lessard-Hébert, M; Goyette, G; Boutin, G. *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro – Lei-quadro da Educação Pré-Escolar. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>, consultado a 5 de Março de 2013.

Lino, D. (1996). *O Projecto de Reggio Emília – Uma Apresentação*. in Júlia Oliveira-Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Lopes, M. (1999). *Texto e Criação Teatral na Escola*. Porto: Edições Asa.

Lopes, M. S.P; (2011). *O saber dramático: a construção e a reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Oliveira, M. & Cunha, I. (2007). *Infância e Desenvolvimento. Cadernos de Estudos*. Porto: ESSE da Paula Frassinetti.

- Papalia, D; Olds, S; Feldman. R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, A. (1990). *Metodologia da investigação psicológica*. Lisboa: Edições Jornal de Psicologia.
- Portaria nº262/2011, de 31 de Agosto – *Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche*.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços e currículo na creche*. Porto: Universidade de Aveiro.
- Post, J. (2007). *Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rooyackers, P. (2002). *101 jogos dramáticos*. Porto: Edições Asa.
- Slade, P. (1978). *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus.
- Sousa, A. B. (s.d.). *A educação pelo movimento expressivo*. Lisboa: Básica Editora.
- Sousa, A. B. (s.d.). *A expressão dramática*. Lisboa: Básica Editora.
- Sousa, M; Baptista, C (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas.
- Tavares, J; Pereira, A; Gomes, A; Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vayer, P; Duval, A; Roncin. (1991). *Uma ecologia da escola: a dinâmica de estruturas materiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Vayer, P; Matos, M. (1990). *Diálogos com as crianças na creche e no jardim-de-infância*. São Paulo: Editora Manole Ltda.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa

ANEXOS

ANEXO 1

História “ O Mar”

Era uma vez um peixe arco-íris.

O peixes arco-íris vivia numa gruta e a água onde ele vivia era quente.

- “Vou-me apresentar aos meus amigos “novos”. – disse o peixe arco-íris

- “Olá amigos, eu chamo-me peixe arco-íris. E vocês como se chamam?” – disse o peixe arco-íris

- “Eu sou o peixe azul e moro atrás daquelas rochas.” –disse o peixe azul

- “Olha, nós chamamo-nos pinguins e temos de me ir já embora porque moramos nas águas frias, e não posso ficar aqui muito tempo porque esta água é muito quente. – disseram os pinguins

- “Nós somos as estrelinhas, somos as estrelas do mar. Vivo agarrada às rochas.” – disseram as estrelas do mar

- “Olá, eu sou o peixe-palhaço.” – disse o peixe-palhaço

- “Olá arco-íris. Eu sou a lula. Os amigos chamam-me Alberta e tenho uns grandes tentáculos e mando tinta para me defender dos predadores. – disse a lula

Os amigos, depois de se conhecerem foram todos brincar.

Mas... de repente aparecem dois tubarões que os queriam comer.

- “Eles vêm aí, fujam.” – disse a lula

- “Não me quero tornar numa presa porque o tubarão está cheio de fome.” – disse o peixe azul

- “Eu também tenho fome, vamos para a gruta comer.” – disse o peixe arco-íris

- “Que é que vocês comem?” – disse novamente o peixe arco-íris

- “Eu como moluscos e fitoplanton.” – disse as estrelas do mar

- “Eu como peixes mais pequenos que eu.” – disse o peixe azul

- “Eu também como peixes.” – disse o peixe-palhaço

- “Eu também como peixes, apanho com os meus tentáculos.” – disse a lula

Os tubarões não conseguiram entrar na gruta e viram um cardume de peixes a passar e foram atrás dele.

- “Os tubarões já foram embora, vamos brincar de novo.” –disse a lula
- “Não podemos ir brincar para perto das rochas, estão lá três pescadores, ainda somos pescados.” – diz o peixe azul

Os pescadores enquanto pescavam iam conversando.

- “Já pescaste alguma coisa?”- diz o pescador A.
- “Tenho aqui um balde quase cheio!” – diz o pescador B.
- “Olha,eu tenho aqui uns carapaus muito fresquinhos.” – diz o pescador C.
- “Apanhei um, apanhei um!” – diz o pescador A.
- “Por hoje chega! Vamos à lota!” – diz o pescador C.

Chegaram à lota e venderam o seu peixe para ser leiloado. Enquanto isso, as peixeiras preparavam-se para o leilão.

- “Carapau- 0,70€”- diz a senhora da lota → “Fico com o carapau.”- diz a peixeira A.
- “Sardinhas – 0,50€” – diz a senhora da lota → “Fica comigo.” – diz a peixeira B.
- “Linguado – 1,00€ - diz a senhora da lota → “Eu fico com o linguado.” – diz a peixeira C

Entretanto já no mercado, fazia-se as compras.

- “Olha o peixe fresquinho.” – diz a peixeira A
- “Quem quer peixe?” – diz a peixeira B
- “Freguesa, venha cá.” – diz a peixeira C

A cliente compra um peixe de cada uma das bancas.

- “Quero este! Quanto é? É fresco?” – diz a cliente

Entretanto no mar...

O peixe arco-íris diz: - “Tive uma ideia, vamos à procura de conchas para fazer uma coleção.”

- “Encontrei um búzio!” – diz a lula

As estrelas do mar estavam cansadas e disseram aos amigos: - “Estamos tão cansadas. Vamos dormir?”

“Eu não vou. Vou ficar à procura de mais conchas para a minha coleção. Se quiserem vão vocês.” – disse a lula

Todos os peixes foram descansar enquanto a lula Alberta ficou à procura de conchas.

Procurava, procurava... até que, - “Ah, o que é isto? Um colar de pérolas e dois diamantes! Vou para casa guardar e amanhã mostro aos amigos.” – disse a lula. E vai a lula para casa descansar.