

**Crescendo com as crianças:
Aprendizagens da Creche ao Jardim de Infância**

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Eunice Gabriela dos Santos Crispim

Trabalho realizado sob a orientação de
Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, setembro de 2014

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por todo o apoio, força e compreensão ao longo de todo o meu percurso. Sem eles não teria sido possível a concretização deste mestrado.

Aos meus irmãos e cunhado por todo o apoio, dedicação e paciência.

Ao Kevin por toda a compreensão e paciência durante os momentos de ausência.

Ao meu afilhado por me fazer sorrir quando mais precisava, dando-me força para continuar este caminho.

À professora Doutora Marina Rodrigues, por me ter orientado ao longo deste ano e por toda a disponibilidade, ajudando-me a crescer.

À minha colega de prática, Sara, pelos momentos de partilha, cooperação e por tudo o que me ensinou e ajudou ao longo deste ano.

Às educadoras cooperantes por me terem recebido tão bem nas suas salas, por tudo o que me ensinaram e transmitiram, ajudando-me a crescer profissional e pessoalmente.

RESUMO

O relatório que apresento surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo de 2013/2014, e procura descrever a minha Prática Pedagógica vivida nos dois contextos por que passei: creche e jardim de infância. Assim sendo, o relatório é composto por duas partes: a primeira diz respeito à reflexão da prática de ensino supervisionada em contexto de creche e a segunda parte em contexto de jardim de infância.

Na primeira parte do relatório apresento o percurso realizado em contexto de creche e o ensaio investigativo que fiz neste mesmo contexto. A dimensão reflexiva apresenta as minhas dificuldades/receios, aprendizagens e o processo de planificações e reflexões construídas. O ensaio tem como pressuposto refletir sobre o tipo de interações que quatro crianças estabelecem na área dos legos durante os momentos de brincadeira livre. Assim sendo, observei e analisei as interações estabelecidas dessas mesmas quatro crianças durante os momentos em que se encontravam a brincar com os legos.

A segunda parte contempla uma reflexão referente à minha Prática de Ensino Supervisionada realizada em contexto de jardim de infância tendo como foco o projeto desenvolvido com o grupo de crianças sobre o circo. Com a realização do projeto as crianças puderam adquirir conhecimentos relativamente à população circense conhecimentos referentes aos animais que existem no circo (por exemplo a alimentação e habitat) e ainda conhecimentos que dizem respeito ao espaço físico do circo (montagem da tenda, tipos de solo...).

Palavras chave: Creche, Ensaio Investigativo, Interações entre pares, Jardim de Infância, Metodologia de trabalho de Projeto.

ABSTRACT

The present report comes within the Pre-School Education Master's Degree, in the 2013/2014 school year, and it tries to describe my Teaching Practice developed in two contexts that I experienced: nursery and kindergarten. Therefore, this report consists in two parts: the first one related to the reflection of the supervised educational practice in the nursery and the second one in the kindergarten.

In the first part of the report, I present the work achieved in the nursery and the investigative project in this same context. The reflective dimension presents my difficulties / fears, learning and the planning and reflection process. The purpose of the project is to reflect on the type of interactions that four children establish with legos during fun time. Therefore, I observed and analyzed the established interactions of those four children during their play time with legos.

The second part consists in a reflection related to my Supervised Teaching Practice in the kindergarten context, mainly focusing the developed project with a group of children about the circus.

With this project, children were able to acquire knowledge about the circus population, circus animals (like feeding and habitat) and about the circus physical area (structure construction, soil types, ...).

Keywords: Investigative Project, Kindergarten Education, Nursery, Peers Interaction, Project Work Methodology.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vii
Índice de Imagens.....	xiii
Índice de Quadros.....	xv
Introdução.....	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche	2
1 – Dimensão reflexiva de creche.....	2
1.1-Receios e Dificuldades Sentidas	2
1.2 – Processo de construção das Planificações	4
1.3 – Processo de construção das Reflexões.....	6
1.4 - Aprendizagens e Contributos da Prática Pedagógica.....	7
2 – Ensaio Investigativo: Quais Interações estabelecidas, na área dos legos, durante os momentos de brincadeira livre	11
2.1- Pertinência e relevância do estudo	11
2.2 – Problemática e objetivos da investigação.....	12
2.2.1 – Problemática e Pergunta de partida	12
2.2.2 – Objetivos do estudo	12
2.3 - Enquadramento teórico	13
2.3.1 – Brincar	13
2.3.2 – Interações entre pares	15
2.3.4 - Organização do espaço na creche.....	20
2.4 – Metodologia da Investigação.....	23
2.4.1 – Opções Metodológicas	23

2.4.2 – Participantes do estudo	24
2.4.2.1 – António	24
2.4.2.2 – Márcio.....	25
2.4.2.3 – Diogo	25
2.4.2.4 – Madalena	26
2.4.3. – Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	27
2.4.4 – Procedimentos	28
2.4.5 – Método de Análise de dados.....	29
2.5 – Apresentação e discussão dos dados	30
2.5.1 – António	30
2.5.2 – Márcio.....	33
2.5.3 – Diogo	36
2.5.4 – Madalena	38
2.5.5 – Síntese dos procedimentos observados.....	40
2.6 – Conclusões do Estudo.....	41
2.7 – Limitações e recomendações do estudo.....	42
Conclusão da Parte I.....	44
Parte II – Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância	45
1 – Dimensão reflexiva de Jardim de Infância	45
1.1– Receios e Dificuldades Sentidas.....	45
1.2 – Aprendizagens realizadas	48
1.3 – O processo de observação.....	49
1.4 - O processo de planificação.....	51
1.5 - O papel do educador no jardim de infância.....	53
2 – Trabalhar com as Crianças de acordo com a Metodologia de Trabalho de Projeto	56
2.1 – Metodologia de Trabalho de Projeto	56

2.2 - O Circo	61
2.3-Contextualização do projeto.....	63
PROJETO “O CIRCO”	64
2.4 - FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	64
2.5 - FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO	68
2.6 – FASE III – EXECUÇÃO.....	71
Proposta: Mimar os animais 29 de abril de 2014.....	72
Proposta: Escrita Criativa 12 de maio de 2014.....	73
Proposta: Sequência de Estações 13 de maio de 2014.....	75
Proposta: Mistura de cores 14 de maio de 2014	76
Proposta: Diário de bordo 11 de junho de 2014	78
2.6 – FASE IV- Divulgação/Avaliação	82
Conclusão da parte II.....	86
Conclusão do Relatório	87
Referências Bibliográficas.....	89
Anexos	1
Anexo 1 – 1.ª Reflexão – Creche – Período de Observação.....	2
Anexo 2 – 4.ª reflexão – Creche – Período de Intervenção	4
Anexo 3 – 8.ª reflexão- Creche – Período de Intervenção.....	7
Anexo 4 – 8.ª reflexão –JI – Período de Intervenção	10
Anexo 5 – 10.ª reflexão –JI – Período de Intervenção	14
Anexo 6 – 12.ª reflexão –JI – Período de Intervenção	17
Anexo 7 – 13.ª reflexão –JI – Período de Intervenção	20
Anexo 8 – Tabela com os dados recolhidos – António	23
Anexo 9 – Tabela com os dados recolhidos – Márcio.....	25
Anexo 10 – Tabela com os dados recolhidos – Diogo	27
Anexo 11 – Tabela com os dados recolhidos – Madalena	29

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 – Márcio a tirar o brinquedo ao António.

Imagem 2 – – Márcio a tirar o 2.º brinquedo ao António.

Imagem 3 – António a construir uma torre de legos com o Diogo.

Imagem 4 – Pedro dá 1 lego ao António.

Imagem 5 – António utiliza esse lego para a construção da sua torre de legos.

Imagem 6 – Márcio coloca um lego na torre de Maria.

Imagem 7 – Diogo coloca um lego na torre de legos do Fábio.

Imagem 8 - Diogo coloca um lego na torre construída pelo Fábio e António.

Imagem 9 - Madalena brinca com os legos junto dos colegas (a).

Imagem 10 - Madalena brinca com os legos junto dos colegas (b).

Imagem 11 – Cartolina “O que pensamos saber sobre o circo”.

Imagem 12 - Cartolina “O que queremos saber?”.

Imagem 13 – Cartolina “Onde podemos procurar...”

Imagens 14 a 18 – Crianças a mimarem os animais consoante as indicações dadas.

Imagem 19 - Livro explorado com as crianças.

Imagens 20 a 24 - Crianças a realizarem os exercícios das várias estações.

Imagem 25 – Livro explorado com as crianças.

Imagens 26 a 32 – As crianças a realizarem as diferentes misturas.

Imagem 33 – MR- 4anos- “*A caravana dos senhores do circo*”.

Imagem 34 – LA- 4 anos- “*Os meninos do circo estão na escola*”.

Imagem 35 – I – 4 anos – “*As caravanas dos donos do circo*”.

Imagem 36 – RA-4anos- *“Foi apanhado para ir para a prisão para o circo”*.

Imagem 37 – M-5anos- *“O leão que foi apanhado no habitat”*.

Imagem 38 – E-4anos- *“Os animais no seu habitat”*.

Imagem 39 – DO-5anos- *“A tenda está presa à relva com ferros e com cordas”*.

Imagem 40 a 42 – Convite e desenhos para os convites do circo.

Imagem 43 a 45 – Bilhete e desenhos para os bilhetes do circo.

Imagem 46 e 47 – Guião da apresentadora R (5 anos) para o circo.

Imagem 48 – Um dos momentos da apresentação d’ *“O Circo”*.

Imagem 49 – Momento final da apresentação.

Imagem 50 a 52 – Imagens da exposição do projeto.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Síntese comparativa das interações estabelecidas.

Quadro 2 – “O que pensamos saber sobre o circo”.

Quadro 3 – “O que queremos saber sobre o circo?”.

Quadro 4 – Organização das ideias das crianças.

Quadro 5 – “Onde podemos procurar”.

Quadro 6 – “O que queremos fazer”.

Quadro 7 – Aprendizagens realizadas pelas crianças sobre o espaço físico do circo.

Quadro 8 - Aprendizagens realizadas pelas crianças sobre as pessoas do circo.

Quadro 9 - Aprendizagens realizadas pelas crianças sobre os animais do circo.

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria no ano letivo de 2013/2014. O relatório diz respeito às práticas pedagógicas nos contextos de Creche e Jardim de Infância.

As práticas de ensino supervisionadas foram realizadas em dois semestres distintos. O primeiro contexto, o de Creche, ocorreu ao longo do primeiro semestre do mestrado no Centro Infantil Moinho de Vento na Batalha. O segundo semestre foi destinado à prática pedagógica em contexto de jardim de infância, e realizou-se no Jardim de Infância da Boavista situado na Marinha Grande. Dada esta organização, este relatório encontra-se dividido em duas partes distintas, sendo que a primeira é relativa às experiências em contexto de Creche e a segunda faz referências às vivências em contexto de jardim de infância. A primeira parte contempla uma parte reflexiva referente às experiências vividas em contexto de creche onde refiro as minhas dificuldades, aprendizagens e reflito acerca do meu percurso durante o ato de planificar e refletir. Ainda nesta parte, apresento o ensaio investigativo que realizei, desenvolvido com quatro crianças da sala de atividades onde fiz a minha prática pedagógica. Neste ensaio tenho como objetivos identificar, descrever e interpretar as interações que as crianças estabeleciam na área dos legos durante os momentos de brincadeira livre.

A segunda parte do relatório apresenta uma reflexão sobre a prática de ensino supervisionada em contexto de jardim de infância, onde faço referências às dificuldades sentidas, aprendizagens efetuadas, o papel do educador em jardim de infância, a importância da observação neste mesmo contexto e o processo de planificação exigido ao longo de prática docente. Nesta parte, surge também o projeto que eu e a minha colega desenvolvemos com as crianças, tendo como temática o circo, trabalhando numa metodologia de trabalho de projeto.

Para finalizar, apresento uma conclusão final, onde faço uma referência geral acerca das aprendizagens realizadas ao longo das minhas experiências vividas desde setembro de 2013 a junho de 2014.

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE

1 – DIMENSÃO REFLEXIVA DE CRECHE

A dimensão reflexiva que se segue tem como objetivo apresentar uma reflexão crítica de todo o trabalho que foi sendo desenvolvido ao longo da minha Prática Pedagógica na valência de creche, permitindo-me continuar a desenvolver a minha capacidade reflexiva, aspeto essencial no processo de autoconstrução pessoal e social.

A minha Prática Pedagógica em creche decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que se situa na Batalha, numa sala de crianças com idades compreendidas entre um e dois anos. O grupo de crianças com quem trabalhei era constituído por dezassete crianças (onze do sexo masculino e seis do sexo feminino) sendo que, no momento em que chegámos ainda existiam seis crianças que não tinham a marcha adquirida. No entanto, no final da prática pedagógica apenas uma criança ainda não andava.

Para a realização desta reflexão final de creche tive em conta alguns pontos de referência que, na minha opinião, são importantes abordar: o processo de construção das planificações, a elaboração das minhas reflexões, as dificuldades sentidas ao longo de toda a prática, as aprendizagens que foram efetuadas e os contributos desta prática para o meu desenvolvimento tanto pessoal como profissional.

1.1-RECEIOS E DIFICULDADES SENTIDAS

No início desta etapa do meu percurso estava um pouco receosa no que diz respeito à idade das crianças com quem ia trabalhar, como seria a minha receção no local para onde ia, e acima de tudo que atividades poderia realizar com crianças tão pequenas.

Todos estes receios foram ultrapassados ao longo de toda a Prática Pedagógica, uma vez que, desde o início me senti muito bem na instituição com o grupo de crianças com quem trabalhei e com todo o grupo de pessoas que faziam parte da mesma instituição, visto que, todas as pessoas me receberam muito bem, tanto a mim como à minha colega.

No momento em que fomos apresentadas ao grupo de crianças, estas não se mostraram muito receosas com a nossa presença, interagindo igualmente connosco, tal como referi na minha primeira reflexão (ver anexo 1): *“O primeiro contacto com as crianças foi muito positivo, não se mostraram muito receosas com a nossa presença e interagindo igualmente connosco.”* O primeiro contacto com as crianças foi muito importante, ainda durante o período de observação, uma vez que, foi a oportunidade que tivemos para cativar as crianças antes dos momentos de intervenção para que nos fosse possível conhecer cada vez mais o grupo de crianças com o objetivo de podermos escolher e adaptar as nossas propostas educativas àquele grupo específico de crianças com o intuito de que, se tornassem crianças ativas, participativas, sem receios e que colaborassem nas atividades futuramente dirigidas por nós. Foi o que aconteceu e posso dizer que a maioria do grupo era bastante ativo e participativo. Para tal, ao longo de todo este percurso em contexto de creche, foi necessário ter um conhecimento individual de todas as crianças para que conseguisse responder às suas necessidades individuais pois, tal como refere Portugal (2000), o educador deve ser capaz de articular o jogo e as necessidades de aprendizagem das diferentes crianças.

No decorrer da prática pedagógica, por vezes pensava se conseguiria atingir todos os objetivos que me tinham sido propostos, como por exemplo, se conseguia controlar o grupo de crianças ao mesmo tempo que conseguia ter o controlo em todos os momentos que faziam parte da rotina das crianças (como é o caso de dar o número de crianças para o almoço ou tomar a decisão de ir almoçar). A rotina das crianças não foi, para mim, muito difícil de perceber pois, desde o início que a educadora nos integrou no grupo, fazendo com que tivéssemos rapidamente consciência da mesma.

Nos primeiros tempos, existiram alturas em que me sentia insegura, quando estava perante algum dilema, fazendo com que não arriscasse em tomar algumas decisões. Dilemas que fizeram com que, não me tornasse confiante e segura em alguns momentos iniciais. Ainda assim, tentei ultrapassar todos os obstáculos que me faziam sentir insegura, tirando partido deles para ganhar força e ultrapassar o medo que sentia no momento, procurando concentrar-me o mais possível naquilo que realmente era importante: contribuir o mais possível para o desenvolvimento harmonioso e aprendizagem das crianças com quem estava a trabalhar.

Alguns dos receios que tinha ocorriam com o medo de que as crianças caíssem, se magoassem, que não gostassem ou não aderissem às propostas que tínhamos pensado mas, acima de tudo, tinha receio de não fazer aquilo que estava correto. A linguagem a

utilizar era um outro receio que sentia. A linguagem a utilizar ou quais seriam as melhores atitudes a ter em determinadas situações que pudessem surgir, fizeram com que por vezes não me sentisse segura para “atuar” com mais naturalidade. Desde o início que sentia alguma insegurança em estar à frente do grupo sozinha mas, a forma como toda a gente nos recebeu na instituição fizeram com que me sentisse sempre bem, visto que, nos puseram sempre à vontade. Com o passar do tempo os medos foram desaparecendo e as dúvidas começaram a ficar cada vez mais esclarecidas, fazendo com que, no final me sentisse mais segura nos momentos em que dinamizava as atividades, como também, ao longo dos momentos de rotina das crianças.

1.2 – PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS PLANIFICAÇÕES

A prática pedagógica em creche proporcionou-me retomar e promover o desenvolvimento de duas aprendizagens, é o caso da planificação e da reflexão.

Para os educadores, a planificação é um instrumento de trabalho que se considera, como sendo um fio condutor das atividades que propomos ao grupo de crianças a que esta se destina. É como se se tratasse de uma “previsão” daquilo que queremos realizar dando, deste modo, uma maior confiança ao educador. A planificação semanal foi sempre feita em conjunto com a minha colega de prática, sendo que, as atividades eram também pensadas em conjunto com a educadora cooperante ao longo da semana anterior. Simões (2004) refere que:

Planificar é decidir quais os conteúdos mais aliciantes para os diferentes indivíduos, é decidir as estratégias de organização do grupo/ criança de forma a que cada uma apreenda o máximo que puder, decidindo a forma de avaliação que melhor se adapte ao grupo/criança...É uma actividade pré-activa (p. 10).

Desta forma, planificar consiste em definir algumas intencionalidades educativas, organizando-as, assim como às aprendizagens que queremos proporcionar às crianças a quem se dirige a planificação em questão. A planificação ajuda-nos também avaliar se as aprendizagens que propusemos foram conseguidas ou não, permite prever algumas estratégias para pôr as nossas atividades em prática, onde temos algumas intencionalidades previamente pensadas para as crianças e, ao mesmo tempo, ajuda-nos a seleccionar os materiais e os recursos necessários. Ao longo dos tempos comecei a aperceber-me cada vez mais que o importante das atividades propostas não era o seu resultado final mas sim, o processo que se ia desenrolando ao propor determinada

atividade às crianças. Consciencializei-me que o importante era propor às crianças atividades simples mas que, ao mesmo tempo, fossem atividades ricas de modo a estimular e a motivar as diferentes crianças, promovendo a aprendizagem das mesmas.

A planificação que construímos deve ser coerente de modo a que, quem a vá ler consiga compreender o que pretendemos tendo consciência da sua intencionalidade adequando-a do grupo a que se destina. Assim, de acordo com Tavares e Alarcão (1989) a planificação afirma-se como sendo algo onde se definem e sequenciam os objetivos das propostas educativas, entre outros pontos que a compõem, como a avaliação e as estratégias a utilizar.

No processo de planificação foi tido sempre em atenção que crianças com 1-2 anos têm um período de concentração reduzido e que, é necessário aproveitar ao máximo esse período escasso de concentração. Desta forma, ao longo de toda a Prática Pedagógica eu e a minha colega tivemos sempre em atenção propor ao grupo de crianças atividades diversificadas com o intuito de que estas, experimentassem diversas técnicas e diferentes tipos de materiais. É fundamental propor atividades às crianças que vão ao encontro das suas necessidades e dos seus interesses. Como referi na minha 4.^a reflexão (ver anexo 2), segundo Piaget as crianças com 1 e 2 anos de idade aprendem através dos sentidos, onde recolhem informações acerca daquilo que as rodeia. Assim, é importante proporcionar às crianças atividades onde estas possam manipular e explorar os diversos materiais.

Fazendo uma reflexão acerca de todo o processo de planificação, posso referir que senti algumas dificuldades no início mas, fui-me aperfeiçoando no processo da sua construção graças ao apoio da minha colega e dos *feedback's* que foram sendo dados pela professora supervisora. Para planificar todas as semanas, nós, enquanto grupo de prática pedagógica fomos sempre falando acerca das nossas intencionalidades e discutindo estratégias para implementar as propostas educativas que permitissem levar a cabo a nossa intencionalidade.

Por vezes sentimos necessidade de adaptar algumas atividades no momento, devido ao ambiente que estava instalado na sala de atividades. Quando não nos estava a ser possível realizar as atividades dentro da sala, juntamente com todas as crianças, era necessário ir para outro local. Assim, sentíamos necessidade de ir para uma bancada, no fraldário, de modo a conseguir dar a devida atenção à criança que estava a realizar a atividade, com o objetivo de que esta retirasse o máximo proveito daquilo que lhe estava a ser solicitado. Estas alterações, espontâneas, fizeram-me crescer pois

permitiram-me improvisar no momento em que estava a atuar. O facto de existirem estes imprevistos fez com que crescêssemos como uma equipa, ensinando-nos a trabalhar em conjunto, fazendo-nos ver que, por mais planeadas que sejam as coisas, existem sempre momentos/situações que podem surgir sem darmos conta.

Em relação à avaliação das crianças, houve também uma preocupação enquanto grupo: avaliar as atividades que as crianças iam executando. As avaliações iam sendo feitas, nas diferentes planificações, em forma de perguntas que, mais tarde iriam ser respondidas nas reflexões semanais. A avaliação que ia sendo feita era entendida numa vertente formativa, avaliando o processo e não o produto das propostas educativas, implementadas. O importante foi acompanhar as crianças na ação, analisando as capacidades e as dificuldades que estas demonstravam, de modo a poder refletir e definir estratégias que nos conduzissem ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Ao longo de todas as planificações foi tido sempre em atenção se existia, pelo menos, um momento que permitisse uma avaliação de cada intencionalidade educativa e, ao mesmo tempo, se a atividade que era descrita permitia que a avaliação fosse possível com o desenrolar da atividade. Sabendo que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são um importante documento orientador para a educação pré-escolar, o seu conhecimento possibilitou-me retirar aprendizagens que me permitiram ter algumas noções que são imprescindíveis para o meu trabalho em creche. Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) a avaliação permite ao educador saber se o processo educativo contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e também como é que este contribuiu para o efeito. Esta avaliação permite ainda ao educador corrigir e adequar o seu processo educativo tendo em conta a evolução das crianças e, ao mesmo tempo, ir comunicando com os pais as suas evoluções.

1.3 – PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS REFLEXÕES

Para que pudesse crescer com todas as experiências proporcionadas ao longo destas semanas de Prática Pedagógica, foi muito importante refletir acerca de todo o trabalho que ia sendo desenvolvido ao longo da semana e também das situações que iam surgindo ao longo dos dias. Era importante ter noção daquilo que corria mal, perceber o porquê de algo ter corrido assim e conseguir arranjar alternativas para que, no futuro não viesse a cometer os mesmos erros. Foi gratificante tentar melhorar semana após

semana, arranjando estratégias diferentes para cativar as crianças e motivá-las ao longo de todo o processo que a proposta educativa exigia.

Desta forma, foi através das reflexões que fui fazendo todas as semanas que tomei consciência de que havia coisas em mim, e na minha atitude, que tinham de ser alteradas, como é visível na 8.^a reflexão (ver anexo 3):

“Durante esta atividade algumas crianças começaram a dispersar e, contrariamente ao que me tinha acontecido na última semana, deixei que essas crianças fossem para outra parte da sala, permanecendo concentrada naquelas crianças que ainda estavam a realizar a atividade.”

No início, quando “refletia”, começava por descrever atividades que tinha realizado com o grupo de crianças e, pensar naquilo que tinha corrido bem ou mal, pensando pouco na minha postura e no que é que o meu trabalho, com as crianças, tinha contribuído para o desenvolvimento destas. Foi então que, com ajuda da professora supervisora e educadora cooperante que comecei a descrever menos e a refletir mais acerca da minha atuação e da minha postura ao longo da semana e no contributo do meu trabalho para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Esta mudança foi essencial permitindo-me crescer e modificar algumas atitudes/comportamentos, contribuindo, de uma melhor forma, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

1.4 - APRENDIZAGENS E CONTRIBUTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao refletir acerca do meu percurso enquanto mestranda em creche é também importante referir, no meu ponto de vista, a relação que fui construindo com este grupo de crianças. Foram muitas horas passadas com estas crianças, daí que houve uma necessidade desde cedo em construir uma boa relação com elas. O dia em creche passa muito pela interação adulto-criança, como por exemplo, nos momentos de higiene e alimentação, tal como refere Portugal, G. (2000) todas as atividades que se realizam em creche passam muito por estes momentos, vestir, dar de comer, mudar a fralda, abraçar, dado que ao longo de todo o dia, a criança e o adulto estão em constante interação. Foi muito importante ter uma boa relação com todas as crianças de modo a que estas confiassem em mim, permitindo-me, deste modo ajudá-las e compreendê-las ao longo de todo o seu processo de desenvolvimento e também, de aprendizagem. Esta relação com as crianças foi crescendo através do contacto que fui estabelecendo com as

crianças, durante o período de Prática Pedagógica e, ao satisfazer-lhes sempre que era possível as suas necessidades.

Penso que um ponto importante ao longo desta experiência em creche foi o facto de incentivar as crianças a realizarem as atividades que tínhamos propostas para elas e de valorizar sempre o seu trabalho. Foi sempre um objetivo, tanto meu como da minha colega, promover ao máximo o desenvolvimento integral das crianças, propondo-lhes diversas aprendizagens que lhes suscitassem interesse e curiosidades, com o intuito de se tornarem cada vez mais significativas. Deste modo, foi tido sempre em atenção propor atividades diversificadas, explorando todos os domínios de desenvolvimento, permitindo, desta forma, à criança compreender o mundo onde está inserida.

Ao longo destas quinze semanas de prática fui tendo cada vez mais consciência da importância das rotinas para as crianças mais pequenas. É com as rotinas que as crianças ganham confiança nas pessoas que cuidam delas. Quanto mais fixas forem estas rotinas, mais seguras se sentem as crianças, fazendo com que, à medida que o tempo passe, com mais facilidade antecipam o que irá acontecer. A rotina é organizada tendo em conta a sua idade, de forma a garantir que as suas necessidades sejam satisfeitas. Zabalza (2001) refere que as rotinas são como marcos de referência possibilitando às crianças e ao educador uma maior liberdade, promovendo-lhes desta forma, mais autonomia.

Durante a prática pedagógica cresci quer a nível pessoal quer a nível profissional ao aprender coisas novas, aprendendo com os erros e, acima de tudo, ao ouvir as críticas que sempre levei como construtivas. Espero continuar a crescer a estes dois níveis pois existem coisas que ficaram por ser aprendidas. Todo o processo que foi desenvolvido ao longo desta prática ocorreu como sendo um processo de constante aprendizagem, daí a que os obstáculos foram entendidos de forma a melhorar para futuras intervenções.

Assim, penso que fui evoluindo ao longo deste percurso pois, no início demonstrava ter alguns receios devido à minha falta de experiência e à vergonha mas, com o decorrer do tempo fui-me abrindo cada vez mais, adotando uma postura mais segura e confiante naquilo que ia fazendo. Foi ao nível destes aspetos que senti uma maior evolução da minha parte, fazendo com que no final me sentisse cada vez melhor com aquilo que estava a fazer juntamente com as crianças e com a minha colega de prática pedagógica.

Esta experiência permitiu-me perceber aquilo que é um dia em creche, como interagir com crianças tão pequenas, e permitiu-me ter experiências gratificantes ao ver

a evolução das crianças durante o período de prática pedagógica. Todas as experiências vividas foram úteis pelo facto de ter contactado com uma realidade que até aqui não me era familiar.

Ao longo das minhas intervenções fui crescendo, através daquilo que ia lendo mas, também através de todas as experiências enriquecedoras a que me propuseram durante o tempo de prática pedagógica, aprendendo com aquilo que me diziam e com as falhas que ia cometendo. Como já foi referido ao longo desta reflexão, as primeiras semanas foram mais difíceis pelo facto de nunca ter estado numa sala de creche. Mas, a maneira como fui recebida pela educadora e pela instituição, de certa forma, permitiu que a minha permanência naquela instituição se tornasse numa experiência muito enriquecedora, que ficará para sempre na minha memória pelas aprendizagens feitas, por todas as críticas que me ajudaram a crescer e, também por saber que consegui fazer parte e participar no desenvolvimento contribuindo para algumas aprendizagens deste grupo de crianças.

No decorrer de toda a prática pedagógica era cada vez mais gratificante sentir todo o carinho que aquelas crianças nos davam logo de manhã quando corriam para os nossos braços mal chegássemos à porta da sala, quando nos chamavam para brincar, ou até mesmo quando se sentavam ao nosso colo. Assim, com este clima tão agradável e com todas as interações positivas, as intervenções tornaram-se cada vez mais divertidas e menos nervosas.

Finalizo esta reflexão com a certeza que é fundamental, as crianças estarem em creche pois esta contribui para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças ao estarem em contacto com diversas experiências tanto afetivas, sociais, motoras como cognitivas, ajudando-as a promover a sua autonomia preparando-as para uma nova etapa.

Apesar de ter estado a refletir sobre a minha prática pedagógica em creche, o conhecimento que já tinha das OCEPE ajudou-me a aprofundar e a fundamentar esta última ideia. O princípio geral da Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997)

“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 (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” .

Assim, concluo que a forma de trabalhar em creche, por parte das educadoras e assistentes operacionais, funciona como sendo uma etapa muito importante no

desenvolvimento da criança, ao permitir-lhe estar inserida num grupo e, ao mesmo tempo desenvolver-se em conjunto com outras crianças.

Posso afirmar que todo este percurso desenvolvido foi vivido com uma experiência positiva e muito enriquecedora.

2 – ENSAIO INVESTIGATIVO: QUAIS INTERAÇÕES ESTABELECIDAS, NA ÁREA DOS LEGOS, DURANTE OS MOMENTOS DE BRINCADEIRA LIVRE

Com o presente ensaio investigativo pretendo identificar, descrever e interpretar as interações que ocorrem entre as crianças, durante os momentos de brincadeira livre quando estas se encontram na área dos legos. Desta forma, começo por apresentar a pertinência e a relevância do estudo, a problemática e os objetivos da investigação, seguindo-se os fundamentos teóricos que servem de suporte e orientam o trabalho. Por fim, serão apresentados e discutidos os resultados, finalizando com as conclusões e limitações do estudo.

2.1- PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Ao constatar que a área dos legos era um local privilegiado onde as crianças passavam grande parte do seu tempo a brincar, tornou-se importante para mim estudar que tipo de interações as crianças estabeleciam entre si nesses momentos. Como irei referir mais à frente, no enquadramento teórico, são vários os autores que referem a importância das interações entre crianças em idade de pré-escolar, e como é que este contacto com os seus pares contribui para o seu desenvolvimento.

O brincar é um instrumento fundamental para o desenvolvimento da criança. É através deste que as crianças aprendem e crescem de dia para dia nos diferentes níveis: cognitivo, motor, social, linguístico e social. Para tal, é fundamental que o educador proporcione às crianças um espaço próprio, organizado e adaptado, acolhedor e seguro para que se possam desenvolver (Homem, 2009).

Oliveira (2012) indica que, para brincar é necessário que a criança tenha um espaço e materiais adequados à sua idade que lhes permita a sua exploração única. O mesmo autor destaca ainda a importância do tamanho da área onde as crianças se encontram, dado que, o espaço influencia o tipo de brincadeiras e as interações que lá ocorrem.

Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007) referem que é a partir do nascimento que as crianças começam a estabelecer relações com os materiais e pessoas que estão à sua volta, descobrindo diferentes formas de comunicar com os diferentes membros e como devem agir perante os diversos materiais. Este contacto permite-lhes desenvolver a confiança em si e nos outros e o desenvolvimento da curiosidade.

Segundo Papalia e Feldman (2013) a sociabilidade é influenciada por aquilo que a criança vivencia, ou seja, as crianças que passam mais tempo junto de outras crianças tornam-se crianças mais sociáveis do que aquelas que não estejam junto de outras crianças (em creches, por exemplo).

Papalia, Olds e Feldman (2001) mencionam que as interações e as experiências vividas pelas crianças até aos três anos de idade, impulsionam a socialização destas, a expressão e cooperação das mesmas.

Houseman (1972) citado por Ladd e Coleman (2002) constatou que os conflitos na área dos blocos são frequentes, uma vez que, existem muitas crianças para pouco material disponível, fazendo com que, muitas vezes várias crianças necessitem dos blocos das crianças que se encontram ao seu lado para as suas construções. Assim, parece relevante a realização de um ensaio investigativo que procure analisar precisamente que tipo de interações as crianças estabelecem entre si quando brincam com os legos.

2.2 – PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

2.2.1 – Problemática e Pergunta de partida

No correr da minha Prática Pedagógica supervisionada, em creche, pude constatar que existiam várias interações entre as crianças quando estavam na área dos legos, no momento de brincadeira livre.

Estas ocorrências fizeram despertar em mim uma curiosidade de saber mais relativamente às interações entre pares quando brincavam com os legos.

Com o aparecimento da problemática acima referida, surgiu então a questão de partida que de certa forma me ajudou a encontrar quais os tópicos a abordar no meu enquadramento teórico, no tipo de dados a recolher e aquilo que quero observar. Assim, querendo observar as interações que ocorrem entre as crianças na área dos legos, durante os momentos de brincadeira livre, surge a seguinte pergunta de partida:

- “Que interações acontecem durante os momentos de brincadeira livre, na área dos legos?”.

2.2.2 – Objetivos do estudo

A partir da problemática inicial, definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

- Identificar quais as interações que ocorrem durante os momentos de brincadeira livre na área dos legos;

- Descrever e interpretar as interações que ocorrem na área dos legos, durante a brincadeira livre.

2.3 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo apresento os contributos de vários autores que fundamentaram e serviram de base para este ensaio investigativo. Inicialmente é apresentada a importância do brincar na infância, de seguida apresentam-se as ideias de vários autores que escreveram sobre as interações entre crianças na primeira infância. Por fim, fundamenta-se a importância da organização do espaço em creche.

2.3.1 – Brincar

Nos dias de hoje, a nossa sociedade aceita o brincar como uma atividade importante para o desenvolvimento da criança mas, durante muito tempo esta atividade foi desvalorizada. Contudo, tem-se verificado uma mudança na forma como se vê o brincar e qual a sua importância para o desenvolvimento global da criança (Gomes, 2010).

Torna-se importante referir que, mesmo diferentes, quer na cultura quer na sua língua materna, as crianças conseguem comunicar e trabalhar em conjunto, dado que têm a capacidade de arranjar formas de comunicação que lhe permitem entender-se no seu meio (Vieira, 2011). Segundo este autor (Vieira, 2011) é através dos momentos de brincadeira que as crianças se desenvolvem ao nível cognitivo e social. Relativamente ao nível cognitivo, durante os momentos de brincadeira livre as crianças desenvolvem a atenção e a concentração. No que concerne ao nível social, desenvolvem competências relacionais uma vez que estamos perante um relacionamento entre pares. Assim, de acordo com Papalia e Feldman (2013) e Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 296), “*o brincar contribui para todos os domínios de desenvolvimento. Por meio dele, as crianças estimulam os sentidos, exercitam os músculos, coordenam a visão com o movimento, obtêm domínio sobre os seus corpos, tomam decisões e adquirem novas habilidades*”.

É de máxima importância que os educadores alertem todos os pais e encarregados de educação para a importância que o brincar tem na promoção do desenvolvimento dos seus educandos. O brincar não é apenas uma maneira de entreter a criança ou até de

ocupar o seu tempo mas sim, uma necessidade imperiosa da criança (Ferreira, 2010). No mesmo sentido, é de incentivar os pais/educadores a brincarem com as crianças uma vez que, ao existir esta brincadeira com as crianças gera-se um ambiente harmonioso entre todos, pois há alegria e partilha de momentos de afeto entre os diferentes intervenientes. Para além disso, quando o adulto participa nas brincadeiras das crianças, o nível de interesse da brincadeira aumenta, enriquecendo e estimulando a imaginação das mesmas (Gomes, 2010).

O brincar, assume uma enorme importância ao dar possibilidade à criança de vivência de diversas situações em que a levam assumir diversos papéis sociais que, desta maneira, lhe permite perceber e a compreender as relações afetivas que vão ocorrendo à sua volta (Homem, 2009). O brincar é algo que está constantemente presente no quotidiano das crianças e, segundo Homem (2009), o brincar caracteriza-se como sendo o principal instrumento de um educador de infância através do qual as crianças aprendem coisas novas e crescem de dia para dia nos diversos níveis: emocional, cognitivo, social, linguístico e motor. Neste sentido, é imprescindível que a criança tenha espaços próprios e adaptados onde se possa desenvolver. Por isto, cabe ao educador, organizar um espaço seguro, acolhedor e propício a aprendizagens por parte das crianças, onde estas se possam desenvolver.

Também é certo que os momentos de brincadeira mostram um mundo infantil isento de preocupações mas, no entanto, estas brincadeiras fazem com que se criem momentos de conflito entre as crianças que as levam a procurarem soluções e alternativas (Smith P. , 2006). O brincar, fazendo parte do processo educativo, é uma ação dinâmica e também simbólica que irá possibilitar ao educador conhecer e compreender a criança (Oliveira, 2012).

O brincar estimula além da curiosidade, a autoconfiança e a autonomia da criança, proporcionando, desta forma, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da atenção desta (Gomes, 2010).

Ainda assim, o brincar não é todo igual, tendo características distintas. Segundo Piaget (1951) citado por Smith (2006) existem três tipos de brincar: o brincar prático que engloba o brincar sensório-motor e o exploratório que ocorre entre os seis meses e os dois anos de idade; o brincar simbólico que abrange o faz-de-conta, o brincar de fantasia e sociodramático entre os dois e os seis anos de idade; e por último os jogos com regras que são cruciais, para a tomada de decisões e característicos de crianças em idade escolar.

Moyles (2002) acrescenta que o brincar nos pode apresentar ainda duas vertentes: o brincar livre e o brincar dirigido. Relativamente ao brincar livre, este é proporcionado por um ambiente agradável de aprendizagem uma vez que, é isento de imposições por parte do adulto, de regras e constrangimentos. Assim, a criança aprende sobre situações, atitudes, pessoas entre outros. O brincar dirigido pressupõe que haja a intervenção do educador no momento da brincadeira exploratória da criança, fazendo com que esta consiga alcançar um nível mais avançado da tarefa que está a ser realizada. Segundo Maluf (2003) citado por Oliveira (2012, p. 14) “a criança que brinca vive uma infância mais feliz e torna-se um adulto mais equilibrado física e emocionalmente, capaz de superar com maior facilidade os problemas que possam surgir em seu dia-a-dia”.

É importante fazer ainda referência a que, para brincar, a criança necessita de ter à sua total disponibilização diversos tipos de materiais, adequados à sua idade, que lhes permitam a exploração única de cada um. Oliveira (2012) faz referência e destaca a importância do tamanho/área que as crianças estão a utilizar uma vez que este espaço influencia o tipo de brincadeiras das crianças e, conseqüentemente as interações que vão acontecendo na área onde as crianças estão.

2.3.2 – Interações entre pares

De acordo com Papalia e Feldman (2013), desde muito cedo que as crianças pequenas demonstram interesse nas pessoas que não fazem parte do seu círculo familiar, essencialmente crianças da sua idade e do seu tamanho. Nos primeiros meses de vida as crianças olham, sorriem e arrulham para outras crianças (Field, 1978 citado por Papalia e Feldman, 2013). Segundo as mesmas autoras entre um ano e meio e os três anos de idade as crianças mostram mais interesse naquilo que as outras crianças fazem e uma maior compreensão na maneira de lidar com as mesmas (Eckerman, Davis e Didow, 1989; Eckerman e Stein, 1982 citados por Papalia e Feldman, 2013). As brincadeiras de seguir “um líder” ajudam as crianças a estabelecer vínculos com os seus pares preparando-as, desta forma, para brincadeiras mais complexas (Eckerman, *et al*, 1989 citados por Papalia e Feldman, 2013).

A partir do nascimento, as crianças começam a estabelecer relações com as pessoas e com os materiais que estão à sua volta, isto é, as crianças descobrem como podem comunicar e como interagir com os diferentes membros: com os seus pais, amigos e familiares e também como agir sobre os objetos, permitindo-lhes o

desenvolvimento de confiança em si mesmos, confiança nos outros, da curiosidade e da autonomia na aprendizagem (Tavares, *et al* 2007). A sociabilidade é influenciada pela experiência por que a criança vai passando. Os bebês que passam mais tempo com outros bebês (como por exemplo em creches) tornam-se, mais facilmente, crianças sociáveis (Papalia & Feldman, 2013).

Segundo Vygotsky (1998) citado por Martins e Franco (2009), o desenvolvimento humano ocorre como sendo um processo cultural que necessita, necessariamente, ser mediado por um outro. Durante a frequência da creche, mais especificamente perto da transição para o jardim de infância as crianças vão aperfeiçoando as suas competências e capacidades sociais, uma vez que é na altura dos primeiros momentos de disputa e momentos de troca de saberes que as crianças desenvolvem comunicações quer entre si quer com os adultos que lhes estão próximos.

Papalia, Olds e Feldman (2001) sustentam que as vivências e interações desenvolvidas até aos três anos de idade promovem a socialização, expressão e cooperação das crianças constituindo-se como fundamento para o crescimento e desenvolvimento futuro de cada uma delas. A aprendizagem ativa é um pilar essencial neste processo, uma vez que, os professores/educadores devem de apoiar as diferentes iniciativas da criança, compreendendo que é a partir das motivações destas que é possível conceder diversas experiências de interação (Post & Hohmann, 2003).

As interações que ocorrem entre as crianças e os adultos são muito importantes, uma vez que é ao adulto que cabe o papel de, através de gestos, atitudes e palavras, proporcionar uma relação de prazer, confiança e segurança (Portugal G. , 1998). No mesmo sentido, Post e Hohmann (2003, p. 14), afirmam que um “ambiente psicológico seguro, onde as iniciativas das crianças são vistas como intencionais”, permite que estas explorem o sentido de si mesmas, permite também a compreensão do mundo e, naturalmente, ajuda-as na construção do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, podemos constatar que o adulto, para além de ter de aprender e respeitar os ritmos das crianças nas várias atividades rotineiras, isto é, além de assumir o papel de cuidador da criança, deve também ajudar as crianças a entenderem o mundo como um seguro, previsível e interessante (Horn, 2004).

Como também já foi referido anteriormente, as crianças começam a demonstrar as suas competências sociais desde muito cedo. Ladd e Coleman (2002) asseguram que, é por volta dos dois anos de idade que, as crianças começam a revelar preferências por determinados pares/colegas procurando-os para participarem nos seus jogos a pares.

Através das relações que estabelecem entre si as crianças desenvolvem a compreensão de si mesmas, a compreensão dos outros e do mundo ajustando as novas experiências à sua. Desta maneira, Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2001) afirmam e defendem que as crianças constroem os seus valores, princípios e normas, através das interações que vão estabelecendo com os diferentes ambientes desenvolvendo a autoestima e a confiança.

Ladd e Coleman (2002) defendem que é por volta dos três anos que as crianças começam a ter consciência da diferença entre fantasia e realidade e a interagir com o mundo, de uma forma, cada vez mais complexa. Esta forma de interagir com o mundo, de uma forma cada vez mais complexa, leva a que a criança altere a sua maneira de interagir com o objeto. Para Vygostsky (1998) citado por Queiroz, Maciel, e Branco (2006), a criança observa o objeto mas começa a agir de maneira diferente em relação aquilo que está a ver. Assim, a criança começa a agir independentemente daquilo que vê, ou seja, partindo da sua imaginação, a criança consegue estabelecer relações com os diferentes objetos e consegue criar novos sentidos em relação a estes, procurando, desta forma satisfazer os seus desejos num mundo de fantasia.

De acordo com Smith, Cowie e Blades (2001) considera-se que uma criança com 2-3 anos já está preparada para frequentar o jardim-de-infância. É certo que, quando as crianças têm idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos, se pode observar uma grande evolução na capacidade de interagir, aumentando a sua sociabilidade com os seus pares. Continuando com a mesma linha de pensamento, dos autores em cima referidos, é na idade pré escolar que as crianças aumentam a sua sociabilidade. Num estudo realizado por Parten, citando Smith, Cowie e Blades (2001), Papalia, Olds, e Feldman, (2001), Papalia, Olds, e Feldman (2006), Papalia e Feldman (2013), nos finais da década de 20 do século passado e envolvendo crianças entre os dois e os quatro anos de idade, a autora afirma que, relativamente ao comportamento das crianças em relação aos seus pares, se podem observar diferentes comportamentos. Assim, as crianças podem estar “inativas”, meramente “observadoras” daquilo que os seus pares estão a fazer, ou envolvidas em alguma atividade. Nesta última situação, Parten (1932) (citando Smith, Cowie e Blades, 2001; Papalia, Olds, & Feldman, 2001; Papalia, Olds, & Feldman, 2006; Papalia & Feldman, 2013) identifica quatro possibilidades: atividades solitárias (as crianças brincam sozinhas); atividades paralelas, atividades em associação ou atividades em cooperação. Uma atividade paralela será, de acordo com a autora, aquela em que as crianças brincam lado a lado, utilizam os mesmos materiais, mas a interação

entre elas é residual (como por exemplo quando duas crianças estão numa mesma área a brincar com o mesmo conjunto de legos, mas cada uma constrói a sua própria torre). Uma atividade associativa será aquela em que as crianças têm o mesmo tipo de brincadeira interagindo bastante entre si (por exemplo, quando juntas constroem uma torre de blocos). Finalmente, uma atividade cooperativa acrescenta à anterior a interação de uma forma complementar (quando, por exemplo, uma criança agarra num bloco e o entrega a outra criança que está a construir uma torre). Segundo Papalia e Feldman (2013), uma atividade cooperativa desenvolve-se durante o segundo e terceiro ano de idade acompanhando o crescimento da compreensão social por parte das crianças.

Parten (1932) citando Smith, Cowie e Blades (2001), Papalia, Olds, e Feldman, (2001), Papalia, Olds, e Feldman (2006), Papalia e Feldman (2013), afirma que as primeiras quatro categorias de interações vão diminuindo à medida que as crianças cresce e que, contrariamente, as interações do tipo associativo e cooperativo têm tendência a aumentar, visto que, envolvem maior maturação. Investigações posteriores vieram a utilizar as categorias de Parten mas, simplificaram-nas. Para estes investigadores existem atividades solitárias (englobavam também a postura inativa e a observadora da criança) paralelas e de grupo (onde estavam englobadas as atividades do tipo associativa e cooperativa) (Smith, Cowie, & Blades, 2001). Parten (1932) citada por Papalia, Olds e Feldman (2001) e Papalia e Feldman (2013), refere que à medida que as crianças crescem os seus jogos tornam-se mais sociais e cooperativos. No entanto, um estudo realizado mais tarde indica que crianças com três e quatro anos brincavam de uma forma menos sociável do que as crianças estudadas por Parten devido a uma mudança ambiental (Barnes, 1971 citado por Papalia, Olds e Feldman, 2001; Papalia & Feldman, 2013).

Alguns estudos realizados no Reino Unido e também nos Estados Unidos vieram demonstrar que as crianças (em idade pré-escolar), quando se encontram nos momentos de brincadeira livre, tendem a dividir aproximadamente o seu tempo de brincadeira pelas três categorias mas, de uma forma equitativa, sendo que, à medida que a criança aumenta na sua idade, este equilíbrio tende a alterar-se essencialmente a favor das atividades de grupo (Smith, 1978 citado por Smith, Cowie e Blades, 2001).

Para Ladd e Coleman (2002, p. 146) a quantidade e a acessibilidade “a brinquedos e materiais lúdicos nos contextos educativos para as crianças mais novas podem ter um impacto significativo na qualidade das interações entre pares e no comportamento das crianças.” Smith e Connolly (1980) citados por Ladd e Coleman (2002) referem que a

natureza do jogo das crianças varia de acordo com a quantidade de brinquedos. Os autores referem ainda que, existe uma maior probabilidade de as crianças lutarem ou aderirem a atividades paralelas quando, a quantidade de material lúdico é menor do que quando a quantidade de brinquedos é maior, sendo que, as crianças mostram mais tendência para brincarem sozinhas quando dispõem de maiores quantidades de brinquedos. Da mesma maneira que a quantidade de material disponível pode interferir na qualidade das interações entre pares, o tipo de equipamento disponível também pode ter influência nas interações entre pares e nos seus comportamentos. Materiais como plasticina, areia e água estimulam essencialmente comportamentos menos sociais, sendo que, a maior parte dos comportamentos das crianças, quando utilizam estes materiais classificam-se como atividades solitárias ou paralelas (Rubin, Fein e Vandenberg 1983 citado por Ladd e Coleman (2002)). Outro tipo de atividades como brincar às casinhas, atividades de leitura e com carros permitem estimular comportamentos sociais e, conseqüentemente atividades do tipo associativas e cooperativas.

As características dos espaços lúdicos influenciam também a valência das crianças com os seus pares. De acordo com Ladd e Coleman (2002, p. 147) “foram encontrados níveis mais elevados de comportamentos pós-sociais em jardins de infância onde existem grandes objetos lúdicos (tais como estruturas para trepar, que podem ser usados por mais de uma criança ao mesmo tempo) (Doyle, 1975, citado por Gump, 1978)”. Ladd e Coleman (2002) referem que, de acordo com Doyle (1975) citado por Gump (1978), os níveis mais baixos de interação positiva se encontram nos contextos onde existem materiais que potenciam atividades paralelas (por exemplo cavalinhos de balanço ou triciclos) ou materiais do tipo de blocos de construção ou brinquedos pequenos (casas para bonecas, carros ou figuras pequenas)

Houseman (1972) citado por Ladd e Coleman (2002) afirma que os conflitos são frequentes nas áreas dos blocos, uma vez que, permanecem no mesmo espaço muitas crianças ao mesmo tempo e que, muitas vezes, várias crianças precisam dos blocos das crianças que se encontravam ao seu lado.

Assim, é importante um ambiente organizado, em que os brinquedos disponíveis para as crianças sejam estimulantes, acessíveis e onde exista um leque variado de escolhas, permitindo desta forma, desafios táteis, visuais e motores levando a criança à exploração e também ao estabelecimento de uma relação com o mundo (Portugal G. , 2012).

Vanderberg (1981) citado por Ladd e Coleman (2002) refere que existem mais interações sociais em equipamentos para “exercitar os músculos” (como colchões utilizados na ginástica e estruturas para as crianças treparem) do que em locais para “aperfeiçoamento motor” (onde existem materiais como: lápis, tesouras e papel). Os mesmos autores fazem referência a outro estudo realizado por Pellegrini e Perlmutter (1989). Estes autores observaram crianças até aos cinco anos de idade em várias salas de atividade

incluindo áreas artísticas, de construções de blocos e de imitação [...] e constataram que a interação social era muito mais comum na área de imitação do que nas áreas artística ou dos blocos (p.147).

Segundo Papalia e Feldman (2013, p. 298) o jogo cooperativo implica que a criança brinque num “grupo organizado em função de algum objetivo – fazer algo, jogar um jogo formal ou dramatizar uma situação”.

Ainda assim, nos dias de hoje os investigadores quando observam as crianças, procuram ver o porquê de uma criança brincar sozinha e não apenas se está a fazê-lo (Papalia & Feldman, 2013).

2.3.4 - Organização do espaço na creche

Para ser um espaço educativo com qualidade, o espaço numa creche deve ser bem pensado, estruturado e agradável, permitindo a observação, a valorização e o apoio nas ações e decisões das crianças promovendo, desta forma, “desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2003, p. 101).

Segundo Portugal (2011) a forma como o espaço se encontra organizado poderá facilitar aprendizagens, formar desafios para as crianças, suscitar-lhes a curiosidade e ainda, potenciar a autonomia e as relações interpessoais positivas nas mesmas. Segundo Hohmann, Banet, e Weikart (1995), o arranjo e a organização do espaço educativo tem como objetivo a aprendizagem ativa, visto que afeta aquilo que a criança faz, aquilo que é a sua comunicação, a sua atividade, a sua tomada de decisão e também, as relações que vai estabelecendo com outras pessoas e com os materiais. Ainda assim, o ambiente educativo deve ser flexível, ou seja, deve existir uma avaliação, um olhar crítico sobre o espaço, de modo a que se modifique e reorganize em “áreas de trabalho”, tendo sempre em conta as características das crianças, respondendo dessa maneira às suas necessidades e aos seus interesses à medida que se vai desenvolvendo (*ibidem*, p. 51).

Durante a infância, os atos de brincar e explorar são dois grandes pilares no desenvolvimento da criança pois trata-se de uma necessidade constante, que faz com que as crianças brinquem de uma forma natural, em qualquer espaço e com qualquer objeto. De acordo com o Ministério da Educação (1997), o educador tem a responsabilidade de organizar e utilizar o espaço educativo, de forma adequada e compreensível para as crianças uma vez que estas, ao conhecerem os locais e os materiais e ao realizarem variadas experiências de aprendizagem, vão desenvolvendo a sua autonomia.

As áreas específicas para as diferentes brincadeiras das crianças, devem surgir na sala de atividades de uma creche, uma vez que, é por volta dos dois/três anos de idade que, a criança começa a desenvolver a sua consciência espacial.

Confirmando com Post e Hohmann (2003, pp. 148-161), as diferentes áreas de brincar presentes na sala de atividades que apoiam as brincadeiras das crianças são, entre outras, “área das atividades repousantes”, onde normalmente se encontra um conjunto de almofadas e o tapete de esponja, a “área dos movimentos”, onde as crianças realizam as suas tentativas de andar, a “área dos livros”, um espaço onde as crianças podem encontrar e explorar diferentes livros, a “área das artes”, onde as crianças têm a disponibilidade de explorarem os materiais de expressão plástica, apreciando sensações por meio de atividades sensório-motoras. A “área dos blocos” onde há possibilidade de as crianças manipularem, transportarem, equilibra blocos e vão construindo relações espaciais, a “área do jogo”, um espaço onde as crianças podem brincar com os brinquedos mais pequenos e coleções de objetos, a “área das construções” em que se pode encontrar os brinquedos e madeira, as diferentes ferramentas e a indispensável banca de trabalho. Por fim, a “área da casinha das bonecas” onde existem objetos relacionados com a cozinha e outros espaços domésticos e peças de vestuário.

Na área dos jogos as crianças, segundo Post e Hohmann (2003), exploram, brincam e manipulam com objetos pequenos e também com coleções de objetos. As crianças brincam encaixando umas coisas nas outras ou desmontando-as, por exemplo. As crianças passam bastante tempo nesta área por ser um espaço calmo para a brincadeira, gostando também de levar os brinquedos desta área para outras diferentes. Os brinquedos que devem fazer parte desta área são os puzzles e outros brinquedos que as crianças possam encaixar, juntar ou até mesmo separar, blocos magnéticos ou jogos de encaixe. Podem também fazer parte desta área objetos simples de abrir e fechar, ligar e desligar, coisas que as crianças possam encher e também esvaziar. É importante que

esta área além dos brinquedos de plástico, tenha também “objetos de uso doméstico ou mesmo naturais com diferentes texturas e pesos” (Post & Hohmann, 2003).

2.4 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

2.4.1 – Opções Metodológicas

Este ensaio investigativo assume um cariz qualitativo e descritivo uma vez que , ao estudar as interações que ocorrem entre as crianças na área dos legos durante os momentos de brincadeira livre, importa descrevê-los e analisá-los de modo a compreendê-los.

Desta forma, tendo em conta a problemática inicial, bem como os objetivos de investigação e considerando que não se pretende responder a questões prévias, nem proceder a generalizações a metodologia a utilizar será do tipo qualitativo, consubstanciada em quatro estudos de caso. A metodologia qualitativa pareceu-nos a mais adequada, uma vez que, segundo Bogdan e Biklen (2010), uma investigação qualitativa é descritiva apresentando-se os dados sob a forma de palavras ou imagens. Numa investigação desta natureza o investigador interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados e os dados são analisados de um forma indutiva.

A metodologia a adotar, então, para encontrar uma resposta à minha questão de partida, será uma metodologia de cariz qualitativo, uma vez que não pretendo responder a questões prévias nem proceder a generalizações. Diferentemente ao método quantitativo, o método qualitativo faz com que a recolha e a análise dos dados seja sempre uma atividade diversificada que coloca, muitas vezes, problemas inesperados requerendo criatividade e flexibilidade (Coutinho, 2011).

Bogdan e Biklen (2010) referem ainda que uma investigação qualitativa é descritiva tornando-se essencial que se faça uma descrição rigorosa dos dados que o investigador recolhe.

Para que possa realizar este trabalho de investigação, as descrições são fundamentais pois, só assim conseguirei perceber e aprofundar aquilo que recolho através das observações e dos registos de fotografias e filmes.

Assim sendo, e dentro no âmbito dos estudos descritivos, considerarei os estudos de caso um método adequado aos objetivos do estudo.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998, p. 148) existem cinco características básicas de caracterizam um estudo de caso, como: deve ser relevante, completo, deve considerar diferentes perspetivas de explicação, deve “evidenciar uma recolha de dados adequada e suficiente e ser apresentado de uma forma que motive o leitor. Segundo Sousa e Batista (2011) um estudo de caso deve ter como características a exploração de

um único fenómeno que é limitado no tempo e também, na ação através de uma recolha detalhada da informação. Apresenta-se como sendo “um estudo intensivo e detalhado de uma identidade bem definida, um caso, que é único, específico, diferente e complexo” (Sousa & Baptista, 2011).

O estudo de caso foi aquele que pareceu mais apropriado para o meu estudo, visto que pretendo identificar as interações que ocorrem na área dos legos em tempo de brincadeira livre, selecionando quatro crianças da sala de atividades. Assim, ao observar com mais atenção essas crianças procuro analisar em mais profundidade as interações que possam ocorrer durante os vários momentos de observação.

2.4.2 – Participantes do estudo

A recolha de dados para a realização deste ensaio investigativo, ocorreu numa sala com dezassete crianças com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses, de uma IPSS que se situa na Batalha.

Segundo Coutinho (2011, p.289), “num estudo qualitativo a amostra é sempre intencional, porque não há qualquer razão para que seja representativa da população”. De acordo com Araújo (2008) citado por Agostinho (2011) num estudo de caso não se estuda um caso para poder compreender outros casos mas sim, o “caso” específico que estamos a estudar.

Os participantes no estudo foram quatro crianças (três rapazes e uma rapariga) selecionados após algumas semanas de observação como sendo as crianças que mais procuravam a área dos legos para as suas brincadeiras livres.

2.4.2.1 – António

António é um menino de nacionalidade portuguesa que, à data do início das observações, tinha 21 meses. Vive com os seus pais nos arredores da Batalha.

O António entrou para a creche no início do ano letivo. A sua adaptação foi complicada verificando-se, nos primeiros dias, longos períodos de choro aquando da separação da mãe. Porém, o carinho e a atenção dos adultos responsáveis foram determinantes para que, ao fim de pouco tempo, o António ultrapassasse estes problemas, começando a ficar na sala de atividades sem dificuldade, dirigindo-se de imediato aos materiais/brinquedos disponíveis.

É uma criança pacata, calma, que não se evidencia no grupo. Se no início do ano letivo brincava sozinho a maior parte do tempo, reagindo apenas quando alguma criança lhe tirava um brinquedo, situação perante a qual chorava ou se afastava, à medida que o tempo foi passando, o António tornou-se uma criança mais participativa nas atividades dirigidas, assim como passou a interagir mais com as outras crianças do grupo.

2.4.2.2 – Márcio

Márcio é um menino de nacionalidade portuguesa que, no início das observações, tinha 12 meses. O seu agregado familiar é constituído pela mãe e pela sua irmã mais velha.

Márcio é um menino de nacionalidade portuguesa que, no início das observações, tinha 12 meses. O seu agregado familiar é constituído pela mãe e pela sua irmã mais velha.

O Márcio entrou para a creche no início do ano letivo. A sua adaptação foi um pouco complicada, uma vez que, nos primeiros dias, rejeitava que fossemos nós, estagiárias, a responder às suas necessidades básicas, fazendo com que ocorressem períodos de choro, até que a assistente operacional que passava mais tempo com ele lhe pegasse ao colo. Porém, após várias tentativas de mostrar à criança que estamos ali para o que ela precisar, depois de lhe dar o carinho e a atenção que queria, foi possível verificar que, ao fim de pouco tempo, o Márcio ultrapassasse esse problema, começando a ficar na sala de atividades connosco sem qualquer problema, dirigindo-se de imediato aos materiais/brinquedos disponíveis, brincando com as outras crianças, interagindo igualmente com elas.

É uma criança calma, que não se evidencia no restante grupo. No início do ano letivo passava a maior parte do tempo a brincar sozinho, interagindo apenas quando uma outra criança lhe tirava um brinquedo, ficando a chorar ou, quando dava um lego/brinquedo a outra criança. À medida que o tempo foi passando, o Márcio tornou-se uma criança mais participativa interagindo mais com o restante grupo de crianças. No final das observações efetuadas, o Márcio já evidenciava um outro tipo de interações.

2.4.2.3 – Diogo

Diogo é um menino de nacionalidade portuguesa que, no início das observações efetuadas, tinha 20 meses. Vive com a mãe nos arredores de Leiria, por motivos

profissionais da mesma sendo que, ao fim de semana vive com as suas duas irmãs e com os seus pais.

O Diogo entrou para esta creche no início do ano letivo devido à vinda da mãe para os arredores de Leiria, por motivos profissionais. A sua adaptação foi fácil, verificando-se, desde os primeiros dias, uma fácil adaptação tanto aos adultos responsáveis, como às restantes crianças. É uma criança que procura o carinho e a atenção dos adultos responsáveis.

É uma criança calma mas que interage muito com as restantes crianças do grupo, evidenciando-se no grupo. Relativamente à sua postura, é uma criança que quer participar em tudo o que lhe é proposto, mostrando vontade de experimentar tudo sem qualquer receio. Desde o início das observações realizadas, o Diogo passa a maior parte do tempo a brincar junto das outras crianças, reagindo quando alguma criança lhe tirava um brinquedo, procurando reavê-lo sempre que era possível, deixando a outra criança a chorar. À medida que o tempo foi passando, o Diogo manteve-se uma criança participativa nas atividades dirigidas, interagindo igualmente com as outras crianças do grupo.

2.4.2.4 – *Madalena*

A Madalena é uma menina de nacionalidade portuguesa que, à data do início das observações, tinha 15 meses. Vive com os seus pais nos arredores da Batalha e com a sua irmã.

A Madalena entrou para a creche no início do ano civil em que nos encontrávamos (2013). A sua adaptação foi fácil, verificando-se, apenas nos primeiros dias, alguma rejeição a nós, estagiárias, por sermos pessoas mais estranhas. Com o passar do tempo tornou-se uma criança carinhosa que, por vezes, se vinha sentar ao nosso colo com um livro ou simplesmente para brincarmos com ela.

É uma criança sossegada que não se evidencia no restante grupo. Se no início do ano letivo passava uma grande parte do tempo a brincar sozinha, reagindo apenas quando alguma criança lhe tirava um brinquedo, situação em que a criança ficava a chorar, à medida que o tempo foi passando, a Madalena tornou-se uma criança mais participativa interagindo mais com as outras crianças do grupo, utilizando, por exemplo, os mesmos legos que outras, nas suas brincadeiras.

2.4.3. – Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha dos dados, utilizei como técnica a observação participante e como instrumentos as fotografias/filmes e as notas de campo.

Bogdan e Biklen (2010) referem que este tipo de instrumentos de recolha de dados (fotografias/filmes e notas de campo) permite lembrar e estudar detalhes que poderiam ser desprezados/esquecidos à falta de uma imagem fotográfica ou imagem de um filme para refletir. Estas imagens permitem ao investigador uma análise mais pormenorizada daquilo que aconteceu no momento de recolha dos dados. Os registos fotográficos e filmes segundo Bogdan e Biklen (2010), auxiliam o investigador a comprovar aquilo que está descrito nas notas de campo, complementando a informação recolhida ao longo de todo o momento de recolha de dados. As imagens que recolhi permitiram-me analisar as interações que ocorreram no momento, colmatando eventuais falhas de registo escrito no momento das observações. Assim, optei por este instrumento de recolha de dados, pois as fotografias permitem “que os investigadores compreendam e estudem aspetos da vida que não podem ser investigados através de outras abordagens” (Bogdan & Biklen, 2010).

Segundo Coutinho (2011) para obter e analisar os dados, usam-se preferencialmente técnicas que recorrem à observação em que, o objetivo principal é recolher os dados no meio natural onde estes ocorrem, ou seja, recorre-se a uma observação naturalista. Com esta observação naturalista, o observador recolhe os dados no meio natural onde está a realizar as suas observações, produzindo desta forma as suas notas de campo.

Os dados que se vão obter a partir destas fontes apresentam o mesmo carácter de análise: ambos os meios de recolha de dados exigem que se faça uma análise do seu conteúdo sendo que, esta “análise depende fundamentalmente das capacidades integradoras e interpretativas do investigador” (Coutinho, 2011).

Optei por utilizar a observação participante pois, desta forma consegui recolher dados que me permitiram fazer uma descrição completa e rica do modo como as crianças estabeleciam interações durante o momento de brincadeira na área dos legos. Assim, dado que a observação consiste em testemunhar o comportamento dos indivíduos ou dos grupos nos locais das suas ações o observador tem quatro tarefas a cumprir: estar junto dos que estão a ser observados e adaptar-se ao seu meio; observar o

que está acontecer; registrar esses mesmos acontecimentos; interpretar aquilo que observou.

Reforço aqui a ideia de que a minha observação foi do tipo naturalista uma vez que, durante os momentos de observação num contexto natural existiu interação entre o investigador (neste caso, eu) e os intervenientes do estudo (ou seja, as crianças).

As notas de campo foram um importante instrumento de registo. Num estudo qualitativo, as notas de campo poderão ser de dois tipos distintos: descritivas ou reflexivas. As notas de campo utilizadas neste ensaio investigativo apresentam um carácter descritivo caracterizando-se como descrições precisas e bastante minuciosas daquilo que ia acontecendo. Trata-se de escrever tal e qual aquilo que aconteceu, ou seja, o que é que as crianças fizeram e como é que o fizeram. Assim, uma vez que o observador recolhe dados no meio natural da ação, o observador apresenta um papel ativo na sua observação (observação participante). Com este género de observação, segundo Quivy e Campenhoudt (2008) captam-se os comportamentos no momento exato em que acontecem e em si mesmos, sendo que, não existe mediação de um testemunho ou de um documento. Desta forma, a minha postura neste ensaio investigativo é de uma observadora participante uma vez que posso interagir com as crianças durante os momentos em que recolho os dados.

2.4.4 – Procedimentos

Os dados foram recolhidos durante as três últimas semanas do mês de novembro de 2013 até às duas primeiras semanas de janeiro de 2014, sendo que, existiu uma pausa de duas semanas em dezembro. As observações foram realizadas durante os momentos de brincadeira livre das crianças, quando estas se encaminhavam para a área dos legos e lá permaneciam a brincar com estes objetos. Maioritariamente as recolhas de dados foram realizadas da parte da tarde, entre as 16h15 minutos e as 16h40/16h45 minutos depois da hora do lanche das crianças.

Foram observadas todas as crianças que se encontravam na área dos legos durante um dos momentos de brincadeira livre, com o objetivo de recolher todos os dados possíveis. Assim, de modo a recolher estes mesmos dados, fotografaram-se as crianças no momento das suas interações e fez-se o registo descritivo das observações.

Procurou-se observar que tipo de interação as crianças tinham entre si enquanto se situavam no mesmo espaço, como por exemplo o tocar, o empurrar; se existiam

conflitos durante as interações entre pares; se existiam trocas de brinquedos entre as crianças; se as crianças brincavam com os mesmos legos; se as crianças brincavam em conjunto para o mesmo fim, como por exemplo, construir uma torre de legos em conjunto, de acordo com as categorias definidas por Parten (1932) (citado por Smith, Cowie e Blades, 2001).

2.4.5 – Método de Análise de dados

Neste tópico apresento o modo como se analisaram os dados recolhidos. Optou-se pela análise de conteúdo de documentos, especificamente uma análise às notas de campo recolhidas e aos registos fotográficos/filme.

De acordo com Bardin (2004, p. 31) a análise de conteúdo consiste “em apurar as descrições de conteúdo muito aproximativas, subjetivas, para pôr em evidência com objetividade a natureza e as forças dos estímulos a que o sujeito é submetido”. De acordo com Coutinho (2011, p. 193) recorreu-se a esta técnica de análise de dados, pois permite “desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados ‘chave’ que possibilitem uma comparação posterior”.

Primeiramente, procedeu-se a uma descrição resumida dos dados obtidos, sendo que esta constitui a primeira etapa da análise de conteúdo. Posteriormente, procedeu-se à interpretação dos dados recolhidos cruzando-a com os resultados da literatura.

Para a apresentação dos dados recorreu-se a estudos de caso com o apoio de fotografias das interações entre as diferentes crianças, ao longo dos diferentes momentos de observação.

2.5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

2.5.1 – António

António é uma criança que, ao longo de todo o período de observações, foi evoluindo no tipo de interações que foi estabelecendo com os colegas. Assim, nos primeiros dias de observação, António limitou-se a observar outras crianças brincando na área do legos ou a brincar sozinho. As poucas interações observadas referem-se a uma situação de disputa com outra criança (o Márcio) por dois objetos que se encontravam na área (imagens 1 e 2) mas que foi resolvida pela passividade do António que, perante a perda o objeto, se limita a ficar a observar o colega durante alguns momentos, afastando-se de seguida.



Imagem 1 – Márcio a tirar o brinquedo ao António



Imagem 2 – Márcio a tirar o 2.º brinquedo ao António

Segundo González (2009a) é normal que existam alguns conflitos entre as crianças mais pequenas devido aos brinquedos que lhes são disponibilizados, visto que, o egocentrismo é uma das características mais fortes da sua personalidade. Numa área como esta, a área dos blocos ou legos, as interações mais negativas ocorrem devido ao elevado número de crianças que lá se encontram. Neste sentido, a investigação de Ladd e Coleman (2002) reforça esta ideia, afirmando os autores que, nas suas observações, os conflitos na área dos blocos eram frequentes, precisamente devido à concentração de crianças na zona, o que levava a que, muitas vezes, as crianças necessitassem dos mesmos blocos que os seus colegas.

No entanto, logo no segundo dia de observações, houve uma evolução no tipo de interações observados. Embora inicialmente António se mantivesse a brincar sozinho com os legos, num momento posterior aceita a colaboração de outra criança começando a construir uma torre de legos com a ajuda do colega (imagem 3). Trata-se daquilo a que Smith, Cowie e Blades (2001), Papalia, Olds, e Feldman, (2001), Papalia, Olds, e Feldman (2006), Papalia e Feldman (2013), designam por atividade associativa e que ocorre quando as crianças interagem muito entre si fazendo o mesmo tipo de brincadeiras, como por exemplo, construir uma torre em conjunto.



Imagem 3 – António a construir uma torre de legos com o Diogo

Nas duas semanas seguintes, o tipo de interações observadas no António continuou a sofrer alterações e/ou evoluções. Assim, continuaram a observar-se longos momentos de interações paralelas, em que António, embora brincando junto aos seus

colegas o fazia sozinho, a par de situações em que já eram observáveis algumas interações quer do tipo associativo, quer do tipo cooperativo.

Reforçando esta ideia, nas semanas dos dias 26 de novembro e 2 de dezembro de 2013 pude observar atividades paralelas desta criança com outros colegas. No primeiro dia, por exemplo, o António interagiu com Pedro dando-lhe dois legos para a mão e permanecendo perto dele brincando com o mesmo conjunto de legos. Smith, Cowie e Blades (2001, p. 150) referem que as crianças encontram-se numa atividade paralela quando “brincam lado a lado com os mesmos materiais, mas sem interagirem muito umas com as outras.”. Ainda neste tipo de interações, o António no dia 2 de dezembro, enquanto permaneceu na área dos legos, interagiu com três crianças quando tirou o lego ao Leonardo, ou quando brincou com o mesmo conjunto de legos do Gil e, novamente, quando tirou um lego ao David.

Cinco semanas depois, nos dias 6 e 7 de janeiro o António voltou a interagir com as outras crianças mas, mostrando novamente interações quer do tipo paralelas, quer associativas e mesmo cooperativas. Uma interação do tipo cooperativa ocorre quando, citando Smith, Cowie e Blades (2001), Papalia, Olds, e Feldman, (2001), Papalia, Olds, e Feldman (2006), Papalia e Feldman (2013), as crianças interagem de uma forma complementar. Nestas interações, uma criança dá, por exemplo, um lego a outra com o objetivo que esta última, o coloque na torre de legos que estava a construir.

De facto, foi precisamente o que se passou com o António quando, no dia 6 de janeiro, utiliza para a sua construção um lego que o Pedro lhe tinha dado (imagens 4 e 5). No entanto, a par desta interação cooperativa, mantiveram-se as interações paralelas (enquanto brincava com o mesmo conjunto de legos que dois outros colegas, o Diogo e o Fábio, mas sem interagir muito com eles) e também as interações associativas (quando foi observado a construir uma torre em conjunto com o Fábio).

Na fase final de observação, os momentos de interação paralela tornaram-se cada vez mais raros (observadas por exemplo quando o António entregou à Maria a torre que tinha construído) mas, em contrapartida, tornaram-se mais consistentes quer as interações associativas (visíveis quando o António colocava peças nas torres feitas pelos colegas ou quando construía uma torre em conjunto com outra criança) quer as interações cooperativas (quando colocava nas suas torres os legos que outras crianças lhe entregavam).



Imagem 4 – Pedro dá um lego ao António



Imagem 5 – António utiliza esse lego para a construção da sua torre de legos

Em síntese, pelas observações apresentadas, parece poder afirmar-se que ao longo do período considerado, as interações de António foram evoluindo no sentido descrito por Parten (1932) citado por Smith, Cowie e Blades (2001), Papalia, Olds, e Feldman, (2001), Papalia, Olds, e Feldman (2006), Papalia e Feldman (2013), ou seja, evoluíram do tipo paralelo para o tipo associativo e cooperativo. De facto o autor afirma que à medida que a criança cresce, as interações paralelas tendem a desaparecer, enquanto que as interações associativas e cooperativas se tornam mais frequentes.

2.5.2 – Márcio

Márcio é uma criança que, tal como o António, foi evoluindo no tipo de interações que foi estabelecendo com as restantes crianças ao longo do período de observações. Desta forma, o Márcio, nas primeiras três semanas de observação limitava-se a brincar

sozinho na área dos legos, interagindo com os colegas apenas quando lhes tirava alguma peça. Assim, as interações que se observaram corresponderam a situações de disputa de objetos. No primeiro dia de observação a situação em análise já foi descrita anteriormente e ficou resolvida quando o António se afastou após ter ficado sem os objetos que as duas crianças estavam a disputar (imagens 1 e 2).



Imagem 1- Márcio a tirar o brinquedo ao António



Imagem 2 – Márcio a tirar o 2.º brinquedo ao António

Conflitos, deste tipo são uma manifestação de egocentrismo sendo vulgares nestas idades (González, 2009a; Ladd e Coleman, 2002).

Nos dois dias seguintes estas manifestações de egocentrismo e a disputa pelas peças de lego mantiveram-se por parte do Márcio. Assim, as interações observadas limitaram-se a estes momentos conflituosos: no primeiro dia o Márcio tirou peças de lego ao Diogo, à Irene e à Elisa, deixando esta última a chorar e no segundo dia também o Pedro ficou a chorar quando o Márcio lhe tirou o lego com que estava a brincar.

No entanto, quatro semanas depois, o tipo de interações observadas no Márcio sofreu alterações e/ou evoluções. Nesta semana, embora a criança continuasse a brincar sozinha junto dos seus colegas mostrou um outro tipo de comportamento, no momento em que deu uma peça de lego a uma criança (Fábio) que se encontrava a brincar junto dele. Assim, podemos dizer que embora continuassem a prevalecer as atividades paralelas, observou-se uma primeira situação de interação do tipo associativo (Smith, Cowie & Blades, 2001; Papalia, Olds, & Feldman, 2001; Papalia, Olds, & Feldman 2006; Papalia & Feldman, 2013). Duas semanas mais tarde, o Márcio continuou a reforçar este tipo de interações associativas, observadas, por exemplo, quando, colocou alguns legos na torre de uma colega, a Maria, que se encontrava junto dele (imagem 6).



Imagem 6 – Márcio coloca um lego na torre de Maria

Ainda assim, a par destas interações de tipo associativo, mantiveram-se as interações paralelas com outras crianças, nomeadamente quando o Márcio insiste em tirar legos à Maria deixando-a a chorar, ou quando agarra na torre que duas crianças tinham construído e a destrói, motivando o choro dos colegas.

Resumindo, pelas observações efetuadas e apresentadas, pode-se afirmar que ao longo do período referido, as interações do Márcio foram evoluindo, uma vez que, inicialmente só interagiu com as outras crianças para lhes retirar algum objeto e posteriormente já mostrou outra atitude quando entregou a um colega uma peça e, no último dia quando construiu uma torre de legos juntamente com a Maria.

Assim, de acordo com Parten (1932) citado por Smith, Cowie e Blades (2001), Papalia, Olds, e Feldman, (2001), Papalia, Olds, e Feldman (2006), Papalia e Feldman (2013) as interações analisadas relativamente ao Márcio, embora maioritariamente

paralelas, foram evoluindo, tendo-se vindo a observar progressivamente, momentos de interações associativas.

2.5.3 – Diogo

O Diogo, à semelhança dos seus colegas apresenta, ao longo das observações realizadas, um percurso evolutivo, no que diz respeito, ao tipo de interações que estabelece com as restantes crianças da sala de atividades. Essa evolução foi nítida logo nos primeiros dias de observação.

No primeiro dia, o Diogo interagiu com outras crianças quando tentou tirar um lego à Irene e quando bateu com o lego na cabeça do David. Assim, podemos dizer que estas primeiras interações foram do tipo paralelas, onde se observaram, também, alguns conflitos (Smith, Cowie & Blades, 2001; Papalia, Olds, & Feldman, 2001; Papalia, Olds, & Feldman, 2006; Papalia e Feldman, 2013; González, 2009a; Ladd & Coleman, 2002).

No segundo dia de observação, além de se observarem o mesmo tipo de interações quando brincava com o mesmo conjunto de legos juntamente com outras crianças e tirou um lego à Elisa, observou-se que o Diogo, após estar durante alguns instantes a observar o António a construir uma torre de legos, colocou um lego sobre a torre do colega e, de seguida, começou a construir a sua própria torre. Temos, assim, um novo tipo de interação, vulgar nestas idades, e que consiste em as crianças fazerem as mesmas coisas que observam noutras, aprendendo por imitação (Post & Hohmann, 2003). Ao esgotarem os legos disponíveis, o Diogo coloca a sua torre de legos sobre a torre que o António estava a construir (imagem 3). Desta forma, observou-se entre estas duas crianças uma interação do tipo associativo (Smith, Cowie & Blades, 2001; Papalia, Olds, & Feldman, 2001; Papalia, Olds, & Feldman, 2006; Papalia e Feldman, 2013).



Imagem 3 – António a construir uma torre com o Diogo

Nos três dias de observação que se seguiram, o Diogo, foi brincando sozinho junto de outras crianças utilizando o mesmo conjunto de legos, o que ocasionalmente originou situações de conflito (interações paralelas) (Smith, Cowie & Blades, 2001; Papalia, Olds, & Feldman, 2001; Papalia, Olds, & Feldman, 2006; Papalia & Feldman 2013).

Quatro semanas mais tarde, observou-se novamente o Diogo em interações paralelas no momento em que utilizava os mesmos legos que outras duas crianças (o Fábio e o António). Pouco tempo depois, o Diogo observa o Fábio a construir uma torre de legos e, posteriormente, coloca nessa mesma torre um lego (imagem 7). Seguidamente volta a colocar um lego numa torre que está a ser construída pelo António e pelo Fábio (imagem 8). No dia seguinte, observam-se novamente interações deste tipo (associativas) quando as crianças (António e Diogo) constroem uma torre de legos em conjunto e, depois quando o Diogo coloca um lego na torre que o Gabriel construía.



Imagem 7 – Diogo coloca um lego na torre de legos do Fábio



Imagem 8 – Diogo coloca um lego na torre construída pelo Fábio e António

Concluindo, pelas observações realizadas e apresentadas, parece poder inferir-se que as interações do Diogo evoluíram no sentido que refere Parten (1932) citado por Smith, Cowie e Blades (2001), Papalia, Olds, e Feldman, (2001), Papalia, Olds, e Feldman (2006), Papalia e Feldman (2013). De facto, as interações evoluíram do tipo paralelas para associativas à medida que os dias foram passando. Nos dois últimos dias de observação registou-se apenas uma vez uma interação do tipo paralelas enquanto que, as restantes interações observadas foram do tipo associativas.

2.5.4 – Madalena

A Madalena, ao contrário dos seus colegas, não apresentou uma evolução ao longo das observações que se realizaram, no que diz respeito ao tipo de interações que estabeleceu com as restantes crianças.

No primeiro momento de observação, a Madalena interagiu com o Leonardo quando brincou com o mesmo conjunto de legos que se encontrava junto deles. No entanto, apenas observámos na Madalena, interações paralelas (Smith, Cowie & Blades, 2001; Papalia, Olds, & Feldman, 2001; Papalia, Olds, & Feldman, 2006; Papalia e Feldman, 2013).

Cinco semanas depois, no segundo dia em que esta criança foi observada, o tipo de interações realizadas pela Madalena, mantinham-se pois, a Madalena interagiu com o António, Diogo e Gabriel quando, voltou a utilizar nas suas brincadeiras o mesmo conjunto de legos, ou seja, manifestando interações paralelas (imagem 9) (Smith, Cowie & Blades, 2001; Papalia, Olds, & Feldman, 2001; Papalia, Olds, & Feldman, 2006; Papalia e Feldman, 2013).

Ainda no mesmo dia, a Madalena voltou a interagir com o Gabriel, no momento em que lhe tira alguns legos da torre que esta criança estava a construir provocando, de certa forma, conflito entre as duas crianças (Gonzalez, 2009a, Ladd & Coleman, 2002).



Imagem 9- Madalena brinca com os legos junto dos colegas

Na semana seguinte, a Madalena, voltou a manifestar interações paralelas quando se encontrava no tapete de atividades a brincar com um conjunto de legos, juntamente com outras crianças da sala de atividades (imagem 10) (Smith, Cowie, & Blades, 2001). Desta forma, posso inferir que, durante o período de observação, as interações que a Madalena estabeleceu com os colegas na área dos legos foram apenas do tipo paralelo, parecendo poder dizer-se que, tendo em conta o referido por Parten (1932) citado por Smith, Cowie e Blades (2001), Papalia, Olds e Feldman (2001), Papalia, Olds e Feldman (2006), Papalia e Feldman (2013), a Madalena se encontra num nível de desenvolvimento relativamente ao tipo de interações que estabelece com os seus pares, inferior ao dos seus outros colegas observados.



Imagem 10 – Madalena brinca com os legos junto dos colegas

2.5.5 – Síntese dos procedimentos observados

	18/11/ 13	19/1 1/13	26/11/ 13	2/12/ 13	9/12/1 3	10/12 /13	11/1 2/13	6/12/14	7/1/14	14/1 /14
António	P	P e A	P	P	X	X	X	C, A e P	A e C	X
Diogo	P	P e A	P	X	P	P	X	P e A	A	X
Márcio	P	P	P	X	X	X	P	X	A e P	X
Madalena	X	X	X	P	X	X	X	X	P	P

P – Interação Paralela; A – Interação Associativa; C – Interação Cooperativa; X – Não se realizou observação

Quadro 1: Síntese comparativa das interações estabelecidas

Em síntese, fazendo uma comparação entre os quatro casos apresentados, parece poder inferir-se que as quatro crianças, durante o período de observação do seu relacionamento com os seus pares, apresentam níveis de interação diferentes. O quadro 1 permite comparar as interações que ocorreram com outras crianças, nos diferentes dias de observação.

As observações realizadas tanto com o António e com o Diogo são muito semelhantes, diferindo apenas nos dois últimos dias de observação.

Observaram-se no António e no Diogo, no primeiro dia, interações paralelas no entanto, logo no segundo dia de observações, existiram evoluções no tipo de interações que as duas crianças estabeleceram com os seus pares, manifestando interações do tipo associativo.

A diferença entre estas duas crianças surge na semana dos dias 6 e 7 de janeiro de 2014 quando o António nos presenciou com interações do tipo cooperativas, paralelas e associativas, enquanto o Diogo manifestou interações do tipo associativa e paralela. Estas duas crianças manifestaram, no final das observações mais interações do tipo associativo do que paralelo.

O Márcio foi uma criança que também apresentou um processo evolutivo nas interações que manteve com as restantes crianças. Nas primeiras quatro semanas de

observação, esta criança apenas manifestou interações paralelas com os seus pares. Contudo, no dia 7 de janeiro de 2014, revelou uma interação do tipo associativa quando colocou alguns legos na torre de uma colega.

Contrariamente aos dois casos anteriores, apesar de evidenciar evolução no tipo de interações que estabeleceu, o Márcio, no final das observações, apresentou mais interações paralelas do que interações associativas (manifestada apenas uma vez).

Finalmente, a Madalena foi a única das crianças observadas que não manifestou qualquer evolução nas interações com os seus pares. Nos três dias em que observei a Madalena¹, apenas me deparei com momentos de interação paralela com os restantes colegas.

2.6 – CONCLUSÕES DO ESTUDO

O estudo realizado pretendia analisar quais as interações que as crianças selecionadas estabeleciam com os seus pares quando brincavam livremente na área dos legos. Para tal, definiram-se como objetivos de investigação: identificar as interações que ocorrem durante os momentos de brincadeira livre na área dos legos e descrever e interpretar essas mesmas interações.

Os resultados obtidos mostram que as quatro crianças observadas ao longo destas seis semanas apresentam níveis de interação diferentes. O António (21 meses) foi a única criança que manifestou interações do tipo cooperativas. Uma interação cooperativa ocorre quando duas crianças interagem de forma complementar (por exemplo, quando uma criança agarra em legos de uma caixa e os entrega a outra criança que, posteriormente, o coloca numa torre de legos) (Parten, 1932, citado por Smith, Cowie & Blades, 2001).

O Diogo e o Márcio apresentaram evoluções no tipo de interações que estabeleceram com os seus pares mas diferem entre eles no tipo de interações que manifestaram no final das observações: o Diogo (20 meses) apresentou maioritariamente interações do tipo associativas enquanto o Márcio (12 meses) interações paralelas. Parten (1932) citado por Papalia e Feldman (2013) designa de interação associativa quando as crianças brincam umas com as outras, emprestam brinquedos e brincam de maneira semelhante.

¹ A Madalena apresenta apenas três dias de observação por ter estado em casa nos restantes dias.

Por outro lado, Madalena (15 meses) foi a única que não evidenciou evoluções no tipo de interações estabelecidas, evidenciando apenas interações paralelas com os seus colegas. Uma interação paralela acontece quando uma criança brinca de forma independente ainda que esteja junto de outras e utilize brinquedos iguais (Parten, 1932, citado por Papalia e Feldman, 2013). A criança brinca ao lado mas não com outra criança, não influenciando a brincadeira dos restantes companheiros.

Os resultados obtidos com este estudo vão ao encontro do que Parten (1932), citada por Papalia e Feldman (2013), refere sobre os primeiros comportamentos das crianças: as atividades solitárias e atividades paralelas tendem a desaparecer à medida que a criança cresce enquanto as interações do tipo associativas e cooperativas tendem a aumentar, dado que envolvem maior maturação.

Assim, com este ensaio investigativo conseguimos identificar e descrever de modo fiável as interações que os participantes estabeleceram com os seus pares quando brincavam na área dos legos. A análise das interações observadas foi realizada à luz da literatura consultada permitindo interpretar as interações estabelecidas pelas crianças num cruzamento rigoroso com os dados da investigação sobre o tema.

2.7 – LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO

No que respeita a limitações, a minha inexperiência como investigadora aliada à dimensão do estudo em causa foi o que mais me condicionou. De facto, as inseguranças iniciais levantaram várias questões nomeadamente relativas ao número de participantes, à definição de categorias de análise e à seleção de unidades de registo de dados. Numa outra dimensão, a falta de estudos empíricos nacionais e mesmo internacionais realizados com crianças desta faixa etária, dificultou o desenho inicial da investigação de vido à ausência de modelos que ajudassem a sustentar e a fundamentar as opções tomadas.

O facto de ter sido realizada num curto espaço de tempo fez com que não conseguisse recolher mais dados para o estudo pois, no início sentia mais dificuldade em observar todos os pormenores (aspetos que no início me pareciam irrelevantes). A questão do tempo volta a ser importante pois a evolução do tipo de interações que as crianças estabelecem é um processo lento e pouco consistente, no início, pelo que mais tempo de observação validaria de forma mais segura os dados que recolhi.

Outra dificuldade na recolha de dados durante as observações deveu-se ao facto de a minha presença numa atitude de investigadora perturbar as crianças que, por exemplo, deixavam de brincar para me observarem a fazer registos ou a tirar fotografias.

CONCLUSÃO DA PARTE I

Chegando a este ponto procuro fazer uma síntese de toda a minha prática de ensino supervisionada, em contexto de creche. Ao longo de desta prática, fiz muitas aprendizagens através do contacto que tive com todos os intervenientes: educadora cooperante, assistentes operacionais, professora supervisora, colega de prática pedagógica e crianças da sala.

O facto de nunca ter estado com crianças em idade de creche, fez com que no início me sentisse um pouco nervosa. Tinha receio de as crianças não se sentirem à vontade comigo ou de não me aceitarem. Ao longo de toda a prática pedagógica todos os momentos de reflexão com a educadora cooperante e com a professora supervisora ajudaram-me a compreender o que devia ser mudado e qual a melhor maneira de adequar uma proposta ao grupo de crianças, de acordo com as suas características de desenvolvimento.

Durante os momentos em que dinamizei as atividades com as crianças, pude conhecê-las melhor na sua individualidade, percebendo aquelas que tinham mais dificuldade em executar as diferentes tarefas fazendo com que tivesse de criar diferentes estratégias para cativar a sua atenção.

Tenho noção que aprendi muito ao longo deste primeiro semestre de prática de ensino supervisionada. Aprendi, ao longo do semestre, quais as propostas educativas que se devem desenvolver com crianças tão pequenas, aprendi a planificar e, também, a refletir – aspeto essencial na prática de um educador. Aprendi a olhar para a creche com outros olhos, como sendo um local importante na promoção do desenvolvimento das crianças. Fiquei consciente da importância de que, para ter um bom ambiente com as crianças, é necessário que exista uma boa relação entre todos os intervenientes da ação educativa.

Relativamente ao ensaio investigativo realizado, na qual procurei identificar e descrever as interações das crianças (António, Márcio, Diogo e a Madalena) quando estavam a brincar com os legos, estas observações permitiram-me refletir acerca das interações observadas, concluindo que as crianças se encontram em diferentes “níveis” no que diz respeito às interações estabelecidas com os seus pares. As conclusões a que cheguei foram ao encontro das ideias dos autores utilizados na revisão da literatura.

PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

1 – DIMENSÃO REFLEXIVA DE JARDIM DE INFÂNCIA

A presente dimensão reflexiva tem como objetivo apresentar uma análise crítica de todo o trabalho desenvolvido durante o meu percurso de Prática Pedagógica, em contexto de jardim de infância. Ao redigir esta reflexão, pretendo continuar a desenvolver a minha capacidade de análise, que vejo como aspeto fundamental no processo de autoconstrução pessoal e social.

A minha Prática Pedagógica em jardim de infância realizou-se no Jardim de Infância da Boavista, que pertence à rede pública do Ministério da Educação, situando-se na Marinha Grande. A sala onde pude realizar esta prática de ensino supervisionado denominava-se de “sala 2”. O grupo heterogéneo com quem trabalhámos (eu e a minha colega), era constituído por vinte cinco crianças (treze do sexo masculino e doze do sexo feminino), com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade. Destas vinte cinco crianças, quinze estavam a frequentar o jardim de infância pela primeira vez, enquanto as restantes dez, pela segunda vez.

Para a elaboração desta dimensão reflexiva em Jardim de Infância analisei alguns aspetos que, na minha opinião, se tornam fundamentais para a prática de um educador de infância. Assim, a reflexão terá como pontos centrais os receios e dificuldades sentidas, as aprendizagens efetuadas ao longo deste semestre de prática pedagógica, o processo de observação, o processo de planificação e o papel do educador neste mesmo contexto.

1.1 – RECEIOS E DIFICULDADES SENTIDAS

Logo no início deste semestre, sentia-me um pouco receosa devido à heterogeneidade do grupo de crianças com quem iria trabalhar. Com essa característica do grupo, as dúvidas e questões começaram a surgir: como iria adequar uma proposta educativa às crianças de diferentes idades?; como seria a minha postura perante vinte cinco crianças?; conseguiria eu captar atenção de todas as crianças promovendo-lhes o máximo de aprendizagens possíveis?; conseguiria controlar o grupo durante a realização

das diversas atividades?; como seria trabalhar por projeto, visto que era a primeira vez que o iria fazer?.

Todos os receios sentidos foram sendo ultrapassados no decorrer de toda a Prática Pedagógica, pois desde o início que me senti muito bem na instituição com o grupo de crianças com quem trabalhei, pelo facto da educadora cooperante nos ter colocado sempre à vontade, e por todos os elementos da comunidade educativa nos terem recebido muito bem.

Ao longo das primeiras intervenções, senti que tanto eu como a minha colega tínhamos um pouco de dificuldade em controlar o grupo enquanto nos encontrávamos na área do tapete, essencialmente na parte da manhã, tal como refiro na 8.^a reflexão (ver anexo 4).

Um aspeto que continua a marcar as nossas intervenções [...] é o facto de não conseguirmos controlar o grupo no que diz respeito ao barulho. Mas, são as diferentes situações do dia a dia e o reforço que a educadora Ana dá às crianças [...] que vamos, aos poucos, conquistando o respeito por parte delas.

Com o passar das semanas, considerando todos os *feedback's* dados pela educadora cooperante e pela professora supervisora, procurei arranjar diferentes estratégias durante as diversas intervenções. Observei também as estratégias que a minha colega foi usando ao longo da sua prática, para “tirar” algumas ideias que me pudessem ajudar na interação com as crianças. No final já era notório um maior controlo em relação ao grupo, tal como menciono na 12.^a reflexão (ver anexo 5).

Esta foi uma das estratégias utilizada pela Sara, e que já tinha sido utilizada por mim numa outra ocasião, quando pus uma criança como ajudante para que não tivesse um comportamento [destabilizador]. Sinto que cada vez mais, as crianças nos veem como adultas a quem têm de obedecer, fazendo com que, à medida que o tempo passa, comecemos a ter mais facilidade em controlar o grupo.

Através da prática realizada, tomei consciência de que o educador é, na realidade, um modelo que as crianças seguem. Torna-se importante que o educador organize da melhor forma as suas propostas educativas e que utilize uma linguagem correta, adequada e cuidada quando comunica com elas. Pensamos que, por se tratarem de crianças mais pequenas, não temos de utilizar os termos corretos por serem demasiado difíceis, mas, se as crianças assimilam e utilizam os termos que utilizamos (mesmo quando não são termos corretos) por que razão é que não conseguirão utilizar os termos corretos? Desta forma, tanto eu como a minha colega tivemos a preocupação em utilizar os termos científicos/corretos aquando a realização das atividades práticas. Nos

momentos da explicação da tarefa e do acompanhamento das mesmas, procurei utilizar, sempre, os termos científicos, contribuindo desta forma, para o aumento do vocabulário das crianças. Posto isto, considero que a utilização dos termos corretos é de facto, importante em jardim de infância, uma vez que as crianças incorporam esses termos na sua memória da mesma maneira que incorporariam um termo “menos correto”. Segundo Papalia e Feldman (2013)

a rápida expansão do vocabulário pode ocorrer por meio de associação rápida, a qual permite à criança captar o significado aproximado de uma nova palavra depois de ouvi-la uma ou duas vezes em uma conversa (p.273).

Ao longo das semanas em que realizávamos o registo das observações dos germinadores, as crianças, quando questionadas acerca do que observavam respondiam usando os termos que nós, estagiárias, utilizámos quando introduzimos os constituintes do cravo (durante a realização de atividade dinamizada com as crianças), tal como refiro na minha 10.^a reflexão (ver anexo 5),

Nos vários registos que realizei nos trabalhos das diferentes crianças, verifiquei que o conceito de “caule” ficou bem assimilado, pois sempre que as questionava sobre o que tinham desenhado a resposta incluía quase sempre: “tem um caule grande e folhas”.

Posso dizer que, durante o percurso da minha prática pedagógica, a utilização dos termos corretos foi tida em consideração, pois em momentos de aprendizagem é necessário trabalhar esses conceitos da forma mais correta e científica para que as crianças possam evoluir e desenvolver o seu vocabulário, ou seja, adquirindo novas aprendizagens. Segundo o Ministério da Educação (1997).

Encara-se, assim, a área do Conhecimento do Mundo como uma sensibilização às ciências (...) que, mesmo elementares e adequados a crianças destas idades, deverão corresponder a um grande rigor científico (pp.80-81).

No que diz respeito à avaliação, esta foi outra das dificuldades que senti ao longo de todo o meu percurso. As avaliações que realizei, tal como no semestre anterior, iam ao encontro das questões que constavam na avaliação (dentro da planificação), através da observação direta. Ainda assim, pude constatar que o importante não é perceber se a criança consegue ou não realizar determinada proposta educativa, ou seja, o produto final, mas sim estar atenta ao seu percurso, a todo o processo que é realizado para a realização de algo por parte da criança. Durante estes momentos de observação direta, constatava quais as crianças que sentiam mais ou menos facilidade na resolução das diferentes atividades, e ainda quais as dificuldades de cada uma, em cada momento.

Com esta observação, conseguia ajudar essas crianças, num espaço de tempo posterior, para que estas colmatassem as suas dificuldades.

Apesar de todos os receios sentidos e dificuldades encontradas, durante toda a prática pedagógica, foram estes(as) que me fizeram crescer, e foi a partir das dificuldades sentidas que cresci, evolui e realizei aprendizagens em diversos domínios. Ainda assim, considero que nunca se “sabe tudo”. É necessária uma constante observação para podermos crescer e evoluir a todo o momento. Tenho consciência que tenho muito a aprender.

1.2 – APRENDIZAGENS REALIZADAS

Relativamente ao meu desempenho, considero que fui evoluindo ao longo das semanas. Os medos que inicialmente se apoderavam de mim começaram a ser cada vez menos, fazendo com que a minha postura se alterasse para uma postura mais ativa. Com o passar das atuações e das semanas, senti-me cada vez mais confiante no papel que estava a desempenhar, mais segura, e isso refletiu-se também na minha postura, pois andava mais confiante, o que fazia com que me sentisse cada vez melhor. Esta sensação era notória, e motivava-me a aprender sempre mais e a ultrapassar os meus obstáculos.

Considero que consegui alcançar a maioria dos meus objetivos pessoais visto que, quando me esforçava ao máximo, contribuía para o desenvolvimento harmonioso das crianças. As propostas educativas que apresentei, juntamente com a minha colega, na minha opinião, também tiveram um grande contributo no seu desenvolvimento ao adquirirem novas aprendizagens, quando vivenciavam novas experiências. Isto porque, tanto eu como a minha colega procurámos planificar propostas educativas tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo e os respetivos domínios de desenvolvimento. De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 48), a construção do saber processa-se quando existe uma articulação entre as diferentes áreas do conteúdo e não quando utilizadas como “compartimentos estanques a serem abordados separadamente”.

Sinto que fiz muitas aprendizagens, que desenvolvi diversas competências para o meu futuro profissional e que vivenciei diversas experiências muito significativas, adquirindo conhecimentos importantes para o meu futuro enquanto educadora. Foi uma experiência bastante positiva, tanto a nível profissional como pessoal.

As reflexões que fui fazendo, ao longo de todo o semestre, contribuíram em muito para a minha evolução. Todos os *feedback's* dados tanto pela minha colega de prática,

como pela educadora cooperante e pela professora supervisora foram vistos (tal como em contexto de creche) como momentos de aprendizagem e autoconstrução. Faz todo o sentido que um educador reflita antes, durante e depois da sua ação para que consiga adaptar a sua prática ao grupo, tendo em conta aquilo que a literatura refere. Deste modo, um educador deve ser reflexivo porque “(...) em Educação de Infância, a reflexão consiste numa acção que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor entendimento e desenvolvimento global da criança” (Pinheiro, Neves, Pinho, Oliveira, & Marques, 2007, p. 130). Foi através dos momentos de reflexão, quer orais quer escritos, que tinha mais consciência das minhas dificuldades, e me apercebia onde é que devia melhorar e os erros que fui cometendo. Por outro lado, também fiquei consciente de quais os meus pontos fortes e as minhas conquistas, permitindo-me crescer de dia para dia.

A proximidade que mantive com a minha colega facilitou o trabalho ao longo de todo o ano de prática pedagógica bem como as minhas intervenções, tal como referi na minha 13.^a reflexão (ver anexo 7)

Segundo Hohmann e Weikart (2011) quando se trabalha em equipa, os educadores descobrem que podem prestar às crianças um bom serviço educativo consistente, dado que definem objetivos e estratégias em conjunto.

1.3 – O PROCESSO DE OBSERVAÇÃO

Para que fosse possível trabalhar com o grupo tendo em conta as suas necessidades e interesses, foi necessária adotar uma postura de observadora, constantemente, para que pudesse ter um conhecimento mais aprofundado do grupo, de forma a dar a melhor resposta às crianças. Assim, tal como em creche, foi necessário conhecer o grupo e o meio envolvente para ir ao encontro das suas características. Portanto, para que uma educadora consiga adequar a sua prática ao grupo com quem trabalha, é necessário saber escutar as crianças e estar em permanente observação. Desta forma, foi através da observação que consegui conhecer as características do grupo, as suas necessidades, dificuldades e facilidades. Só assim é que conseguimos adequar a nossa prática educativa ao contexto onde estávamos inseridas. Segundo Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009) o educador aprende quando escuta e observa as crianças, dado que consegue perceber e entender aquilo que elas estão a sentir, o que estão a aprender e a pensar.

Ao longo desta prática de ensino supervisionada, considero que a minha atitude enquanto observadora foi evoluindo de forma gradual. Esta evolução foi uma consequência da minha necessidade em conhecer cada vez mais as crianças com quem trabalhava, para conseguir ir ao encontro das suas características, promovendo aprendizagens significativas para as mesmas.

Com um conhecimento mais profundo acerca do grupo, foi possível encontrar propostas que ao mesmo tempo fossem desafiadoras e motivadoras para as mesmas. Para tal, quando realizava estas observações era necessário estar junto das crianças, entrar no seu ambiente de brincadeira e de aprendizagem para conseguir perceber da melhor forma as suas necessidades. Consequentemente, foi através destes períodos de observação que consegui conhecer melhor as crianças, criando desta forma, as propostas adequadas às mesmas, e ao mesmo tempo, consegui construir com elas relações de afetividade e de confiança. Relações essas que me permitiram atuar com mais segurança e motivação ao longo do decorrer de toda a prática pedagógica.

Neste sentido, os momentos de observação foram realizados além do período de observação sugerido, o que fez com que tivesse tido a oportunidade de conhecer um pouco mais as crianças, tendo em conta a sua individualidade. Assim sendo, os momentos de observação tornam-se momentos fundamentais na vida de um educador, mas ao mesmo tempo, torna-se num desafio para o mesmo.

Posto isto, considero que a observação é um dos aspetos fundamentais no dia a dia de um educador de infância ao longo da sua prática educativa, pois é através destes momentos que ele recolhe os dados necessários para conseguir conhecer as necessidades, motivações, dificuldades, facilidades, curiosidades das crianças e ainda, através dos dados recolhidos, consegue ajustar a sua prática educativa ao seu grupo. O educador, ao tirar partido das ideias e dos dados que recolhe ao longo das suas observações, consegue promover o sucesso de cada criança, tendo em conta as suas características. Dias (2009, pp. 29-30) refere que a observação permite ao educador recolher informações sobre a criança com que interage e o contexto onde esta está inserida. A observação “constituiu a base do planeamento e da avaliação e serve de alicerce à intencionalidade do processo educativo (...) permite captar o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança” (Dias, 2009).

1.4 - O PROCESSO DE PLANIFICAÇÃO

Ao longo do semestre senti que fui evoluindo no que diz respeito à planificação. O processo de planificar foi feito, à semelhança do semestre anterior, em conjunto com a minha colega e com a educadora cooperante. Semana após semana, todas as propostas educativas eram faladas e debatidas em conjunto, para que se propusessem às crianças atividades que lhes suscitassem o interesse, que fossem motivadoras e, ao mesmo tempo, desafiadoras.

Ainda assim, houve semanas em que sentimos mais dificuldade, no que tocava a diversificar e a manter a originalidade nas propostas educativas, devido aos vários projetos que vinham a ser desenvolvidos na instituição. Esta limitação deveu-se ao facto de nós, nessas semanas, termos de planificar de acordo com as atividades ou festividades já agendadas.

Contudo, sempre que nos era dada a possibilidade de trabalhar outros temas, tanto eu como a minha colega procurámos propor atividades diferentes que promoviam a exploração e participação da criança, com o objetivo de lhes dar a possibilidade de participarem em diferentes experiências e vivências.

Planificar é, segundo Dias (2009), como uma,

forma de organizar o trabalho e o tempo. O desenhar, o desenvolver, projetar, delinear, traçar um plano, prever/imaginar acontecimentos/situações, arquitetar um plano/programa de ação serão etapas implícitas à actividade diária do docente (p.29).

Planificar em jardim de infância é diferente de planificar em creche. Sendo a planificação um instrumento de trabalho do educador, este deve ser encarado como uma forma de organizar as suas ideias, o seu trabalho e o seu tempo. Com isto, quando planificávamos tínhamos em atenção que as propostas educativas deviam de ter sentido e, ao mesmo tempo, tínhamos de ter o cuidado de articular o mais possível as diferentes áreas de conteúdo. Segundo Zabalza (1997) a planificação deve ser encarada como um documento orientador do educador devendo-lhe proporcionar segurança ao longo do seu trabalho.

No início do semestre, quando planificávamos, uma das dificuldades que senti foi na gestão do tempo necessário para a execução de determinadas tarefas. Ainda assim, tenho consciência de que o maior problema não é saber se a atividade demorou demasiado tempo ou não a ser executada, mas sim, mas sim se a criança usufruiu do tempo da melhor forma durante a realização de determinada tarefa. De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997)

a oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento dos outros (p.19).

Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), referem que a criança é um ser ativo e competente, capaz de construir o seu próprio desenvolvimento quando está em interação com diferentes contextos de aprendizagem, para tal o educador deve dar a possibilidade às crianças de participarem no desenrolar das atividades.

A planificação ao ser encarada como um documento orientador, ou seja, um guia, deverá ser flexível, na medida em que seja possível a colaboração das crianças para a realização da mesma.

O ato de planificar com as crianças foi mais uma das aprendizagens que fiz ao longo desta prática de ensino supervisionada. Esta aprendizagem começou por ser um desafio que no início me fez ter receio e pensar se conseguiria colocar em prática as ideias dadas pelas crianças. Ao longo das semanas este receio foi desaparecendo, fazendo com que cada vez mais tenha adquirido a consciência da importância que é planificar juntamente com o grupo. Ao fazer este exercício de planificar com as crianças, estava a planificar de acordo com os seus interesses, motivações, utilizando materiais sugeridos pelas mesmas, pois eram aqueles que lhes despertavam o interesse. Ao estarmos a planificar juntamente com as crianças, estamos a permitir-lhes que beneficiem da diversidade das suas, capacidades e competências, no momento em que partilham as suas ideias. Estes momentos são facilitadores da aprendizagem permitindo o desenvolvimento individual (Ministério da Educação, 1997) tal como referi na minha 12.^a reflexão (ver anexo 6)

o educador ao planear com as crianças, permite que estas beneficiem da sua diversidade, das capacidades e das competências de cada uma individualmente, durante o processo de partilha que irá ser facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem de todos no geral, e de cada um, de forma única.

Permitindo que as crianças entrem no processo de planificação, o educador dá possibilidade ao grupo de desenvolver uma série de competências (como comunicar a sua opinião/ideia, respeitar a opinião do outro, saber estar em grupo) que não lhes era permitido caso o educador não planificasse em conjunto com as mesmas. Planificar com as crianças, permite ir ao encontro das suas necessidades, e interesses, desenvolve competências de ordem pessoal e social como é o caso da comunicação, “que se torna o instrumento básico do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos” (Zabalza M. , 1991) e

ainda faz com que tomem decisões tendo em conta os seus conhecimentos, as suas observações, o seu bom senso e a sua intuição (Dias, 2009) e ainda permite o desenvolvimento da escuta da opinião dos outros e a aceitação das suas opiniões. Assim, momentos em grande grupo permitem ainda que as crianças desenvolvam competências referentes às relações sociais, como saber estar em grupo e respeitar a opinião do outro. Nesta altura o educador surge como um mediador, um orientador que organiza as ideias em função daquilo que as crianças sugerem. Esta foi, sem dúvida, uma grande aprendizagem – planificar com as crianças, tal como refiro na minha 13.^a reflexão (ver anexo 7)

No geral, esta semana foi um pouco diferente, dado que as atividades decorriam de acordo com as necessidades e vontades das crianças, ensinando-me desta forma a planificar com as mesmas, e a dirigir um grupo consoante as atividades que vão sendo solicitadas pelas crianças.

Segundo Hohmann e Weikart (2011) quando as crianças entram no processo de planificação imaginam coisas com que ainda não puderam contactar, e começam a perceber que as coisas que elas imaginam podem mesmo acontecer.

Em jeito de conclusão, com o passar de todas as semanas de intervenção (quer direcionadas por mim quer pela minha colega) fiquei mais consciente que o importante é o processo pelo qual as crianças passam ao realizarem as diferentes propostas e não os resultados finais que surjam destas. Planificar é, também, um desafio na prática docente essencial para a profissão de um educador, que se torna ainda mais significativo quando é feito em conjunto com as crianças, tendo em conta as suas motivações e os seus interesses. O objetivo é tornar o momento de planificação significativo tanto para as crianças como para o educador. Para que as aprendizagens se tornem significativas são necessárias duas condições:

O aluno tem de estar predisposto a aprender e o conteúdo tem de ser potencialmente significativo. Cada criança fará uma filtragem dos conteúdos que têm significado (ou não) para si próprio. De acordo com a teoria de Ausubel (Fernandes, 2011), forçando a ideia anterior, ensinar sem ter em conta aquilo que a criança já sabe será um esforço em vão, pois o conhecimento novo não tem onde se “ancorar” (12.^a reflexão em jardim de infância – anexo 6).

1.5 - O PAPEL DO EDUCADOR NO JARDIM DE INFÂNCIA

Tal como já referi na dimensão reflexiva em creche, de acordo com o Ministério da Educação (1997), um dos princípios da Educação Pré-Escolar refere que a educação

pré escolar é a primeira fase da educação básica no processo de educação. Depois desta minha experiência enquanto educadora considero que, a permanência das crianças num jardim de infância proporciona às crianças um desenvolvimento global sobretudo ao nível social, pois na minha opinião, as crianças aprendem a estar em grupo, a aceitar a opinião dos colegas e a realizar tarefas do dia a dia (como a marcação de presenças, ir buscar o seu material ou a deixar o local onde esteve arrumado, depois de o ter utilizado). De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) o jardim de infância

é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, 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.15).

Mais uma vez as rotinas permitem às crianças ganharem mais autonomia, desenvolvendo uma capacidade de tomada de decisão, dado que estas continuam a ter importância no desenvolvimento de casa criança. Com as rotinas, estas ganham autonomia (no seu dia a dia) e desenvolvem a sua capacidade de tomada de decisões.

Tal como em contexto de creche, o educador, também em contexto de jardim de infância é visto como um modelo, um exemplo para as crianças, visto que é com ele que as crianças passam a maior parte do seu tempo. Sendo o educador aquele que proporciona momentos de aprendizagem às crianças, o seu principal objetivo é o desenvolvimento integral do seu grupo.

Considero também que o educador deve ser afetivo, compreensivo e atento com as suas crianças para que consiga atender às suas necessidades.

Foi a partir das diversas experiências que tive a oportunidade de aprender e de crescer a nível profissional. Considero que refletir acerca dos meus erros e dificuldades foi importante e ajudou-me a crescer. Uma vez que nunca tinha tido a oportunidade de trabalhar neste contexto (sem ser nas práticas pedagógicas de anos anteriores), todos os momentos se tornaram importantes para o meu crescimento enquanto futura profissional. Esta prática pedagógica permitiu-me ter uma noção mais clara do que é trabalhar num jardim de infância da rede pública, dos comportamentos das crianças destas idades e de qual o papel do educador neste contexto.

Fazendo um balanço do meu percurso de prática de ensino supervisionada em contexto de jardim de infância, posso afirmar que permiti várias situações de aprendizagem às crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Todas as reflexões (orais e escritas) com a minha colega, educadora cooperante e professora supervisora auxiliaram-me a alterar a minha postura quando necessário. Com as diferentes intervenções tive a oportunidade de aprender a atuar perante diversas situações, como por exemplo, no caso de uma criança estar a destabilizar o grupo, ficando a conhecer melhor cada criança, o que me permitia atuar consoante aquilo que era necessário.

Outro exercício que me permitiu conhecer melhor o grupo com quem realizei esta prática pedagógica, e que levou ao seu desenvolvimento e aprendizagens, diz respeito ao trabalho de projeto realizado com o mesmo. Este trabalho permitiu-me aprender, visto que foi a primeira vez que trabalhei através da metodologia de trabalho de projeto. A elaboração deste trabalho de projeto foi facilitada perante a grande adesão das crianças, proporcionando-lhes inúmeras aprendizagens.

Concluo a minha reflexão da Prática de Ensino Supervisionada com a certeza que quero ser uma educadora que dá voz às suas crianças. Ao longo deste último semestre tomei consciência de que as crianças são seres competentes e construtoras do seu próprio conhecimento. Como refere Oliveira-Formosinho (2007)

a criança como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem (...) é percebida como competente e como sujeito de direitos, parte-se dos interesses das crianças (...) o envolvimento da criança (...) é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimentos e aprenda a aprender (pp.23-24).

Para mim, ser educadora é nunca parar de estudar e de investigar. Ser educadora é encarar a profissão que nos desafia diariamente e que requer muito de nós, dado que nos envolvemos muito através dos afetos. Para mim, é muito gratificante trabalhar com crianças que me oferecem sistematicamente carinho e sorrisos. Pretendo ser uma educadora afável com as crianças que, por um lado mostro a importância do respeito e por outro a importância da amizade, confiança e carinho. Um clima com estas características proporcionará às crianças um ambiente agradável e rico em aprendizagens.

2 – TRABALHAR COM AS CRIANÇAS DE ACORDO COM A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Uma das propostas desta prática de ensino supervisionado em contexto de jardim de infância passava por trabalhar com as crianças de acordo com a metodologia de trabalho de projeto. Dado que era a primeira vez que iria trabalhar segundo esta metodologia de trabalho, era necessário procurar informação sobre este tipo de metodologia para que conseguisse trabalhá-la da melhor forma, seguindo todas as suas fases.

2.1 – METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A metodologia de trabalho de projeto ostenta de uma durável tradição pedagógica, tendo sido desenvolvida inicialmente em salas do 1.º CEB, em 1918, nos Estados Unidos da América e em Portugal foi divulgada por Irene Lisboa a partir de 1943 (Vasconcelos, 2012).

Para que um educador possa pôr em prática a pedagogia de projeto, é necessário que este se deixe incorporar por toda a filosofia que a pedagogia necessita, incluindo as interações que se estabelece com as crianças, com os adultos, encarregados de educação, pais e toda a equipa de trabalho (Ministério da Educação, 1998, p. 132).

O educador surge como sendo um co-construtor dos conhecimentos num processo de interação com os outros. O procedimento de ensino-aprendizagem transforma-se numa transação em que todos têm a oportunidade de colaborar (ibidem, 1998).

A metodologia de trabalho de projeto deve ser utilizada ainda durante o jardim-de-infância, uma vez que é através deste tipo de metodologia que as crianças podem ser estimuladas de uma forma adequada, valorizando o seu desenvolvimento intelectual e social (Katz & Chard, 1997). Segundo Vygotsky (1978) citado pelo Ministério da Educação (2012, p. 10), com o projeto, a criança “se move adiante do seu próprio desenvolvimento”.

Numa pedagogia de projeto a criança surge como um ser competente e capaz, um investigador nato com motivação para a procura de novos saberes e para a resolução de desafios. Desta forma, a metodologia de trabalho de projeto pressupõe que haja um respeito pela criança e por aquilo que esta é capaz de fazer, uma vez que prevê uma criança cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu processo de auto aprendizagem,.

De acordo com Katz e Chard (1989) citadas pelo Ministério da Educação (1998, p. 133) a pedagogia de projeto “dirige-se à mente total e ampla da criança, à medida que ela tenta encontrar sentido para as suas experiências”. Esta metodologia procura encorajar as crianças a colocarem questões e a resolverem as situações em que se encontram, aumentando, desta forma, a consciência para os factos significativos que ocorrem à sua volta, permitindo-lhes aprendizagens significativas (Ministério da Educação, 1998).

Com isto, a metodologia de trabalho de projeto dá sentido à atividade em que a criança participa, envolvendo-a de uma forma pessoal e voluntária, num procedimento que “ela vai prosseguindo, projectando no tempo a sua ação futura” (Ministério da Educação, 1998, p. 133). A criança assume-se como um elemento pertencente a um grupo onde existem regras e negociações entre os diferentes intervenientes. Cada membro do grupo assume um papel importante para o funcionamento do grupo de trabalho e para a sua execução, de maneiras diferentes, ou seja, existindo cooperação entre os diferentes membros (Ministério da Educação, 1998).

De acordo com Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011) a pedagogia de projeto é como um ponto de rutura com a pedagogia tradicional transmissiva, onde o verdadeiro conteúdo de aprendizagem é aquele que é vivido pela criança e não o académico, uma vez que se trata da experiência do aluno/criança e o desenvolvimento qualitativo por que esta passa quando é orientada educativamente.

A pedagogia por projeto tem como um dos objetivos ajudar as crianças a adquirir novos conhecimentos, durante os momentos em que discutem e investigam. Esta metodologia permite-lhes aprender, juntamente com as outras crianças, “alguns componentes novos de acontecimentos que lhes são familiares” (Katz & Chard, 1997, p. 154). Trabalhar por projeto permite, ainda, que as crianças desenvolvam capacidades quer a nível intelectual, quer a nível social ou mesmo físico.

Segundo Kilpatrick citado pelo Ministério da Educação (1998, p. 139), alguns projetos podem favorecer “a fruição estética”, e outros permitem a resolução de problemas ou a aquisição de novas competências. Qualquer que seja a dimensão do projeto que é levado a cabo, existem sempre passos fundamentais que se devem ter em conta: a definição da problemática, a planificação, a execução, e por fim a avaliação. Estas quatro fases não são estanques mas interligam-se. De acordo com Popper (1992), citado pelo Ministério da Educação (1998, p. 139), um projeto é visto como uma dinâmica, e não como um desenvolvimento linear, implicando “flexibilidade, inflexões, mudanças e reformulações ao longo do processo”.

Katz e Chard (1997) referem que o trabalho de projeto passa por três fases distintas, que se interligam: a fase I que se designa de planeamento e arranque, a fase II denomina-se de desenvolvimento do projeto e por último existem as reflexões e conclusões que constituem a fase III do projeto.

A fase I pode ser iniciada de diferentes formas, como por exemplo, quando uma ou mais crianças demonstram interesse por algo, quando o professor expõe determinado tópico, ou quando se chega a determinado consenso na escolha de um tópico entre vários. Na primeira fase é importante que se faça um levantamento das ideias e experiências que as crianças já têm sobre determinado assunto, de forma a proporcionar partilha de ideias, com o intuito que se estabeleça uma base comum entre os participantes do projeto. Nos momentos em que se fazem estas discussões iniciais, o professor ou o educador “incentiva as crianças a falar sobre o tópico, a brincar e a descrever a sua compreensão actual de outras formas” (Katz & Chard, 1997, p. 172). Estas conversas iniciais devem causar um grande impacto nas crianças e, para tal, seria uma boa ideia apresentar algo que prenda a atenção das crianças, que lhes desperte a curiosidade em saber mais. Para tal, o professor pode contar uma história ou distribuir um ou mais objetos pelas crianças do grupo. Assim, para levar a cabo um projeto, é necessário o empenho constante das crianças, pois trata-se de algo sério onde é preciso investir (Katz & Chard, 1997).

A segunda fase (fase II) – desenvolvimento do projeto – apresenta-se como sendo a apresentação de novas informações às crianças. Este contacto com novas informações ocorre através de visitas fora da escola, quando há a presença de alguém que fala e mostra especialidade em determinada área, ou então quando se reúnem documentos, objetos, livros ou fotografias do tema a investigar (Katz & Chard, 1997). Quando o professor ou educador organiza momentos fulcrais, como as visitas fora da escola ou a vinda de alguém à sala de atividades, esses momentos tornam-se muito importantes, na medida em que se tornam propícios ao levantamento de questões, de informações e de ideias das crianças. As reuniões em grupo tornam-se essenciais pois, desta forma, o educador pode preparar as crianças para uma nova experiência ou para questioná-las posteriormente, com o objetivo que estas partilhem aquilo que compreenderam das novas informações (ibidem, 1997).

Nesta segunda fase do projeto, as discussões em grupo podem assumir diversas funções: preparar uma visita de estudo ou a vinda de alguém à escola; ajudar as crianças a definir as questões de investigação; planear atividades para desenvolver em grupo;

avaliar aquilo que já foi feito; falar sobre o trabalho que se está a desenvolver e planear trabalhos futuros. Durante as discussões, o professor atua como um colaborador, onde ajuda as crianças a partilharem as suas ideias e experiências, promovendo o sentido de grupo. Para tal, o professor intervém com questões ou comentários, incentivando as crianças a interagirem umas com as outras (Katz & Chard, 1997). Durante a segunda fase do projeto, as crianças podem levar a cabo diversas atividades, como a atividade de construção, atividades de investigação, jogos dramáticos e atividades onde “as crianças podem aplicar as suas capacidades académicas básicas da linguagem (falar, ler e escrever), da matemática e das ciências” (*ibidem*, 1997, p. 231).

Os trabalhos elaborados pelas crianças podem incluir trabalhos escritos, esquemas, gráficos, gravuras ou até jogos de tabuleiro. Ao longo do desenvolvimento do projeto, os trabalhos realizados ganham mais sentido, para serem expostos, nesta segunda fase, pois podem assumir diferentes funções: dar informações às crianças, refletir sobre o trabalho realizado, mostrar o desenvolvimento do mesmo e comunicar as descobertas e as realizações das crianças.

Por último, na fase III de um projeto, faz-se a reflexão do trabalho realizado, a sua avaliação e apresentação. De acordo com o Ministério da Educação (2012), a avaliação não deve ser algo isolado, mas sim um conjunto de operações que se interligam, fazendo com que a avaliação não se separe do processo de ensino-aprendizagem. Seja qual for a atividade pensada e implementada num jardim de infância, necessita de ser planeada e posteriormente avaliada. Este planeamento e avaliação devem ser feitos tendo em conta as características do grupo de trabalho, as suas potencialidades e fragilidades. Desta forma, o educador, ao longo do desenrolar do projeto ouviu e registou os comentários das crianças, bem como as suas reflexões e avaliações sobre todo o processo, com o objetivo de as avaliar de acordo com as suas características (*ibidem*, 2012).

As crianças devem refletir acerca do trabalho realizado, individualmente ou em grupo, objetivando o desenvolvimento das suas competências. Assim, ao terem consciência da aprendizagem cooperativa, podem dar mais valor ao trabalho em grupo. A avaliação do projeto é, também, importante na medida em que as crianças, juntamente com o professor, comunicam e refletem sobre as capacidades, as estratégias arranjadas, as técnicas utilizadas e os processos de exploração utilizados. Pode-se construir um registo para cada criança, onde se aponta as atividades realizadas e o seu desempenho.

Por outro lado, todos os registos daquilo que a turma/grupo realizou no projeto, podem ser úteis para uma futura consulta (Katz & Chard, 1997).

Após a avaliação e reflexão do trabalho realizado, faz-se a divulgação do mesmo. Esta divulgação foi planeada e organizada com o intuito de ter a participação de outras salas e membros da comunidade educativa (Ministério da Educação, 2012). Durante os momentos de apresentação, mostram-se os trabalhos maiores, como as pinturas ou esquemas. A preparação da divulgação é estimulante para as crianças, pois permite-lhes partilharem as suas experiências com outras pessoas interessadas (Katz & Chard, 1997).

Na perspetiva de Vasconcelos (2012), para trabalhar por uma metodologia de trabalho de projeto é necessário passar pelas quatro fases que a compõem.

A primeira fase (fase I) corresponde à definição do problema (à fase do questionamento, onde as crianças partilham aquilo que sabem relativamente ao assunto em questão e onde o educador assume um papel fundamental no registo das suas ideias, no desenrolar do diálogo com as crianças).

A fase II diz respeito à planificação e desenvolvimento do trabalho (em que as crianças têm uma palavra a dizer sobre aquilo que querem fazer e como o vão fazer. Durante esta fase as atividades são planificadas e executadas. As diferentes tarefas são distribuídas pelas crianças, onde, com a ajuda do educador, podem começar a procurar informação importante para a realização das suas propostas).

A terceira fase (fase III) é relativa à execução das tarefas (as crianças realizam as suas pesquisas, formulam questões para que sejam esclarecidas e procuram as suas respostas nas mais variadas fontes de informação, eletrónicas ou não. Nesta altura, as crianças vão organizando a informação que recolhem, e discutem-na em grande grupo de forma a confrontarem as suas ideias iniciais com as atuais).

A quarta fase (fase IV) denomina-se de divulgação/avaliação (as crianças têm a oportunidade de divulgar o trabalho que realizaram, pensam como o querem fazer, selecionando o público-alvo. Posteriormente avaliam-se os conhecimentos prévios, comparando-os com os que construíram com as pesquisas efetuadas).

2.2 - O CIRCO

Magalhães (1964, p.488), citado por Filho (2007, p. 74) refere que o circo é um “lugar onde os antigos romanos se reuniam para assistir aos jogos públicos”. O mesmo autor cita Holanda (1975, p.330), quando este afirma que o circo é um “recinto circular, coberto, cercado por lona, todo desmontável, onde se realizam espetáculos de acrobacia etc. e cujos artistas formam um conjunto itinerante”.

Filho (2007, p. 77) afirma que os registos sobre a história do circo indicam que a sua origem surgiu em épocas e lugares diferentes. Números que exigiam força e equilíbrio “foram encontradas na Grécia, onde as paradas de mão e o contorcionismo além de serem bastante divulgadas, eram modalidades olímpicas”. Assim, no início, a arte circense apresentava uma forte relação com este tipo de desporto, no que diz respeito aos números de saltos e acrobacias. Para Alice Castro, citada por Filho (2007) “a arte circense é uma arte de superação, com uma relação muito forte com o desporto”.

Segundo Bolognesi (2006), o circo tem despertado o interesse de uma larga gama de artistas em todo o tipo de linguagens. “No campo das artes plásticas, por exemplo, o circo encantou e inspirou artistas das mais díspares tendências. Chaplin, Irmãos Marx, Fellini, Bergman e vários cineastas se dedicaram ao assunto” (*ibidem*, 2006, p.9).

Falar em circo é falar também no modo de vida do homem que lá se insere e a forma como este se relaciona com os seus semelhantes. Na família circense, ao mesmo tempo que existe uma grande diversidade cultural, existe também uma estrutura bem definida (Filho, 2007). Uma parte dos circos que existem, essencialmente os grandes circos, foram criados e administrados no seio de uma família. Família esta que vive e trabalha dia a dia para o bom funcionamento do circo. Estas famílias, quando andam de cidade em cidade interagem com os que lá se encontram, dialogam, trocando saberes, aprendendo diferentes formas de relação, ao mesmo tempo que transferem os vários conhecimentos de geração em geração (*ibidem*, 2007).

O ato de transmissão de conhecimento de geração em geração, de forma oral e direcionada, faz com que haja mais facilidade na manutenção e perpetuação das artes circenses.

O circo herdou dos artistas ambulantes e saltimbancos – os que saltam sobre bancos – uma característica importante e que se mantém: a transmissão do saber de geração a geração; um saber que engloba toda a vida cotidiana de um grupo nômade. [...] Assim a arte circense era transmitida de pai para filho (Silva, 1996, p.6 citado por Filho, 2007, p.90)

Relativamente à pedagogia circense, existem diversas habilidades que os artistas desenvolvem quando andam neste meio, como “disciplina, equilíbrio, coordenação motora, concentração e resistência física” (Filho, 2007, p.101). Para os artistas circenses, o desenvolvimento destas habilidades favorece

não só o corpo e a mente, mas também são refletidas de forma decisiva nas relações sociais, de parceria, companheirismo e confiança. Muitas crianças aprendem a respeitar uns aos outros e adquirem novas responsabilidades (ibidem, 2007, p.101).

Para Filho (2007), o circo é visto como um elemento pedagógico muito importante. As artes circenses são vistas como ferramentas que facilitam o desenvolvimento da personalidade daqueles que estão inseridos neste contexto, ao criarem uma relação “social frutífera entre as pessoas, ajudando-as a se encontrarem dentro da cultura em que vivem” (ibidem, p. 102).

Por volta da década de 1980, surge o conceito de “novo circo”. Este conceito surge com o

desejo de inspirar, estarrecer e levar novos padrões ao mundo, aparece um circo onde não possuem animais, e sim artistas que combinam a dança moderna, representação, humor, números acrobáticos, vestimentas e indumentárias exóticas, cenários incomuns, coreografias brilhantes, fortes, dinâmicas e ininterruptas, com música produzida para o espetáculo, e efeitos de luz aliados aos aparatos tecnológicos (Filho, 2007, p.106).

Para Bolognesi (2006), os espetáculos e os números deste “novo circo” fecham-se, e o público é visto apenas como um espectador passivo, ou seja, “o público é concebido como receptor de um espetáculo que se desenrola por si e em si” (ibidem, 2006, p.12). Inicialmente, um espetáculo de circo distinguia-se pela criação de relações e contatos com o público presente. Atualmente, com o aparecimento deste novo conceito, esta característica tende a desaparecer (ibidem, 2006).

No circo, o público participa ativamente no desempenho do palhaço, inclusive direcionando, no ato do improvisar, a expansão ou o retraimento das entradas e reprises [...]. Essa característica tem sido abandonada pelos artistas do palco que adotam o palhaço como forma expressiva. A preferência tem recaído sobre uma dramaturgia que fixa concretamente as várias ações cênicas (Bolognesi, 2006, p. 16).

Para Gallo (2009), estas práticas artísticas têm um carácter social que sobressai quando existe um trabalho artístico que procura a relação com o público.

No mundo do entretenimento, as artes circenses ocupam um lugar privilegiado nas várias formas de diversão que existem. São muitos os espectadores que prendem a sua atenção aos mais diversos meios de comunicação (rádio, televisão, internet).

“Circulando por espaços da cultura erudita e popular a arte circense impressiona pela grande variabilidade de atrações e o rico campo de referências culturais utilizado” (História do Mundo - História do Circo).

Flora (2006) citado por Gallo (2009),

ressalta que a arte do circo é espalhada no mundo. Mais do que isso: ela vem sendo utilizada como estratégia para a educação popular em diferentes culturas. Ressalta, ainda, que o fenômeno do Circo Social está-se expandindo e despertando interesse de maneira cada vez mais abrangente (p.26)

2.3-CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

Ao longo das várias semanas de prática pedagógica de ensino supervisionado, durante o acolhimento das segundas-feiras, as crianças tinham a oportunidade de partilhar com as restantes “um pouco do seu fim de semana” (quer fosse algo real ou imaginário). Durante várias semanas, eu e a minha colega de prática pedagógica constatámos que existia sempre mais do que uma criança a relatar a sua ida ao circo que se encontrava na cidade, e faziam-no com muito entusiasmo. As restantes, enquanto ouviam as suas partilhas (mesmo que já tivessem partilhado alguma coisa) realçavam mais algum aspeto. Para estes momentos, as crianças da sala 2 chegaram a levar fotos com os animais e até bilhetes do circo a que tinham ido.

Num desses momentos, foram várias as crianças que partilharam a sua ida ao circo aquático onde existiam tubarões e leões-marinhos. Perante o discurso das crianças, tanto eu como a minha colega ficámos curiosas em saber mais acerca do circo aquático, dado que nunca tínhamos assistido a algum. Assim sendo, pedimos às crianças que nos contassem a sua ida ao circo aquático onde referissem quais os animais que lá se encontravam e o que faziam.

Com isto, apercebemo-nos que o interesse pelo circo era geral, e que todas as crianças tinham sempre algo a partilhar com as restantes quando se falava nesse mesmo assunto.

Sendo assim, visto que nós estagiárias também podíamos partilhar algo do nosso fim de semana, no dia 29 de abril falei ao grupo sobre a minha (suposta) ida ao circo com a intenção de saber se as crianças voltavam a mostrar interesse no assunto. Tal como era esperado, estas demonstraram novamente interesse no tema, referindo de novo a existência de um circo aquático. Em conversa com as crianças, questionei-as: “*Digam-me o que é que existe no circo aquático? Nunca lá fui, não conheço!*”. A criança MT (5

anos) responde: “*Há um aquário muito grande e tem lá dentro tubarões pequenos*”. A criança MJ (5 anos), interrompe “*E também tem leões-marinhos!*”.

Após o diálogo com as crianças, perguntei-lhes se queriam saber mais acerca do circo. Com uma resposta bastante positiva, solicitei ao grupo que partilhasse as suas ideias sobre o circo, para que pudéssemos registá-las.

PROJETO “O CIRCO”

2.4 - FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Nos dias 29 e 30 de abril, depois de termos decidido avançar com o projeto relativo ao Circo, elaborou-se uma lista tendo em conta as ideias iniciais do grupo de crianças. Durante o diálogo com as crianças, estas foram intervindo de forma ordenada, expressando a sua opinião em relação aquilo que sabiam sobre o assunto. Assim sendo, as ideias de cada uma delas foram registadas (ver quadro 2) e de seguida transcrita para uma cartolina (imagem 11) afixada na sala.

O que pensamos saber sobre o Circo?	
“ <i>Há palhaços</i> ” (MJ – 5 anos; A – 4anos; RP e DO – 5 anos)	“ <i>Há iguanas</i> ” (LA – 4 anos)
“ <i>Há pessoas a fazer truques</i> ” (DI – 4 anos)	“ <i>Há jiboias, cobras</i> ” (LZ – 4 anos)
“ <i>Há meninas a dançar no alto</i> ” (LZ – 4 anos)	“ <i>Há pessoas a andar em pôneis e há elefantes a fazerem truques</i> ” (DI – 4 anos)
“ <i>Há lá animais</i> ” (DO – 5 anos)	“ <i>Há mágicos e magia</i> ” (DI – 5 anos)
“ <i>Há malabaristas</i> ” (DO – 5 anos)	“ <i>Há uma entrada para os senhores entrarem e saírem</i> ” (DI – 4 anos)
“ <i>Há cavalos pequeninos e estavam lá crianças que podiam andar neles</i> ” (MJ – 5 anos)	“ <i>Há camelos</i> ” (MJ – 5 anos)
“ <i>Há leões</i> ” (MJ e M – 5 anos)	“ <i>Tem um pano para não se ver nada</i> ” (DI – 4 anos)
“ <i>Há pinguins, leões marinhos e tubarões</i> ” (M – 5 anos)	“ <i>Há música</i> ” (A – 4 anos)
“ <i>Os pássaros andam no circo</i> ” (MT – 5 anos)	“ <i>Os palhaços fazem-nos rir</i> ” (LZ – 4 anos)
“ <i>Há pôneis</i> ” (M – 5 anos e LU – 4 anos)	“ <i>Os palhaços também fazem malabarismo</i> ” (GT – 4 anos)
“ <i>Há cavalos</i> ” (MJ – 5 anos e GT – 4 anos)	“ <i>Estava lá uma bicicleta e um senhor /tava/ lá com uma fita tapada na cara, /tava/ a andar com a bicicleta na corda</i> ” (MJ – 5 anos)

“Há tubarões” (C – 5 anos e RA – 4 anos)	“Há um senhor a falar ao microfone” (I – 4 anos)
“Há golfinhos” (DO e RP – 5 anos e LL – 4 anos)	“Há elefantes” (I – 4 anos)

Quadro 2 – “O que pensamos saber sobre o Circo?”



Imagem 11 – Cartolina “o que pensamos saber sobre o circo.”

Os dados apresentados no Quadro 2 permitem-nos verificar as ideias prévias que as crianças tinham no que diz respeito ao circo. Estas afirmações revelam-nos que os conhecimentos que as crianças têm sobre o circo dizem respeito ao que elas observaram durante as suas idas ao mais variados espetáculos circenses. Existem ideias relativas ao espaço físico do circo como é o caso da afirmação da criança DI (4 anos) quando refere que o circo “*Tem um pano para não se ver nada*” e ainda “*há uma entrada para os senhores entrarem e saírem*”. Por outro lado existem também ideias que nos indicam o conhecimento, que algumas crianças têm no que respeita aos animais que lá existem como: “*Há leões*” (MJ e M – 5 anos); “*há tubarões*” (C – 5 anos e RA – 4 anos); “*há iguanas*” (LA – 4 anos); “*há póneis*” (M – 5 anos e LU – 4 anos); “*os pássaros andam no circo*” (MT – 5 anos). Surgiram ainda ideias sobre o que pode acontecer num espetáculo como é o caso: “*há cavalos pequeninos e estavam lá crianças que podiam andar neles*” (MJ – 5 anos). Referiram ainda aquilo a que se pode assistir num circo como: “*há pessoas a fazerem truques*” (DI – 4 anos); “*estava lá uma bicicleta e um senhor /tava/ andar com a bicicleta na corda*” (MJ – 5 anos). As respostas que as crianças deram quando questionadas, sobre o que sabiam sobre o circo, fizeram com que verificássemos que, relativamente ao circo existem variados assuntos com potencialidade para serem trabalhados com as crianças.

Desta forma, ainda no dia 30 de abril, dando seguimento à conversa com as crianças, percorrendo a mesma linha de pensamento, as crianças foram questionadas sobre o que mais gostariam de saber sobre o circo, para que depois se pudesse dar continuidade ao projeto, encontrando respostas para as suas perguntas.

Neste sentido, durante o decorrer da conversa as questões que as crianças levantaram sobre o que gostariam de saber foram, igualmente, registadas (Quadro 3).

O que queremos saber sobre o Circo?	
<i>“Como é o circo” (DO – 5 anos e LA – 4 anos)</i>	<i>“Como é que as pessoas conseguem fazer os truques difíceis?” (DI – 4 anos)</i>
<i>“Quero descobrir como é o espetáculo” (DO – 5 anos)</i>	<i>“Há leões? E golfinhos?” (RR – 4 anos)</i>
<i>“Há esquilos?” (LA – 4 anos)</i>	<i>“Como é que os animais fazem os truques?” (DO – 5 anos)</i>
<i>“Eu quero saber como é que o espetáculo se monta” (DO – 5 anos e LA – 4 anos)</i>	<i>“Quero saber como é que o circo não se desmonta com o vento” (DI – 4 anos)</i>
<i>“Quero saber como é que se monta uma cortina e um palco” (DI – 4 anos)</i>	<i>“Como é que os palhaços são?” (S – 5 anos e LZ – 4 anos)</i>
<i>“Como é que se faz o chão do circo” (DI e I – 4 anos)</i>	<i>“O que é que os palhaços fazem?” (S e RP – 5 anos)</i>
<i>“Onde pomos as cadeiras para o público?” (MJ – 5 anos)</i>	<i>“Quantos animais é que há no circo?” (RP – 5 anos)</i>

Quadro 3 – “O que queremos saber sobre o Circo?”

Dado que as questões estariam um pouco desorganizadas, no que respeita aos “assuntos” a tratar (pessoas do circo, espaço físico e animais do circo), em grande grupo no dia 13 de maio, selecionamos algumas das questões colocadas pelas crianças e reorganizamos a informação como se pode verificar no quadro seguinte (Quadro 4). No final, as questões selecionadas e organizadas foram transcritas para uma cartolina (imagem 12), que foi colocada junto da cartolina anteriormente referida.

Categorias		
<u>Como vivem as pessoas do circo?</u>	<i>Onde vivem?(RM – 5 anos)</i>	MJ – 5 anos; ST – 4 anos
	<i>As crianças do circo vão à escola?(C – 5 anos)</i>	LL – 4 anos; GT – 4 anos
	<i>Onde aprendem a fazer as coisas das profissões? (DI – 4 anos)</i>	RM – 5 anos; LM – 4 anos
	<i>Como é que as pessoas se vestem?(RM – 4 anos)</i>	E – 4 anos; R – 5anos
	<i>Quem faz as roupas?(LZ – 4 anos)</i>	MT – 5 anos; LZ – 4 anos
<u>Quais os animais que estão no circo?</u> (RP – 5 anos)	<i>Qual a comida dos animais?(DO – 5 anos)</i>	LA – 4 anos RR – 5 anos; RA – 4 anos
	<i>Onde vivem?(DI – 5 anos)</i>	RM – 5 anos; LU – 4 anos DO – 5 anos; GP – 4 anos
	<i>Onde vão buscar os animais?(M – 5 anos)</i>	MT – 5 anos R – 5 anos; I – 4 anos
<u>Como é o espaço do circo?</u>	<i>Como se monta a tenda?(DO – 5 anos)</i>	S – 5 anos; A – 4 anos
	<i>Como é que a tenda não cai com o vento? (DI – 4 anos)</i>	MJ – 5 anos; MT – 4 anos
	<i>Como se monta o chão?(DI – 4 anos)</i>	RM – 5 anos; JL – 4 anos
	<i>Como é a cortinha quando eles saem do palco?(DO – 5 anos)</i>	

Quadro 4 – Organização das ideias das crianças

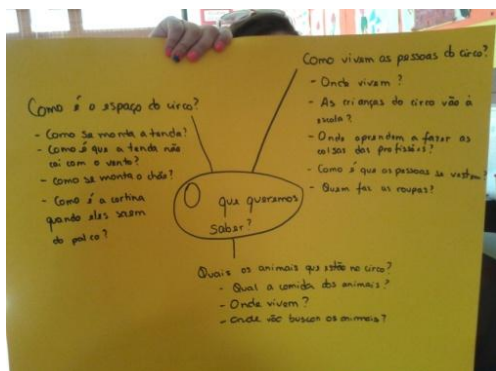


Imagem 12 – Cartolina: “O que queremos saber?”

O Quadro 4 apresenta aquilo que as crianças pretendiam saber sobre o circo e, como se pode constatar, foram questões de diferentes naturezas: o espaço físico, as pessoas e os animais do circo. As curiosidades que surgiram nas crianças, relativamente ao modo de vida das pessoas que constituem o circo, incidiam sobre onde é que essas pessoas viviam, pois durante a conversa em grande grupo as crianças responderam “*no apartamento*”, “*em casas*”, “*em carrinhas*”. Assim, dada a diversidade de respostas, ficou decidido que esta seria uma questão importante para procurar. Surgiram novamente opiniões contrárias quando perguntei ao grupo: “*Alguém sabe se as crianças do circo vão à escola?*”, à qual obtive a resposta “*sim!*” (MJ – 5 anos) e “*não!*” (LZ – 4 anos). Perante esta divergência de respostas, uma das crianças (C – 5 anos) afirmou que era importante procurar também sobre este assunto, construindo a pergunta “*as crianças do circo vão à escola?*” (C – 5 anos); durante o diálogo com as crianças, surgiu a dúvida de “*onde é que as pessoas do circo aprendem a fazer as coisas das profissões*”, fazendo com que a criança DI (4 anos) respondesse “*na escola do circo*”, e a criança RM (5 anos) afirmasse: “*em casa*”. Surgiu então a questão “*onde aprendem a fazer as coisas das profissões*” (DI – 4 anos). Quanto ao subtema dos animais, uma criança questionou “*quais os animais que estão no circo?*” (RP – 5 anos), fazendo com que surgisse também a curiosidade de qual a sua alimentação e o seu habitat. No que diz respeito ao tópico do espaço físico do circo, as questões que ficaram para investigar estão muito parecidas com as dúvidas e curiosidades iniciais (antes da conversa em grande grupo) das crianças. Neste ponto, as curiosidades passam por saber como se monta a tenda ou o chão, como se pôde verificar nas afirmações das crianças DO (5 anos) e DI (4 anos) respetivamente: “*como se monta a tenda?*” e “*como se monta o chão?*”. Esta última criança (DI – 4 anos) questionou-nos sobre “*como é que a tenda não cai com o vento?*”.

Assim, tendo este conjunto de questões construídas pelas crianças, pôde-se continuar a desenrolar todo o projeto, pensando em estratégias e atividades que as ajudassem a encontrar respostas para as suas perguntas.

2.5 - FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Terminada a primeira etapa (fase I), no dia 13 de maio questionei as crianças sobre, onde poderíamos encontrar informações que nos permitissem dar resposta às questões que construíram, surgindo respostas como “*em jogos do circo*” (A – 4 anos) e

“em filmes” (M – 5 anos), como está esquematizado no quadro seguinte (Quadro 5). As ideias das crianças foram, também, colocadas numa cartolina (imagem 13), juntando-a às restantes construídas anteriormente.

“Onde podemos procurar...”	
“No tablet e no ipod” (DO e MJ – 5 anos)	“No computador (na internet)” (M e RP – 5 anos)
“Revistas” (MJ e C – 5 anos)	“A ver o circo” (RM – 5 anos)
“Jornais” (C e DO – 5 anos)	“Avós” (RP – 5 anos)
“Enciclopédias” (MJ e RP – 5 anos)	“Nos livros” (RR – 5 anos)
“Pais e tios” (DI e MR – 4 anos)	“Num filme” (M e RP – 5 anos)
“Na educadora da sala do lado”	“Em jogos do circo” (RM – 5 anos)
“Na televisão” (LZ – 4 anos)	“Na Cristina” (MT – 5 anos)

Quadro 5 – “Onde podemos procurar...”

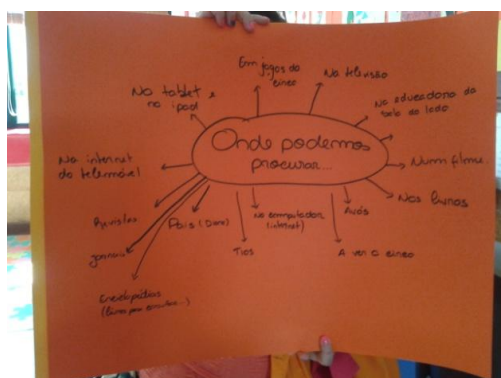


Imagem 13 – Cartolina: “Onde podemos procurar”

Os dados do quadro 5 mostram as ideias de várias crianças sobre o modo poderiam realizar as suas pesquisas. A partir das ideias lançadas por elas, o projeto pôde avançar, concretizando-se algumas atividades sugeridas pelo grupo. Estas foram realizadas posteriormente, na fase III do projeto, juntamente com outras sugeridas por nós, estagiárias, após discussão com a educadora cooperante.

Em grande grupo, combinámos formar equipas para organizar, da melhor forma, as pesquisas que iriam ser realizadas pelas crianças. Assim, cada uma teve a oportunidade de dizer qual a temática que mais lhe agradava pesquisar, de forma a conseguir agradar ao máximo número de crianças possível. Contudo, nos dias 19 e 26 de maio, nos momentos em que as crianças tiveram a oportunidade de realizar as suas pesquisas em pequenos grupos, esta organização não pôde ser respeitada, dado que as pesquisas foram sendo feitas enquanto algumas crianças realizavam outros trabalhos,

assim sendo, as crianças pesquisavam sobre qualquer uma das temáticas selecionadas, dando resposta às diversas questões previamente elaboradas. No final de cada um dos dias, as crianças tinham a oportunidade e queriam partilhar com o grande grupo as descobertas que iam fazendo com as suas pesquisas. Nestes momentos, as crianças relatavam para os colegas aquilo que tinham aprendido, através dos diversos meios de pesquisa, tendo particular interesse em mostrar os vídeos que tinham visualizado na internet. Estas partilhas tinham como objetivo fazer com que todas as crianças tivessem a oportunidade de ficar a conhecer aquilo que as outras crianças tinham descoberto.

No dia 26 de maio, perguntámos ao grupo o que gostariam de fazer na semana seguinte. O quadro 5 apresenta as ideias das crianças relativamente às propostas educativas que poderiam ser realizadas no decorrer do projeto. Desde o início do projeto que as crianças referiram que queriam fazer um circo. Queriam executar algumas das tarefas que os artistas de circo fazem e mostrar algumas das atividades que fomos realizando ao longo das semanas de prática pedagógica, como se poderá verificar no ponto seguinte.

O que queremos fazer?
<i>“Vamos fazer um circo” (LZ - 4 anos)</i>
<i>“Podíamos pintar o circo com cotonetes” (R - 5 anos)</i>
<i>“É com uns cordões, depois /pusemos/ tinta, pomos numa folha, viramos do outro lado e fica marcado do outro lado” (DO - 5 anos)</i>
<i>“Também podemos pintar o circo com lápis de cor e cortar o circo à volta” (R - 5 anos)</i>
<i>“Podemos fazer um jogo lá fora sobre os animais do circo” (RM - 5 anos)</i>
<i>“Temos de fazer os bilhetes” (C - 5 anos)</i>
<i>“E os convites” (DO - 5 anos)</i>
<i>“Podemos fazer o circo com /bocadinhos/ de papel” (R - 5 anos)</i>
<i>“Fazemos o circo com lápis de carvão e depois pomos lá dentro do circo /bocadinhos/ de papel” (R - 5 anos)</i>
<i>“Também podemos cortar alguns circos e depois colar numa folha como o número que tem em cima” (RP - 5 anos)</i>
<i>“Nós podemos cortar um circo pelo risquinho, depois podemos colar noutra folha e</i>

pintar” (R – 5 anos)

“Mostrar desenhos do circo que nós fizemos aos pais” (RP – 5 anos)

“Precisamos de treinar para o circo” (RR – 5 anos)

“Podemos treinar a mandar bolas ao ar e agarrar” (M – 5 anos)

“Podemos andar por cima de uma corda” (DO- 5 anos)

Quadro 6 – “O que queremos fazer?”

Tal como já foi referido, as propostas educativas realizadas pelas crianças ao longo do projeto, foram pensadas em conjunto com a educadora cooperante, enquanto algumas foram sugeridas pelo grupo. Assim, nem todas as propostas foram planeadas na fase II do projeto, sendo que algumas foram planificadas ao longo do tempo, tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças, com o intuito de responder às suas dúvidas iniciais, e ainda, a outras que foram surgindo com o desenrolar do mesmo.

Esta segunda fase do projeto foi muito importante devido à oportunidade de ir ao encontro das necessidades, dos interesses, dúvidas e motivações das crianças. O ato de planificar com elas foi igualmente muito rico em aprendizagens, pois permitiu-me pensar com as mesmas, conseguindo perceber aquilo que queriam realizar durante o projeto. Com isto, pude-lhes proporcionar bons momentos de aprendizagem, promovendo o aumento da sua motivação. Segundo Katz e Chard (1997), planificar com as crianças é umas das grandes potencialidades que os trabalhos de projeto têm.

2.6 – FASE III – EXECUÇÃO

Tendo em conta, por um lado, aquilo que as crianças tinham descoberto sobre o circo ao longo dos seus momentos de pesquisa, e por outro lado, as propostas sugeridas por elas e por nós, mestrandas, iniciámos a execução das propostas sugeridas pelas crianças no dia 2 de junho. Ainda assim, demos início a algumas atividades que estariam relacionadas com o projeto no dia 29 de abril (atividades sugeridas por nós, mestrandas). Iniciando a terceira fase do projeto, com a execução de diversas propostas educativas, procurámos que estas abrangessem as diversas áreas de conteúdos e respetivos domínios que compõem as OCEPE (Ministério da Educação, 1997).

Ao longo desta fase do projeto, as crianças tiveram a oportunidade de realizar aprendizagens relativamente ao projeto “O Circo”. As crianças procuraram informações em livros, na internet, em revistas, enciclopédias sempre com o auxílio de um adulto para a leitura do seu conteúdo, e observaram imagens e filmes no computador.

Para que as suas pesquisas não fossem perdidas, construiu-se um diário de bordo onde se registaram as descobertas feitas pelas crianças. O diário de bordo foi dividido em três partes, correspondentes aos três temas que as crianças pesquisaram: “*Espaço físico*”, “*Animais*” e “*Pessoas do circo*”, e foi composto por diversos desenhos elaborados pelas crianças. Os desenhos que se encontram no diário de bordo tinham como objetivo auxiliar as crianças na compreensão do seu conteúdo. Desta forma, sempre que quiserem, as crianças podem vê-lo e lembrar o trabalho por elas realizado.

PROPOSTA: MIMAR OS ANIMAIS

29 DE ABRIL DE 2014

Esta atividade realizou-se durante os momentos de partilha de conhecimentos sobre o circo, uma vez que as crianças davam as suas sugestões relativamente aos animais que lá existiam. Dado que algumas crianças nunca tinham ido ao circo, propus a realização de uma lista com os animais que eles pensavam que lá existia. No final, fomos para o exterior, onde lhes solicitei que imitassem o modo de deslocação dos animais que constavam na lista, e os sons que reproduziam. Assim, após a construção da lista de animais que poderiam existir num circo, as crianças foram encaminhadas para o exterior para que se pudesse dar início ao jogo exploratório, onde o objetivo seria mimar a forma de deslocação dos animais e/ou o som que produzem (imagens 14 a 18).



Imagens 14 a 18 – Crianças a mimarem os animais consoante as indicações dadas.

Durante a realização da atividade, dado que as crianças tinham referido que os golfinhos também são animais do circo, mais concretamente do circo aquático, solicitei-lhes que imitassem os golfinhos. Uma criança, enquanto executa a tarefa diz: “*Estou a imitar um golfinho andar*”. Uma outra criança ouve e corrige: “*Mas os golfinhos não andam, nadam!*”, outra criança acrescenta “*Têm a forma de um golfinho*”. No final da proposta, questionei as crianças sobre se tinham gostado de realizar aquela atividade, ao qual obtive uma resposta positiva. Percebi que as crianças gostaram da atividade, muito também por se ter realizado no exterior.

Esta proposta educativa permitiu que as crianças desenvolvessem variadas competências, nomeadamente:

- Na área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: desenvolveram a capacidade de atenção escutando as indicações dadas para a realização das diferentes tarefas;
- Na área da expressão e comunicação – domínio da expressão dramática: fizeram corresponder os movimentos do seu corpo às indicações recebidas as indicações dadas com os movimentos do corpo;
- Na área da expressão e comunicação – domínio da expressão motora: desenvolveram a motricidade grossa no momento em que se expressavam através dos movimentos;
- Na área do conhecimento do mundo: manifestaram os seus conhecimentos relativamente à forma de deslocação dos animais e ao som que produzem;
- Na área da formação pessoal e social: fortaleceram a relação entre pares durante a realização da proposta.

PROPOSTA: ESCRITA CRIATIVA

12 DE MAIO DE 2014

Esta atividade surgiu após se ter feito a exploração de alguns poemas do livro “Brincar com as Palavras” (imagem 19), de Luísa Ducla Soares, em que as crianças me chamavam sempre à atenção quando as palavras rimavam. Posteriormente a esta atividade, solicitámos às crianças a realização de frases poéticas relacionadas com a Primavera, para criar a



Imagem 19: Livro explorado com as crianças.

“Floresta da Poesia”, na sala de atividades. O empenho e a motivação das crianças era tão evidente no momento em que procuravam palavras que rimassem umas com as outras, que a ideia de criar um texto a partir das ideias das crianças nos pareceu uma boa proposta para realizar com as mesmas.

Assim, no dia 12 de maio, propusemos às crianças a realização de um texto poético construído por elas. Referimos, ainda, que as frases poderiam ou não rimar (dado que, durante a exploração dos textos poéticos fizemos referência a que as frases para serem poéticas não tinham, necessariamente de rimar), mas que teriam de estar relacionadas com o circo.

Para iniciar e dar um exemplo, comecei por dizer eu, a frase “*Eu gosto dos palhaços porque me dão abraços*”. De seguida surgiram ideias como “*Eu gosto muito de ver magia porque faz aparecer coelhinhos*” (GO – 5 anos), “*Gosto dos palhaços a fazer palhaçadas*” (MT – 5 anos), “*Gosto dos palhaços porque eles fazem rir*” (DI – 4 anos). Sempre que fosse necessário, tanto eu como a minha colega de prática pedagógica, partilhávamos a nossa ideia com o grupo com o objetivo de as auxiliar nesta tarefa. Após algum tempo, depois de dar oportunidade a todas as crianças para partilharem a sua ideia, organizaram-se as frases para a construção do texto:

“Eu gosto dos palhaços porque me dão abraços.” (Eunice)

“Eu adoro póneis quando estão bonitos.” (LZ- 4 anos)

“Eu gosto muito ver magia porque faz aparecer coelhinhos.” (DO – 5 anos)

“No circo infantil há uma Laura Isabel a andar por cima de um cordel.” (Sara)

“Eu gosto da tenda do circo porque tem riscas como eu gosto.” (RP – 5 anos)

“Gosto muito de magia porque faz aparecer coisas giras.” (DO – 5 anos)

“Gosto muito dos animais porque fazem acrobacias.” (DO – 5 anos)

“Gosto dos animais porque eles fazem coisas giras.” (RP – 5 anos)

“Gosto dos palhaços a fazer palhaçadas.” (MT – 5 anos)

“Gosto dos palhaços porque eles fazem rir.” (DI – 4 anos)

“Os animais também fazem truques para as pessoas.” (R – 5 anos)

“Também pode haver unicórnios andar na relva.” (LA – 4 anos)

“Gosto muito dos palhaços a fazer truques.” (DO – 5 anos)

“Gosto muito que construam a tenda do circo.” (LA – 4 anos)

“No circo há um apresentador que dá as boas vindas ao espetador.” (Sara)

No que diz respeito às competências desenvolvidas pelas crianças durante esta atividade:

- Na área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: comunicaram as suas frases para a realização do texto poético; desenvolveram o carácter lúdico da linguagem ao inventarem sons e descobrirem as relações entre as palavras como é o caso da rima;
- Na área da formação pessoal e social - respeitaram o outro e aguardaram pela sua vez para partilharem a sua ideia, relacionando-se com os seus pares.

PROPOSTA: SEQUÊNCIA DE ESTAÇÕES

13 DE MAIO DE 2014

Esta atividade surgiu pelo facto de as crianças repetirem, por diversas vezes, que queriam fazer “um circo”, e por a atividade no exterior ter sido do agrado delas. Nas várias conversas em grande grupo, as crianças manifestavam o seu interesse em realizarem diferentes tarefas no circo, como é o caso de malabarismo, equilíbrio, entre outras atividades. A criança M (5 anos) referiu *“Eu quero ser um mala...malaba...malabarista. Eu já consigo mandar as bolas ao ar e apanhar”*, a criança RP (5 anos) dizia *“Eu quero ser equilibrista. Já tenho fato e tudo. Posso fingir que estou andar numa corda, lá em cima”*.

Assim, montaram-se no exterior cinco estações com diferentes exercícios para as crianças realizarem. Antes de dividir as crianças pelas estações, solicitei a uma que me auxiliasse a fazer as demonstrações em cada estação, enquanto as explicava ao restante grupo. De seguida, sem nenhuma ordem específica, as crianças foram divididas pelas diferentes estações, para que nenhuma estivesse muito tempo parada (imagens 20 a 24).





Imagens 20 a 24: Crianças a realizarem os exercícios das várias estações

Na estação 1, as crianças tinham de saltar de arco em arco a pés juntos; na estação 2, o objetivo era percorrer um percurso ao pé cochinho; a estação 3 consistia em andar por cima de uma corda, como um equilibrista (esta estação foi utilizada na apresentação do projeto, por uma das crianças em que quis ser equilibrista). Na estação 4, as crianças eram malabaristas – lançavam a bola ao ar e voltavam a agarrá-la. Por fim, na estação 5 duas crianças tinham de levar a bola entre as cabeças até um determinado ponto e voltar para trás, tentando fazer com que a bola não caísse.

Com esta atividade as crianças desenvolveram competências:

- Na área da expressão e comunicação – domínio da expressão motora: desenvolveram a noção de espaço quando realizavam as diferentes tarefas da atividades; desenvolveram a motricidade grossa enquanto realizavam as diferentes tarefas nas estações;
- Na área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: desenvolveram o sentido da audição enquanto escutavam as indicações dadas; e o sentido da visão enquanto viam o colega a exemplificar as diferentes tarefas;
- Na área da formação pessoal e social: relacionando-se com os colegas, respeitando-os aguardando pela sua vez partilhando o mesmo espaço;

PROPOSTA: MISTURA DE CORES

14 DE MAIO DE 2014

Esta atividade surgiu após a exploração da história “ Pequeno Azul e Pequeno Amarelo” de Leo Lionni (imagem 25), no dia 14 de maio. Durante a exploração da

história, questionei as crianças “*O que é que acham que vai acontecer quando o pequeno azul der um abraço ao pequeno amarelo?*” as respostas das crianças surgiram “*vão ficar os dois azuis*”; “*vão ficar cor de laranja*” até que uma criança referiu “*vai aparecer verde. Eu já vi esse livro.*”



Assim, foi desenvolvida esta proposta que, permitiu às crianças tomarem conhecimento de como algumas cores são formadas a partir de outras, criando-se, para isso, um ambiente associado à “magia” do circo.

Imagem 25 – Livro explorado com as crianças

Numa mesa existiam três recipientes, cada um com uma cor primária: azul, magenta e amarelo. Todas as crianças estavam à volta da mesa grande da sala de atividades para que pudessem ver todas as misturas de cores que os seus colegas executavam. Assim, cada criança tinha uma folha com o seu nome de forma a que cada uma ficasse com o seu produto final. De seguida, apresento um exemplo de cada mistura realizada pelas crianças (imagens 26 a 32).



Imagens 26 a 32: As crianças a realizarem as diferentes misturas

Esta proposta foi utilizada na apresentação do projeto, por duas crianças que queriam ser mágicas. Para o grupo esta proposta tornou-se num número mágico, visto que, a partir de duas cores iniciais surgia uma nova cor.

Assim sendo, cada criança mergulhava uma das mãos num dos recipientes e a outra noutro recipiente. Esfregavam-se as mãos uma na outra e “como que através de um passo de magia” as mãos apareciam pintadas com uma nova cor.

Com esta proposta educativa as crianças desenvolveram competências em vários níveis.

- Na área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: desenvolveram a audição quando ouviam as indicações para a realização da tarefa; desenvolveram competências comunicativas quando comunicavam a sua ideia sobre a cor que iria surgir; desenvolva a linguagem quando comunica com o restante grupo as suas ideias;
- Na área do conhecimento do mundo: predisseram e comunicaram aquilo que poderia acontecer quando se misturavam duas cores diferentes; reconheceram e nomearam as diferentes cores existentes;
- Na área da formação pessoal e social: assumiram a responsabilidade de realizarem a atividade para os restantes colegas verem; desenvolveram o respeito pelo outro e pela sua opinião enquanto estabeleciam relações com os seus pares;

PROPOSTA: DIÁRIO DE BORDO

11 DE JUNHO DE 2014

O diário de bordo foi sendo realizado ao longo de vários dias da semana. O objetivo foi fazer com que as crianças ficassem com uma recordação das pesquisas que efetuaram ou seja com as aprendizagens que fizeram com a realização deste projeto.

Enquanto algumas crianças realizavam outro tipo de tarefas, um pequeno grupo (duas ou três) ficava comigo no computador e pediam-me para escrever aquilo que sabiam sobre o circo. Por vezes, bastava eu ler uma ou duas questões (construídas pelas crianças) que elas davam as suas respostas, ou seja, diziam aquilo que tinham aprendido.

Para que fosse mais acessível às crianças, sempre que pretendiam, cada uma fazia o desenho correspondente aquilo que tinham dito para que pudesse ser colocado também no diário.

Tal como as questões foram organizadas em três categorias, as aprendizagens das crianças foram organizadas em três grupos diferentes, para uma melhor organização. No final, todas as crianças ficaram com um exemplar para que possam fazer uma futura consulta.

Assim, na temática do “espaço físico” surgiram frases como (quadro 7):

“Descobrimos como se monta a tenda do circo (RP – 5 anos)”;
“A tenda não cai com o vento porque estão lá uns fiozinhos presos ao chão e uma coisa que se enterra no chão e depois (...) a tenda não cai no chão. É um prego de madeira (DI – 4 anos e RP – 5 anos)”;
“No intervalo os senhores põem os ferros no circo /pós/ animais não fugirem, para não irem para ao pé das pessoas (M – 5anos)”;

Quadro 7 – Aprendizagens realizadas pelas crianças sobre o espaço físico do circo

No que diz respeito às aprendizagens realizadas pelas crianças relativamente às pessoas do circo, o diário de bordo construído apresenta ideias como (quadro 8):

“Descobrimos uma menina no computador que não sabia o que era uma casa (viver numa casa) (MJ – 5 anos);
“Porque ela nasceu no circo” (RA – 5 anos);
“Era as caravanas” (MJ – 5 anos);
“Elas (crianças do circo) iam à escola e passavam em cada escola, iam sempre a muitas escolas” (MJ – 5 anos);
“Vão passar de uma para a outra” (RP – 5 anos)
“As casas deles são umas caravanas” (C – 5 anos);
“São diferentes das nossas casas” (JL – 4 anos);
“Mas por dentro são iguais. Porque tem sala, casa de banho e quarto (C – 5 anos);
“Tem uma cozinha” (JL - 4 anos);

Quadro 8– Aprendizagens realizadas pelas crianças sobre as pessoas do circo

Relativamente aos animais do circo, senti que com o desenrolar as crianças ficaram muito sensibilizadas com a vida dos animais no espetáculo circense. Isto porque

as crianças descobriram o seu modo de vida e qual é, afinal, o seu habitat natural. Assim, com as pesquisas efetuadas, as aprendizagens que as crianças realizaram traduzem-se em ideias como (quadro 9):

“Vivem numa jaula. Não têm habitat. Não têm sítio para correr” (DO – 5 anos, LU – 4 anos, RR – 5 anos);

“Há os circos proibidos de elefantes, leões, tigres” (as crianças encontraram um texto na internet que proibia a compra de animais para o circo) (DO – 5 anos, MT – 5 anos, LU – 4 anos);

“Aprendemos que não podemos ter os animais no circo” (MT – 5 anos);

“Os animais têm de estar no seu habitat para as pessoas não baterem /dos/ (nos) animais” (LZ – 4 anos);

Quadro 9 – Aprendizagens realizadas pelas crianças sobre os animais do circo

Como já foi referido, as crianças elaboraram alguns desenhos que lhes permitiam entender melhor aquilo que estava escrito, de forma a auxiliá-los na consulta do diário de bordo.

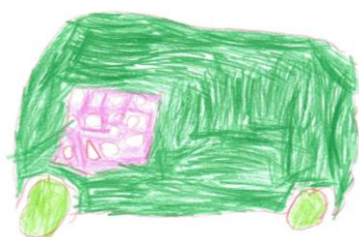


Imagem 33: MR- 4 anos – “A caravana dos senhores do circo”



Imagem 34: LA – 4 anos – “Os meninos do circo estão na escola”



Imagem 35: I – 4 anos “As caravanas dos donos do circo”



Imagem 36: RA – 4 anos – *“Foi apanhado para ir para a prisão para ir para o circo”*



Imagem 37: M – 5 anos – *“O leão que foi apanhado no habitat”*



Imagem 38: E – 4 anos - *“Os animais no seu habitat”*

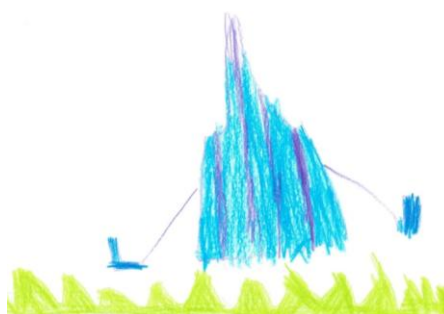


Imagem 39: DO – 5 anos – *“A tenda está presa à relva com ferros e com cordas”*

Com a realização do diário de bordo as crianças desenvolveram competências em vários níveis.

- Na área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: desenvolveram a audição quando ouviam as ideias dos colegas; desenvolveram competências comunicativas quando comunicavam a sua ideia sobre qualquer uma das temáticas; desenvolveram a linguagem quando comunicam com o restante grupo as suas ideias; adquiriram vocabulário quando estavam em contacto com palavras, até então, desconhecidas e quando as passaram a introduzir no seu discurso;

- Na área da expressão e comunicação – domínio da expressão plástica: desenvolveram o seu sentido estético quando elaboravam os seus desenhos para completar o diário de bordo;
- Na área do conhecimento do mundo: descobriram o habitat e a alimentação dos vários animais que constituem o circo; reconhecendo e nomeando os diferentes animais;
- Na área da formação pessoal e social: assumiram a responsabilidade de participarem na atividade para introduzir as suas ideias no produto final; desenvolveram o respeito pelo outro e pela sua opinião e estabelecendo relações com os seus pares;

2.6 – FASE IV- DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO

De acordo com Vasconcelos (2012), a IV fase de um projeto diz respeito à divulgação e avaliação do projeto, onde as crianças podem escolher o público-alvo para a sua divulgação. Desde o início que em conversa com as crianças, estas demonstravam interesse em fazer um circo no jardim de infância.

Para o circo, as crianças queriam apresentar algumas das atividades que foram sendo realizadas ao longo das semanas de prática pedagógica. A criança M (5 anos) referiu “*Eu posso ser um malabarista*”, a criança I (4 anos) disse “*Eu quero ser uma bailarina*”, a RP (5 anos) “*Eu quero ser equilibrista*”. A divulgação do projeto foi realizada no dia 17 de junho no jardim de infância. O público-alvo ficou constituído pelas crianças da sala do lado e por todos os pais e encarregados de educação que quiseram assistir à divulgação do projeto. O público que assistiu à divulgação do projeto recebeu um convite, onde o texto foi elaborado por todas as crianças e decorado apenas por algumas delas (imagens 40 a 42).

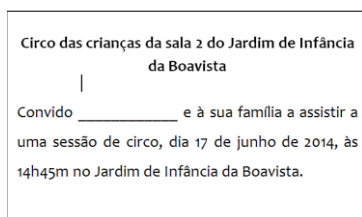


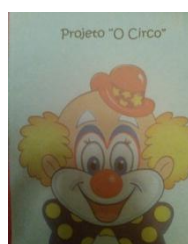
Imagem 40 a 42: Convite e desenhos para os convites do circo.

Em grande grupo, decidiu-se o que é que o “circo” iria apresentar ao público e o que é que cada criança queria ser no espetáculo. Assim, todas as crianças puderam participar fazendo aquilo que queriam. Uma vez que as crianças sabiam que era necessário a entrega de bilhetes, estes foram elaborados também em grande grupo e decorados por outro pequeno grupo de crianças. Estes bilhetes (imagens 43 a 45) foram entregues a todas as pessoas que assistiram à divulgação do projeto, ou seja, ao Circo, por um grupo de crianças que quiseram ser “distribuidores de bilhetes”.



Imagens 43 a 45: Bilhete e desenhos dos bilhetes do circo.

As duas crianças que manifestaram interesse em ser os “apresentadores do espetáculo” tiveram ainda a oportunidade de elaborarem o seu próprio guião do espetáculo (imagem 46 e 47) de forma a conseguirem transmitir aquilo que se seguia da melhor forma possível. As imagens 48 e 49 representam a divulgação do projeto.



Imagens 46 e 47: Guião da apresentadora R (5 anos) para o circo.



Imagem 48: Um dos momentos da apresentação d' "O Circo"



Imagem 49: Momento Final da apresentação.

A divulgação do projeto realizou-se ainda com uma exposição (imagens 50 a 52) no corredor das salas, onde os pais e encarregados de educação ficaram a conhecer todos os trabalhos desenvolvidos pelas crianças. Os familiares que visitaram a exposição de trabalhos tiveram ainda a oportunidade de escrever a sua opinião sobre o trabalho realizado pelo grupo de crianças.



Imagens 50 a 52: Imagens da exposição do projeto.

No que diz respeito à avaliação do projeto, esta foi realizada através da avaliação do “Diário de bordo”, dado que foi com esta atividade que pudemos constatar as aprendizagens feitas pelas crianças e também através das perguntas “*O que gostaram mais de fazer?*”, “*O que gostaste menos de fazer?*” e “*O que gostariam de ter feito?*”. É importante referir ainda que a avaliação do projeto foi sendo feita ao longo do tempo em que decorreu o projeto, visto que, sempre que se realizavam pesquisas e atividades, refletia-se e debatia-se sobre as descobertas feitas.

O que mais marcou estas crianças, na minha opinião, diz respeito aos animais do circo. Desde as pesquisas efetuadas aos momentos de partilha, o grupo passou a ter uma opinião diferente relativamente à existência de animais no circo. Na reta final do projeto era comum ouvir-se as crianças a dizerem “*Aprendemos que não podemos ter os animais no circo*” (MT – 5 anos), “*Vivem numa jaula. Não têm habitat. Não têm sítio para correr*” (DO – 5 anos e LU – 4 anos). Verificaram-se ainda outras aprendizagens quando as crianças afirmam “*as crianças do circo também vão a escola*” (S – 5 anos); “*quando estão os animais a fazer os truques o chão é de areia*” (A – 4 anos).

No momento de reflexão com o grupo de crianças, quando lançamos a questão “o que é que gostaram mais de fazer?” a resposta que mais se ouviu foi “*o circo*”. Além dessa resposta surgiram outras como: “*gostei de pintar com os cotonetes, o circo*” (R – 5 nos), “*gostei de fazer tudo*” (DI – 4 anos), “*gostei do jogo do palhaço triste e do palhaço contente*” (DO – 5 anos), “*gostei de fazer o puzzle*” (C – 5 anos), “*gostei de ir lá fora fazer aqueles jogos, como no circo*” (RR – 5 anos), “*gostei de pintar as mãos e de aparecer outra cor*” (MJ – 5 anos), “*gostei de ser bailarina no circo*” (I – 4 anos).

Quando questionados sobre “*o que gostaram menos de fazer?*” as crianças voltaram a responder que gostaram de fazer tudo. Quando fizemos a questão “*o que gostavam de ter feito mas que não fizemos?*” as crianças responderam “*gostava de ter ido a um circo verdadeiro, onde há leões e palhaços*” (MJ – 5 anos); “*gostava de falar com alguém do circo, mas não veio cá ninguém*” (JL – 4 anos).

Esta última fase do projeto (fase IV) foi muito importante dado que as crianças tiveram a oportunidade de apresentar o seu trabalho de várias semanas, a oportunidade de transmitirem aquilo que aprenderam com o projeto, de o avaliarem e de refletir em grupo e individualmente. Segundo Katz e Chard (1997) a preparação da divulgação acaba por ser estimulante para as crianças, pois permite-lhes partilharem as suas experiências com outras pessoas.

Fazendo uma síntese de todo este processo de trabalho à descoberta d’ “O Circo” sinto que tanto eu como as crianças desenvolvemos competências em diversos níveis. Relativamente às crianças, sinto que com o projeto estas desenvolveram diversas competências e fizeram aprendizagens nas diversas áreas de conteúdos das OCEPE (Ministério da Educação, 1997). Relativamente às aprendizagens que fiz com a realização deste projeto, aprendi que através da metodologia de trabalho de projeto as crianças têm/assumem o papel principal enquanto o educador adota o papel de mediador e de orientador. Tive consciência de que é importante um trabalho prévio, ou seja, é necessário investigar sobre a temática para conseguir conduzir o grupo da melhor forma possível, auxiliando-o nos momentos das suas descobertas. Com a realização deste projeto passei a perceber, na prática, como trabalhar segundo a metodologia de trabalho de projeto.

CONCLUSÃO DA PARTE II

Ao realizar esta Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada, no Jardim de Infância da Boavista, pude vivenciar várias experiências daquilo que é ser um educador de infância num contexto da rede pública, com um grupo de crianças de idades heterogéneas (4 e 5 anos).

Através do projeto sobre “O Circo”, pude colocar em prática a metodologia de trabalho de projeto, trabalhando com as crianças de uma forma mais dinâmica e enriquecedora, pois foram elas quem comandou o desenrolar de todo este processo. Tomei consciência da importância de um educador atento aos interesses do grupo com quem trabalha, com o objetivo de levar as crianças a realizar aprendizagens e a realizarem descobertas por si mesmas.

Com o término do projeto “O Circo” também pude também realizar aprendizagens relativamente aos diversos subtemas que ficaram marcados, como o modo de vida das pessoas, os animais e até o espaço físico que o compõe. Como futura educadora, pretendo vir a trabalhar com as crianças seguindo uma metodologia de projeto, continuando a refletir sobre a minha ação e a das crianças. Pretendo realizar propostas educativas que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, envolvendo sempre que possível os mais diversos intervenientes educativos (educadora de infância, crianças, assistentes operacionais, pais e comunidade).

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Com a elaboração deste relatório pretendi partilhar e refletir acerca das minhas dificuldades, aprendizagens e também sobre as experiências que vivenciei nos dois contextos em que realizei as minhas práticas pedagógicas (creche e jardim de infância). No final desta etapa, a minha opinião é a de que cresci tanto ao nível pessoal como profissional.

Através das dimensões reflexivas quer no contexto de creche quer em contexto de jardim de infância aprendi a refletir sobre a minha ação e sobre a minha postura enquanto educadora. Este exercício fez com que compreendesse a importância de um educador enquanto profissional reflexivo. Só deste modo é que conseguirei ser uma profissional que procura adequar a sua prática ao grupo de crianças com quem estarei a trabalhar. Perante a minha atitude reflexiva conseguirei (re) definir-me enquanto futura profissional.

Relativamente à dimensão investigativa que realizei, considero que foi um desafio que fez com que realizasse diversas aprendizagens. Constatei que na primeira infância as crianças interagem entre si nas mais diversas situações do seu dia-a-dia e quais os tipos de interação que se podem observar. Ao realizar este ensaio investigativo considero que evoluí enquanto futura educadora pois observei que, mesmo em momentos de brincadeira livre, é importante proporcionar momentos e materiais que permitam às crianças estabelecerem diferentes tipos de interações. Estas interações são basilares para o seu desenvolvimento integral e são potenciadores de interações sociais. Este exercício permitiu-me ainda desenvolver a capacidade de observação e de registo de dados, dado que, foi através destes momentos de observação que tomei consciência de situações que no início me passavam como despercebidos.

No que diz respeito ao projeto desenvolvido com as crianças, em jardim de infância, sinto que fiz diversas aprendizagens. Aprendi a dar mais valor ao que as crianças dizem e pretendem, ou seja, a dar voz às crianças assumindo eu um papel de mediadora do seu processo de desenvolvimento. Ao desenvolver o projeto com o grupo aprendi a ouvir cada uma das crianças e a prestar atenção aos seus interesses e curiosidades.

Assim, este relatório procurou mostrar um pouco das minhas aprendizagens, das minhas experiências nos diferentes contextos, das minhas dificuldades e como as

superei (algumas) fazendo com que conseguisse obter a base da minha identidade enquanto futura educadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agostinho, V. d. (2011). *Da Reflexão à investigação em educação de infância: as interações e o jogo dramático*. Relatório de Mestrado não publicado. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Leiria: s.n.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo / Laurence Bardin* (3.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2010). *Investigação qualitativa em educação : uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolognesi, M. F. (2006). *Circo e teatro: aproximações e conflitos*. Obtido em 30 de junho de 2014, de SIBi - Portal de Revisas: [file:///C:/Users/Geral/Downloads/57288-72690-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Geral/Downloads/57288-72690-1-PB%20(1).pdf)
- Câmara Municipal de Lisboa - Departamento de Proteção Civil; Serviço Nacional de Bombeiros e Protecção Civil. (2005). *Planode Prevenção e Emergência para Estabelecimentos de Ensno*. Obtido em 12 de junho de 2014, de Autoridade Nacional de Protecção Cívil: <http://www.proteccaocivil.pt/educid/Documents/PPEEE.pdf>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia Da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Dias, M. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA - Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados, Instituto Politécnico de Leiria.
- Fernandes, E. (dezembro de 2011). *David Ausubel e a aprendizagem significativa*. Obtido em 6 de junho de 2014, de Nova Escola:

<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/david-ausubel-aprendizagem-significativa-662262.shtml>

Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. In *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90 (pp. 12-13). Lisboa: APEI.

Filho, J. D. (30 de junho de 2007). *Música, Circo e Educação - Um Estudo Sobre Aprendizagem Musical na Companhia de Circo Picolino*. Obtido em 22 de maio de 2014, de Repositório Institucional - Universidade Federal da Bahia (UFBA): <http://repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/9165/1/Dissertacao%2520Juracy%2520do%2520Amor%2520parte%25201%2520seg.pdf>

Formosinho., J., Katz., L., McClellan., D., & Lino., D. (2001). *Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

Gallo, F. D. (3 de junho de 2009). *Da Rua ao Picadeiro: Escola Picolino, Arte e Educação na Performance no Circo Social*. Obtido em 3 de junho de 2014, de Repositório Institucional - Universidade Federal da Bahia (UFBA): <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9624/1/Dal%2520Gallo%2520tese.pdf>

Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. In *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90 (pp. 45-46). Lisboa: APEI.

González, A. (2009a). *Projeto Creche Educação para a 1.ª infância. Livro Guia 0-2 anos*. Sintra: Rafa Editora.

González, A. (2009b). *Projecto Creche - Educação para a 1ª infância - Livro guia 2 anos*. Sintra: Rafa Editora.

História do Mundo - História do Circo. (s.d.). Obtido em 30 de junho de 2014, de História do Mundo: <http://www.historiadomundo.com.br/>

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

Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A Criança em Acção* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Homem, C. (2009). A ludoterapia e a importância do brincar. In *Cadernos de Educação de Infância, n.º 88* (pp. 21-24). Lisboa: APEI.
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas*. Porto Alegre.
- Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2009). *O Poder da observação: do nascimento aos 8 anos*. São Paulo: Artmed.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (2002). As Relações entre Pares na Infância: Formas, Características e Funções. In B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 119- 166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, A., Santos, É., Ferreira, P., & Brito, P. (Setembro de 2011). *O Desafio do Uso das TIC na Educação Infantil*. Obtido em 23 de maio de 2014, de Revista Pandora Brasil:
http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/filosofia_34/alzeni.pdf
- Martins, J., & Franco, A. (2009). *O papel das interações sociais no desenvolvimento da linguagem de crianças de dois a três anos na creche*. Obtido em 19 de junho de 2013, de Pontifícia Universidade Católica do Paraná:
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3400_1655.pdf
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação de infância*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar?: o papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Oliveira- Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). *Educação em Creche: Participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, S. (2012). *A interação social de crianças entre 5 e 6 anos de idade nos contextos de brincar livre, brincar orientado e atividade dirigida*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia- em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12.^a ed.). Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano* (4.^a ed.). Lisboa: Porto Editora.
- Pelizzari, A., Kriegl, M. d., Baron, M. P., Finck, N. T., & Dorocinski, S. I. (julho de 2002). *Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel*. Obtido em 6 de junho de 2014, de file:///C:/Users/Geral/Downloads/MEQII-2013-%20TEXTOS%20COMPLEMENTARES-%20AULA%205.pdf
- Pinheiro, A., Neves, I., Pinho, R., Oliveira, C., & Marques, M. (2007). O educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudo*, n.º 6, pp. 129-142.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche - perspectivas de formação teóricas e práticas. In Vasconcelos, *Infância e Educação - Investigação e Práticas* (pp. 85-106). Lisboa: GEDEI.

- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche - o primato das relações e a importância dos espaços. *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queiroz, N., Maciel, D., & Branco, A. (2006). *Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Um olhar sociocultural*. Obtido em 20 de junho de 2013, de The Scientific Electronic Library Online: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva - Publicações, S.A.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, S. M. (19 de julho de 2003). *Limites para a Formação da Personalidade da Criança*. Obtido em 9 de maio de 2014, de AVM Faculdade Integrada: <http://www.avm.edu.br/monopdf/6/SONIA%20MARIA%20TEIXEIRA%20RODRIGUES.pdf>
- Simões, A. (2004). O Educador como Prático Reflexivo... e a Construção da sua Identidade Pessoal. *Cadernos de Educação de Infância*, 8-13.
- Smith, P. (2006). O brincar e os usos do brincar. In Moyles, *A excelência do brincar*. São Paulo: Artmed Editora.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios: segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

- Tavares, J., & Alarcão, I. (1989). *Psicologia do desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (. (2012). *Trabalhos por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural*. Porto: Edições Afrontamento.
- Zabalza, M. (1991). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (2001). *Didática da Educação de Infantil*. Lisboa: Edições ASA.

ANEXOS

ANEXO 1 – 1.ª REFLEXÃO – CRECHE – PERÍODO DE OBSERVAÇÃO

A presente reflexão sintetiza as experiências vivenciadas no primeiro dia de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, relativa ao Mestrado em Educação Pré- Escolar.

Relativamente ao local de desenvolvimento da Prática Pedagógica, foi realizado inicialmente, em reunião de prática pedagógica um sorteio, onde foi eleito, para o meu grupo de estágio, o Centro Infantil Moinho de Vento.

A fase inicial foi essencialmente de conhecimento e ambientação ao espaço, aos métodos de trabalho desenvolvidos na instituição e, sobretudo, ao grupo de crianças, sendo importante e essencial, antes da nossa atuação enquanto grupo de estágio, a observação prévia do grupo pois permite-nos recolher e identificar informações relativas às características deste. A observação participante é também uma fase muito importante uma vez que, através dela, poderei efetuar uma intervenção junto do grupo de crianças que, segundo Piaget, esteja concordante com os seus interesses e seja significativa para elas (Tavares & Alarcão, 1989).

O primeiro contacto com as crianças foi muito positivo, não se mostraram muito receosas com a nossa presença e interagindo igualmente connosco. Pessoalmente, também considero que, um dos fatores relevantes neste primeiro contacto é a oportunidade em cativar as crianças, anteriormente às intervenções do grupo de estágio, da forma mais positiva possível de modo a que futuramente se tornem, sem receios, um grupo de crianças participativo, ativo e que colaborem nas intervenções posteriormente realizadas. Apesar de nos encontrarmos ainda no período de observação, decidimos, enquanto grupo, que seria mais proveitoso apostar numa observação participante, com o objetivo de não criar, com o decorrer do tempo, um ambiente ainda estranho para as crianças. Sendo importante que o educador conheça bem as crianças com quem está a trabalhar para responder às necessidades que cada criança apresenta, devendo “ (...) ser capaz de articular o jogo e as necessidades de aprendizagem da criança...” (Portugal, 2000).

A hora de almoço foi um momento marcante neste primeiro dia, pois tivemos a oportunidade de contribuir com a nossa participação, auxiliando as crianças com a refeição e, assim, criar já alguns laços com elas. Enquanto estagiária, senti que esta oportunidade de participação foi um ato de confiança por parte da Educadora

Cooperante, Edite do Rosário, o que cria em nós um maior sentimento de motivação, confiança e segurança. Após os momentos de interação e contacto com as crianças, apurámos que nem todas as crianças apresentam já a marcha adquirida, o que irá requerer uma escolha de atividades mais cuidadosa, de forma a abranger todo o grupo de crianças. No final do dia concluímos que este foi um dia de adaptação para as crianças e educadora, pelo que não observámos nenhuma atividade orientada pela Educadora Cooperante.

Apesar de me encontrar bastante nervosa pois este seria o primeiro contacto com crianças de 1 e 2 anos, não sabendo, ao certo, que género de atividades são implementadas com grupos de crianças nesta faixa etária, o primeiro dia de Prática Pedagógica na valência de creche correspondeu às minhas expectativas. O facto de ter tido um bom acolhimento por parte de todas as pessoas da instituição, disponibilizando-se para esclarecer dúvidas e fazendo-nos sentir confortáveis, e o contacto, desde o início, com as crianças na sala de atividades, foram vantagens para que, a ansiedade e nervosismo que me acompanhavam, desaparecessem.

Por fim, no que respeita ao meu grupo de estágio, composto por mim e pela colega Sara, sendo ainda relativamente cedo para nos avaliarmos enquanto grupo e individualmente, posso dizer que comunicamos e trabalhamos bem em conjunto. Combinamos formas e estratégias de observação e ação, de forma a não repetirmos determinado processo e para que consigamos recolher a maior quantidade de informação possível.

Referências Bibliográficas

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche - perspectivas de formação teóricas e práticas. In Vasconcelos, Infância e Educação - Investigação e Práticas (pp. 85-106). Lisboa: GEDEI.

Tavares, J., & Alarcão, I. (1989). Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.

ANEXO 2 – 4.^a REFLEXÃO – CRECHE – PERÍODO DE INTERVENÇÃO

A presente reflexão sintetiza os momentos experienciados e todas as atividades desenvolvidas relativas à 4.^a semana de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, relativa ao mestrado em Educação Pré-Escolar.

No primeiro dia de estágio desta quarta semana, pudemos já trabalhar com as crianças através duma atividade planificada por nós, estagiárias. Uma vez que temos a oportunidade de produzir juntamente com as crianças as sacas do “Dia do Bolinho” e após conseguirmos um acordo entre nós, estagiárias, e a educadora Edite Rodrigues relativamente à decoração das sacas, decidimos utilizar tintas, recorrendo a conteúdos aprendidos nas temáticas de Expressão Plástica. As atividades de Expressão Plástica devem ser propostas pelo educador, uma vez que com estas atividades “a criança desiniba-se e tente criar tudo aquilo que imagina ou vê” (González A. , Projecto Creche - Educação para a 1^a infância - Livro guia 2 anos, 2009b, p. 107). Segundo Piaget as crianças de 1 e 2 anos aprendem através dos sentidos, recolhendo informações acerca de tudo o que as rodeia, sendo assim, é importante que as crianças manipulem e explorem os materiais.

Tudo é novidade para as crianças nesta faixa etária, desta forma optámos por que o primeiro contacto das crianças com as tintas fosse realizado através de folhas de papel manteiga, e não nas sacas. O objetivo era que o grupo de crianças explorasse o material e o fizesse da forma que quisesse, estimulando e desafiando cada criança com o conhecimento do novo material com que é confrontada. Considera-se então que a aprendizagem das crianças é feita de uma forma ativa e, segundo Hohmann, Banet, e Weikart (1995), a aprendizagem é iniciada pela criança que aprende e não por transmissão.

A planificação elaborada foi sofrendo algumas alterações ao longo da semana, visto nem todas as crianças se terem mostrado “disponíveis” para esta nova experiência. Post e Hohmann (2003, pp. 22-23) consideram que as crianças de 1 e 2 anos aprendem de vários modos, aprendem com os sentidos e com o seu corpo, “aprendem porque querem” e “aprendem num contexto de relações de confiança”. Assim, permitimos à criança total liberdade para que apenas realizasse a atividade quando se sentisse preparada ou com vontade para o fazer. Optámos por não insistir com estas crianças e deixá-las confortáveis.

Assim que iniciámos a atividade percebemos de imediato que esta iria ser mais longa do que o previsto. Estabelecemos, assim, desde logo, que não avançaríamos para uma próxima etapa quando ainda existissem crianças no seu seio de aprendizagem e deixámos que o grupo de crianças estabelecesse o seu próprio tempo necessário à exploração e conhecimento do novo material. “O educador tem de ser capaz de colocar à disposição da criança os materiais necessários para desenvolver a criatividade” uma vez que, a criatividade é uma capacidade que nasce já com os indivíduos (González A. , Projecto Creche - Educação para a 1ª infância - Livro guia 0-2 anos, 2009, p. 20). Outra das alterações na planificação diz respeito ao local onde seria iniciada a atividade, ou seja, o ato exploratório da criança com as tintas. Esta alteração deveu-se ao facto das crianças, nesta idade, se revelarem muito curiosas e existir um receio da nossa parte de que as restantes crianças pudessem interferir na atividade umas das outras pois o material encontrar-se-ia acessível às suas mãos, impossibilitando que as crianças estivessem “concentradas” na sua atividade. Depois de conversarmos com a educadora, esta propôs-nos que utilizássemos o fraldário para realizar a atividade. Colocámos, então, cada criança dentro de uma gaveta do fraldário, de modo a que esta não caísse. As crianças realizaram a atividade, sempre com a nossa supervisão, afastadas de outras distrações.

O grupo de estágio participou em conjunto nesta atividade, colaborando e ajudando as crianças. No decorrer da atividade, pudemos também ir comunicando acerca desta uma com a outra, comentando gostos das crianças relativos à atividade e idealizando o resultado final nas sacas.

Na terça-feira, voltámos a explorar os materiais e as tintas com algumas das crianças que anteriormente não tinham tido essa oportunidade. Para além de constatararmos novamente, como já tinha sido possível da primeira vez que a atividade foi realizada, que valorizar a arte na estimulação da criança e somar isso ao crescimento do conhecimento e formação e ao seu próprio crescimento é essencial no processo de desenvolvimento da criança, foi muito positivo ver a reação dos pais enquanto assistiam à exposição dos trabalhos dos filhos no placard da entrada da sala. Acaba por ser recompensador ver ainda que alguns pais registavam o momento, “guardando-o” através de fotografias.

No último dia demos início à atividade de decorar as sacas, ajudando as crianças que se encontravam na sala de atividades a criar as suas próprias sacas. Foi muito interessante verificar que algumas crianças, quando sentadas nas gavetas, realizavam os

mesmos gestos e movimentos com as mãos como no dia em que executaram a exploração. A reação das crianças foi maioritariamente positiva, surgindo apenas uma criança que hesitou um pouco em pintar as mãos, tal como já tinha acontecido na exploração anterior.

Referências Bibliográficas

González, A. (2009a). Projeto Creche Educação para a 1.^a infância. Livro Guia 0-2 anos. Sintra: Rafa Editora, Lda.

González, A. (2009b). Projecto Creche - Educação para a 1.^a infância - Livro guia 2 anos. Sintra: Rafa Editora.

Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). A Criança em Acção (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Post, J., & Hohmann, M. (2003). Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO 3 – 8.ª REFLEXÃO- CRECHE – PERÍODO DE INTERVENÇÃO

Esta última semana de estágio coube-me a mim ficar responsável pela dinamização das atividades que decorreram ao longo da semana, em que a intencionalidade educativa estava centrada no desenvolvimento espacial (noção do “dentro” e “fora”).

Uma vez que segunda-feira era dia de São Martinho optámos por propor atividades relacionadas com esse mesmo dia. Foi então que, para realizar esta proposta educativa, levei castanhas para as crianças as pudessem explorar, visto que era um material diferente daquele que é habitual terem na sala de atividades. O educador deve optar por material diferente para suscitar curiosidade nas crianças, tal como refere Post e Hohmann (2003) as crianças aprendem à sua maneira por manipulação direta. Logo no início da atividade disponibilizei às crianças várias castanhas para que elas as explorassem antes de realizar a proposta propriamente dita, de maneira a que conhecessem aquilo com que iam “trabalhar”. Quando comecei a por/tirar as castanhas da bacia ia conversando com as crianças para que estas se apercebessem daquilo que estava a ser feito de modo a que o fizessem também, foi aí que, pouco depois, durante o diálogo com as crianças, estas já punham e tiravam as castanhas de dentro da bacia quando lhes era solicitado. No decorrer da atividade, apercebi-me de que, a maioria das crianças estava mais interessada em explorar e a brincarem com as castanhas do que colocar/tirar as mesmas das bacias. Uma vez que a atividade decorreu na sala de atividades, onde estavam todas as crianças, incluindo as crianças que costumam estar no berçário, a atividade já se estava a tornar um pouco perigosa para elas porque punham as castanhas na boca e podia haver o risco de se engasgarem, tal como refere González não se deve deixar ao alcance das crianças objetos com pequenas dimensões, uma vez que, ao pô-los na boca possam ser ingeridos (Projeto Creche Educação para a 1.ª infância. Livro Guia 0-2 anos, 2009a).

Uma vez que a atividade terminou mais cedo do que o previsto, decidi colocar uma música relacionada com a atividade de modo a envolver as crianças na proposta educativa. Enquanto a música tocava muitas crianças começaram a dançar a pares e em grupos de três, e também havia crianças que faziam os gestos que mimavam a música, imitando-nos. Ao mesmo tempo verificámos que 2 crianças tentaram fazer os sinais de 1,2 e 3 com os dedos, quando olhavam para nós. É através da música que as crianças se

movimentam, escutam e respondem à música; experimentam um ritmo regular e exploram sons, tons e começam a cantar (González A. , 2009a).

No segundo dia, a proposta educativa correu bem, na medida em que as crianças permaneceram sentadas no cantinho das almofadas ainda um bom tempo, participando na atividade, ou seja, a rasgarem o papel (inicialmente). Durante esta atividade algumas crianças começaram a dispersar e, contrariamente ao que me tinha acontecido na última semana, deixei que essas crianças fossem para outra parte da sala, permanecendo concentrada naquelas crianças que ainda estavam a realizar a atividade. Quando dei às crianças o papel crepe para rasgarem, foi interessante ver a expressão deles quando davam o primeiro rasgão no papel, pois, percebeu-se que não estavam à espera daquele barulho. A estratégia que adotei durante o desenvolver da proposta educativa, quando as crianças começaram a dispersar, foi em rasgar o papel junto do ouvido da criança, mostrar que o papel faz barulho quando mexemos e também, incentivar as crianças a rasgarem o papel. Foi bom ver as crianças a pedirem mais papel para rasgar, é sinal que estavam a gostar da atividade que estava a ser realizada, incluindo a criança mais nova (com apenas 8 meses) que também participou na atividade, rasgando o papel, sem o colocar na boca (que seria perigoso para ela).

Quando dei por mim, a atividade tinha terminado muito de repente, então para dar continuidade à proposta educativa optei por “pegar” numa ou duas crianças e num cantinho, estimular a criança para continuar a rasgar o papel e também, reforçar a ideia da noção espacial do “dentro” e “fora”. Desta forma é importante que haja uma sequência de atividades planificadas para facilitar a interiorização destas noções.

Já por experiência nesta prática pedagógica em creche, pudemos constatar que as atividades de expressão plástica individuais demoram algum tempo. Assim, uma vez que a atividade de quarta-feira seria uma atividade destas, visto que tinha tempo na terça-feira à tarde, comecei a atividade para poder realizá-la com todas as crianças. Verifiquei que as crianças identificaram a sua fotografia, apontando para ela, entre várias apresentadas. Apenas uma criança, me foi dando todas as outras fotos deixando junto dele a foto dele. Segundo Post e Hohmann (2003), as crianças com 1 e 2 anos de idade já são capazes de distinguir dos outros, identificando-se numa fotografia ou olhando-se ao espelho. No desenrolar da atividade, as crianças colaram mais papéis do que aqueles que colaram numa atividade parecida com esta, preenchendo a maioria do espaço que estava destinado para o efeito. No meu ponto de vista, isto aconteceu porque as crianças, na maior parte das vezes quando agarravam no papel rasgando, era sempre

de “mão cheia”. Ainda assim, uma vez que os papéis eram para serem colados na parte superior da castanha e, as crianças estavam a coloca-los na parte inferior (mesmo não tendo cola), durante o momento com as crianças decidi, rodar a folha 180° para que os papéis pudessem ficar colados no sítio destinado para o efeito.

Uma dificuldade que senti ocorreu durante a realização da atividade com as crianças mais pequenas, uma vez que, é necessário despende de mais tempo para que a atividade se realize. Por outro lado, sei também que as crianças têm um curto período de concentração, daí a que se cansassem muito rapidamente. Posto isto, sempre que as crianças mostrassem alguma resistência para a realização da proposta educativa, dava por terminada a atividade, deixando o trabalho tal e qual como estava porque, como defende Post e Hohmann (2003) a criança desempenha um papel ativo na sua aprendizagem, sendo ela que tem a decisão se quer ou não fazer.

Sinto que os objetivos para esta semana foram alcançados, apesar de ter consciência de que com crianças tão pequenas não chegam duas ou três atividades, com um curto tempo, para assimilarem as noções que estavam propostas para esta semana.

Tenho a perceção que esta semana me senti um pouco mais à vontade do que na última semana em que intervim, estava mais descontraída mas, ainda assim senti-me um pouco nervosa uma vez que, na terça-feira, era a primeira vez que a professora supervisora estava em observação enquanto dirigia a atividade.

Referências Bibliográficas

González, A. (2009a). Projeto Creche Educação para a 1.^a infância. Livro Guia 0-2 anos. Sintra: Rafa Editora, Lda.

Post, J., & Hohmann, M. (2003). Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO 4 – 8.ª REFLEXÃO –JI – PERÍODO DE INTERVENÇÃO

A oitava semana de intervenção foi a Sara quem dinamizou as atividades previamente pensadas para o trabalho com as crianças. Após uma conversa com a educadora Ana, eu e a Sara tivemos em atenção não sobrecarregar as crianças com atividades orientadas com o objetivo de lhes proporcionar mais momentos para explorarem as áreas livres.

O início da semana começou a preparação dos materiais para os diversos *ateliês* que fizeram parte da festa preparada para o “Dia da Mãe” que se realizou no Jardim de Infância. Desta forma, todas as crianças puderam dar o seu contributo nos diferentes momentos: quando misturavam os ingredientes para a confeção do bolo de iogurte, quando criavam um painel de boas vindas às mães, na confeção das massas de cores e quando ajudaram na preparação do espaço, no exterior, onde se encontravam os diferentes *ateliês*. Desta forma, foram muitas as mães que foram ao jardim de infância para festejar o “Dia da Mãe” com os seus filhos. De acordo com as OCEPE a participação dos pais é importante a participação dos pais uma vez que trás diversas potencialidades para a educação das crianças (Ministério da Educação, 1997). Ainda assim, uma vez que, nem todas as crianças tinham as suas mães presentes eu e a Sara tivemos atenção em acompanhar essas crianças realizando as atividades que queriam e que, as outras crianças iam realizando com as mães.

De forma a dar seguimento ao projeto que estamos a começar a realizar com as crianças, a Sara procurou explorar uma história sobre o circo com o objetivo de despertar mais algumas ideias nas crianças pois, nos momentos em que fazemos o levantamento das ideias sobre “o que querem saber” constatámos que muitas das suas dúvidas andavam à volta de como se montava o espaço físico, em si, sem que fizessem referência às atividades circenses que lá se podem encontram. Tratando-se de um grupo trabalhador e curioso eram muitas as questões que se levantavam enquanto se explorava a história. De acordo com Rigolet (2006) aos 5 anos a criança levanta muitas questões sobre a propósito de um vasto leque de assuntos e, não se satisfaz com qualquer resposta, procura obter uma resposta clara e precisa.

Com o final da exploração do livro enquanto algumas crianças eram chamadas pela Sara para a construção (em pequenos grupos) das teias sobre “O que já sabemos...”

fui acompanhando as restantes crianças no momento em que faziam os seus registos pictóricos escrevendo aquilo que me pediam quando terminavam os seus trabalhos.

No período da tarde, de terça feira, as crianças tiveram a oportunidade de explorar diferentes triângulos e quadriláteros (neste caso tratavam-se só de retângulos e quadrados) com o intuito de que construíssem diferentes conjuntos seguindo determinados critérios à sua escolha. Enquanto acompanhava as crianças senti que estas tiveram alguma dificuldade em perceber aquilo que era suposto ser feito com aquele material. Assim, perante esta dificuldade fui ajudando os diferentes grupos, por onde passei, auxiliando-os dando-lhes um “empurrãozinho” através de um exemplo de uma hipótese de conjunto que se podia construir com os materiais disponíveis. Neste momento não foi, intenção minha formar os diferentes conjuntos e dizer os critérios utilizados para a sua formação mas sim, formar os grupos questionando as crianças do “por quê” de estarem só triângulos de um lado e do outro retângulos e quadrados, ou seja os quadriláteros (conjuntos formados por mim). No momento em que estive com o grupo mantive uma conversa com as crianças procurando que estas chegassem ao critério que estava implícito pedindo-lhes que explorassem as figuras para que conseguissem perceber qual o critério escolhido. Foi então que uma das crianças conseguiu perceber qual o critério dizendo:

Criança: - Aqui estão todas as que têm 3 lados e aqui (apontando) estão os que têm quatro lados.

Eu: - Como se chamam essas figuras?

Criança: - Aqui têm 3 lados são os tri... tri... (ouvindo alguém dizer) triângulos.

Eu: - Então e estes (apontando para os quadriláteros)?

Criança: - São os quadrados e os retângulos.

Eu: -Então formamos dois conjuntos em que, num colocámos as figuras com 3 lados e aqui com 4 lado. Conseguem formar mais conjuntos utilizando outro critério? Experimentem...

Criança: -Podemos! Pela cor...

Quando os adultos observam e se envolvem nas brincadeiras das crianças onde existam atividades de classificação, estes devem procurar compreender a lógica das crianças em vez de, impor a sua própria lógica de classificação (Hohmann & Weikart, Educar a Criança, 2011).

Assim, com este diálogo, percebi que foi necessária a minha ajuda para que as crianças percebessem aquilo que era pretendido que fizessem e, assim partindo de um

exemplo conseguiram formar pelo menos mais três conjuntos com os critérios: cor, textura (imagens com bolas desenhadas e imagens simples) e por fim separaram os triângulos, os retângulos e os quadrados. O educador de infância deve encorajar as crianças a utilizarem diferentes critérios para agrupar e separar os dados e, ao fazê-lo ajuda-as a compreender que existe uma grande variedade de possibilidades de agrupar e categorizar a informação existente (Castro & Rodrigues, 2008).

No momento em que a Sara sentou as crianças na área do tapete uma das crianças não se mantinha sentada, desafiando-me quando lhe pedia e dizia para estar sentado como os restantes colegas. Assim, visto que a criança continuou a desobedecer-me e, uma vez que, tinha de manter a minha postura para que estas situações de desrespeito não se repetissem disse à criança que não podia sair do *puff* até eu o chamar e que, pensasse naquilo que tinha feito. Desta forma, enquanto as restantes crianças realizavam uma atividade no exterior, essa criança manteve-se no *puff* e só passado algum tempo (visto que não tinha saído do sitio que lhe tinha dito) é que a fui buscar para se juntar ao grupo e poder participar também na atividade que estava a decorrer. Maria Tereza de Aquino citada por Rodrigues (2003) refere que dizer não a uma criança pode frustrá-la, mas a criança precisa de limite.

No terceiro dia de estágio verifiquei, mais uma vez, o interesse que as crianças têm pelas atividades práticas. Este interesse é evidente no momento em que as crianças partilham as suas opiniões imediatamente a seguir ao momento em que são questionadas. Enquanto acompanhava os registos das observações da história e das observações da atividade prática, constatei que existiram algumas crianças que não se lembravam de vários momentos da história do “João e o Pé de Feijão” e, no registo das observações, foram várias as que só desenharam e pediram para escrever “grãos e feijões” em vez de explicarem o que fizeram na atividade prática orientada pela Sara.

Um aspeto que continua a marcar as nossas intervenções, neste caso também as intervenções da Sara (desta semana), é o facto de não conseguirmos controlar o grupo no que diz respeito ao barulho. Mas, são as diferentes situações do dia a dia e o reforço que a educadora Ana dá às crianças (quando diz que têm de nos respeitar e obedecer) que vamos, aos poucos, conquistando o respeito por parte delas. “A autoridade tem de ser exercida todos os dias. Não adianta ser permissivo e de um dia para o outro, querer impor-se de forma arbitrária (Rodrigues, 2003)”.

Referências Bibliográficas

Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para Educadores de Infância. Lisboa: DGIDC.

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

Ministério da Educação. (1997). Orientações curriculares para a educação de infância. Lisboa: ME.

Rigolet, S. A. (2006). Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, S. M. (19 de julho de 2003). Limites para a Formação da Personalidade da Criança. Obtido em 9 de maio de 2014, de AVM Faculdade Integrada: <http://www.avm.edu.br/monopdf/6/SONIA%20MARIA%20TEIXEIRA%20RODRIGUES.pdf>

A décima semana de prática pedagógica foi dinamizada pela Sara, onde eu adotei uma postura de observadora. Postura essa que podia ser contrariada pelo auxílio às crianças quando estas realizavam tarefas que não estariam a ser orientadas diretamente pela Sara.

No primeiro período da manhã desta semana, as crianças continuaram a pesquisa que daria continuidade ao projeto “O Circo”, sob orientação da Sara. Mas, antes de partir para a pesquisa, lembrou-se todo o grupo sobre o “trabalho de casa” que tinha sido deixado: procurar informação de acordo com as perguntas elaboradas com as crianças, no âmbito do projeto. Durante o tempo passado na área do tapete, foi notório uma vez mais que os livros são o último meio de procura escolhido pelas crianças. Enquanto uma pequena parte do grupo fazia a pesquisa nos meios disponíveis (computador e livros da sala), a maior parte das crianças fazia o seu registo pictórico das histórias de fim-de-semana, onde pude acompanhar mais de perto o grupo, anotando posteriormente, aquilo que as crianças me pediam. De acordo com Léviy (1993) citado por Lopes, Santos, Ferreira e Brito (2011) as tecnologias transformam-se em “tecnologias da inteligência” quando utilizadas como ferramentas, auxiliando e configurando o pensamento obtendo desta forma, um papel constitutivo.

No que diz respeito ao período da tarde, a partilha de resultados encontrados pelas crianças correu muito bem pois estas permaneceram atentas ao que os pequenos grupos diziam. As crianças que realizaram as pesquisas sentiram necessidade de mostrar alguns vídeos que encontraram na internet. Sempre que necessário, a Sara lembrava as crianças (em relação às questões existentes), para que estas se situassem e soubessem qual era a questão que estava a ser alvo de resposta naquele momento. Durante as partilhas o educador pode intervir com questões ou comentários de modo a incentivar as crianças a interagirem umas com as outras (Katz & Chard, 1997).

O segundo dia de prática iniciou-se com uma pequena alteração na planificação, no que concerne ao espaço para a realização do jogo com as crianças, devido às condições meteorológicas que se faziam sentir. Com isto, o jogo realizou-se dentro da sala de atividades, onde arrançando espaço necessário foi possível realizá-lo. Percebemos que as crianças gostaram do jogo quando pediram à Sara para o realizar uma segunda vez. Durante a realização do mesmo, conseguimos verificar que as crianças respeitaram as regras estabelecidas, e ainda existiram crianças que, por vontade

própria, diziam quando perdiam saindo do jogo sem que fosse preciso dizer. Segundo Hohmann e Weikart (2011) as crianças gostam de brincar e explorar com todo o tipo de cronómetros que vêm os adultos a utilizar. Ainda de cordo com os mesmos autores:

“as crianças passam muito tempo [...] a abanar e virar ampulhetas e a pôr a tocar cronómetros mecânicos antes de satisfazerem a sua curiosidade e de começarem a usar estes objectos como mediadores de tempo. Instrumentos musicais e gravadores áudio permitem às crianças sinalizarem o início e fim dos tempos de acordo com a vontade” (p. 771).

Para a realização do registo sobre a visita de estudo à PSP de Leiria, houve liberdade de escolha. Desta forma, em conversa com o grupo ficou decidido a construção de um registo que resultava da composição de desenhos feitos por várias crianças.

Relativamente ao último dia de prática, realizou-se mais uma atividade prática com as crianças. Inicialmente, durante a leitura da história “O Porco Toleirão”, as crianças interagiram com a Sara, dando diferentes opiniões relativamente ao que aconteceu quando o Porco deixou a cair a maçã para dentro do lago. Devido às opiniões opostas, as crianças quiseram verificar se a maçã flutuava ou não. Com isto partiu-se para a primeira parte da atividade prática, através do registo das opiniões das crianças sobre que objetos (partindo da folha imagens, disponibilizada) flutuariam ou não. Durante o acompanhamento que fiz às várias crianças, não verifiquei grande dificuldade no recorte e na colagem. Apenas notei que colocam demasiada cola nas imagens ou na folha, mesmo depois de se dizer que deveriam escorrer o pincel. Na segunda parte da atividade todas as crianças foram incentivadas a olharem para o registo que haviam feito antes de se colocar o objeto na água. Quando a Sara colocava o objeto na bacia com água a reação das crianças era imediata, quer pela positiva quer pela negativa. Se a resposta estivesse errada, as crianças eram incentivadas a colocar uma cruz no objeto, comparando o seu registo com o que realmente estava certo. Numa fase final, quando já todas as crianças tinham ido para o almoço, eu e a Sara quisemos ver todos os trabalhos das crianças para verificar “os resultados” daquela atividade. Constatamos portanto que existiu apenas uma criança a errar uma larga quantia de objetos, acertando apenas três num conjunto de doze. Relativamente ao restante grupo, verificamos que acertaram muitos objetos, colocando a maior parte no local certo.

Durante a realização do registo através das observações aos germinadores, verifiquei que uma das crianças mais novas desenhou um caule e duas/três folhas (relativamente áquilo que observava no frasco do seu grupo). Isto surpreendeu-me, pois

nos seus registos anteriores não se via o desenho correspondente à observação realizadas – podia-se ver apenas alguns rabiscos. Com isto, sentei-me junto da criança felicitando-a pelo seu trabalho ao qual ela me respondeu: “/Tão/ aqui folhas”. Nos vários registos que realizei nos trabalhos das diferentes crianças, verifiquei que o conceito de “caule” ficou bem assimilado, pois sempre que as questionava sobre o que tinham desenhado a resposta incluía quase sempre: “tem um caule grande e folhas”.

Em jeito de conclusão verifico que estamos num meio onde podemos aprender muito quando nos propomos a atividades diversificadas. Na minha opinião, sabendo que temos a educadora Ana por perto e as reflexões feitas com a minha colega de prática, ajuda-me um bocado pois sei que quando algo corre menos bem consigo/conseguimos perceber o porquê de algo ter corrido menos bem com o objetivo de melhorar em futuras intervenções.

Referências Bibliográficas

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

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

Lopes, A., Santos, É., Ferreira, P., & Brito, P. (Setembro de 2011). *O Desafio do Uso das TIC na Educação Infantil*. Obtido em 23 de maio de 2014, de Revista Pandora Brasil: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/filosofia_34/alzeni.pdf

A décima segunda semana de estágio foi uma vez mais dinamizada pela minha colega Sara.

Na segunda-feira, no período da manhã, antes das crianças poderem ir para a rua aproveitar o seu “Dia da Criança” (que havia sido celebrado no dia anterior), a Sara deu possibilidade a todas as que manifestaram interesse, de partilhar os seus momentos de fim-de-semana, deixando-as falar, de forma ordenada, de modo a que se sentissem valorizadas, tal como defendem Hohmann e Weikart (2011). Nota que foi o Jardim que decidiu comemorar a data festiva do dia anterior esta manhã, para que pudessem aproveitar o “seu dia”. Desta forma, as crianças puderam andar no insuflável, assistir a um teatro de fantoches dinamizado pelas educadoras e por nós. Para que o dia fosse ainda mais marcante, existia um ateliê de pinturas faciais, onde tive a oportunidade de participar. Para mim foi uma nova experiência, pois nunca tinha feito nada deste género. Gostei bastante de o ter feito, e mais ainda quando percebia que as crianças gostavam do desenho que tinham na cara. Este momento tornou-se também importante na minha formação, visto que pensava não ter qualquer habilidade para este tipo de tarefa.

No período da tarde, as crianças tiveram oportunidade de partilhar e de comunicar aquilo que gostariam de apresentar aos convidados na apresentação do projeto que temos vindo a realizar com elas. Foram muitas as ideias que surgiram, e uma vez que o grupo já estava a ficar um pouco agitado, sentiu-se necessidade de findar a conversa no dia seguinte. Assim, no período da tarde do segundo dia de prática, retomámos a conversa com o grande grupo, onde existiu tempo para novas vozes com novas ideias, e ficou decidido aquilo que iria ser feito pelas crianças durante a apresentação d’ “O Circo”. De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) , o educador ao planear com as crianças, permite que estas beneficiem da sua diversidade, das capacidades e das competências de cada uma individualmente, durante o processo de partilha que irá ser facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem de todos no geral, e de cada um, de forma única.

Relativamente ao período da manhã deste segundo dia, enquanto a maioria das crianças estava nas áreas livres ou a terminar algum trabalho, um pequeno grupo de crianças estava comigo num dos computadores a elaborar o diário de bordo. Este trabalho realizou-se, neste período, pela falta de tempo na semana anterior. Durante este

momento, constatei que as questões sobre os animais foram aquelas que mais marcaram as crianças, principalmente aquelas que faziam referência ao habitat natural dos animais e à sua forma de vida nos circos. Segundo Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinski (2002) para a aprendizagem ser significativa, são necessárias duas condições: o aluno tem de estar predisposto a aprender e o conteúdo tem de ser potencialmente significativo. Cada criança fará uma filtragem dos conteúdos que têm significado (ou não) para si próprio. De acordo com a teoria de Ausubel (Fernandes, 2011), forçando a ideia anterior, ensinar sem ter em conta aquilo que a criança já sabe será um esforço em vão, pois o conhecimento novo não tem onde se “ancorar”.

Mais tarde, num dos momentos em que nos encontrávamos com o grupo na área do tapete, a minha atenção ficou concentrada numa criança que apresenta várias vezes comportamentos um pouco difíceis de controlar. Posto isto, a criança mostrou ter um comportamento diferente quando lhe foi dada uma responsabilidade. Assim, para “tentar” manter a criança calma, a Sara incutiu-o de ver quais as crianças que podiam estar a destabilizar o grupo, ficando ele com a responsabilidade de escrever os nomes dessas mesmas crianças. Foi dito à criança que só poderia ser o ajudante se mantivesse, também, um bom comportamento. Enquanto a Sara conversava com todo o grupo, mantive-me a observar a atitude e o comportamento da mesma, enquanto esta realizava a sua tarefa. Foi bom de ver a sua atenção perante o restante grupo que, por vezes, mal uma criança se mexia já tinha o seu nome aponte no seu bloco. Ainda assim, esta criança tentava conversar ou estava desatenta relativamente ao que se estava a tratar e, quando lhe era dito que tinha de ter um comportamento exemplar, a sua postura mudava. Para que as crianças construam progressivamente a sua autonomia, é necessário que assumam responsabilidades. Por isso, é fundamental que o educador partilhe o seu poder com as crianças promovendo o desenvolvimento pessoal e social das mesmas.

Esta foi uma das estratégias utilizada pela Sara, e que já tinha sido utilizada por mim numa outra ocasião, quando pus uma criança como ajudante para que não tivesse um comportamento fora do normal. Sinto que cada vez mais, as crianças nos veem como adultas a quem têm de obedecer, fazendo com que, à medida que o tempo passa, começemos a ter mais facilidade em controlar o grupo.

Referências Bibliográficas

Fernandes, E. (dezembro de 2011). David Ausubel e a aprendizagem significativa. Obtido em 6 de junho de 2014, de Nova Escola: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/david-ausubel-aprendizagem-significativa-662262.shtml>

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

Ministério da Educação. (1997). Orientações curriculares para a educação de infância. Lisboa: ME.

Pelizzari, A., Kriegl, M. d., Baron, M. P., Finck, N. T., & Dorocinski, S. I. (julho de 2002). Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. Obtido em 6 de junho de 2014, de <file:///C:/Users/Geral/Downloads/MEQII-2013-%20TEXTOS%20COMPLEMENTARES-%20AULA%205.pdf>

ANEXO 7 – 13.^a REFLEXÃO –II – PERÍODO DE INTERVENÇÃO

Esta foi a última semana das minhas intervenções individuais (a décima terceira de prática pedagógica). Dada a reta final do projeto que temos vindo a desenvolver com as crianças, esta semana senti-me um pouco nervosa, uma vez que as atividades que se iam desenvolver dependiam um pouco, daquilo que as crianças desejavam fazer. Uma vez mais, foi importante o apoio da Sara durante a realização das diversas atividades, pelo apoio que foi dando às crianças enquanto eu auxiliava outras. Segundo Hohmann e Weikart (2011) quando se trabalha em equipa, os educadores descobrem que podem prestar às crianças um bom serviço educativo consistente, dado que definem objetivos e estratégias em conjunto.

O primeiro dia de prática desta semana foi destinado à preparação dos bilhetes e dos convites para o circo, para além da distribuição dos papéis pelas crianças para a apresentação do projeto na semana seguinte. Posto isto, o dia iniciou-se com a elaboração do texto que iria constar nos mesmos (convites nos bilhetes). Durante esta atividade, as crianças participaram com as suas ideias e opiniões, mas senti um pouco de dificuldade em conseguir fazer com que as crianças dessem as suas opiniões por iniciativa própria, de uma forma fluida. Assim, para auxiliar as crianças neste processo foi necessário dar um exemplo de um convite às crianças (onde a educadora Ana deu uma ajuda, que se tornou essencial), e a partir daí as ideias começaram a surgir.

De seguida, visto que algumas crianças tinham sugerido fazer máscaras de animais para o circo, questionei o grupo sobre quem queria interpretar o papel de animal, referindo que quem o fizesse não poderia ter outro papel no circo (tendo em conta que foram bastantes as crianças que colocaram o dedo no ar). Ao mesmo tempo, fui fazendo um levantamento de ideias sobre que números as crianças queriam que o “nosso” circo abarcasse, onde estas disseram o que gostavam fazer. Assim, as crianças que queriam fazer de animais tiveram a oportunidade de escolher o animal, elaborando de seguida uma máscara decorada a seu gosto. Neste momento, dois pequenos grupos de crianças puderam realizar os desenhos que iriam constar nos bilhetes e nos convites, que iriam ser entregues posteriormente, aos convidados da divulgação do nosso projeto. Enquanto as crianças trabalhavam, ia circulando pela sala, auxiliando as que necessitavam. Quando verifiquei que algumas delas haviam terminado o seu trabalho,

fui caminhando entre as mesmas para perguntar, efetivamente, aquilo que cada uma queria fazer no circo, para elaborar o devido registro.

No período da tarde, fiz questão de nomear todos os papéis que as crianças disseram, pedindo que, em conjunto, se fizesse o guião do “espetáculo”. Quando se chegou a um consenso, todas as crianças, que deram a sua opinião, estavam contentes por terem oportunidade de fazerem o que desejavam.

O segundo dia estava preparado para se ir desenrolando consoante as vontades das crianças. Não queria, de todo, “impor” às crianças a realização de determinadas tarefas que dessem continuidade aos preparativos para a divulgação do projeto. Desde cedo, no período da manhã, procurei questionar as crianças sobre aquilo que tinham descoberto. Assim, consoante as suas respostas, eram encaminhadas para as diversas mesas de trabalho, retratando, num desenho, aquilo que diziam, com o objetivo de colocá-lo no diário de bordo que tem sido elaborado juntamente com as crianças. Segundo Popper (1992) citado pelo Ministério da Educação (1998) a execução de um projeto implica que haja flexibilidade, inflexões, mudanças e reformulações sempre que necessárias.

Um pequeno grupo de crianças ficou comigo a realizar o guião para o circo, partindo dos conhecimentos das mesmas, onde para as ajudar solicitei que fossem buscar o puzzle construído relativo ao tema e às descobertas feitas. Durante este momento verifiquei, mais uma vez, que as crianças sabem muito bem as pesquisas que foram realizadas, ou seja, aquilo que foi trabalhado com elas durante semanas anteriores, mostrando que o projeto tem tido significado para elas. Ao realizar os guiões e os diários de bordo com as crianças o educador assume um papel de colaborador onde tem como objetivo ajudar as crianças a partilharem as suas experiências, promovendo, desta forma, o sentido de grupo possibilitando as crianças de interagirem umas com as outras (Katz & Chard, 1997).

No período da tarde, as crianças tiveram a oportunidade de “treinar” e de mostrar um pouco o papel que teriam de realizar no circo, sendo que, este treino poderia ser individual ou a pares. As brincadeiras colaborativas dão às crianças possibilidades de estas serem assertivas e determinadas, possibilidade de apresentarem os seus pontos de vista e de discutirem com os seus colegas tendo em conta o ponto de vista de cada um (Hohmann & Weikart, Educar a Criança, 2011). Ainda neste mesmo período, do dia, participámos num simulacro de incêndio que estava marcado, visado para o treino das crianças, no caso de haver necessidade. Este momento surgiu como mais uma oportunidade de aprendizagem, não só para as crianças (por ficarem a saber o que

devem fazer nestas situações), mas também para nós enquanto estagiárias e futuras educadoras, pois se alguma vez for necessário, já teremos os processos e medidas a tomar consolidados(as). Existem determinados cuidados a ter ao trabalhar com um grupo de crianças desta faixa etária. Um exemplo de objetivos, referidos pela Proteção Civil, para a necessidade de se fazerem simulacros nos jardins de infância, consiste na organização dos recursos humanos no caso de uma necessária evacuação em situação de emergência e também têm o objetivo de “evitar confusões, erros, atropelos e a duplicação de atuações” em caso de emergência (Câmara Municipal de Lisboa - Departamento de Proteção Civil; Serviço Nacional de Bombeiros e Proteção Civil, 2005).

No geral, esta semana foi um pouco diferente, dado que as atividades decorriam de acordo com as necessidades e vontades das crianças, ensinando-me desta forma a planificar com as mesmas, e a dirigir um grupo consoante as atividades que vão sendo solicitadas pelas crianças.

Referências Bibliográficas

Câmara Municipal de Lisboa - Departamento de Proteção Civil; Serviço Nacional de Bombeiros e Proteção Civil. (2005). Planode Prevenção e Emergência para Estabelecimentos de Ensino. Obtido em 12 de junho de 2014, de Autoridade Nacional de Proteção Civil: <http://www.proteccaocivil.pt/educid/Documents/PPEEE.pdf>

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

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

Ministério da Educação. (1998). Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar. Lisboa: ME.

ANEXO 8 – TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS – ANTÓNIO

Dias de Observação/Crianças	António
18.11.2013	- A criança Márcio tira os objetos da mão do António, ficando esta simplesmente a olhar para ela;
19.11.2013	- Constrói uma torre de legos enquanto o Diogo o observa; - António e Diogo constroem uma torre de legos em conjunto;
26.11.2013	- Dá 2 legos ao Pedro; - Brinca com o Pedro, utilizando os mesmos legos;
02.12.2013	- Tira o lego ao Leonardo; - Brinca com o Gil utilizando os mesmos legos; - Tira o lego ao David;
09.12.2013	
10.12.2013	
11.12.2013	

06.01.2014	<ul style="list-style-type: none">- Utiliza o lego que o Pedro lhe deu;- Brinca com os mesmos legos com o Diogo e Fábio;- Coloca um lego na torre do Fábio
07.01.2014	<ul style="list-style-type: none">- Constrói uma torre com a criança Diogo;- Coloca um lego na torre da criança Gabriel;- Dá a sua torre à criança Maria;- Chama pelo nome do Fábio;- Coloca na torre o lego que o Fábio lhe deu;
14.02.2014	

ANEXO 9 – TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS – MÁRCIO

Dias de Observação/Crianças	Márcio
18.11.2013	<ul style="list-style-type: none"> - Tira os objetos ao Afonso; - Tira o lego à Sofia;
19.11.2013	<ul style="list-style-type: none"> - Tira o lego ao Diogo, à Irene e também à Elisa deixando-a a chorar;
26.11.2013	<ul style="list-style-type: none"> - Tira o lego ao Pedro, deixando-o a chorar;
02.12.2013	
09.12.2013	
10.12.2013	
11.12.2013	<ul style="list-style-type: none"> - Dá um lego ao Fábio;
06.01.2014	
07.01.2014	<ul style="list-style-type: none"> - Coloca alguns legos na torre da Maria; - Tira um lego à Maria, deixando-a a chorar;

	- Tira a torre de legos do Fábio e do António, partindo-a, deixando o António, a chorar;
14.02.2014	

ANEXO 10 – TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS – DIOGO

Dias de Observação/Crianças	Diogo
18.11.2013	<ul style="list-style-type: none"> - Tenta tirar o lego à Irene; - Bate com o lego na cabeça do David;
19.11.2013	<ul style="list-style-type: none"> - Brinca com o mesmo monte de legos do que a Elisa; - Tira o lego à Elisa; - Observa o António, a construir uma torre de legos; - Coloca um lego na torre do António; - Constrói uma torre de legos junto do António; - Coloca a sua torre de legos sob a torre do António
26.11.2013	<ul style="list-style-type: none"> - Brinca com o Márcio e com a Irene utilizando os mesmos legos;
02.12.2013	
09.12.2013	<ul style="list-style-type: none"> - Bate com o lego na cabeça da Neuza; - Tira 2 legos ao Dário, deixando-o a chorar;

10.12.2013	- Brinca com os mesmos legos Da Irene e Leonardo;
11.12.2013	
06.01.2014	- Utiliza os mesmos legos do Fábio e do António; - Observa o Fábio; - Coloca um lego na torre do Fábio; - Coloca um lego na torre construída pelo Fábio e António; - Coloca a sua torre sob a torre do António;
07.01.2014	- Constrói uma torre com o António; - Coloca um lego na torre do Gabriel;
14.02.2014	

ANEXO 11 – TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS – MADALENA

Dias de Observação/Crianças	Madalena
18.11.2013	
19.11.2013	
26.11.2013	
02.12.2013	- Brinca com os mesmos legos do Leonardo;
09.12.2013	
10.12.2013	- Brinca com os mesmos legos Da Irene e Leonardo;
11.12.2013	
06.01.2014	
07.01.2014	- Brinca com os mesmos legos do António, do Diogo e do Gabriel; - Tira alguns legos da torre do Gabriel;

14.02.2014	- Brinca com outras crianças com o mesmo conjunto de legos;
------------	---