

AS MINHAS APRENDIZAGENS, DA CRECHE AO JARDIM DE INFÂNCIA

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Filipa Rosário Cordeiro

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Albertina Carvalho Fortunato

Leiria, abril de 2017

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais, pelo apoio que me deram ao longo do mestrado, mas principalmente por me terem dado a oportunidade de seguir o meu sonho. Acima de tudo obrigado pelo incentivo que me deram para nunca desistir deste grande sonho.

Também queria agradecer à minha irmã por todo apoio, pela paciência que tem comigo e por me ouvir.

Quero agradecer à minha colega de estágio, Carina Barreiros, pela amizade, pela paciência, pelo apoio, pelas gargalhadas e lágrimas partilhadas. E por ter estado sempre lá quando eu precisei.

Um agradecimento especial ao meu namorado pelos momentos de partilha e de incentivo que nunca me fizeram desistir. Obrigado pelo amor, força, apoio e ajuda que me deste.

Seguidamente, quero agradecer à professora supervisora Albertina Fortunato que me orientou durante todo este processo, que me incentivou sempre que estava mais em baixo, que me ouviu e que me aconselhou nesta jornada.

Em último lugar quero agradecer às educadoras, crianças e auxiliares dos lugares onde estagiei, por todas as aprendizagens que me proporcionaram e pelo carinho recebido.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada pertencente ao Mestrado de Educação Pré-Escolar. Este dividi-se em três partes: a primeira parte relaciona-se com as vivências ocorridas em contexto de creche, a segunda está direcionada para os momentos vivenciados em contexto de Jardim de Infância e a terceira parte é referente ao meu percurso no Jardim de Infância de rede pública

A primeira parte divide-se em dois tópicos. Primeiramente, apresento a caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças vivenciado na Creche e Jardim de Infância “O Ninho”, na sala dos Rouxinóis. Posteriormente, apresento uma dimensão reflexiva onde evidencio as dificuldades sentidas, as aprendizagens realizadas e as experiências que para mim foram as mais significativas na creche.

A segunda parte é composta por quatro tópicos. Inicialmente, apresento uma caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças vivenciado na Creche e Jardim de Infância “O Ninho”, na sala Pré-2. Apresento também uma reflexão onde dou a conhecer alguns dos momentos mais significativos experienciados em contexto de Jardim de Infância. Apresento ainda o projeto “À descoberta dos bichos- da- seda”, tendo por base a metodologia de trabalho de projeto. Por último, apresento um ensaio investigativo realizado com quatro crianças de cinco anos com a finalidade de conhecer as competências sociais evidenciadas pelas crianças, durante a exploração de jogos tradicionais. Os resultados evidenciam competências de cooperação, de competitividade, de (in) cumprimento pelas regras do jogo e de comunicação entre pares.

A terceira parte é dividida em três tópicos. Primeiro apresento uma breve caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças, vivenciado no Jardim de Infância de Marrazes, na sala B. De seguida, apresento uma dimensão reflexiva onde reflito sobre o meu percurso enquanto estagiária em contexto de Jardim de Infância de rede pública. Por fim, dou a conhecer o trabalho de projeto intitulado “Pequenos Músicos”.

Palavras chave

Aprendizagens, bichos-da-seda, competências sociais, jogos tradicionais, metodologia de trabalho por projeto, músicos.

ABSTRACT

The present report was carried out within the framework of the Pedagogical Practice of Supervised Education belonging to the Master's Degree in Pre-School Education. This is divided into three parts: the first part is related to the experiences occurred in the context of day care, the second is directed to the moments experienced in the context of kindergarten and the third part is referring to my path in kindergarten Public network

The first part is divided into two topics. First, i present the characterization of the educational context and the group of children experienced in the Nursery and Kindergarten "O Ninho", in the Rouxinóis room. Subsequently, i present a reflective dimension where i highlight the difficulties experienced, the lessons learned and the experiences that for me were the most significant in the day care center.

The second part is composed of four topics. Initially, i present a characterization of the educational context and the group of children experienced in the Nursery and Kindergarten "The Nest" in the Pre-2 room. I also present a reflection where i present some of the most significant moments experienced in the context of kindergarten. I also present the project "The discovery of silkworms", based on the methodology of project work. Finally, i present an investigative essay with four children of five years in order to know the social skills evidenced by the children, during the exploration of traditional games. The results show competence for cooperation, competition, (in) compliance with the rules of the game and communication between peers.

The third part is divided into three topics. First i present a brief characterization of the educational context and the group of children, experienced in the Kindergarten of Marrazes, in room B. Next, i present a reflective dimension where i reflect on my course as a

trainee in the context of Public Kindergarten. Finally, i announce the project work entitled "Little Musicians".

Keywords

Learning, musicians, silkworms, social skills, traditional games, work project methodology.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	v
Índice Geral	vii
Índice de Figuras	xi
Índice de Quadros.....	xii
Índice de Tabelas	xiii
Introdução.....	1
I- PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE.....	3
1.1. Caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças: Creche e Jardim de infância “O ninho”, sala dos rouxinóis.....	3
1.2. Dimensão reflexiva.....	5
1.2.1. Ser educador em contexto de creche	6
1.2.2. A importância da rotina na creche.....	8
1.2.3. A importância do espaço e dos materiais para o desenvolvimento das crianças.....	9
1.2.4. Das dificuldades às aprendizagens	10
II- PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA.....	14
2.1. Caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças: Creche e Jardim de infância “O ninho”, sala pré-2	14
2.2. Dimensão reflexiva.....	18
2.2.1. Ser educador em jardim de infância	18
2.2.2. A importância da observação e do registo.....	20

2.2.3. A importância da avaliação	21
2.2.4. Das dificuldades às aprendizagens	22
2.3. Trabalho de projeto “À descoberta dos bichos-da-seda”	24
2.3.1. Revisão da literatura	24
2.3.1.2. Metodologia de trabalho de projeto	24
2.3.2. Projeto “À descoberta dos bichos-da-seda”	26
2.3.2.1. Situação desencadeadora	26
2.3.2.2. Fase I – Definição do problema	26
2.3.2.3. Fase II – Planificação e desenvolvimento do projeto	27
2.3.2.4. Fase III- Execução	28
Proposta educativa: Leitura da história “A Lagartinha Muito Comilona” de Eric Carle	29
Proposta educativa: Observando os Bichos-da-seda	29
Proposta educativa: Gráfico “Quanto medem os nossos bichos-da-seda”	30
Proposta educativa: Pesquisa de Informação sobre os Bichos-da-seda	31
2.3.2.5. Fase IV- Divulgação/Avaliação	31
2.3.3. Refletindo sobre o projeto “À descoberta dos bichos-da-seda”	33
2.4. Dimensão Investigativa	33
2.4.1. Pergunta de partida e objetivo	33
2.4.2. Enquadramento teórico	34
2.4.2.1. O jogo – perspetiva histórica	34
2.4.2.2. O jogo tradicional	37
2.4.2.3. O jogo tradicional e a educação	38
2.4.2.4. O jogo tradicional e o desenvolvimento de competências sociais	40
2.4.3. Metodologia	41
2.4.3.1. Opções metodológicas	41
2.4.3.2. Participantes do estudo	43

2.4.3.3. Instrumentos e técnicas de recolhas de dados	43
2.4.3.4. Procedimento	45
2.4.3.5. Tratamento e análise de dados	46
2.4.4. Apresentação e análise de dados	47
2.4.4.1. Categoria: cooperação	47
2.4.4.1.1. Subcategoria: entreatajuda.....	47
2.4.4.2. Categoria: Apropriação e cumprimento de regras	50
2.4.4.2.1. Subcategoria: (in) cumprimento das regras do jogo	50
2.4.4.2.2. Subcategoria: competitividade	53
2.4.4.2.3. Subcategoria: aceitação do resultado do jogo (vencedor/vencido)	54
2.4.4.3. Categoria: interação/comunicação.....	54
2.4.4.3.1. Subcategoria: estabelecimento de diálogo.....	54
2.4.4.3.2. Subcategoria: respeita a opinião das outras crianças.....	57
2.4.4.3.3. Subcategoria: espera pela sua vez para falar	58
2.4.5. Conclusões do ensaio investigativo	60
III- PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE	
JARDIM DE INFÂNCIA (II).....	62
3.1. Caraterização do contexto educativo e do grupo de crianças: Jardim de Infância de Marrazes, sala b	62
3.2. Dimensão reflexiva.....	64
3.2.1. Perturbação do Espectro do Autismo na Educação Pré-escolar	65
3.2.2. Avaliação por portfólio.....	66
3.2.3. Brincar no espaço exterior no jardim de infância.....	68
3.2.4. Das dificuldades às aprendizagens	69
3.3. Trabalho de projeto “pequenos músicos”	72
3.3.1. Projeto “Pequenos Músicos”	73
3.3.1.1. Situação desencadeadora	73
3.3.1.2. Fase I – definição do problema	73

3.3.1.3. Fase II – planificação e desenvolvimento do projeto	74
3.3.1.4. Fase III- Execução	75
Proposta educativa: construção de instrumentos musicais	76
Proposta educativa: Apresentação da pesquisa feita pelas crianças	78
Proposta educativa: Ida à biblioteca	79
3.3.1.5. Fase IV- divulgação/avaliação.....	79
3.3.2. Refletindo sobre o projeto “Pequenos Músicos”	80
Conclusão	82
Referências Bibliográficas.....	84
Anexos	92
Anexo I- Reflexão da 5ª semana em Creche	93
Anexo II- Reflexão da 14ª semana em Creche	96
Anexo III- Reflexão da 5ª semana em Jardim de Infância	99
Anexo IV- Reflexão da 3ª semana em Jardim de Infância	103
Anexo V- Autorização para uso de fotografias e vídeos	106
Anexo VI- Grelha de observação: Jogo Tradicional “Senhor barqueiro”	107
Anexo VII- Nota de campo: Jogo tradicional “Rede de Peixes”	111
Anexo VIII- Registo audiovisual: Jogo tradicional “Cabra-cega”	112
Anexo IX- Registo audiovisual: Jogo tradicional “Camaleão”	120
Anexo X- Registo Fotográfico: Jogo tradicional “A Lagarta”	124
Anexo XI- Registo Fotográfico: Jogo Tradicional “A Macaca”	125
Anexo XII- Reflexão da 4ª semana em Jardim de Infância II	126
Anexo XII- Reflexão da 5ª semana em Jardim de Infância II	132
Anexo XIV- Explicação das Estratégias: Cesto do tesouro e Saco surpresa.....	138
Anexo XV- Pedido de colaboração dos pais para o trabalho de projeto “Pequenos Músicos”	139

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Registo da observação a olho nu e à lupa	29
Figura 2- Exposição "Observando os bichos-da-seda"	29
Figura 3- Gráfico "Quanto medem os nossos bichos-da-seda"	30
Figura 4- Pesquisa sobre os bichos-da-seda	31
Figura 5- Exposição dos registos gráficos referentes às aprendizagens	32
Figura 6- Instrumentos musicais que as crianças trouxeram	78
Figura 7- Crianças a observarem livros na biblioteca	79

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Algumas ideias prévias das crianças sobre os bichos-da-seda.....	27
Quadro 2- Algumas questões levantadas pelas crianças sobre os bichos-da-seda	27
Quadro 3- Cronograma do projeto "À descoberta dos bichos-da-seda"	28
Quadro 4- Aprendizagens realizadas sobre os bichos-da-seda.....	32
Quadro 5- Cronograma do estudo	45
Quadro 6- Modelo conceptual de análise	46
Quadro 7- Ideias prévias das crianças sobre a música.....	74
Quadro 8- Questões levantadas pelas crianças sobre a música	74
Quadro 9- Sugestões das crianças para responder às questões.....	75
Quadro 10- Sugestões do que fazer sobre a música	75
Quadro 11- Cronograma do projeto "Pequenos Músicos"	76

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Número de evidência da subcategoria entreatajuda	50
Tabela 2- Número de evidências na subcategoria (in) cumprimento das regras do jogo	53
Tabela 3- Número de evidências da subcategoria estabelecimento de diálogo.....	57
Tabela 4- Número de evidências da subcategoria espera pela sua vez para falar	59

INTRODUÇÃO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, entre o ano letivo 2015/2017. Este relatório abarca as experiências vivenciadas no contexto de Creche e Jardim de Infância.

Assim, este relatório encontra-se dividido em três partes distintas, sendo que a primeira parte corresponde ao meu percurso em contexto de Creche, a segunda parte aos momentos vivenciados em contexto de Jardim de Infância e a terceira parte é referente ao trajecto realizado num Jardim de Infância de rede pública.

A primeira parte, referente ao contexto de creche, encontra-se dividida em dois tópicos. O primeiro tópico apresenta a caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças vivenciado na Creche e Jardim de Infância “O Ninho”, na sala dos Rouxinóis. No entanto o segundo tópico apresenta uma dimensão reflexiva referente aos momentos vivenciados no contexto de creche, onde evidencio as dificuldades sentidas, as aprendizagens realizadas e as experiências que para mim foram as mais significativas, ao longo do meu percurso enquanto educadora estagiária nesse contexto.

A segunda parte, referente ao contexto de Jardim de Infância, é composta por quatro grandes tópicos. Nesta segunda parte apresenta-se, à semelhança da primeira parte, uma caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças vivenciado na Creche e Jardim de Infância “O Ninho”, na sala Pré-2. Apresenta também uma dimensão reflexiva onde dou a conhecer alguns dos momentos mais significativos experienciados na Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância. Apresenta ainda o projeto intitulado “À descoberta dos bichos-da-seda” desenvolvido com as crianças da sala Pré-2, tendo por base a metodologia de trabalho de projeto. O último tópico corresponde à dimensão investigativa onde através de um estudo de carácter qualitativo pretendo conhecer as competências sociais evidenciadas pelas crianças durante a exploração de jogos tradicionais.

A terceira parte, referente ao contexto de Jardim de Infância de rede pública, encontra-se dividida em três tópicos. No primeiro tópico é apresentado uma breve caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças vivenciado no Jardim de Infância de

Marrazes, na sala B. O Segundo tópico corresponde à dimensão reflexiva onde reflito sobre o meu percurso enquanto estagiária em contexto de Jardim de Infância de rede pública. No terceiro tópico apresenta-se um projeto intitulado “Pequenos Músicos”, tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto.

No final do relatório apresento uma conclusão acerca do meu percurso enquanto mestranda no decorrer das variadas Práticas Pedagógicas, evidenciando as experiências mais significativas e salientando o contributo das mesmas para a minha formação pessoal e profissional.

I- PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE

A Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de creche encontra-se dividida em dois tópicos, sendo que no primeiro tópico apresento a caracterização do contexto educativo vivenciado na Creche e Jardim de Infância “O Ninho”, na sala dos Rouxinóis. No segundo tópico, apresento uma dimensão reflexiva onde reflito sobre o meu percurso enquanto educadora estagiária naquele contexto.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E DO GRUPO DE CRIANÇAS: CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA “O NINHO”, SALA DOS ROUXINÓIS

A minha prática pedagógica, em contexto de Creche, foi realizada na zona de Leiria, na instituição denominada de Creche e Jardim de Infância “O Ninho” que se situa por detrás da Sé de Leiria, no Largo Cónego Maia. Esta instituição tinha três valências: a creche, o jardim de infância e o CTAL (Centro de Atividades de Tempos Livres).

Assim sendo, segundo o projeto educativo (2015-18, p.10), a valência de creche admitia “crianças entre os 3 meses e os 3 anos de idade” tendo capacidade para acolher crianças distribuídas por faixas etárias diversas, divididas em dois grandes grupos: o grupo do Berçário (composto pelo Berçário I, II e III) e o grupo da Creche (constituído pela sala dos Rouxinóis, Coelhoinhos, Borboletas e Peixinhos). Portanto, a creche era composta por três berçários, duas salas para crianças com doze meses e duas salas destinadas a crianças com vinte quatro meses.

No que concerne ao jardim de infância, este era constituído por seis salas distintas, sendo que duas destas destinavam-se a crianças entre os 3/4 anos, outras duas a crianças com 4/5 anos e as restantes a crianças com 5/6 anos.

Quanto ao CATL, este recebia crianças com idades compreendidas entre os seis e os treze anos e tinha como objetivo primordial colaborar com a família durante todo o processo em que a criança evolui, mas também "construir um percurso pedagógico

inspirado em modelos curriculares que proporcionem princípios de livre expressão, valorização de experiências e dinâmicas que envolvem as expressões artísticas" (Projeto Educativo, 2015-18, p.15).

Em relação à minha prática pedagógica em contexto de creche tive a oportunidade de interagir com catorze crianças pertencentes à Sala dos Rouxinóis, sendo que oito delas eram do sexo masculino e seis do sexo feminino. Aquando o início da prática estas crianças tinham idades compreendidas entre os onze e os dezassete meses.

Em termos físicos, esta sala encontrava-se dividida em quatro áreas distintas: a área do tapete, a área do repouso, a área do fraldário e, por fim, a área dos cabides.

No que diz respeito, à área do tapete, esta era uma área onde as crianças podiam brincar e conviver, tanto umas com as outras, como com a (s) respetiva (s) educadora/auxiliares/estagiárias. Esta área era composta por um tapete azul e cinco almofadas, onde as crianças se podiam sentar, brincar e onde eram afixados materiais que estavam a ser trabalhados no momento (imagens, poemas, histórias, etc.). Também dispunha de uma pequena prateleira, com livros, brinquedos e jogos.

A área do repouso era composta por cinco berços direcionados às crianças que ainda não tinham adquirido a marcha, enquanto que as restantes crianças dormiam em catres, dispostos ordenadamente e sequencialmente pela sala. Na parede, existiam dois placards destinados à exposição de trabalhos realizados ao longo do ano letivo.

A área do fraldário era o local destinado à higiene pessoal de cada criança. Nesta, existiam dois armários, um direcionado para os bens (fraldas, muda de roupa, etc.) de cada criança e, outro para os seus toalhetes, cremes e papel descartável.

A área dos cabides era composta por catorze cabides pertencentes a cada criança e, era onde se colocavam as mochilas e os casacos das crianças.

Posto isto, segundo Trescents, Martínez, Aguadé e García (2002, p.5) a organização do espaço é essencial dado que “as crianças necessitam de um ambiente acolhedor e seguro, onde podem lidar com o conhecimento gradual do meio e adquirir os recursos que lhes permitam aceder a ele”.

No início da minha prática pedagógica nesta sala, existiam cinco crianças que ainda não tinham adquirido a marcha, contudo, gatinhavam com alguma rapidez e já se

conseguiam manter em pé, com auxílio. Com esta situação tomei conhecimento que segundo Papalia, Olds e Feldman (2006), os bebês não necessitam de aprender habilidades motoras básicas, como por exemplo gatinhar, andar e agarrar objetos. Eles só precisam de espaço para se movimentarem e de liberdade para verem tudo o que os rodeia.

Ao nível social as crianças desta sala eram muito sociáveis, tinham facilidade em interagir, esboçando um sorriso às pessoas. Pois, de acordo com Trescents, Martínez, Agudé e García (2002, p.9), “a primeira amostra de sociabilidade que se observa no bebê é o seu aberto sorriso como resposta a todo o contacto visual que estabelece com o outro”.

Relativamente à fala, a maioria das crianças ainda não pronunciava nenhuma palavra corretamente, mas articulavam várias sílabas, como pá, tá, entre outras. Assim, para Papalia, Olds e Feldman (2006, p.213) as crianças antes de utilizarem as palavras “comunicam suas necessidades e seus sentimentos através de diversos sons, que evoluem do choro para arrulhos e balbucios”.

1.2. DIMENSÃO REFLEXIVA

Ao refletir sobre a minha Prática Pedagógica em contexto creche, com crianças entre os onze e os dezasseis meses, considero que esta prática foi uma experiência bastante gratificante, dado que nunca tinha estagiado com crianças tão novas. Assim, posso frisar que com esta experiência realizei diversas aprendizagens sobre as crianças desta faixa etária.

Portanto, nesta dimensão irei efetuar uma breve reflexão acerca de alguns dos aspetos que foram mais pertinentes na minha prática pedagógica. Deste modo, dá-se início à reflexão com algumas considerações sobre o que é ser educador em creche, seguindo-se algumas ideias sobre a importância da rotina na creche. Reflete-se, ainda, sobre a importância do espaço e dos materiais para o desenvolvimento das crianças. Por fim apresenta-se algumas considerações sobre o caminho realizado de forma a transformar as minhas dificuldades em aprendizagens.

1.2.1. SER EDUCADOR EM CONTEXTO DE CRECHE

Ao iniciar a minha Prática pedagógica perguntei a mim mesma: afinal o que é ser educador em contexto de creche?. Rapidamente percebi que é muito mais do que aquilo que pensava ser, que é um conceito complexo e abrangente.

Inicialmente pensava que um educador de infância fosse alguém que devesse conhecer as características de desenvolvimento das crianças, alguém que devesse ir ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças, que proporcionasse atividades com o intuito de desenvolver a criança de forma global, integral e harmoniosa. No entanto, penso que esta conceção apenas estava interiorizada, mecanizada na minha cabeça e não totalmente compreendida.

No meu ponto de vista considero que fui aprofundando a minha visão ao longo da Prática, pois numa fase inicial preocupava-me sobretudo com a atividade orientada, descurando os restantes momentos presentes no dia-a-dia das crianças.

Assim, segundo Portugal (2009) citado por Dias e Correia (2012, p.4) solicita-se um educador

“responsivo, apoiante, que sirva de modelo, que explique, que questione, que canalize o interesse da criança para objetivos socialmente desejáveis, que não domine o pensamento da criança nem interfira na sua liberdade de escolha. Deseja-se um educador que apoie as aprendizagens da criança, que ofereça um ambiente estimulante, que encoraje a criança a experimentar e a explorar a diversidade que a rodeia, apoiando-a nas dificuldades e na procura de respostas exequíveis. Deseja-se um educador que promova a autonomia da criança e a sua sensibilidade, que a acompanhe no seu percurso de vida, respeitando o ritmo de aprendizagem e as características individuais de cada uma delas”.

Neste sentido, a creche é uma insituição dedicada à primeira infância que “constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades” (Segurança Social, 2010, p.1). Cró e Pinho (2011, p. 1) complementam esta ideia, afirmando que a creche é um “ (...) lugar onde se dá a experiência da separação, a emergência da linguagem, a construção de relações

afectivas, a promoção da autonomia, entre outras aquisições, é um contexto educativo extremamente fértil”.

Assim sendo, para que a criança se sinta segura e acolhida na creche, é necessário um educador que “reconheça cada criança como um ser único, rico, com potencial para construir o seu conhecimento a partir das suas ações” (Dias & Correia, 2012, p.4). Também é imprescindível “um educador sensível e conhecedor dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, que brinque com a criança, converse com ela, se vincule e assegure contextos securizantes, estimulantes e impulsionadores de processos de autorregulação, de iniciativa pessoal e de criatividade” (Correia & Dias, 2012, p.266).

O educador também deve ser alguém que estabeleça uma relação de proximidade e de afetividade com as crianças pois estas “aprendem e desenvolvem-se bem na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem confiança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades (...)” (Portugal, 2009, citado por Dias & Correia, 2012, p.4). Assim sendo,

“o educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento de autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento socioemocional” (Portugal, 2000, pp.104-105).

Ao longo da minha prática percebi que o educador também deve proporcionar atividades estimulantes, encorajadoras e envolventes que “permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória” (Portugal, 2000, p.105). Também compreendi que é por meio de observações cuidadas que o educador começa a saber as características, os interesses e as necessidades de cada criança e, que é através desse conhecimento que planifica as atividades (Parente, 2011).

Assim, o educador deve proceder a uma observação mais cuidada das crianças pois

“permite revelar a singularidade de cada criança, ajudando a conhecer o seu temperamento, os seus pontos fortes, as suas características, a forma como a criança se

relaciona com os outros, etc. Deste modo, os educadores e outros adultos estão mais capazes de compreender as crianças, de desenvolver com elas relações de confiança e responderem às suas necessidades e interesses” (Parente, 2011, p.6).

1.2.2. A IMPORTÂNCIA DA ROTINA NA CRECHE

Para a construção da planificação foi importante ter em conta a rotina do grupo de crianças e, como tal senti a necessidade de refletir sobre este assunto que se revelou uma aprendizagem para mim neste contexto.

O dia da criança é organizado segundo uma sequência de acontecimentos como, por exemplo, o acolhimento, a brincadeira livre, os momentos de atividades orientadas, o almoço, a higiene, a sesta e o lanche. Assim, para Post e Hohmann (2003) uma programação diária deve ser algo visível, organizada e consistente. No entanto, deve ser flexível e responder às necessidades de cada criança. Pois cabe ao educador ter a capacidade de modificar o decurso geral dos acontecimentos, adaptando-se às diversas necessidades de cada criança. Deste modo, toda uma rotina deve possibilitar a construção de um dia calmo e centrado na criança assegurando-lhe o maior conforto e bem-estar (*idem*, 2003).

Desta forma a organização do tempo é fundamental para as crianças pois providencia segurança à criança, dado que a ajuda a prever o que vai acontecer a seguir (Cordeiro, 2012 citado por Eichmann, 2014) permitindo, ainda, apropriar-se de referências temporais que “servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27).

Hohmann e Weikart (2004) acrescentam ainda que a rotina corresponde a uma sequência de acontecimentos que as crianças podem seguir e compreender, oferecendo-lhes uma estrutura para os acontecimentos do dia-a-dia. A rotina deve ser conhecida pelas crianças, estas necessitam de saber o que podem fazer nos diversos momentos e precisam de ter a liberdade de propôr alterações. Por isso, a sucessão de cada dia deve ser decidida tanto pelo educador como pelas crianças (Ministério da Educação, 1997).

No decorrer da minha prática percebi que os diversos momentos que fazem parte da rotina são impulsionadores de interações, pois são momentos onde as crianças

exteriorizam e comunicam aquilo que sentem. Assim, os diversos momentos da rotina são importantes, uma vez que oferecem “oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais favorecendo a autoestima e o autoconceito da criança” (Portugal, 2011 citado por Eichmann, 2014, p.41).

No entanto, Portugal (2000), enaltece que na creche o principal não são as atividades planeadas, ainda que adequadas mas sim as rotinas e os tempos de atividades livres. Esta autora indica, ainda, que as crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “escolarizados”, onde são realizadas atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais.

1.2.3. A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO E DOS MATERIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Ao longo desta prática pedagógica também tomei conhecimento que cabe ao educador organizar o espaço educativo, visto que a escolha dos materiais e a maneira como estes estão distribuídos condiciona “o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997, p.37).

Deste modo, a preocupação com o espaço e com os materiais está relacionada com a “criação de um ambiente de aprendizagem que garanta uma igualdade de oportunidades para todas as crianças, no respeito pelos interesses e características individuais e na facilitação do alargamento destes interesses” (Formosinho, Katz, McCellan & Lino, 1996, p.66). Por isso, o espaço em que ocorrem as atividades deve ser seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e os interesses da criança sempre em mudança (Post & Hohmann, 2003).

No decorrer da minha prática reparei que as crianças têm uma “necessidade intrínseca de movimento” (*idem*, 2003, p.119) pois só através da movimentação é que estas aprendem a dominar e a controlar o seu corpo. Como tal, é indispensável valorizar a criação de um ambiente que favoreça, simultaneamente, a segurança física e mental da criança, condição imprescindível para o seu bem-estar e para a sua aprendizagem ativa (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Assim sendo, o contexto físico deve obedecer a uma dupla função: por um lado, deve ser cómodo e criar uma atmosfera semelhante ao ambiente, e por outro lado, deve apresentar as condições práticas necessárias ao desenvolvimento pleno da criança (Goldschmied & Jackson, 2000, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Na minha prática pedagógica tive a preocupação de procurar proporcionar às crianças atividades com materiais variados que permitissem a ação independente e estimulante com o mundo físico, proporcionando à criança a construção do seu próprio conhecimento (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007). Pois é central que os “materiais pedagógicos transportem mensagens e criem oportunidades, sejam responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.17). Por isso, também, é importante oferecer às crianças uma diversidade de objetos, com diferentes texturas e desafios motores diversificados, em que estas os possam explorar livremente (Portugal, 2011).

Portanto aquando a escolha dos materiais/objetos tem de se ter em conta que estes sejam estimulantes, resistentes, seguros, e que proporcionem a livre exploração e manipulação dos mesmos. Pois, uma criança aprende o que é um “objeto através das experimentações que sobre ele realiza (...). Quando as crianças exploram um objeto e descobrem os seus atributos, começam a compreender como funcionam as suas partes, como se encaixam e interligam e como «trabalha o objeto» ” (...) (Hohmann & Weikart, 2004, p.36).

Ao longo da execução das diversas propostas educativas tive a oportunidade de observar diversas interações entre as crianças e os objetos, e com essas interações entendi que

“a criança enquanto ser ativo, experiencia através do seu corpo, construindo o seu conhecimento. Aprende fazendo, coordenando os sentidos, acções e sentimentos. (...). É nesta constante interacção com o mundo físico e social que se vai descobrindo e desvendando o seu mundo” (Correia & Dias, 2012, p.265).

1.2.4. DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS

A Prática Pedagógica vivenciada em contexto de creche foi composta por quinze semanas, sendo que durante essas semanas senti diversas dificuldades que fui tentando colmatar ao longo do meu percurso académico.

Uma das primeiras dificuldades prendeu-se com a planificação, uma vez que tive dificuldade em distinguir intencionalidades educativas de objetivos, em aprofundar um pouco mais as atividades e as estratégias utilizadas e, em cumprir tudo o que constava na planificação. Ao longo das diversas semanas percebi que para planificar é necessário que o educador “reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 1997, citado por Dias, 2009, p.31). Para além disso, para planificar, o educador deverá escutar a criança, procurar saber quais são os seus interesses, as suas necessidades, os seus desejos de modo a contextualizar a sua ação educativa (*idem*, 2009) e, inicialmente, não o consegui fazer, pois tinha pouca informação sobre as crianças uma vez que ainda tinha tido pouco contacto com elas.

Planificar implica uma reflexão contínua por parte do educador, sendo que ao longo das semanas de estágio, tentei ter a preocupação de refletir sobre tudo o que tinha sido realizado, identificando os aspetos positivos e os aspetos a melhorar na minha intervenção. No entanto, nessas reflexões tentei não esquecer o enfoque na criança dado que tentava mencionar aspetos observados nas crianças, tais como os seus interesses, as suas necessidades e a sua evolução. Penso que a minha maior dificuldade ao nível da reflexão deveu-se ao facto de por vezes não ser objetiva, concisa, coerente e clara. Às vezes, tinha dificuldade em selecionar o que era mais importante, em estabelecer ligação entre os vários assuntos mencionados na reflexão e em arranjar estratégias para modificar alguns dos pontos fracos que ocorreram durante a atuação, de modo a não cometer esses mesmos erros no futuro. Ao longo do semestre, fui tentando ser mais específica, objetiva e reflexiva, pois a reflexão “é um olhar para trás (...) implicando uma auto-avaliação na qual o indivíduo observa o que realizará da próxima vez para melhorar” (Dias, 2009, p.32).

Outra dificuldade sentida encontrou-se relacionada com o facto de nas primeiras semanas me ter deparado com uma criança que chorava muito quando chegava à sala. Na hora da refeição fazia “birra” não querendo comer, provocando, por vezes, o vómito. Acho que essa criança exibia tal comportamento devido ao facto de ter entrado naquela sala há pouco tempo, de ainda se estar a adaptar aquele ambiente novo, aquelas pessoas e, principalmente, de se estar a adaptar à ausência dos pais. Assim, quando a criança

chorava não sabia bem o que fazer, sentindo-me um pouco perdida. Desta forma aprendi que as crianças evoluem dia após dia, pois com o tempo esta criança começou a adaptar-se à sala, aos adultos e ao grupo de crianças. Pois, segundo Portugal (1998, p.183) “a partir do momento em que um bebé é confiado a alguém que não os pais, as interações com estes tornam-se mais limitadas. O bebé perde os seus pontos de referência e daí uma certa desorganização, inquietude, se não mesmo angústia e sofrimento”.

No entanto, todas as dificuldades que ocorreram ao longo desta prática pedagógica tornaram-se aprendizagens, pois foi através delas que aprendi como atuar em variadas situações.

Assim através da concretização de algumas atividades aprendi que se deve respeitar o espaço e o ritmo de cada criança (Anexo I – Reflexão da 5ª semana em Creche). Aprendi que

“o desenvolvimento não pode ser apressado. Pois, cada criança tem um relógio interno que determina o momento de gatinhar, sentar, andar, falar... O modo como os educadores podem ajudar no desenvolvimento é encorajando cada criança a realizar as coisas que lhes interessam. O que conta nesta idade é a aprendizagem e não o ensino. A aprendizagem importante surge quando o bebé está pronto e não quando os adultos o decidem” (Portugal, 2000, p.103).

Também aprendi que o tamanho dos grupos é um fator importante aquando da planificação e da concretização de atividades. Pois por vezes, nalgumas atividades pensava em efetuá-las com grupos compostos por poucos elementos, todavia quando as crianças se deparavam com os materiais ficavam receosas e inseguras.

Esta situação foi notória na atividade intitulada “Caixotes sensoriais” em que cada caixote era composto por um material diferente (papel celofane, folhas de jornal, fitas coloridas e tecidos).

Primeiramente, eu e a minha colega de estágio tínhamos idealizado efetuar a atividade durante os três dias com um número reduzido de crianças (em cada dia um grupo composto por quatro elementos realizaria a atividade). Contudo, no primeiro dia de atividades, o grupo de crianças quando se deparou com os caixotes pareceu-me um bocado receoso e inseguro pois nenhuma das crianças queria entrar dentro deles (Anexo II- Reflexão da 14ª semana em Creche).

Deste modo, tendo em conta a dica da orientadora cooperante, optamos por realizar a atividade com todo o grupo de crianças de maneira, a que através da observação e da imitação as crianças começassem a ganhar mais segurança e confiança. Através desta situação, percebi que as “crianças aprendem com outras crianças. Por meio da interação com seus pares, as crianças aprendem muito sobre o mundo, sobre o poder que têm sobre ele e sobre o efeito que elas mesmas têm sobre os outros” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014, p.76).

Noutras atividades, fiquei a saber que estas não poderiam ser efetuadas com grupos grandes porque, muita criança num espaço reduzido pode provocar muita confusão, muito ruído e por vezes, muitos estragos no material. Segundo Gabriela Portugal (2011, p.8)

“o tamanho dos grupos é importante, pois grupos pequenos permitem mais intimidade e segurança, permitindo oferecer cuidados mais individualizados e inclusivos. Em pequenos grupos, os diálogos entre adultos e crianças, através de gestos, vocalizações, contacto visual, tornam-se facilitados porque há menos pessoas, menos barulho, menos atividades em interferência. Em pequenos grupos, torna-se possível construir relações interpessoais mais positivas com as diferentes crianças, sendo mais fácil ir ao encontro das suas necessidades e capacidades”.

No entanto, o tempo em grande grupo também é importante pois “constrói um sentido de comunidade” (Hohmann & Weikart, 2004, p.231) e ajuda as crianças a construírem um repertório de experiências partilhadas e serve, também, para que as crianças verifiquem que são apoiadas e apreciadas pelos outros (Post & Hohmann, 2003). Por conseguinte, aprendi que se deve proporcionar às crianças um equilíbrio entre atividades individuais, de pequeno e grande grupo (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007).

Assim, posso salientar que todas estas aprendizagens serão extremamente importantes para o meu futuro enquanto educadora pois, quando me deparar com situações semelhantes às mencionadas anteriormente, já possuo algum conhecimento sobre o assunto e saberei um pouco melhor como atuar perante estas situações.

II- PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

O contexto de Jardim de Infância, neste relatório, envolve quatro grandes tópicos. O primeiro tópico refere-se à caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças: Creche e Jardim de Infância “O Ninho”, sala Pré-2. O segundo tópico corresponde à dimensão reflexiva referente aos momentos vivenciados ao longo da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância. O terceiro tópico inicia-se com uma fundamentação sobre a metodologia de trabalho de projeto. Seguidamente, apresenta-se o projeto intitulado “À descoberta dos bichos-da-seda” desenvolvido com as crianças, tendo por base a metodologia de trabalho de projeto. O quarto e último tópico corresponde à dimensão investigativa que se inicia com a pergunta de partida e os objetivos definidos para este estudo, seguindo-se um enquadramento teórico onde se reflete sobre as ideias que fundamentam teoricamente este estudo. Posteriormente apresenta-se a metodologia utilizada no estudo, a apresentação e a análise dos dados e por fim apresenta-se as conclusões do ensaio investigativo.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E DO GRUPO DE CRIANÇAS: CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA “O NINHO”, SALA PRÉ-2

A minha prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância também foi realizada na instituição “O Ninho”, mais propriamente numa sala intitulada de Pré-2.

No que concerne à organização e estruturação da sala de atividades, esta estava dividida por oito áreas distintas, sendo elas: a área das construções, a área do tapete, a área da biblioteca, a área da casinha, a área do quadro de giz, a área da plasticina, a área da garagem e, por fim, a área dos jogos.

Quanto à área das construções, esta era destinada a construções com legos, que permitia que as crianças desenvolvessem a sua imaginação, bem como, o seu raciocínio lógico (Projeto Curricular Pré- 1/ Pré-2, 2015/2016).

No que diz respeito à área do tapete, esta continha um tapete colorido onde cada criança tinha um lugar pré-definido. Neste espaço, eram cantadas algumas canções, efetuadas algumas atividades dirigidas, bem como contadas diversas histórias e novidades, comunicadas novas descobertas/acontecimentos, desenvolvendo-se desta forma, o espírito de equipa, entre outros valores (Projeto Curricular Pré- 1/ Pré-2, 2015/2016). Por outro lado, esta área também permitia “desenvolver a linguagem oral e a comunicação, bem como, o desenvolvimento social da criança” (*idem*, 2015/2016, p.10).

Em relação à área da biblioteca, este espaço continha uma prateleira com inúmeros livros e diversas almofadas, de modo a proporcionar um maior conforto às crianças durante as suas “leituras”. Este era um “espaço, pensado para que as crianças pudessem: introduzir «a leitura» como um hábito saudável, desenvolver a imaginação criando a sua própria história, desenvolver a linguagem oral, recontando as histórias e familiarizando-se com o código de escrita” (*ibidem*, 2015/2016, p.10). A área da biblioteca, segundo Post & Hohmann (2003, p.148), “deverá ser um local acolhedor onde as crianças possam facilmente encontrar e apreciar livros de figuras”. Por outro lado, os autores defendem, ainda, que esta área poderá facilitar a aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade (*idem*, 2003).

No que concerne à área da casinha, esta tinha diversos objetos semelhantes aos de uma casa que “oferecem diferentes possibilidades de «fazer de conta», permitindo às crianças recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos” (Ministério da Educação, 1997, p.60). Nela as crianças experienciam o jogo dramático e exploram o mundo que as rodeia, dando “asas à sua imaginação” (*idem*, 1997).

A área do quadro de giz dispunha de um quadro preto e diversos pedaços de giz, permitindo, desta forma, que a criança se expressasse livremente, desenvolvendo a motricidade fina, o grafismo, bem como a manipulação de objetos de escrita.

A área da plasticina, como o nome indica, era destinada à manipulação e exploração de pedaços de plasticina. Esta manipulação permitia à criança desenvolver a sua imaginação, a sua criatividade, o treino da modelagem, bem como a sua motricidade fina.

A área da garagem, também designada de pista, era composta por um tapete personalizado com diversas estradas, para que as crianças pudessem percorrer as mesmas com os carrinhos. Por fim, existia a área dos jogos que era composta por diversos jogos de tabuleiro, divididos, em prateleiras, consoante as diversas faixas etárias. Esta área permitia que as crianças desenvolvessem o seu raciocínio, a sua destreza manual, bem como o seu pensamento lógico.

A organização da sala de atividades em áreas foi pensada “de acordo com as intencionalidades educativas e segundo as suas necessidades, sendo que a qualquer momento, estas poderiam sofrer alterações se assim se justificasse” (Projeto Curricular Pré- 1/ Pré-2, 2015/2016, p. 10).

No que diz respeito ao grupo de crianças da Sala Pré-2 este era composto por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, sendo catorze delas do sexo masculino e onze do sexo feminino. No início desta prática (março de 2016) havia três crianças que tinham três anos, cinco crianças que tinham quatro, dezasseis crianças que tinham cinco e uma criança com seis anos de idade. Este grupo era bastante heterogéneo, pois contemplava crianças com diferentes faixas etárias, com diversos estratos sociais, bem como com díspares nacionalidades.

Neste grupo, não havia nenhuma criança em que se verificasse a existência de Necessidades Educativas Especiais (NEE`S). No entanto, existiam duas crianças que necessitavam de ser acompanhadas pelo grupo de Intervenção Precoce de Leiria. Uma dessas crianças possuía dificuldades ao nível da fala devido ao facto de ter problemas na audição. A outra criança nasceu prematura e, pensa-se que por esse facto, exibia dificuldades ao nível motor.

No que diz respeito ao seu comportamento, através das primeiras semanas de observação, pude constatar que este grupo parecia ser um pouco agitado e conversador. Também me pareceu demonstrar alguma dificuldade em escutar o adulto, bem como escutar as restantes crianças. A sua capacidade de concentração parecia dispersar-se com facilidade. Contudo, este grupo aparentava ser bastante curioso, comunicativo, interativo e recetivo. Ao observar este grupo, também percebi que este gostava muito de

brincar nas diversas áreas presentes na sala de atividades e de realizar atividades experimentais.

Assim sendo, é de ressaltar que este grupo de crianças se encontrava na segunda infância, também designada por Piaget de estágio pré-operatório. Segundo Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007, p.53) este “é o período antecedente ao pensamento operatório, o qual se caracteriza pelo desenvolvimento sequencial de uma ideia, de acordo com determinados princípios lógicos”. Deste modo, no estágio Pré-Operatório, segundo Papalia, Olds e Feldman (2006) as crianças tornam-se cada vez mais sofisticadas no uso do seu pensamento simbólico, no entanto, ainda não são capazes de utilizar a lógica.

Em termos linguísticos, verifiquei que quando foi explorado o jogo do “telefone estragado” as crianças manifestaram dificuldade em formular frases, em distinguir palavra de frase, pois quando lhes era pedido para transmitirem uma frase às restantes crianças, estas pronunciavam apenas palavras (exemplo: cadeira, borboleta, etc.). Deste modo, “os jogos verbais podem desempenhar um papel importante no desenvolvimento da consciência relativa à linguagem, do «saber reflexivo» sobre a língua” (Barbeiro, 1998, p.54).

Quanto às habilidades motoras, as crianças do grupo que tinham três anos revelaram alguma dificuldade em correr, saltar e parar quando lhes era solicitado. As crianças com quatro, cinco e seis anos usavam o seu corpo sem apresentar dificuldades, saltando, correndo. Em relação à motricidade fina, a maioria das crianças revelou alguma dificuldade no recorte. Para suprimir estas dificuldades percebi que a sequência de aquisições motoras “exige que a criança disponha de tempo e de espaço para se movimentar. Só pela experimentação, pela repetição, pela tentativa e erro, ela vai conseguir aprender a dosear os movimentos e o seu corpo” (Avô, 1988, p.54).

Este grupo também revelou alguma dificuldade na realização de desenhos, nomeadamente, na distinção entre desenho e pintura. Tornou-se, por isso, necessário investir nesta área de conteúdo, uma vez que o desenho ajuda também a desenvolver futuramente o grafismo (Projeto Curricular Pré- 1/ Pré-2, 2015/2016, p.5). Outro aspeto importante foi o facto de se verificar que ao longo desta prática se notou uma melhoria

ao nível do desenho, visto que as crianças começaram a desenhar mais pormenores na figura humana.

2.2. DIMENSÃO REFLEXIVA

A reflexão que se segue diz respeito à Prática Pedagógica realizada no contexto de Jardim de Infância, do Mestrado de Educação Pré-Escolar durante o ano letivo 2015/2016. Como já referi anteriormente, esta Prática Pedagógica decorreu na Creche e Jardim de Infância “O Ninho”, na vertente de Jardim de Infância, onde tive a oportunidade de trabalhar com um grupo de crianças com idades muito diferentes, tendo crianças dos três aos seis anos de idade. Considero que esta diversidade me trouxe grandes aprendizagens que contribuíram para o meu desenvolvimento e crescimento enquanto futura educadora de infância, uma vez que aprendi entre outras coisas, algumas características do desenvolvimento da criança nessas faixas etárias (3 – 6 anos).

Considero que os momentos vivenciados e as dificuldades superadas contribuíram para o meu desenvolvimento e crescimento enquanto futura educadora de infância, onde realizei múltiplas aprendizagens fundamentais para a minha formação pessoal e profissional. Deste modo, refletirei sobre alguns aspetos que destaco como pontos importantes deste meu caminho, apresentando algumas considerações sobre o que é para mim ser educador em contexto de Jardim de Infância. Seguem-se algumas considerações sobre a importância da observação e do registo. Posteriormente reflito sobre a importância da avaliação e por último sobre as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas durante esta prática.

2.2.1.SER EDUCADOR EM JARDIM DE INFÂNCIA

A educação pré-escolar, mais precisamente o contexto de Jardim de Infância, é considerado como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação 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” (Ministério da Educação, 1997, p.15).

Deste modo, ao longo do semestre fui tentando compreender melhor qual o papel do educador em contexto de Jardim de Infância, sendo que segundo o Ministério da Educação (1997, p.26) “cabe ao educador planejar situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só (...)”.

Assim, o educador também tem de assumir um papel de observador pois só assim poderá “estabelecer uma progressão de experiências e oportunidades de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdos, tendo em conta o que observa da evolução do grupo e do desenvolvimento de cada criança” (*idem*, 1997, p.50).

Na educação pré-escolar percebi que se deve partir do que a criança sabe, por isso cabe ao educador “respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens” (*ibidem*, 1997, p.19). Portanto, o educador deve encarar a criança como “sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9).

O educador para planificar necessita de refletir “sobre a sua ação e a forma como se adequa às necessidades das crianças (...)” (Ministério da Educação, 1997, p.93). No entanto, esta reflexão tanto se deve realizar antes, durante e após a ação, de forma a “tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos” (*idem*, 1997, p.93).

Por isso, cabe ao educador planificar a sua ação, organizar a sua prática e refletir sobre as suas propostas, antes, durante e após a sua realização. Para tal, o educador deve ser autocrítico para procurar melhorar sempre a sua ação (*ibidem*, 1997).

O educador também necessita de avaliar todo o processo educativo pois possibilita saber se contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, “permitindo também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.94).

De modo a que o educador crie as condições para que as crianças aprendam salienta-se a necessidade de criar um clima de comunicação. Por conseguinte, o educador precisa de possuir uma boa capacidade de comunicação e de escuta, devendo valorizar a

contribuição de cada criança, de comunicar com cada uma delas e com o grupo, de modo a fornecer espaço para que cada uma fale (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

2.2.2. A IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO E DO REGISTO

No que concerne a este tópico da minha reflexão, começo por referir que a observação foi muito importante, não só aquela realizada durante as três semanas destinadas a esse efeito, como também a concretizada ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada, pois é através da observação que o educador de infância conhece o seu grupo de crianças.

Portanto, considero que a observação é a base para um bom desempenho enquanto educadora de infância, pois através desta apercebi-me de algumas dificuldades e fragilidades das crianças, como por exemplo o facto de algumas delas conseguirem recortar, autonomamente, enquanto que outras precisavam de ser auxiliadas pelo adulto. Desta forma, pelo facto de ter observado e anotado o desempenho das crianças, nas propostas seguintes, tentava ter em conta as dificuldades observadas com o intuito de as colmatar, diferenciando o grau de dificuldade das propostas e o posicionamento das crianças de modo a poder auxiliar aquelas que mais necessitavam.

Assim, nas últimas semanas de prática decidi realizar algumas propostas que abarcassem o recorte e o desenho, que foram algumas das dificuldades observadas, uma vez que é através da “repetição, da imitação e da experimentação que o desenvolvimento/ aprendizagem da criança ocorre” (Dias & Correia, 2012, p.4).

Por outro lado, a observação permitiu-me conhecer o grupo de crianças, a organização da sala e os recursos pedagógicos existentes na mesma, a rotina do grupo de crianças, bem como alguns dos interesses e necessidades de cada uma delas. Estas observações revelaram-se uma mais-valia para os momentos de intervenção, pois percebi que ao “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...)” poderia “adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997, p.25).

No entanto, a observação também exige um “registo que permita aos educadores contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13). Assim, anotar o que observamos e o que as

crianças dizem permite uma “distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13). Para Parente (2011, p. 7) “efetuar observações e registrar o que se vê e o que se ouve propicia a recolha de evidências. Ao escrever o que observa e o que ouve o observador cria um registo sobre o qual pode refletir mais tarde, comparar com outros registos realizados ao longo do tempo e, ainda, partilhar e contrastar com outros adultos e com a família da criança”.

Apesar de reconhecer a importância da observação e achar que é essencial ser realizada pelos educadores de infância, acho que poderia ter evoluído mais nesta vertente, pois senti que inicialmente não consegui observar situações importantes. Portanto, considero que no meu futuro profissional terei que realizar uma observação mais cuidada e detalhada de modo a desempenhar a minha função da melhor forma em prol do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças.

2.2.3. A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO

A avaliação das crianças foi um dos assuntos onde tive alguma dificuldade, porém sei que este é um campo extremamente importante que o educador deve dominar. No início da prática, tinha “pensado em avaliar apenas as crianças que faziam parte do ensaio investigativo” (Anexo III- Reflexão da 5ª semana em Jardim de Infância), contudo percebi que devia avaliar todo o grupo, pois avaliar, não é só o produto final, é também todo o processo pelo qual a criança passa para atingir um determinado objetivo, sendo essencial no processo de ensino-aprendizagem em Jardim de Infância (Ministério da Educação, 1997). Assim sendo, a componente da avaliação passou a fazer parte da planificação, tendo por base diversas pequenas questões, pois, desta forma, conseguia especificar melhor o que pretendia avaliar, como, onde e quando é que essa avaliação iria ocorrer.

Considero que fui progredindo ao longo do tempo, recolhendo algumas evidências do desempenho das crianças e refletindo sobre as mesmas de modo a reajustar a minha prática. O processo educativo deve ser avaliado de acordo com o que o educador observa e regista sobre o grupo e sobre cada criança pois só assim “a educação pré-escolar pode proporcionar um ambiente estimulante que promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13).

No entanto, senti dificuldade em apontar tudo o que observava, pois como Parente (2011) afirma um observador não consegue observar tudo o que ocorre na ação educativa e, por isso, pode perder informações pertinentes.

Assim, através da prática percebi que a avaliação educativa deve ser sistemática, contínua e integral e, não se deve focar apenas num momento da rotina. É sistemática quando obedece a um plano pré-concebido e é contínua quando se refere ao facto de a avaliação constituir uma etapa do processo educativo, pelo que este “deve ser avaliado momento a momento, ao longo do seu desenvolvimento e não apenas no final do mesmo” (Carrasco, 1989, p.10). Por isso, “a avaliação na educação pré-escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Ministério da Educação, 2011, p.1).

Considero que durante a prática poderia ter envolvido mais vezes as crianças na avaliação, pois ao avaliarmos em conjunto, as crianças têm espaço para dar a sua opinião, expor os seus pontos de vista, “descrever o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.16).

2.2.4. DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS

Ao longo do meu percurso em contexto de Jardim de Infância deparei-me com algumas dificuldades que fui tentando superar no decorrer da minha Prática Pedagógica. Inicialmente, a gestão do tempo foi uma das grandes dificuldades sentidas relativamente aos momentos de atuação. Algumas vezes aconteceu que as atividades orientadas demoraram mais tempo do que aquilo que estava previsto na planificação, o que levou a dificuldades no controlo do grupo.

Por isso, a gestão do grupo de crianças foi outro aspeto em que senti mais dificuldades ao longo da prática. Considero que esse facto se encontrava relacionado com uma inadequada gestão do tempo, pois por vezes as crianças passavam muito tempo sentadas

na área do tapete, levando à sua dispersão e à consequente perda do controlo do grupo, da minha parte.

O facto de o grupo de crianças ser bastante numeroso e de ser heterógeno em relação às suas idades foi outro aspeto que acho que conduziu a um controlo do grupo pouco eficiente. Para colmatar esta situação, ao longo do semestre tentei implementar algumas estratégias como cantar, dizer lengalengas, contar histórias, bem como o chamado “jogo do silêncio”, contudo ele surtia efeito durante pouco tempo. Porém, estou ciente de que esta dificuldade não foi totalmente superada, pois apesar de ter evoluído, conseguindo que as crianças me respeitassem e obedecessem, em alguns momentos persistia alguma confusão e perda de controlo do grupo. Considero que poderia ter diversificado ainda mais as estratégias de modo a captar a atenção e o interesse das crianças, como por exemplo, cantar e contar histórias utilizando diversos tons e modulações de voz.

No que concerne às aprendizagens realizadas ao longo deste percurso sinto que a superação das minhas dificuldades foram as minhas maiores aprendizagens, pois ao refletir fui alterando as estratégias utilizadas na minha atuação, conseguindo superar alguns erros e crescendo enquanto educadora estagiária.

Assim, uma das minhas aprendizagens corresponde à exposição dos trabalhos realizados pelas crianças pois “expor é uma forma de narrar as experiências e atividades que a criança realiza no quotidiano do Jardim de Infância que torna possível escutar a criança, observar e registar o seu processo de aprendizagem” (Anexo III- Reflexão da 5ª semana em Jardim de Infância). Portanto ao expor alguns dos trabalhos realizados pelas crianças na sala aprendi que expor os trabalhos “oferece às crianças uma «memória» concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servirem como ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferece aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínua; e oferece aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas” (Edwards, Gandini & Foman, 1999, p. 25).

O facto de o grupo ser heterógeno em relação às idades (3 - 6 anos) originou outra aprendizagem, pois as atividades não podiam ser concretizadas e pensadas da mesma maneira para as crianças mais novas, impulsionando, desta forma, a diferenciação

pedagógica (Anexo IV- Reflexão da 3ª semana em Jardim de Infância). Desta forma, no decorrer do percurso tentei, durante as atividades orientadas, colocar crianças de diferentes idades a trabalhar em pequenos grupos, visto que “ao favorecer uma aprendizagem cooperada a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (Ministério da Educação, 1997, pp.35-36). Ou seja, ao trabalhar em pequenos grupos as crianças mais novas poderiam aprender através da observação e da imitação das crianças mais velhas.

Portanto, diferenciar é organizar as interações e as atividades de modo a que cada criança seja frequentemente confrontada com situações didáticas que tenham em conta as suas características e necessidades pessoais (Bastos, 2003). Ou seja, é fundamental que se assegure à criança a possibilidade de progredir consoante o seu ritmo (*idem*, 2003). Posto isto, percebi que o educador deve promover a diferenciação pedagógica, uma vez que, “cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.14).

2.3. TRABALHO DE PROJETO “À DESCOBERTA DOS BICHOS-DA-SEDA”

Neste semestre a coordenação do Mestrado em Educação Pré-Escolar propôs a realização de um projeto baseado na Metodologia de Trabalho de Projeto.

Assim sendo, neste tópico do relatório é apresentado o projeto desenvolvido com as crianças da Sala Pré-2, do Jardim de Infância “O Ninho”. Este projeto foi desenvolvido com um grupo composto por 25 crianças, sendo 14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

2.3.1. REVISÃO DA LITERATURA

Nesta parte do relatório, apresenta-se a revisão da literatura que serve de base ao desenvolvimento da Metodologia de Trabalho de Projeto, dando ênfase às diversas fases características do projeto.

2.3.1.2. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Segundo Katz e Chard (1989) citado por Vasconcelos (2011, p.10) a metodologia de trabalho de projeto é “uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou num estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico”. Assim sendo, o trabalho de

projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989, citado por Vasconcelos, 2011, p.10).

Portanto, é importante empregar esta abordagem na educação pré-escolar, uma vez que esta “realça a participação ativa das crianças na construção do seu próprio conhecimento. Esta metodologia parte dos interesses e curiosidades das crianças (...)” (Abel, Dias & Correia, 2014, p.2).

Segundo Vasconcelos (2011), o trabalho de projeto divide-se em quatro fases, sendo elas: a fase I – definição do problema, a fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho, a fase III – execução e a fase IV – divulgação/avaliação.

A primeira fase corresponde à formulação do problema em que se enuncia “o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (Vasconcelos, 2011, p.14). Oliveira e Godinho (2013) referem que nesta etapa as crianças juntamente com os educadores discutem em grande grupo com o intuito de selecionar o tema a ser investigado. Nesta fase, as crianças ainda partilham os saberes que já possuem sobre o assunto; conversam em pequeno ou em grande grupo; desenham, esquematizam e escrevem com o apoio do adulto (Vasconcelos, 2011).

Relativamente à segunda fase, planificação e desenvolvimento do projeto, segundo Vasconcelos (2011, p.15), “elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas”.

Em relação à terceira fase, designada de execução, principia-se a investigação direta pois é nesta fase que as crianças investigam, observam atentamente e registam os resultados, exploram, preveem e discutem as suas novas compreensões acerca do tópico (Oliveira & Godinho, 2013). Através de experiências diretas, as crianças estruturam, selecionam e registam a informação, tendo por base desenhos e fotografias (Vasconcelos, 2011). Também podem “elaborar gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando

com as ideias iniciais: «o que sabíamos antes»; «o que sabemos agora»; «o que não era verdade»” (Vasconcelos, 2011, p.16).

A quarta e última fase inclui a preparação e apresentação da documentação que foi recolhida e tratada, na forma de demonstrações de resultados, que podem ser expostas na sala, podendo também elaborar-se portefólios e álbuns (Oliveira e Godinho, 2013). Posteriormente à divulgação e ao longo de todo o projeto “avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas. Formulam-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projetos” (Vasconcelos, 2011, p.17).

2.3.2. PROJETO “À DESCOBERTA DOS BICHOS-DA-SEDA”

Neste ponto do relatório é apresentado o trabalho desenvolvido com as crianças sobre a temática dos bichos-da-seda. Apresenta-se a descrição do projeto e o desenvolvimento do mesmo, de acordo com respetivas fases de Vasconcelos (2011).

2.3.2.1. SITUAÇÃO DESENCADEADORA

Na quinta semana de intervenção individual que ocorreu entre os dias dois e quatro de maio de 2016, eu e a minha colega de estágio decidimos iniciar um trabalho de projeto indo ao encontro da exploração dos “bichos-da-seda”, pois verificámos que as crianças demonstraram interesse em ampliar os seus conhecimentos acerca deste animal, uma vez que estas nos deram a conhecer uma música referente a esta temática.

2.3.2.2. FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

No dia dois de maio de 2016 decidimos iniciar o nosso trabalho por projeto, seguindo as diversas fases e tendo o cuidado de englobar todas as áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Assim, começamos este dia com um diálogo com as crianças sobre os bichos-da-seda e quando as questionámos sobre se queriam descobrir mais coisas sobre estes animais as crianças responderam afirmativamente.

No que diz respeito à primeira fase do nosso trabalho de projeto, formulação do problema, começámos por realizar um levantamento de ideias sobre o que as crianças sabiam sobre os bichos-da-seda (conforme quadro 1). As ideias prévias das crianças sobre este tema foram registadas numa folha A4, em que cada ideia foi identificada com

as letras iniciais do nome da criança, seguida da idade, afim de preservar a sua identidade.

Quadro 1- Algumas ideias prévias das crianças sobre os bichos-da-seda

O que sabemos sobre os bichos-da-seda?
Fazem o casulo e depois nascem borboletas (B. 5 anos); Alimentam-se com folhas (I. 6 anos); Do casulo nasce a borboleta (A. 5 anos); Primeiro são lagartas e depois são borboletas (LU. 5 anos); As patas e a boca ajudam a fazer o casulo (G. 5 anos).

Os dados do quadro 1 mostram que as crianças revelaram ter algum conhecimento sobre o tema, evidenciando ter conhecimentos prévios sobre o ciclo de vida de um bicho-da-seda bem como sobre a sua alimentação, como é possível verificar no exemplo “alimentam-se com folhas” (I. 6 anos).

Posteriormente, perguntou-se às crianças o que estas gostariam de saber sobre os bichos-da-seda. À medida que as crianças iam colocando questões estas eram registadas numa folha A4 para poderem ser respondidas no decurso do projeto (conforme quadro 2).

Quadro 2- Algumas questões levantadas pelas crianças sobre os bichos-da-seda

O que gostaríamos de saber sobre os bichos-da-seda?	
Eles têm patas pegajosas? (M. 5 anos); Onde está a boca do bichinho? (V. 5 anos); Como é que as borboletas saem do casulo? (A. 5 anos); Como é que eles fazem o casulo? (LU. 5 anos); O que eles comem? (M. 3 anos); Como é que são os casulos? (AN. 4 anos);	De onde é que a comida dos bichos-da-seda vem? (G. 5 anos); Como é que os bichos-da-seda fazem xixi? (LU. 5 anos); Eles bebem água? (LO. 5 anos); Como é que põem os ovos? (BE. 5 anos); Os bichos-da-seda têm nariz? (SL. 5 anos).

Os dados do quadro 2 mostram que as questões levantadas pelas crianças incidem, maioritariamente, sobre as características físicas dos bichos-da-seda bem como sobre os seus hábitos de vida, como é possível observar nos exemplos “O que eles comem?” (M. 3 anos), “Como é que os bichos-da-seda fazem xixi?” (LU. 5 anos); “Eles bebem água?” (LO. 5 anos) e “Como é que põem os ovos?” (BE. 5 anos).

2.3.2.3. FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

No que concerne à segunda fase, planificação e desenvolvimento do projeto, decidimos com as crianças a forma como iríamos obter a informação de forma a responder às suas

questões. Desta forma, as crianças referiram que pretendiam procurar a informação através do computador, da internet e de livros.

Para concretizar o projeto dos bichos-da-seda foi realizada uma calendarização referente às propostas educativas tendo em conta o interesse manifestado pelas crianças e algumas propostas sugeridas por nós. A concretização do projeto teve a seguinte sequência de propostas educativas (quadro 3):

Propostas educativas	Data
Início da construção do gráfico “Quanto medem os nossos bichos-da-seda?”: 1ª semana de medição;	2 de maio de 2016
Diálogo com as crianças sobre o que estas aprenderam acerca dos bichos-da-seda; Leitura da história “A Lagartinha Muito Comilona” de Eric Carle; Conto da “Lenda dos bichos-da-seda”; Atividade “Observando os bichos-da-seda” (a olho nu e à lupa);	3 de maio de 2016
Visulização de um video referente ao ciclo de vida dos bichos-da-seda (https://www.youtube.com/watch?v=Xey7zXnSyQE); Registo do que observaram no video; Montagem de três puzzles referentes ao ciclo de vida de um bicho-da-seda;	4 de maio de 2016
Medição dos bichos-da-seda – 2ª semana;	10 e 11 de maio de 2016
Medição dos bichos-da-seda – 3ª semana	17 e 18 de maio de 2016
Diálogo com as crianças acerca do fim-de-semana passado com os bichos-da-seda; Jogo da lagarta; Atividade “Pesquisa de informação sobre os bichos-da-seda”;	23 de maio de 2016
Diálogo acerca do que as crianças aprenderam sobre os bichos-da-seda; Registo gráfico das aprendizagens num círculo de cartolina; Apresentação do registo por parte das crianças;	24 de maio de 2016
Experiências com casulos de bichos-da-seda; Revisão da “Lenda dos bichos-da-seda”;	13 de junho de 2016

Quadro 3- Cronograma do projeto "À descoberta dos bichos-da-seda"

2.3.2.4. FASE III- EXECUÇÃO

Na terceira fase do projeto, intitulada de execução, as crianças descobrem novas informações sobre o tema explorado e respondem às questões colocadas através das pesquisas efetuadas. Deste modo, na parte da tarde do dia 2 de maio de 2016 demos início à fase de execução do projeto, onde através das propostas educativas realizadas, as crianças aprofundaram os seus conhecimentos acerca dos bichos-da-seda. Este projeto decorreu durante dez dias, em que proporcionámos às crianças propostas educativas que conduziram à descoberta e ao esclarecimento das questões levantadas relativamente aos bichos-da-seda. Das propostas mencionadas anteriormente, apresento de forma descritiva quatro propostas educativas: Leitura da história “A Lagartinha Muito Comilona” de Eric Carle; Observando os bichos-da-seda; Gráfico “Quanto medem os nossos bichos-da-seda?” e Pesquisa de informação sobre os bichos-da-seda.

PROPOSTA EDUCATIVA: LEITURA DA HISTÓRIA “A LAGARTINHA MUITO COMILONA” DE ERIC CARLE

Como forma de iniciar o nosso projeto, eu e a minha colega de estágio decidimos contar uma história intitulada “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle, sendo que com a leitura desta pretendíamos dar a conhecer o ciclo de vida de uma lagarta. A história foi mimada pois foram utilizados diversos gestos com as crianças (ex: lagarta a comer), bem como que foram apresentadas diversas vozes que caracterizavam diversos momentos da história. Assim, após o conto da história, decidimos mostrar às crianças três caixas com dezasseis bichinhos da seda. Por parte de uma das crianças surgiu a questão: “Eles vão ficar sozinhos na sala, quem os vai alimentar durante o fim de semana?” (S. 6 anos). Através do diálogo em grande grupo, decidimos dar oportunidade a cada criança para levar os bichos-da-seda, durante o fim de semana, para casa. Portanto, ao levarem os bichinhos para casa, as crianças tinham a responsabilidade de os alimentar, de tomar conta deles e de registar graficamente ou por escrito, num caderno, o modo como decorreu a sua vivência com estes animais. Tendo isto em consideração, sempre que as crianças traziam os bichos-da-seda de casa, existia um diálogo em grande grupo, como partilha de experiências.

PROPOSTA EDUCATIVA: OBSERVANDO OS BICHOS-DA-SEDA

No decorrer deste projeto também oferecemos oportunidade às crianças de observarem a olho nu e com o uso da lupa, os bichos-da-seda. As suas observações foram registadas como forma de registo gráfico e anotadas, por nós, as suas verbalizações (figura 1). Após realizadas as observações pelas crianças, estas foram expostas num placar localizado na entrada da instituição (figura 2).



Figura 1- Registro da observação a olho nu e à lupa



Figura 2- Exposição "Observando os bichos-da-seda"

Deste modo, decidimos efetuar esta proposta educativa, uma vez que, “o contacto com seres vivos (...) e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.90). Posto isto, penso que, em geral, as crianças gostaram desta tarefa e conseguiram identificar pormenores diferentes em ambas as observações, pois notava-se um aumento de pormenores do desenho da observação utilizando a lupa para o desenho referente à observação a olho nu.

PROPOSTA EDUCATIVA: GRÁFICO “QUANTO MEDEM OS NOSSOS BICHOS-DA-SEDA”

Também construímos, com as crianças, durante três semanas um gráfico intitulado “Quanto medem os nossos bichos-da-seda”, sendo que era solicitado às crianças que durante três semanas, medissem um bicho-da-seda, registando o resultado no gráfico. Deste modo, considero pertinente salientar que esta medição, foi efetuada através do uso de fios de lã (medida não convencional), bem como com a sua medição, utilizando a régua (medida padrão). Assim, após ser efetuada a medição, as crianças teriam de colar o seu fio de lã no gráfico, associando o seu tamanho à semana correspondente, sendo que com este gráfico pretendíamos que as crianças conseguissem associar a variável número da semana com a variável tamanho do bicho-da-seda (figura 3).

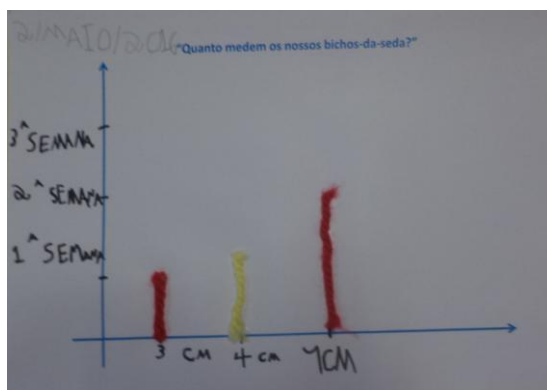


Figura 3- Gráfico "Quanto medem os nossos bichos-da-seda"

PROPOSTA EDUCATIVA: PESQUISA DE INFORMAÇÃO SOBRE OS BICHOS-DA-SEDA

Em relação à terceira etapa, execução, eu e a minha colega de estágio, também nos focamos na pesquisa de informação com as crianças, sendo que esta foi efetuada com o uso do computador. A pesquisa foi realizada individualmente com as crianças tendo como base as questões que elas colocaram sobre o que gostariam de saber acerca dos bichos-da-seda (figura 4).

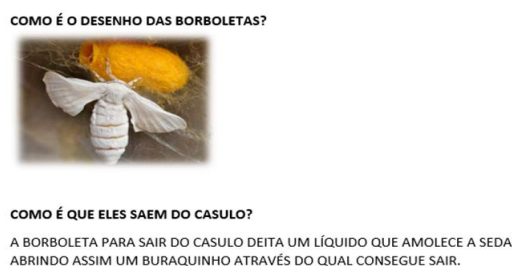


Figura 4- Pesquisa sobre os bichos-da-seda

Considero que a pesquisa através do computador constitui um meio privilegiado para que as crianças recolham e selecionem informação. Pois tal como Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.93) afirmam, “o acesso ao computador no jardim-de-infância (...) possibilita aprendizagens, não só no âmbito do conhecimento do mundo, como também nas linguagens artísticas, na linguagem escrita, na matemática, etc.”. Essa situação foi notória pois as crianças mais velhas (5/6 anos) escreveram o seu nome e a data no computador, promovendo assim a linguagem escrita e a utilização de novas tecnologias.

2.3.2.5. FASE IV- DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO

A última fase da Metodologia de Trabalho de Projeto corresponde à avaliação/divulgação. Nesta fase, foi solicitado às crianças que realizassem um pequeno registo gráfico sobre o que aprenderam com os bichos-da-seda, sendo que ao mesmo tempo que este era efetuado, íamos registando as verbalizações das crianças. Por outro lado, após o registo gráfico estar concluído, as crianças apresentaram-no oralmente, às restantes crianças, sendo que à medida que os registos eram apresentados as suas produções gráficas iam sendo expostas num painel presente na sala de atividades.

Atendendo à quarta fase do nosso trabalho por projeto, esta baseou-se na divulgação, através de duas exposições. Uma das exposições refere-se à proposta educativa

“observando os bichos da seda”, sendo que esta foi exposta num placar localizado à entrada da instituição. A outra exposição estava relacionada com as produções gráficas das aprendizagens das crianças. Torna-se relevante ressaltar que essas produções foram expostas sob a forma de um bicho-da-seda, visto que quando as crianças foram questionadas acerca do modo como iria ser exposta as suas produções gráficas estas sugeriam que queriam desenhar a “cara” de um bicho-da-seda e das expor construindo um (figura 5).



Figura 5- Exposição dos registos gráficos referentes às aprendizagens

Assim, foi realizada esta produção gráfica de forma a que os pais, a comunidade educativa e as próprias crianças usufruíssem da oportunidade de visualizar o seu produto final.

No que diz respeito à avaliação, houve um momento de diálogo com as crianças sobre o que estas aprenderam com a realização deste projeto (conforme quadro 4).

Quadro 4- Aprendizagens realizadas sobre os bichos-da-seda

O que aprendemos sobre os bichos-da-seda
Aprendi que o ovo pode ser amarelo e que do ovo nasce os bichos-da-seda. E comem folhas de amoreira. Depois faz o casulo, faz um burquinho com a boca e sai de lá a borboleta (L. 6 anos);
O bicho-da-seda faz o casulo (A. 6 anos);
Transforma-se numa borboleta (LE. 5 anos);
Aprendi que o bichinho-da-seda nasce dos ovos. Depois é um bicho-da-seda. E depois de um bicho-da-seda transforma-se numa borboleta (SU. 6 anos);
O bichinho nasce do ovo (V. 5 anos)
Aprendi que eles bebem água, chupando-a da folha. Também aprendi que eles fazem o casulo. Eles nascem dos ovos, depois sai uma lagarta, depois faz um casulo e sai uma borboleta (N. 5 anos);
As borboletas deitam um líquido para amolecer a seda e depois fazem um burquinho e saem as borboletas (I. 6 anos);

De uma maneira geral, o quadro 4 mostra que na sua maioria as crianças revelaram ter aprendido o modo como o bicho-da-seda faz o seu casulo, que estes comem rápido, o tipo de alimentação que comem e que do casulo sai uma borboleta.

2.3.3. REFLETINDO SOBRE O PROJETO “À DESCOBERTA DOS BICHOS-DA-SEDA”

Neste ponto do relatório pretendo refletir sobre o contributo da Metodologia de Trabalho de Projeto para a minha formação enquanto educadora de infância. Com este trabalho tomei conhecimento que qualquer acontecimento ou objeto pode servir como indutor para um possível projeto e que o educador pode até mesmo criar indutores para motivar as crianças a querer aprender mais e a interessarem-se pelo mundo que as rodeia. Também aprendi que é fundamental escutar as crianças e tirar partido disso para criar momentos de aprendizagem, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades.

Quanto às dificuldades sentidas destaco que a Metodologia de Trabalho de Projeto pareceu-me um bocado complicada, pois nunca tinha realizado um projeto destes, não tinha noção de como as crianças reagiriam e como poderia orientar todo o processo. Ao longo do projeto senti que deveria ter envolvido mais as crianças no levantamento de ideias sobre possíveis propostas educativas a realizar, pois no trabalho de projeto a criança é encarada como um “ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (Vasconcelos, 2011, p.18). Também fiquei com a sensação de que devia de ter aprofundado mais este projeto, que este foi desenvolvido de forma superficial, dado que algumas das propostas educativas realizadas não responderam diretamente às questões formuladas pelas crianças. No entanto, ao colocar em prática esta metodologia aprendi as diferentes fases que a compõem e que, acima de tudo, é uma metodologia centrada nas crianças.

2.4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA

2.4.1. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVO

No início deste estudo começou por ser realizada a escolha do tema, definida a problemática, bem como os objetivos gerais e específicos a atingir. Assim sendo, o tema

deste projeto diz respeito aos jogos tradicionais pois os jogos assumem um papel relevante no desenvolvimento da criança. A necessidade de conhecer e aprofundar esta temática, mais concretamente, no domínio do jogo tradicional como promotor do desenvolvimento de competências sociais suscitou o problema de investigação do presente estudo que reside na seguinte questão de partida: “Quais as competências sociais que os jogos tradicionais potencializam nas crianças de cinco anos?”.

Assim, este estudo tem como objetivo geral conhecer as competências sociais evidenciadas pelas crianças durante a exploração de jogos tradicionais. E, como objetivo específico pretende-se identificar as competências sociais que os jogos tradicionais explorados promovem nas crianças.

2.4.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Depois de formulada a pergunta de partida e os objetivos deste estudo procedeu-se então à elaboração de um enquadramento teórico que contempla diversas referências sobre o conceito de jogo, a sua perspetiva história, e ainda se clarificou o conceito de jogo tradicional, focando também a sua importância na educação. Por fim fez-se referência ao facto de diversos autores mencionarem que o jogo tradicional pode promover o desenvolvimento de competências sociais nas crianças.

2.4.2.1. O JOGO – PERSPETIVA HISTÓRICA

De acordo com Serrão (2009) a conceção de jogo é variada, assim “definir o jogo é uma tarefa difícil para a qual não há consenso” (Dias, 2005, p.122). Têm sido muitas as explicações dadas para o jogo ao longo dos anos, sendo que a maioria delas surge ligada ao ramo da psicologia e da educação (Palheres, 2004), destacando-se diversos autores.

Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos pioneiros da educação infantil. Este considerava o jogo como o “mediador entre duas forças opostas, o natural e o espiritual, a emoção e o intelecto. Via assim o jogo como um mecanismo unificador, que mantém a integridade das experiências da criança” (*idem*, 2004, p.132). Também concebia o jogo como muito importante para a aprendizagem das crianças, porque através deste, as crianças podem manusear, rearranjar, agir e refletir em relação à sua aprendizagem. O jogo auxilia as crianças a recriar as suas aprendizagens de uma forma concreta (*ibidem*, 2004).

Henri Wallon (1879-1962) refere que a criança nas diferentes fases de desenvolvimento possui características e necessidades específicas e, por isso, a criança recorre a determinados brinquedos e objetos que irão “satisfazer a sua vontade física, social e/ou cognitiva” (Dias, 2005, p.128). Wallon menciona quatro categorias relativamente ao jogo, sendo que a cada uma delas corresponde uma determinada etapa do desenvolvimento infantil: o jogo funcional, o jogo de ficção, o jogo de aquisição e o jogo de fabricação (*idem*, 2005).

O jogo funcional reporta-se a determinada função que precisa de ser exercitada para se satisfazer. Este tipo de jogo detém algo fixo e estereotipado que “permite que cada função explore o seu campo para originar novas explorações” (*ibidem*, 2005, p.128). Pode-se considerar jogo funcional qualquer movimento simples como agitar os dedos, tocar nos objetos, produzir sons com a boca (*ibidem*, 2005).

O jogo de ficção surge por volta dos dois anos quando “a criança inicia ações significativas em detrimento de jogos realizados no vazio” (*ibidem*, 2005, p.129). Nesta fase, a criança opõe-se à realidade e inspira-se no mundo exterior, repete as impressões que vive, reproduz o meio envolvente, assimila-o, conhece-o e “toma consciência do seu papel nesse mundo tão distante para si” (Dias, 2005, p.129).

Os jogos de aquisição iniciam-se no momento em que a criança começa a observar e a tocar o adulto com o intuito de se “aperceber da articulação dos fonemas, dos gestos, dos sons e palavras que pronuncia” (*idem*, 2005, p.129). Com estes jogos a criança tenta compreender seres, cenas e imagens (*ibidem*, 2005).

No que concerne aos jogos de fabricação, estes podem confundir-se com os jogos de ficção, dado que “são a causa ou a sua consequência. Executando os seus próprios brinquedos, combinando objetos, modificando-os, transformando-os, a criança dá vida à sua própria imaginação e situa-se num campo de relações onde desempenha um papel que lhe permite afirmar-se enquanto ser individual” (Dias, 2005, p.130).

Vygotsky (1896 – 1934), autor de referência no campo da psicologia, propõe que a criança através do jogo é “capaz de agir e pensar de maneira mais complexa do que demonstra em outras atividades” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, p.226). Ele também afirma que o jogo favorece a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), porque o jogo instiga a criança a ser capaz de controlar o seu comportamento, a

experimentalizar capacidades que ainda não estão totalmente consolidadas, criar modos desafiantes de pensar e de atuar no mundo (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007).

Ainda de acordo com Vygotsky o jogo é a atividade principal da criança em idade pré-escolar, ou seja, é o mediador das principais transformações que ocorrem ao longo da sua vida (*idem*, 2007). Este pedagogo indica, ainda, que no início da vida, é mais comum o jogo abarcar situações imaginárias sendo que gradualmente, as regras passam a ser explícitas e a situação imaginária começa a dissimular-se (*ibidem*, 2007).

No entanto, para Piaget (1896 - 1980) citado por Silva (2009, p.4) “o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil”, visto que as crianças quando jogam assimilam, podendo transformar a realidade. Este autor afirma que o jogo é essencial na vida da criança e indica, também, que o jogo passa por diversas fases segundo o desenvolvimento da criança. Desta forma, Piaget distingue três tipos de jogos infantis: os jogos de exercícios, os jogos simbólicos e os jogos de regras (Silva, 2009; Dias, 2005).

O jogo de exercício, segundo Piaget, consiste em repetir determinada situação por puro prazer, por gosto (Silva, 2009). Gritar, saltar, correr são exemplos de algumas atividades que “oferecem prazer e traduzem o poder que cada criança tem sobre os objetos e sobre si” (Dias, 2005, p.130).

Seguidamente, entre os dois e os quatro anos de idade, ocorrem os jogos de cariz simbólico, os quais “permitem a assimilação do real ao Eu” (*idem*, 2005, p.131). Este tipo de jogo possibilita à criança “fazer a ponte entre o real e o irreal, o imaginário e o concreto, a reflexão a impulsividade” (*ibidem*, 2005, p.131).

Posteriormente, entre os quatro e os sete anos, surgem os jogos de regras, os quais se “transmitem socialmente entre crianças e conseqüentemente vão contribuindo para o incremento da sua importância à medida do seu próprio desenvolvimento social” (Silva, 2009, p.4). Para Courtney (1980) citado por Silva (2009, p.4), o “jogo de regras, implica o relacionamento social uma vez que são regulamentações impostas pelo grupo e a sua violação acarreta uma sanção”.

Na sociedade atual, o jogo é visto como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança e, como tal, deve fazer parte do dia-a-dia das crianças (Serrão, 2009).

O jogo é considerado pelas Nações Unidas como um direito específico das crianças, sendo que estes “reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística; os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade” (Unicef, 2004, p.22).

Contudo, apesar da variedade de opiniões em relação ao jogo, pode-se salientar que “não há nenhuma atividade tão tipicamente infantil quanto esta” (Dias, 2005, p.122), pois todas as crianças gostam de jogar e joga-se em todas as culturas/sociedades (*idem*, 2005).

2.4.2.2. O JOGO TRADICIONAL

No que concerne ao jogo tradicional, este pode variar de região para região, dentro do mesmo país e, até de localidade para localidade (Cabral, 1991). Segundo este mesmo autor, “jogar é fugir às malhas e convenções que a sociedade tece; as fronteiras das regras esbatem-se, sendo estas frequentemente adaptadas aos gostos e caprichos dos participantes; (...) dura quase sempre o tempo do prazer que proporciona, interrompendo-se por cansaço, conflitos surgidos ou decisões unilaterais” (*idem*, 1991, p.12).

O jogo tradicional pode ser considerado um jogo de regras, pois este tipo de jogo é definido como uma atividade lúdica que possui regras explícitas podendo estas ser adaptadas pelo grupo a situações particulares (Sobreira, 2014).

Piaget menciona que entre os quatro e os sete anos de idade, a criança encontra-se no período dos jogos de regras (Dias, 2005). Assim, esta autora realça que nesta fase

“o simbolismo adquire a noção de grupo e torna-se coletivo, repartem-se papéis e joga-se em conjunto. À medida que a inteligência se vai desenvolvendo e a criança vai apreendendo a realidade, surgem os jogos coletivos e os jogos de regras. Aqui a lei

aceite é a regra. A regra da lei permite (...) a aprendizagem do respeito pelas regras impostas, pelos diferentes papéis a desempenhar no jogo, pelas diferenças individuais, pelas emoções vivenciadas. A brincar com regras, a criança desenvolve o companheirismo, aprende a conviver, a lidar com as suas frustrações e/ou com as suas aspirações. Portanto, aos poucos, a criança vai promovendo o seu desenvolvimento pessoal e social” (Dias, 2005, pp.131-132).

O jogo de regras é um jogo que abarca a coletividade e, com este tipo de jogo, “a criança aprende o que é ganhar e perder, aprende a decidir o que é justo e o que é errado, a escolher e a ser escolhido, aprende a trabalhar valores como o respeito, a honestidade, a cooperação, a justiça ou a tolerância. Assim, com os jogos, a criança vai aprendendo a viver em sociedade, a relacionar-se com os outros, com as regras sociais, consigo mesmo de forma a construir o seu desenvolvimento integral” (Dias, 2005, p.126).

Neste sentido, no jogo de regras o objetivo não é a vitória em si nem a competição, mas sim o lúdico e o cumprimento de regras (Guirra & Prodócimo, 2009). Por isso, é importante salientar que cabe ao educador “estimular nas crianças a capacidade de gerir as suas atividades, incentivando-as a criarem e alterarem as regras dos jogos, e não lhes entregando «tudo pronto» ” (*idem*, 2009, p.10). Pois se o educador “apresenta as regras prontas às crianças, indiretamente, ensina-lhes que elas são externas e devem ser obedecidas como são, portanto, estimula, desta forma, uma conduta heterónoma” (*ibidem*, 2009, p.10).

2.4.2.3. O JOGO TRADICIONAL E A EDUCAÇÃO

Kishimoto (1994) afirma que o jogo infantil desempenha um papel importante como motor de autodesenvolvimento e, em consequência, como método natural de educação e instrumento de desenvolvimento.

Segundo Dias (2005, p.132), os jogos são catalisadores de conflitos, podendo “resolver problemas, desenvolver a sensibilidade, conduzir à compreensão e à evasão, revelar o carácter, estruturar atitudes mentais complexas determinantes para o comportamento e o destino individual. São, pois, instrumentos insubstituíveis no desenvolvimento da criança”. Por isso é, indiscutível afirmar que o jogo preenche as funções psicossociais, afetivas e intelectuais da criança (Ferran, Mariet & Porcher, 1979). O jogo, também participa na educação das crianças, ou seja, na formação daquilo que são e em que se

irão tornar. E, por conseguinte, nenhum educador deve negligenciar o significado do jogo infantil, os valores e as características psicológicas que este transmite (Ferran, Mariet & Porcher, 1979).

Assim, o jogo constitui uma atividade séria, um comportamento que promove a personalidade total, numa tentativa permanente de conquista e de superação de si próprio (Chateau, 1987). De acordo com Chateau (1987, p.29) é pelo jogo, que “a criança conquista, pela primeira vez, a autonomia, a personalidade, e até os esquemas práticos de que a atividade adulta terá necessidade”. Deste modo, pode referir-se que o jogo “é um dos meios mais importantes de aquisição das diferentes situações vitais, de aprendizagem de certos tipos de comportamentos” (Cabral, 1991, p.39).

Assim, o jogo tradicional pode e deve ser utilizado na educação pré-escolar como uma estratégia de aproximação entre o educador e a criança e entre as crianças, pois favorece as relações interpessoais (Serrão & Carvalho, 2011). A utilização deste tipo de jogo auxilia a criança “a organizar e a clarificar o seu próprio pensamento, a ter mais atenção às suas ideias e às dos outros” (*idem*, 2011, p.7).

Neto (1995) citado por Serrão e Carvalho (2011, p.14) também afirma que “as atividades com os jogos são um momento preciso para que o educador possa manter uma atividade de escuta e de observação das características motoras, simbólicas, afetivas e relacionais das crianças”.

Posto isto, “o jogo é, mais do que um instrumento de entretenimento, um meio de excelência e com potencialidades que implica refletir e reformular estratégias em diversos contextos de ação, de forma a dar oportunidade às crianças para participar em atividades significativas em contexto pré-escolar” (*idem*, 2011, p.14).

Assim sendo, através dos jogos podem ser promovidas as diversas áreas de desenvolvimento, tais como a psicomotricidade, a afetividade, a imaginação, a criatividade ou a sociabilidade (Dias, 2005). Deste modo, o jogo tradicional “contribui para a construção da personalidade, permite a relação com os outros e com o meio ambiente, permite a exploração, a manipulação e a experimentação numa dicotomia onde aprendizagem e brincadeira andam de mãos dadas” (*idem*, 2005, p.127).

2.4.2.4. O JOGO TRADICIONAL E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Os jogos tradicionais, também designados de jogos de regras, podem desenvolver competências sociais nas crianças pois “é através dos jogos que as crianças aprendem a gerir parte da vida social, uma vez que é jogando que compreendem e reproduzem o mundo dos adultos” (Vieira, 2011, p.128).

Por isso, torna-se fundamental definir competência social. Sendo assim, competência social é a competência que nos permite desenvolver o potencial humano de relacionamento quer ao nível interpessoal (interação entre duas ou mais pessoas) quer com a sociedade, que se refere a um nível mais amplo de convivência (Portugal & Leavers, 2010). Segundo Portugal e Leavers (2010, p.49), a competência social refere-se,

“à capacidade de compreender os sentimentos, intenções, perceções e pensamentos de outras pessoas, bem como os próprios. Inclui a capacidade para compreender interações em diversas situações, considerando o contexto social, cultural, características pessoais. Inclui ainda um vasto repertório de formas de interagir com os outros e a capacidade de perceber qual a abordagem ou comportamento mais adequado em determinada situação”.

O jogo tradicional pressupõe um contexto social e cultural e ainda uma aprendizagem social. No entanto, o jogo também “é importante para a saúde física, mental, social e emocional, pois é por meio deste que o ser se exprime mais genuinamente e exerce as suas relações com o mundo, com as pessoas e com os objetos. É espaço de prazer, de liberdade, de criação, de descoberta e de invenção” (Dias, 2005, p.121).

Do ponto de vista das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, pp.51-52), é “nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode ou não fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros”.

Os jogos tradicionais contribuem para o desenvolvimento social da criança uma vez que as crianças começam a compreender que para viverem em sociedade existem regras

(Sobreira, 2014). Assim sendo, o jogo é essencial pois “enriquece o senso de responsabilidade e fortifica as normas de cooperação” (Almeida, 2000, p.23).

Os jogos, segundo Crespo (1999), citado por Vieira (2011, p.127) “adquiriram uma importância destacada no processo de socialização das crianças e dos jovens, dado que facilitavam a apropriação de códigos culturais e instauravam as condições propícias à comunicação dos mais novos com os restantes membros da sociedade”.

Desta forma, é através do jogo que “as crianças aprendem a ver o outro como recurso. Isto é, através das suas brincadeiras as crianças começam a conhecer-se umas às outras, a saber com quem interessa jogar ou não, e quem joga melhor este ou aquele jogo” (*idem*, 2011, p.128). Por isso, o jogo tradicional “oferece a possibilidade de entrar em relação com outrem sob a forma simultânea de confrontação e de colaboração, do antagonismo e da cooperação. Como tal, uma criança que joga é uma criança que se socializa” (Ferran, Mariet & Porcher, 1979, p.23).

Portanto, através do jogo tradicional as crianças podem desenvolver competências sociais pois nestes as crianças têm oportunidades para conversar, trabalhar e interagir umas com as outras, nas diferentes áreas de atividades (Serrão & Carvalho, 2011).

2.4.3. METODOLOGIA

2.4.3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Esta parte do trabalho inicia-se com a fundamentação da metodologia utilizada, sendo que de seguida passarei à descrição do estudo. Posteriormente, segue-se a caracterização dos participantes deste ensaio investigativo e indica-se os instrumentos e as técnicas de recolha de dados.

Assim sendo, para a realização deste ensaio investigativo foi concretizado um estudo qualitativo, pois a “investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (Sousa & Baptista, 2011, p.56). Segundo Carmo e Ferreira (1998), Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa apresenta cinco características essenciais: é considerada indutiva, holística, descritiva, humanista/naturalista e o significado é de importância vital neste método.

Estes autores indicam que os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva pois “desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir

de padrões resultantes da recolha de dados” (Carmo & Ferreira, 1998, p.179). Não recolhem dados com o intuito de testarem hipóteses (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação qualitativa é considerada holística, dado que os investigadores não reduzem os indivíduos, grupos ou situações a variáveis. Estes são vistos como um todo, sendo estudada a história de vida dos sujeitos de investigação (Carmo & Ferreira, 1998).

Este tipo de investigação é descritivo, ou seja, “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48). É uma investigação que produz dados descritivos a partir de diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados (Sousa & Baptista, 2011), por isso a descrição tem de ser rigorosa e “resultar diretamente dos dados recolhidos” (Carmo & Ferreira, 1998, p.180).

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos que dela decorrem (Carmo & Ferreira, 1998; Bogdan & Biklen, 1994).

Na investigação qualitativa “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p.47). Neste tipo de investigação “os investigadores interagem com os sujeitos de uma forma natural” (Carmo & Ferreira, 1998, p.180) pois tentam «misturar-se» com eles de forma a compreenderem uma determinada situação (*idem*, 1998).

Por fim, neste tipo de investigação o significado tem uma grande importância, visto que os investigadores “estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50). Assim, o investigador “deve «abandonar», «deixar de lado» as suas próprias perspetivas e convicções” (Carmo & Ferreira, 1998, p.180). Posto isto, os investigadores que adotam uma perspetiva qualitativa “estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística” (Bell, 2004, p.20).

Este também é um estudo de carácter interpretativo pois procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos para saber como estes interpretam as diversas situações e que significados têm para eles. Este tipo de estudo tenta compreender o mundo complexo do ponto de vista de quem o vive (Coutinho, 2013). Neste tipo de paradigma o investigador

e o investigado "interagem e cada um por si molda e interpreta os comportamentos de acordo com os seus esquemas socio-culturais (...)" (*idem*, 2013, p.17). Ou seja, tanto o investigador como o objeto da investigação têm a característica comum de serem, ao mesmo tempo, "intérpretes" e "construtores de sentido" (*ibidem*, 2013).

Tendo em conta, os objetivos propostos e a problemática, trata-se ainda de um estudo de caso, sendo que este é considerado como a "exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na ação, onde o investigador recolhe informação detalhada. É um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, um caso, que é único, específico, diferente e complexo" (Sousa & Baptista, 2011, p.64).

O estudo de caso segundo Ponte (2006, p.2),

“visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e a sua identidade própria. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenómeno de interesse”.

2.4.3.2. PARTICIPANTES DO ESTUDO

Neste estudo participaram quatro crianças, duas do sexo masculino e duas do sexo feminino. As crianças tinham cinco anos de idade aquando o início do presente ensaio investigativo.

Assim, os participantes foram selecionados por conveniência, sendo que este tipo de seleção “ocorre quando a participação é voluntária ou os elementos são escolhidos por uma questão de conveniência” (Sousa & Baptista, 2011, p.77). Segundo Vilelas (2009, p.247), a seleção por conveniência “é aquela que se obtém sem nenhum plano preconcebido, resultando as unidades escolhidas do produto das circunstâncias fortuitas”. De modo, a salvaguardar a identidade das crianças selecionadas foi-lhes atribuída uma letra. Assim foram atribuídas as letras B, F, L e N às quatro crianças selecionadas.

2.4.3.3. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHAS DE DADOS

Para a recolha de dados deste estudo foram utilizados como instrumentos: a observação direta e participante, o registo fotográfico e o registo audiovisual.

Assim sendo, utilizou-se a observação direta pois este é um tipo de observação em que “o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.165). Este tipo de observação foi utilizado com o intuito de observar as socializações das crianças, com um maior grau de pormenor, pois “a observação das crianças em interação com pares e adultos e em situação de jogo é a melhor maneira de verificar o que a criança já sabe e já faz (pontos fortes), sobre o que a criança tem potencial para saber ou fazer (zona de desenvolvimento próximo) e sobre as diversas interações” (Parente, 2011, p.8).

Quanto à observação participante, esta também foi utilizada como técnica de recolha de dados, uma que este tipo de “participação tem por objetivo recolher dados (sobre ações, opiniões ou perspetivas) aos quais um observador exterior não teria acesso” (Sousa & Baptista, 2011, p.88). Neste tipo de observação, de acordo com Sousa e Baptista (2011, p.89), “o investigador vive as situações e fará depois os seus registos dos acontecimentos, de acordo com a sua perspetiva/leitura”. Como forma de registar as diversas observações foi utilizada uma grelha de observação e uma nota de campo, sendo que as notas de campo são consideradas “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

Também foram efetuados dois registos audiovisuais pois estes proporcionam um bom registo devido à possibilidade de poder “observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetir as vezes que se desejar” (Sousa, 2009, p.200). Em qualquer momento, o observador, através da videogravação, “pode inteirar-se do que sucedeu, debater os factos gravados (...), tendo uma grande facilidade de estudo sobre o material observado o que permite muitas vezes uma nova visão de situações particulares, que anteriormente poderiam ter passado despercebidas” (*idem*, 2009, p.200).

Por fim, ainda se utilizou o registo fotográfico, uma vez que, a fotografia dá-nos muitos dados descritivos, dados esses que podem ser utilizados para compreender o subjetivo, sendo analisadas indutivamente (Bodgan & Biklen, 1994).

2.4.3.4. PROCEDIMENTO

O presente estudo foi desenvolvido numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada na cidade de Leiria, em contexto de Jardim de Infância no ano letivo de 2015/2016. Neste ensaio investigativo, houve um primeiro momento de observação, concretizado nas atividades de expressão motora dinamizadas pela orientadora cooperante, com o intuito de perceber algumas das interações das crianças aquando da realização de jogos tradicionais. Assim, pôde observar-se que as crianças se mostravam bastante interessadas durante os jogos, envolvendo-se neles. Verificou-se, no entanto, que tinham alguma dificuldade no cumprimento de regras.

Face a esta situação, definiram-se os objetivos do estudo e a metodologia a seguir (participantes, instrumentos de recolha de dados, procedimentos). De seguida, solicitou-se às crianças uma autorização com o propósito de perceber se estas gostavam de participar neste estudo, de referir que este estudo era anónimo e de questionar se durante a concretização do mesmo poderia tirar fotos e filmá-las (Anexo V).

Seguidamente elaborou-se um cronograma, onde ficaram definidos os jogos tradicionais a realizar com as crianças e, os respetivos instrumentos ou técnicas de recolha de dados. É de salientar que a maioria dos momentos de recolha de dados foram efetuados nas atividades de expressão motora por nós dinamizadas, que acontecia às segundas-feiras entre as 11:15h e as 11:45h, salvo algumas exceções (conforme quadro 5).

Quadro 5- Cronograma do estudo

Data	Jogo tradicional	Instrumento de recolha de dados	Crianças observadas
30/03/2016 Quarta-feira	Jogo tradicional o “Senhor Barqueiro”	Grelha de observação	Criança B e F
11/04/2016 Segunda-feira	Jogo tradicional “Rede de Peixes”	Nota de campo	Criança L e N
26/04/2016 Terça-feira	Jogo tradicional “Cabra -Cega”	Registo audiovisual	Criança B, F, L e N
9/05/2016 Segunda-feira	Jogo tradicional “Camaleão”	Registo audiovisual	Criança B, F, N e L
23/05/2016 Segunda-feira	Jogo tradicional “A lagarta”	Registo fotográfico	Criança B e L

13/06/2016 Segunda-feira	A “Macaca”	Registo fotográfico	Criança F e N
-----------------------------	------------	---------------------	---------------

Assim sendo, defini que os dados seriam recolhidos através de uma grelha de observação (Anexo VI), de uma nota de campo (Anexo VII), de dois registos audiovisuais (Anexo VIII e Anexo IX) e de dois registos fotográficos (Anexo X e Anexo XI), realizando-se, assim, seis observações.

2.4.3.5. TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Neste tópico, apresenta-se o tratamento e análise de dados, mais precisamente a análise de conteúdo dos dados recolhidos para o ensaio investigativo, uma vez que a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados «chave» que possibilitem uma comparação posterior (...)” (Coutinho, 2013, p. 217). A análise de conteúdos implica em primeiro lugar a observação do conteúdo dos dados recolhidos, na medida em que o investigador “busca estruturas e regularidades nos dados e faz inferências com base nessas regularidades” (Krippendorff, 1980 & Myers, 1997, citados por Coutinho, 2013, p. 217).

Tendo em conta que a análise de conteúdos é a primeira etapa da análise de dados, recorreu-se ao sistema de categorização uma vez que “permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los” (*idem*, 2013, p. 221). Assim, através dos dados observados e da fundamentação pesquisada sobre o assunto do estudo foram definidas as seguintes categorias: cooperação, apropriação e cumprimento de regras, interação/comunicação (conforme quadro 6).

Quadro 6- Modelo conceptual de análise

Categorias	Subcategoria
Cooperação	- Entreajuda
Apropriação e cumprimento de regras	- (In) cumprimento das regras do jogo - Competitividade - Aceitação do resultado do jogo (vencedor/vencido)

Interação/ Comunicação	- Estabelecimento de diálogo - Espera pela sua vez para falar
------------------------	--

2.4.4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste tópico são apresentados os dados obtidos e a sua respetiva interpretação. Os dados são apresentados e analisados por categoria para cada um dos seis jogos tradicionais propostos. Em cada categoria primeiramente apresenta-se e analisa-se os dados recolhidos relativamente à criança B seguida dos dados relativos à criança F. Seguidamente apresenta-se os dados pertencentes à criança L, seguindo-se a apresentação dos dados referentes à criança N. Por fim, apresenta-se um sumário interpretativo dos dados das crianças B, F, L e N. Salvo algumas exceções em que na categoria os dados são apresentados e analisados no geral devido à falta de dados recolhidos.

2.4.4.1. CATEGORIA: COOPERAÇÃO

2.4.4.1.1. SUBCATEGORIA: ENTREAJUDA

Criança B

No jogo tradicional “Senhor Barqueiro” foram verificadas duas evidências de entreajuda. As ajudas basearam-se nas regras do jogo, como se pode verificar na grelha de observação (Anexo VI). No início do jogo, quando estavam todos em fila a passar por baixo da “ponte dos barqueiros”, a criança que se encontrava atrás da criança B não conseguiu manter-se em fila. A criança B reparou, abrandou e pediu-lhe que voltasse a colocar as mãos por cima dos seus ombros de forma a voltar à fila. A segunda evidência verificou-se quando a criança B teve a oportunidade de fazer de barqueiro e esta tentava não baixar os braços de forma a não “capturar” algumas das crianças. Neste caso, a atitude de cooperação existiu devido a ligações de amizade (Nova, 2009).

No âmbito do jogo tradicional “Cabra-cega”, não foram verificadas nenhuma evidências ao nível da entreajuda.

No jogo tradicional “Camaleão”, registou-se uma evidência de entreajuda. Neste jogo, a criança B ajudou a criança F, dando-lhe um dos seus objetos de cor azul, uma vez que ela tinha dois objetos e a criança F não tinha nenhum. Pois o jogo permite que as

crianças estabeleçam uma relação com o outro, sob a forma de confrontação e de colaboração (Ferran, Mariet & Porcher, 1979).

Por fim no jogo da “Macaca” também não foi observada nenhuma evidência de entreajuda. Isto poderá dever-se ao facto de este se tratar de “um jogo com uma forte componente individualista” (Nova, 2009, p.48).

Criança F

No jogo tradicional “Senhor Barqueiro” foi verificada uma evidência de entreajuda. Durante o jogo, a criança F ajudou um dos colegas mais novos no momento em que as crianças tinham de se pôr em duas filas. Cada grupo tinha de puxar para seu lado, a fim de que o outro grupo atravessasse o risco e perde-se, desta forma, o jogo. Assim, esta criança disse ao colega para “colocar as mãos à volta da sua barriga”, agarrando nas mãos dele e colocando-as no sítio. Deste modo, a criança F ajudou o colega com o intuito de esta poder participar na última parte do jogo.

No entanto, tanto no jogo tradicional “Cabra-cega” como no jogo “Camaleão” não foi observada nenhuma evidência de entreajuda.

Porém, no jogo “A macaca” foi verificada uma evidência. Neste jogo a criança F reparou que a criança A não sabia para onde tinha de atirar a pedra a seguir então disse: “manda para o 4”. Assim, a ajuda baseou-se nas regras do jogo, ajudando a criança apenas neste sentido.

Criança L

No âmbito do jogo tradicional “Rede de Peixes” foi observada uma evidência de entreajuda. Durante o jogo, reparei que a criança L ajudou outra criança que acho que não estava a perceber muito bem o jogo, pois parecia não estar a perceber que quando se chegava ao número previamente combinado era necessário baixar os braços, de forma a prender os “peixes”. Assim, para ajudar a criança disse: “Agora baixa os braços”. Desta forma, a criança L focou-se no que ia observando e nas regras do jogo, ajudando a criança neste sentido. Portanto, a ajuda da criança L foi essencial para a outra criança, uma vez que estava a transmitir à outra criança o conhecimento das regras.

No entanto, tanto no jogo tradicional “Cabra-cega” como no jogo “Camaleão” não foi observada nenhuma evidência de cooperação.

Contudo, no jogo tradicional “A lagarta” foram verificadas duas evidências de entreajuda. A primeira ajuda baseou-se nas regras do jogo, pois a criança L disse à criança I “não largues a minha mão”. A segunda ajuda também se baseou nas regras do jogo. A criança F continuava a fugir apesar da criança L já lhe ter tocado, assim a criança L demonstrou sua frustração dizendo: “já te apanhei”. Ao ouvir o que a criança L disse, a observadora interveio, pois, a criança F não estava a cumprir uma das regras do jogo que dizia respeito ao facto de que quando a lagarta toca num dos jogadores este passa a fazer parte da lagarta também. Assim, a criança L ao mesmo tempo que ajudou as outras crianças, também ia dando a conhecer que sabia as regras do jogo.

Criança N

Tanto no jogo tradicional “Rede de Peixes” como no jogo tradicional “Cabra-cega” não foi observada nenhuma evidência ao nível da entreajuda.

Porém, no jogo tradicional “Camaleão” já foi verificada uma evidência. A criança N observou que a criança A ainda não tinha encontrado nenhum objeto de cor verde, por isso ajudou-a apontando para um objeto de cor verde que se encontrava ao pé do espaldar. Assim sendo, a criança N não só ajudou a outra criança como deu a conhecer que sabia as regras do jogo.

Por fim, no jogo tradicional “A Macaca” foram verificadas duas evidências de entreajuda. Na primeira evidência a criança observou que a criança E não estava atenta ao jogo e disse: “agora és tu”. Assim, chamou a atenção a essa criança, ressaltando que agora era a vez de ela jogar. Portanto, esta criança demonstrou saber que havia uma sequência, ou seja, que havia uma ordem para jogar. No que concerne à segunda evidência, a criança N reparou que a criança F, que se encontrava na “casa” seis não sabia se havia de saltar para a “casa” quatro ou cinco, então disse: “agora salta para o cinco”. Logo, a criança N ajudou a criança durante a realização do jogo e demonstrou saber a sequência numérica. Pois segundo Nova (2009, p.48), neste jogo tradicional

“distingue-se uma iniciação clara à matemática, sendo esta evidenciada pela simples identificação dos diferentes algarismos de 1 a 8 (...).”

Sumário

Os dados da tabela 1 mostram que a maioria das crianças participantes neste ensaio investigativo revelou três evidências de entreajuda. Assim, estes dados mostram que durante os jogos tradicionais observaram-se no total onze atitudes de cooperação entre os jogadores, sendo que estas focaram-se essencialmente na transmissão à outra criança do conhecimento das regras. Nestes jogos a entreajuda ainda se manifestou “na relação entre pares refletindo, por vezes as relações interpessoais estabelecidas entre os jogadores” (Nova, 2009, p.100). Sendo que “a cooperação é uma interação social que se dirige a um determinado objetivo entre indivíduos que se consideram como iguais e tratam uns aos outros como tais” (DeVries & Zan, 1998, p.57).

Tabela 1- Número de evidências da subcategoria entreajuda

Categoria: Cooperação		Subcategoria: Entreajuda		
Criança	B	F	L	N
Número de evidências	3	2	3	3
Total: 11 evidências				

2.4.4.2. CATEGORIA: APROPRIAÇÃO E CUMPRIMENTO DE REGRAS

2.4.4.2.1. SUBCATEGORIA: (IN) CUMPRIMENTO DAS REGRAS DO JOGO

Criança B

No jogo tradicional “Senhor Barqueiro” a criança B cumpriu quase sempre as regras do jogo, exceto numa das situações. Esta situação verificou-se quando a criança teve a oportunidade de fazer de barqueiro, pois esta tentava não baixar os braços de forma a não “capturar” algumas das crianças.

No jogo tradicional “Cabra-cega” foi verificada uma evidência nesta categoria, pois num dos vídeos é observável que esta criança não cumpriu, uma vez, as regras do jogo (Anexo VIII). Portanto, a criança B quebrou uma das regras, visto que não permaneceu quieta e em silêncio quando a cabra-cega estava a tentar encontrar um dos colegas.

Já no jogo tradicional “Camaleão” foi observada uma evidência de incumprimento das regras. A criança B agarrou dois objetos de cor azul quando uma das regras era que só podia agarrar um. Esta situação pode ter acontecido por a criança não ter entendido as regras que regem este jogo.

Por fim, no jogo tradicional “A lagarta” a criança cumpriu sempre as regras deste jogo, por isso, não foi verificada nenhuma evidência de incumprimento das regras.

Criança F

No jogo tradicional “Senhor Barqueiro” foram verificadas duas evidências de incumprimento das regras. Uma das evidências foi quando esta criança notava que a canção estava prestes a acabar e ela se estava a aproximar da “ponte dos barqueiros” andava mais rápido. Penso que fazia isso para não ficar presa entre os barqueiros. A outra evidência dizia respeito ao facto desta criança nem sempre ter cantado a canção alusiva a este jogo.

Relativamente ao jogo tradicional “Cabra-cega” foram verificadas duas evidências de incumprimento das regras. Esta criança nem sempre cumpriu as regras pois já se estava a querer movimentar pelo espaço quando a observadora ainda não tinha começado a rodar a cabra-cega. A criança F também falou com a criança V durante o jogo quando era suposto estar em silêncio pois a cabra-cega já estava a tentar encontrar algum colega. Por causa delas terem falado, a criança que se encontrava no papel de cabra-cega encontrou a criança F e disse que adivinhou a criança “Porque ouvi a voz do F”.

Por sua vez, no jogo tradicional “Camaleão” foi registada uma evidência de cumprimento das regras (Anexo IX). A criança possuía o papel de camaleão neste jogo e, pareceu saber que tinha de apanhar as outras crianças que ainda não tinham conseguido agarrar num objeto da cor escolhida. Pareceu saber isso pois apanhou a criança L que ainda não tinha conseguido apanhar um objeto verde. Assim, penso que esta criança mostrou ter um bom conhecimento das regras do jogo.

No jogo tradicional “A macaca” a criança respeitou sempre as regras do jogo, pois não foi verificada nenhuma evidência de incumprimento durante o jogo.

Criança L

No jogo tradicional “Rede de Peixes” esta criança nem sempre cumpriu as regras do jogo, tendo sido observada uma evidência de incumprimento das regras. Esta criança durante o jogo tentou não entrar dentro da “rede” penso que era para evitar ser apanhada pela mesma.

Já no jogo tradicional “Cabra-cega” foi verificada uma evidência de incumprimento das regras. A criança L não cumpriu as regras do jogo pois quando a cabra-cega estava a ser “rodada” ela não saía do seu lado. Penso que esta criança não cumpriu esta regra porque queria ser apanhada pela cabra-cega de modo a ser ela a cabra-cega no jogo seguinte.

No entanto, no jogo tradicional “Camaleão” a criança cumpriu sempre as regras do jogo, uma vez que agarrava apenas num objeto da cor escolhida pelo camaleão.

No jogo tradicional “A macaca” também não foi verificada nenhuma evidência de incumprimento das regras.

Criança N

No jogo tradicional “Rede de peixes” esta criança cumpriu as regras do jogo, por isso não foi verificada nenhuma evidência de incumprimento das regras neste jogo.

Já no jogo tradicional “Cabra-cega” foram verificadas duas evidências de incumprimento das regras. Por duas vezes, a criança N quebrou a regra que dizia respeito ao facto de ter de estar quieta enquanto a cabra-cega tentava identificar um dos jogadores. Na primeira vez aproximou-se da cabra-cega, saindo do lugar onde estava. Na segunda vez, já se estava a querer movimentar pelo espaço quando ainda não se tinha começado a rodar a cabra-cega.

No jogo tradicional “Camaleão” a criança cumpriu sempre as regras do jogo, uma vez que agarrou apenas num objeto da cor escolhida pelo camaleão.

Por fim, no jogo tradicional “A lagarta” não foi observada nenhuma evidência de incumprimento das regras.

Sumário

Em relação à subcategoria (in) cumprimento das regras do jogo posso salientar que ao todo foram registadas dezanove evidências (conforme tabela 2). No entanto, como os dados da tabela mostram, oito dessas evidências dizem respeito ao cumprimento das regras do jogo, enquanto que, onze referem-se ao incumprimento das regras do jogo. Por isso, os participantes deste estudo não cumpriam muitas vezes as regras, penso que isso acontecia porque queriam vencer o jogo. No entanto, isso também se pode dever ao facto de as crianças verem as regras como “imposições arbitrárias dos adultos (...) pois não conseguem compreender as suas razões” (DeVries & Zan, 1998, p.40).

Tabela 2- Número de evidências na subcategoria (in) cumprimento das regras do jogo

Categoria: Apropriação e cumprimento de regras		Subcategoria: (In) cumprimento das regras do jogo			
Criança	B	F	L	N	
Evidências de cumprimento das regras	1	2	2	3	Total: 8
Evidências de incumprimento das regras	3	4	2	2	Total: 11
Total de evidências: 19					

2.4.4.2.2. SUBCATEGORIA: COMPETITIVIDADE

De acordo com Nova (2009, p.101) “qualquer jogo tem implícita a competição, pois o jogo implica que haja vencedores e vencidos”. Por vezes, esta competição revela-se muitas vezes pelo incumprimento das regras do jogo para alcançar a vitória (*idem*, 2009).

No jogo tradicional “cabra-cega” a criança B e N são um exemplo de que a competitividade e o incumprimento de regras podem estar relacionados pois nem sempre cumpriram as regras do jogo, apesar de me parecer saberem as regras. Pareceu-me que não cumpriam as regras pois queriam ser apanhadas pela cabra-cega de modo a serem elas a cabra-cega no jogo seguinte, tendo para isso, se aproximado da cabra-cega e saindo do lugar onde estavam.

Desta forma, como já foi mencionado na subcategoria anterior estas crianças não cumpriam algumas vezes as regras pois o “jogo manifesta-se sempre como uma forma

de competição, isto é, como a procura ao mesmo tempo de uma luta e de um resultado” (Ferran, Mariet & Porcher, 1979, p.24).

2.4.4.2.3. SUBCATEGORIA: ACEITAÇÃO DO RESULTADO DO JOGO (VENCEDOR/VENCIDO)

Para esta subcategoria não verifiquei muitas evidências, uma vez que, neste caso, tive alguma dificuldade na recolha de dados.

No jogo tradicional “Senhor Barqueiro”, pareceu-me que a criança B se mostrou satisfeita por ter vencido o jogo, no entanto não o fez de maneira efusiva. Neste mesmo jogo, pareceu-me que a criança F quando o ganhou, mostrou-se muito satisfeita pois gritou de felicidade e festejou com os restantes colegas a vitória.

No jogo tradicional “Rede de peixes”, julgo que a criança N ficou um pouco aborrecida quando perdeu o jogo uma vez que mostrou o seu descontentamento através da expressão facial e corporal.

As crianças que fazem parte deste estudo devido ao facto de serem um pouco competitivas parecem não aceitar perder um jogo. É nestas idades que surge a competitividade nos jogos, uma vez que os participantes têm como principal objetivo ganhar o jogo (Ferran, Mariet & Porcher, 1979).

2.4.4.3. CATEGORIA: INTERAÇÃO/COMUNICAÇÃO

2.4.4.3.1. SUBCATEGORIA: ESTABELECIMENTO DE DIÁLOGO

Criança B

Antes de se ter dado início ao jogo tradicional “Senhor Barqueiro”, foram explicadas as regras do jogo e depois foram colocadas questões às crianças sobre o mesmo, de forma a saber se estas as perceberam. Quando esta criança foi questionada sobre como era a canção do jogo, a criança colocou o dedo no ar e demonstrou sabê-la, cantando-a juntamante comigo.

No jogo tradicional “Cabra-cega” foi verificada uma evidência nesta subcategoria. A observadora, num diálogo inicial, ia dizendo uma parte da lengalenga com o objetivo das crianças a completarem. A criança B foi uma das que participou nesse diálogo demonstrando, desta forma, ter memorizado a lengalenga referente a este jogo.

Relativamente ao jogo tradicional “Camaleão” foi verificada uma evidência. Esta situação é semelhante à do jogo tradicional “cabra-cega”, em que a observadora

pergunta: “O que é que vocês vão ter de dizer à A?” a criança B, revelou saber qual a pergunta que se faz ao camaleão: “Camaleão, de que cor és tu?”.

Já no jogo tradicional “Lagarta” não foi verificada nenhuma evidência nesta subcategoria.

Criança F

No jogo tradicional “Senhor Barqueiro” verificaram-se três evidências de estabelecimento de diálogo. Primeiramente, esta criança utilizou a linguagem oral para ajudar um dos colegas. Disse a esse colega para “colocar as mãos à volta da sua barriga”. Quando venceu o jogo dirigiu-se a um dos colegas (V. 5 anos) dizendo: “ganhamos o jogo”. Por fim, no diálogo em grande grupo a criança quis participar dizendo: “gostei do jogo. Foi divertido”. Assim, esta criança tanto estabeleceu diálogo com outra criança como com o adulto. Pareceu-me que estabeleceu diálogo com outra criança com o intuito de a ajudar e de manifestar o seu contentamento por ter vencido. Também estabeleceu diálogo com o adulto com o objetivo de manifestar o seu contentamento relativamente ao jogo.

No que se refere ao jogo tradicional “Cabra-cega” observaram-se duas evidências nesta subcategoria. A criança V falou durante o jogo com a criança F, avisando-o que a cabra-cega se estava a aproximar deles. A criança V disse: “O S está a chegar” e a criança F respondeu: “Pois está”. A outra situação de diálogo foi quando a observadora, num diálogo inicial, ia dizendo uma parte da lengalenga com o objetivo das crianças a completarem. A criança F também foi uma das crianças que participou nesse pequeno diálogo demonstrando, desta forma, ter memorizado a lengalenga referente a este jogo.

Em relação ao jogo tradicional “Camaleão” esta criança quando desempenha o papel de camaleão comunica a cor que pretende que as restantes crianças apanhem, que era a cor “Verde”.

Por fim, no jogo tradicional “Macaca” foi verificada uma evidência nesta subcategoria. Esta criança disse à criança A, que estava com alguma dificuldade no jogo: “manda a pedra para o 4”. Assim, penso que a criança F estabeleceu diálogo com o intuito de ajudar outra criança.

Criança L

Esta criança durante o jogo tradicional “Rede de peixes” não me pareceu comunicar com nenhum dos colegas. No entanto, no fim do jogo participou no diálogo em grande grupo e demonstrou saber algumas das regras do jogo, pois disse: “uns ficam numa roda e contam alto. Outros ficam de fora”.

Quanto ao jogo tradicional “Cabra-cega” a criança L participou no diálogo em grande grupo, realizado após o jogo, denunciando uma criança que não tinha cumprido uma das regras do jogo, “eu ouvi o G a falar”.

No que diz respeito ao jogo tradicional “Camaleão” foi verificada uma evidência de estabelecimento de diálogo pois quando a observadora pergunta: “O que é que vocês vão ter de dizer à A?”. Esta criança revelando saber qual a pergunta que se faz ao camaleão disse: “Camaleão, de que cor és tu?”.

No jogo tradicional a “Lagarta” verificaram-se duas evidências de estabelecimento de diálogo. A primeira evidência baseou-se nas regras do jogo, pois a criança L disse à criança I: “não largues a minha mão”. A segunda evidência também se baseou nas regras do jogo, em que esta diz à criança F: “já te apanhei”.

Criança N

Em relação ao jogo tradicional “Rede de peixes” foi observada uma evidência. Antes do jogo, quando foi pedido à criança N para dizer uma das regras do jogo esta demonstrou tê-las percebido, uma vez que disse: “quando somos apanhados vamos para a roda”.

No jogo tradicional “Cabra-cega” a criança N participa no diálogo em grande grupo, dizendo uma das regras do jogo, “Tínhamos de estar em silêncio”.

Já no jogo tradicional “Camaleão” foi verificada uma evidência pois quando a observadora pergunta: “O que é que vocês vão ter de dizer à A?” esta criança revelou saber qual a pergunta que se faz ao camaleão, dizendo: “Camaleão, de que cor és tu?”.

Por fim, no jogo tradicional “Macaca” foram verificadas duas evidências. Na primeira evidência a criança N observou que a criança E não estava atenta ao jogo e disse: “agora és tu”. No que se refere à segunda evidência, a criança N reparou que a criança F, que se

encontrava na “casa” seis, não sabia se havia de saltar para a “casa” quatro ou cinco, então disse: “agora salta para o cinco”. Assim, neste jogo pareceu-me que a criança N estabeleceu diálogo com o intuito de ajudar outra criança.

Sumário

Os dados da tabela 3 mostram que estas crianças são muito comunicativas. As crianças que participaram neste estudo tanto estabeleciam diálogo entre si como com o adulto. Na maioria das vezes, acho que estas estabeleceram diálogo com outras crianças com o intuito de as ajudarem. Porém, pareceu-me que estabeleceram diálogo com o adulto com o objetivo de mostrar o seu conhecimento sobre as regras do jogo. Deste modo, é de salientar que o diálogo é importante para as crianças desta idade pois “é através da interação comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.27). Como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar indicam, “um melhor domínio da linguagem oral é um objectivo essencial na educação pré-escolar. Escutar as crianças, conversar com elas, criar espaços para o diálogo, estimular a expressão oral e o desejo de comunicar favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa, em geral, e o desenvolvimento da linguagem oral, em particular” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.35).

Tabela 3- Número de evidências da subcategoria estabelecimento de diálogo

Categoria: Interação / Comunicação		Subcategoria: Estabelecimento de diálogo		
Criança	B	F	L	N
Número de evidências	3	7	5	5
Total: 20 evidências de estabelecimento de diálogo				

2.4.4.3.2. SUBCATEGORIA: RESPEITA A OPINIÃO DAS OUTRAS CRIANÇAS

Em relação a esta subcategoria acho que todos os participantes deste estudo respeitaram a opinião das outras crianças, visto que os jogos decorreram sem desentendimentos entre as crianças, o que não originou confronto de diferentes opiniões.

2.4.4.3.3. SUBCATEGORIA: ESPERA PELA SUA VEZ PARA FALAR

Criança B

Em relação a esta subcategoria foram verificadas três evidências nesta criança. Estas evidências foram observadas nos jogos tradicionais “Senhor Barqueiro”, “Cabra-cega” e “Camaleão” em que esta criança quando estabeleceu diálogo soube esperar pela sua vez para falar, uma vez que, quando quis participar colocou o dedo no ar e só falou depois do adulto lhe dar permissão.

Criança F

No jogo tradicional “Senhor Barqueiro”, esta criança nem sempre soube esperar pela sua vez para falar porque por vezes, falava por cima das outras crianças, não lhes dando espaço para falar.

Tanto no jogo tradicional “Cabra-cega” como no jogo tradicional “Macaca” não foi verificada nenhuma evidência nesta subcategoria.

Já no jogo tradicional “Camaleão” a criança F esperou que as restantes crianças fizessem a pergunta: “Camaleão, de que cor és tu?” para depois poder dizer qual a cor que pretendia que elas apanhassem.

Criança L

No jogo tradicional “Rede de peixes” esta criança pareceu-me ter alguma dificuldade em saber esperar pela sua vez, pois quando participou não colocou o dedo no ar, começando logo a falar sem lhe ter sido dada autorização para o fazer.

Relativamente, ao jogo tradicional “Cabra-cega” foi verificada uma evidência. No diálogo em grande grupo realizado após o jogo, a criança L participou e demonstrou saber que antes de falar, tem de colocar o dedo no ar para o adulto lhe dar autorização para falar, para que falem um de cada vez.

No entanto, tanto no jogo tradicional “Camaleão” como no jogo tradicional “Lagarta” não foi verificada nenhuma evidência relativamente a esta subcategoria.

Criança N

No jogo tradicional “Rede de peixes” esta criança, quando participou no diálogo realizado antes do jogo, colocou o dedo no ar e só começou a falar quando lhe foi dada autorização pelo adulto.

Quanto ao jogo tradicional “Cabra-cega” foi verificada uma evidência. No diálogo em grande grupo realizado após o jogo, a criança N participou e demonstrou saber que antes de falar, tem de colocar o dedo no ar para o adulto lhe dar autorização para falar.

Contudo, no jogo tradicional “Camaleão” e no jogo tradicional “Lagarta” não foi verificada nenhuma evidência relativamente a esta subcategoria.

Sumário

Os dados da tabela 4 mostram que estas crianças põem em prática uma das regras essenciais de convivência em grande grupo: saber esperar pela sua vez. Assim, penso que estas crianças, na maioria das vezes, revelaram uma boa participação democrática. Sendo que a participação democrática é fundamental dado que “permite construir uma autonomia coletiva que passa por uma organização social participada em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las” (Ministério da Educação, 1997, p.53).

Tabela 4- Número de evidências da subcategoria espera pela sua vez para falar

Categoria: Interação/ Comunicação		Subcategoria: Espera pela sua vez para falar			
Criança	B	F	L	N	
Evidências de que sabe esperar pela sua vez para falar	3	1	1	2	Total: 7
Evidências de que não sabe esperar pela sua vez para falar	0	1	1	0	Total: 2
Total de evidências nesta subcategoria: 9					

2.4.5. CONCLUSÕES DO ENSAIO INVESTIGATIVO

Este ensaio investigativo permitiu-me perceber que competências sociais as crianças B, F, L e N estabeleceram antes, durante e após a realização dos jogos tradicionais. Assim, foi possível observar que estas crianças demonstraram variadas competências entre as quais se destacam a competência da cooperação, do (in) cumprimento pelas regras do jogo e da comunicação.

Como Formosinho, Katz, McClellan & Lino (1996) citado por Serrão (2009, p.9) afirma “o jogo tem uma presença dominante na educação pré-escolar e a interação social é um aspecto importante do jogo. Por isso, é razoável partir do princípio de que os primeiros anos pré-escolares constituem um período em que as crianças são, particularmente, sensíveis ao desenvolvimento da competência social”.

Desta forma, foi possível observar que estas crianças têm assimilado valores de solidariedade e de respeito pelo outro, visto que, ajudaram os seus colegas várias vezes durante a realização dos jogos. Como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.52) indicam “a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro”.

Também foi possível observar que a cooperação era maritariamente entre colegas, por isso, segundo DeVries e Zan (1998, p.60) a interação com companheiros é “benéfica para a socialização, necessária para que as crianças aprendam a partilhar e viver num mundo com outros”.

Observou-se que estas crianças são um pouco competitivas e que essa competição, por vezes, podia conduzir ao incumprimento das regras do jogo. No entanto, estas crianças também cumpriram algumas vezes as regras do jogo, demonstrando conhecê-las. Por isso, os jogos de regras são fundamentais dado que através destes “a criança aprende normas de comportamentos para crescer e aprender a viver na sociedade de forma integrada” (Ortiz, 2005, citado por Serrão, 2009, p. 29). Sobreira (2014) completa esta situação afirmando que os jogos de regras, entre eles os jogos tradicionais “contribuem para o desenvolvimento social da criança uma vez que começam a compreender que também para viver em sociedade existem regras” (p.8). Deste modo, com os jogos tradicionais as crianças aprendem as regras do jogo de forma lúdica e não obrigatoriamente.

Porém com a realização destes jogos tradicionais não se pretendia apenas que as crianças seguissem as regras, mas, acima de tudo, que elas se divertissem. Pois segundo DeVries e Zan (1998, pp.54-55), ao insistir que a criança “siga apenas as regras (...) já preparadas por outros, o adulto contribui para o desenvolvimento de um indivíduo com uma mente, personalidade e moralidade conformistas – um indivíduo capaz apenas de seguir a vontade dos outros”.

Por fim, “o jogo pode gerar um ambiente onde as crianças aprendem a aceitar as diferenças uns dos outros, a respeitar as outras crianças e os seus espaços, a tornar-se mais solidárias, e neste ambiente podem aprender a trabalhar e a partilhar no grupo, adquirir e aprender os valores importantes para o seu crescimento como cidadãos” (Serrão, 2009, p.30). Por isso, através da concretização deste estudo percebi que “os valores não se ´ensinam`, mas vivem-se na acção conjunta e nas relações com os outros. É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir. A educação para os valores acontece num processo pessoal e social de procura do bem próprio e do bem colectivo” (Silva, 2002 citado por Serrão, 2009, p.29).

III-PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA (II)

O contexto de Jardim de Infância (II) encontra-se dividido em três tópicos. No primeiro tópico é apresentado uma breve caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças vivenciado no Jardim de Infância de Marrazes, sala B. O Segundo tópico corresponde à dimensão reflexiva onde reflito sobre o meu percurso enquanto estagiária em contexto de Jardim de Infância de rede pública. No terceiro tópico apresenta-se um projeto intitulado “Pequenos Músicos”, tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto. Em seguida, descreve-se, a situação desencadeadora e as fases do projeto desenvolvido com as crianças, e uma reflexão sobre o mesmo.

3.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E DO GRUPO DE CRIANÇAS: JARDIM DE INFÂNCIA DE MARRAZES, SALA B

A minha prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância (II) foi realizada no Jardim de Infância de Marrazes, uma instituição que pertence à rede pública do Ministério da Educação e ao agrupamento de Escolas dos Marrazes.

Esta instituição era composta por duas salas, sala A e sala B, destinadas a crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. Para além destas duas salas, existiam duas casas de banho, sendo que cada uma delas pertencia à respetiva sala.

A organização estrutural desta sala foi pensada pela educadora tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, sendo organizada em onze áreas de atividades. Assim, existia a área do tapete no qual era realizado o acolhimento das crianças, onde estas tinham a oportunidade de partilhar as suas vivências e experiências, onde eram cantadas canções, lidos livros e dramatizadas histórias. Ou seja, esta área poderia ser considerada como o local onde eram realizadas as atividades em grande grupo. Nesta mesma área também existia os jogos do chão, onde as crianças poderiam fazer construções com legos, madeiras, bem como usufruir da oportunidade de manipular objetos tridimensionais.

Também havia a área da pintura, onde as crianças tinham a oportunidade de explorar a pintura e desenvolver a sua criatividade. Existia, ainda, a área da plasticina que era destinada à modelação da plasticina, proporcionando à criança diversas explorações e criações. Esta sala também tinha uma área designada de área da atividade, sendo que era nesta que as crianças realizavam atividades livres ou orientadas promovendo, assim, a autonomia e a responsabilidade das crianças. Também existia a área dos jogos de mesa, local onde a criança tinha a oportunidade de desenvolver a sua atenção, concentração, motricidade fina, bem como a socialização.

Esta sala ainda tinha a área da casinha, onde as crianças poderiam desenvolver a sua imaginação e o jogo simbólico. Também existia a área da leitura, onde as crianças tinham a oportunidade de contactar com o material de escrita, inventar histórias, bem como contá-las às restantes crianças. Existia ainda a área dos animais, onde as crianças desenvolviam a sua criatividade e imaginação, visto que era um espaço onde as crianças poderiam brincar livremente, acedendo ao jogo simbólico.

Nesta sala também existia um computador que correspondia à área do computador, no qual as crianças poderiam explorar e dominar as novas tecnologias, uma vez que é importante que as crianças estejam familiarizadas com a linguagem informática (Ministério da Educação, 1997). Ainda existia uma mesa que representava a área da escrita e da matemática, onde as crianças tinham a oportunidade de contactar diretamente com a escrita e com a matemática, através da realização de jogos, de copiar imagens e de carimbar letras e números.

Relativamente ao grupo de crianças da Sala B do Jardim de Infância de Marrazes, este era composto por vinte crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, sendo oito delas do sexo masculino e doze do sexo feminino. Este era um grupo bastante numeroso e heterogéneo, tanto ao nível da sua faixa etária como ao nível cultural e social. Assim, quando comecei o estágio nesta instituição existiam cinco crianças que tinham três anos, quatro crianças tinham quatro anos, enquanto que onze crianças tinham cinco anos de idade. As crianças desta sala também tinham diferentes nacionalidades, sendo que existia uma criança cuja família é de cultura Brasileira, uma de cultura Marroquina, uma de etnia Cigana, sendo as restantes de cultura Portuguesa.

Neste grupo, ainda, existiam duas crianças sinalizadas com necessidades educativas especiais (NEE`S), sendo que lhes foi diagnosticado autismo (estas crianças frequentavam a Unidade de Ensino Estruturado, localizada na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Marrazes, sendo que uma delas a frequentava no período da manhã e, a outra no período da tarde).

Por outro lado, importa referir que este grupo de crianças era bastante curioso e comunicativo, interagindo regularmente entre si e entre a (s) respetiva (s) educadora, auxiliares e estagiárias. No entanto, este grupo tinha alguma dificuldade em saber esperar pela sua vez para falar, uma vez que queriam todos falar ao mesmo tempo e, por vezes, quando um dos colegas estava a falar algumas crianças não sabiam escutar o outro, pois quando era perguntado o que o colega tinha dito a criança não sabia responder. Portanto, “saber escutar é uma tarefa ativa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem” (Sim-Sim, 2008, p.37).

Quanto à linguagem escrita, as crianças com cinco anos, já sabiam escrever o seu nome próprio, enquanto que duas crianças com quatro anos de idade conseguiam escrever o seu nome com auxílio de um cartão.

Em relação às habilidades motoras, saliento que nesta sala existia uma criança (I. 5 anos) que tinha dificuldades a nível motor por motivos de doença. Devido a esta doença, esta criança regrediu em termos motores, uma vez que teve de voltar a aprender a andar, a agarrar objetos, etc.

Quanto ao domínio da matemática, as crianças deste grupo gostavam de realizar jogos que promovessem o raciocínio, tais como puzzles, lotos e jogos da memória, visto que quando levei esses jogos para a sala elas pediam constantemente para os jogar.

3.2. DIMENSÃO REFLEXIVA

A reflexão que se segue diz respeito à Prática Pedagógica realizada no contexto de Jardim de Infância, que decorreu no Jardim de Infância localizado nos Marrazes. Este grupo devido à sua heterogeneidade proporcionou-me aprendizagens fundamentais para a minha formação pessoal e profissional. Considero que os momentos vivenciados e as

dificuldades encontradas contribuíram para o meu desenvolvimento e crescimento enquanto futura educadora de infância.

Deste modo, refletirei sobre alguns aspetos que destaco como pontos fulcrais nesta Prática Pedagógica, apresentando algumas considerações sobre o que é a perturbação do espectro do autismo, em seguida menciono a importância da avaliação por portfólio. Posteriormente abordo a importância das crianças brincarem no exterior e, por último destaco as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas neste contexto.

3.2.1. PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Devido ao facto de neste grupo existirem duas crianças sinalizadas com perturbação do espectro do autismo, senti a necessidade de refletir sobre esta perturbação.

Numa das semanas destinadas à observação presenciei uma das crianças com autismo a ter uma “crise”, sendo que a criança chorava, gritava e batia em tudo o que estava à sua volta. Neste momento senti-me um pouco perdida, sem saber como devia de reagir perante uma situação destas. Não sabia se devia de ir ter com a criança e tentar acalmá-la ou se devia deixar a criança expressar toda a sua “raiva” e tentar acalmar-se sozinha.

Tendo em conta esta situação senti a necessidade de conhecer um pouco mais sobre o autismo e sobre como lidar com crianças que têm esta perturbação. Assim, através da pesquisa fiquei a saber que o “autismo pode ser definido como uma condição ou um estado de alguém que aparenta estar invulgarmente absorvido em si próprio” (Marques, 2000, citado por Correia, 2015, p.30).

Segundo Correia (2008, p.52) o autismo é uma desordem ao nível do desenvolvimento “caraterizada por uma dificuldade significativa em comunicar e interagir socialmente e pela presença de comportamentos atípicos tal como respostas inusitadas à sensação, movimentos repetitivos e insistência nas rotinas ou uniformidade”. Siegel (2008, p.21) completa esta definição acrescentando ainda que o autismo “é uma perturbação do desenvolvimento que afeta múltiplos aspetos da forma como a criança vê o mundo e aprende a partir das suas próprias experiências”.

Através do contacto que fui estabelecendo com estas crianças ao longo desta Prática Pedagógica constatei que “o autismo é uma deficiência que afeta a comunicação e a

interação com as outras pessoas, mas também com o mundo” (Correia, 2015, p.30). No entanto, destaco que uma das crianças tinha um grau de profundidade mais elevado do que a outra, sendo que uma delas (L. 5 anos) conseguia estabelecer alguma interação com os adultos e com os seus pares e participava nos momentos da rotina (ex: marcação das presenças, canção dos bons dias, realização as atividades, etc.). Pois, por exemplo, se insistissemos com a criança L ela fazia as atividades propostas e participava nos diversos momentos da rotina. Por vezes, podia fazer as atividades um pouco contrariada, pois chorava e dizia que não as queria fazer porque queria ir brincar, mas quando fazia as propostas, fazia-as bem.

Desta forma, tomei conhecimento de que não devemos desistir destas crianças, que temos de ser persistentes com elas pois apesar da necessidade educativa que têm, elas têm um enorme potencial. Assim, percebi que “a criança portadora de deficiência ou de perturbações tem o direito de estar incluída na escola e ver as suas necessidades educativas atendidas” (Correia, 2015, p.60). Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) complementam afirmando que a “inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (p.10).

Contudo, penso que durante esta Prática Pedagógica poderia ter envolvido mais as crianças com o autismo no momento das atividades orientadas, pois às vezes não insistia para elas fazerem as atividades, deixando-as brincar livremente. Como tal, reconheço que poderia ter adotado algumas estratégias educacionais que envolvessem essas crianças. De acordo com Correia (2015, p.60) “para se estabelecerem as metas a atingir pela criança com perturbação no espectro do autismo é necessário conhecer muito bem as suas potencialidades, ter a noção dos padrões de desenvolvimento normal e definir metas realistas”.

3.2.2. AVALIAÇÃO POR PORTFÓLIO

No que concerne a este tópico da minha reflexão, começo por referir que para esta Prática Pedagógica foi-me pedido avaliar duas crianças tendo como base uma avaliação por portfólio. Portanto, durante a construção dos portfólios individuais, senti diversas dificuldades, uma vez que nunca tinha construído este instrumento de avaliação e, por

essa mesma razão, não sabia como operacionalizar nem como organizar, pois existem diversos modelos e necessitava de optar por um com que me identificasse mais.

Contudo, outra das dificuldades assentou no facto da seleção das propostas educativas que iriam constar neste portfólio, tendo em consideração que estas deveriam de abarcar o maior de número de áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, pois na educação pré-escolar “acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.22).

No entanto, penso que a construção deste instrumento também me trouxe a aquisição de diversas aprendizagens, uma vez que percebi que este é um ótimo instrumento para observar a evolução das crianças, perceber em que nível se encontram no que diz respeito a cada área de conteúdo, permitindo-me perceber as dificuldades das crianças e tentar colmatá-las em futuras propostas educativas.

Considero que a criança deve ter um papel essencial na construção do portfólio, deve saber o que consta nele e deve poder olhar para ele sempre que achar pertinente. Pois tal como Shores & Grace (2001, p.21) afirmam

“as avaliações com portfólio (...) encorajam a criança a refletir sobre o seu próprio trabalho, realizando, assim as conexões tão marcantes entre os tópicos e as experiências que são as bases da atividade intelectual e criativa. As crianças que têm o hábito de refletir sobre as suas próprias experiências (...) gradualmente aprendem a definir objetivos de aprendizagem para si mesmas”.

Deste modo, também considero que o portfólio representa uma vertente para o desenvolvimento e crescimento profissional dos educadores (*idem*, 2001), visto que

“a avaliação contínua com portfólio pode proporcionar um aumento de conhecimento e de habilidades que os profissionais em educação infantil necessitam, incluindo os conhecimentos de desenvolvimento infantil, uma ampla variedade de técnicas de entrevista e de observação, a habilidade de adaptar ambientes de aprendizagem para suprir as necessidades individuais de certas crianças, bem como os métodos de desenvolvimento curricular centrados na criança e nas técnicas para envolver as famílias na vida de seus filhos (...)” (Shores & Grace, 2001, p.27).

Em suma, penso que a avaliação por portfólio constitui um instrumento bastante rico, uma vez que permite ao educador recolher, organizar, sistematizar e analisar as diversas aprendizagens e evoluções das crianças.

3.2.3. BRINCAR NO ESPAÇO EXTERIOR NO JARDIM DE INFÂNCIA

Nas semanas de observação tive a oportunidade de reparar que o grupo de crianças da sala B, do Jardim de Infância de Marrazes mostrava muito interesse em brincar livremente no exterior, visto que perguntavam constantemente se naquele dia podiam ir brincar na rua. Com esta observação, questionei-me se os momentos de brincadeira no exterior são, realmente, essenciais ao desenvolvimento da criança.

Através das observações que fui realizando registei algumas das potencialidades que o espaço exterior oferece às crianças. Assim, percebi que ao brincar as crianças estão a desenvolver, em simultâneo, todos os domínios de desenvolvimento e que brincar pode ser considerado o trabalho das crianças (Papalia, Olds & Feldman, 2006). Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) completam esta afirmação dizendo que “brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem” (p.12).

Esta instituição tinha um parque exterior, sendo que neste havia uma parte em cimento e outra em areia. Na parte de areia existiam dois baloiços, um escorrega e diversos brinquedos, como pás e baldes. Na parte de areia, reparei que as crianças tendiam a fazer castelos na areia, fazer “bolos” para vender aos colegas, que escavavam buracos, andavam no baloiço e no escorrega, etc. Enquanto, que na parte de cimento as crianças corriam de um lado para o outro, brincavam com as folhas, jogavam à macaca que se encontrava marcada no chão, faziam-me penteados no cabelo, e por vezes andavam com alguns animais que encontravam no chão (como por exemplo, bichos de conta e caracóis).

Através destas observações constatei que as crianças realizavam brincadeiras distintas nos diversos espaços presentes no exterior deste Jardim de Infância. Constatei também que “para entender a brincadeira é preciso entrar no mundo das crianças e pensar como elas. Observar como as brincadeiras começam nos faz perceber que a imaginação da

criança está presente em qualquer situação e basta um estímulo para que ela aflore e a criança entre em um mundo imaginário” (Prodócimo & Navarro, 2008, p.3).

Como a instituição tinha um parque exterior, inicialmente utilizávamos esse espaço para realizar as atividades de educação física, pois neste espaço “as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (...) num ambiente de ar livre” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 27). No entanto, como esta Prática Pedagógica foi efetuada entre setembro de 2016 e janeiro de 2017 por vezes estava muito frio e a chover, por isso segundo as indicações da orientadora cooperante as crianças não podiam fazer educação física na rua devido ao risco de ficarem doentes.

Porém, no momento da rotina deste grupo de crianças existia um momento destinado à brincadeira livre no exterior (das 10:30h às 11:15h). Por isso, se não chovesse ou estivesse muito vento as crianças podiam brincar um bocado no exterior, sendo que antes de irem para a rua as crianças tinham de se agasalhar bem de modo a não ficarem doentes. Assim, sempre que pudesse deixava as crianças brincar na rua pois percebi que estas mostravam muito interesse por ir brincar no exterior e porque reconheço que as crianças necessitavam de variar os espaços de brincadeira, necessitavam de não estar sempre na sala, pois parecia que por estarem sempre no mesmo espaço começavam a ficar irrequietas e mais faladoras.

3.2.4. DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS

Ao longo do meu percurso enquanto estagiária no Jardim de Infância de Marrazes foram várias as dificuldades enfrentadas. Em primeiro lugar destaco o controlo e a gestão do grupo de crianças, devido a este ser bastante numeroso, de ser heterógeno em relação às suas idades bem como, ao facto de este ser um grupo um pouco irrequieto e falador. Assim, percebi que as crianças “são dotadas de uma grande heterogeneidade, logo apresentam diferentes personalidades que são traçadas desde os primeiros anos de vida” (Reis, 2013, p.38). Por isso, o tipo de disciplina que se adota deverá ter em conta o tipo de personalidade que cada criança apresenta, pois, “a personalidade da criança pode afetar aquilo que ela é capaz de fazer com facilidade” (Brazelton, 2004, p.11).

Desta forma, no grupo de crianças da sala B existia uma criança (F. 3 anos) um pouco conflituosa e por vezes agressiva com as restantes crianças. Como tal, percebi que quando aconteciam situações conflituosas entre crianças, o educador deve assumir uma

atitude positiva sendo “aquele que compreende e aceita as razões que a criança manifesta através do seu comportamento sem as sancionar, mas fazendo com que a criança entenda, se for caso disso, que a sua forma de agir não foi a mais correta. Deve ter uma atitude de orientador, indicando o caminho a seguir, mas respeitando a liberdade de cada um, tendo a consciência que é também um modelo para as crianças, mas não no sentido de imposição de condutas” (Vale, 2009, citado por Reis, 2013, p.39).

A dificuldade em controlar o grupo também se encontrou relacionada com o facto de, por vezes, “não conseguir chegar a todas as crianças, visto que quando estávamos a realizar uma atividade com um certo número de crianças, as restantes, por vezes vinham ter comigo questionando-me ou informando-me sobre diversas coisas. Desta forma, esta dificuldade constituiu numa aprendizagem na medida em que percebi que o educador deve ter uma visão global do grupo, deve olhar o grupo como um todo” (Anexo XII- Reflexão da 4ª semana em Jardim de Infância II).

Outra dificuldade refere-se aos momentos de transição de uma atividade para a outra. Por vezes quando o grupo se encontrava disperso, sentia algumas dificuldades em conseguir voltar a acalmar as crianças de modo a estarem concentradas para realizarem a atividade seguinte. Considero que uma das minhas maiores dificuldades prendeu-se com a transição entre os diferentes momentos. Ao longo do estágio tive consciência desta dificuldade e tentei colmatá-la. A estratégia adotada foi fazer o que observei na orientadora cooperante utilizando estratégias semelhantes, nomeadamente cantar de modo a que as crianças acalmassem. Porém, estou ciente de que esta dificuldade não foi totalmente superada, pois apesar de ter evoluído, conseguindo que as crianças me respeitassem e obedecessem, em alguns momentos persistia alguma confusão e perda de controlo do grupo. Considero que poderia ter diversificado mais as estratégias para captar a atenção das crianças, utilizando, por exemplo, jogos de mimica.

Em relação às dificuldades ocorridas ao longo desta Prática Pedagógica destaco ainda a hora do conto, visto que neste contexto a hora do conto constava da rotina. Durante este semestre contei histórias todos os dias às crianças e, como tal por vezes tinha alguma dificuldade em encontrar histórias que fossem ao encontro do tema explorado, que fossem desconhecidas pelo grupo de crianças e que fossem interessantes e atrativas.

Aquando da leitura das histórias também me deparei com outras dificuldades pois às vezes estava nervosa e lia a história muito rápido não a tornando totalmente perceptível para as crianças. Um exemplo de uma situação dessas ocorreu no dia dezassete de outubro de 2016. Neste dia a leitura da história “não correu muito bem porque esta era comprida, mas, acima de tudo, porque não estava bem preparada, ou seja, não tinha lido a história com a devida antecedência” (Anexo XIII- Reflexão da 5ª semana em Jardim de Infância II). Deste modo, tomei conhecimento que se torna essencial que, “antes de contar uma história, o educador faça uma preparação do ato da leitura/contagem. Esta é fundamental, pois quanto mais pormenorizada, estudada e exaustiva for a sua preparação, maiores são as hipóteses de uma história bem-sucedida” (Almeida, 2015, p.32).

Portanto, “a minha falta de preparação fez com que eu me sentisse nervosa e insegura aquando da leitura, o que incitou as crianças a colocar diversas questões sobre a mesma, por não a estarem a compreender. Neste caso o meu nervosismo, infelizmente, falou mais alto e, por vezes, para ler a história o mais depressa possível não tive em consideração as crianças, pois nem sempre respondi às suas questões” (Anexo XIII- Reflexão da 5ª semana em Jardim de Infância II). Desta forma, também aprendi que as crianças estão sempre em primeiro lugar e que não devo deixar transparecer o meu nervosismo e a minha insegurança para as crianças, pois a maneira como estou com as crianças influencia a maneira como elas se vêm e interagem com os outros. Por isso, a maneira como me sinto é tão importante quanto o que digo ou faço (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009).

Na leitura de histórias também tive dificuldades em fazer vozes diferentes como forma de diferenciar as diversas personagens presentes na história e como forma de cativar a atenção das crianças durante a leitura da história. O educador é como um modelo de referência, pois “o modo como o educador lê para as crianças e utiliza diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler” (Ministério da Educação, 1997, p.70).

No entanto, nem tudo foram dificuldades pois com a implementação da hora do conto tomei conhecimento de que “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Ministério da Educação, 1997, p.70).

Também aprendi que a leitura de histórias deve constar na rotina de um Jardim de Infância uma vez que

“a leitura de histórias é uma atividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na seleção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas” (Mata, 2008, p.72).

Outra aprendizagem encontra-se relacionada com o “cesto do tesouro” e com o “saco surpresa” (Anexo XIV), sendo que eu e a minha colega de estágio decidimos implementar estas estratégias como forma de cativar a atenção das crianças e de as motivar. Assim sendo, decidimos pôr em prática estas estratégias pois estas apresentam “materiais com um elevado apelo sensorial e manipulativo, passíveis de produzirem uma multiplicidade de experiências de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.39). Desta forma, com a implementação destas estratégias pude constatar que estas apresentam diversos benefícios pois “salientam o efeito motivacional ao nível da exploração, uma vez que a curiosidade da criança é estimulada pela diversidade de objetos colocados à sua disposição” (*idem*, 2013, p.55).

Todavia, todas as dificuldades mencionadas anteriormente tornaram-se em aprendizagens, pois ao refletir sobre elas fui alterando as estratégias utilizadas na minha atuação, conseguindo superar algumas dessas dificuldades e crescendo enquanto educadora.

3.3. TRABALHO DE PROJETO “PEQUENOS MÚSICOS”

No terceiro semestre da Prática Pedagógica em contexto Jardim-de-Infância (II), foi-nos proposto (a mim e à minha colega de Prática Pedagógica), a realização de um trabalho de projeto com as crianças. Assim sendo, neste tópico do relatório é apresentado o projeto desenvolvido com as crianças da Sala B, do Jardim de Infância de Marrazes. O grupo era constituído por vinte crianças, sendo doze do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade.

3.3.1. PROJETO “PEQUENOS MÚSICOS”

Neste ponto do relatório é apresentado o trabalho de projeto desenvolvido com as crianças sobre a temática da música. Apresenta-se a descrição do projeto e o desenvolvimento do mesmo, de acordo com as fases de Vasconcelos (2011), mencionadas no tópico 2.3.1.2.

3.3.1.1. SITUAÇÃO DESENCADEADORA

Este projeto surgiu na primeira semana de intervenção da minha colega de estágio, mais precisamente no dia 24 de outubro de 2016. Na semana anterior, eu tinha apresentado a canção “Quando chega o outono” às crianças por esta estar relacionada com a estação do Outono, tema abordado nessa semana. Por isso, no dia 24 de outubro de 2016 decidimos continuar a explorar esta canção com recurso a instrumentos musicais, sendo criados diferentes ritmos para as primeiras duas quadras da canção. É de salientar que as crianças tanto manipularam e experimentaram instrumentos musicais “verdadeiros” como instrumentos musicais que a minha colega de estágio trouxe, sendo que esses instrumentos foram construídos por ela com recurso a materiais de uso quotidiano (ex: recipientes de iogurtes, milho, arroz, vasos de plástico, etc.).

No dia vinte e cinco de outubro de 2016 decidimos dar continuidade à exploração da música “Quando chega o outono”, com recurso aos instrumentos musicais, porque algumas crianças no dia anterior se tinham ido embora cedo e não tinham tido oportunidade para concluir a exploração dos instrumentos musicais. Por outro lado, também decidimos realizar novamente esta proposta educativa dado o interesse que as crianças mostraram em explorar os instrumentos musicais.

Assim, é de salientar que durante a exploração destes instrumentos algumas crianças mostraram curiosidade em querer saber como se construíam certos instrumentos, por isso eu e a minha colega de estágio pensámos que poderíamos aprofundar esta temática através do trabalho de projeto.

3.3.1.2. FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

No dia 15 de novembro de 2016 tendo em consideração o interesse das crianças, iniciámos um diálogo com estas sobre a música e quando as questionámos sobre se queriam descobrir mais coisas sobre a música e os instrumentos musicais estas responderam afirmativamente.

No que diz respeito à primeira fase do trabalho de projeto, formulação do problema, pedimos às crianças que partilhassem o que sabiam sobre a temática. As ideias prévias das crianças, inicialmente, foram registadas numa folha A4 e depois foi preenchido um papel de cenário que foi afixado no cavalete da sala (conforme quadro 7). Cada ideia foi identificada com letras iniciais do nome da criança, seguida da idade, afim de preservar a sua identidade.

Quadro 7- Ideias prévias das crianças sobre a música

O que sabemos sobre a música?	
Tambor (I. 5 anos); Flauta (R. 5 anos); Bateria (M. 5 anos); A música (L. 5 anos); Violino (D. 5 anos); Pandeireta (M.F. 5 anos); Maracas de “iogurte” (C. 4 anos e M. L. 3 anos);	Reco-Reco (S. 4 anos); Maracas (S. 5 anos); Clavas (R. 5 anos); Maracas de “arroz” (M.G. 5 anos); Viola (L. 5 anos); Piano e Guitarra (D. 5 anos).

Os dados do quadro 7 mostram que as crianças revelaram ter conhecimentos sobre a temática, incidindo primordialmente no conhecimento de instrumentos musicais.

Posteriormente perguntou-se às crianças o que gostavam de saber sobre a música. À medida que as crianças iam colocando questões estas eram registadas numa folha A4 para poderem ser respondidas no decurso do projeto (conforme quadro 8).

Quadro 8- Questões levantadas pelas crianças sobre a música

O que queremos saber?	
Como se fazem os instrumentos? (S. 5 anos); De onde vêm os instrumentos? (L. 5 anos); Como é que se toca? (M.G. 5 anos); Podemos fazer uma banda? (L. 5 anos);	Como se fazem bateriais? (D. 5 anos); As notas musicais? (L. 5 anos); Como se toca um trompete e uma viola? (D. 5 anos); Como se fazem os violinos e os arcos? (D. 5 anos);

Os dados do quadro 8 mostram que as curiosidades das crianças, incidem, maioritariamente, nos instrumentos musicais, na sua construção, na maneira como se tocam e de onde estes vêm.

3.3.1.3. FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

No que concerne à segunda fase, planificação e desenvolvimento do projeto, decidimos com as crianças o que poderíamos fazer para descobrir as respostas às questões

colocadas anteriormente. Desta forma, as crianças expuseram as suas sugestões que foram registadas numa folha A4 (conforme quadro 9).

Quadro 9- Sugestões das crianças para responder às questões

Como vamos descobrir?	
Pesquisar no (a): - computador (M.F. 5 anos); - livros (M. 5 anos); - televisão (R. 5 anos);	Professor de música e Maestros (L. 5 anos); Pesquisar com os pais (S. 5 anos); Biblioteca (M. F. 5 anos); Vídeos (D. 5 anos).

Os dados do quadro 9 parecem mostrar que as crianças referiram que pretendiam procurar a informação através do computador, de livros, entre outros suportes. Mas também sugeriram perguntar a diversas pessoas, nomeadamente a um professor de música e aos familiares.

Para dar continuidade ao projeto da música, questionou-se as crianças sobre “O que queremos fazer?” (conforme quadro 10).

Quadro 10- Sugestões do que fazer sobre a música

O que queremos fazer?	
Tambores (M.G. 5 anos); Maracas (M.L. 3 anos); Reco-recos (S. 4 anos); Flauta (R. 5 anos);	Guitarras (L. 5 anos); Bateria (M. 5 anos); Banda (M. F. 5 anos).

3.3.1.4. FASE III- EXECUÇÃO

Na terceira fase do projeto intitulada de execução, as crianças descobrem novas informações sobre a temática explorada, respondem às questões colocadas através das pesquisas efetuadas e através da vivência de novas experiências (Vasconcelos, 2011).

Deste modo, na parte da tarde do dia 15 de novembro demos início à fase de execução do projeto, onde através das propostas educativas realizadas, as crianças aprofundaram os seus conhecimentos sobre a música, particularmente sobre os instrumentos musicais, como por exemplo, como se constroem alguns instrumentos musicais, como se tocam, etc. Este projeto decorreu durante quatro semanas, em que proporcionámos às crianças propostas educativas que conduziram à descoberta e ao esclarecimento das questões levantadas relativamente à música e aos instrumentos musicais.

A concretização do projeto teve a seguinte sequência de propostas educativas (quadro 11):

Propostas educativas	Data
Experiência fazer sons em garrafas de vidro; Construção de instrumentos musicais; Hora do Conto “A aula de Tuba” de T. C. Bartlett e Monique Felix;	15 de novembro de 2016
Apresentação da pesquisa feita pelas crianças; Conclusão da construção dos instrumentos musicais; Início da construção da “Caixa Musical”; Hora do Conto “Gira Gira aprende Música” de Mário Castrim; À descoberta das propriedades sonoras de objetos do cotidiano;	21 de novembro de 2016
Jogo: “As famílias dos instrumentos musicais”; Divisão de instrumentos musicais pela sua família (família do sopro, das cordas e da percussão);	22 de novembro de 2016
Jogo da Estátua; Dança com a música; À descoberta das notas musicais; Representação gráfica da música - “Eu perdi o Dó da minha viola”; Hora do Conto: “Miffy e a sua Orquestra” de Dick Bruna; Construção do “Pasta das descobertas”;	23 de novembro de 2016
Hora do Conto “Os músicos de Bremen”; Cubos musicais; Continuação da construção da “Caixa Musical” e das “Pasta das descobertas”; Exploração da canção “A loja do Mestre André”;	28 de novembro de 2016
De onde vêm os instrumentos; História “Vamos à caça do urso”; Escutar e identificar sons;	29 de novembro de 2016
As expressões; Hora do Conto: “O Flautista de Hamelin”; Continuação da construção da “Caixa Musical” e da “Pastas das Descobertas”; Jogo do silêncio ou do ruído;	30 de novembro de 2016
Ida à biblioteca; Registro escrito e gráfico sobre a ida à biblioteca; Formação da banda;	9 de janeiro de 2017
Experiência “observar o som”; Formação da banda;	10 de janeiro de 2017
Jogo do alfabeto musical; Bowling musical; A música e a matemática; Divulgação do projeto à sala A.	11 de janeiro de 2017

Quadro 11- Cronograma do projeto "Pequenos Músicos"

De entre as propostas educativas realizadas, decidi apresentar e analisar três propostas que penso que foram as mais significativas para as crianças, quando foi realizada a última fase do projeto, avaliação e divulgação do projeto.

PROPOSTA EDUCATIVA: CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS

A proposta educativa iniciou-se na parte da tarde do dia 15 de novembro de 2016, indo ao encontro das sugestões das crianças que mostraram interesse em construir

instrumentos musicais, que depois seriam utilizados na banda que as crianças pretendiam criar.

Tendo em conta, a sugestão dos seis instrumentos que as crianças disseram que queriam construir, sugeri algumas possibilidades de construção tendo como recurso objetos do quotidiano e as crianças aceitaram e deram opinião sobre a maneira como estes poderiam ser construídos. Assim, em primeiro lugar, foi decidido que cada criança apenas podia escolher um instrumento, dentro dos seis que tinham nomeado (tambor; maracas; reco-reco; flauta; guitarra e bateria).

Após cada criança ter selecionado o instrumento que queria deu-se início à sua construção. Assim, na construção das maracas as crianças colocaram diversos produtos naturais (arroz, milho e feijões) dentro das garrafas, de forma a produzir um som. De forma a obter um efeito visual agradável e personalizado, as crianças escolheram papel autocolante para decorar a parte de fora da sua garrafa. Para a construção dos tambores, foi solicitado às crianças que esticassem papel de cenário no topo de um vaso (de flores). De seguida, escolheram um trapilho para prender o papel de cenário ao vaso. Por fim, as crianças recortaram papel autocolante e colaram no vaso das flores com o intuito de o embelezar. Relativamente à construção do reco-reco as crianças colocaram tinta no interior de uma garrafa de plástico, chocalhando-a de seguida, com o intuito de atribuir cor à garrafa. Posteriormente, foi solicitado às crianças que decorassem o pau de espetada que fazia parte do instrumento musical reco-reco, utilizando canetas de feltro ou papel autocolante. Para a construção das baterias, foram utilizados objetos cilíndricos, como latas grandes de bolochas. Inicialmente, foi pedido às crianças que decorassem os recipientes, previamente forrados com papel manteiga. Para a sua decoração as crianças preferiram pintar as latas com tintas. Para a construção das guitarras, foi solicitado às crianças que pintassem uma caixa de sapatos, previamente forrada com papel manteiga, utilizando tintas. Posteriormente, as crianças escolhiam três ou quatro elásticos, sendo que podiam colocar elásticos como os da roupa ou então colocar fio de pesca. Por último, para a construção da flauta de pan as crianças ordenaram tubos (de canetas de feltro), do mais comprido (longo) para o mais curto. Posteriormente, foi solicitado às crianças que fizessem um desenho num retângulo de cartolina, de forma a obter um efeito visual agradável e personalizado. Os tubos e o desenho foram colados por nós, com cola quente para ficarem bem fixos.

Com a realização desta proposta educativa as crianças perceberam que se podia construir instrumentos com objetos do quotidiano, aprendendo assim, a importância de reutilizar os materiais.

PROPOSTA EDUCATIVA: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA FEITA PELAS CRIANÇAS

Tendo em conta que uma das sugestões apresentadas pelas crianças era pedir a colaboração dos familiares para a pesquisa de informações acerca da música, enviou-se um documento informativo às famílias (Anexo XV), solicitando o seu auxílio.

Na parte da manhã do dia 21 de novembro, as crianças usufruíram da oportunidade de apresentar, em grande grupo, a sua pesquisa realizada com os pais durante o fim de semana. Assim sendo, foi solicitado às crianças que individualmente se deslocassem ao centro da área do tapete e que revelassem ao restante grupo o resultado da sua pesquisa ou o material que trouxeram. As crianças poderiam pesquisar com os seus pais ou trazer alguns materiais (livros, fotos, instrumentos, etc.) que tivessem em sua casa. A maioria das crianças trouxe alguns instrumentos musicais que tinham em casa (figura 6),

enquanto que
crianças trouxeram
instrumentos,
incluam informação
instrumentos bem
imagens.



apenas algumas
pesquisas sobre os
pesquisas essas que
sobre os
como algumas

Figura 6- Instrumentos musicais que as crianças trouxeram

Nesta proposta educativa decidimos dar oportunidade a cada criança para manusear e explorar os instrumentos que trouxeram, pois é através do contacto que a criança começa a aprender o nome do instrumento, de que material este é feito e de como se toca (Sousa, 2003).

PROPOSTA EDUCATIVA: IDA À BIBLIOTECA

No dia 9 de janeiro fomos à biblioteca do agrupamento dos Marrazes com o intuito de pesquisar informação nos livros, relacionada com o projeto “Pequenos Músicos”, visto que esta foi uma das sugestões das crianças.

Na visita à biblioteca as crianças tiveram oportunidade de manusear vários livros relacionados com a temática da música, e trouxemos alguns deles para a sala para os analisar de uma forma mais completa pois estas crianças ainda não sabiam ler. Com a

exploração dos
livros, as crianças
puderam observar
diversos
instrumentos
musicais tendo em
conta a sua
tipologia familiar
(sopro, cordas ou
percussão), e
também como se
constroem alguns
instrumentos
musicais e puderam



livros, as crianças
puderam observar
diversos
instrumentos
musicais tendo em
conta a sua
tipologia familiar
(sopro, cordas ou
percussão), e
também como se
constroem alguns
instrumentos
musicais e puderam

ainda ouvir algumas histórias infantis que iam ao encontro da temática (figura 7).

Figura 7- Crianças a observarem livros na biblioteca

3.3.1.5. FASE IV- DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO

A última fase da Metodologia de Trabalho de Projeto corresponde à avaliação/divulgação e é o culminar de todas as aprendizagens realizadas pelas crianças ao longo do projeto. Nesta fase, as crianças partilharam os seus conhecimentos e algumas das propostas educativas com as crianças da sala do lado, sala A. Para a divulgação deste projeto, foi decidido em conjunto com as crianças as propostas educativas que iríamos mostrar à sala A e quem iria apresentar essas propostas. Assim, a divulgação do projeto foi realizada no dia 11 de janeiro de 2017 em que primeiramente, decidimos apresentar a proposta educativa referente à família dos instrumentos musicais, de seguida apresentou-se a representação gráfica da música - “Eu perdi o Dó da minha viola”. Depois mostrou-se três pastas das decobertas que

continham os diversos trabalhos realizados ao longo do projeto. Seguidamente algumas crianças mostraram os livros que trouxemos da biblioteca e explicaram o que fomos lá fazer e o que encontraram e aprenderam com a visita à biblioteca. Posteriormente, apresentou-se a caixa musical que era o local onde se guardavam os instrumentos musicais construídos pelas crianças. Por fim, tocámos às crianças da sala A a música que tínhamos andado a treinar naquela semana (adaptação da música “A minha família” do Panda e os Caricas).

No que concerne à avaliação, realizada através de uma conversa com as crianças sobre o projeto, estas expressaram as suas opiniões relativamente às aprendizagens e conhecimentos adquiridos com a realização deste projeto. Assim sendo, algumas das aprendizagens que surgiram por parte das crianças foram: “há três famílias de instrumentos: família do sopro, das cordas e da percussão” (D. 5 anos); “são sete notas musicais” (L. 5 anos). “Dó, ré, mi, fá, sol, lá, si são as notas musicais” (M.F. 5 anos); “fiz um tambor” (M. L. 3 anos); “aprendi como se toca um tambor” (MG. 5 anos); “na biblioteca há muitos livros e computadores” (I. 5 anos); “fiz uma maraca com milho” (G. 3 anos), etc.

No entanto, quando foi questionado às crianças o que mais e menos gostaram de fazer no decorrer do projeto, em geral as crianças disseram que gostaram de tudo, não mencionando nada de negativo.

3.3.2. REFLETINDO SOBRE O PROJETO “PEQUENOS MÚSICOS”

Com a implementação da metodologia de trabalho por projeto aprendi que esta é uma metodologia que deve ser posta em prática em contexto de Jardim de Infância pois proporciona aprendizagens significativas às crianças porque parte do interesse delas em descobrir e aprofundar algo. Também aprendi que devemos dar oportunidade para as crianças fazerem escolhas, tomarem decisões, conversarem e experienciarem diversas aprendizagens, pois assim tornam-se construtoras do seu próprio conhecimento.

No entanto, penso que poderia ter orientado o projeto de forma a ser trabalhado em semanas seguidas, de maneira a que as crianças não se esquecessem do que tinha sido trabalhado anteriormente, mas não foi possível devido a orientações da educadora cooperante. Porém, ao longo do projeto senti que poderia ter desempenhado um papel de orientadora, que proporciona experiências tendo por base as curiosidades e os

interesses das crianças, pois “esta abordagem dá ênfase ao papel do educador no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas” (Katz & Chard, 1997, p.5). Também senti que deveria de ter atribuído um papel mais ativo às crianças, visto que esta metodologia “dá ênfase à participação ativa das crianças nos seus próprios estudos” (Katz & Chard, 1997, p.5).

CONCLUSÃO

Refletindo sobre o percurso realizado ao longo das Práticas Pedagógicas considero que este foi extremamente importante para a minha formação pessoal e profissional pois fiz-me crescer enquanto pessoa e enquanto educadora de infância.

O Mestrado em Educação Pré-Escolar envolveu três vertentes: uma vertente de creche, uma vertente de jardim de infância numa instituição particular de solidariedade social e outra vertente de jardim de infância numa instituição de rede pública. Durante este Mestrado ocorreram muitas dificuldades, muita reflexão e muito questionamento sobre a minha atuação perante as crianças. No entanto penso que houve evolução no meu crescimento tanto a nível pessoal como a nível profissional.

Em contexto de creche, vivenciado com crianças entre os onze e os dezassete meses, constatei que o processo de desenvolvimento das crianças é gradual, constante e rápido, pois as crianças mostram evolução dia após dia. E foi gratificante para mim ter tido a oportunidade de acompanhar esse processo de desenvolvimento das crianças.

Em contexto de Jardim de Infância aprendi que o educador deve assumir um papel de observador pois só assim poderá conhecer o grupo, perceber quais as suas dificuldades, quais os seus interesses. Através da observação da ação da criança o educador pode reformular e adaptar a sua ação educativa em função dos interesses e necessidades das crianças, de modo a promover o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Também aprendi que o educador deve envolver as crianças no seu processo educativo, que as crianças têm um papel ativo e que devem poder dar a sua opinião e de expor as suas ideias. Assim sendo, aprendi que o educador deve envolver as crianças no processo de planificação e de avaliação.

No que diz respeito ao estudo investigativo, considero que a realização deste foi essencial para o meu desenvolvimento a nível pessoal e como futura educadora de infância. Este estudo permitiu-me investigar um tema que me despertou interesse desde o início, permitindo observar e refletir sobre as competências sociais que crianças evidenciam durante a exploração de jogos tradicionais. Com a realização deste estudo percebi que é extremamente importante as crianças jogarem, pois, os jogos contribuem

para um desenvolvimento global e integral da criança, tanto a nível motor como social e cognitivo.

A metodologia de trabalho por projeto desenvolvida nos dois contextos de Jardim de Infância permitiu-me olhar para as crianças como um ser ativo na construção do seu próprio conhecimento. Permitiu-me perceber que nesta metodologia o educador exerce um papel de orientador, que parte dos conhecimentos prévios das crianças e dos seus interesses para proporcionar a construção de novas aprendizagens. Ao realizar estes projetos percebi que é essencial partir dos interesses e das curiosidades das crianças, pois assim a criança motiva-se e envolve-se mais na descoberta do mundo que a rodeia, construindo assim aprendizagens mais enriquecedoras.

Por fim, considero que este relatório retrata o meu percurso enquanto educadora estagiária, evidenciando as minhas aprendizagens, dificuldades, fragilidades e experiências vivenciadas que me acompanharão na minha vida pessoal e profissional. Considero ainda que há muito mais para aprender e que enquanto futura educadora tenho de estar em permanente formação e atualização de conhecimentos, de práticas e de estratégias. Assim ao longo da minha vida pretendo continuar a crescer tanto a nível pessoal como profissional de modo a poder proporcionar às crianças um desenvolvimento e aprendizagens mais significativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abel, A. P., Correia, S., & Dias, I. S. (2014). *Aprender em parceria: uma experiência na educação pré-escolar*. Obtido a 3 de fevereiro de 2017 em <http://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/1021>

Almeida, A. L. F. (2015). *Estratégias e técnicas para ter sucesso no contar ou ler histórias*. Instituto Politécnico de Santarém. Escola Superior de Educação de Santarém. Obtido a 21 de outubro de 2016 em <http://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/1511>

Almeida, P. N. (2000). *Educação Lúdica. Técnicas e Jogos Pedagógicos*. (9º ed.). São Paulo: Edições Loyola.

Avô, A.B. (1988). *Informação e Saúde: O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto Editora.

Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda – Edição e Comunicação, Lda.

Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1996). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Bastos, G. (2003). *Diferenciação Pedagógica para a Diversidade na Infância. Caderno de Apoio*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. (3º ed.). Lisboa: Gradiva.

Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Brazelton, B. T. (2004). *A criança e a disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.

Cabral, A. (1991). *Jogos populares infantis*. Porto: Editorial Domingos Barreira.

- Chateau, J. (1987). *A criança e o jogo*. São Paulo: Summus.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrasco, J.P. (1989). *Como Avaliar a Aprendizagem*. (1ª ed.). Rio Tinto: Edições ASA.
- Centro Social Paroquial Paulo VI. (2015/2016). *Projeto Curricular “Cientistas de Palmo e Meio”*. Leiria.
- Centro Social Paroquial Paulo VI. (2015/2018). *Projeto Educativo “De mãos dadas... Escola & Família”*. Leiria.
- Correia, S., & Dias, I. S. (2012). *Aprender na infância – processos e estratégias*. Atas da Conferência internacional - Investigação, Práticas e Contextos de Educação, pp. 265-270. IPL: ESECS.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. (2ª ed.). Revista Caderno de Estudos. Nº 6. p.15-21. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2015). *Autismo e atraso de desenvolvimento. Um estudo caso*. (2ª ed.). Lordelo: Fundação A Lord.
- Cró, M. L., & Pinho, A. M. (2011). *A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social*. Revista Ibero-americana de Educação, pp. 1-11.
- Coutinho, M. F. (2013). *O Processo de Investigação. Da concepção à realização*. Loures: Lusociência- Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- DeVries, R., Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Dias, I. S. (2005). *O lúdico*. Educação & Comunicação, nº8, pp. 121- 133.

Dias, I. S. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Instituto Politécnico de Leiria: INDEA -Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados.

Dias, I., & Correia, S. (2012). *Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo*. Revista Ibero-Americana de Educação, nº60/1, pp. 1-10.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança. A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.

Eichmann, L. M. L. (2014). *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. Instituto Politécnico de Portalegre. Escola Superior de Educação de Portalegre. Obtido a 30 de julho de 2016 em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/6597>

Ferran, P., Mariet, F., & Parcher, L. (1979). *Na escola do jogo*. Lisboa: Estampa.

Formosinho, J., Katz, L., McClellan., & Lino, D. (1996). *Educação Pré-escolar - A construção social da moralidade* (1º ed.). Lisboa: Texto Editora.

Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Guirra, F. J. S., & Prodócimo, E. (2009). *A criança e o jogo: um olhar sobre formas de negociação*. Revista Ibero-Americana de Educação, ISSN: 1681-5653, n.º 49/1. Pp. 1-12.

Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebés e crianças pequenas na creche. Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. (9ª ed.). Porto Alegre: AMGH.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança* (3º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2009). *O Poder da Observação*. (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

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

Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. Obtido a 2 de junho de 2016 em https://www.google.pt/?gws_rd=ssl#q=O+jogo+e+a+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação (DGE).

Ministério da Educação. (2011). *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011. Obtido a 20 de junho de 2016 em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjrupjC9ZLMAhUKmBoKHfdJCFAQFggBMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.drec.min-edu.pt%2Frepositorio%2FCIRCULAR4_DGIDC_AvaliacaoEPE.pdf&usq=AFQjCNGdSDRPCL3IEC4L0HwuduyMtgLGQ&sig2=aF0Mz1ku-OFVwS3vNsgcJA&bvm=bv.119745492,d.bGg

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

Nova, J. B. P. V. (2009). *Os jogos tradicionais na construção dos mundos sociais da infância*. Universidade de Aveiro. Obtido a 14 de setembro de 2016 em <http://ria.ua.pt/handle/10773/1042>

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

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia (s) da Infância. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.

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

Oliveira, M., & Godinho, A. S. (2013). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade*. Leiria: Folheto Edições & Design.

Palheres, P. (2004). *O Jogo e o Ensino/ Aprendizagem da Matemática*. Universidade do Minho. Obtido a 2 de junho de 2016 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4275>

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

Parente, C. (2011). *Observar e Escutar na Creche – Para Aprender sobre a Criança*. Porto: Confederação Nacional de Instituições de Solidariedade (CNIS).

Ponte, J. P. (2006). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Obtido a 2 de junho de 2016 em [repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte\(BOLEMA Estudo%20de%20caso\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte(BOLEMA%20Estudo%20de%20caso).pdf)

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora, Lda.

Portugal, G. (2000). *Educação de Bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas*. Em GEDEI, *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Portugal: Revista do GEDEI, pp. 85-106.

Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

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

Prodócimo, E., & Navarro, M. S. (10 de novembro de 2008). *Reflexões sobre o brincar: uma visita a um parque público em São Paulo*. Revista Iberoamericana de Educación, V.7 N.º47, pp. 1-10.

Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc. (2008) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, R. S. O. (2013). *Estratégias do educador para a gestão do comportamento*. Escola Superior de Educação de Santa Maria. Instituto Politécnico Superior Gaya. Obtido a 16 de janeiro de 2017 em: <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4992>

Segurança Social. (2010). *Manual de processos-chave- Creche* (2ª ed.). Obtido a 28 de julho de 2016 em http://www4.seg-social.pt/publicacoes?p_p_id=101_INSTANCE_W8Dh&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column1&p_p_col_count=1&_101_INSTANCE_W8Dh_delta=10&_101_INSTANCE_W8Dh_keywords=&_101_INSTANCE_W8Dh_advancedSearch=false&_101_INSTANC

Serrão, E. (2009). *O Educador de Infância e o Jogo no Desenvolvimento da Criança*. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências. Obtido a 2 de junho de 2016 às 9h58. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3440>

Serrão, M., & Carvalho, C. (2011). *O que dizem os educadores de infância sobre o jogo*. Revista Ibero-Americana de Educação, ISSN: 1681-5653, n.º 55/5.

Shores, E., & Grace, C. (2001). *Manual de Portfólio. Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.

Silva, L. (2009). *O Jogo na Educação*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro Portugal. Obtido a 2 de junho de 2016 em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwiMpf63pvNAhUD2RoKHcNHDC8QFggnMAI&url=http%3A%2F%2Fwww.quadernsdigitals.net%2Findex.php%3FaccionMenu%3Dhemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga%26tipo%3DPDF%26articulo_id%3D10870&usg=AFQjCNE5cuEA4Nd-LD0WxL4Sgd4Yvvg9nQ

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Obtido a 12 de setembro de 2016 em http://www.cfae-minerva.edu.pt/pdf/2015/Gulbenkian/Conhecimento_L%C3%ADngua.pdf

Sobreira, M. (2014). *O Jogo: entre o movimento e as regras*. Universidade do Minho. Instituto de Educação. Obtido a 2 de junho de 2016 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/38066>

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Música e Artes Plásticas*. (3º vol). Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. (2ª ed). Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo Bolonha* (5º ed.). Lisboa: Pactor.

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Trenscentis, N. M., Martínez, M. B., Agudé, M. P., & García, J. S. (2009). *Projecto Curricular. Educação para a 1ª infância*. Projeto Creche (0 -2 anos). Sintra: Rafa Editora, Lda.

UNICEF. 2004. *Convenção sobre os direitos da criança*. Obtido a 3 de junho de 2016 em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens. Integrar metodologias*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural*. Notas de Antropologia de Educação. Porto: Edições Afrontamento.

Vilelas, J. (2009). *Investigação. O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

ANEXOS

ANEXO I- REFLEXÃO DA 5ª SEMANA EM CRECHE

5º Reflexão Individual

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância (Creche), foi me proposto realizar uma reflexão sobre a segunda semana de intervenção. A seguinte reflexão diz respeito às intervenções realizadas entre os dias dezanove e vinte e um de outubro de 2015, na instituição “O Ninho”, na Sala dos Rouxinóis. Esta reflexão irá abordar os pontos fortes e os pontos fracos relacionados com as atuações desta semana e algumas mudanças/melhorias a concretizar nas futuras intervenções.

O primeiro e o segundo dia de intervenção foram efetuados no dia dezanove e vinte de outubro e centrou-se na proposta educativa intitulada “Esparguete Colorido”. Esta atividade constou na continuação da proposta realizada na semana passada, uma vez que algumas crianças não tinham tido oportunidade para explorar a massa na semana anterior. O “Esparguete Colorido” consistiu numa determinada quantidade de esparguete cozido, onde posteriormente foi aplicado corante alimentar verde e vermelho, para que a massa obtivesse uma cor apelativa para as crianças.

Decidi realizar esta actividade, pois tal como Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007, p.45) afirmam “neste período, o bebé aprende acerca de si próprio e do mundo através do desenvolvimento da actividade sensorial e motora”.

Anteriormente à realização desta atividade, senti-me um pouco nervosa e ansiosa, pois como na semana anterior a atividade não tinha corrido da melhor maneira não sabia se nesta semana iria resultar e se as crianças iriam gostar do que tínhamos planificado para aqueles dias.

Acho que correu melhor nesta semana, porque os grupos foram mais pequenos, e tal como Portugal (2000, p.96) aponta, o tamanho do grupo é importante, pois “grupos mais pequenos associam-se a uma maior eficácia do educador e a ligações afectivas mais positivas”. A mesma autora (2011), também salienta que grupos pequenos permitem mais intimidade e segurança, e oferecem ao educador um cuidado mais individualizado e inclusivo. O facto de as crianças estarem sentadas e de termos feito menos quantidade de massa, fez com que as crianças produzissem menos sujidade.

Através da observação da atividade, pude constatar que a criança “L” e “S” não demonstraram muito interesse pela proposta, pois mostraram-se receosas em explorar e manipular a massa. Deste modo, aprendi que não se deve insistir, que temos de respeitar o espaço e o ritmo de cada criança. No entanto, a criança “M. L”, foi das crianças que mais inteagiu com a massa. A criança “P” surpreendeu-nos pelo facto de ter explorado um bocado a massa, uma vez que

noutras ocasiões (hora do lanche) sempre se mostrou receoso em pegar noutros alimentos, como pão e fruta.

Com esta situação, posso afirmar que aprendi que “o desenvolvimento não pode ser apressado. Pois, cada criança tem um relógio interno que determina o momento de gatinhar, sentar, andar, falar... O modo como os educadores podem ajudar no desenvolvimento é encorajando cada criança a realizar as coisas e lhes interessam. O que conta nesta idade é a aprendizagem e não o ensino. A aprendizagem importante surge quando o bebé está pronto e não quando os adultos o decidem” (Portugal, 2000, p.103).

O terceiro e último dia de intervenção, realizou-se no dia vinte e um de outubro de 2015, e incidiu sobre a temática da Alimentação, dado que dia dezasseis de outubro foi o Dia Mundial da Alimentação. Esta atividade baseou-se no conto da história “A Lagartinha muito comilona” de Eric Carle e na apresentação de algumas das frutas abordadas no livro. Demos às crianças a oportunidade de explorar, manusear, sentir as diferentes texturas das frutas (maçã, pêra e laranja) e visualizar as cores das mesmas. Escolhemos esta temática, pois tal como Pim e Tito (2011, p.35), afirmam “devem promover-se na escola hábitos alimentares que inculquem na criança a necessidade de comer de forma variada e proporcional ao longo do dia”.

Ao escolher esta atividade tinha como objectivo primordial incutir nas crianças hábitos alimentares saudáveis, pois “a fase pré-escolar envolve comportamentos e atitudes que persistirão no futuro, podendo determinar uma vida saudável (...)” (Ministério da Educação, 2012, p.13). Acima de tudo, com esta atividade pretendia contribuir para que estas crianças começassem a desenvolver, desde cedo, o gosto por incluir estes alimentos na sua dieta alimentar. Acho que “o contacto informal com os alimentos e a apresentação destes como algo divertido poderá ser uma forma para que as crianças possam construir uma imagem positiva sobre as frutas, evitando atitudes de rejeição” perante estes alimentos (Angela, 2009).

Um dos aspectos que mais me surpreendeu durante a atividade diz respeito ao facto de três crianças (a criança “B”, “Q” e “T”) terem começado a comer maçã.

No decorrer desta semana, tomei conhecimento que a educação é um acto de dentro para fora, ou seja, de autodesenvolvimento ativo. E que “a criança não aprende bem senão quando o faz pessoalmente, por observação, reflexão e experimentação, isto é, por um processo auto-educativo” (Sousa, 2003, p.137). Acima de tudo, aprendi que a criança necessita de movimento, de acção, de dinâmica e de realizar experimentações para poder aprender (*idem*, 2003).

Em suma, posso constatar que as intervenções desta semana foram positivas, pois penso que consegui alcançar todos os objetivos propostos e proporcionar às crianças atividades práticas e lúdicas.

Referências Bibliográficas

Angela. (2009). *Actividades com frutas para crianças de 2 anos* (Miniprojecto: Alimentos de todas as Cores e de todos os sabores). Obtido a 24 de outubro de 2015 em <http://galaxiainfancia.blogspot.pt/2009/11/miniprojecto-alimentos-de-todas-as.html>

Ministério da Educação. (2012). *Manual de Orientação para a Alimentação Escolar na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos*. (2ª ed.). Obtido a 24 de outubro de 2015 em <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-material-de-divulgacao/alimentacao-manuais/item/5243-manual-de-orienta%C3%A7%C3%A3o-sobre-alimenta%C3%A7%C3%A3o-escolar-nas-diferentes-etapas-de-ensino>

Pim e Tito. (2011). *Projeto Criativo para a Creche (1 – 2 anos)*. Rio de Mouro: Editorial Everest, Lda.

Portugal, G. (2000). *Educação de Bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas*. Em GEDEI, Infância e Educação: Investigação e Práticas, pp. 85-106. Portugal: Revista do GEDEI.

Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Sousa, A.B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 1º Vol. Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, LDA.

ANEXO II- REFLEXÃO DA 14ª SEMANA EM CRECHE

14º Reflexão Individual

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância (Creche), foi-me proposto realizar uma reflexão sobre a décima primeira semana de intervenção. A seguinte reflexão diz respeito às intervenções realizadas entre os dias quatro e seis de janeiro de 2016, na Sala dos Rouxinóis pertencente à instituição “O Ninho”. Esta reflexão irá abordar os pontos fortes e os pontos fracos relacionados com as atuações desta semana e algumas aprendizagens efetuadas durante esta semana de intervenção.

No desenrolar desta semana foi realizada uma atividade intitulada “Caixotes Sensoriais”. Esta atividade consistiu na livre exploração de quatro caixotes, em que cada caixote era composto por um material diferente. O primeiro caixote continha no seu interior papel celofane de diversas cores, o segundo encontrava-se forrado com folhas de jornal, o terceiro abarcava fitas coloridas suspensas e o quarto e, último caixote, incluía diversos tecidos pendurados. Estes caixotes foram dispostos pelo espaço envolvente.

Escolhemos realizar esta atividade pois “a primeira infância (...) é responsável pelas mudanças e adaptações mais expressivas no sistema motor humano” (Domingos, s.d, p.2). Segundo Pim e Tito (2011), todas as experiências que a criança adquire na prática de certos movimentos, o manuseamento e o controlo que realiza sobre o seu corpo, ajudá-la-ão a progredir na sua independência e a aumentar o esquema corporal do seu corpo.

Primeiramente, eu a minha colega de estágio tínhamos idealizado efetuar a atividade durante os três dias com um número mais reduzido de crianças (em cada dia um grupo composto por quatro elementos realizaria a atividade). Contudo, no primeiro dia (segunda-feira), o grupo de crianças quando se deparou com os caixotes pareceu-nos um bocado receoso e inseguro pois nenhuma delas queria entrar dentro dos caixotes.

Deste modo, tendo em conta a dica da orientadora cooperante, optamos por realizar a atividade com todo o grupo de crianças de maneira, a que através da observação e da imitação as crianças comesçassem a ganhar mais segurança e confiança. Pois segundo Dias e Correia (2012), a observação, a imitação e a experimentação permitem à criança situar-se perante si própria e perante os outros. Assim, aprendi que “as relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças (...) geram a sua compreensão do mundo social” (Hohmann & Weikart, 2004, p.574).

Porém, devido ao elevado número de crianças presentes aquando da concretização desta atividade e também devido ao facto de o material utilizado ser extremamente frágil eu e a minha colega de estágio constatamos que foram provocados muitos estragados no material (caixotes). Como tal, nos restantes dias de atividades tivemos de arranjar uma solução para conseguir manter os caixotes equilibrados. Posto isto, decidimos utilizar uns suportes de plástico que faziam parte de um jogo existente na instituição, pois a segurança física e psicológica da criança é uma condição imprescindível para o bem-estar da criança e para a aprendizagem ativa da mesma (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Deste modo, aprendi que cabe ao adulto assegurar condições espaciais, temporais e materiais que permitam a livre exploração da criança, nomeadamente, um espaço amplo, tranquilo e confortável, e tempo suficiente para que a criança, ao seu ritmo, exerça a sua acção sobre os objetos (*idem*, 2013). Também aprendi que é essencial incluir espaços e materiais que apoiem as tarefas de movimentação pois as crianças desta faixa etária exibem uma necessidade intrínseca de movimento (Post & Hohmann, 2003).

Posso salientar que acho que a atividade era extremamente estimulante e interessante, uma vez que esta incluía texturas diversas para exploração táctil e proporcionava variedade em termos de escala (materiais que variavam em tamanho). Esta atividade também proporcionava a movimentação (gatinhar, andar, etc.), aspeto importante nestas idades, pois “quando as crianças têm o espaço e a liberdade para se movimentarem sem constrangimentos, aprendem a medir a sua força física e os seus limites e exercitam padrões de movimentos (...)” (Post & Hohmann, 2003, p.44).

Durante esta semana de intervenção, num momento de diálogo com as crianças, constatei que a criança PL revela conhecer diversos sons de animais (ex: pato, vaca, porco, cão, gato, cavalo, ovelha, entre outros). Parece-me que este aspeto se deveu ao facto de esta criança ser bastante estimulada em casa. Assim, aprendi que a linguagem é um ato social. Os pais e outros cuidadores desempenham um papel importante em cada etapa de desenvolvimento da linguagem da criança (Papalia, Olds & Feldman, 2006). Também aprendi que é no clima de comunicação com o educador e com os pais que a criança irá dominando a sua linguagem, alargando o seu vocabulário, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitem formas mais elaboradas de representação (Ministério da Educação, 1997).

Esta semana também verifiquei que a criança P demonstra conhecer os nomes das pessoas mesmo não os sabendo pronunciar. Ou seja, quando foi questionada a esta criança “Onde está a Lídia”, ela apontava para a pessoa. Fomos-lhe perguntando sobre vários adultos e também sobre

algumas crianças que se encontravam ao seu redor e a criança apontava corretamente para a pessoa que lhe tinha sido questionada. Deste modo, averigui que a criança P aprendeu ouvindo o que os adultos diziam (Papalia, Olds & Feldmann, 2006). Assim, tomei conhecimento de que as crianças “compreendem muitas palavras antes de poderem utilizá-las; ou seja, seu vocabulário passivo desenvolve-se mais rapidamente (...). As primeiras palavras que a maioria das crianças compreende são aquelas que elas tendem a ouvir com mais frequência (...)” (*idem*, 2006, p.215).

Em suma, desta semana retiro um balanço positivo pois, apesar de todos os aspetos fracos mencionados anteriormente, penso que eu e a minha colega de estágio conseguimos alcançar os nossos objetivos e proporcionar às crianças uma atividade interessante, estimulante lúdica e prática.

Referências Bibliográficas

Dias, I., & Correia, S. (2012). *Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo*. Revista Ibero-Americana de Educação. ISSN: 1681-5653. N°60/1. Pp. 1-10.

Domingos, M. (s.d). *Desenvolvimento Motor Infantil*. Obtido a 8 de janeiro de 2016 em http://nuk.com.br/pdf/desenvolvimento_motor.pdf

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança*. (3º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

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

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R., D. (2006). *Desenvolvimento Humano*. (8º ed.). Porto Alegre: Artmed Editora SA.

Pim e Tito. (2011). *Projeto Criativo para a Creche (1 – 2 anos)*. Rio de Mouro: Editorial Everest, Lda.

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

ANEXO III- REFLEXÃO DA 5ª SEMANA EM JARDIM DE INFÂNCIA

5º Reflexão Individual

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância (Jardim de Infância), foi-me proposto concretizar uma reflexão sobre a primeira semana de intervenção individual. A seguinte reflexão diz respeito às intervenções realizadas entre o dia quatro e seis de abril de 2016 na instituição “O Ninho”, na valência de Jardim de Infância. Esta reflexão irá referir alguns pontos fortes e fracos relacionados com as primeiras atuações, algumas mudanças/melhorias a concretizar nas futuras intervenções bem como, algumas aprendizagens efetuadas no decorrer destes dias.

No decorrer desta semana de intervenção, decidimos optar por aprofundar a temática das estações do ano, incidindo, principalmente, nas características inerentes a cada uma delas. No que concerne ao primeiro dia de intervenção, este concretizou-se no dia quatro de abril. Neste dia começamos por efetuar um pequeno diálogo em grande grupo com o intuito de perceber os conhecimentos que as crianças tinham acerca desta temática. Este diálogo com as crianças foi extremamente importante pois “a capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.65).

De acordo com Sim-Sim, Nunes e Silva (2008, p.28), “o ser humano é, por natureza, um comunicador, pelo que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança. Para que a criança possa aprender a comunicar usando a língua do seu grupo social, precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar “. Através desta conversa, pareceu-me que algumas crianças não dominavam bem a temática abordada, ou seja, não possuíam muitos conhecimentos acerca da mesma. Penso isto pois a maior parte das crianças, quando lhes foi pedido para desenharem as estações do ano que conheciam, apenas desenharem uma ou duas estações.

Na parte da tarde, do dia quatro de abril, foi contada a história “Porque existem as estações do ano?” de Nuno Caravela e Fernando Paulo Gomes, com o intuito de aprofundar conhecimentos acerca da temática. Pensamos que com esta história as crianças conseguiram perceber melhor o porquê de as estações do ano estarem sempre a mudar, bem como, a sua sequência temporal (Primavera, Verão, Outono e Inverno). Decidimos ler esta história pois segundo Dias e Neves (2012) contar histórias permite o alargamento do vocabulário da criança e a construção de novos

significados, contribuindo indubitavelmente par aumentar os seus conhecimentos sobre todos os aspetos da língua.

No que diz respeito ao segundo dia de intervenção, dia cinco de abril, demos continuidade à construção dos placares que foram iniciados no dia anterior. Sendo que na parte da tarde cada criança construiu o seu relógio das estações. Este teve como objetivo averiguar as aprendizagens efetuadas acerca da temática explorada.

No entanto, a construção do relógio das estações demorou mais tempo do que o previsto, uma vez que decidimos dar uma atenção mais individualizada a cada criança. Assim, aprendi que os adultos devem encorajar as crianças a fazer as coisas sozinhas, pois “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças. Os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender - em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2004, p.27).

Por isso, no terceiro dia de intervenção não foi possível concretizar a atividade relacionada com a história o “Ponto”, pois demos continuidade à construção dos relógios das estações. Por essa razão, nas próximas intervenções vamos realizar menos atividades pois podemos não ter tempo para as efetuar.

Ao longo desta semana foram efetuadas diversas aprendizagens, aprendizagens essas que serão fundamentais não só para esta unidade curricular como para o meu futuro enquanto educadora. Uma dessas aprendizagens prendeu-se com a avaliação. Durante esta semana, eu e a minha colega de estágio tínhamos pensado em avaliar apenas as crianças que fazem parte do ensaio investigativo, contudo a educadora deu-nos a dica de avaliar todo o grupo. Desta forma, aprendi que avaliar todo o grupo de crianças é fundamental pois “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p.27).

Por isso, ao longo da semana fomos conversando com as crianças com o intuito de perceber o que as crianças já sabiam e o que tinham aprendido sobre a temática. Deste modo, decidimos registar algumas das ideias principais, visto que anotar permite uma “distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.15). Do ponto de vista de Parente (2011, p. 7) “efetuar observações e registar o que se vê e o que se ouve propicia a recolha de evidências. Ao escrever o que observa e o que ouve o observador cria um

registo sobre o qual pode refletir mais tarde, comparar com outros registos realizados ao longo do tempo e, ainda, partilhar e contrastar com outros adultos e com a família da criança”.

Também decidimos expor os trabalhos realizados pelas crianças pois é uma forma de narrar as experiências e atividades que a criança realiza no quotidiano do jardim-de-infância que torna possível escutar a criança, observar e registar o seu processo de aprendizagem (Parente, 2011). Portanto aprendi que expor os trabalhos “oferece às crianças uma «memória» concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servirem como ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferece aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínua; e oferece aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas” (Edwards, Gandini & Foman, 1999, p. 25). Desta forma, nas próximas intervenções vamos avaliar todo o grupo de crianças e tentar expor alguns dos trabalhos concretizados pelas crianças.

Em suma, apesar de todas as dificuldades e percalços que ocorreram, retiro um balanço positivo, pois acho que conseguimos proporcionar às crianças atividades diferentes, lúdicas e interessantes. Também acho que as crianças aprenderam mais sobre as estações do ano, mais precisamente, sobre as características de cada uma delas, o porquê das estações estarem sempre a mudar bem como, a sua sequência temporal. Assim, saliento que as “atividades lúdicas facilitam a compreensão da realidade, o teste de novas experiências e a aquisição de conhecimentos ao mesmo tempo que a criança desenvolve e afirma a sua personalidade” (Mãe-me-quer, 2015).

Referências Bibliográficas

Craidy, C. Maria., & Kaercher, G. (2001). *Educação infantil: pra que te quero?* São Paulo: Artmed Editora.

Dias, C., & Neves, I. (2012). *A importância de contar histórias*. Obtido a 8 de abril de 2016 em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/667>

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança. A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Hohmann, M., & Weikart, P. D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Mãe-me-quer. (2015). *As atividades lúdicas e o desenvolvimento da criança*. Obtido a 9 de abril de 2016 em <http://www.maemequer.pt/desenvolvimento-infantil/crescer/brincar/as-atividades-ludicas-e-o-desenvolvimento-da-crianca/>

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

Parente, C. (2011). *Observar e Escutar na Creche – Para Aprender sobre a Criança*. Porto: Confederação Nacional de Instituições de Solidariedade (CNIS).

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação (DGE).

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Obtido a 2 de abril de 2016 em: http://www.cfae-minerva.edu.pt/pdf/2015/Gulbenkian/Conhecimento_L%C3%ADngua.pdf

ANEXO IV- REFLEXÃO DA 3ª SEMANA EM JARDIM DE INFÂNCIA

3º Reflexão Individual

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância (Jardim de Infância), foi-me proposto concretizar uma reflexão sobre a terceira semana de estágio que consistiu na colaboração das atividades propostas pela orientadora cooperante. A seguinte reflexão diz respeito às intervenções realizadas entre o dia sete e nove de março de 2016 na instituição “O Ninho”, na valência de Jardim de Infância. Esta reflexão irá referir alguns aspetos alusivos à minha interação com as crianças e com os restantes intervenientes bem como, algumas das aprendizagens efetuadas no decorrer destes dias.

No que diz respeito aos diversos momentos de interação com as crianças, senti que estas, com o passar do tempo, começaram a sentir-se mais à vontade com a nossa presença e, conseqüentemente, a criar laços afetivos connosco. Pois, tal como Post e Hohmann (2003, p.71) afirmam, cada criança tem uma “forma única de agir ou interagir de acordo com o seu próprio ritmo”. Deste modo, aprendi que o educador deve providenciar um apoio constante às crianças pois este será decisivo “no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (Hohmann & Weikart, 2004, p.65).

No que concerne à interação com a educadora e a auxiliar, posso afirmar que, desde o início, me senti bastante acolhida e integrada, pois elas sempre se mostraram predispostas a ajudar e a esclarecer eventuais dúvidas.

Ao longo desta semana, posso salientar alguns momentos que me suscitaram diversas aprendizagens que serão fundamentais para o meu futuro enquanto educadora. Um desses momentos consistiu num trabalho que a educadora solicitou às crianças que, envolvia a participação da família das mesmas. Esse trabalho baseava-se na pesquisa e na recolha de informação acerca de um animal escolhido pela criança. Posteriormente à pesquisa e à recolha de informação conjunta (pais-crianças), cada criança expunha e apresentava, ao restante grupo, a informação recolhida sobre o animal escolhido.

Assim, através da observação e da pesquisa verificámos que se deve “incentivar a participação das famílias no processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.22) pois, a família e a instituição são dois contextos sociais extremamente importantes que contribuem para a educação da criança. Por isso, importa que haja uma relação entre estes dois sistemas (ME, 1997). Desta forma, através desta situação aprendi que “o contexto familiar constitui a primeira

instância educativa da criança” (Abel, Dias & Correia, 2014, p.319) visto que é neste contexto que a criança desperta para a vida e interioriza atitudes e valores (*idem*, 2014). Por isso, os educadores devem estar conscientes do importante papel dos pais na aprendizagem das crianças (*ibidem*, 2014, p.320) dado que “é tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente estabelecidos no contexto da família” (Dewey, 1897 citado por Hohmann & Weikart, 2004, p.99).

Durante esta semana, foi-nos dada oportunidade para poder assistir a uma formação que abordava as doenças mais comuns na primeira infância. Deste modo, posso salientar que esta formação foi muito importante pois espera-se que o educador esteja em” permanente formação para o seu aprimoramento profissional” (Silva, 2011, p.1). Assim, aprendi que “o mundo globalizado e a emergência de uma nova sociedade, designada como sociedade do conhecimento e da informação, exigem dos profissionais, em todas as áreas, formação continuada, visto que tal cenário envolve inúmeras transformações em todos os setores da vida humana” (*idem*, 2011, p.1).

Tendo em conta, a heterogeneidade do nosso grupo de crianças houve outra situação que nos captou a atenção e o interesse. Essa situação prendeu-se com o facto de termos na nossa sala crianças de diversas faixas etárias o que impulsiona a diferenciação pedagógica. Segundo o Ministério da Educação (1997, p.25) “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades”. Assim sendo, diferenciar é organizar as interações e as atividades de modo a que cada criança seja frequentemente confrontada com situações didáticas que tenham em conta as suas características e necessidades pessoais (Bastos, 2003). Ou seja, é fundamental que se assegure à criança a possibilidade de progredir consoante o seu ritmo (*idem*, 2003).

Segundo Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007, p.29) “diferenciar não é individualizar o ensino (...); é assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza”. Por isso, o educador deve promover a diferenciação pedagógica, uma vez que, “cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.14).

Em suma, posso afirmar que no decorrer desta semana foram feitas diversas aprendizagens que serão fundamentais para o meu futuro enquanto educadora. Aprendi que o educador deve promover o envolvimento das famílias, que necessita de estar em permanente formação e, que deve empregar a diferenciação pedagógica, uma vez que, todas as crianças são seres únicos que

exibem ritmos de aprendizagem diferentes. Assim, aprendi, acima de tudo, que a “educação pré-escolar deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender” (Ministério da Educação, 1997, p.93).

Referências Bibliográficas

Abel, A. P., Correia, S., & Dias, I. S. (2014). *Aprender em parceria: uma experiência na educação pré-escolar*. Obtido a 11 de março de 2016 em <http://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/1021>

Bastos, G. (2003). *Diferenciação Pedagógica para a Diversidade na Infância. Caderno de Apoio*. Lisboa: Universidade Aberta.

Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Hohmann, M., & Weikart, P. D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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



Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia (s) da Infância. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora.


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




Silva, J. (2011). *Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva*. Obtido a 12 de março de 2016 em http://scholar.google.pt/scholar?q=Forma%C3%A7%C3%A3o+continuada+dos+professores%3A+visando+a+pr%C3%B3pria+experi%C3%Aancia+para+uma+nova+p+perspectiva.+&btnG=&hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5

ANEXO V- AUTORIZAÇÃO PARA USO DE FOTOGRAFIAS E VÍDEOS

Autorização

A  está a fazer um trabalho para a 

E eu que estou na Creche e Jardim de Infância o 

Quero (verde) participar neste trabalho, fazer , conversar, tirar  e ser 

Não quero (vermelho) participar neste trabalho, porque:

ANEXO VI- GRELHA DE OBSERVAÇÃO: JOGO TRADICIONAL “SENHOR BARQUEIRO”

Jogo tradicional “Senhor barqueiro”

Número de participantes: Vários.

Material: Nenhum material específico

Espaço: Pavilhão.

Objetivo: É vencedor o grupo que não transpor o risco.

Regras: Duas crianças dão as mãos e erguem os braços, em forma de arco, mantendo-se uma em frente à outra. Serão dadas a escolher duas cores (ex. azul e amarelo) para o grupo de crianças. Os barqueiros combinam entre si a cor, sem que os outros escutem. Os restantes jogadores formam uma fila, passando por baixo da “ponte dos barqueiros”, enquanto cantam: “Que linda falua,

Que lá vem, lá vem!

É uma falua

Que vem de Belém!

Vou pedir ao senhor barqueiro

Que me deixe passar,

Tenho filhos pequeninos,

Que não posso deixar!”

Os dois barqueiros respondem, cantando:

“Passará, passarás

Mas algum deixarás!

Se não for o da frente

Há-de ser o de trás!”

Dito isto, a última criança ficará presa pelos dois barqueiros, que lhe irão perguntar, em voz baixa, qual dos elementos escolhidos prefere (ex: azul ou amarelo). Uma vez dada a resposta, a criança vai para trás do barqueiro, correspondente à cor que escolheu.

O jogo continua, até que todas as crianças se coloquem atrás dos barqueiros, formando dois grupos/filas. Então, desenha-se um risco no chão com giz, entre os barqueiros. Estes, agarram-se

pelos pulsos e as crianças que estão atrás deles, agarram-se umas às outras pela cintura. Cada grupo puxa para seu lado, a fim de que o outro grupo atravesse o risco. Ganha o jogo, o grupo do barqueiro que não transpôs o risco.

Grelha de observação: Criança B

Categorias	Subcategorias	Observações
Cooperação	- Entreajuda	<p>No início do jogo, quando estavam todos em fila a passar por baixo da “ponte dos barqueiros”, a criança que se encontrava atrás da criança B não conseguiu manter-se em fila. A criança B reparou, abrandou e pediu- lhe que voltasse a colocar as mãos por cima dos seus ombros de forma a voltar à fila.</p> <p>Quando a criança teve a oportunidade de fazer de barqueiro, reparei que esta tentava não baixar os braços de forma a não “capturar” algumas das crianças.</p>
Apropriação e cumprimento de regras	- (In) cumprimento das regras do jogo	Nem sempre cumpriu as regras do jogo pois quando a criança teve a oportunidade de fazer de barqueiro, esta tentava não baixar os braços de forma a não “capturar” algumas das crianças.
	-Aceitação do resultado do jogo (vencedor/vencido)	Esta criança pareceu-me satisfeita por ter vencido o jogo, no entanto não o fez de maneira efusiva.
Interação/ Comunicação	- Estabelecimento de diálogo	Antes de se ter dado início ao jogo, foi explicado as regras do jogo e depois questionado às crianças sobre o mesmo de forma a saber se estas perceberam as mesmas. Quando foi questionada como era a canção do jogo a criança colocou o dedo no ar e demonstrou saber a mesma.
	- Espera pela sua vez para falar	Sim, uma vez que quando quis participar colocou o dedo no ar e só falou depois do adulto lhe dar permissão.

Grelha de observação: Criança F

Categorias	Subcategorias	Observações
Cooperação	- Entreajuda	A criança F ajudou um dos colegas mais novos no momento em que as crianças tinham de se pôr em duas filas. Cada grupo tinha de puxar para seu lado, a fim de que o outro grupo atravessa-se o risco. A criança disse a um colega para “colocar as mãos à volta da sua barriga”, agarrando nas mãos dele e colocando-as no sítio.
Apropriação e cumprimento de regras	- (In) cumprimento das regras do jogo	Durante o jogo reparei que quando esta criança notava que a canção estava prestes a acabar e ela se estava a aproximar da “ponte dos barqueiros” andava mais rápido de forma a não ficar presa entre os barqueiros. A criança F nem sempre cantava a canção alusiva a este jogo.
	- Competitividade	Ao não cumprir algumas das regras do jogo esta criança revelou ser um pouco competitiva.
	-Aceitação do resultado do jogo (vencedor/vencido)	Quando ganhou o jogo mostrou-se muito satisfeito pois gritou de felicidade e festejou com os restantes colegas a vitória.
Interação/ Comunicação	- Estabelecimento de diálogo	Utilizou a linguagem oral para ajudar um dos colegas. Disse a esse colega para “colocar as mãos à volta da sua barriga”, Sim, quando venceu o jogo dirigiu-se a um dos colegas (criança V) dizendo: “ganhamos o jogo”. No diálogo em grande grupo a criança quis participar dizendo: “gostei do jogo. Foi divertido”.

	- Espera pela sua vez para falar	Nem sempre, porque a criança mostrou bastante interesse em comunicar e, por vezes, falava por cima das outras crianças, não lhes dando espaço para falar.
--	----------------------------------	---

ANEXO VII- NOTA DE CAMPO: JOGO TRADICIONAL “REDE DE PEIXES”

Nota: 1

Observadora: Ana Cordeiro

Hora: 11:15h- 11:25h

Criança: N

Data: 11/04/2016

Situação

Estava atenta durante a explicação das regras do jogo.

Esta criança cumpriu as regras do jogo. Também se mostrou interessada durante o jogo, pedindo para jogar mais quando este acabou.

Antes do jogo, quando lhe foi pedido para dizer uma das regras do jogo esta demonstrou tê-las percebido, uma vez que disse: “quando somos apanhados vamos para a roda”.

No entanto, esta criança fica aborrecida quando perde o jogo mostrando o seu descontentamento através da expressão facial e corporal. Por isso, revela alguma competitividade.

Esta criança quando participou colocou o dedo no ar e só começou a falar quando lhe foi dada autorização.

Nota: 1

Observadora: Ana Cordeiro

Hora: 11:15h- 11:25h

Criança: L

Data: 11/04/2016

Situação

Estava atenta durante a explicação das regras do jogo.

Mostrou se interessada durante o jogo, pedindo para jogar mais quando este acabou.

Durante o jogo, a criança L ajudou outra criança que não estava a perceber muito bem o jogo, não estava a perceber que quando se chegava ao número previamente combinado era necessário baixar os braços, de forma a prender os “peixes”. Assim, para ajudar a criança L disse: “15. Agora baixa os braços”.

Esta criança nem sempre cumpriu as regras do jogo, uma vez que, durante o jogo tentava não entrar dentro da “rede” que era para evitar ser apanhado pela mesma.

No fim do jogo participou no diálogo em grande grupo e demonstrou saber algumas das regras do jogo, pois disse: “uns ficam numa roda e contam alto. Outros ficam de fora”.

ANEXO VIII- REGISTO AUDIOVISUAL: JOGO TRADICIONAL “CABRA-CEGA”

Transcrição dos vídeos: Jogo tradicional "Cabra-cega"

Vídeo 1:

Observadora: Então agora vão formar uma roda. (mete o lenço na “cabra-cega”). Estás a ver alguém?

Criança E: Não.

Observadora: Não? De certeza?

Criança E: Sim.

Observadora: Então e ainda se lembram do diálogo entre a cabra-cega e as crianças?

Crianças em coro: Siiiiimmmmm.

Observadora: Cabra-cega donde vens?

Crianças em coro: Cabra-cega donde vens?

Observadora: E tu dizes (dirigindo-se para a cabra-cega). Venho da...

Criança E: Terra.

Observadora: Serra!

Criança E: Serra!

Observadora: Venho da Serra. E vocês dizem: o...

Crianças em coro: Que me trazes?

Observadora: E tu dizes: Trago bolinhos de...canela.

Criança E: Trago bolinhos de canela.

Observadora: Boa. E vocês dizem: Dá-me...

Crianças em coro: Um.

Observadora: Dá-me um.

Crianças em coro: Dá-me um.

Observadora: E tu dizes: Não dou.

Criança E: Não dou.

Observadora: Então agora vou rodar a cabra-cega e vocês vão-se movimentar pelo espaço. Depois quando ele parar vocês param também. Está bem? Mas têm de estar em silêncio. Certo? Não se pode ouvir nada.

Vá então, vou rodar o “E” (criança E). 1... Vocês podem mudar de sítio. 2, 3, parou! Parou!

“E” (criança E) agora vais ver se encontras os meninos, está bem? Anda.

Isso.

Educadora: Para!

Observadora: Oh Leonardo é para estares quietinho.

Criança E: Eu já sei. É o Leonardo.

Educadora: Estás a ver?

Observadora: Estás a ver “E”. Olha, então agora vais à procura de outro menino. Vá. Outro menino.

Carina: Oh Brenda não te podes mexer.

Observadora: Isso. Tenta descobrir quem é.

Criança E: Isabel.

Observadora: Estás a ver.

Educadora: Vou buscar outro lenço.

Observadora: Estás a ver “E”?

Criança E: Sim.

Observadora: Mas não é para tu veres.

Análise categorial (1):

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de sentido	Observações
Interação/ Comunicação	Estabelecimento de diálogo	A criança B, L, N e F comunicaram a lengalenga ao adulto pois completavam o que observadora dizia.	Crianças em coro: “Cabra-cega donde vens?” Crianças em coro: “Que me trazes?” Crianças em coro: “Dá-me um.”	A criança N parece fixar rapidamente a lengalenga deste jogo, pois quando era para as crianças a dizerem ela era uma das que já a sabia toda.
Apropriação e cumprimento de	(In) cumprimento das regras do	A criança B e N quando era suposto estarem	Carina: “Oh Brenda não te podes mexer”.	Tanto a criança B como a criança N sabiam as regras do

regras	jogo	quietas e em silêncio não o fizeram, pois, a cabra-cega estava a tentar encontrar um dos colegas.		<p>jogo, no entanto pareceu-me que como queriam ser apanhadas pela cabra-cega de modo a serem elas a cabra-cega no jogo seguinte, não cumpriam as regras, aproximando-se da cabra-cega e saindo do lugar onde estavam.</p> <p>Assim, as crianças L e F, neste jogo, respeitaram as regras.</p>
Apropriação e cumprimento de regras	Competitividade	<p>A criança B e N foram competitivas pois não cumpriam as regras, apesar de me parecer que as sabiam. Pareceu-me que não cumpriam as regras pois queriam ser apanhadas pela cabra-cega de modo a serem elas a cabra-cega no jogo seguinte, aproximando-se</p>	Carina: “Oh Brenda não te podes mexer”.	

		da cabra-cega e saindo do lugar onde estavam.		
--	--	---	--	--

Vídeo 2:

Observadora: Então agora vou rodar o “S” três vezes... Então?

Um, dois, três. Parou!

Não é para tirar o lenço.

Criança V: O S está a chegar.

Criança F: Pois está.

Carina: Shiuuu...

Criança S: É a criança V?

Observadora: Não.

Criança S: É a criança F?

Observadora: Boa!

Criança S: Sabes como é que eu adivinhei?

Observadora: Como é que tu adivinhas-te?

Criança S: Porque ouvi a voz do F.

Observadora: Pois, não estão em silêncio.

Análise categorial (2):

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de sentido	Observações
Apropriação e cumprimento de regras	(In) cumprimento das regras do jogo	A criança F não cumpre umas das regras do jogo pois fala durante o jogo quando é suposto estar em silêncio pois a cabra-cega já estava a tentar encontrar algum	Criança F: “Pois está.” Criança S: “Porque ouvi a voz do F.”	As crianças F e N não respeitaram as regras do jogo pois não cumpriram uma das regras que estava relacionada com o facto de que

		<p>colega.</p> <p>A criança F e N não cumpriram as regras do jogo pois já se estavam a querer movimentar pelo espaço quando ainda não tinha começado a rodar a cabra-cega.</p>	<p>Observadora: “Então agora vou virar o “S” três vezes...Então?”</p>	<p>quando a cabra-cega está a procura as restantes crianças têm de estar quietas e em silêncio.</p> <p>As crianças B e L respeitaram as regras do jogo.</p>
<p>Interação/ Comunicação</p>	<p>Estabelecimento de diálogo</p>	<p>A criança V fala durante o jogo com a criança F, avisando-o que a cabra-cega se está a aproximar deles.</p>	<p>Criança V: “O S está a chegar”.</p> <p>Criança F: “Pois está”.</p>	

Vídeo 3:

Observadora: Um, dois.

Auxiliar: Oh Luís.

Observadora: Três. Oh “L” circula.

Auxiliar: Isso não vale. Bora.

Observadora: Quem é?

Criança A: É a criança C.

Observadora: Boa.

Análise categorial (3):

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de sentido	Observações
Apropriação e cumprimento de regras	(In) cumprimento das regras do jogo	A criança L não cumpre as regras do jogo, uma vez que, quando se estava a rodar a cabra-cega ela não sai de ao pé da mesma. Ou seja, esta criança queria ser apanhada pela cabra-cega de modo a ser ela a cabra-cega no jogo seguinte.	Observadora: “Oh Luís circula.” Auxiliar: “Isso não vale. Isso não vale. Bora.”	<p>A criança L sabia as regras do jogo, no entanto não as cumpria para poder ser a cabra-cega na jogada seguinte.</p> <p>Esta criança girava sobre si mesma, mantendo-se, desta forma, no mesmo lugar.</p> <p>A criança F também não cumpriu as regras do jogo pois estava a falar com o colega do lado, aproximando-se deste, enquanto a cabra-cega estava a tentar encontrar um colega. Ou seja, nem estava em silêncio nem permaneceu no mesmo lugar.</p> <p>Assim, tanto a criança L como a F não respeitaram as regras do jogo.</p> <p>As crianças B e N</p>

				respeitaram as regras do jogo, uma vez que as cumpriram.
--	--	--	--	--

Vídeo 4:

Observadora: Quais eram as regras do jogo?

Diz “N”.

Criança N: Tínhamos de estar em silêncio.

Observadora: Pois é. Tínhamos de estar em silêncio que era para a cabra-cega sentir com as mãos. Sim “L”.

Criança L: E eu ouvi o “G” a falar.

Observadora: Pois foi, alguns de vocês não estavam em silêncio.

“M” querias dizer alguma coisa? Não?

Diz, “LO”.

Criança LO: Também temos de dizer de onde a cabra-cega vem.

Observadora: Boa. Como é que era o diálogo? Lembram-se? Vamos dizer todos em conjunto.

Então, Cabra-cega...

Crianças em coro: Donde vens? Venho da Serra.

Que me trazes?

Observadora: E a Cabra-cega diz....

Criança em coro: Trago bolinhos de canela.

Observadora: E vocês dizem...

Crianças em coro: Dá-me um. Não dou.

Análise categorial (4):

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de sentido	Observações
Apropriação e cumprimento de regras	(In) cumprimento das regras do jogo	A criança N soube enunciar uma das regras do jogo.	Criança N: “Tínhamos de estar em silêncio”.	

<p>Interação/ Comunicação</p>	<p>Estabelecimento de diálogo</p>	<p>A criança N participa no diálogo em grande grupo, dizendo uma das regras do jogo.</p>	<p>Observadora: Quais eram as regras do jogo? Diz “N”. Criança N: “Tínhamos de estar em silêncio”.</p>	<p>Tanto a criança N como a criança L participaram no diálogo em grande grupo. No entanto, a criança L participou frisando uma pessoa que não tinha cumprido uma das regras do jogo.</p>
<p>Interação/ Comunicação</p>	<p>Espera pela sua vez para falar</p>	<p>Tanto a criança N e L coloram o dedo no ar para falarem. Já entenderam que antes de falarem têm de colocar o dedo no ar para o adulto lhe dar autorização para falar, para falarem um de cada vez.</p>	<p>Observadora: “Diz «N» ”. “Sim «L» ”.</p>	

ANEXO IX- REGISTO AUDIOVISUAL: JOGO TRADICIONAL “CAMALEÃO”

Transcrição dos vídeos: Jogo tradicional "Camaleão"

Vídeo 1:

Observadora: “A” podes vir para aqui. O que é que vocês vão ter de dizer à A?

Observadora e Crianças em Coro: Camaleão, de que cor és tu?

Observadora: Qual é a cor?

Crianças A: Azul.

Observadora: Azul. Vá azul. Corram!

Carina: Oh B é só um objeto.

Observadora: Só um.

Carina: F azul.

Criança B: Já tenho um (dando o outro objeto azul à criança F)

Observadora: Olha boa. Muito bem.

O jogo acabou. Podem largar os objetos no chão.

Análise categorial (1):

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de sentido	Observações
Interação/ Comunicação	Estabelecimento de diálogo	A criança B, L, N e F comunicaram a pergunta que se faz ao camaleão, completando o que a observadora dizia.	Crianças em coro: “Camaleão, de que cor és tu?”	
Apropriação e cumprimento de regras	(In) cumprimento das regras do jogo	A criança B agarrou dois objetos de cor azul quando uma das regras era que só podia agarrar um.	Carina: “Oh B é só um”.	A criança B agarrou dois objetos de cor azul, não sei se foi por querer apanhar o máximo de objetos daquela cor ou porque não

				<p>entendeu que só era permitido apanhar um objeto.</p> <p>A criança F pareceu-me um pouco perdida pois todas as crianças já tinham encontrado um objeto de cor azul menos ela, que ainda se encontrava à procura.</p> <p>Por isso acho que as crianças N, L e F respeitaram sempre as regras do jogo.</p> <p>No entanto, a criança B não respeito sempre as regras do jogo, por não as ter compreendido ou por querer apanhar mais objetos.</p>
Cooperação	Entreajuda	A criança B ajudou a criança F, dando-lhe um dos seus objetos de cor azul.	Criança B: “Já tenho um” (dando o outro objeto azul à criança F).	

Vídeo 2:

Orientadora cooperante: Há meninos que não estão a escutar.

Observadora: O que se pergunta ao camaleão?

Crianças em coro: Camaleão, de que cor és tu?

Observadora: Qual é a cor? Olha para os objetos.

Criança F: Verde.

Observadora: Verde. Apanhem objetos verdes.

Criança N: Está ali um verde (dirigindo-se para a criança A.)

Análise categorial (2):

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de sentido
Interação/ Comunicação	Estabelecimento de diálogo	A criança B, L e N demonstraram saber qual era a pergunta que se fazia ao camaleão. A criança F comunica qual a cor que pretende que as restantes crianças apanhem.	Crianças em coro: “Camaleão, de que cor és tu?” Criança F: “Verde”.
Interação/ Comunicação	Espera pela sua vez para falar	A criança F esperou que as restantes crianças fizessem a pergunta para depois poder dizer qual a cor que pretendia que eles apanhassem.	Crianças em coro: “Camaleão, de que cor és tu?” Observadora: “Qual é a cor? Olha para os objetos”. Criança F: “Verde”.

<p>Apropriação e cumprimento de regras</p>	<p>(In) cumprimento das regras do jogo</p>	<p>Neste jogo, todas as crianças revelaram perceber as regras do jogo, uma vez que todas agarraram apenas um objeto de cor verde.</p> <p>A criança F, que possuía o papel de camaleão neste jogo, mostrou saber que tinha de apanhar as crianças que não conseguiram agarrar num objeto da cor escolhida. Mostrou saber isso pois apanhou a criança LE que ainda não tinha conseguido apanhar um objeto verde.</p>	
<p>Cooperação</p>	<p>Entreajuda</p>	<p>A criança N observou que a criança A ainda não tinha encontrado nenhum objeto de cor verde, por isso ajudou-a apontando para um objeto de cor verde que se encontrava ao pé do espaldar.</p>	<p>Criança N: “Está ali um verde” (dirigindo-se para a criança A)</p>

ANEXO X- REGISTO FOTOGRÁFICO: JOGO TRADICIONAL “A LAGARTA”



Figura 1- Estagiária fala com as crianças sobre as regras do jogo



Figura 2- Crianças a falar entre si para decidirem qual o colega que vão apanhar a seguir



Figura 3- As crianças estão a falar com a estagiária que está a relembrar que elas não se podem separar, que a lagarta tem de estar sempre unida



Figura 4- A criança L diz à criança I: “não largues a minha mão”



Figura 5- A criança L diz à criança F: "já te apanhei"



Figura 6- Crianças a jogar o jogo tradicional "lagarta"

ANEXO XI- REGISTO FOTOGRÁFICO: JOGO TRADICIONAL “A MACACA”



Figura 7- Criança N a saltar ao pé coxinho



Figura 8- Criança N a jogar a macaca



Figura 9- Criança F a jogar

ANEXO XII- REFLEXÃO DA 4ª SEMANA EM JARDIM DE INFÂNCIA II

4ª Reflexão Individual

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância (Jardim de Infância), senti a necessidade de elaborar uma reflexão referente à semana de intervenção conjunta, que ocorreu entre os dias dez e doze de outubro de 2016. Esta reflexão irá referir os acontecimentos ocorridos esta semana, os pontos fortes e fracos relacionados com as atuações, algumas mudanças que achámos pertinente realizar ao nível da planificação, bem como mencionar algumas das dificuldades sentidas no decorrer desta semana de intervenção.

Assim, durante os primeiros dois dias de intervenção, eu e a minha colega de estágio decidimos optar pela exploração da temática “eu e os outros”, visto que como estamos no início do ano letivo e existem crianças que entraram para o jardim de infância há relativamente pouco tempo consideramos pertinente que as crianças se conhecessem melhor a si próprias, bem como aprofundar o conhecimento que as crianças detinham sobre os diversos elementos do grupo. No entanto, no terceiro dia de intervenção decidimos efetuar uma breve abordagem à temática “outono”, que terá continuidade na próxima semana de intervenção.

No que concerne ao primeiro dia de intervenção, dia dez de outubro, começamos por realizar uma proposta educativa intitulada “baú dos tesouros”. Esta proposta incidiu na exploração de um baú que no seu interior continha um espelho. Assim, foi solicitado a cada criança, à vez, que visualizasse o tesouro que constava no baú e que percebesse que o tesouro era ela mesma. Desta forma, durante a dinamização desta atividade verificámos que algumas crianças não perceberam totalmente que o tesouro eram elas mesmas, pois, durante o diálogo, apenas mencionaram que tinham observado um espelho, que era o objeto que estava no interior do baú. No entanto, quando questionadas sobre o que tinham visualizado no espelho, as crianças em geral referiram que observaram a sua cara.

De seguida, procedeu-se à realização de um desenho intitulado “quem sou eu”, que tinha como principal finalidade a criança desenhar-se a si mesma. Deste modo, constatámos que as crianças conseguiram comunicar e expressar graficamente a imagem que tinham de si próprias e, que manipularam as canetas de feltro corretamente.

Relativamente a esta proposta, ainda solicitámos às crianças que procedessem a uma breve descrição de si próprias, sendo anotadas as suas ideias num pequeno balão de pensamento. Assim, durante este pequeno diálogo constatámos que algumas crianças demonstraram interesse em descrever-se, facultando-nos bastante informação. Assim sendo, durante a anotação das

informações chegámos à conclusão que deveríamos ter optado pela utilização de balões de diferentes tamanhos, visto que há crianças que conversam mais do que outras. Portanto, decidimos realizar estas atividades, visto que “a construção da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e dificuldades próprias de cada um” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.34).

Na parte da tarde deste dia, procedeu-se à leitura de uma história, sendo que neste dia a história que se encontrava planeada para este dia sofreu alterações, uma vez que a nossa orientadora cooperante nos apresentou o livro que ia ao encontro da atividade “baú do tesouro”. Desta forma, optámos por contar a história “Desculpa!” de Norbert Landa e Tim Warnes. No entanto, durante a história verificámos que algumas crianças não estiveram atentas durante a mesma, visto que quando foram questionadas sobre os seus acontecimentos estas não conseguiram responder. Porém, após o conto da história, a criança MT revelou interesse em partilhar que no ano anterior tinha realizado uma atividade baseada no desenho do outro. Esta atividade, envolvia duas crianças em que uma teria de desenhar a outra utilizando o vidro como suporte para a pintura, isto é, a criança realizava o desenho no vidro. Sendo que depois esse mesmo desenho era estampado numa folha branca.

Assim sendo, durante a parte da tarde deste dia de intervenção, as crianças concluíram o desenho denominado “quem sou eu”. Todavia, como esta proposta educativa terminou mais cedo do que o previsto decidimos acatar a sugestão facultada pela criança MT, visto que o grupo demonstrou bastante interesse em realizar essa proposta.

Para terminar este dia de intervenção, decidimos explorar a música “Cabeça, ombros, joelhos e pés”, uma vez que é fundamental a criança perceber as partes que constituem o corpo humano. Assim, observámos que as crianças escutaram a música com atenção, contudo, perdiam-se um pouco na sequência dos gestos. Esse aspeto pode ter-se devido ao facto de esta música ser um pouco acelerada e também ao facto de esta canção ser acompanhada com gestos. Desta forma, tomei conhecimento que “é mais fácil para as crianças concentrarem-se, ou nas palavras, ou nos gestos, em vez de se centrarem em ambos em simultâneo. Quando se está a ensinar uma canção, faz por vezes sentido começar com os movimentos e só juntar as palavras quando as crianças já aprenderam os gestos” ou vice-versa (Hohmann & Weikart, 2004, p.671).

No que diz respeito ao segundo dia de intervenção, este ocorreu no dia onze de outubro de 2016. Neste dia, começámos por efetuar dois pequenos jogos na área do tapete, sendo que o primeiro consistia em amostrar os desenhos feitos no dia anterior com o intuito de as crianças tentarem adivinhar a quem pertencia o desenho, através da visualização do mesmo e da leitura das

descrições que as crianças fizeram. Contudo, para a identificação dos desenhos, por vezes era necessário facultar pistas para que as crianças identificassem mais facilmente o colega representado no desenho.

Assim sendo, neste primeiro jogo constatámos que as crianças aderiram positivamente ao mesmo pois mostraram-se curiosas em querer saber de quem era o desenho. Ainda reparámos que as crianças se sentiam bastante valorizadas quando era mostrado o seu desenho, dado que mal conseguiam esperar que o restante grupo a identificasse. De uma maneira geral, verificámos que as crianças conseguiram identificar os seus colegas.

Seguidamente, foi realizado um segundo jogo intitulado “caixa dos nomes”. Para este jogo foi solicitado a cada criança que retirasse um cartão da caixa, que continha o nome e a foto de uma das crianças e, que não o mostrasse ao restante grupo enquanto não fosse solicitada a sua participação. Deste modo, era pretendido que cada criança fornecesse algumas pistas sobre as características físicas da criança que estava no cartão, de forma a que as restantes adivinhassem a quem pertencia. Desta forma, constatámos que as crianças, na sua maioria, conseguiram identificar a quem correspondia o cartão, bem como que forneceram pistas interessantes sobre cada criança (cor do bibe, bandelete, etc.).

De seguida, procedeu-se à realização do desenho de um dos colegas, denominado “quem é o meu amigo”, sendo que este foi desenvolvido tendo por base a utilização de um cotonete. Assim, averiguámos que as crianças demonstraram algumas dificuldades em desenhar com o cotonete, e em representar corretamente o colega que estava à sua frente, visto que, por vezes, não desenhavam o que estavam a observar. Porém, após terminado o desenho, foi solicitado às crianças que referissem o que para elas era ser amigo, sendo que ficámos surpreendidas com algumas das respostas das crianças (ex: ser amigo é partilhar, ser amigo é ajudar os outros, ser amigo é brincar com os outros, etc.).

Após o almoço, procedemos à leitura da história intitulada “Ser amigo” de Arianna Papini. Assim, durante o conto da mesma verificámos que as crianças mostraram entusiasmo por ouvir a história, no entanto, esta continha algumas frases complexas o que, por vezes, não facilitou a sua compreensão. Porém, tentámos desconstruir as frases, explicando de uma maneira mais simples e perceptível para as crianças.

Seguidamente, foi solicitado às crianças que decorassem a moldura do desenho realizado anteriormente, utilizando a técnica da digitinta. Assim, verificámos que as crianças poderiam ter preenchido melhor o espaço definido para a moldura, pois não preenchiam todo o seu rebordo.

Porém, quando procedemos à colagem do desenho do amigo à respetiva moldura constatámos que tanto o desenho como a moldura tinham um fundo branco o que tornava difícil a distinção entre o que era o desenho e o que era a moldura, ou seja, parecia que o desenho e a moldura tinham sido feitas na mesma folha. Assim sendo, através do diálogo com a educadora chegámos à conclusão que se tivéssemos utilizado uma moldura colorida, o desenho teria sobressaído mais.

Para finalizar este dia de intervenção, decidimos explorar novamente a canção “Cabeça, ombros, joelhos e pés”, visto que a repetição” permite à criança situar-se perante si própria e perante os outros” (Dias & Correia, 2012, p.4). Deste modo, verificámos que houve evolução em relação ao dia anterior, uma vez que as crianças conseguiram efetuar a sequência de movimentos. Desta forma, tomei conhecimento de que “a forma como as crianças aprendem a cantar as canções é por ouvir cantá-las, juntando-se e cantando vezes sem conta até as canções serem «suas»” (Hohmann & Weikart, 2004, p.669).

No que diz respeito ao terceiro e último dia de intervenção, este ocorreu no dia doze de outubro de 2016. No início deste dia, foi-nos facultada a possibilidade de assistir uma sessão de expressão motora dinamizada pela nossa orientadora cooperante. Desta forma, averiguámos que as crianças revelaram bastante interesse em concretizar atividades motoras. Por outro lado, ao nos ter sido dada oportunidade de visualizar esta sessão motora conseguimos ter a perceção de como poderemos, futuramente, dinamizar as nossas próprias sessões, bem como em selecionar jogos que incluam a criança I que apresenta dificuldades ao nível motor.

De seguida, foi solicitado às crianças que representassem os picos de um ouriço cacheiro através da utilização de um garfo. No geral, verificámos que as crianças demonstraram ter algumas dificuldades na execução desta técnica, talvez devido ao facto de nunca terem contactado com esta técnica e também pelo facto de não termos exemplificado a técnica anteriormente.

Na parte da tarde dia de intervenção, começámos por proceder à leitura da história “A Magia da Estrela do Outono” de Heidi e Daniel Howarth. Escolhemos esta história pois ia ao encontro da temática do outono e, também pelo facto de uma das personagens principais ser o ouriço cacheiro. Porém, após o conto da mesma e visto que a atividade do ouriço já tinha sido concluída na parte da manhã decidimos propor às crianças uma atividade extra que incidia num desenho sobre a história ouvida anteriormente. Assim, reparámos que algumas crianças não estiveram atentas durante a audição da história, visto que quando passaram para a representação gráfica não se lembravam de alguns momentos da história, bem como de algumas das suas personagens.

Relativamente às dificuldades sentidas durante esta semana de intervenção, posso salientar que a minha maior dificuldade se prendeu com o controlo do grupo e como o facto de não conseguir chegar a todas as crianças, visto que quando estávamos a realizar uma atividade com um certo número de crianças, as restantes, por vezes vinham ter comigo questionando-me ou informando-me sobre diversas coisas. Desta forma, esta dificuldade constituiu numa aprendizagem na medida em que percebi que o educador deve ter uma visão global do grupo, deve olhar o grupo como um todo.

Em suma, desta semana de intervenção retiro um balanço positivo, pois acho que conseguimos proporcionar atividades interessantes, motivantes e lúdicas e, acho que as atividades correram bem e que as crianças aderiram bem. Assim, posso salientar que durante esta semana de intervenção conjunta percebi que para que o trabalho em equipa seja satisfatório tem de existir uma boa capacidade de comunicação, de divisão de tarefas, bem como, “um clima de apoio e respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 130). Estes aspetos são fundamentais para que o trabalho em equipa tenha resultados positivos.

Referências Bibliográficas

Dias, I., & Correia, S. (2012). *Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo*. Revista Ibero-Americana de Educação. Nº60/1. Pp. 1-10.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, C., Gomes, B., & Montalvão, R. (2009). *A importância da criatividade*. Cadernos da Educação de Infância nº 88. Pp.41. 46.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).

ANEXO XII- REFLEXÃO DA 5ª SEMANA EM JARDIM DE INFÂNCIA II

5ª Reflexão Individual

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância (Jardim de Infância II), senti a necessidade de elaborar uma reflexão referente à primeira semana de intervenção individual, que ocorreu entre os dias dezassete e dezanove de outubro de 2016. Esta reflexão irá referir os acontecimentos ocorridos esta semana, os pontos fortes e fracos relacionados com as atuações, bem como mencionar algumas aprendizagens e dificuldades sentidas no decorrer desta semana de intervenção.

Assim, durante esta semana de intervenção decidi optar pela exploração da temática “outono”, visto ser a estação do ano em que nos encontramos neste momento, mas, principalmente, porque “o contacto com alguns elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças pois proporcionam oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões porque acontecem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.90).

No que concerne ao primeiro dia de intervenção, dia dezassete de outubro, comecei por realizar uma proposta educativa intitulada “decalque de folhas de árvores”. Durante a dinamização desta proposta educativa apercebi-me, através da sugestão da orientadora cooperante, que para que o decalque da folha da árvore ficasse mais nítido era necessário utilizar o lápis de cera na posição horizontal em detrimento da posição vertical. Desta forma, ao utilizar o lápis de cera na posição horizontal tornava-se mais perceptível as ramificações presentes nas folhas das árvores. Assim sendo, no decorrer desta proposta pareceu-me que as crianças gostaram de a realizar e acharam curioso o facto de na folha de papel ficar perceptível uma folha de árvore.

Na parte da tarde deste dia, procedeu-se à leitura da história intitulada “Nunca na vida comerei tomate” de Lauren Child. Escolhi esta história visto que no dia anterior, dia dezasseis de outubro, se comemorou o dia mundial da alimentação. Assim, posso salientar que a leitura desta história não correu muito bem porque esta era comprida, mas, acima de tudo, porque não estava bem preparada, ou seja, não tinha lido a história com a devida antecedência. Deste modo, tomei conhecimento que se torna essencial que, “antes de contar uma história, o educador faça uma preparação do ato da leitura/contagem. Esta é fundamental, pois quanto mais pormenorizada, estudada e exaustiva for a sua preparação, maiores são as hipóteses de uma história bem-sucedida” (Almeida, 2015, p.32).

Portanto, a minha falta de preparação fez com que eu me sentisse um bocado nervosa e insegura aquando da leitura o que incitou as crianças a colocar diversas questões sobre a mesma por não a estarem a compreender. Aí o meu nervosismo, infelizmente, falou mais alto e, por vezes, para acabar de ler a história o mais depressa possível não tive em consideração as crianças, pois nem sempre respondi às suas questões. Desta forma, também aprendi que as crianças estão sempre em primeiro lugar e que não devo de deixar transparecer o meu nervosismo e a minha insegurança para as crianças, pois a maneira como estou com as crianças influencia a maneira como elas se vêm e interagem com os outros. Por isso, a maneira como me sinto é tão importante quanto o que digo ou faço (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009).

Depois da história, decidi realizar um jogo que se baseava na separação de alimentos em saudáveis e não saudáveis. Este jogo não estava planificado, e, como tal, não houve muita preparação e pesquisa da minha parte sobre o assunto, por isso houve momentos em que não soube responder corretamente às crianças.

Assim, aquando da realização da atividade deveria de me ter preparado melhor, de ter sido mais rigorosa, visto que a principal finalidade da área do Conhecimento do Mundo é “lançar as bases da estruturação do pensamento científico, (...) por isso, importa que haja sempre uma preocupação de rigor, quer ao nível dos processos desenvolvidos, quer dos conceitos apresentados (...). Portanto, é essencial que se vá construindo uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha do saber” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.86).

Outro ponto fraco deste jogo foi o facto de ter diversos alimentos repetidos, o que fez com que algumas crianças já soubessem se o alimento que lhes calhou era saudável ou não sem sequer terem de refletir, sem terem de pensar sobre o assunto, uma vez que esse alimento já tinha saído anteriormente. No entanto, acho que as crianças gostaram de realizar esta jogo, pois estavam curiosas sobre o alimento que iriam retirar do saco.

No que diz respeito ao segundo dia de intervenção, este ocorreu no dia dezassete de outubro de 2016 e, consistiu na pintura de folhas de árvores. Primeiramente, comecei por concretizar um pequeno jogo com as crianças que assentava na seriação de folhas de árvores consoante o seu tamanho (da folha mais pequena para a maior), bem como na sua classificação, por cores (amarelas, castanhas, verdes e vermelhas). Portanto, escolhi realizar este jogo visto que nestas idades “as crianças realizam intuitivamente classificações e, precocemente, começam a ser capazes de organizar objetos e acontecimentos considerando um atributo e, posteriormente,

vários atributos, de forma a estabelecer relações entre eles” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.75).

Assim sendo penso que as crianças aderiram positivamente ao jogo pois quiseram participar durante a realização do mesmo. No entanto, observei que algumas crianças tiveram alguma dificuldade aquando da separação das folhas por cores, pois, por vezes, tinham dúvidas quanto à cor da folha. Contudo, aquando da realização deste jogo, tentei ter a preocupação de escolher folhas onde fosse facilmente perceptível o seu tamanho e a sua cor.

Seguidamente, foi concretizada a proposta educativa baseada na pintura de folhas de árvores, sendo que antes de iniciar esta proposta, na área do tapete, tentei ter o cuidado de exemplificar o que pretendia que as crianças fizessem nas folhas das árvores. Porém, quando procedi à exemplificação escolhi a cor azul para pintar a folha, sendo que através da sugestão da orientadora cooperante percebi que deveria ter escolhido outras cores (branco, vermelho, rosa, laranja) que se destacassem mais na folha, visto que esta era verde.

No decorrer da atividade, constatei que as crianças mais novas (criança D, M, G e F) mostraram alguma dificuldade pois pintaram a folha quase toda, fazendo-me pensar que não entenderam que não era para pintar a folha toda, mas sim para a embelezar, fazendo, por exemplo bolinhas, riscas e desenhos. No entanto, penso que esta dificuldade se pode ter devido ao facto de não ter explicado melhor, anteriormente, o que queria que as crianças fizessem na folha. Penso que a maioria das crianças gostou de pintar folhas de árvore, dado que quiseram pintar mais do que uma folha. É de salientar que a criança F e a criança L, que é autista, mostrou bastante interesse por esta atividade, visto que cada uma delas quis pintar três folhas de árvore.

De seguida, procedeu-se à leitura da história “Estações do ano e bolinhas”, visto que esta abordava as diversas estações consoante a sucessão do ano (primavera, verão, outono e inverno). Assim, penso que a leitura correu bem, que as crianças perceberam a história e que nomearam, corretamente, a sucessão das estações do ano.

Depois da história, procedeu-se à colagem das folhas de árvore pintadas na parte da manhã deste dia de intervenção. Saliento que para a colagem, foi dada oportunidade às crianças para escolherem a cor da cartolina e para colocarem a cola branca nas folhas de árvore pintadas, dando-lhes, desta forma, um sentido de independência e autonomia, pois “a independência das crianças passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base para uma progressiva autonomia, em que vai aprendendo a escolher, a tomar decisões (...)” (Ministério da

Educação, 1997, p.53). Assim sendo, reparei que foi difícil proceder à colagem da folha da árvore na cartolina, pois a cola branca, por vezes, não aderiu muito bem à folha da árvore.

No final deste dia de intervenção, decidi explorar a canção “Quando chega o Outono”, visto que esta ia ao encontro da temática explorada nesta semana. No decorrer da exploração da canção, tentei ter a preocupação de a “desconstruir” para facilitar a sua compreensão e a sua memorização. Deste modo, ressalto que durante este momento as crianças mostraram interesse pela canção e por fazer gestos ao longo da mesma.

No que diz respeito ao terceiro e último dia de intervenção, este ocorreu no dia dezanove de outubro de 2016. No início deste dia, comecei por realizar uma sessão de expressão motora, que se dividia em três partes: aquecimento, jogo das cadeiras e relaxamento. Desta forma, no aquecimento notei que as crianças gostaram, particularmente, de imitar certos animais, como por exemplo, sacudir as formigas, voar como uma borboleta, de saltar como um sapo e de andar como um caranguejo.

No que se refere ao jogo das cadeiras, as crianças mostraram bastante interesse durante a concretização do mesmo, pois quiseram realizá-lo duas vezes. Assim, como realizamos o jogo das cadeiras duas vezes, não sobrou tempo para executar o relaxamento que estava planeado. No entanto, a orientadora cooperante sugeriu colocar uma música calma, antes do lanche. Assim, através da sugestão da educadora percebi que se deve implementar técnicas que favoreçam a descontração e o relaxamento no jardim de infância, pois estas podem “ajudar as crianças a aprender a controlar as situações que lhes causam desconforto, (...) uma vez que o relaxamento tem o inestimável mérito de evitar tensões e stress inúteis e, deste modo, permitir a uns e a outros adaptarem-se às dificuldades encontradas” (Lima, 2012, p.21).

De seguida, foi solicitado às crianças que criassem a sua árvore do outono através da estampagem da sua mão, para originar os ramos, do seu pulso, para criar o tronco e, da carimbagem de rolos de papel higiénico como forma de criar as folhas. Assim, antes de iniciar esta proposta educativa exemplifiquei, na área do tapete, o que pretendia que as crianças fizessem para criar a sua árvore do outono. Porém, podia ter explicado melhor onde as crianças teriam de colocar as folhas das árvores, visto que quando as crianças começaram a criar a sua árvore colocavam as folhas da árvore em todo o lado, não tendo em conta que as folhas das árvores se encontram, principalmente, nos ramos ou no chão.

Ressalto também o facto de durante a exemplificação tanto ter utilizado a cor castanha para as folhas das árvores como para o tronco, o que dificultava a distinção entre as folhas e o tronco da

árvore. Durante a exemplificação, também reparei que deveria ter arranjado rolos mais pequenos pois, assim as folhas tornavam-se muito grandes em relação à árvore. Durante a concretização desta proposta educativa, reconheci que devia de ter dito às crianças para escolherem apenas duas cores, visto que as árvores, normalmente, não têm todas as cores e também pelo facto de que como a árvore tinha como base a mão da criança, esta era pequena e não havia espaço para colocar muitas folhas.

Na parte da tarde dia de intervenção, começámos por proceder à leitura da história “A lebre e a tartaruga” com recurso a um avental de histórias. Deste modo, saliento que tive alguma dificuldade durante a história pois não tinha suporte escrito. No entanto, penso que a leitura correu bem e que ao utilizar um recurso diferente para contar a história consegui cativar a atenção das crianças. Assim, percebi que se deve implementar variadas formas de contar uma história, sendo fundamental que “o educador tenha em conta o seu objetivo didático, a sua qualidade e que seja adequado à idade das crianças, permitindo que estas «entrem» realmente no conto” (Borrás, 2002, citado por Pereira, 2013, p.24).

Para finalizar este dia de intervenção, decidi explorar novamente a canção “Quando chega o outono” pois torna-se importante repeti-la com o intuito de as crianças a perceberem e a memorizarem. Assim, como notei que no dia anterior à medida que as crianças iam cantando a canção também iam fazendo gestos, solicitei às mesmas que criassem gestos para cada parte que constituía a canção. Desta forma, observei que as crianças gostaram da canção e de criar gestos para a mesma, no entanto, depois de algum tempo notei que eles já estavam a ficar cansados e dispersos. Como tal, decidi terminar naquele momento a exploração da canção e falar com as crianças sobre alguns assuntos que lhes interessassem como forma de cativar, novamente, a atenção das crianças.

Relativamente às dificuldades sentidas durante esta semana de intervenção, posso salientar que a minha maior dificuldade se prendeu com o controlo do grupo e como consequência disso, ficava por vezes muito nervosa e ansiosa durante os diversos momentos que constituíram esta semana de intervenção. Desta forma, tomei conhecimento que durante os momentos em que as crianças estão mais dispersas devia de empregar algumas estratégias com o intuito de cativar a sua atenção.

Em forma de conclusão, acho pertinente salientar que no decorrer desta semana de intervenção, estive no papel de interveniente e, como tal posso referir que ao desempenhar este papel consegui exercer uma observação mais cuidada, oferecer uma atenção mais individualizada às crianças, apercebendo-me, desta forma, de algumas das dificuldades das crianças. Desta forma,

aprendi que o educador deve observar cada criança em particular e o grupo no geral para validar as propostas que se adaptam aos interesses, necessidades, emoções e sentimentos do grupo e de cada criança (Henriques, 2015).

Assim, desta semana de intervenção retiro um balanço positivo, pois acho que consegui proporcionar atividades interessantes, diferentes e lúdicas e, acho que as crianças gostaram de as realizar. Deste modo, no decorrer desta semana de intervenção, constatei que este grupo de crianças mostra bastante interesse em realizar propostas educativas que contenham a área da expressão plástica, aspeto esse que tentarei ter em conta em futuras intervenções.

Referências Bibliográficas

Almeida, A. (2015). *Estratégias e técnicas para ter sucesso no contar ou ler histórias*. Instituto Politécnico de Santarém. Escola Superior de Educação de Santarém. Obtido a 21 de outubro de 2016 em <http://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/1511>

Henriques, T. S. (2015). *O percurso formativo em educação de infância: do objeto de transição ao projeto das abelhas*: Relatório de PES. Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Obtido a 20 de outubro 2016 em: <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/1843>

Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2009). *O Poder da Observação*. (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

Lima, A. (2012). *Relaxamento com crianças do jardim-de-infância*. Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação de Viseu. Obtido a 21 de outubro de 2016 em <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/1822>

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

Pereira, M. (2013). *Histórias contadas... Um estímulo à criatividade da criança no Jardim-de-Infância*. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Obtido a 21 de outubro 2016 em: <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/14008>

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).

ANEXO XIV- EXPLICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS: CESTO DO TESOURO E SACO SURPRESA

Cesto do tesouro: Esta estratégia centra-se na “apresentação de objetos do quotidiano de diferentes formas e funções às crianças, tendo em vista a exploração sensorial dos cinco sentidos” (Osório, 2013, p.14). No decorrer da exploração, o adulto só intervém caso verifique que as crianças não interagem com os objetos, assumindo principalmente um papel de observador. Esta estratégia fornece “possibilidades de interação de forma multisensorial” (...) possibilita a exploração livre, o interesse intrínseco pela novidade e ocasiões várias de aprendizagem sem a intervenção do adulto. (...) O educador sustém-se, mas não se abstém; resguarda-se para documentar, recolher dados, interpretá-los (...)” (Gonçalves, 2014, p.30).

Saco surpresa: Esta estratégia consiste num saco de plástico com uma abertura lateral, fechada com elástico, dentro do qual existem objetos de texturas e formatos diferentes. Assim sendo, as crianças terão de colocar a mão dentro do saco, segurar num objeto e examiná-lo através do tato e, sem olhar, dizer qual é o objeto. Depois de mencionar o nome do objeto, terá de o retirar do saco para se certificar se adivinhou o objeto (Cunha, 2005). Com esta estratégia pretendíamos que as crianças descobrissem os diversos elementos naturais presentes no saco, através do tato. Contudo, como forma de auxílio das crianças durante a realização desta estratégia, solicitávamos às mesmas que mencionassem algumas das características do elemento que estavam a tatear.

Referências bibliográficas:

Cunha, N. (2005). *Criar para brincar: a sucata como recurso pedagógico*. São Paulo: Editora Aquariana Ltda.

Gonçalves, N. (2014). *Aprende com as crianças a reformular e transformar a prática na creche*. Cadernos de Educação de Infância nº101 Jan/Abril 14. Pp. 30-31.

Osório, J. (2013). *O jogo heurístico: descobertas e aprendizagens na creche*. Cadernos de Educação de Infância nº 98 Jan/Abril 13. Pp. 14- 15.

ANEXO XV- PEDIDO DE COLABORAÇÃO DOS PAIS PARA O TRABALHO DE PROJETO “PEQUENOS MÚSICOS”

AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Esta semana na nossa sala iniciámos um projeto intitulado “À descoberta dos instrumentos musicais”. Este projeto surgiu do interesse das crianças pela música, pelos instrumentos, o seu som, como estes se constroem...

Assim, vimos pedir a vossa colaboração, pedindo que em casa com o vosso educando procurem material sobre os instrumentos (fotos, recortes, livros, instrumentos que tenham em casa...) ou se possível que escolham o instrumento preferido do vosso educando e façam uma pesquisa sobre este.

Na segunda-feira as crianças trarão para o jardim o material recolhido.

Votos de um bom trabalho.

Assinatura do Encarregado de Educação

Leiria, _____ de _____ de 2016.