

Refletindo e Investigando sobre o Papel do Educador na promoção do Brincar em Educação Pré-Escolar

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Tatiana Soraia Marques dos Santos

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria José Gamboa

Leiria, março de 2024

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Ao terminar o Mestrado em Educação Pré-Escolar, quero agradecer a todas as pessoas, que de algum modo, me ajudaram, ao longo dos anos da minha formação académica a cumprir um sonho de criança.

Agradeço à minha mãe por todo o apoio dado ao longo destes anos. Pelo voto de confiança e ânimo que me transmitiu ao longo desta jornada; por acreditar, mais que ninguém, nas minhas capacidades e motivações e por não me deixar desistir nos momentos mais difíceis.

À minha família por todo o carinho, confiança, apoio e paciência.

À Joana, aquela amiga que nunca me deixou sozinha, a pessoa que acompanhou todo o meu crescimento e que me provou que juntas eramos capazes de tudo. Perto ou longe nunca deixou de me motivar, acompanhar e ajudar. Mais que uma amiga, uma irmã de coração.

À Sara, a minha parceira de infância, este percurso não teria sido o mesmo sem ti e sem a tua capacidade de apoiares em todos os momentos. Obrigada por seres um porto de abrigo!

À professora Maria José Gamboa por toda a dedicação neste percurso. Por todas as partilhas de conhecimentos e por me ter ajudado a crescer como pessoa e educadora. Obrigada, pelos momentos que me fez questionar, refletir e repensar, acreditando em mim e nas minhas capacidades.

RESUMO

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Utilizando como recurso a reflexão, este relatório procura mostrar o percurso formativo construído, dando destaque às experiências vivenciadas como educadora de infância e investigadora.

O relatório é constituído por três partes, sendo a primeira direcionada à dimensão dos três contextos de Prática de Ensino Supervisionada (Prática Pedagógica em Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II). Nele se reflete sobre todas as aprendizagens, vivências, desafios e as demais dificuldades que se tornaram fundamentais para a construção da minha identidade profissional.

A segunda parte faz referência ao estudo investigativo que tem por base uma investigação - ação. Este foi realizado com quatro crianças na faixa etária dos quatro e cinco anos. Este estudo, de carácter qualitativo, emerge do reconhecimento da relevância do brincar no desenvolvimento da criança e da observação dos momentos de brincadeira realizada em contexto de Jardim de Infância. Tendo em conta que a brincadeira pode ser orientada e potenciada pelo educador, foi elaborada uma proposta de intervenção didáctica, estruturada em tempos de brincadeira livre e orientada. Os dados analisados permitem comprovar, em conformidade com a revisão da literatura realizada, a relevância do educador enquanto organizador de espaços, de recursos lúdicos e como mediador na participação e envolvimento da criança.

Por fim, a terceira parte reflete as considerações finais, onde são evidenciadas as experiências significativas ao longo do percurso académico, enquanto educadora, que se revelaram cruciais no desenvolvimento de competências e capacidades, nomeadamente as de observar, refletir, planificar, avaliar e questionar para melhor formar.

Palavras-chave:

Aprendizagens, brincar, desenvolvimento infantil, ciclo pedagógico,
metodologia de projeto, educador

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice Report was carried out within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education. Using reflection as a resource, this report seeks to show the training path constructed, highlighting the experiences lived as a kindergarten teacher and researcher. The report consists of three parts, the first being directed to the dimension of the three contexts of Supervised Teaching Practice (Pedagogical Practice in Daycare, Kindergarten I and Kindergarten II). It reflects on all the learning, experiences, challenges and other difficulties that became fundamental to the construction of professional identity. The second part refers to the investigative study that is based on action research. This was carried out with four children aged between four and five. This study, of a qualitative nature, emerges from the recognition of the relevance of playing in the child's development and the observation of moments of play carried out in the context of Kindergarten. Taking into account that play can be guided and encouraged by the educator, a didactic intervention proposal was developed, structured in times of free and guided play. The data analysed allows us to prove, in accordance with the literature review carried out, the relevance of the educator as an organizer of spaces, recreational resources and as a mediator in the child's participation and involvement. Finally, the third part reflects the final considerations, where significant experiences are highlighted throughout the academic career, as an educator, which were crucial in the development of skills and abilities, namely those of observing, reflecting, planning, evaluating and questioning to better form.

Keywords

Learning, playing, child development, pedagogical cycle, project methodology, educator

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo.....	iii
Abstract.. ..	v
Índice Geral	vi
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Tabelas	x
Abreviaturas	xi
Introdução.....	12
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	13
Capítulo 1 - Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche	13
1.1. O contexto educativo e o grupo de crianças.....	13
1.2. O ciclo pedagógico – observar, planificar, intervir, avaliar e refletir	15
1.2.1. Fundamentos e princípios de uma prática educativa	15
1.2.2. Educador em creche – um perfil em construção	21
Capítulo 2 - Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I	23
2.1. Desenvolvimento e aprendizagens das crianças: caracterização do grupo.....	23
2.2. Caminhando à descoberta da Metodologia de Trabalho por Projeto: uma experiência em Jardim de Infância.....	26
2.2.1. Papel da criança e do educador na construção do projeto.....	26
2.2.2. “Sozinhos somos uma gota, juntos somos um oceano” – a ação da Metodologia de Trabalho por Projeto no Jardim Infantil.....	28
Capítulo 3- Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II....	34
3.1. Desenvolvimento e aprendizagens das crianças: caracterização do grupo	35
3.2. Organização do espaço e do ambiente educativo	36
3.3. Do portefólio à avaliação: para uma avaliação alternativa	39
3.4. Educador no contexto Pré-Escolar – experiências e desafios no contexto	42
Parte II- Dimensão investigativa	48

1.	Quadro teórico de referência	48
1.1.	Brincar e desenvolvimento infantil.....	48
1.1.1.	Tipos de Brincar	50
1.2.	O papel do educador de Infância nos momentos de brincadeira	54
1.3.	O contributo dos recursos para o desenvolvimento do brincar	56
2.	Metodologia de Investigação.....	58
2.1.	Problemática.....	58
2.1.1.	Questões e Objetivos de investigação.....	59
2.2.	Natureza do estudo.....	59
2.3.	Participantes	60
2.4.	Procedimentos	60
2.4.1.	A emergência da ética numa investigação com crianças	60
2.4.2.	Intervenção Pedagógica	61
2.5.	Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	64
2.6.	Técnicas de análise de dados.....	64
3.	Apresentação e discussão de dados	66
3.1.	Caso 1 – Nuno	66
3.2.	Caso 2 – Laura.....	72
3.3.	Caso 3 – Gaspar.....	78
3.4.	Caso 4 – Olívia.....	83
4.	Conclusões	90
	Parte III – Considerações Finais	94
	Referências Bibliográficas	96
	Anexos.....	104
	Anexo 1 – Reflexão referente à quarta semana de Prática Pedagógica em Contexto Creche.....	104
	Anexo 2 - Reflexão referente à quarta semana de Prática Pedagógica em Contexto Creche.....	108

Anexo 3- Planificação referente à sétima semana de Prática Pedagógica em Contexto Creche.....	111
Anexo 4 - Reflexão referente à décima semana de Prática Pedagógica em Contexto Creche.....	118
Anexo 5 - Reflexão referente à décima quinta semana de Prática Pedagógica em Contexto Creche.....	120
Anexo 6 - Reflexão referente à nona semana de Prática Pedagógica em Contexto jardim de infância I.....	123
Anexo 7 - Reflexão referente à décima segunda semana de Prática Pedagógica em Contexto jardim de infância I.....	127
Anexo 8 -Email redigido pelo grupo de crianças ao artista Artur Bordalo.....	131
Anexo 9 – Reflexão referente à nona semana de Prática Pedagógica em Contexto jardim de infância I.....	133
Anexo 10 – Reflexão referente à oitava semana de Prática Pedagógica em Contexto jardim de infância II.....	136
Anexo 11 – Planificação referente à terceira semana de intervenção de Prática Pedagógica em Contexto jardim de infância II.....	139
Anexo 12 – Reflexão referente à quarta semana de Prática Pedagógica em Contexto jardim de infância II.....	147
Anexo 13 – Reflexão referente à décima quarta semana de Prática Pedagógica em Contexto jardim de infância II.....	151
Anexo 14 – Percurso Motor – Viagem até Espanha.....	154
Anexo 15 – Guião da entrevista ao ratatui.....	155
Anexo 16 – Descrições do Nuno.....	156
Anexo 17 – Descrições da Laura.....	162
Anexo 18 – Descrições do Gaspar.....	167
Anexo 19 – Descrições da Olívia.....	175

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Ideias das crianças sobre o que sabem e do que queriam saber no projeto elaborado	29
Figura 2 - Recolha de lixo na praia.....	30
Figura 3 - Separação do lixo.....	31
Figura 4 - Construção da obra de arte com lixo	31
Figura 5 - Divulgação do projeto.....	32
Figura 6 - Construção do portefólio.....	40
Figura 7 - Capa do portefólio	41
Figura 8 - Momento de exploração da história.....	45
Figura 9 - Percurso da viagem do avião.....	61
Figura 10 - Construção da varanda do esquilo e da coruja	62
Figura 11 - Entrevista ao Ratatui.....	63
Figura 12 - Dramatização de histórias com as personagens da Disney	63
Figura 15 - Brincar nas poças de água.....	120
Figura 16 - Desenho da família fraldinhas. Demostrou iniciar do desenho da figura humana (cabeça e olhos) no dia 14 de dezembro.	121
Figura 17 - Desenho da Figura Humana no dia 11 de janeiro.....	121
Figura 18 - Registo das crianças do grupo	147
Figura 19 - Ideias das crianças acerca do que sabem sobre Portugal	148
Figura 20 - Pintura do mapa mundo	149

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Categorias do brincar social de Parten (1932)	52
Tabela 2 - Tabela de interpretação de Dados	66
Tabela 3 - Tipos de brincadeira - dimensão social do Nuno	67
Tabela 4 - Tipos de brincadeira – dimensão cognitiva do Nuno	68
Tabela 5 - Tipos de brincadeira - dimensão social da Laura.....	72
Tabela 6 - Tipos de brincadeira – dimensão cognitiva da Laura.....	74
Tabela 7 - Tipos de brincadeira - dimensão social do Gaspar.....	78
Tabela 8 - Tipos de brincadeira – dimensão cognitiva do Gaspar.....	80
Tabela 9 – Tipos de brincadeira – dimensão social da Olívia.....	83
Tabela 10 - Tipos de brincadeira – dimensão cognitiva da Olívia	85

ABREVIATURAS

PCG- Projeto Curricular de Grupo

PES - Prática de Ensino Supervisionada

JI – Jardim de Infância

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

A educação pré-escolar, sendo a primeira etapa de educação ao longo da vida, revela-se fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens da criança. Neste percurso, o educador de infância cumpre a missão complexa de ser observador, investigador, mediador, provocador de novas experiências, aprendizagens e desenvolvimento.

Este relatório, elaborado no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, tem como objetivo dar a conhecer, por meio de reflexões, um percurso de desenvolvimento e aprendizagens ao longo de três Práticas de Ensino Supervisionada: Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II, sendo as duas primeiras realizadas no setor privado e a última no setor público.

Este relatório encontra-se dividido em 3 partes distintas. A primeira parte contempla a dimensão reflexiva, relativamente às três práticas pedagógicas. Na segunda parte, está descrita a dimensão investigativa, realizada em contexto pré-escolar numa instituição de rede pública. A terceira parte faz referência às considerações finais desenvolvidas neste relatório.

Na dimensão reflexiva apresenta-se o meu percurso, enquanto formanda, referenciando o caminho desenvolvido para a construção de uma identidade profissional. Este encontra-se dividido em três capítulos, cada um referente a uma prática pedagógica. Nesta parte, apresenta-se uma reflexão sobre temas importantes para a formação de educadores como, o papel do educador no desenvolvimento infantil, a importância do ciclo pedagógico, a experiência com a Metodologia de Trabalho por Projeto e a construção de um portefólio, apresentando evidências do desenvolvimento da criança.

A segunda parte deste relatório integra a dimensão investigativa, em que se dá conta de um ensaio investigativo, de carácter qualitativo, centrado no brincar em jardim de infância, e a reflexão em torno do papel do educador de infância, enquanto elemento potenciador de desenvolvimento infantil, através do brincar. Apresentam-se experiências de aprendizagem, tendo por base os interesses e necessidades das crianças, aliando os possíveis tipos de brincadeira, às intervenções do educador de infância.

Na terceira parte são apresentadas as considerações finais sobre as aprendizagens desenvolvidas ao longo deste percurso formativo, onde se destacam as evidências significativas do mesmo.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

CAPÍTULO 1 - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA - CRECHE

Neste capítulo, realiza-se uma reflexão sobre o caminho percorrido na Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de Creche (PES), numa instituição privada, situada na cidade de Leiria. O grupo da sala dos dois anos era composto por vinte crianças, onze do género feminino e nove do género masculino, com idades compreendidas entre os 24 meses e 36 meses. Este grupo desenvolvia um Projeto de Grupo (PCG) “Um brinquedo chamado NATUREZA” que tinha como objetivo proporcionar experiências ao ar livre e em contacto com a natureza. Este projeto estava de acordo com o projeto da valência de Creche “Brincar, Explorar, Escutar... Desta forma vamos viajar...”. Este visava permitir à criança explorar o mundo à sua volta, através dos cheiros, dos sabores, das texturas, dos barulhos e desta forma ter experiências com animais, elementos da natureza e do dia- a dia.

Este capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos, cujos títulos são: *O Contexto Educativo e o Grupo de crianças* e *O Ciclo Pedagógico – observar, planificar, intervir avaliar e refletir*.

1.1. O CONTEXTO EDUCATIVO E O GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças da sala dos 2 anos caracterizava-se por ser um grupo autónomo e curioso principalmente no contacto com a natureza e o exterior.

Nestas idades, o desenvolvimento da criança é holístico, devendo ser considerados 3 grandes domínios: o desenvolvimento psicomotor, desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento psicossocial (Papalia et al., 2019).

Em relação ao desenvolvimento motor e tendo presente que a partir dos dois anos de idade, as capacidades motoras tornam-se cada vez mais cuidadas e desenvolvidas, foi possível observar o nível da motricidade global em que as crianças se encontravam. Muitas já conseguiam correr, saltar, trepar, transportar objetos de grandes dimensões, atirar a bola ao ar sem se desequilibrar. Também chutavam a bola com o pé e andavam de triciclo, no entanto, só metade do grupo conseguia pedalar. Subir as escadas era um desafio cada vez mais fácil. Tal como Papalia et al., (2019) defendem, as crianças começam a tentar subir as escadas com os pés alternados ao invés de subirem de degrau

em degrau. As crianças conseguiam segurar e manipular diferentes objetos, principalmente, na área da cozinha e das construções onde estavam disponíveis objetos de diversas dimensões (alimentos feitos de plástico, puzzles, legos, carrinhos, cadeiras, etc). Na realização de várias atividades que envolviam a lateralidade foi possível observar que algumas das crianças já tinham a sua lateralidade definida, mostrando assim preferência por uma das mãos. As outras ainda se encontravam a explorar as duas mãos para perceberem com qual ganhavam mais destreza. As crianças também apresentavam alguma autonomia em ações de cuidado e bem-estar como: lavar as mãos, comer sozinhos, descalçar e calçar o calçado e vestir algumas peças de roupa.

A nível da linguagem e comunicação, algumas crianças ainda se encontravam na fase da holófrase, comunicando através de palavras isoladas, enquanto as restantes crianças já se encontravam no período telegráfico, produzindo frases com duas ou mais palavras. Indicavam o seu nome e o nome dos elementos do grupo, respondiam a perguntas como “o que estás a fazer?”, “o que queres?” (Sim-Sim et al., 2008). A nível do vocabulário, era frequente a utilização de pronomes como “mim”, “ti”, “eu” bem como palavras soltas e frases negativas “não”, “não consigo”, “não sei”. A maioria já conseguia nomear, distinguir cores, objetos, animais e compreender antónimos.

Quanto ao desenvolvimento psicossocial, o grupo manifestava uma relação positiva com os agentes educativos da sala e da instituição. Segundo Papalia et al. (2019, p. 234), “o desenvolvimento da personalidade está entrelaçado com as relações sociais”. No que diz respeito à sociabilidade com o restante grupo, por vezes imperavam os conflitos devido à questão da partilha, pelo que sentiu-se a necessidade de ajudar “as crianças a resolver os conflitos e a tornarem-se mais conscientes do impacto das suas ações sobre os outros” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 90). Por outro lado, as crianças eram carinhosas umas com as outras, demonstravam empatia e recorriam muitas vezes ao aconchego. Para além disso, as crianças eram capazes de brincar com os seus pares, cumprindo as regras e respeitarem a opinião dos outros.

As observações realizadas permitiram perceber que era notório que o grupo tinha um grande interesse pela área da casinha e a área de construção. Algumas crianças revelavam bastante interesse por livros e histórias, usando assim o faz de conta para contar histórias ou pedindo a um adulto que o fizesse. Para além de contar histórias também usavam o jogo de faz de conta para representar personagens e papéis sociais do

dia a dia. A ação com mais evidências nesta área era o desempenho de papéis como “pai e mãe”, “mãe a dar comida ao bebé” e “servir comida no restaurante”, tendo sido visível o desenvolvimento de algumas capacidades como a criatividade, a interação com os pares, a comunicação, e expressão de emoções e a gestão de conflitos (Lopes da Silva et al., 2016).

A observação destas crianças e a sua caracterização em função de interesses e desenvolvimento permitiram pensar propostas de ação educativa significativas e adequadas, que serão a seguir apresentadas.

1.2. O CICLO PEDAGÓGICO – OBSERVAR, PLANIFICAR, INTERVIR, AVALIAR E REFLETIR

1.2.1. FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA

Para se desenvolver uma boa prática educativa é necessário dominar cinco conceitos-chaves da educação, sendo estes, a observação, a planificação, a intervenção, a avaliação e a reflexão.

Numa face inicial, olhava-se para estes conceitos como ações isoladas, pensando-se em cada um como uma etapa e não como algo relacionada. Rapidamente entendi que estes conceitos se cruzavam e relacionavam entre si, potenciando um agir integrador.

A observação foi a primeira etapa a ser desenvolvida na PES no contexto de Creche o que possibilitou conhecer tanto o grupo de crianças, referido no ponto anterior deste relatório, como o ambiente educativo. Este processo foi imprescindível para a prática, uma vez que, “observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar aprendizagens das crianças” (Parente, 2012, p. 5). Com isto, pode-se dizer que a observação foi importante para promover experiências educativas que foram ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

O início do processo de observação foi confuso, visto que o foco estava em observar tudo, o espaço interior, as salas de atividades, o espaço exterior, as crianças e as suas rotinas, mas rapidamente percebeu-se que os dados fundamentais não estavam a ser recolhidos. Para contornar esta dificuldade decidiu-se desempenhar um papel de observador participante e, para melhorar a organização da recolha de dados, decidiu-se utilizar uma grelha de observação. Nesta grelha foram registados todos os detalhes que

se consideraram pertinentes para a prática educativa, tendo-se tido em consideração aspetos como: o ambiente, a organização da sala e das rotinas, a exposição do espaço exterior, que tipo de atividades as crianças frequentavam, diferentes áreas e espaços, e outros aspetos pertinentes. Recorreu-se a registos fotográficos, videográficos e ao diário de bordo para anotar interesses, aprendizagens, dificuldades, entre outras observações, como representado. Estes últimos registos foram imprescindíveis, pois através deles, conseguiu-se “descobrir o que as crianças compreendem, o que pensam, o que são capazes de fazer e quais as suas disposições e interesses” (Carvalho & Portugal, 2017, p.22).

A observação também se torna “essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (Parente, 2012, p.5). Através da observação foi possível descobrir as preferências de cada criança, na sua individualidade, junto dos pares e do grupo, quer ao nível de brincadeiras, de rotinas, de dinâmicas e em relação ao espaço. A observação é, realmente, essencial na educação, uma vez que é através dela que o educador aprende a conhecer as crianças. “Vêm-nas e ouvem-nas de perto conforme trabalham e brincam com elas para descobrir aquilo que as interessa, o que prende a sua atenção e o que compreendem sobre o mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 141). Para além disso, é essencial para o educador organizar a sua planificação e avaliação, visto que esta permite “avaliar e tomar decisões sobre a melhor forma de responder às necessidades das crianças, com base nos seus progressos e objetivos do currículo” (Carvalho & Portugal, 2017, p.22). Torna-se importante referir que a observação deve decorrer de um processo contínuo, atento e cuidadoso, sendo realizada nos diversos momentos do dia (Portugal et al., 2016).

O processo da planificação foi uma das fases mais desafiadoras, visto que, muitas das planificações só podiam ser pensadas e realizadas após o primeiro dia da semana. Com a colaboração da família, a criança escolhia um indutor relacionado com a temática indicada antecipadamente, para apresentar aos amigos na segunda-feira. No início, quando foi proposto esta dinâmica de planificação, aceitou-se logo o desafio. Dado que a criança trazia um indutor (objetos a explorar) para a sala e as propostas educativas envolviam esse indutor, as crianças foram encaradas como agentes ativos no seu processo de aprendizagem, dando-lhes assim oportunidade para serem ouvidas, de comunicarem o seu pensamento e de participar na planificação. Segundo Oliveira-

Formosinho e Araújo (2013), a criança tem “direito à escuta e à participação efetiva, associado ao reconhecimento da sua enorme competência: competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado” (p.14).

Em alguns momentos foram as crianças que tomaram decisões, como por exemplo, pintar um dióspiro na mesa com tintas, apanhar elementos da natureza na mata para construir os ninhos, fazer neve, entre outras atividades realizadas na PES (ver evidências na 4.^a reflexão de PES do contexto de creche, Anexo 1). Através das leituras, reflexões e partilhas entre professores, colegas e com a educadora cooperante foi possível entender que, quando a criança participa na tomada de decisão da planificação, tudo se torna mais significativa para ela, visto que as experiências vivenciadas são adaptadas aos seus interesses. Quando a construção do saber é negociada entre adulto e criança proporciona a estimulação dos interesses e das motivações para a descoberta do mundo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Formosinho et al., (2018) explicam que quando acreditamos realmente nas crianças, elas são capazes de se orientar no mundo para “a descoberta de si, do outro, dos objetos das relações, da construção de conhecimento” (p.41).

Para além de se ter realizado planificações, o receio de não conseguir chegar a uma planificação completa e adequada às crianças era notório. Depois de várias leituras (Portugal et al., 2016; Simões, 2004; Lopes da Silva et al., 2016) chegou-se à conclusão de que cada profissional tem o seu método de organização e estruturação, mas existem conteúdos que são comuns a todos, como: o local, o tempo, a descrição das propostas pedagógicas, os materiais a serem utilizados, as intencionalidades educativas e a avaliação.

Considera-se que ter uma planificação adequada é extremamente importante, dado que é um dos instrumentos orientadores que mais transmite segurança e confiança. Nas primeiras intervenções, foi notório a insegurança que predominava, tal como referido na 4.^a reflexão de PES do contexto de creche (Anexo 1).

Para ultrapassar estas dificuldades foi importante refletir sobre as “intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15).

Sabe-se que é a intencionalidade educativa do educador que caracteriza a sua intervenção e que possibilita “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Depois de refletir sobre a importância percebeu-se que as estratégias que foram adotadas para a realização da atividade não foram as mais indicadas, e por isso, procurou-se outras estratégias de forma a concretizar melhor a atividade. Na intervenção da 5.^a semana foi experienciada outra estratégia com o grupo (Anexo 2):

De um dia para o outro mudamos a estratégia de organização do espaço, em vez de termos uma criança virada para a rua e outra de costas, colocámos as duas de lado, pois a criança que estava virada para a rua acabava por se distrair com as brincadeiras no exterior.

Desta forma, tentou-se não só ajustar a planificação, como também reformular a organização do espaço, pois como Lopes da Silva et al. (2016) afirmam que “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (p. 26).

Inicialmente as planificações eram pensadas sem estabelecer as intencionalidades educativas, o que levou a criar atividades que condicionassem as aprendizagens das crianças, pois nem sempre correspondiam às necessidades do grupo. Com isto, entendeu-se a importância da observação, pois através desta conseguiu-se compreender as necessidades do grupo e o nível de desenvolvimento de cada criança. A partir destas aprendizagens começou-se a construir as planificações considerando em primeiro lugar as intencionalidades que se pretendiam avaliar, e por fim, delineava-se as atividades a propor.

Simões (2004) refere que “planificar é decidir quais os conteúdos mais aliciantes para os diferentes indivíduos, é decidir as estratégias de organização do grupo/ criança de forma que cada uma apreenda o máximo que puder, decidindo a forma de avaliação que melhor se adapte ao grupo/criança” (p. 10). Assim, procurou-se não só selecionar as intencionalidades educativas em função das necessidades e interesses das crianças como também diversificar estratégias pedagógicas para as concretizar.

Numa das atividades planificadas – o percurso motor - (Ver anexo 3) redirecionou-se o foco, numa primeira fase, para as intencionalidades educativas e, posteriormente, para a preparação da proposta. A intencionalidade educativa desta atividade visava a

combinação de um conjunto de tarefas que proporcionam o desenvolvimento psicomotor, como saltar, rebolar, atirar a bola de forma direcionada, movimentar-se de forma equilibrada, rastejar e pular. Além de se oferecer experiências motoras, proporcionou-se momentos de resolução de problemas, superação de desafios, colaboração entre pares e vários conceitos como cima e baixo.

Foi uma atividade prazerosa tanto para as mestrandas como para as crianças, pois observou-se que algumas crianças superaram o medo de andar no banco sueco, desafiaram-se a saltar para arcos com alguma distância entre si, resolveram problemas encontrados no caminho e procuraram a entreaajuda nos pares.

Como se refere na 10.^a reflexão,

Sabemos que ao desenvolver atividades que incluam a expressão motora, estamos a potenciar o desenvolvimento global da criança, visto que através destas, elas têm oportunidade de alcançar a destreza motora, os hábitos e as atitudes que tornam as crianças seres ativos e capazes na sociedade atual. (10.^a Reflexão prática pedagógica em creche – Anexo 4)

Esta atividade inicialmente foi planificada para dinamizar em grande grupo, contudo ao realizar a atividade percebeu-se que era mais proveitoso formar grupos mais pequenos de forma a auxiliar cada criança individualmente, uma vez que muitas ainda estavam a adquirir e a aperfeiçoar a sua motricidade.

Nestes momentos a observação e a avaliação tornam-se imprescindíveis, pois através delas foi possível reorganizar a estrutura e a organização da atividade. Após várias leituras de diferentes autores como Parente (2012) e Cardona (2007) percebeu-se que a avaliação é um processo contínuo que consta na planificação. Deve ser meramente formativa num “processo dinâmico em que o educador procura os meios de facilitar a aprendizagem da criança, em vez de verificar as suas capacidades num determinado momento” (Lopes da Silva, 2016, p. 161).

Cardona (2007) afirma que para avaliar existem três momentos de ação: a recolha de informação, análise da mesma e a adaptação de algumas decisões que facilitem o melhoramento da ação educativa. Nesta lógica, a avaliação permite tanto conhecer o desenvolvimento de cada criança como refletir sobre a prática do educador, visto que esta permite ao educador “saber se a sua prática educativa está adequada às finalidades

subjacentes ao seu projeto e ajudar a clarificar questões quando estas não estão claramente definidas” (Castilho & Rodrigues, 2012, p. 86).

Durante a PES foi possível observar evolução no desenvolvimento das crianças, tal como é referido na 15ª reflexão de PES do contexto de creche (Anexo 5) da mestranda, quando afirma:

Por fim, nesta semana foi a semana em que senti mais diferença no desenvolvimento de cada criança. Uma vez que tivemos 3 semanas em pausa letiva, senti que muitas das crianças estavam mais desenvolvidas principalmente em termos cognitivos e na comunicação. Uma criança começou a desenhar a figura humana, identificando a cabeça, os braços e as pernas, para além disso, demonstrou interesse em desenhar pormenores do corpo como, os caracóis dela (cabelo) e os olhos. Existiu outras crianças que expandiram o seu vocabulário, já referindo palavras novas ou mesmo uma frase mais complexa.

Foi possível chegar a estas conclusões na consequência de um período de observação, reflexão e avaliação. Neste momento, entendeu-se o que era avaliar: não é apenas registar as competências desenvolvidas pela criança, mas sim refletir sobre quais as competências desenvolvidas e como se pode continuar a estimular as competências que não foram desenvolvidas. Assim se pode dizer que avaliar não é só avaliar a criança e as suas competências, o educador deve de avaliar a sua própria ação pedagógica e a organização do tempo, dos espaços e das rotinas.

A reflexão foi algo que fez parte do dia-a-dia, dado que esta permitiu ponderar e adequar as ações e estratégias junto das crianças. Como destaca Oliveira-Formosinho et al. (2007), “ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para resenificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui.” (p.15).

O processo de reflexão é uma ação que está em constante interligação com todas as outras ações do ciclo pedagógico, pois é fundamental uma prática reflexiva para uma observação cuidada e objetiva, uma planificação focada nas necessidades e interesses das crianças, uma intervenção pensada e consciente e uma avaliação contínua e interpretativa. Estas reflexões, para além de serem escritas semanalmente, eram abordadas diariamente com a colega de prática, com a educadora cooperante e com a professora supervisora, de modo a ultrapassar dificuldades sentidas, a proporcionar momentos ricos em aprendizagens e divertimento e a repensar estratégias. Nesta perspetiva, a reflexão encontra-se aliada

ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade de a pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções. Este processo envolve, pois, um equacionar e reequacionar de uma situação problemática (Oliveira & Serrazina, 2002, p4.).

Em suma, para além de se refletir sobre as práticas do educador, é importante refletir sobre as necessidades e interesses das crianças. É necessário reajustar estratégias, ponderar outro tipo de atividades ou experiências mais enriquecedoras e até reajustar as provocações de forma a alcançar metas e finalidades educativas propostas inicialmente, que ainda não foram superadas.

1.2.2. EDUCADOR EM CRECHE – UM PERFIL EM CONSTRUÇÃO

No decorrer da PES de creche percebeu-se quanto o papel do educador de infância é crucial no processo de desenvolvimento das crianças, confirmando-se que “o elemento mais importante na assistência infantil diurna é o cuidador ou professor que exerce forte influência sobre as crianças que cuida” (Papalia & Feldman, 2013 p. 263). Neste sentido, entende-se que ser educador “vai muito além de uma mera relação de “tomar conta” (Portugal, 2012, p. 8). Implica ter conhecimentos e formação na área, competências sobre o desenvolvimento e características de crianças daquelas faixas etárias, entender os seus comportamentos e reconhecer as suas necessidades respeitando os ritmos de aprendizagens (Papalia & Feldman, 2013). Com estas competências, o educador consegue desenvolver a sua prática, através das características do grupo, do currículo emergente e da escuta ativa para desenvolver e estimular as diferentes vivências e experiências educativas, que conduz a criança ao desenvolvimento de uma forma integral, completa e agradável. Lino (2018) defende que “o educador é um observador, um investigador, um provocador de novas experiências e desafios, um mediador e impulsionador da aprendizagem e do desenvolvimento”, que pressupõe a escuta ativa e atenta (p.136).

Ao pensar nas características e capacidades do educador de infância, na valência de creche, e observando o grupo de crianças, percebe-se que existe a necessidade de criar uma imagem da ação educativa, visto que, só desta forma é possível definir e fundamentar a maneira como se deve viver a ação. Pensar sobre as crianças é para o educador “um fator determinante na definição de sua identidade social e ética, de seus direitos e dos contextos educacionais oferecidos a elas” (Rinaldi, 2013, p. 122).

A forma como a criança aprende é “um processo complexo, em que se tem que promover um ambiente que facilite a brincadeira, a interação, a exploração, a criatividade e a resolução de problemas por parte das crianças” (Instituto da Segurança Social, 2011, p. 2), de modo que estas possam desenvolver o máximo de competências e capacidades. Desta forma, é importante que o educador olhe para a criança como um ser capaz de aprender e que crie “um ambiente flexível que possa ser adaptado imediatamente aos interesses e necessidades de cada criança, promovendo o acesso a um leque de oportunidades de escolhas e que lhe permita crescer confiante e com iniciativa” (Instituto da Segurança Social, 2011, p. 2).

Outra característica essencial no educador de infância é a capacidade de criar vínculos e interagir com as crianças, criando laços de confiança, autocontrolo e curiosidade. Portugal, et al. (2016) referem que “em educação de infância, a qualidade das relações adultos-crianças é um elemento determinante ao nível da construção de sentimentos de segurança, autoestima, curiosidade e desejo de aprender, vontade e capacidade de comunicar com os outros” (p.69).

Durante as intervenções foi indispensável ter em conta a individualidade de cada criança, visto que cada uma pensa, aprende e age de maneira diferente. Durante vários momentos das rotinas, a visualização desta individualidade foi notória. Existiam crianças que precisavam de mais auxílio que outras, como foi possível observar, por exemplo, nos momentos de refeições onde existiam crianças que requeriam mais atenção e apoio para comerem que outras. Durante o dia o educador deve ter um olhar cauteloso de forma a entender as necessidades de cada criança. Dias (2014) apela-nos para a importância da ação do educador, visto que ele deve ouvir

(...) genuinamente com os olhos, com o coração e com o pensamento e que responda de forma sensível e apropriada à criança, que lhe dê tempo para responder e escutar a sua resposta, apoiando-a nos seus momentos de exploração, acompanhando-a e celebrando o seu potencial: neste desafio relacional, a flexibilidade e disponibilidade afetiva para interagir com as crianças são essenciais para o desenvolvimento infantil. (p. 165).

Em síntese, através das experiências educativas fundamentais e primordiais para a criança nos primeiros anos de vida, é perceptível que os educadores precisam de estar preparados a nível de orientações pedagógicas para uma prática de qualidade. Desta forma, é importante que o educador tenha a noção de que, para ter uma prática de qualidade, precisa de considerar as características inerentes à sua profissão,

teoricamente e na prática, continuar a participar em formações, ter em atenção à estabilidade do grupo de crianças, promover atividades que potenciem o seu desenvolvimento e aprendizagem, proporcionar o bem-estar da criança permitindo momentos de brincadeira, atenção, carinho e rotinas estáveis.

CAPÍTULO 2 - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – JARDIM DE INFÂNCIA I

Neste capítulo elabora-se uma reflexão sobre o caminho percorrido na PES em contexto de Jardim de Infância I, realizado na mesma instituição do contexto anterior. O grupo da Sala vermelha era composto por vinte e três crianças, dezasseis do género feminino e sete do género masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Este grupo desenvolve um projeto de grupo “Um Mistério a Revelar... É a tua Vez de Investigar!” que tem como pontos de partida proporcionar experiências às crianças que lhes permitam refletir e aprender, construindo assim o seu próprio conhecimento. Através da Metodologia de trabalho por projeto, o grupo explorava temáticas que eram propostas pelas crianças e as suas famílias.

Para a realização deste momento de reflexão tem-se em conta alguns pontos que são importantes abordar. Este capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos: Desenvolvimento e aprendizagens das crianças: caracterização do grupo e caminhar à descoberta da Metodologia de Trabalho por Projeto: uma experiência em Jardim de Infância.

2.1. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS: CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

À semelhança do contexto anterior de creche, também neste contexto foi importante uma observação cuidada do grupo de crianças. As realizações de várias leituras de diferentes autores como Ferreira e Santos (2000); Hohmann e Weikart (2011); Papalia et al. (2019); Smith et al., (1998); Tavares et al. (2020) ajudaram a entender o desenvolvimento e a aprendizagem da criança nesta faixa etária.

Ser educadora neste grupo de crianças foi um desafio. As crianças caracterizavam-se por ser curiosas e exploradoras, autónomas e tinham um enorme interesse de partilhar, de aprender e de conhecer diferentes significados que o mundo lhes apresentava.

Através das observações percebeu-se que este grupo era atento e observador, sempre pronto a dar a sua opinião. Inicialmente faziam-no de uma forma breve, destacando a ideia principal a comunicar, mas, com o passar do tempo, foi possível verificar que essa comunicação foi aumentando. Conseguiram dar a sua opinião ou expressar a sua ideia expondo-se numa partilha com cerca de um minuto, argumentando e explicando como pensaram e porque propuseram aquela opinião. Este desenvolvimento foi observado noutros momentos de partilha, como nas rotinas diárias quando explicavam que, por exemplo, não podíamos deixar a torneira aberta porque gastavam demasiada água e assim prejudicavam o planeta, nos momentos de brincadeira livre e na transmissão de conhecimentos ao grupo. Uma das crianças em que este desenvolvimento foi notório foi num menino de 5 anos que não conseguia expressar ideias nem dar a sua opinião. Quando chegou o dia de apresentar ao grupo a sua temática investigada com família foi notório que esta criança que tinha demonstrado um desenvolvimento na comunicação oral. Como referido na 9.^a semana de PES em contexto de Jardim de Infância I (Anexo 6), esta criança:

(...) conseguiu comunicar e expressar a sua aprendizagem durante 10 segundo sendo que a sua apresentação teve um total de 3 minutos com algumas interações dos adultos e das crianças. Para além de apresentar o que é um carro, ainda explicou aos colegas alguns sinais de trânsito e várias regras do código da estrada como “para o carro que nós temos a carta de condução e para aprender a conduzir o carro, nós temos de ter as leis de trânsito.

Como afirmam Tavares et al. (2020) e Papalia e Feldman (2013), ao nível da sintaxe é expectável que as crianças nesta faixa etária apresentem no seu discurso frases longas, produzam frases de quatro a cinco palavras, usando conjunções, preposições e artigos, tornando-as assim mais completas. Contudo, são de salientar exceções no que respeita à dimensão da linguagem e comunicação oral, pois existiam crianças que ainda se encontravam em processo de aquisição a nível expressão de acontecimentos ou ideias lógicas, tal como acontece no exemplo referido acima.

Um dos aspetos evidenciados pelo grupo, era o gosto e interesse pelo desenho e pela pintura. Nos momentos de observação, identificou-se que o grupo apresentava vontade e necessidade de expressar os seus sentimentos e emoções através do desenho e também de expor ideias, gostos e preferências pessoais. Para além dos desenhos, as crianças já recorriam às letras e palavras para identificar detalhes dos desenhos, como o próprio nome, o de familiares, de animais e emoções. Reis (2002) chama a atenção para que “quando pensamos em desenho infantil, devemos ter em mente que para a criança

desenho é uma linguagem, assim como é o gesto e a fala” (p. 48). Apesar disso, todas as crianças conseguiam diferenciar a escrita do desenho, utilizando garatuñas aproximadas à escrita.

No que se refere às dimensões motoras é notório que grande parte das crianças tinham alcançado a autonomia corporal, como o controlo da postura, a manipulação de instrumentos/objetos e a orientação espacial do corpo (Neto, 1995). As crianças corriam e saltavam com movimentos coordenados, muitas já apresentavam um bom equilíbrio conseguindo equilibrar-se num pé e por cima de objetos. Estas competências foram observadas nas brincadeiras livres e nos momentos de dança. Sendo que o grupo usufruía de atividades que potenciavam este desenvolvimento motor, era de esperar que em geral todos estivessem bastante desenvolvidos.

No que concerne à motricidade fina, ainda existiam crianças com algumas dificuldades em utilizar a tesoura, precisando assim de treinar a coordenação da força dos dedos e a coordenação óculo-manual, mas foi possível verificar que esta dificuldade nas últimas semanas já era minoritária entre o grupo. Muitas das crianças não eram capazes de apertar os atacadores dos sapatos, pedindo sempre o auxílio do adulto nesta tarefa. Considerou-se que seria uma mais-valia insistir nesta aprendizagem ajudando assim a criança ser mais autónoma. Por isso, desenvolver várias atividades e brincadeiras em que esta intencionalidade estivesse presente foi fulcral para o desenvolvimento desta tarefa uma vez que no final da PES apenas cinco crianças ainda não conseguiam apertar os atacadores.

Através dos contextos social, das relações e das interações com os outros, a criança vai construindo referências “que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer” (Lopes da Silva et al., 2016, p.33). Era um grupo muito sociável, tanto com os indivíduos da sala como com a restante comunidade educativa. As crianças gostavam de brincar a pares ou em pequeno grupo, mas por vezes decidiam individualmente brincar com legos, livros ou até realizar desenhos. Existiam poucos momentos de frustração, sendo que, quando existiam, as crianças conseguiam entender o que estava certo ou errado e colocar-se na posição do outro quando este acontecia entre pares. Eram crianças autónomas, tanto em momentos de atividades e brincadeira livre como nas rotinas diárias. Como destaca

Tavares et al. (2020) as crianças nestas idades demonstram ser mais autónomas, não dependendo tanto do adulto, iniciando assim o autocontrole.

Por fim, todas as observações feitas cruzadas com as leituras dos autores referidos ao longo do texto e outros especialistas no desenvolvimento infantil ajudaram a refletir sobre as necessidades de intervir pedagogicamente de forma estimular aprendizagens que combatassem as dificuldades das crianças, bem como em áreas que não são tão trabalhadas no dia-a-dia da criança (Tavares et al., 2020; Papalia & Feldman, 2013; Reis, 2002).

2.2. CAMINHANDO À DESCOBERTA DA METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO: UMA EXPERIÊNCIA EM JARDIM DE INFÂNCIA

2.2.1. PAPEL DA CRIANÇA E DO EDUCADOR NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO

Das inúmeras formas de envolver as crianças no seu processo de desenvolvimento pessoal, daremos destaque, à dinâmica de ação desenvolvida através da metodologia de projeto. A Metodologia de Trabalho por Projeto é um método de trabalho orientado para a resolução de problemas, onde é privilegiada a participação em grupo com vista à realização de um trabalho conjunto, devidamente, planejado e organizado. Esta metodologia centra-se numa pedagogia participativa, visto que, a “criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2013, p.10).

A Metodologia de Trabalho por Projeto permite que a criança desempenhe um papel ativo no processo de aprendizagem. A presente metodologia pressupõe o envolvimento de aprendizagens significativas de todas as áreas de conteúdo, pois como esclarece Behrens (2014), “(...) é um processo metodológico de aprendizagem que envolve níveis de integração, interconexão, inter-relacionamento de informações, agregação de informações, conteúdos, conhecimentos e saberes na busca de uma abordagem mais complexa” (p. 100).

Com esta metodologia foi possível verificar que, o educador “deixa de ser uma figura autoritária e passa a ter um papel de “guia” nas aprendizagens das crianças” (Marques, 2016, p. 5). É ele que organiza o ambiente educativo, observa e escuta as crianças, por isso, o “processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre criança e

adulto” (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2013, p.9). É necessário ser um educador atento às necessidades das crianças, que reflete “sobre a sua prática, com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta educativa” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 11). Desse modo, é da responsabilidade do adulto “criar um ambiente propício em que a curiosidade, as teorias, as dúvidas e as hipóteses das crianças tenham lugar, sejam realmente escutadas, legitimadas e operacionalizadas para que se construa a aprendizagem” (Barbosa & Horn, 2008, p. 86).

Nesta perspetiva é possível afirmar que o ensino em JI, nesta metodologia, está mais centrado na criança, nos seus interesses e necessidades, do que no conteúdo e no adulto (Katz & Chard, 2009; Marques, 2016). “Pressupondo, assim, uma criança cada vez mais autónoma e mais capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (Marques, 2016, p. 5). Dado que as atenções são focadas na criança, o adulto deve apoiá-las a estabelecer consensos, de as encaminhar nas seleções e análises das informações que recolhem durante o projeto. Deve também avaliar o processo de desenvolvimento e aprendizagens que as crianças vão adquirindo, bem como as dificuldades sentidas com o intuito de as ajudar a ultrapassar. Através do envolvimento destas atividades a criança realiza aprendizagens significativas, por isso, desenvolve competências como: cooperação entre pares, autonomia, tomada de decisões, responsabilidade, autoavaliação, autocontrole, entre outras (Ferreira, 2013 e Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2013).

A metodologia do projeto oferece à criança oportunidades de realizar escolhas a diferentes níveis, uma vez que, cada uma implica diferentes aprendizagens. As opções tomadas desenvolvem as várias áreas sociais, cognitivas, emocionais, estética e morais. Portanto, “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” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10), proporcionando um sentido de autoestima e segurança.

Na metodologia de trabalho por projeto as crianças são os autores principais da sua história, desenvolvendo, assim, as suas aprendizagens e competências. Elas decidem o problema a investigar e, desta forma, planificam e realizam diferentes dinâmicas para conseguirem responder às suas questões, decidindo quando e onde as querem realizar. Além disso avaliam o desenvolvimento e aprendizagens que vão sendo adquiridas ao

longo do projeto e apresentam as conclusões às outras pessoas, como: às outras salas de atividades, às famílias, à comunidade educativa ou uma comunidade local (Ferreira, 2013; Katz & Chard, 2009).

2.2.2. *“SOZINHOS SOMOS UMA GOTA, JUNTOS SOMOS UM OCEANO” – A AÇÃO DA METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO NO JARDIM INFANTIL*

Durante o projeto de sala “Um Mistério a Revelar... É a tua vez de Investigar!”, as crianças revelaram um certo desconforto sobre os problemas ambientais que a nossa sociedade atravessava. Numa das apresentações deste projeto, a S. e a P. decidiram apresentar a investigação realizada no seio familiar sobre: “Saber viver sem estragar o planeta” e “As principais causas da poluição dos oceanos”. Percebeu-se que o grupo tinha um grande interesse em entender como se deveria agir perante as problemáticas ambientais, mas, desta vez, todos quiseram pesquisar mais sobre esse assunto, uma vez que as apresentações de ambas as crianças os sensibilizaram. Uma das crianças, durante a discussão de ideias, sugeriu mostrar à comunidade educativa como a poluição prejudica o planeta. Após essa intervenção surgiram várias questões que mostravam a necessidade de construir um projeto em torno da necessidade de ir resolvendo o problema da poluição e sobretudo da necessidade de proteger o nosso planeta. Surgiram de imediato diversas ideias e questões, à volta da questão central “Como podemos proteger o nosso planeta?”: “podemos ir à praia apanhar lixo como a M. foi?”, “podemos dizer às pessoas para não poluírem” e “podemos também não poluir”.

Visto que a abordagem de projeto, segundo (Vasconcelos et al., 2012), contempla quatro fases no desenvolvimento, tornou-se necessário refletir sobre o desenvolvimento do projeto ao longo das seguintes fases: definição do problema, planificação e desenvolvimento do projeto, execução e divulgação e avaliação.

Na fase I – Definição do problema, após o interesse e motivação pela problemática, surgiu uma conversa sobre as várias hipóteses de como se poderia proteger o planeta. Como Ferreira e Santos (2000) referem esta fase destina-se à identificação do problema. Dá-se uma partilha de saberes, em que o grupo escreve, desenha ou esquematiza o que já sabe sobre o problema. Foi visível que as crianças já sabiam factos sobre a poluição, ações de proteção ambiental, problemas associados à poluição, mas mostravam necessidade e interesse em saber mais sobre esta temática. Desta forma, o grupo decidiu

realizar uma chuva de ideias sobre o que já sabiam e o que queriam saber sobre esta questão, como a figura 1 representa:

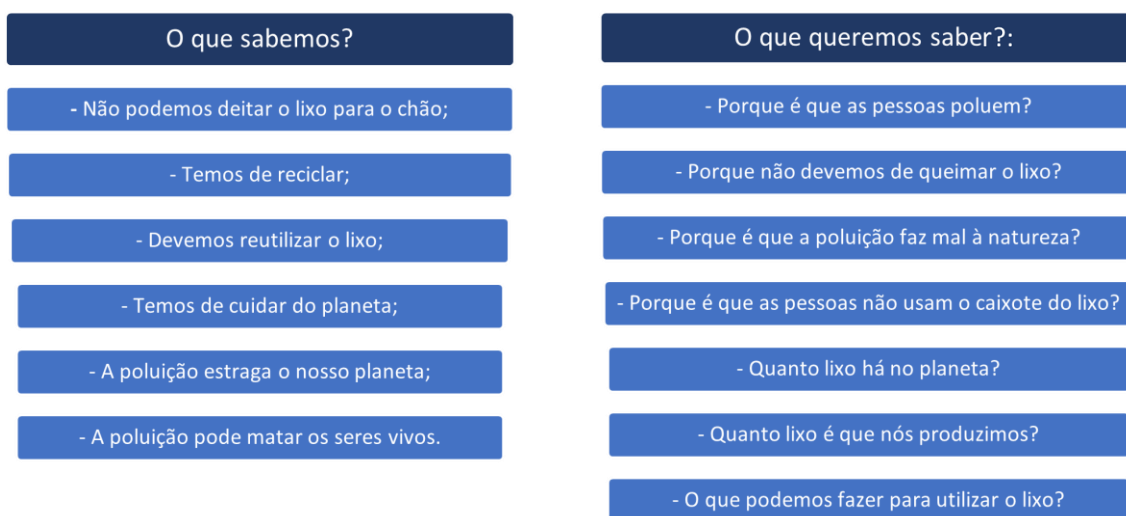


FIGURA 1 - IDEIAS DAS CRIANÇAS SOBRE O QUE SABEM E DO QUE QUERIAM SABER NO PROJETO ELABORADO

A fase II destina-se à *planificação e desenvolvimento do projeto*, em que “define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos (Vasconcelos et al., 2012, p.15). Após a seleção das questões sobre o que o grupo queria saber, deu-se início à planificação. Como descrito na reflexão relativa à décima segunda semana de PES em contexto de Jardim de Infância I (Anexo 7), as crianças para responderem às suas questões decidiram que “iam perguntar às pessoas, pesquisar em livros, no computador, em jornais e revistas, etc.”. Além disso, para responderem à pergunta “Quanto lixo é que nós produzimos?” decidiram guardar o lixo que produziam durante uma semana. Ao planificar o seu projeto surgiram várias ideias, nomeadamente atividades específicas que gostavam de realizar com o objetivo de proteger o planeta como: ir à praia apanhar o lixo, fazer uma receita para ajudar o mundo; fazer obras de arte com o lixo e sensibilizar a comunidade educativa para a poluição ambiental.

Na fase III- *execução*, concretiza-se o trabalho de campo, em que se realizam atividades e tarefas com o objetivo de responder às questões feitas inicialmente. As crianças preparam, organizam e registam a informação, constataam e discutem, fazendo um balanço sobre as ideias iniciais, como: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora” (Vasconcelos et al., 2012, p16).

Esta fase iniciou-se com a realização do póster Eco-Escolas o qual foi intitulado de “Receita para ajudar o planeta”. As crianças decidiram participar num concurso em que a intencionalidade era promover a produção de um meio de comunicação – o póster – e estimular a criatividade da criança. Para conseguirem construir o póster as crianças decidiram que precisavam de ir pesquisar sobre as ações que deveriam executar para ajudar o planeta a ser menos poluído e para isso utilizaram livros e o computador. Esta pesquisa foi acompanhada pela Educadora Bibliotecária e as mestrandas permitindo assim, um ambiente propício a um questionamento orientado de forma a dar relevância às descobertas das crianças e, dessa maneira, auxiliar a seleção de informação pertinente (Reis, 2008).

Terminada a pesquisa, as crianças iniciaram a construção de frases para colocar no póster. Decidiram utilizar partes do corpo para representar quantidades e uma ação amiga do ambiente para construir a receita, como: “Um par de pés para uma bicicleta pedalar”; “Dois olhos para ver as árvores crescerem”. Após as frases construídas, acrescentaram ao póster os desenhos realizados por eles que retratavam cada instrução da receita. No fim da montagem feita, o póster foi enviado às entidades do concurso e afixado na escola e na sala de atividades.

A atividade seguinte está relacionada com uma das ações amigas do ambiente que a S. decidiu fazer com a sua família, uma ida à praia apanhar lixo.



FIGURA 2 - RECOLHA DE LIXO NA PRAIA

Como o grupo ficou desde logo “contagiado” com aquela ideia, nasceu a necessidade de se realizar uma atividade idêntica à que a S. realizou com a família, dando uma oportunidade a todas as crianças experimentarem as sensações que dela advém. Em parceria com o Jardim das Histórias, as crianças foram pesquisar em livros como deviam de agir na praia, ou seja, que cuidados deviam ter com o lixo encontrado, quais os cuidados a ter na praia e com o mar e que materiais seriam necessários para a recolha do lixo. Além disso, aprenderam a diferenciar o material natural, aquele que pretence à praia, dos resíduos. Após terem todas as informações necessárias, deslocaram-se a uma praia do nosso concelho.

Dessa recolha surgiram vários grupos de resíduos. Já na escola as crianças pesaram a quantidade de lixo apanhado e decidiram separá-lo por categorias específicas como:

metais, plásticos, cartão, beatas, material estranho (lixo que não é normal encontrar numa praia), material de construção e material de pesca. Aliando esta ideia à necessidade de executar propostas com intencionalidade propôs-se a contagem das beatas realizando conjuntos de dez elementos. Com o auxílio da mestrandas, contaram a quantidade de beatas recolhidas na praia chegando à conclusão que era um número muito elevado, visto que contaram um total de cem beatas.



FIGURA 3 - SEPARAÇÃO DO LIXO

A par desta atividade foram surgindo várias propostas para a utilização dos resíduos recolhidos na praia. Fotografaram os conjuntos de resíduos e resolveram construir um cartaz que continha as fotografias e a identificação de cada conjunto. Noutro cartaz colocaram fotografias dos momentos de recolha de lixo na praia e decidiram escrever uma pequena explicação do momento vivenciado, bem como, a quantidade de lixo recolhido. Por fim, no último cartaz desenharam um tubarão e delinearão-no com as beatas explicando que os animais marinhos morrem com o lixo deixado na praia.

Depois de algum debate sobre o que fazer com o lixo recolhido, o grupo chegou à conclusão que pretendiam realizar fazer uma obra de arte com o lixo, como forma de sensibilizar os outros para o problema da poluição. Decidiram construir uma tartaruga com o grupo dos materiais estranhos, do



FIGURA 4 - CONSTRUÇÃO DA OBRA DE ARTE COM LIXO

plástico e dos materiais de pesca utilizando a técnica do artista Bordalo II. Este artista surgiu numa conversa em grande grupo, quando uma das crianças comentou que existiam artistas que trabalhavam com o lixo, como por exemplo, o Xico Gaivota. As mestrandas anunciaram ao grupo que existia uma obra de arte realizada com resíduos na cidade, e todos em conjunto foram pesquisar qual seria. Existiram crianças que reconheceram desde logo, outras comentaram que nunca haviam observado, então as mestrandas desafiaram as crianças, para, em família irem ver a obra de arte. Uma vez que o Bordalo II representava animais na maioria das suas obras de arte, as crianças intitularam-se de Bordalitos para realizarem a sua obra de arte: a tartaruga. Escolheram fazer pequenos grupos para que a gestão do trabalho fosse mais fácil de organizar. Uns organizaram os materiais na mesa e começaram a delinear a obra de arte, enquanto

outros acabaram por a terminar e, posteriormente, pintá-la para dar cor ao lixo que as pessoas não quiseram aproveitar.

No desenvolvimento do projeto, as crianças pesaram ainda o lixo recolhido na sala durante uma semana. Comparando o lixo recolhido na praia e o que guardaram durante uma semana, perceberam rapidamente que consumiram menos lixo do que aquele que apanharam, mas, apesar disso, compreenderam que existiram materiais que colocaram no lixo que podiam ter sido reutilizados, como por exemplo o papel.

Na fase IV – *divulgação/avaliação* as crianças decidiram comunicar à comunidade educativa todas as aprendizagens que adquiriram ao longo do projeto, neste sentido, optaram por realizar uma exposição com as descobertas e atividades realizadas. De acordo com Vasconcelos et al. (2012) a divulgação é um momento fundamental do projeto, é o momento em que grupo mostra “(...) os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros” (p. 17). Para divulgar o trabalho, o grupo fez uma síntese da informação adquirida, o que permitiu que organizassem uma narrativa coerente sobre as experiências significativas, sintetizassem as informações e que fossem eficientes na comunicação, verbalizando assim as suas aprendizagens.



FIGURA 5 - DIVULGAÇÃO DO PROJETO

Em pequenos grupos, as crianças apresentaram à comunidade escolar todo o projeto, explicando as aprendizagens adquiridas em cada uma das fases. Optaram por colocar os cartazes expostos na entrada da instituição, elaboraram pequenas frases interrogativas com a intencionalidade de fazer refletir os leitores e, por fim, no hall de entrada colocaram a sua obra de arte realizada com o lixo.

Para além da divulgação do projeto à comunidade educativa, as crianças demonstraram interesse em apresentar todo este projeto a uma pessoa especial, ao artista Bordalo II. Deste modo, com a ajuda das mestrandas redigiram-lhe um email a explicar todo o projeto, bem como o processo da construção da obra de arte (Anexo 8). Anexaram ainda algumas fotografias da obra e convidaram-no a visitar a exposição na escola. Por fim, as crianças foram surpreendidas com a resposta do artista que as incentivou a continuarem projetos como estes a ajudá-lo com esta divulgação, visto ser uma boa ação para a

proteção do nosso planeta. Deste modo, a divulgação e comunicação do projeto não ficou apenas dentro das paredes da comunidade escolar, tendo também sido divulgada para a comunidade exterior.

No que concerne à avaliação, esta foi realizada ao longo do projeto. Nas diferentes fases procurou-se observar a motivação, a curiosidade, o interesse e o empenho das crianças na execução das atividades como é visível na reflexão sobre uma das atividades (13.^a reflexão da PES em contexto de Jardim de Infância I, anexo 9):

Neste momento, percebi que além das crianças estarem a aprender sobre um artista conseguiam expressar vários conhecimentos de todas as áreas dos saberes como por exemplo: manifestavam os seus gostos e preferências em relação às obras; manifestavam curiosidade pelo mundo que as rodeia; apresentavam as suas opiniões, expressavam o seu pensamento crítico justificando-o. Reconhecem o impacto destas artes na sociedade; mostraram vontade de por em prática ações “amigas” do ambiente; dialogaram sobre as imagens das obras de arte expressando a sua leitura e a opinião crítica e expressaram razões e vontade de aprender e encontraram explicações para algumas das questões realizadas.

Uma vez que toda a dinâmica foi realizada em grupo procurou-se perceber como era realizado o trabalho em equipa, isto é, se existia cooperação, respeito e ajuda entre crianças.

Ao nível do desenvolvimento da linguagem constatou-se que existiu uma evolução a nível da comunicação oral e do léxico, as crianças conseguiram organizar o seu pensamento e construir frases lógicas e concisas, utilizando vocabulário específico como “resíduos”, “microplásticos”, “produzir” e “reciclar”. No desenvolver do projeto utilizar a escrita como forma de registo foi bastante benéfico e enriquecedor para as crianças, pois perceberam o significado do cartaz como fim comunicativo. Através deste, reconheceram a funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto, identificaram convenções da escrita, reconheceram letras e aperceberam-se da sua organização em palavras e do sentido direcional da escrita, mas principalmente, estabeleceram relações entre a escrita e a mensagem oral (Lopes da Silva et al., 2016).

Ao nível do conhecimento do mundo foi visível várias aprendizagens, uma vez que as crianças conseguiram distinguir os recursos naturais dos resíduos, identificaram corretamente a maioria dos resíduos recolhidos, destacando por vezes como poderiam utilizar determinados resíduos na obra de arte. Foi visível um papel ativo das crianças no desenvolvimento do projeto, isto é, durante a recolha perceberam o intuito daquilo

que recolham não só como uma “prática amiga do ambiente”, mas sim como algo que iria ser útil na etapa do projeto.

Por fim, tal como Lopes da Silva et al. (2016) afirmam “o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (p.10). Por isso, através da visualização das fotografias, vídeos e registos diários realizados durante a execução do projeto, conseguiu-se destacar várias aprendizagens efetuadas pelas crianças em todas as áreas de conteúdo, interligando com o impacto a nível social, cognitivo e psicológico.

No âmbito deste projeto, a documentação pedagógica adquiriu uma dimensão formativa bastante grande. Construir uma documentação pedagógica é o “processo para registar a aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.69), dar voz à criança, mostrar a sua agência e os processos de descoberta, aprendizagens e desenvolvimentos. De facto, ao registar e avaliar a documentação pedagógica dá bases ao educador para conhecer e compreender as crianças, valorizar as suas aprendizagens, conquistas e progressos. A documentação pedagógica permite assim fazer uma ponte de conhecimentos entre a criança e o educador ao nível do seu percurso e aprendizagens, permitindo também que a criança crie memórias sobre as suas experiências. Desta forma, segundo Marques e Almeida (2011, p. 416), esta permite uma “reflexão sobre a prática, consolidação de uma proposta pedagógica, avaliação das aprendizagens, comunicação e socialização”.

CAPÍTULO 3- PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – JARDIM DE INFÂNCIA II

Neste capítulo realiza-se uma reflexão sobre o caminho percorrido na PES, em contexto de Jardim de Infância II, realizado numa escola de rede pública, situada em Leiria. O grupo da Sala 1 era composto por vinte e quatro crianças, doze do género feminino e onze do género masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Nesta escola existia a valência de Jardim de Infância que acolhia crianças entre 3 e 6 anos e o 1º Ciclo do ensino Básico que aceitava crianças dos 6 aos 12 anos.

Este capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos: Desenvolvimento e aprendizagens das crianças: caracterização do grupo, Ambiente educativo e a sua

organização, À descoberta de uma avaliação alternativa e autêntica: o Portefólio e Educador no contexto Pré-Escolar: Experiências e desafios no contexto.

3.1. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS: CARATERIZAÇÃO DO GRUPO

O grupo de crianças da Sala 1 da valência pré-escolar caracteriza-se por ser um grupo heterogéneo, explorador, amigável, carinhoso e curioso, procurando saber sempre mais sobre o mundo que os acolhe. Estas crianças tinham uma enorme curiosidade e interesse em relação ao espaço exterior da instituição, gostavam de brincar no jardim das oliveiras onde maioritariamente recorriam a jogos dramáticos para encararem personagens como super-heróis, animais e figuras familiares como o pai e a mãe. Dentro da sala exploravam jogos de construção, a casinha e os jogos de mesa, muitas vezes em pares ou em pequenos grupos. Nas mesas ainda era visível, em vários momentos a exploração do desenho livre, onde as crianças acabavam por demonstrar interesse pelo código escrito, pedindo auxílio para escrever o seu nome. Tal como as OCEPE destacam “aprender a escrever o seu nome tem um sentido afetivo para a criança, permitindo-lhe fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras e aperceber-se de que o seu nome se escreve sempre da mesma maneira” (Silva et al, 2016, p.70). Existiam crianças que demonstravam interesse e capacidades para escrever o primeiro nome sem copiar, no entanto, existiam outras crianças que não. Albuquerque e Alves Martins (2018) mencionam que, numa fase inicial do processo de abordagem à escrita, as crianças começam a explorar garatujas simples para tentarem escrever ou ler, e mesmo sem ainda escreverem começam a entender que aquilo que é dito pode ser escrito. Com passar do tempo vai existir uma evolução “para uma utilização cada vez mais adequada das convenções linguísticas na produção escrita” (p.341). Para além de representarem garatujas nos próprios desenhos, muitas crianças conseguiam diferenciar a escrita do desenho e quando tencionavam escrever utilizavam garatujas cada vez mais aproximadas a tentativas de escrita.

A **nível cognitivo**, destaca-se a forma como utilizavam a competência linguística para expressarem os seus pensamentos, interesses, vontades e para relatar determinados acontecimentos. Nestas idades Papalia et al. (2020) referem que, o desenvolvimento cognitivo é um “padrão de mudanças nas habilidades mentais, como aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade” (p.6). No que se

refere à linguagem, algumas crianças revelavam capacidade para dialogar e comunicar coordenando as frases de forma lógica, utilizando preposições, conjugações e artigos gramaticais. No entanto, no grupo existiam algumas crianças que comunicavam recorrendo apenas a palavras isoladas para se referirem a objetos, pedidos, ordens entre outras.

Quanto à **dimensão psicossocial** o grupo de crianças era bastante cooperativo, afetivo e empático, sendo que a preocupação pelo outro e o interesse por satisfazer os amigos notório. Algumas crianças envolviam-se em brincadeiras a pares, enquanto outras demonstram um maior interesse por brincar em grupo ou até individualmente. Os momentos de frustração ainda eram visíveis nas brincadeiras livres, por exemplo, na partilha de brinquedos. As crianças nos momentos de refeição e higiene mostravam bastante autonomia uma vez que realizavam as tarefas com pouca ajuda do adulto. Como destaca Tavares et al. (2020) é a partir desta idade que as crianças se demonstram cada vez mais autónomas, dependendo cada vez menos do adulto, iniciando assim o autocontrole.

No que se refere à dimensão motora observou-se que o grupo tem estas dimensões bem desenvolvidas. Corriam e saltavam com movimentos coordenados, apresentavam um desenvolvimento a nível do equilíbrio conseguindo equilibrar-se com um só pé, saltar sobre um pé e andar por cima de objetos (Neto, 1995). Mostravam prazer no manuseamento e exploração de diferentes brinquedos e materiais e de jogos sensoriais (areia, água, plasticina, massa de farinha, etc). Algumas crianças já evidenciavam destreza no uso de instrumentos de trabalho em superfícies bidimensionais (lápiz, canetas e pincéis), as mais pequenas ainda trabalhavam este campo. No que se refere às tesouras, ainda existiam crianças que não as conseguiam utilizar recorrendo assim à técnica de picotar. Também dominavam algumas capacidades manipulativas básicas numa variedade de tarefas de cuidados em relação a si, ao espaço e aos outros como é o exemplo do calçar, abotoar o casaco, varrer, arrumar a sala.

A recolha destes dados tornou-se relevante para a prática pedagógica na medida em que ajudou a conhecer e a entender cada criança, assim como permitiu refletir e ponderar a ação educativa em conformidade com as características apresentadas pelo grupo.

3.2. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO AMBIENTE EDUCATIVO

A organização do espaço da sala é de extrema importância no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Cabe ao educador interrogar-se sobre as funções, finalidades e utilização do espaço (Lopes da Silva et al., 2016), devendo assim, centrar-se na criança para que esta “possa desenvolver as capacidades de autonomia e colaboração no âmbito do brincar e aprender” (Oliveira - Formosinho et al., 2011, p.28). Na mesma linha, Fernandes (2013) refere que “o espaço na educação de infância tem de oferecer oportunidades únicas à criança e convidá-la à ação, à exploração, à aventura” (p. 63).

A Sala 1 encontrava-se dividida por áreas ludo educativas, devidamente delineadas para que as crianças conseguissem reconhecê-las.

Na **área da biblioteca** as crianças exploravam os livros, em grupo ou a pares. Os livros expostos nesta área eram de género narrativo e poético, existiam também enciclopédias e revistas de publicidade infantil. Nos momentos de brincadeira livre foi possível observar que, as crianças não demonstravam interesse por esta área. No entanto, nos momentos de retorno à calma recorria-se a livros e exploravam-se os mesmos em grupo. Nestes momentos foi possível observar o gosto, o prazer e o interesse das crianças no momento de leitura.

Na **área da expressão plástica** observou-se que existia um armário de apoio onde estavam expostos diversos cestos com canetas de feltro e lápis de cor e, ainda folhas que as crianças podiam utilizar sempre que desejassem. Durante a observação identificou-se que o grupo demonstra vontade e necessidade de comunicar os seus sentimentos, emoções e conhecimentos, através do desenho. Na presente área, é importante que a criança comece a desenvolver capacidades expressivas e criativas utilizando vários recursos e materiais, que reconheça e mobilize elementos da comunicação visual, explore diferentes manifestações de artes visuais como a escultura, a pintura, o desenho entre outras modalidades.

A **área da casinha** era uma zona da sala que englobava materiais adequados para desenvolver o jogo simbólico. Nesta área encontrava-se um conjunto de adereços que permitiam a elaboração de algumas dramatizações, muito aproximadas da realidade. Esta zona é imprescindível para as crianças desta faixa etária, pois promove o desenvolvimento emocional e social, a descoberta de si e do que o rodeia, alarga as formas de comunicação verbal e não verbal e desenvolve a imaginação. Esta área

promove o “desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (Lopes da Silva et al., 2016, p.52)

A **área dos jogos de mesa** criança selecionava os jogos e explorava-os em pequenos grupos, em pares ou individualmente nas mesas. Os jogos eram adaptados à faixa etária das crianças, existindo puzzles, jogos matemáticos, como o tangram e materiais de fim aberto. Esta área potenciava a resolução de problemas permitindo que a criança explorasse objetos, oferecendo diferentes oportunidades para desenvolver o pensamento e o raciocínio matemático, a sua motricidade fina e a perceção óculo-manual.

Na **área da reunião** as crianças sentavam-se para discutir ideias, planear atividades, cantar o bom dia, ouvir uma história, entre outros. Na parede estava colocado o quadro das presenças onde todas as manhãs as crianças registavam a sua presença no momento de grupo. Este espaço promove os momentos de comunicação oral, problemas matemáticos, desenvolvimento pessoal e social, este é um ótimo espaço para dar voz à criança no planeamento do dia, na tomada de decisões, na resolução de problemas, na expressão de pensamentos e emoções e não menos importante é, essencialmente, um local onde a criança sente prazer e interesse em interagir com os outros.

A **área das construções** encontra-se na mesma zona que a área de reunião. Um dos maiores interesses das crianças era construir legos de maior dimensão e brincar com animais de plástico presentes na área. Neste local é visível o brincar através do jogo simbólico. Constroem carros, casas para os animais, para posteriormente, darem asas à sua imaginação e criar jogos de faz-de-conta, através destes materiais de construção.

A organização da sala permitia que os espaços fossem amplos o suficiente para as crianças circularem desafogadamente pelas diferentes áreas. Em relação à luminosidade, a sala possuía três grandes janelas que permitia a entrada de luz natural, visto que este é um fator bastante importante. Como Hohmann e Weikart (2011) “(...) a luminosidade natural é uma maneira de suavizar o ambiente e trazer para os interiores elementos naturais”.

A existência de áreas em jardim de infância é importante na medida em que, através delas, a criança tem a oportunidade de livremente e numa perspetiva lúdica descobrir o

mundo e descobrir-se, pensar, brincar, socializar. Estas áreas podem ser lugares de grandes aprendizagens a nível do desenvolvimento social, emocional, cognitivo e linguístico da criança (Hohmann & Weikart, 2011 e Lopes da Silva et al. (2016)).

3.3. DO PORTEFÓLIO À AVALIAÇÃO: PARA UMA AVALIAÇÃO ALTERNATIVA

Falar de avaliação é falar de um processo fundamental nas práticas de um profissional de educação. A avaliação em JI é um processo importante no desenvolvimento e aprendizagem da criança, “no próprio processo de realização de tarefas reais do seu quotidiano” (Cardoso, 2013, p.81). Quando falamos de avaliação em JI não falamos apenas em avaliar as crianças, falamos em compreender “a relação entre contexto, processos e efeitos” (Silva, 2012, p.159).

No decorrer da PES procurou-se adotar uma avaliação que não se aproximasse da avaliação tradicional, em que “avaliar é dar notas, avaliar é examinar, é medir as crianças, avaliar é comparar e introduzir diferenças entre pequenos” (Zabalza, 2000, p.30). Desta forma recorreu-se a uma avaliação alternativa e autêntica baseada nas observações realizadas ao longo das práticas e na recolha de evidências. Desta forma, a avaliação torna-se uma abordagem que procura captar e destacar a individualidade e autenticidade da criança, dando importância à “componente interativa, social e cultural de um processo de ensino-aprendizagem que parte de uma imagem positiva da criança, com interesses e recursos únicos” (Portugal, 2012, p.596).

Tal como avaliação, o termo portefólio não tem uma única definição tal como não existe uma maneira certa de o estruturar e organizar. Para Villas Boas (2006) o portefólio no ramo da educação “apresenta várias possibilidades; uma delas é a sua construção pelo aluno. Nesse caso, o portefólio é uma colecção [de] produções, as quais apresentam as evidências [das] sua aprendizagem” (p.38). Por outro lado, Melo e Freitas (2006) designam o portefólio como “uma organização de trabalhos significativos para o professor e para o estudante, permitindo monitorizar o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e atitudes, onde não faltam as análises e as reflexões sobre as suas aprendizagens” (p.66). Villas Boas (2006) reforça, ainda que, a organização deve “estar de acordo com o gosto e as motivações dos principais intervenientes do processo educativo”, sendo estes, o educador e a criança.

A utilização do portefólio, neste contexto de PES, emergiu da necessidade de adquirir novas abordagens educativas que evidenciassem as aprendizagens desenvolvidas pela criança, bem como o papel que esta tem em todo o processo de desenvolvimento-aprendizagem. Cada vez mais a educação usa o portefólio como um instrumento de aprendizagem, avaliação e por consequência, de planificação e reflexão, uma vez que permite à criança e ao educador refletir sobre todo o processo realizado, assim como, dificuldades sentidas (Sá-Chaves, 2009). Como Silva e Craveiro (2014) referem “o portefólio, enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens, tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-lhes participar na avaliação do seu próprio desempenho” (p.36). Além disso, o portefólio é

(...) mais do que uma mera ferramenta a subsidiar a avaliação da aprendizagem. Na verdade, ele é também um espaço para registar a vida das crianças. Vidas a serem acompanhadas e desveladas, analisadas e compreendidas por [educadores] e pais, bem como pelas próprias crianças, que nele se encontram e por meio dele trocam informações, compartilham sonhos, tecem esperanças (Raizer & Souza, 2012, p.332).

Na perspetiva da mestranda, o portefólio é uma arca de tesouros da criança, onde são refletidos os progressos, os conhecimentos, as dificuldades, as aprendizagens, os interesses, os pensamentos, entre outros aspetos manifestados pela criança.

Ao longo das PES, foram vários os desafios colocados, sendo que, o último desafio proposto foi a construção de um portefólio com uma criança do grupo. Nesse momento levantaram-se várias questões sobre como elaborar, organizar e documentar as vivências da criança, de maneira que se compreendesse todo o seu processo desenvolvimento e aprendizagem. Dada esta dificuldade recorreu-se a autores de referência como Parente (2004) e Portugal (2012), para desmistificar todas as conceções que existiam sobre o conceito de portefólio. Após várias leituras, a mestranda compreendeu que não existe uma única forma de elaborar um portefólio. A elaboração do mesmo pode revelar-se difícil e complexa sobretudo numa fase inicial, “porque não existe uma só maneira de construir portfolios, porque não existe um conjunto de procedimentos previamente determinado e porque os portfolios podem ser usados com finalidades muito diversas” (Parente, 2004, p.65). A estrutura e o conteúdo que nele constam vai depender das intencionalidades educativas do educador, mas as decisões acerca



FIGURA 6 - CONSTRUÇÃO DO PORTEFÓLIO

dele devem ser tomadas juntamente com a criança (Parente, 2004; Parente, 2012). Desta forma, se todas as crianças são únicas, não existem dois portfólios iguais.

Após refletir sobre as várias possibilidades de organização selecionou-se uma criança do grupo. Para a construção do portfólio selecionou-se o N., uma criança de quatro anos, com a nacionalidade estrangeira. Esta criança caracterizava-se por ser uma criança meiga, atenciosa e carinhosa, gostava muito de escrever e cantar. Sempre que existiam as reuniões semanais para a construção do portfólio mostrava-se animado e participativo.

Uma vez que o N. se mostrou entusiasmado com a construção do seu portfólio, após os pais autorizarem a sua participação no mesmo, deu-se início ao processo de construção e organização. Num primeiro momento a mestranda conversou com o N. sobre o que era um portfólio, em que consistia e quem podia participar, na tentativa de compreender a concepção da criança sobre o que era, e ainda como o pretendia organizar. Dada esta questão, o N. afirmou: “o portfólio é onde guardo os trabalhos e fotografias”, “onde a professora escreve o que eu digo e o que sei”. No desenrolar da conversa, a criança compreendeu que o portfólio é um material onde se pode colocar fotografias, trabalhos, comentários e outros documentos escolhidos por ele



FIGURA 7 - CAPA DO PORTEFÓLIO

que evidenciam o processo das aprendizagens e vivências realizadas no seu percurso (Silva & Craveiro, 2014). Desta forma, ficou decidido que a primeira tarefa a realizar seria uma capa para o seu portfólio. É fundamental que os portfólios tenham uma capa resistente “com um sistema de rotulagem acessível (...) para serem facilmente utilizados pelas crianças”. Desta forma, foram apresentados vários materiais para a construção da capa, sendo que a criança escolheu utilizar dois pedaços finos de madeira contraplacada e duas argolas. Para decorar a sua capa optou por utilizar lápis de cor, de forma a desenhar o mapa do mundo e a identificar os continentes que havia aprendido. De seguida, quando a mestranda lhe questionou sobre como pretendia identificar o seu portfólio, o N. afirmou: “Quero escrever o meu nome”.

Terminada a estrutura física do portfólio e, de maneira a organizá-lo, a mestranda e a criança decidiram que este poderia ser dividido em duas grandes partes: a identificação da criança e as aprendizagens realizadas ao longo do tempo (Silva & Craveiro, 2014).

No que diz respeito à seleção dos registos para o portefólio decidiram reunir todas as semanas, de maneira a refletirem sobre as aprendizagens realizadas e a selecionarem as fotografias, os trabalhos e os comentários que gostariam de inserir no portefólio.

Elaborar o portefólio juntamente com esta criança permitiu-me conhecer e descobrir uma nova criança, isto é, com o passar do tempo foi descobrindo novas competências, interesses, qualidades e as suas formas de ser e estar. Neste desafio foi possível construir uma arca de tesouros “que reflete o percurso individual de crescimento e desenvolvimento do seu autor” (Parente, 2004, p.69). Este desafio possibilitou um crescimento partilhado entre a criança e a mestranda, visto que as interpretações das evidências eram realizadas em conjunto, onde eram visíveis as aprendizagens desenvolvidas nas diferentes áreas de conteúdo, tal como é possível confirmar no anexo 10.

3.4. EDUCADOR NO CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR – EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NO CONTEXTO

Iniciar o último semestre das PES foi sem dúvida um momento muito aguardado pela mestranda, uma vez que precisava de pensar, planear e executar o plano de investigação para o seu relatório de investigação.

Tendo por base as experiências anteriores considera-se educação um lugar de constante ação pedagógica e alguma “agitação” em relação aos acontecimentos, em que todos os momentos são pertinentes ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Desta forma, pensava-se que este contexto seria um novo local de experiências enriquecedoras, devidamente planificadas, observadas e avaliadas, no entanto, foi diferente. Neste Jardim de Infância vivia-se uma realidade diferente, uma realidade onde a ação pedagógica era vivida com calma e tempo para a criança. Nas primeiras semanas de observação existiu a oportunidade de estar com o grupo observar e entender que as suas rotinas eram simples e articuladas com as crianças e exploradas de forma a potenciar o seu bem-estar. Ainda existiram momentos educativos que representavam a verdadeira essência do brincar. Tal como Lopes da Silva et al. (2016) refere

as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vivem, constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento (p. 8).

Experienciar aquela realidade articulando com algumas leituras de autores de referências, como Caeiro e Correia (2021), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) e Post e Hohmann (2011) conseguiu-se entender que aquilo que parecia uma “perda de tempo” porque “não se fazia nada” era na verdade um ambiente em que as crianças exploravam e se desenvolviam a aprender ao seu ritmo. Desta forma, percebe-se que “os tempos pedagógicos [refletem as] preferências e motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.46).

Este tempo “gasto” era na realidade tempo de exploração livre usando muitas vezes como indutor a brincadeira e o contato com o perigo, sem existir uma intervenção constante do adulto em experiências limitadas e orientadas na integra. Neste espaço as crianças “[constroem] as suas acções sobre os seus planos, interesses e talentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p.224), dentro dos seus limites, mas sentindo-se livres para desenvolver as suas próprias aprendizagens, contando sempre com o apoio do adulto, mas não dependendo deste para desenvolver capacidades e aprendizagens (Hohmann & Weikart, 2011).

Considera-se essencial que o educador de infância juntamente com a sua equipa pedagógica consiga estar presente e apoiar as crianças em todos os momentos do dia, para que tudo seja gerido consoante as necessidades e interesses de cada uma, promovendo assim a segurança que estas sentem para com o educador e os desafios necessários ao seu desenvolvimento. Desta forma, entende-se que o educador tem um papel ativo na criação de “situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim provoquem o conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.89).

As autoras das OCEPE consideram o ambiente educativo “como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). O educador assume um papel relevante na organização do ambiente educativo uma vez que é da sua responsabilidade “conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (ver planificação da terceira semana da PES em contexto de Jardim de Infância II, anexo 11):

Uma das dificuldades sentidas pelas mestrandas numa fase inicial foi na organização e gestão das rotinas. As rotinas já estavam estabelecidas pela instituição e pela educadora cooperante e desta forma, não se poderia alterar as mesmas. Assim, a mestranda necessitou de realizar uma adaptação para se apropriar da organização e gestão da sala. Inicialmente sentiu uma grande dificuldade, visto que as rotinas desta instituição eram pouco flexíveis em alguns momentos, e conseqüentemente a mestranda necessitava de fazer uma boa gestão de horários para não comprometer as rotinas. Para além de a mestranda sentir essa dificuldade, também sentia que o grupo não estava familiarizado com as rotinas. Esta evidência foi referida na 4º reflexão de PES em contexto de Jardim de Infância II (Anexo 12):

Existem momentos em que sinto que o grupo ainda não está familiarizado com as rotinas da sala como por exemplo na hora do lanche da manhã. Nesse momento é questionado às crianças quem precisa de ir à casa de banho antes de ir lanchar e apenas uma minoria do grupo manifesta essa vontade, mas ao lancharem existem bastantes crianças que nos perguntam se podem ir à casa de banho.

Depois de várias leituras (Papalia, Olds & Feldman (2019); Hohmann & Weikart (2011) e Zabalza (2000) chegou-se à conclusão que

que numa fase inicial devemos incentivar a criança a participar na rotina, ou seja, incentivar a criança a ir à casa de banho antes do lance de forma que esta esteja confortável durante o momento de alimentação sem a preocupação de ir à casa de banho (4º reflexão de PES em contexto de Jardim de Infância II, Anexo 12).

Para além de os incentivar a participar nas rotinas é importante que as rotinas sejam planeadas com as crianças, para que estas saibam “o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” além disso, “o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27).

No que concerne à organização dos espaços, a sala encontrava-se dividida por áreas. Ao observar o ambiente educativo era visível que todas as áreas à exceção da biblioteca se encontravam pensadas e organizadas consoante os interesses e as necessidades do grupo. A biblioteca encontrava-se num canto da sala, encostada à área do tapete, à porta de passagem para a outra sala e ainda ao pé das pistas de carros e de berlindes. As crianças acabavam por utilizar esta área para outros fins como jogar na pista de carros

ou montar legos. Na opinião de Marchão (2013) a biblioteca deve ser um espaço calmo e acolhedor que possibilita à criança, sozinha ou em pares, “mergulhar e de se libertar nas páginas de um livro que lhe suscitam e promovem a sua imaginação e criatividade” (p.30).

Na mesma linha, Solar (2017) refere que “el entorno lector necesita ser seguro, habilitador, posibilitador, suscitante y contar con elementos que propicien, al mismo tiempo, la visita analítica a los legados históricos, una mirada abierta al entorno y la prospección creativa de lo próprio” (p.8). Estando localizada num sítio pouco atrativo e relaxante fazia com que as crianças perdessem o interesse por ela e, desta forma foi necessário pensar numa estratégia que levasse as crianças a descobrirem o prazer que os livros proporcionam.

Outro desafio que a mestrandia pretende realçar desta PES, foi o facto de procurar levar as crianças a descobrirem o mundo e a entusiasmarem-se com as pequenas descobertas que iam realizando. O JI é um contexto que potencia todas as aprendizagens a nível global, nos diversos domínios, mas a área em que se sentiu uma maior evolução foi a área da expressão e comunicação, nomeadamente na competência da leitura e da escrita.

No início da PES foi notório que o grupo não apresentava interesse por esta competência, desta forma, coube à mestrandia “criar condições favoráveis ao contacto com a linguagem escrita e com práticas de leitura diversificadas que permitam à criança adquirir o gosto pela leitura e, simultaneamente, desenvolver a sua compreensão leitora” (Martins & Mendes, 2012). Nestas idades a criança deve ter contato com a leitura e a escrita iniciando os primeiros passos na chamada literacia emergente, uma vez que esta



FIGURA 8 - MOMENTO DE EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA

“permite à criança desenvolver várias capacidades como conhecer o material escrito, conhecer as letras do alfabeto, adotar comportamentos de leitor/escritor, ter consciência dos sons, das sílabas e fazer a relação entre a fala e a escrita” (Rombert, 2013, p. 214). De forma a despoletar este interesse procurou adequar estratégias e criar soluções, dinamizando várias atividades que partissem da leitura de uma história, tendo a vantagem que a literatura infantil é transversal a todas as áreas curriculares. Nos momentos de brincadeira livre foi notório uma evolução no interesse das crianças, pois solicitavam que lhes lessem uma história. De maneira a motivar este interesse o educador também deve ouvir e dar agência à criança fazendo com que esta tenha um papel ativo nas suas aprendizagens. A autora Amélia Marchão (2016) alerta-nos para o

facto da “voz da criança ocupa[r] grande parte do tempo e adquire sempre um estatuto principal, sobretudo quando o educador assume a sua escuta e permite interações ricas e estimulantes” (p.50). Na mesma linha de pensamento, as OCEPE ressaltam que “esta valorização associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como o sentir-se competente, são as bases para se tornarem crianças motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita (Lopes da Silva et al., 2016, p.71).

Outro dos desafios vivenciados nesta PES, encontra-se relacionado com a gestão de conflitos. Aprender a lidar com os conflitos e frustrações das crianças, foi sem dúvida um desafio. O grupo sentia dificuldade em lidar e solucionar os seus conflitos e as suas emoções, sendo este facto visível, na partilha de brinquedos o que levava a momentos de frustração. Segundo Piaget, como citado em Tavares, et al. (2020) as crianças na faixa etária dos 3 aos 6 anos encontram-se no estágio pré-operatório em que nesta fase de desenvolvimento a criança sente dificuldade em gerir situações de conflito, devido ao seu pensamento egocêntrico. Este egocentrismo reflete a incapacidade de a criança compreender o ponto de vista do outro, pois centra-se apenas no seu ponto de vista. Os conflitos são ações que ocorrem sem previsão prévia e são atos que o educador não consegue controlar, sendo que, nestes momentos deverá assumir um papel de mediador e tentar ajudar a criança a encontrar estratégias a adotar nestas situações. Deste modo, e de forma a auxiliar as crianças a ultrapassarem estes momentos a mestranda recorreu ao questionamento, como maneira de a ajudá-las a expressarem e a verbalizarem os seus sentimentos.

M: Porque é que bateste nas costas da tua amiga?

V: Porque elas passaram à minha frente (gritando e chutando o triciclo)!

M: E achas que isso é motivo ou razão para bateres na tua colega?

V: Não!

M: Se fosses tu a passar à frente da A. também gostavas que ela te batesse?

V: Não, mas no outro dia uma menina também me bateu.

Após este episódio a mestranda refletiu que poderia utilizar como estratégia as narrativas curtas e concisas, de forma a cativar o interesse, motivação e entusiasmo das crianças. Sabe-se que a literatura infantil “poderá instituir-se como um recurso pedagógico essencial para estimular a reflexão e o espírito crítico da criança em relação a si própria e ao mundo que a rodeia” (Mendes & Velosa, 2016, p.118). As narrativas retratam a realidade e, desta forma, a criança consegue compreender o mundo que a rodeia. Mendes e Velosa (2016) esclarecem que as narrativas permitem à “criança

alargar a capacidade de entender o mundo que a rodeia, ao confrontar-se com novas formas de representação do real que lhe são fornecidas pelos mundos possíveis da ficção” (p.126). Esta evidência foi referida na 14ª reflexão de PES em contexto de Jardim de Infância II (Anexo 13):

“Parece o livro das mãos não são para bater” no qual questionamos de imediato, “então o que acham que esta história nos vai contar?”. Nesse momento surgiram várias respostas: “a menina está a gritar com o menino”, “a menina não quer brincar com o menino”, “o menino está triste porque a menina já não é amiga dele”.

Com este questionamento, tendo como indutor a obra explorada procurou-se levar as crianças a refletirem sobre as suas ações, levando-as a espelharem-se nas personagens da obra e a colocarem-se no lugar das mesmas. Na fase inicial do questionamento relacionado com o conteúdo da história, as crianças começaram a refletir sobre o porquê de gritarem com os amigos, no entanto, foi difícil expressarem as suas emoções e sentimentos. Após várias partilhas, entreajuda e cooperação conseguiram afirmar que “não podemos gritar com os amigos que eles ficam tristes”, “a voz não serve para dizer palavras feias” e “eu já não vou gritar mais com os amigos”. Observou-se que existiu uma evolução a nível de pensamento crítico e de verbalização de sentimentos, uma vez que as crianças acabaram por partilhar diferentes ideias e estratégias a adotar relativamente ao conflito envolvido. As narrativas ajudam as crianças a colocarem-se no lugar do outro permitindo que percebam como as personagens se sentem em determinada situação ou ação (Mendes & Velosa, 2016). Também Souza e Bernardino (2011) nos alertam que “na interação com as histórias a criança desperta emoções como se as vivenciasse” (p.240). É visível que para as crianças é difícil lidar com os conflitos na 1ª pessoa, no entanto, as narrativas facilitam esta ação. Considera-se que a adoção das narrativas como recurso para a resolução de conflitos entre crianças foi uma ótima estratégia, uma vez que as crianças conseguiram encontrar nas narrativas possíveis estratégias de resolução de conflitos.

Por fim, pode-se dizer que tanto o educador como as narrativas assumem um papel importante na gestão de conflitos, uma vez que, o educador deve encorajá-las a expressar os sentimentos e escutar os outros e as narrativas promover o sentido da empatia, ou seja possibilitar que as crianças se coloquem no lugar do outro.

PARTE II- DIMENSÃO INVESTIGATIVA

1. QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

1.1. BRINCAR E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Pensar o brincar em Educação de Infância pressupõe um olhar compreensivo múltiplo. Na perspectiva de Ferland (2006), "Brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transformando e adaptando-a aos seus desejos" (p.43). Ainda refere que a criança é capaz de escolher sozinha a sua brincadeira, como quer brincar, com quem e com que material. Na opinião de Onofre, (1997, como citado em Pinto & Sarmiento, 1999) brincar é um momento permanente e complexo, que "por um lado, é a vivência mais natural e espontânea da criança, por outro, é começar a dar sentido às coisas no processo evolutivo de ser capaz de usar um objeto ou situação" (p.93). Do ponto de vista de Solé, (1980, como citado em Silva & Sarmiento, 2017), brincar "é uma forma especial da atividade, que permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria, ou seja, facilita a integração no mundo das relações sociais" (p.41). Por último, Kishimoto (2010) define brincar como uma ação imprescindível para a criança, visto que ao brincar ela pode

tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer-se a si, aos outros e ao mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar a sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objectos, das pessoas, da natureza, da cultura, para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar (p. 4).

O brincar da criança vai evoluindo ao longo do tempo, através do desenvolvimento de novas capacidades e competências intelectuais, sociais e motoras (Pinto & Sarmiento, 1999). A criança ao brincar não se foca nas aprendizagens que realiza, se aprende algo fá-lo de uma forma natural, visto que para ela o brincar é para brincar e não aprender (Ferland, 2006). Ao brincar a criança desenvolve conceitos como "saber fazer" e "saber ser", ou seja, está a desenvolver competências e atitudes que irá utilizar no seu dia a dia e ao longo da sua vida (Ferland, 2006). Para além disso, estimula a inteligência, pois ao brincar desenvolve a imaginação e a criatividade e simultaneamente, treina a concentração e a atenção.

A brincadeira traz vantagens afetivas, cognitivas e sociais e é através dela que a criança descobre o mundo, constrói saberes, desenvolve o sentimento de grupo, as interações entre pares, o respeito pelo outro e ativa a sua imaginação e a autorregulação.

O brincar não deve ser visto como um simples passatempo ou uma simples diversão, mas sim como uma aprendizagem para a vida adulta (Solé, 1980 como citado em Silva & Sarmiento, 2017). É também por meio das brincadeiras que a criança manifesta as suas emoções. Ao tempo que vão crescendo, as crianças compreendem melhor a diferença entre sentir uma emoção ou expressar e controlam melhor as suas emoções, visto que sabem o que as afeta e entende as reações dos pares quando a criança demonstra o que sente (Papalia et al., 2019). Ferland (2006) alega que a brincadeira é a linguagem primária da criança, uma vez que quando ainda não é capaz de comunicar oralmente, recorre às suas capacidades expressivas para comunicar os seus sentimentos positivos ou negativos. Neste contexto a criança tem uma grande oportunidade para desenvolver a comunicação verbal, uma vez que é habitual a criança interagir verbalmente consigo e com os outros enquanto está a brincar.

Assim, o ato de brincar é uma necessidade fundamental para a criança. Neste sentido, Solé (1980, como citado em Silva & Sarmiento, 2017), compara a brincadeira a uma necessidade básica, sendo que para a autora brincar é tão importante como dormir ou comer. Na mesma linha de pensamento, Smith (2006) considera que na primeira infância o brincar é um meio de desenvolvimento e aprendizagem. Refere ainda que é através do brincar que a criança desenvolve os seus valores sociais, uma vez que “é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades [de desenvolvimento] - sociais, intelectuais, criativas e físicas” (Smith, 2006, p. 26).

É de salientar, que ao brincar, a criança aprende sem medo de errar, uma vez que, durante as suas brincadeiras, quando erra aprende com o seu próprio erro. Pinto (2013) refere que “é importante que a criança aprenda a lidar com o erro e com a frustração inerente a este. Aprender a ultrapassar contrariedades, fá-la crescer de uma forma mais saudável e preparada para novos obstáculos no futuro” (p.20).

O brincar também desempenha um papel importante na socialização da criança. Desde o nascimento que a criança se torna um ser social, interage com o meio envolvente e com as pessoas que passam nas suas vidas. Essa interação não é feita ao acaso, são transmitidos determinados sinais de comportamento com o intuito de obter uma resposta, como “rir, sorrir, dar risadinhas ou gargalhadas” (Roque & Rodrigues, 2005, p. 45). As formas como estas se relacionam entre si depende de algumas condições: da idade, das suas competências sociais, dos estilos e do ambiente em que estas interações se realizam (Brownell & Hazen, 1999). Os grupos de crianças, tendem a ser formados por pares da mesma idade, sexo e etnia (Berryman et al., 2002). Por norma são grupos

pouco numerosos, no qual a criança tem um ou dois amigos próximos com quem tem uma melhor relação e gosta de estar constatemente (Brazelton, 1995). Através das relações interpessoais a criança consegue obter respostas às suas necessidades, o que provoca um desenvolvimento a vários domínios, como conhecimento, sentimento e comportamento (Campos, 1990). Assim sendo, a relação que a criança estabelece com os outros indivíduos ao brincar contribui para que aprenda a relacionar-se em grupo e desenvolva o seu papel dentro do mesmo, sendo esta ação imprescindível para o seu desenvolvimento pessoal (Campos, 1990).

Na perspetiva de Gomes (2010) “mais que uma ferramenta, o brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança” (p.45), deste modo, a criança desenvolve a memória, a atenção, a imitação e a exploração do mundo em que esta inserida. Assim, o brincar é fundamental na medida em que possibilita à criança “aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser. Para além de estimular a curiosidade, a confiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção” (p. 46). As noções espaciais e o desenvolvimento do cérebro para funções como o andar, o sentir, o falar também são adquiridas nas brincadeiras das crianças (Vygotsky, 1991), assim como, as diversas linguagens, nomeadamente, “o gesto, a palavra, o desenho, a pintura, as construções tridimensionais, a imitação, a música” (Kishimoto, 2010, p. 6).

O ato de brincar traz vários benefícios às crianças, pelo que deve ser reconhecido, valorizado e incluído nas rotinas diárias do grupo tanto a nível escolar como familiar. De acordo com Kishimoto (citado por Ferreira, 2010, p. 12) “crianças em idade pré-escolar devem brincar, porque é através da brincadeira que elas se expressam, se relacionam socialmente, interpretam o seu quotidiano, inventam histórias, respeitam e tomam decisões”. Desta maneira o educador de infância deve ter sempre presente o ato de brincar, pensando-o como um modo de construção do desenvolvimento da criança, pelo que esta não pode ser uma prática supérflua e mobilizada apenas espontaneamente, quase como último recurso educativo.

1.1.1. TIPOS DE BRINCAR

Quando se presta atenção à criança enquanto brinca e explora o mundo que as rodeia, o educador conhece os seus interesses, a forma como pensa, com quem gosta de brincar e de que forma utiliza as suas capacidades para resolver os problemas. Para Post e Hohmann (2011), o educador tem desta forma oportunidade de reunir informações que

influenciam o modo como auxiliam e planificam estes momentos, de forma a ajudar as ações e respostas às necessidades e interesses de cada criança.

A dimensão cognitiva do brincar

Existem várias teorias e diferentes modalidades para o brincar. Piaget (1951 citado por Smith, 2006) determina três tipos de brincadeira: brincar prático, brincar simbólico e jogos e regras.

O brincar prático refere-se à brincadeira exploratória, que consiste numa atividade em que a criança brinca com objetos através da exploração e manuseamento dos mesmos (Hohmann & Weikart, 2011). Ferland (2006) considera que “este tipo de brincadeira permite à criança uma “estimulação” visual, táctil e até auditiva, que a ajuda, entre outras coisas, a desenvolver a sua perceção das formas e das dimensões (p.48). Por outro lado, Moyles (2002), alega que “por meio do brincar livre, exploratório, as crianças aprendem coisas sobre situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e cinestésicos” (p.33). Na perspectiva deste teórico o brincar abrange o sentido sensório-motor e exploratório e acontece essencialmente entre os seis meses e os dois anos.

No que se refere ao **brincar simbólico** também conhecido por faz-de-conta ou socio-dramático, pode-se assumir que é uma brincadeira em que “as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas de pressões situacionais” (Wajskop, 1995, p.66). De outro ponto de vista, “é a transformação voluntária do aqui e agora, tu e eu, disto e daquilo de acordo com o potencial de ação que os componentes de uma situação eventualmente contenham. (Roque & Rodrigues, 2005, p.4). Piaget refere que este brincar ocorre principalmente entre a faixa etária dos dois anos aos seis anos (Moyles et al, 2006).

Os **jogos com regras**, tal como o próprio nome indica é entendido como o jogo que tem por base regras pré-estabelecidas e predominantes que inicia aos sete anos (Moyles, et al., 2006). Na perspectiva de Piaget “consiste em um conjunto de leis impostas pelo grupo, cujo descumprimento é penalizado. Pressupões a existência de parceiros, competição e um conjunto de obrigações” (Pereira et al., 2006, p.18).

Entretanto Smilansky (1968, citado por Smith, 2006) acaba por acrescentar à proposta de Piaget uma quarta categoria denominada de **brincar construtivo**, que tem como objetivo a criação e construção de algo através da manipulação de objetos como cubos, plasticina, areia, legos, etc. Estas brincadeiras são consideradas “uma progressão que vai da manipulação de uma forma para a sua formação; do pegar esporádico em areia e blocos para a construção de qualquer coisa que permanecerá mesmo depois da criança ter terminado a brincadeira” (Hohmann & Weikart, 2011, p.303). Neste tipo de brincadeiras o desenvolvimento cognitivo e a formação de conceitos são os aspetos mais desenvolvidos pela criança principalmente a nível da motricidade fina.

A dimensão social do brincar

Na década de 1920, um estudo de Parten (1932 citado por Papalia & Feldman, 2013) identificou seis tipos de brincadeiras que variavam da menos social à mais social (Tabela 1). A autora verificou que ao tempo que a criança cresce as suas brincadeiras tornam-se mais sociais, porém outros pesquisadores consideram que as crianças de todas as faixas etárias se envolvem em todas as categorias do brincar nomeadas por Parten (Coplan & Rubin, 2006).

TABELA 1 - CATEGORIAS DO BRINCAR SOCIAL DE PARTEN (1932)

Categoria	Descrição
Comportamento de desocupação	A criança não parece estar a brincar, mas observa qualquer coisa que seja de interesse momentâneo.
Comportamento de observação	A criança passa a maior parte do tempo a observar as outras a brincarem. O observador conversa com elas, faz perguntas ou dá sugestões, mas não entra na brincadeira. O observador analisa claramente determinados grupos de crianças e não alguma coisa que seja emocionante.
Brincadeira solitária	A criança brinca sozinha com brinquedos diferentes daqueles usados pelas crianças que estão próximas e não faz qualquer esforço para se aproximar delas.
Brincadeira paralela	A criança brinca de forma independente, mas no meio de outras crianças, com brinquedos iguais àqueles utilizados por elas, mas não brinca necessariamente com elas da mesma maneira. Brinca ao lado, mas não com as outras, a criança que brinca paralelamente não tenta influenciar as brincadeiras das outras
Brincadeira	A criança brinca com outras crianças. Elas falam sobre suas brincadeiras, pedem emprestado e

associativa	emprestam brinquedos, seguem-se umas às outras e tentam controlar quem pode brincar no grupo. Todas elas brincam de maneira semelhante, se não idêntica; não há divisão de trabalho e nenhuma organização em torno de uma meta. Cada criança age como deseja e se interessa mais em estar com as outras do que na atividade propriamente dita.
Brincadeira cooperativa	A criança brinca em um grupo organizado em função de algum objetivo – fazer algo, jogar um jogo formal ou dramatizar uma situação. Uma ou duas crianças controlam quem faz parte do grupo e dirigem as atividades. Por meio de uma divisão de trabalho, as crianças assumem diferentes papéis e suplementam os esforços umas das outras.

Perante todos estes tipos de brincadeira, a criança pode apresentar várias formas de estar, podendo assumir diferentes papéis. Na visão de Coplan e Rubin (2006), a brincadeira pode diferenciar-se entre brincar social e brincar não social. O brincar social envolve a interação com os pares, o que pressupõe a existência de conversas entre crianças, que facilitem a interação e a negociação de papéis e regras. Em contrapartida, o brincar não social relaciona-se com os momentos de atividade solitária que decorrem diante dos potenciais pares de brincadeira (Coplan & Rubin, 2006).

É necessário referir que não existe nenhum comportamento que seja particular de uma idade, visto que existem diversos fatores que influenciam o comportamento das crianças (Papalia & Feldman, 2013; Coplan et al., 2004). Ainda assim, é de esperar que os comportamentos tenham uma certa frequência consoante a faixa etária a criança, devido ao facto de esta estar a crescer e a desenvolver habilidades sociais e linguísticas, ou seja, é expectável que os comportamentos solidários diminuam com o passar do tempo e aumentem os comportamentos sociais (Rezende, s. d)

Outra forma de olhar para evolução do desenvolvimento das brincadeiras das crianças é através da escala apresentada por Rubin (2001). A perspetiva cognitiva de Piaget (1951) e a perspetiva social criada por Parten (1932) do brincar foram organizadas nesta escala de avaliação que permite categorizar o tipo de brincar social e cognitivo e relacionar as duas tipologias para chegar a várias conclusões. Esta escala permite observar: diferenças do brincar consoantes as condições socioeconómicas, as diferenças entre o sexo e a idade das crianças nas brincadeiras, os contextos sociais referentes às várias brincadeiras cognitivas e o efeito do ambiente onde se brinca (Rubin, 2001).

1.2. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NOS MOMENTOS DE BRINCADEIRA

Quando a criança frequenta o JI, o educador e o auxiliar de educação são os adultos que vivenciam mais momentos com as crianças, desta forma, cabe ao educador observar os comportamentos que elas adotam nos momentos de brincadeira para conseguir oferecer uma educação de qualidade.

A propósito do papel do educador, Post & Hohmann (2011) referem um conjunto de objetivos que o educador deve ter em conta:

- Providenciar um bom ambiente – organização do espaço que permita diversas formas de brincar e explorar;
- Escolher o material necessário e adequado – atendendo à faixa etária, aos interesses e necessidades da criança, colocando à disposição materiais que despertem a curiosidade dos mais novos, apoiando a atividade;
- Permitir a repetição dos jogos – as crianças necessitam de recorrer à repetição para consolidarem as competências.
- Valorizar a brincadeira – interessando-se por elas e valorizando as ações e processos escolhidos pela criança;
- Apoiar a resolução de conflitos – ajudar a negociar e a controlar a situação até que haja um acordo mútuo;
- Respeitar as preferências e necessidades das crianças – proporcionando novas oportunidades e novos materiais.

Além disso, o adulto deve valorizar a importância que o próprio ato de brincar tem nas aprendizagens e no desenvolvimento da criança. O educador deve fazer com que a criança seja autora das suas próprias brincadeiras, permitindo que esta escolha com quem quer brincar, a que quer brincar e como quer brincar, de maneira que a brincadeira não perca o carácter lúdico.

O educador pode organizar as brincadeiras, mas centradas nas necessidades das crianças, neste sentido, o educador ao longo da sua prática pedagógica deve possibilitar à criança vários meios e estratégias para que esta possa desenvolver um maior conhecimento para criar e ao mesmo tempo aprender. É da sua responsabilidade estar atento a todos os sinais, devendo tranquilizar, encorajar e apoiar as crianças em todas as suas brincadeiras.

O adulto pode ser um mediador ou impulsionador de brincadeiras. Moyles (2002) e Kishimoto (2003) defendem que enquanto a criança brinca o educador pode colocar

questões ou a intervir de modo que a leve a refletir e a atribuir sentido às vivências que realiza na brincadeira. Por outro lado, existem autores que defendem o contrário, pois mesmo sem intenção podem modificar a brincadeira ainda que “bem-intencionado, questiona a criança, por vezes de forma intrusiva, procurando «ensinar algo», mas frequentemente resvalando para uma atitude pouco respeitadora do seu brincar” (Bilton et al., 2017, p. 50).

O papel do adulto é dar sentido e significado às ações e explorações da criança enquanto brinca, deixando desenvolver momentos de aprendizagens e proporcionando um sentimento de competência por aquilo que está a fazer. Quando participa na brincadeira das crianças deve dar-lhes atenção sem corrigir as suas brincadeiras nem dar indicações de como se brinca, pois isso faz parte da imaginação das crianças. Deste modo, o educador através do respeito e de uma forma não intrusiva consegue questionar, apoiar e desafiar a criança, de forma a reconhecer as suas capacidades, pensamentos e relacionamentos com os pares (Hohmann & Weikart, 2011). Desta maneira, enriquece o desenvolvimento da criança através de ações que vão ao seu interesse, visto que, “a sensibilidade de saber como e quando intervir no brincar – ou não – é necessária e depende do conhecimento a respeito das crianças e da natureza do próprio brincar” (Lesley Abbot, citado por Ferreira, 2010, p. 12).

A conceção que o educador tem sobre a criança também é relevante para poder criar um ambiente que estimule o seu desenvolvimento enquanto criança ativa, livre, capaz e detentora de saberes que explora o mundo que a rodeia. Assim o educador deve criar um ambiente pedagógico que seja um impulsionador para a liberdade de exploração, dando assim autonomia para crescer a todos os níveis. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016) “o educador promove o envolvimento ou a implicação da criança nas atividades, ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidades, bem como dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar” (p.11).

Quando um adulto brinca com a criança tende a criar uma relação de proximidade com ela, e vice-versa o que faz com que existam momentos de partilha de ideias, papéis e onde o respeito mútuo prevalece. Por consequência, ao tornar-se um participante das brincadeiras, o adulto encoraja as crianças a “participar nas brincadeiras, inseri-las nos grupos, ajudá-las a construir os conhecimentos necessários a essa participação e a estabelecer relações democráticas entre pares” (Borba & Moura, 2006, p. 53).

Por outro lado, durante as brincadeiras o educador consegue observar o desenvolvimento da criança em todas as áreas de conteúdo, proporcionar novos desafios que incentivam a curiosidade, a criatividade, o raciocínio e a expressão de sentimentos quando se envolvem de forma mais concreta nas características e interesses da criança. O adulto não deve mostrar medo de brincar com a criança pois através do ato de brincar ele consegue observar, anotar e refletir sobre desafios cada vez mais complexos devido as observações realizadas nos momentos lúdicos. Mas para isso, o educador deve “ouvi-las, compreendê-las, deve ser “capaz de «ler» os seus sinais, de compreender as outras linguagens que a criança usa para participar, comunicar e narrar” (Azevedo & Sousa, 2010, p. 34), possibilitando que esta tenha uma voz ativa no seu desenvolvimento.

Outro aspeto importante que o educador deve ter em conta para a criação de momentos ricos de brincadeira é a organização do grupo, do espaço educativo, dos materiais e do tempo, visto que, “esta organização constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. Importa, assim, que “o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). Cabe deste modo, ao educador gerir o espaço educativo dentro e fora da sala e consequentemente o tempo e o espaço que são destinados ao ato do brincar, que devem ser refletidos tendo em conta as intencionalidades do educador.

Tendo presente o quadro teórico acima sucintamente apresentado, parece evidente que ser educador de infância é pressupõe ter consideração e respeito pela criança enquanto indivíduo, compreendendo-o e testemunhando o seu mundo de fantasia e imaginação, ajudando, assim a criança a descobrir o mundo real em que vive, a descobrir-se e a compreender o mundo que a rodeia.

1.3. O CONTRIBUTO DOS RECURSOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO BRINCAR

Na perspetiva de Post e Hohmann (2011), o ambiente educativo que o adulto oferece à criança deve consistir num ambiente aconchegante que cativa e envolva através dos materiais disponibilizados para que seja do interesse do grupo e da criança.

A organização do espaço deve expressar as “intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e

utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26). Uma boa organização do espaço contribui para o desenvolvimento de várias aprendizagens, desperta a curiosidade inata da criança, assim como, potencia a autonomia e as relações interpessoais e provoca desafios.

No que se refere à sala, a sua disposição não deve ser estanque, acompanhando assim as necessidades e interesses do grupo, visto que só assim se vai tornando um desafio constante para a criança. É importante que as crianças participem no processo de decisão e planificação da sala no que se refere às alterações que vão sendo feitas no espaço, para que conheçam e entendam a forma que o espaço está organizado e desta forma usufruam e tirem o melhor partido dele. Deste modo, as crianças vão desenvolvendo a criatividade, a autonomia, a independência do adulto durante as suas brincadeiras e aprendizagens (Lopes da Silva et al, 2016).

O espaço exterior torna-se bastante rico pedagogicamente pelo ambiente de imprevisibilidade que oferece, visto que, potencia grandes oportunidades de descoberta e de aprendizagens que não devem ser desvalorizadas pelo educador (Bento & Portugal, 2016). O educador deve privilegiar a capacidade que este espaço oferece às crianças para desenvolver a criatividade, as interações sociais, as experiências de jogo e de movimento, oferecendo-lhes várias possibilidades sensoriais, de modo, a promover a autoestima, o trabalho em equipa e a motivação para desenvolver capacidades e saberes (Lopes da Silva et al., 2016). Assim sendo, podemos afirmar que organização do espaço é de extrema importância, desde logo para promover a interação entre educador e criança e entre pares. Devemos ainda, ter em conta os interesses e necessidades das crianças, pois o espaço deve potenciar oportunidades de exploração num clima de bem-estar (Fão & Sarmiento, 2008). Hohmann e Weikart (2011) referem que é importante limitar as áreas que promovam atividades que assentem em atividades físicas intensas e as áreas de brincadeiras focalizadas, com equipamentos fixos, que contenham materiais soltos de exploração, os de construção ou os de faz de conta. Neste sentido, através das características mencionadas anteriormente, pode-se afirmar que estes espaços oferecem uma grande variedade de exploração, de movimento, de jogo e manipulação. Além disso, permite às crianças várias oportunidades de socialização, desafios motores e aprendizagens de regras sociais dos jogos que envolvem parte das manifestações culturais (Hohmann & Weikart, 2011; Pablo & Trueba, 1994).

Nesta perspetiva, o papel do educador assume grande relevância, uma vez que é ele que organiza e planifica propostas educativas a realizar nesses locais. O educador deve considerar as inúmeras possibilidades oferecidas pelo espaço, de forma a enriquecer através das suas planificações diferentes atividades utilizando vários materiais. Estas atividades devem promover a interação entre as crianças e os adultos durante as suas brincadeiras, para que este consiga observar as suas reações, expressões e interações, de forma a propor novas situações que fomentem os interesses e aprendizagens (Pablo & Trueba, 1994). Também os materiais são importantes para promover o brincar, o jogo e as aprendizagens. Estes são um pilar na ação pedagógica do educador, permitindo o uso deste para o desenvolvimento de várias competências (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). As escolhas de materiais devem seguir critérios de qualidade e variedade, “baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético”.

Na perspetiva de Graells (2000), os materiais podem apresentar várias funções como: estimular o desenvolvimento de capacidades; e auxiliar a aprendizagem das crianças; aumentar o interesse e a motivação; fornecer informações sobre as crianças; avaliar as capacidades e conhecimentos adquiridos ao longo da utilização. Os materiais ou brinquedos manipulados pelas crianças tornam-se pontes importantes entre si e o mundo que as rodeia, visto que as crianças através dos materiais vão descobrindo diferentes perspetivas sobre o meio e o seu funcionamento. Em suma, os materiais pedagógicos e os outros recursos disponibilizados às crianças são cruciais para promover o brincar e o desenvolvimento e devem ser oferecidos como múltiplas oportunidades de exploração ativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. PROBLEMÁTICA

A problemática que conduziu este estudo de investigação surgiu de uma observação realizada no contexto de Jardim de Infância II. Em vários momentos de brincadeira livre, observou-se que existiam crianças que optavam por brincar sozinhas, e outras que brincavam em pares. Nestes mesmos momentos, também foi possível observar que as crianças recorriam a diversas brincadeiras, como por exemplo, brincar ao faz de conta e construções com legos. Estas observações e registos tornaram-se o indutor desta investigação, isto é, investigar **qual a importância do papel do adulto ao promover as potencialidades educativas da brincadeira.**

2.1.1. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

O estudo investigativo tem como suporte a seguinte pergunta de partida:

- Como é que o educador pode promover as potencialidades educativas da brincadeira?

De acordo com esta pergunta, definiram-se os seguintes objetivos:

- I. Identificar os tipos de brincadeiras e os comportamentos sociais observados no ato de brincar;
- II. Criar e dinamizar propostas educativas que estimulem as brincadeiras das crianças, identificando o papel do educador na sua promoção;
- III. Refletir sobre as implicações pedagógicas decorrentes da intervenção educativa realizada com as crianças.

2.2. NATUREZA DO ESTUDO

O estudo investigativo assume um carácter qualitativo, do tipo investigação-ação. Este tem como objetivo perceber, através de atividades aplicadas pela investigadora, os tipos de brincadeiras e comportamentos sociais no ato do brincar e refletir sobre as suas potencialidades educativas.

A investigação qualitativa adequa-se a este estudo, uma vez que “a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p.47). Segundo Fortin (2009) o investigador ao utilizar um tipo de investigação qualitativa está preocupado com a compreensão do fenómeno em estudo, pois “Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam” (p.20). Neste sentido, a investigação qualitativa assume um carácter descritivo, sendo que “a descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos” (Carmo & Ferreira, 2008, p.194) e estes dados podem ser “transcrição de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorando e outros registos oficiais” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48). Neste tipo de investigação, os investigadores procuram “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que este foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48).

A investigação aplicada é do tipo investigação-ação, uma vez que, é “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da

análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo (Máximo-Esteves, 2008, p. 82)”. Baptista e Sousa (2011) acrescentam que a investigação-ação é “uma metodologia de investigação orientada para a melhoria de prática nos diversos campos de ação” (p.65).

2.3. PARTICIPANTES

Para a realização deste estudo foram selecionadas quatro crianças. Esta seleção assumiu critérios não probabilísticos por conveniência, visto que se trata de uma amostra selecionada propositadamente pelo investigador (Dias, 2009). Deste modo, recorreu-se ao critério facilidade/dificuldade de a criança brincar com pares, de acordo com as seguintes condições:

- Duas crianças de quatro anos do género feminino e masculino que apresentam dificuldade em interagir com os pares;
- Duas crianças de cinco anos do género feminino e masculino que interagem naturalmente com os pares;

2.4. PROCEDIMENTOS

2.4.1. A EMERGÊNCIA DA ÉTICA NUMA INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS

Nas últimas décadas, o olhar sobre a criança como agente social fez emergir diversas reflexões à volta dos princípios e processos da investigação que a envolve. “Existe uma preocupação partilhada internacionalmente que reflete a importância de assegurar que a dignidade humana das crianças, os seus direitos e bem-estar sejam garantidos e respeitados em todas as investigações, independentemente do contexto” (Mesquita, 2020). Desta forma, é importante que os princípios éticos da investigação com crianças e os seus direitos sejam salvaguardados, não pela exigência da investigação, mas pelo categórico moral da criança.

A implicação das crianças durante a investigação é fundamental. Desta forma, durante o decorrer deste estudo foram considerados vários princípios éticos, como os seus valores, crenças, escolhas e opiniões. Numa primeira fase todas as crianças do estudo foram questionadas sobre a sua participação, sendo-lhes explicado quais as razões que os levaram a ser selecionados, bem como os objetivos do estudo. Durante a investigação e as respetivas intervenções foi garantido o bem-estar da criança, o respeito, a individualidade e a sua agência. É de salientar que se teve o cuidado de preservar a identidade de cada participante, sendo os nomes dos mesmo fictícios. A investigação

teve início após todos os encarregados de educação e todos os intervenientes educativos darem autorização e consentimento para o mesmo (Mesquita, 2020).

2.4.2. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O estudo realizou-se ao longo de seis semanas, sendo que, estas dividiram-se em observações e apresentação das sequências didáticas. De maneira a organizar estas semanas decidiu-se que a primeira e a segunda se destinariam à observação do grupo e das crianças seleccionadas para o estudo, de forma a entender quais os tipos de brincadeiras e comportamentos que predominavam no grupo. Na terceira, quarta, quinta e sexta semanas seriam apresentadas várias dinâmicas, a baixo sucintamente descritas, sendo estas: A viagem de avião de Portugal a Espanha (percurso motor); Construção da varanda do Esquilo e da Coruja; A entrevista ao Chefe Ratatui e a História das personagens da Disney.

É de salientar que cada semana foi dividida em três dias de intervenção, sendo que na segunda-feira era apresentado um recurso. As crianças tinham liberdade de o explorar sem a intervenção do adulto e a mestranda assumia um papel de observador não participante e observava quais os tipos de brincadeira e os comportamentos assumidos pelas crianças. Na terça-feira, a observadora apresentava uma sequência didática com a intencionalidade de potenciar as brincadeiras. Na quarta-feira as crianças contactavam de novo com o recurso explorado e a mestranda deixava que as crianças o explorassem livremente observando se existia um aumento de implicação com os recursos.

Estas dinâmicas sempre que possível foram dinamizadas no espaço exterior, de forma a promover a brincadeira ao ar livre. As sequências foram dinamizadas em grande grupo promovendo a comunicação e a interação entre pares, a cooperação e a interajuda.

De seguida apresenta-se uma breve síntese de cada sequência.

Sequência didática 1: A viagem de avião de Portugal a Espanha

A primeira sequência didática surgiu com o projeto de sala “Viajar”. Este projeto visava, com recurso ao livro *As cartas do Félix: Em viagem pelo Mundo*, viajar pelos vários continentes e países conhecendo assim, diversas culturas e tradições. As crianças



FIGURA 9 - PERCURSO DA VIAGEM DO AVIÃO

começaram por lembrar que tinham comprado um bilhete de avião para poderem viajar de Portugal a Espanha. Após esse diálogo em que recordaram qual era o destino da primeira viagem, os objetos e documentos que precisavam para viajar, deu-se um momento de jogo simbólico. As crianças dirigiram-se ao avião e entregaram o seu bilhete e passaporte à hospedeira de bordo. Assim que se validaram os documentos, as crianças foram dirigidas para os seus assentos de avião. O Gaspar após ter pedido para ser o piloto e as outras crianças concordarem optou por explicar aos senhores passageiros que iriam iniciar uma viagem para Espanha. Após a descolagem, as hospedeiras de bordo (as mestrandas) explicaram o caminho até chegar a Espanha (Anexo 14). “O avião vai passar entre as nuvens que são estes arcos aqui. Depois contorna os passarinhos que existem no céu, sobe e desce a montanha gigante, voa por cima do rio, vai parando em várias cidades e aterriza em Espanha com uma cambalhota”.

A viagem a Espanha surgiu como ponto de partida para a vivência de experiências com base na imaginação e no faz de conta onde as crianças imaginavam ser pilotos de avião e embarcavam numa aventura.

Sequência didática 2: Construção da varanda do esquilo e da coruja.

Na brincadeira entre pares e na interação com o outro, muitas vezes surgiam conflitos. Era visível que algumas crianças sentiam dificuldade em geri-los. Esta dificuldade era mais notória nos momentos de brincadeira com legos e, sendo a palavra “desculpa” difícil de utilizar no Jardim de Infância, foi apresentado o livro *Desculpa-me*, de Barry Timms. Com a leitura desta história procurou-se provocar a reflexão nas crianças sobre a forma de agir perante um erro e, desta maneira, a consciencializar para a necessidade de respeitar os sentimentos dos amigos. Desta forma, propôs-se às crianças que, em grupos, pensassem numa solução para construir o espaço da casa do esquilo e da coruja, de forma a ajudar os dois amigos a resolver a situação. A obra narra a história de dois amigos, o esquilo e a coruja que disputam pela varanda da sua casa.



FIGURA 10 - CONSTRUÇÃO DA VARANDA DO ESQUILO E DA CORUJA

O intuito desta proposta passou por aproveitar o conteúdo da história, para que as crianças percebessem que ao comunicarem as suas ideias podem resolver mais facilmente os problemas. Desta forma, pretendeu-se que as crianças

percebessem a importância de trabalhar em equipa e como esta capacidade é crucial, para que nenhuma das partes não saia prejudicada.

Sequência didática 3: Entrevista ao chefe Ratatui

Na “viagem” realizada a França, as crianças manifestaram o desejo de saber mais sobre a comida típica do país. Neste sentido, as crianças decidiram realizar uma entrevista ao Ratatui, o chefe de cozinha mais conhecido no mundo das crianças. As mestrandas realizaram uma pequena dramatização entre um repórter e o Ratatui (guião no anexo 15). Esta dinâmica teve como objetivo fazer com que as crianças descobrissem a importância dos media no dia-a-dia, dar a conhecer ao grupo uma nova fonte de informação e alargar o vocabulário das crianças, para que estas o mobilizassem em dramatizações futuras como: entrevistador, entrevistado, ação e repórter. Com esta entrevista pretendeu-se que as crianças interagissem



FIGURA 11 - ENTREVISTA AO RATATUI

com o recurso (microfone, câmara de filmar e televisão), de maneira a potenciar a comunicação verbal. Isto é, para que futuramente pudessem ser elas a brincar com o recurso, realizando diversas dramatizações entre pares ou grupo.

Sequência didática 4: A história das personagens da Disney

Durante as brincadeiras dentro da sala de atividades, foi visível que a área do faz de conta era muitas vezes esquecida, pois as crianças não a frequentavam nem interagiam com os objetos que nesta existem. De maneira a despoletar a curiosidade por esta área utilizaram-se vários adereços e vestuário de “faz de conta” para explorar histórias criadas pelas crianças.



FIGURA 12 - DRAMATIZAÇÃO DE HISTÓRIAS COM AS PERSONAGENS DA DISNEY

Durante a viagem a França, as crianças referiram que gostavam de ir visitar a Disneyland Paris, podendo assim, contactar com as personagens favoritas das histórias da Disney. Após uma exploração e pesquisa no computador sobre as personagens e as histórias que pertencem à Disney, as crianças caracterizaram-se e, em grupos de cinco crianças contaram várias histórias fazendo pequenas dramatizações.

2.5. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Para este ensaio investigativo, os dados foram recolhidos através da observação participante, na medida em que se privilegiou o uso de notas de campo, fotografias, vídeos e as produções das crianças, elaboradas durante as diferentes sequências didáticas.

O estudo centra-se na observação participante, uma vez que a mesma parte de uma pergunta em que as respostas estão na base dos comportamentos dos participantes e a investigadora assume um papel de moderadora durante as dinâmicas. Uma investigação “participativa significa trabalhar com um grupo de pessoas com vista ao seu desenvolvimento” e este trabalho deve de ser “iniciado pelo experimentador, enquanto vai ensinando os participantes a tomarem parte no processo de tomada de decisões” (Erasmie & Lima, 1989, p.51). Na perspectiva de Fortin (2009), este tipo de estudo “consiste em colocar questões relativas a comportamentos humanos aparentes ou acontecimentos e obter resposta a essas questões por meio da observação direta dos comportamentos dos sujeitos ou dos acontecimentos, num dado período de tempo ou segundo uma frequência determinada” (p.241).

Bogdan e Biklen (1994) referem que numa investigação em que o investigador é participante, todos os dados são notas de campo. Deste modo, “o investigador deve decidir se anota o comportamento tal como se apresenta, directamente, ou se grava num suporte material (por exemplo, vídeo) com vista a anotá-lo mais tarde” (Fortin, 2009, p. 243). Pode-se dizer que as notas de campo podem ser “relato[s] escrito[s] daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (p.150) ou os vídeos e fotografias que “são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183).

2.6. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Todos os dados que foram recolhidos nesta investigação durante a implementação das sequências didáticas, foram analisados através da análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1977) a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo das mensagens” (p.38). Por sua vez, Berelson (1952), como citado em Amado (2017), refere que a análise de conteúdo “procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicações”. O

primeiro propósito consiste em “proceder à descrição objetiva, sistemática e, eventualmente quantitativa de tais conteúdos” (pp. 304-305).

Nesse sentido, foi crucial recorrer à transcrição dos dados obtidos pelo registo videográfico das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças e das notas de campo retiradas no momento da ação. Ouvir, transcrever e reescrever permitiram à mestranda concentrar-se no detalhe de cada dado obtido, iniciando logo a sua organização e a análise.

Após a definição da problemática e dos objetivos do estudo e partindo da revisão literária, considerou-se a tipologia das brincadeiras defendidas por Piaget (1951 citado por Smith, 2006), Ferland (2006), Hohmann e Weikart (2011), Coplan & Rubin, 2006) e Parten (1932) para a construção de um sistema de categorização dos dados observados.

Neste estudo considerou-se importante a criação de três categorias: *Tipos de brincadeiras - dimensão social*, *Tipos de brincadeiras - dimensão cognitiva* e o *Papel do Educador na relação entre a criança e a ação de brincar*. Cada uma destas categorias ainda foi dividida em subcategorias.

Na categoria *Tipo de Brincadeiras - dimensão social*, foram definidas seis subcategorias defendidas por Parten (1932 citado por Rubin, 2001): *Comportamento desocupado*, *Comportamento observador*, *Comportamento solitário*, *Brincadeira paralela*, *Brincadeira associativa* e *Brincadeira cooperativa*.

Na categoria *Tipos de Brincadeiras – dimensão cognitiva* foram encontradas quatro subcategorias: *Não brinca*, *brincadeira exploratória*, *brincadeira construtiva*, *brincadeira simbólica* e *jogo com regras* a partir das quais é analisada a forma de brincar de cada criança.

Na categoria *Papel do Educador na relação entre a criança e a ação de brincar* foram definidas duas categorias: *Intervenção* e *Interação*. Nesta categoria pretende-se analisar o papel do educador na ação do brincar das crianças e entender como os recursos escolhidos pelo educador podem proporcionar uma evolução nas brincadeiras das crianças.

Depois da construção das categorias e a sua estruturação numa grelha, procedeu-se à análise através do registo analítico e inferencial dos dados recolhidos e do quadro de referência (visualizar tabela 2).

Categorias:	Subcategorias:	Evidências	Síntese Interpretativa
Tipos de brincadeira - dimensão social	Comportamento desocupado		
	Comportamento observador		
	Comportamento solitário		
	Brincadeira paralela		
	Brincadeira associativa		
	Brincadeira cooperativa		
Tipos de brincadeira - dimensão cognitiva	Não brinca		
	Brincadeira exploratória		
	Brincadeira construtiva		
	Brincadeira Simbólica		
	Jogo com regras		
Papel do educador na relação entre a criança e a ação de brincar	Intervenção		
	Interação		

TABELA 2 - TABELA DE INTERPRETAÇÃO DE DADOS

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Após a observação inicial das brincadeiras livres das crianças, bem como a implementação das propostas mencionadas, executou-se a análise dos dados recolhidos. Os dados recolhidos foram organizados e categorizados numa tabela, sendo que no presente capítulo pretende-se apresentar a análise realizada ao longo das seis semanas.

3.1. CASO 1 – NUNO

Tipos de brincadeira - dimensão social

Através dos dados recolhidos ao longo das observações realizadas ao Nuno, criança com quatro anos, é possível analisar (ver tabela 3) que esta criança realizou brincadeiras

Categorias:	Subcategorias	OI	Sequência 1			Sequência 2			Sequência 3			Sequência 4			Total
		1	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Tipos de brincadeira - dimensão social	Comportamento desocupado														0
	Comportamento observador														0
	Comportamento solitário					X		X						X	3
	Brincadeira paralela	X							X	X	X				4
	Brincadeira associativa								X					X	2
	Brincadeira cooperativa					X							X		2

com comportamento solitário, brincadeiras paralelas, brincadeiras associativas e brincadeiras cooperativas.

TABELA 3 - TIPOS DE BRINCADEIRA - DIMENSÃO SOCIAL DO NUNO

Verifica-se que o tipo de brincar que predominou foi a brincadeira paralela, sendo que o Nuno recorreu a esta quatro vezes durante o período de observação. As brincadeiras que menos se envolveu foram as brincadeiras associativa e cooperativa.

Desde a primeira para a última observação, constata-se que existiu uma evolução nas brincadeiras do Nuno. Na observação inicial, o Nuno desenvolveu uma brincadeira paralela, e após várias sequências didáticas apresentou dois tipos de brincadeira. Começou por adotar um comportamento solitário que rapidamente evoluiu para uma brincadeira associativa.

Na observação inicial (ver descrição 1, Anexo 16), mesmo realizando uma brincadeira paralela, a criança em estudo procurou outro tipo de brincadeira, visto que tentou arranjar algumas estratégias para poder pertencer às brincadeiras dos amigos, nas quais foi rejeitado. Estes dados permitem afirmar que o Nuno começou a procurar alguma interação com outras crianças apesar de estas não o terem acolhido.

Na segunda sequência didática (ver descrição 2, Anexo 16) é possível verificar que, nos momentos de brincadeira livre, o Nuno adotou um comportamento solitário. Este decidiu brincar sozinho pois anteriormente já lhe tinha sido negada a brincadeira com os pares. Mesmo não tendo interagido com outras crianças, o Nuno procurou apoio junto do adulto, possivelmente porque confia nele e sente-se acolhido. Só quando a mestranda implementou a atividade baseada na construção da varanda do esquilo e da coruja, realizou uma brincadeira com interação social (brincadeira cooperativa). O Nuno durante esta sequência didática mostrou-se receoso ao interagir com os amigos. Esta reação pode dever-se ao facto de ter estado ausente durante uma semana, semana essa que foi coincidente com primeira sequência didática. Como ainda se encontrava numa fase inicial de socialização e interação com outras crianças, esta paragem pode ter desencorajado essas ações. Durante a dinâmica desta sequência também foi possível analisar que o Nuno tentou por várias vezes socializar com as crianças que realizavam a mesma atividade, sendo que as crianças mais velhas (Gaspar e Olívia) não facilitaram essa socialização, desencorajando as interações do Nuno. Berryman et al. (2002) afirma

que as crianças tendem a brincar com pares da mesma idade, sexo e etnia, deste modo as crianças mais velhas procuraram brincar juntas deixando o Nuno de parte na brincadeira.

Na terceira e quarta sequências (ver descrição 3 e 4, Anexo 16), já foi possível registar um aumento nas socializações e interações no brincar, o que fez com que as brincadeiras do Nuno fossem brincadeiras paralelas ou evoluíssem para brincadeiras associativas e cooperativas. Pode-se também referir que o Nuno iniciou a brincadeira com um tipo de comportamento (solitário) e evoluiu para uma brincadeira social. Esta pode ter sido uma estratégia adotada pelo Nuno na tentativa de não ser rejeitado mais uma vez nas brincadeiras. Nesta linha, Coplan et al. (2004) alertam-nos para o facto de as brincadeiras solitárias poderem ser um sinal de timidez, ansiedade, medo ou de rejeição. Uma vez que o Nuno, em brincadeiras anteriores, foi rejeitado começou por realizar uma brincadeira solitária com o objetivo de aproximação a uma brincadeira social. O Nuno é uma criança extremamente tímida o que dificulta a interação social com os outros pares.

Conclui-se que a nível dos *Tipos de brincadeira - dimensão social*, o Nuno nunca optou por um comportamento desocupado ou observador. Foram visíveis três brincadeiras com o comportamento solitário, duas brincadeiras associativas e duas brincadeiras cooperativas. A brincadeira que se destacou durante o processo de análise do Nuno foi a brincadeira paralela, tendo ocorrido quatro vezes.

Tipos de brincadeira – dimensão cognitiva

Em relação aos dados da segunda categoria, pode-se afirmar que o Nuno realiza todo o tipo de brincadeiras classificadas por Piaget (1962) e por Smilansky (1968, citado por Smith, 2006).

Categorias:	Subcategorias:	OI	Sequência 1			Sequência 2			Sequência 3			Sequência 4			Total
		1	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Tipos de brincadeira – dimensão cognitiva	Não brinca								X						0
	Brincadeira exploratória	X				X	X								3
	Brincadeira construtiva					X									1
	Brincadeira Simbólica							X	X	X	X	X	X	X	6
	Jogo com regras													X	1

TABELA 4 - TIPOS DE BRINCADEIRA – DIMENSÃO COGNITIVA DO NUNO

No que diz respeito aos resultados da tabela 4, verifica-se que a brincadeira simbólica teve uma frequência elevada, no entanto a brincadeira construtiva e o jogo com regras foram observados apenas num momento.

No momento da observação inicial (ver descrição 1, Anexo 16), os dados recolhidos permitem-nos perceber que o Nuno brinca de forma exploratória mesmo que os brinquedos (legos) possibilitem a realização de construções. O Nuno explora as peças, mas não as utiliza de acordo com a sua funcionalidade, explorando apenas com comportamentos como: atirar ao ar, bater com o carapuço por cima, deixar cair. Esta fase normalmente ocorre entre os 0 e os 3 anos, mas é notório que o Nuno ainda necessita de explorar os objetos. A criança recorre a esta ação para compreender a realidade, representando o mundo através do toque, da manipulação e da deslocação de objetos (Piaget, 1951).

Este tipo de brincadeira voltou a repetir-se na segunda sequência didática, em que o Nuno, nos momentos de brincadeira livre, se envolveu em brincadeiras de exploração, voltando a adotar comportamentos de exploração com os legos, mas também assumiu uma brincadeira construtiva quando participou na construção da varanda do esquilo e da coruja. A participação deste na atividade proporcionada pela educadora possibilitou-lhe um tipo de brincadeira diferente que o ajudou a entender que este tipo de brinquedos pode ser utilizado para realizar brincadeiras construtivas. Constatou-se ainda que, para além do Nuno ter experienciado uma brincadeira construtiva, no momento a seguir volta a envolver-se numa brincadeira exploratória, o que pode querer dizer que esta criança ainda necessita de explorar o que este brinquedo pode oferecer antes de passar a utilizar a sua função mais adequada, a construção.

Cruzando os dados da primeira categoria e da segunda categoria em relação a esta sequência didática, os dados da tabela 4 permitem concluir que, quando nas brincadeiras livres o Nuno assumia um comportamento solitário, realizava uma brincadeira exploratória, o que quer dizer que este prefere brincar sozinho com os brinquedos a fim de os explorar. Esta característica comportamental poderá estar relacionada com a dificuldade na aceitação dos pares nas brincadeiras, preferindo assim brincar de uma forma mais isolada. Porém, tanto a brincadeira exploratória como o comportamento solitário podem ser característica da faixa etária da criança em estudo.

No que concerne à terceira e quarta sequência, é visível que o Nuno recorre várias vezes à brincadeira simbólica sendo que, existiu um momento em que não quis brincar e outro em que utilizou o jogo com regras. Durante estes momentos de observação foi notório que existia gosto por parte da criança em brincar ao faz-de-conta, seja com brinquedos relacionados com a brincadeira simbólica como é o caso da televisão, câmara e microfone como com os adereços que as crianças usam para caracterizar a sua personagem. Em relação aos jogos com regras, na perspetiva de Matta (2011), são característicos das atividades a partir dos seis ou sete anos, enquanto ela categoriza o brincar simbólico dos dois/ três anos até aos seis anos. Desta forma, pode-se concluir que o Nuno recorre a mais brincadeiras simbólicas do qualquer outro tipo de brincadeira.

Papel do educador na relação entre o Nuno e a ação de brincar

Por fim, na terceira categoria intencionou-se analisar o papel do educador na ação do brincar das crianças e entender como os recursos escolhidos pelo educador podiam proporcionar uma evolução nas brincadeiras das crianças.

Na observação inicial do Nuno, a mestranda assumiu uma atitude de educador observador com intuito de observar as suas brincadeiras, na sua forma mais natural para perceber as suas características e necessidades. A mestranda ao assumir esta atitude conseguiu conhecer melhor os interesses individuais do Nuno e refletir sobre as suas necessidades de desenvolvimento para preparar e adequar as suas intervenções.

Nesta fase inicial, como podemos analisar na primeira categoria, o Nuno desenvolve uma brincadeira paralela no qual tenta a aproximação dos pares, que lhe foi negada. Com estas informações pode-se verificar que a mestranda planificou quatro momentos de atividades que potenciassesem a interação social do Nuno, umas das dificuldades observadas. Dar espaço à criança para brincar livremente é importante para ela ir conhecendo o mundo à sua volta, mas o educador pode ajudar a potenciar o brincar da criança, criando um espaço em que “o adulto possa trabalhar com as crianças individualmente ou em pequenos grupos, estruturando o seu brincar ou as suas atividades de uma maneira adequada em termos de desenvolvimento” (Silva, 2010).

No primeiro momento da segunda sequência didática (ver anexo 16), verificou-se que o Nuno adotou um comportamento solitário, uma vez que tinha sido recusado nas tentativas de um brincar social, e nesse momento “a única interação que procurou foi

com a educadora, de modo a mostrar-lhe a descoberta de um novo movimento e a consequência deste no brinquedo” (Anexo 16). Considera-se esta ação do Nuno como tentativa de acolhimento por parte do adulto uma vez que as outras crianças não o fizeram. Esta ação mostra que o educador tem um papel fundamental no bem-estar da criança, pois ao valorizar e escutar a criança, contribui para o seu bem-estar e autoestima (Lopes da Silva et al., 2016). Ainda nessa sequência didática, no segundo momento, a mestranda possibilitou um tempo de interação social em pequeno grupo às crianças. Neste caso, o Nuno beneficiou com esta atividade, uma vez que, para além do material usado ser rico para proporcionar aprendizagens em vários domínios do desenvolvimento, como a resolução de problemas, a exploração do espaço e dos objetos, o desenvolvimento do pensamento crítico e o raciocínio matemático, incentiva a criança a utilizar estratégias de comunicação para realizar a construção da varanda do esquilo e da coruja. Ferland (2006) alega que, nestas brincadeiras, a criança tem uma grande oportunidade para desenvolver a comunicação oral, uma vez que precisa de interagir verbalmente consigo e com os outros enquanto está a brincar. Por outro lado, ao analisar os dados desta atividade foi possível constatar que a planificação desta atividade deveria ter sido pensada de maneira diferente, para que o Nuno tivesse um melhor aproveitamento social durante a exploração deste recurso. Como Moyles (2002) e Kishimoto (2003) referem, o educador pode ir colocando questões ou ir intervindo de forma a levar as crianças a refletirem sobre o seu modo de agir perante as outras crianças do grupo, tentando minimizar as negações que o Nuno levou dos amigos.

A seleção dos recursos também foi importante para o desenvolvimento das brincadeiras do Nuno. Como referido anteriormente, foram tidos em conta os interesses e as necessidades de todas as crianças do estudo, por isso a mestranda tentou através das escolhas dos recursos proporcionar uma maior atratividade para ajudar no seu desenvolvimento.

O recurso com que o Nuno mais gostou de brincar foi com os fatos de caracterização de personagens. Isto pode ser analisado na descrição 4 do anexo 16, quando se lê “o Nuno interpretou o papel de um patinho que andava à procura da sua mãe, usando apenas o carapuço como adereço” e “de imediato, correu em direção ao outro lado da mesa e pegou no chapéu de piratas”. A criança não ficou indiferente a este recurso. Deste modo, pode-se afirmar que este recurso escolhido pela mestranda potencia o envolvimento desta criança, desafiando-o a brincar. Apesar deste recurso não ter sido

pensado especificamente para o Nuno, a atitude dele mostra que o educador deve escolher os recursos em função do conhecimento de cada criança. Os materiais pedagógicos e os outros recursos disponibilizados às crianças são cruciais para promover o brincar e o desenvolvimento e devem ser oferecidos como múltiplas oportunidades de exploração ativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

3.2. CASO 2 – LAURA

Tipos de brincadeira - dimensão social

Após os dados recolhidos durante as observações realizadas à Laura, criança com quatro anos, é possível analisar (ver tabela 5) que realizou brincadeiras, de acordo com as subcategorias: comportamento observador, brincadeira paralela, brincadeira associativa e brincadeira cooperativa.

Categorias:	Subcategorias	OI	Sequência 1			Sequência 2			Sequência 3			Sequência 4			Total
		1	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Tipos de brincadeira - dimensão social	Comportamento desocupado														0
	Comportamento observador								X						1
	Comportamento solitário														0
	Brincadeira paralela	X	X	X		X									4
	Brincadeira associativa	X			X	X			X						4
	Brincadeira cooperativa						X	X		X	X				4

TABELA 5 - TIPOS DE BRINCADEIRA - DIMENSÃO SOCIAL DA LAURA

Ao analisar os dados da tabela 5 conclui-se que a Laura optou por explorar mais brincadeiras sociais do que brincadeiras não sociais. Desenvolveu o mesmo número brincadeiras paralelas, associativas e cooperativas (quatro vezes) e a que menos predominou foi o comportamento observador, tendo recorrido a este uma vez.

Da primeira para a última observação, verificou-se uma evolução gradual nas brincadeiras da Laura. Na observação inicial, a Laura começou por realizar uma brincadeira paralela que acabou por evoluir para uma brincadeira associativa, no entanto na última observação constatou-se que adotou uma brincadeira cooperativa.

Como foi referido, na observação inicial (ver descrição 1, Anexo 17), a Laura iniciou as brincadeiras com uma brincadeira paralela, dando a entender ao amigo que não estava disponível para brincar. Assim que percebeu que outro amigo chegara perto da sua panela, correu para junto dela e abraçou a panela, de maneira a proteger”. Esta reação pode dever-se ao facto da outra criança não estar no seu leque de amigos, visto que,

assim que uma amiga começou a interagir com a Laura, ela deixou-a aproximar da sua brincadeira. Neste momento, foi visível que a brincadeira da Laura evoluiu para uma brincadeira associativa. Estes dados permitem afirmar que a Laura apenas procurava interação com amigos mais chegados, rejeitando amigos com quem não costumava brincar. Com esta informação a mestranda refletiu e tentou proporcionar atividades que ajudassem a Laura a desenvolver interações com diferentes crianças, sendo do leque de amigos ou não.

No decorrer da primeira sequência didática (ver descrição 2, Anexo 17), foi possível verificar que a Laura continuava a escolher brincadeiras paralelas, sendo que, no último dia de observação evoluiu para uma brincadeira associativa. A Laura ainda se encontrava numa fase em que a exploração dos objetos era comum e esta preferia fazê-lo sozinha. Utilizava a imitação para descobrir as várias funcionalidades dos materiais imitando os seus amigos. Foi notório que alguns dos materiais, expostos pela educadora, causavam algum medo e dificuldade à Laura. A investigadora sempre que possível apelou aos amigos para ajudarem a Laura a passar alguns receios como, auxiliar na realização de cambalhotas, dando assim asas à interação com o outro. No momento da brincadeira dirigida, alguns dos medos da Laura ainda eram visíveis (como passar por dentro dos arcos e subir às mesas). A educadora decidiu ajudar num primeiro contacto com o trajeto, o que levou a Laura a sentir-se confiante para continuar o percurso de forma autónoma. Esta intervenção da educadora veio ajudar a evolução da brincadeira, uma vez que no dia seguinte já desenvolveu uma brincadeira associativa.

Para além da dificuldade que ainda sentira com algumas etapas do percurso motor, a Laura decidiu procurar ajuda na amiga Clara, sendo que ambas realizaram várias vezes juntas o percurso. Lopes da Silva et al. (2016) alerta que uma interação que inicie por iniciativa da criança torna o brincar um meio privilegiado para desenvolver relações entre as crianças, facilitando o desenvolvimento de competências sociais. Para além disso, potencia de igual modo “outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento” (p. 11). Neste último momento, a mestranda podia ter adotado um papel participativo a fim de proporcionar um momento de maior interação com as crianças do grupo, visto que era uma das dificuldades da Laura. Ao realizar e participar nas brincadeiras das crianças a educadora

cria possibilidades para a crianças estabelecer relações com outras crianças para aprender a relacionar com outros pares e com o grupo desenvolvendo um papel dentro do mesmo (Campos, 1990).

Na segunda sequência (ver descrição 3, Anexo 17), já se verificou um aumento de socializações e interações nas brincadeiras da Laura. No primeiro momento, a Laura ainda iniciou o brincar com uma brincadeira paralela, no entanto, com o passar do tempo e com as intervenções da mestranda, evoluiu para uma brincadeira associativa. No início da brincadeira associativa, a Laura ainda se mostrava receosa por participar naquela brincadeira, pois continuava a sua brincadeira ao mesmo tempo que participava na brincadeira da Olívia. Posteriormente, começou a confiar na amiga e entregou-se totalmente à brincadeira dela. No segundo e no terceiro momentos desta sequência, a Laura já se sentia à vontade com as amigas. Participou em brincadeiras cooperativas, dando ideias e ajudando a realizar as construções. A construção de relações interpessoais ajuda à criança a obter resposta às suas necessidades, o que provoca aprendizagens a vários domínios (Campos, 1990).

Na última sequência, a Laura participou em brincadeiras sociais, tendo sido notório uma evolução significativa a nível de comunicação verbal. Ao analisar a tabela percebe-se que as brincadeiras foram evoluindo de uma forma gradual, o que era espectável.

Tipos de brincadeira – dimensão cognitiva

Quanto aos dados da segunda categoria, pode-se confirmar que a Laura optou por participar em brincadeiras exploratórias, construtivas e simbólicas.

Categorias:	Subcategorias:	OI	Sequência 1			Sequência 2			Sequência 3			Sequência 4			Total
		1	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Tipos de brincadeira – dimensão cognitiva	Não brinca														0
	Brincadeira exploratória	X	X	X	X				X						5
	Brincadeira construtiva					X	X	X							3
	Brincadeira Simbólica	X								X	X				3
	Jogo com regras														0

TABELA 6 - TIPOS DE BRINCADEIRA – DIMENSÃO COGNITIVA DA LAURA

Ao analisar os resultados da tabela 6, verifica-se que a brincadeira exploratória teve uma frequência elevada, tendo recorrido a esta cinco vezes, enquanto isso a Laura não procurou brincar a jogos com regras.

Na observação inicial (ver descrição 1, Anexo 17), foi visível um momento de exploração em que a Laura decidiu explorar os materiais que tinha ao seu redor, tentando perceber como conseguia encher a panela de pedras mais rápido. De seguida, quando começou a brincar com a amiga, alterou a sua brincadeira, fazendo de conta que estava a cozinhar realizando uma brincadeira simbólica. Ao analisar a tabela 6, constata-se que a Laura ainda se encontra numa fase de exploração dos objetos, que ocorre sensivelmente até aos 3 anos, uma vez que na sequência a seguir se volta a repetir o mesmo tipo de brincadeira. Tal como o Nuno, a Laura ainda necessita desta exploração para conhecer o mundo através do toque, da manipulação e da deslocação de objetos (Piaget, 1951).

Este tipo de brincadeira voltou a repetir-se na primeira sequência didática porque esta criança nunca teve contacto com o tipo de materiais expostos. Dado esta situação, é possível refletir que a criança necessitava de explorar as suas propriedades, para, posteriormente, se sentir confiante para o usar em outro tipo de brincadeiras. Como Moyles (2002) refere, “por meio do brincar livre, exploratório, as crianças aprendem coisas sobre situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e cinestésicos” (p.33). Observada esta informação, a mestrande ao preparar e implementar atividade devia ter em conta que antes de iniciar a atividade deveria dar espaço à Laura para esta primeiramente explorar o objeto e de seguida introduzir a atividade para que houvesse uma expansão do tipo de brincar, possibilitando assim oportunidade de contacto com outras brincadeiras.

Na segunda sequência didática, a Laura faz uma progressão nas atividades do brincar. Num primeiro momento começa por fazer construções com legos, explorando as suas propriedades e logo de seguida envolve-se numa brincadeira simbólica, em que a Olívia a pinta com a sua maquilhagem. No segundo e terceiro momento, a Laura continuou a realizar brincadeiras construtivas com legos, nomeadamente construções de casas de animais. Ao analisar estes três momentos, pode-se afirmar que através deste tipo de material conseguiu-se promover brincadeiras construtivas, visto que apenas com este material ela realizou este tipo de brincadeiras. Nesta sequência também se constatou que a Laura utiliza a imitação para realizar as suas brincadeiras, desta forma entende-se que o contato com outras crianças também possibilitam a aquisição de novas aprendizagens.

No que concerne à terceira sequência, inicialmente a Laura, mais uma vez, explora apenas o material exposto, tentando entender como o pode usar nas suas brincadeiras.

No segundo e terceiro momento, a Laura começa a interagir com os amigos, a fim de realizar brincadeiras simbólicas. Através desta brincadeira foi visível que a Laura aceitou brincar com pares com que, normalmente, não brincara interpretando personagens ligadas ao material. Pode-se afirmar que a Laura, além de ter feito progressos a nível de tipos de brincadeiras, também desenvolveu outras aprendizagens. Como Lopes da Silva et al. (2016) nos alerta “brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem” (p.12).

Por fim, as brincadeiras da Laura foram evoluindo com o passar do tempo, sendo visível que sempre que a investigadora coloca um material novo a Laura sente a necessidade de o explorar primeiro para, posteriormente, o usar de acordo com as suas funções.

Papel do educador na relação entre a Laura e a ação de brincar

Na observação inicial da Laura, a mestranda assumiu um papel de educadora observadora com o objetivo de perceber quais as brincadeiras em que a Laura se envolvia, para assim, observar as suas características e necessidades. A mestranda ao assumir este papel verificou quais os seus interesses individuais e teve a oportunidade de refletir sobre as suas necessidades, de modo a preparar e adequar as suas intervenções.

Como se pode analisar na categoria anterior, a Laura sentia uma grande necessidade de explorar os objetos expostos pela mestranda, a fim de conhecer e perceber a sua funcionalidade. Os primeiros momentos das sequências didáticas foram importantes para a mestranda observar as brincadeiras livres com o recurso novo, mas é possível afirmar que este momento também foi crucial para a Laura, visto que, sempre que era exposto um novo material, esta criança explorava-o para descobrir a sua funcionalidade. Ferland (2006) considera que “este tipo de brincadeira permite à criança uma “estimulação” visual, tátil e até auditiva, que a ajuda, entre outras coisas, a desenvolver a sua perceção das formas e das dimensões (p.48). Desta forma, conclui-se que os materiais que a educadora expôs à criança foram desafiadores para a Laura, na medida que, após este momento de exploração, a Laura desafiava-se a procurar brincadeiras que fossem ao encontro da funcionalidade do objeto. É imprescindível que o educador reflita sobre as oportunidades educativas que o ambiente oferece, e que desta forma

planeie intencionalmente a sua ação para que esta contribua para a educação das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Embora as atividades não tenham sido pensadas exclusivamente para a Laura, revelaram um impacto interessante nas brincadeiras. Na observação inicial, averiguou-se que a Laura não se aproximava das crianças que não fossem do seu leque de amigos, rejeitando assim essas crianças nas suas brincadeiras. Após as brincadeiras dirigidas pela mestrandia, constatou-se que a interação da Laura com outras crianças do grupo foi aumentando. Primeiro procurava os amigos com quem tinha confiança, e posteriormente já participava em brincadeiras que continham amigos fora do seu núcleo, o que leva a inferir que estas atividades ajudaram a Laura no desenvolvimento da socialização. Tal como Ferland (2006) afirma, a brincadeira é uma atividade de aprendizagem social natural. “Brincando com parceiros, aprende a viver em sociedade e descobre o prazer de partilhar atividades com os outros. Consegue então definir o seu papel social e encontrar a sua identidade; aprende a conhecer-se no contacto com as outras crianças” (p. 149). Também é importante que o educador procure novas estratégias para que as crianças relacionem mais entre si. Visto que a Laura procurava muito o seu leque de amigos o educador podia ter assumido um papel nas brincadeiras delas incentivando outros amigos a participar nas mesmas. Desta forma, evoluía a interação social da Laura e proporcionava momentos de socialização a outras crianças.

Outro aspeto que se considera importante ressaltar, passa pela evolução das brincadeiras da Laura. Constata-se que, nas brincadeiras estruturadas ou após as mesmas, a Laura assumia brincadeiras com maior grau de interação. Quando a educadora observa as necessidades da criança consegue criar um ambiente pedagógico que seja um impulsionador de brincadeiras. Observando que a Laura necessitava de explorar o objeto primeiro, a educadora planeou atividades em que a interação social e a exploração da função do objeto estivesse presente, o que ajudava a que a criança tivesse um nível de envolvimento maior. Quando se escolhe o ambiente certo e o material adequado existe maior probabilidade de a criança aderir mesmo em situações que possam ser desafiantes. A escolha do recurso revela-se um “apoio para a brincadeira e é, muitas vezes, um mediador por excelência na interação com os outros” (Ferland, 2006, p.122). Desta forma, podemos afirmar que o educador é um mediador entre a criança e as suas aprendizagens, ou seja, entre elas e o mundo a seu redor. Ao mediar as

brincadeiras, o educador consegue organizar o ambiente e os materiais, de forma que, a aprendizagem seja facilitada.

3.3. CASO 3 – GASPAR

Tipos de brincadeira - dimensão social

Depois dos dados recolhidos durante as observações realizadas ao Gaspar, criança com cinco anos, é possível analisar (ver tabela 7) que esta criança participou em brincadeiras paralelas, associativas e cooperativas.

Categorias:	Subcategorias	OI	Sequência 1			Sequência 2			Sequência 3			Sequência 4			Total
		1	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Tipos de brincadeira - dimensão social	Comportamento desocupado														0
	Comportamento observador														0
	Comportamento solitário														0
	Brincadeira paralela				X	X		X						X	4
	Brincadeira associativa	X		X					X		X			X	5
	Brincadeira cooperativa		X				X			X		X	X		5

TABELA 7 - TIPOS DE BRINCADEIRA - DIMENSÃO SOCIAL DO GASPAR

Ao verificar os dados da tabela acima, pode-se confirmar que esta criança não realizou brincadeiras não sociais. A preferência das brincadeiras do Gaspar passa pelas brincadeiras associativas, no entanto, também participou em brincadeiras paralelas e cooperativas.

Desde a observação inicial até a última observação da brincadeira, constatou-se que as brincadeiras do Gaspar se mantiveram sem que existisse grandes progressos nas mesmas. De acordo com Rezende (s.d.), é de esperar que os comportamentos tenham uma certa frequência consoante a faixa etária a criança, devido ao facto de esta estar a crescer e a desenvolver habilidades sociais e linguísticas. Desta forma, e de acordo com a perspectiva de Rezende, é possível analisar que o Gaspar não evoluiu nas suas brincadeiras, mas estas eram esperadas para a faixa etária em que se encontrava.

Durante a observação inicial (ver descrição 1, Anexo 18), o Gaspar realizava uma brincadeira associativa com as outras crianças do grupo. Durante esta brincadeira demonstrou ser uma criança que gostava de ajudar os amigos, emprestando o seu material e recorria a materiais de outras crianças, sem que despoletassem situações de conflito. Outro aspeto que se considera importante realçar, nas brincadeiras do Gaspar, é o facto de este ter a capacidade de se integrar facilmente numa brincadeira e sair desta sem interferir na mesma.

Na primeira sequência didática (ver descrição 2, Anexo 18), foi possível verificar que, o Gaspar, começou por realizar uma brincadeira cooperativa e terminou com uma brincadeira paralela. Esta redução social da brincadeira pode dever-se ao facto, dos materiais que se apresentaram no início da observação da sequência, não estarem expostos à criança diariamente. Com esta descrição pretende-se salientar que, inicialmente a criança encontrava-se entusiasmada e excitada com os novos brinquedos, pois eram uma novidade, no entanto com o passar dos dias esse entusiasmo foi desaparecendo, pois já havia explorado todos aqueles objetos. Para que este resultado não acontecesse, a mestranda poderia ter inserido um novo material ou organizar o ambiente de outra forma para que o Gaspar voltasse a ter interesse no recurso.

Ao analisar a segunda e terceira sequência didática (ver descrição 3 e 4, Anexo 18), é possível averiguar que o Gaspar apenas realizava brincadeiras cooperativas quando a mestranda proporcionava um momento de brincadeira orientado. Na segunda sequência esta mudança pode significar que o Gaspar, em relação a este material, preferia brincar ao lado das outras crianças, mas sem participar nas brincadeiras das mesmas, optando assim, por brincadeiras paralelas utilizando como recurso os legos. Na terceira sequência, foi notório que o recurso escolhido pela mestranda não causou interesse no Gaspar, uma vez que este só o integrou na brincadeira porque os seus amigos estavam a brincar com o mesmo. Desta forma, a mestranda deveria ter repensado num recurso que fosse ao encontro dos interesses da criança, adaptando a sua ação aos conhecimentos adquirido nas sequências anteriores em relação a esta criança.

Na última sequência, foi notório um grande envolvimento do Gaspar com o recurso. Este terá sido o recurso com que o Gaspar mais gostou de brincar. Interagiu diversas vezes com os amigos, trocando os fatos e dramatizando histórias. Conseguiu-se perceber que através das atividades lúdicas, o Gaspar conseguiu obter bastante satisfação, tanto a nível social, através da convivência e cooperação que mostra com os seus pares, como a nível das conquistas pessoais. Isto foi visível em vários momentos quando, por exemplo, “O Gaspar vestiu o fato de pirata para realizar a dramatização. A Olívia iniciou a história, exclamando: “Há muitos, muitos anos” e o Gaspar sorridente observou a amiga a contar a história” (ver descrição 5, Anexo 18). Assim sendo, a relação que a criança estabelece com os outros enquanto brinca auxilia a criança a relacionar-se com o grupo (Campos, 1990).

Após estes momentos de brincadeira observados, verifica-se que o Gaspar dá preferência a um brincar social, dando prioridade às brincadeiras que contemplem o seu leque de amigos. Tal como Berryman et al. (2002) salientam, esta preferência é natural uma vez que as crianças tendem a juntar-se com pares da mesma idade e sexo para realizar as suas brincadeiras.

Tipos de brincadeira – dimensão cognitiva

A analisar a segunda categoria, pode-se confirmar que o Gaspar optou por realizar brincadeiras exploratórias, construtivas, simbólicas e jogos com regras.

Categorias:	Subcategorias:	OI	Sequência 1			Sequência 2			Sequência 3			Sequência 4			Total
		1	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Tipos de brincadeira – dimensão cognitiva	Não brinca														0
	Brincadeira exploratória				X							X		X	3
	Brincadeira construtiva					X	X								2
	Brincadeira Simbólica	X	X	X				X	X	X	X	X	X	X	10
	Jogo com regras				X										1

TABELA 8 - TIPOS DE BRINCADEIRA – DIMENSÃO COGNITIVA DO GASPAR

Os resultados da tabela 8 demonstram que, comparando com os outros tipos de brincar, as brincadeiras simbólicas tiveram uma preferência significativa. O Gaspar participou sempre em brincadeiras, nunca tendo optado por deixar de brincar. Os jogos com regras foram o tipo de brincadeira que o Gaspar menos utilizou, sendo que, na perspectiva de Moyles et al. (2006) estes tipos de brincadeiras só costumam acontecer a partir dos sete anos. Ao analisar as brincadeiras exploratórias também se conseguiu entender que a criança só aparecia quando surgia outro tipo de brincadeira, sendo que, três vezes optou por explorar os objetos para, posteriormente, realizar outro tipo de brincadeira. As brincadeiras construtivas emergiram de materiais cujo a sua função era propícia à construção, como legos.

Na maioria das observações, verificou-se que a brincadeira simbólica estava presente. Na perspectiva de Piaget, esta brincadeira ocorre essencialmente na faixa etária do Gaspar, o que justifica uma grande adesão a este tipo de brincadeiras. Moyles, et al. (2006) referem que “grande parte do brincar da criança pré-escolar será simbólica. As crianças fingem que uma ação ou objeto tem um significado diferente do seu significado usual na vida real.” (p.26). Ao analisar a observação inicial (ver descrição 1, Anexo 18), entende-se que o Gaspar realizou uma brincadeira simbólica com inclusão de alguns objetos que representam os utensílios de cozinha. A brincadeira andou à volta deste

tema, em que a criança representa determinados papéis da vida real. Na perspectiva de Ferland (2006), “a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade, transformando-a e adaptando-a aos seus desejos” (p.43).

Este tipo de brincadeira volta-se a repetir nas duas primeiras observações da primeira sequência (ver descrição 2, Anexo 18). No primeiro momento, assistiu-se a um brincar que possui um caráter social forte, pois a criança em estudo manteve uma comunicação fluente. Numa primeira fase articulou com os restantes colegas qual o papel de cada um, sendo que ele assumiu o papel de polícia (preferência pessoal). No segundo momento de observação, é visível que o Gaspar continua interessado em representar papéis do seu interesse, pedindo desta vez para ser o piloto do avião. Quando a criança brinca numa brincadeira simbólica, representa uma situação imaginária e possui comportamentos como agisse no mundo dos adultos, estando constantemente a criar significados novos, tentando compreender o mundo através do que representa (Ferreira, 2010).

Para além do Gaspar mostrar um grande interesse pelas brincadeiras simbólicas, também decidiu usufruir de outro tipo de brincadeiras. Ainda na primeira sequência o Gaspar, no terceiro momento, decide utilizar outros dois tipos de brincadeira. Começa por realizar uma brincadeira exploratória, na medida que, explorou os vários tipos de materiais e as suas funções. Nesta fase, o Gaspar entendeu que aqueles materiais podiam assumir diversas funções e que os poderia adequar às suas brincadeiras. Assim que percebeu que, ao juntar a corda e o arco dava para realizar um jogo de regras com os amigos, pediu à investigadora que, o auxiliasse na montagem dos objetos. Desta forma, a brincadeira do Gaspar evoluiu de uma brincadeira exploratória para um jogo com regras. Ao aperceberem-se do novo jogo que o Gaspar iniciou com a investigadora, os amigos juntaram-se a ele escutando as regras que o Gaspar delineou “o Gaspar explica que vai girar e que os amigos têm de saltar para dentro do arco. Se tocarem no arco perdem”.

Em relação às brincadeiras construtivas, foi notório que o Gaspar apenas decidiu recorrer a estas quando a mestrandia disponibilizou materiais, cuja função predominante era a construção.

Papel do educador na relação entre o Gaspar e a ação de brincar

A mestrandia continuou a assumir um papel observador no momento da observação inicial, com o intuito de conhecer as brincadeiras, preferências e necessidades do

Gaspar. Nesta fase inicial, conseguiu-se averiguar que o Gaspar é uma criança que consegue criar as suas próprias brincadeiras interagindo com outras crianças, sem que haja necessidade de intervenção direta do adulto. Estes momentos de observação e escuta da criança são importantes para o educador conhecer o seu desenvolvimento, as suas necessidades, interesses e competência, ajudando assim o educador a utilizar estes dados na sua ação pedagógica (Hohmann & Weikart, 2011).

Ao analisar a primeira sequência didática, são visíveis os vários papéis que um educador tem de adotar. No primeiro momento, a mestranda percebeu que a brincadeira simbólica estava presente no ato de brincar do Gaspar. Ao criar uma brincadeira (ver descrição 2, Anexo 18) baseada no mundo imaginário possibilitou ao Gaspar participar numa brincadeira que ia ao encontro dos seus interesses, criando assim uma predisposição para a brincadeira positiva. Nesse momento, a mestranda decidiu criar um ambiente propício à imaginação e à fantasia, que levou a criança a assumir o papel que tanto desejava (piloto). Uma vez que o ambiente educativo é um contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem, a criança acabou por exprimir “a sua personalidade e singularidade, desenvolver curiosidade e criatividade, estabelecer relações entre aprendizagens, melhorar as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assumir responsabilidades” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 11). Neste momento, a mestranda também criou condições, para que, o Gaspar explorasse o recurso exposto, permitindo-lhe melhorar os seus movimentos, tirando partido dos materiais, desafiando o corpo e a sua mente a correr riscos controlados, o que lhe permite mais autonomia e responsabilidade na exploração (Lopes da Silva et al, 2016).

No terceiro momento, o Gaspar decidiu recorrer à mestranda para o ajudar a brincar com uma corda. A mestranda para o ajudar colocou-lhe algumas questões que o levaram a refletir sobre a sua ação, fazendo-lhe atribuir sentido às suas vivências, como: “Queres saltar sozinho?”; “Será que essa corda dá para saltares com os amigos?”; “E se atássemos duas cordas para ela ficar maior?”. O educador não deve dar respostas imediatas às crianças, deve ajudá-las a refletir sobre o seu processo aprendizagem, o modo como está a fazer e como pode fazer para melhorar, valorizando os diferentes modos de aprender. Este processo só é facilitado quando o educador “dialoga com as crianças sobre o que estão a fazer, coloca questões e dá sugestões, dando oportunidade para que elaborem, retomem e revejam as suas ideias, envolvendo-se numa construção conjunta do pensamento” (Lopes da Silva et al, 2016, p.37). Ao agir desta forma, a

mestranda conseguiu com que o Gaspar arranjasse outra forma de brincar, resolvendo o seu problema, “O Gaspar queria saltar com os amigos, mas percebeu que ao amarrar a corda na grade que a mesma ia ser pequena para poder saltar com os amigos. Então decide saltar um pouco sozinho”. Neste momento foi importante a educadora dar espaço à criança para esta experimentar novas brincadeiras. Mesmo tendo optado por brincar com a corda sozinho, o Gaspar queria que os amigos se juntassem à brincadeira só ainda não sabia como o fazer. Foi assim que decidiu pedir ajuda ao adulto, a mestranda apoiou a necessidade da criança, mas só depois desta tentar. O Gaspar explicou a sua intenção de jogo à mestranda e esta começou por jogar com ele, sem alterar nenhuma regra do jogo decididas pelo Gaspar. Após as outras crianças observarem a mestranda a brincar com o Gaspar, decidiram juntar-se à brincadeira. Mais uma vez, é importante ressaltar a importância do papel do educador. Como referido no enquadramento teórico, o papel do adulto é dar sentido e significado às explorações e brincadeiras das crianças, por isso quando participa nas brincadeiras deve de estar com atenção às ações delas durante esse momento, sem corrigir nem dar indicações como devem de fazer, proporcionando desta forma a imaginação. Por consequência, ao tornar-se um participante das brincadeiras, o adulto encoraja as crianças a “participar nas brincadeiras, inseri-las nos grupos, ajudá-las a construir os conhecimentos necessários a essa participação e a estabelecer relações democráticas entre pares” (Borba & Moura, 2006, p. 53).

3.4. CASO 4 – OLÍVIA

Tipos de brincadeira - dimensão social

Após a organização detalhada dos dados recolhidos da Olívia, criança com cinco anos, considera-se importante referir que esta apenas participou em brincadeiras sociais - brincadeiras paralelas, associativas e cooperativas.

Categorias:	Subcategorias	OI	Sequência 1			Sequência 2			Sequência 3			Sequência 4			Total
		1	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Tipos de brincadeira - dimensão social	Comportamento desocupado														0
	Comportamento observador														0
	Comportamento solitário														0
	Brincadeira paralela			X											1
	Brincadeira associativa	X			X							X		X	4
	Brincadeira cooperativa					X	X	X	X			X			5

TABELA 9 – TIPOS DE BRINCADEIRA – DIMENSÃO SOCIAL DA OLÍVIA

Através da leitura da tabela 9, percebe-se que a brincadeira que prevaleceu foi a brincadeira cooperativa, sendo que recorreu pouco à brincadeira paralela. É importante

realçar que a Olívia nem sempre esteve predisposta a brincar com os recursos disponibilizados pela mestranda, acontecendo duas vezes num primeiro momento de observação (sequência 1 e 2) e uma vez no final da sequência 3. Por vezes, participou em brincadeiras associativas.

A Olívia era uma criança que brincava com os pares, nomeadamente com os seus amigos. Nos momentos de brincadeira, era uma criança que gostava de brincar com todos os pares, fossem eles ou não da mesma faixa etária e do mesmo género.

Na observação inicial (ver descrição 1, Anexo 19), analisou-se que a Olívia optou por uma brincadeira associativa, em que o intuito passara por pintar as unhas à sua amiga. Durante a brincadeira ainda apareceu a Sara que perguntou à Olívia se podia pintar as unhas e ficar com um autocolante. Enquanto brincavam desenvolveram competências como a comunicação verbal, pois a Olívia queria controlar a brincadeira, negando alguns pedidos da Sara. Com a Joana existiu mais interação não-verbal, uma vez que a outra criança era uma criança tímida. A interação entre crianças mais velhas e mais novas é uma mais-valia, pois ao interagir com a Joana, a Olívia estava a desenvolver valores sociais como, a ajuda e responsabilidades pelos mais novos, existindo assim cooperação e aprendizagens entre as crianças (Hohmann & Weikart 2011). Assim, o papel do educador passa por criar esta possibilidade de a criança brincar como quer, mas também criar a oportunidade para que brinquem com os outros.

Na primeira sequência, destaca-se um momento que foi particularmente curioso. A Olívia raramente se encontrava a brincar sozinha ou afastada dos outros amigos. No segundo momento, a Olívia realizou uma brincadeira paralela, sendo a única durante os momentos de observação. Esta brincadeira pode ter surgido porque a Olívia, no primeiro momento, não mostrou interesse em brincar e explorar os materiais disponibilizados pela mestranda, então no segundo momento foi o seu primeiro contacto com aquele recurso. Como era a primeira vez que esta criança brincava com aqueles objetos, podia ter sentido a necessidade de os explorar de uma forma mais isolada. Nesta sequência, sentiu-se uma ligeira evolução no tipo de brincadeira da Olívia, visto que, no terceiro momento da sequência já participou numa brincadeira associativa em que o nível de envolvimento era elevado.

Na segunda sequência didática (ver descrição 2, anexo 19) é possível verificar que a Olívia realizou duas brincadeiras cooperativas. Durante o segundo momento da sequência, foi notório que a Olívia não se encontrava bem, pois para além de querer gerir toda a brincadeira, entrava facilmente em conflito com os seus amigos. Isto poderia estar relacionado com o facto de não se encontrar predisposta para realizar a brincadeira. Quando a criança se encontra predisposta, age de forma espontânea, está disponível, apresenta-se tranquila e relaxada, mostra vitalidade e autoconfiança e convive bem com os seus sentimentos e emoções, tem prazer em estar a realizar a atividade (Lopes da Silva et al, 2016). Se o educador interviesse nesta fase e questionasse a criança sobre como esta se sentira, talvez esta tivesse voltado a integrar a atividade mais calma e serena para não prejudicar o seu desenvolvimento nem o das outras crianças. Caso esta criança não tivesse predisposta para realizar esta atividade, o educador podia ter repensado numa estratégia para ajudar a Olívia a ganhar curiosidade e prazer pela atividade. A introdução de objetos que ela gostasse poderia ter sido uma das soluções para que a atividade tivesse decorrido melhor. A respeito disso, Post & Hohmann (2011) afirmam que o ambiente educativo que o adulto oferece à criança deve consistir num ambiente aconchegante que cativa e envolva através dos materiais disponibilizados para que seja do interesse da criança.

Na sequência três e quatro, a nível de dimensão social, foram as sequências em que a Olívia se destacou pela positiva. Durante as sequências, a Olívia procurou juntar-se sempre a um grupo de quatro/cinco amigos para realizar as suas brincadeiras. O facto destas brincadeiras, a nível cognitivo, serem de carácter simbólico também pode ter ajudado a um maior envolvimento na interação. Pode-se comprovar que este tipo de brincar “desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança” (Lopes da Silva et al. 2016, p.52). Desta forma, conclui-se que ao realizar brincadeiras simbólicas, a Olívia evoluiu o seu tipo de brincadeiras a nível social.

Tipos de brincadeira – dimensão cognitiva

Relativamente aos dados da segunda categoria, pode-se afirmar que a Olívia decidiu não brincar em três momentos distintos. Para além disso, realizou duas brincadeiras

Categorias:	Subcategorias:	Ol	Sequência 1			Sequência 2			Sequência 3			Sequência 4			Total
		1	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Tipos de brincadeira – dimensão cognitiva	Não brinca		X			X					X				3
	Brincadeira exploratória	X		X											2
	Brincadeira construtiva						X	X							2
	Brincadeira Simbólica				X			X	X	X		X	X	X	7

TABELA 10 - TIPOS DE BRINCADEIRA – DIMENSÃO COGNITIVA DA OLÍVIA

exploratórias, duas brincadeiras construtivas e sete brincadeiras simbólicas (ver tabela 10).

Durante o processo de observação sentiu-se uma evolução a nível de brincadeira, exceto na terceira sequência que a criança começou por realizar os dois primeiros momentos com brincadeira simbólica e no terceiro momento decidiu não brincar com os recursos expostos pela mestrandia.

Na primeira sequência, no momento inicial (ver descrição 2, Anexo 19), a Olívia não brincou com os recursos expostos pela mestrandia, tendo-se mostrado desinteressada. No momento seguinte, como a mestrandia realizou uma brincadeira que englobava todo o grupo, a Olívia decidiu experimentar a participar e realizou uma brincadeira exploratória, na medida em que, mostrou necessidade de explorar o recurso por não o ter feito no momento anterior, como referido acima. No terceiro momento, a Olívia escolheu participar numa brincadeira simbólica, assumindo o papel de piloto e executando todos os desafios propostos pela mestrandia. Esta evolução nas brincadeiras mostra que, o recurso que a mestrandia disponibilizou, revelou-se potencial para o desenvolvimento dos tipos de brincadeira da criança. A ação do educador na atividade do segundo momento, criou espaço e condições, para que Olívia procurasse reproduzir novamente a atividade, atribuindo assim significado às suas brincadeiras e aprendizagens. Esta atividade tornou-se num momento rico e estimulante, que promoveu desenvolvimento e a aprendizagens onde a criança participou com um grau elevado de envolvimento, demonstrando sinais de prazer, concentração, persistência e empenho. De acordo com Kishimoto (2010), a ação do brincar é imprescindível para a criança, pois como podemos observar nesta situação, a criança ao brincar conhece-se a si, aos outros, repete ações prazerosas (momento 3), explora o mundo dos objetos com as outras crianças para compreender como pode usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para expressar situações que lhe chamem a atenção.

Também na segunda sequência (ver descrição 3, Anexo 19), num primeiro momento, a Olívia opta por não brincar com os materiais expostos pela mestrandia. Esta criança não mostrava necessidade de utilizar os recursos que a mestrandia disponibilizava, pois facilmente construía as suas próprias brincadeiras, que também implicavam um desenvolvimento a nível social. Desta forma, constata-se que existem crianças com mais necessidade de um apoio do educador para impulsionarem as brincadeiras, enquanto

outras crianças já sentem necessidade de construir as próprias brincadeira sem a interação do adulto. Nos outros momentos da sequência as brincadeiras evoluíram para brincadeiras construtivas, mas no último momento após a construção da quinta (brincadeira construtiva) utilizou o recurso para o explorar de uma forma simbólica, criando um enredo em volta da construção.

Como já referido anteriormente, na sequência 3 (ver descrição 4, Anexo 19), existiu uma quebra na evolução das brincadeiras. A Olívia realizou nos dois primeiros momentos brincadeiras simbólicas com grande entusiasmo e prazer, mas posteriormente acabou por perder o interesse neste recurso, tendo optado por não brincar. Desta forma, a mestrada deveria ter repensado numa estratégia que fosse ao encontro dos interesses da Olívia, adaptando o seu papel às suas necessidades.

Na quarta sequência (ver descrição 5, Anexo 19) a Olívia só realizou brincadeiras simbólicas, sendo estas o tipo de brincadeiras favoritas. Neste tipo de brincadeiras a criança representou determinados papéis, que foi observando no seu meio próximo, ou seja, na sua realidade, passando-os para o mundo da imaginação. De acordo com Piaget, este tipo de brincadeiras vai aumentando com a idade e depois acaba por diminuir novamente. A Olívia encontra-se numa faixa etária, em que a brincadeira do faz de conta, é a mais recorrida de todas as brincadeiras.

Papel do educador na relação entre a Olívia e a ação de brincar

Por último, na terceira categoria analisou-se o papel do educador na ação do brincar e verificou-se que os recursos escolhidos proporcionavam na evolução das brincadeiras.

Na observação inicial da criança em estudo, a mestranda voltou a assumir uma atitude de educador/observador, de maneira a presenciar brincadeiras na sua forma mais natural, percebendo as suas características e necessidades. A mestranda, ao assumir esta atitude, percebeu quais os interesses individuais da criança e, posteriormente, refletiu sobre as suas necessidades adequando assim as suas intervenções.

Na fase inicial, a mestranda verificou que a Olívia era uma criança independente e autónoma, realizando maior parte das suas tarefas sem a ajuda do adulto. No que toca às brincadeiras, esta criança gostava de idealizar e programar a sua própria brincadeira sem a interação ou o apoio do adulto. Como se constatou nas análises anteriores, existiram

dois momentos iniciais em que a Olívia decidiu não interagir com o recurso proposto pela mestranda. Ao invés de ter assumido o papel de observado, a mestranda poderia ter optado por brincar com os recursos de forma a chamar a atenção da Olívia. As crianças, por vezes, precisam de um certo incentivo ou de ajuda a perceber que os materiais expostos podem ser igualmente divertidos, tal como as suas brincadeiras. Se a mestranda começasse a brincar com os recursos, de maneira que a Olívia pudesse observar e constatar como poderia tirar prazer com o recurso, talvez esta sentisse o desejo de experimentar como os outros amigos o sentiram. O adulto pode ser impulsionador das brincadeiras. É da sua responsabilidade estar atento a todos os sinais para poder encorajar e apoiar as crianças nas brincadeiras.

Também é importante o educador avaliar o nível de bem-estar das crianças para fazer a avaliação e a reflexão dos momentos de brincadeira. Constatou-se que, na segunda sequência didática, a Olívia não se encontrava num nível elevado de bem-estar. Teria sido importante a intervenção do adulto nesse momento, de forma a tranquilizar a criança, para que, pudesse tirar um melhor aproveitamento da atividade. Neste momento o papel do adulto para além de acalmar a criança podia ter passado por tentar desafiar o brincar da mesma, como novas ideias ou sugestões diminuindo as discussões, ou entrando na própria brincadeira. É benéfico não limitar a liberdade da criatividade da criança, mas por outro lado, faz parte do seu papel dar à criança as melhores condições para manter o interesse e o nível de bem-estar elevado. Para além disso, esta brincadeira poderia ter evoluído melhor se o ambiente, em que estava inserida fosse mais calmo. Como estava na sala com todas as crianças do grupo ao redor, o barulho e as distrações acabavam por ser muita reduzindo a capacidade de criação e concentração da criança, causando também mais irritabilidade emocional.

Na terceira sequência, a criança perdeu o interesse pelos materiais explorados. Após se refletir sobre este processo, sente-se que inserção dos materiais poderia ter acontecido de forma diferente. Poderia ter sido benéfico e interessante para as crianças se fossem elas a construir os materiais, uma vez que estes foram expostos já feitos pela mestranda. Também podia ter colocado elementos diversificados para despoletar a fantasia nas crianças, dando-lhes assim capacidade de imaginar e criar algo que fosse do seu interesse. Tal como Solé (1992) afirma, a criança retira mais prazer quando os materiais são realizados por elas. Apesar dos materiais serem construídos em função do interesse desta criança, predominou a visão do adulto na exposição do brinquedo e na atividade do brincar. Este fator terá limitado e reduzido a imaginação da criança, tendo

introduzido uma atitude negativa por parte da criança. O papel do educador podia ter passado por oferecer materiais, para que, as crianças criassem os seus próprios brinquedos para progredirem e desafiassem-se.

Por fim, na última sequência, pode-se analisar que os recursos escolhidos pela mestranda têm potencialidades interessantes para esta criança uma vez que esta brinca e usufrui de todos aqueles materiais para construir histórias com os seus pares. Para além deste recurso não ter sido pensado, especificamente para a Olívia, esta aderiu ao mesmo intensamente, mostrando assim, que o educador tem de escolher os recursos através dos conhecimentos que tem de cada criança.

4. CONCLUSÕES

O estudo desenvolvido surgiu do interesse de perceber e compreender a importância do papel do educador de infância, na promoção de aprendizagens durante a brincadeira da criança. Para tal, foi formulada a questão de investigação: “Como é que o educador pode promover as potencialidades educativas da brincadeira?”

A resposta a esta questão foi suportada por três objetivos de investigação: i. identificar os tipos de brincadeiras e os comportamentos sociais observados no ato de brincar; ii. Criar e dinamizar propostas educativas que estimulem as brincadeiras das crianças, identificando o papel do educador na sua promoção e iii. Refletir sobre as implicações pedagógicas decorrentes da intervenção educativa realizada com as crianças.

Tendo como referência as situações analisadas, conclui-se que as crianças, quando brincam de forma isolada ou com os pares integram momentos prazerosos de desenvolvimento e aprendizagens. No que concerne ao primeiro objetivo, identificar os tipos de brincadeiras e aos comportamentos sociais observados no ato do brincar, verifica-se que, na globalidade, as crianças do estudo apresentam uma evolução da observação inicial à observação final. A maioria das crianças prefere brincar com os amigos ou interagir com o adulto, desenvolvendo a sua formação pessoal e social e atitudes de intimidade e de respeito pelo outro. No que se refere aos comportamentos não sociais, estes apenas foram assumidos pelas crianças mais novas. Tal como referem Brownell e Hazen (1999), as relações estabelecidas apresentam características específicas associadas a esta faixa etária, como por exemplo, o conhecimento emergente do eu e do outro e a dificuldade de regulação de sentimentos e emoções que podem influenciar a forma como as crianças se relacionam. Foi perceptível que as duas crianças mais novas começaram por realizar brincadeiras com interação social reduzida ou quase nula, o que não aconteceu nas últimas observações, em que estas já brincavam e interagiam com outras crianças. As crianças mais velhas realizavam maioritariamente brincadeiras sociais tanto no início das observações como no fim. O que se pode destacar é que no início das observações estes interagiam com um ou dois pares enquanto no final já se agrupavam em grupos de quatro ou cinco crianças, ou seja, não evoluíram os tipos de brincadeiras, mas houve evoluções a nível de desenvolvimento social.

A intervenção do educador no brincar revela-se importante, na medida em que, ao agir com intencionalidade, este “ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmos e nas suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático com os outros.” (Moyles, 1989, p.22). Em relação ao tipo de brincadeiras - dimensão social, conclui-se que, em todas as crianças o tipo de brincadeira predominante é diferente. Foi possível verificar que, tal como Coplan & Rubin (2006) salientam, estes tipos de brincadeiras podem ser desenvolvidos em todas as faixas etárias. Já para Parten (1932, citado por Papalia & Feldman, 2013), as brincadeiras sociais vão evoluindo à medida que a criança cresce. No que se refere aos tipos de brincadeiras, relativamente à dimensão cognitiva, a brincadeira que se destacou foi a brincadeira simbólica. Do ponto de vista de Piaget (citado por Moyles, et al., 2006), o brincar simbólico ocorre principalmente entre os dois e os seis anos, o que explica a preferência de três crianças do estudo. A criança que não apresentou esta preferência, ainda se encontra num estado de exploração, visto que dá prioridade à estimulação tátil, visual e auditiva (Ferland, 2006).

Em relação ao segundo objetivo, criar e dinamizar propostas educativas que estimulem as brincadeiras das crianças, identificando o papel do educador na sua promoção, pode-se afirmar que as sequências didáticas permitiram revelar a importância do papel do educador na promoção do brincar. As propostas realizadas tiveram como recurso a observação inicial que permitiu registar um olhar transparente das brincadeiras das crianças que fizeram com que como educadora e investigadora refletisse sobre as necessidades e interesses individuais. Pretendeu-se com as propostas proporcionar momentos de prazer, em que as crianças pudessem experienciar novos recursos e interações, enquanto desenvolviam as suas brincadeiras. Desde logo, o papel do educador torna-se um elemento crucial nas aprendizagens das crianças. Para além de caber ao adulto valorizar o impacto que o próprio ato de brincar tem na aprendizagem e desenvolvimento da criança, deve ter também em consideração fatores como: providenciar um bom ambiente, escolher o material necessário e adequado a cada criança, permitir a repetição das brincadeiras valorizando-as, apoiar na resolução de conflitos e respeitar as preferências e as necessidades de cada criança como um ser individual e capaz (Post & Hohmann, 2003). Estes aspetos foram considerados na preparação e na ação do educador, mas nem sempre se conseguiu o pretendido. O tratamento de dados veio demonstrar que, provavelmente, a estruturação das atividades

e interação educativa deveria ter sido mais adequada à especificidade de cada momento e de cada criança, pois em certos momentos o educador poderia ter interagido nas brincadeiras das crianças e não o fez, por fragilidade de quem está a iniciar processos de investigação, nomeadamente, por me sentir dividida entre a necessidade de criar ambientes de brincadeira com intencionalidade educativa e medo de influenciar as crianças.

No que diz respeito ao terceiro e último objetivo, refletir sobre as implicações pedagógicas decorrentes da intervenção educativa, importa referir que a intervenção educativa foi uma mais-valia. No segundo momento da segunda sequência, por exemplo, o Nuno já foi capaz de desenvolver as suas competências, relativamente ao tipo de brincadeira social, participando numa brincadeira cooperativa. Esta evolução está descrita na segunda sequência didática, em que é salientado que a criança não era capaz de se integrar nas brincadeiras com os restantes pares e com o auxílio e persistência da mestranda, conseguiu desenvolver esta capacidade. É de destacar que nem sempre os momentos de brincadeira orientada se revelaram um fator de desenvolvimento de brincadeiras, isto porque, as crianças ou mantinham as brincadeiras ou evoluíam para outro tipo de brincadeira. Este fator é observado no caso da Laura, em que a criança só recorria a brincadeiras paralelas e associativas. No entanto, confirma-se a relevância do papel do educador, pois esta criança optava por brincadeiras cooperativas, nos momentos em que a mestranda intervinha.

Com a realização deste estudo, também é possível concluir que, a maior parte das brincadeiras cognitivas são brincadeiras simbólicas. Ao relacionar este dado com a perspetiva dos autores, confirma-se que esta é o tipo de brincadeira propícia para esta faixa etária. Para além disso, foi importante a mestranda disponibilizar recursos em que as crianças pudessem desafiar-se noutra tipo de brincadeiras, como podemos analisar na segunda sequência, em que todas as crianças realizaram brincadeiras construtivas devido ao tipo de material exposto.

É, ainda, importante destacar que, na generalidade, as crianças de quatro e cinco anos evoluíram consideravelmente os tipos de brincar e a sua interação social, sendo que existiram crianças com mais necessidade de um apoio do educador para impulsionarem as brincadeiras, enquanto outras crianças já sentem necessidade de construir as próprias brincadeira sem a interação do adulto. Os dados parecem, também, mostrar que o educador pode potenciar novas brincadeiras, criando ambientes de desejo de interação

entre as crianças que manifestam um tipo de brincadeira mais centrada na interação com os outros, envolvendo, nessas dinâmicas, as crianças que não revelam tanto desejo de brincar com os outros, abrindo-se assim, também a possibilidade de todos crescerem, brincando e desenvolvendo habilidades sociais e linguísticas.

Por fim, conclui-se que o educador assume um papel importante na forma como potencia o ato de brincar. Este assume um papel de observador, impulsionador e mediador das brincadeiras, podendo organizar as brincadeiras centradas nas necessidades e interesses das crianças. Dessa forma, os dados apresentados confirmam a importância de preparar ambientes educativos que sejam acolhedores e cativantes e materiais que despertam a curiosidade inata das crianças, possibilitando novas oportunidades de brincadeiras, levando-as a explorar recursos, a brincar ao faz de conta e socializando brincadeiras com os pares. Assim, o estudo parece confirmar que a brincadeira beneficia a criança, mas também o educador, na medida em que a partir dela, o educador pode melhor conhecer as suas crianças e ajudá-las a crescer.

Ao longo do estudo foram surgindo dificuldades que limitaram o ensaio investigativo. O facto de a investigação decorrer durante a realização da Prática Pedagógica limitou o desenvolvimento do ensaio, na medida em que não existiu tempo suficiente para as observações, registos, planificações e explorações das propostas didáticas. De igual forma, o tempo de exploração das propostas didáticas teve de ser dividido entre as duas estudantes que realizavam a prática pedagógica naquela sala o que dificultou ainda mais as intervenções. Por fim, outra limitação que surgiu durante a investigação prende-se com a inexperiência da mestranda enquanto investigadora. Tal condicionou a recolha de dados e pontualmente a forma de intervenção.

PARTE III – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste relatório reflete o percurso vivenciado ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas, que reúne um conjunto de experiências enriquecedoras para a minha formação pessoal e profissional.

Este percurso foi verdadeiramente marcante pelas aprendizagens efetuadas, uma vez que permitiu-me desenvolver competências relacionadas com a capacidade de observar, escutar, planear e aprender a refletir sobre os conhecimentos adquiridos. Os desafios enfrentados levaram-me a refletir criticamente sobre a ação educativa, permitindo assim construir a minha identidade profissional.

Foi crucial contactar com três realidades diferentes, três grupos de crianças e três equipas educativas distintas, cada uma com as suas especificidades. Uma vez que os contextos educativos permitiram vivenciar realidades distintas, foi possível à mestranda adquirir competências essenciais, como proporcionar ambientes estimulantes, em que as crianças aprendessem a observar, questionar e a refletir. À mestranda coube o papel de refletir sobre as suas ações em cada contexto e aprender a adaptar a sua ação. As crianças são o motor do caminho de um educador. Aprender a ouvi-las e a conhecê-las, é um dos maiores prazeres que o mundo da educação oferece. As crianças são uma força da natureza. São seres capazes, curiosos e competentes que precisam de alguém que as guie para novas aprendizagens e desafios.

O ensaio investigativo permitiu, também, adquirir competências e consolidar algumas aprendizagens. Sendo um percurso desafiante, permitiu conquistar novas capacidades e entender a importância de investigar, a partir dos contextos e adaptar a ação educativa, de modo a realizar práticas estimulantes, desafiantes e de qualidade.

Por fim, pretende-se realçar que este foi o ponto de partida para uma nova etapa. Chegar ao fim deste relatório e refletir sobre todo o caminho percorrido é simplesmente maravilhoso. Todos os processos foram cruciais para a evolução enquanto futura educadora, tendo aspetos positivos ou negativos. Os desafios foram muitos, os medos e receios também, mas todos esses aspetos tornaram-se imprescindíveis para a minha formação. Com as situações negativas aprende-se o que não se quer colocar em prática, enquanto profissional, sendo que os pontos positivos reforçam a ideia da razão de se ter

chegado até aqui. Todo o tempo de formação acadêmica possibilitou a consolidação de ações fundamentais como a observação, a reflexão e o questionamento, cruzado com as leituras que emergem da investigação em educação de infância. Também permitiu entender que a formação não acaba aqui porque um educador tem de estar em constante formação para conseguir potenciar novas práticas e aprendizagens às suas crianças. Como futura educadora pretendo preservar a imagem de criança, como um ser ativo, capaz e único, devendo proporcionar-lhe ambientes educativos aconchegantes e estimulantes, pelo que o futuro como educadora será seguramente desafiante e emocionante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, A., & Alves Martins, M. (2018). Escrita inventada no jardim-de-infância: Contributos para a aprendizagem da leitura e escrita. *Análise Psicológica*, 36(3), 341–354. <https://doi.org/10.14417/ap.1308>
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Azevedo, A., & Sousa, J. (2010). A documentação Pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 34–39.
- Baptista, C., & Sousa, M. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Pactor.
- Barbosa, M. C. S., & Horn, M. D. G. S. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Artmed Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Behrens, M. (2014). *Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa*. Coleção Agrinho.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85–104. <https://doi.org/10.35362/rie72037>
- Berryman, J. C., Hargreaves, D., Herbert, M., & Taylor, A. (2002). *A psicologia do desenvolvimento humano*. Instituto Piaget.
- Bilton, H., Gabriela, B., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (Porto Editora)
- Borba, A. M., & Moura, M. T. (2006). O Cotidiano na Educação Infantil. *Boletim*, 23, 46–67.
- Brazelton, T. B. (1995). *O grande livro da criança. O desenvolvimento emocional e do*

comportamento durante os primeiros anos. Editorial presença.

- Brownell, C., & Hazen, N. (1999). Early Peer Interaction: A Research Agenda. *Early Education and Development - EARLY EDUC DEV*, 10, 403–413. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1003_9
- Caeiro, A. P., & Correia, I. M. (2021). *Intervir a tempo e com tempo nos primeiros anos de vida*. APEI.
- Campos, B. P. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (2.^a ed.). Universidade Aberta.
- Cardona, M. J. (2007). A Avaliação na Educação de Infância: As Paredes das Salas Também Falam! Exemplo de Alguns Instrumentos de Apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10–15.
- Cardoso, G. (2013). Avaliação em Contextos Socioconstrutivistas. Em *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade* (pp. 81–94). Folheto Edições e Design.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). Avaliação Autêntica em Creche: Resultados Preliminares do Processo de Construção da Ferramenta “CRECHendo”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 83–102. https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-2_5
- Castilho, A., & Rodrigues, P. (2012). Práticas de avaliação em educação de infância: evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. *Cadernos da Educação de Infância*, 78–96.
- Coplan, R. J., Prakash, K., O’Neil, K., & Armer, M. (2004). Do You «Want» to Play? Distinguishing Between Conflicted Shyness and Social Disinterest in Early Childhood. *Developmental Psychology*, 40(2), 244–258. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.244>
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (2006). Social and Nonsocial Play. *Play from Birth to Twelve, January*, 109–118. <https://doi.org/10.4324/9781315753201-19>

- Dias, M. O. (2009). *O Vocabulário do Desenho de Investigação: A lógica do processo em ciências sociais*. Psicossoma.
- Dias, S. (2014). De bebé a criança – Caraterísticas e Interações. *Revista Pesquiseduca, Santos*, 6(11), 488–502.
- Erasmie, T., & Lima, L. C. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Unidade de Educação de Adultos - Universidade do Minho.
- Fão, M., & Sarmento, T. (2008). Ludotecas- Espaços e tempos para brincar? Em *Actividade física, saúde e lazer: modelos de análise e intervenção* (pp. 63--78). Lidel- Edições Técnicas, Lda.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Ferreira, A. (2013). *Identidade e alteridade: a literatura infantil como oportunidade de abordagem aos valores na educação pré-escolar*. IPP.
- Ferreira, D. (2010). O direito a Brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 12–13.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Edições Afrontamento.
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S., Lino, D., Folque, M., Bettencourt, M., Santos, M., Fochi, P., Machado, I., & Sousa, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Fortin, M. (2009). *O processo de Investigação: da conceção à realização*. Lusociência.
- Gomes, B. (2010). A importancia do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 45–46.
- Graells, P. M. (2000). *Los medios didáticos*. <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto da Segurança Social. (2011). *Manual de Processos-Chave - Creche*. ISS.

- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2009). *A abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras da educação infantil do Brasil. *Cadernos de educação de infância*, 90, 4–7.
- Kishimoto, T. M. (2003). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. Cortez.
- Lino, D. (2018). A abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. Em *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (Porto Edit, pp. 93–111).
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a educação pré-escolar. Em *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)*.
- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Aprender*, 33, 25–34. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10171>
- Marques, A. C., & Almeida, M. I. (2011). A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. *Cultura Escolar e Formação de Professores*, 20(44), 413–428.
- Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. *Cadernos de Educação de Infância*, 107, 4–5.
- Martins, L., & Mendes, T. (2012). *A Transversalidade da Literatura Infantil em Contexto Pré-Escolar I. Iii*.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-acção*. Porto Editora.
- Melo, R., & Freitas, H. (2006). Portfólio: uma estratégia utilizada na avaliação das aprendizagens. *Revista Referência II*, 2, 62–74.
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro-Posições*, 27(2), 115–132. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0041>
- Mesquita, C. (2020). Investigação com crianças: a exigência de uma ética fundada nos direitos. *Cadernos de Educação de Infância*, 120, 77–82.

- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre.
- Moyles, J., & Coronel. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre.
- Neto, C. (1995). *Motricidade e Jogo na Infância*. Sprint.
- Oliveira- Formosinho, J., & Formosinho., J. (2013). *Pedagogia-em- Participação: A perspectiva educativa da associação criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). Educação em Creche: Participação e Diversidade. Em *A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspectiva da Associação Criança* (pp. 11–27). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Pinazza, M. A., & Morchida, T. (2007). *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre.
- Oliveira - Formosinho, J., Gambôa, R., & (Orgs.). (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, May, 29–42.
- Pablo, P., & Trueba, B. (1994). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos: diseñar ambientes en la educación infantil*. Editorial escuela española, S.A.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2019). *O mundo da criança*. McGraw-Hill.
- Papalia, D., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. McGraw Hill.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal Psychology*, 27, 243–269.
- Pereira, M. Â., Aparo, D. M., & Almeida, S. F. (2006). *O brincar e suas relações com o desenvolvimento*. Psicologia Argumento.
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Routledge & Kegan Paul.

- Pinto, A. M. M. (2013). *Descobrimdo o lugar e potencialidades do brincar no jardim-de-infância*. <https://ria.ua.pt/handle/10773/12858>
- Pinto, M., & Sarmiento, M. J. (1999). *Saberes sobre as crianças - Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal*. Universidade do Minho.
- Portugal, G. (2012). Uma Proposta de Avaliação Alternativa e “Autêntica” em Educação Pré-Escolar: O Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 593–610.
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). Orientações Pedagógicas para a Creche. *Documento em apreciação pública.*, 60.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários - cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Raizer, C. M., & Souza, N. A. (2012). O Portfólio sob o Olhar da Criança. Em *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 320–332). Psicossoma.
- Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir atividades para a Educação em Ciência nas primeiras idades*. Edição Cosmos.
- Reis, S. (2002). *150 Idéias para o trabalho criativo com crianças de 2 a 6 anos*. Papiros.
- Rezende, E. (sem data). *Os 6 tipos de comportamentos sociais das crianças durante a brincadeira na teoria de Mildred Parten*. PsicoEdu. <https://www.psicoedu.com.br/2018/07/6-tipos-de-comportamentos-sociais-brincadeira-mildred-parten.html>
- Rinaldi, C. (2013). O ambiente da Infância. Em *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil* (pp. 122–128). Porto Alegre.
- Rombert, J. (2013). *O Gato Comeu-te a Língua?* A Esfera dos Livros.
- Roque, L., & Rodrigues, S. (2005). A vida a brincar. *Cadernos da Educação de Infância*, 75, 45–47.
- Rubin, K. H. (2001). *The play observaton scale (POS)*. University of Maryland.

- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. UA Editora.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). *The portfolio as a strategy for learning assessment in early childhood education: considerations about the practice*. 29, 33–53. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2153/1/28977-106889-1-PB.pdf>
- Silva, I. L. (2012). Problemas e Dilemas da Avaliação em Educação de Infância. Em *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 151–170). Psicossoma.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Simões, A. (2004). O Educador como Prático Reflexivo... E a Construção da sua Identidade Pessoal. *Cadernos de Educação de Infância*, 8–13.
- Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Horizontes Pedagógicos.
- Smith, P. K. (2006). O brincar e os usos do brincar. *A excelência do brincar*, 25–38.
- Solar, S. (2017). Bebés lectores. *Cerlalc*, 9(52).
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2020). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Villas Boas, B. M. de F. (2006). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Edições Asa.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes.

Wajskop, G. (1995). O Brincar na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 62–69.

Zabalza, M. A. (2000). Evaluación en Educación Infantil. *Perspetivar Educação*, 6, 30–35.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A. Ministério da Educação.

ANEXOS

ANEXO 1 – REFLEXÃO REFERENTE À QUARTA SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO CRECHE

O presente documento refere-se à Reflexão Individual das intervenções dos dias 18, 19 e 20 de outubro de 2021, no Contexto Educativo da Creche, Jardim do Fraldinhas. É elaborada âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, amestrado no primeiro semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Para os educadores, a planificação torna-se um fio condutor das atividades que propomos ao grupo de crianças com que estamos. A nossa planificação semanal foi feita novamente em conjunto, apesar de ter sido eu a intervir, sendo que, as atividades também foram pensadas com a educadora. Simões (2004) refere que “Planificar é decidir quais os conteúdos mais aliciantes para os diferentes indivíduos, é decidir as estratégias de organização do grupo/ criança de forma que cada uma apreenda o máximo que puder, decidindo a forma de avaliação que melhor se adapte ao grupo/criança...É uma actividade pré-activa” (p. 10).

Desta forma, a planificação é constituída pelas intencionalidades educativas, a sua organização, bem como, as aprendizagens que queremos proporcionar às crianças, a quem se dirige esta planificação.

As atividades programadas para esta semana estavam relacionadas com o tema do “outono”. A caixinha das surpresas vai a casa de um menino e regressa com um indutor que fosse relacionado com o tema, que nesta semana regressara com castanhas, dióspiros e ouriços da castanha. Como não sabia o que era o indutor, decidi preparar algumas perguntas orientadoras como “o que é isto?”, “de que cor é?” e “o que podemos fazer com ele?”.

Quando o indutor chegou a sala, todas as crianças ficaram entusiasmadas a tentar descobrir o que estava no interior da caixa. A Daisy abriu a caixa e mostrou aos amigos o que tinha trazido para partilhar com eles, começando por mostrar os ouriços das castanhas ao qual teve uma reação inesperada. Ao se baixar para agarrar o ouriço, percebeu que se ia picar e já não o quis agarrar, pedindo-me que o tirasse da caixa. Após o tirar da caixa, continuou a não querer pegar. Neste instante, comecei a pensar que seria um bom momento para explorasse a textura do ouriço com as crianças e entender quais seriam as suas reações ao toque e se este causava medo. Ao contrário do que pensei, quase todas as crianças quiseram agarrar e sentir a sensação dos espinhos na sua mão. Outras apenas quiseram ter o ouriço a sua frente para poder mexer e experienciar ao seu ritmo, e ainda houve uma criança que teve medo do ouriço começando a chorar assim que o chegamos perto dela. Apesar disso mostraram se interessadas em descobrir o que este escondia, então abri o ouriço e tirei as castanhas que este tinha. No fim decidi fazer a contagem das castanhas com o grupo, portanto, em conjunto, contamos as 3 castanhas.

Em relação ao dióspiro, a Daisy já se mostrou disponível para o segurar e mostrar aos amigos. Aproveitamos este momento para eles poderem tocar e cheirar o fruto, perguntar qual era a cor e o que continha em cima (as folhas). Logo que foi mostrado, a Sofia exclamou que era uma fruta, mas não conseguiram identificar o nome, decidimos então dizer a primeira sílaba para ver se alguém completava a palavra, visto que, esta fruta já podia ter sido abordada no contexto familiar. A Leonor conseguiu completar a palavra e depois confrontei-a com o facto de já a ter provado em casa ao qual ela me respondeu “sim!”. Aproveitei este facto de a Leonor já ter provado a fruta, para perguntar ao resto do grupo se também gostavam de provar o dióspiro. Abri o fruto, e a primeira criança a provar começou a agarrar com as mãos para comer, mas uma vez que a fruta estava muito madura acabava por se desfazer e ela não conseguia agarrar, portanto recorri às colheres de sobremesa para os auxiliar. Um a um, foram apreciando o dióspiro, ao qual, apresentaram diferentes reações. Duas crianças, não gostaram de todo do dióspiro e houve outra que a primeira reação não foi muito boa, mas na segunda colher já se mostrou mais satisfeita. O restante grupo apreciou a fruto, pois quase todas repetiram a prova do fruto.

Nesta semana, curiosamente, na terça-feira a fruta do almoço era dióspiro e todas as crianças comeram bem exceto uma que continuava a expressão a sua insatisfação. É de realçar que a fruta do almoço e o dióspiro que a criança trouxe de casa eram de tipos diferentes. A fruta do almoço era um tipo de dióspiro mais rijo que as crianças mastigavam para conseguir engolir, o que a criança trouxe, era mole ao ponto de desfazer-se na boca. Podemos então concluir que aquela criança não gostava mesmo do fruto, pois foi-lhe dado a provar o mesmo fruto com texturas diferentes e esta recusara na mesma.

Ainda durante o dia de segunda-feira, uma das crianças do grupo chegou ao pé da educadora e exclamou “Vanessa, podemos pintar o dióspiro com tintas?”, ou seja, mostrou interesse em retratar o dióspiro usando tintas. Ao ouvir a criança comentei com educadora que podia ser uma possível atividade a desenvolver no dia seguinte visto que o grupo tinha gostado de explorar o dióspiro e esta criança tinha interesse em retratá-lo.

Pensei então numa forma diferente de poderem retratar o fruto sem ser através da forma tradicional (agarrar num papel e pintar). Considerei pertinente fazer a exploração através da técnica Digitinta, em que poderiam trabalhar pinça digital, agarrando o pincel, a exploração do espaço, das texturas, da cor e da forma. Como Cordeiro (2012, p.373) refere esta “É uma boa oportunidade de desenvolver a motricidade grossa, através dos movimentos com os braços e mãos, e da motricidade fina, pelos movimentos com os dedos.” e ao mesmo tempo desenvolve “a sensibilidade táctil, pela experimentação de materiais e texturas diferentes.”.

Na terça-feira, para prosseguir esta atividade, ainda no tapete relembrámos o que tinha sido explorado no dia anterior, falando do dióspiro e do ouriço da castanha. Convidei a criança que tinha mostrado interesse pela atividade seguinte, a partilhar com o grupo o que gostaria de fazer. Esta partilhou a ideia, e logo após, expliquei ao grupo como iríamos fazer a pintura. Aproveitei para ir questionando o grupo sobre a cor e a forma do dióspiro, sobre as folhas, a sua cor e da posição das destas relativamente ao dióspiro (se estavam em baixo, de lado ou em cima do fruto). Após este, antes de pintar no cavalete, questionei as cores que precisava de usar bem como os materiais. Espalhei ambas as tintas no cavalete com um pincel colocando o verde por cima e o cor-de-laranja por baixo. De seguida interroguei-os sobre o que tinha de desenhar, ao qual mencionaram o nome do fruto e voltei a perguntar, “mas como é a forma do fruto?”. Nesta

fase fiquei surpreendida com a resposta que obtive. A Sofia respondeu “É como uma bola.”. Compreendi que a Sofia associou a forma do dióspiro à bola porque ambas são redondas, então, logo de seguida validei a resposta e referi que ambas eram redondas.

Após isso, desenhei no cavalete um círculo, no pedaço de tinta cor-de-laranja que correspondia à cor do fruto e perguntei onde devia desenhar as folhas. Como eu já tinha aplicado as duas tintas, as crianças responderam que as folhas eram no verde e não consegui explorar a orientação no plano com eles. Por isso deveria ter aplicado só a cor-de-laranja para que quando perguntasse onde tinha de desenhar as folhas pudesse obter informações sobre os seus conhecimentos.

Quando as crianças de forma individual começaram a explorar o desenho houve pequenos erros que fui cometendo. Um dos erros para o qual fui alertada desde logo pela educadora, foi o facto de ter dito a uma criança que deveria continuar a pintar com a mesma mão visto que esta tinha mudado o pincel de mão. Como esta faixa etária ainda está a descobrir a sua lateralidade, deveria ter deixado a criança explorar com as duas mãos para que começasse a perceber qual das duas desempenha um melhor trabalho. Outro erro que percebi no início e logo o corriji, foi colocar duas crianças uma ao lado da outra, pois os trabalhos quase se uniram por estas se irem aproximando cada vez mais.

Um dos benefícios durante a tarefa, foi o facto da Joana me estar a auxiliar com as crianças podendo assim ouvir, observar e ajudar mais atentamente cada uma.

De um dia para o outro mudamos a estratégia de organização do espaço, em vez de termos uma criança virada para a rua e outra de costas colocámos as duas de lado, pois a criança que estava virada para a rua acabava por se distrair com as brincadeiras no exterior.

Nesta atividade conseguíamos estimular individualmente cada criança, pois durante o tempo de trabalho fomos perguntando o nome da cor que queriam usar, qual a forma que queriam desenhar e a posição das folhas relativamente ao dióspiro. Foi interessante observar as várias fases de aprendizagens das crianças, pois já temos crianças que conseguem olhar para um objeto e desenhar a imagem real no plano e outros que ainda representam as imagens como vêm na realidade.



FIGURA 1 - TRABALHO 1



FIGURA 2 - TRABALHO 2

Estes dois trabalhos foram realizados no mesmo dia, no primeiro podemos ver o dióspiro representado com as folhas por cima da cor vermelha e no outro percebemos que o verde foi pintado em cima do cor-de-laranja. Outra coisa que podemos observar, foi a técnica que cada uma das crianças usou. Nestes dois casos, a primeira criança decidiu fazer o desenho do fruto na mesa com o pincel e quando lhe perguntamos se queria desenhar com o dedo, esta ficou a olhar

para nós e devagar experimentou. No meu entender, para esta criança o desenho do dióspiro já estava terminado usando apenas o pincel e quando lhe coloquei a questão de desenhar com o dedo, ficou confusa exitando nos movimentos. Neste momento entendi que deveria perguntar as crianças se o desenho estava terminado ou ainda queriam desenhar com o dedo, dando a estas a oportunidade de escolher. No segundo trabalho a criança optou por espalhar a tinta com o pincel e depois desenhar com os dedos. Em todos os trabalhos se pode observar os movimentos circulares esperados nesta faixa etária.

Por fim senti que o grupo já estava mais familiarizado connosco, começaram-nos a ver como uma figura de autoridade perante eles, obedeciam-nos, respeitavam o que lhes era pedido e sentimos que o grupo estava mais calmo na nossa presença.

Um dos aspetos que tenho de melhorar para a próxima intervenção será no aspeto da introdução ao tema e na explicação dos trabalhos, pois por vezes alonguei-me um pouco e nesta faixa etária a concentração deles ainda ocorre num curto período de tempo. Sendo assim posso começar de formas mais dinâmicas e breves de maneira a captar a sua atenção e interesse das crianças.

Referências Bibliográficas

Cordeiro, M. (2012). O Livro da Criança do 1 aos 5 anos (6ª ed.). A Esfera dos Livros.

Simões, A. (2004). O Educador como Prático Reflexivo... e a Construção da sua Identidade Pessoal. Cadernos de Educação de Infância, 8-13.

ANEXO 2 - REFLEXÃO REFERENTE À QUARTA SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO CRECHE

A presente reflexão diz respeito às intervenções realizadas nos dias 25, 26 e 27 de outubro de 2021 na instituição “Jardim das fraldinhas”, na valência de creche. Nestes dias de prática não interviemos em grupo, ou seja, a interveniente foi a Joana, no entanto, iremos refletir em conjunto sobre algumas melhorias a concretizar em futuras intervenções e algumas aprendizagens realizadas nestes dias.

Durante estes dias foi dada continuação à temática da semana passada, mais precisamente o outono. Na segunda-feira, após a canção do bom dia e enquanto se encontravam todos na área do tapete a interveniente iniciou com uma sequência rítmica por meio do batimento de mão com mão (palma) e mãos com perna, sendo que, cada batimento foi executado com dois tempos. Depois de algumas crianças imitarem os movimentos, a interveniente começou a cantar a canção do “Ouriço Ploc- Ploc”. Neste momento, algumas crianças do grupo pararam de executar os movimentos para ouvir a interveniente a cantar, pois era uma canção desconhecida para eles, por isso repetiu-se o a dinâmica duas vezes. De seguida, questionou-os sobre o fruto que era mencionado na canção, que esteve presente na caixinha das surpresas na semana anterior. Com isto, iniciou-se um pequeno debate com grupo sobre as características do ouriço, voltando a apresentá-lo para que as crianças se lembrem-se da sua cor, formato e dos seus “espinhos”. Ouviram-se várias respostas como “é castanho”, “tem picos”, “é uma bola”, entre outros argumentos.

Analisadas todas as características, foi-lhes perguntado como poderiam construir um ouriço idêntico. De modo a facilitar o raciocínio das crianças, a interveniente lembrou que o ouriço “é redondo como uma bola” e com isto, aproveitou a ideia da criança para questionar se a bola de esferovite poderia representar o “ouriço”, ao qual se obteve uma resposta afirmativa. Relativamente à cor do ouriço, as crianças referiram que poderíamos pintar a bola com o castanho.

Após a cor e o formato do ouriço ser discutida, levou-se o grupo a pensar como poderiam construir os “pico” do ouriço. Neste momento, as ideias das crianças dispersaram, e optou-se por mostrar os palitos de madeira e questionar se estes poderiam representar os “pico”. Os palitos que foram apresentados ao grupo, já se encontravam pintados de castanho, pois foi acordado com a educadora estes irem pintados, uma vez que a atividade se poderia prolongar e as crianças não teriam tempo de a terminar. Quando a interveniente espetou o palito na bola, deu-se um momento de suspense, pois, por mais que o grupo percebesse que os palitos iriam representar os espinhos do ouriço, precisavam de visualizar como iria decorrer esse processo. Sucedeu-se um momento de curiosidade e interesse por parte das crianças, visto que cada um iria construir o seu próprio ouriço. A interveniente explicou-lhes que enquanto o grupo usufruía de brincadeira no exterior, algumas crianças iam para a mesa de atividades construir o seu ouriço. Relativamente à escolha das crianças para a construção do ouriço, neste momento a interveniente colocou em prática os conhecimentos previamente adquiridos nas outras práticas, e ponderou sobre as crianças que iria colocar na mesa a realizar trabalho conjunto, pois algumas crianças distraem-se na presença de outros amigos.

Na pintura da bola, optou-se por espetar esta num palito e espetar o palito num bloco de esferovite, de maneira a ficar fixo enquanto a criança pintava, como se pode visualizar na figura 1. Consideramos que foi uma



Figura 1- Pintura do ouriço

ótima escolha, pois no decorrer da atividade, algumas crianças não conseguiam pegar no bloco. Com isto, a educadora colocou a ideia de que poderíamos cortar os blocos em blocos mais pequenos (figura 2), de modo que as crianças conseguissem agarrar. No entanto, as crianças que já apresentam um desenvolvimento da motricidade fina mais avançado, maioritariamente, as de faixa etária mais próxima dos 3 anos, optaram por pegar diretamente no palito com uma das mãos e pintar com a outra. Este processo foi um momento de desenvolvimento da motricidade fina, pois ao pintar a criança movimentava o seu braço, a mão e os dedos. Para além disso, a criança estimulou a sua perceção óculo-manual, pois ao rodar o bloco ou o palito para pintar as zonas brancas, coordenando o movimento do braço através da visão (Ortega & Obispo, 2007).



Figura 2- Pintura do ouriço

No momento da pintura, a interveniente auxiliou-as colocando questões relativamente aos espaços por preencher, sendo que a educadora alertou para algumas questões pertinentes, como por exemplo, cortar os blocos de forma que as crianças conseguissem agarrar. Nesta manhã o processo da pintura ficou concluído, visto que, muitas das crianças trabalharam autonomamente.

É de ressaltar que neste dia a interveniente se encontrava sozinha, visto que a colega teve presente numa consulta médica e não foi compatível comparecer nesta manhã, por isso, decidimos que o restante grupo ficasse a brincar no exterior enquanto a interveniente orientava a atividade.

No segundo dia, no período da manhã, a interveniente relembrou o grupo da canção do “Ouriço Ploc-Ploc”. De seguida, a dupla começou a explicar os movimentos corporais que pretendiam realizar ao som da música, explicando as palavras-chave onde estes se executariam. O movimento que mais despertou interesse nas crianças foi o do toque na cabeça, pois muitas destas desde o início o imitaram. Podemos constatar que o grupo aderiu mais aos movimentos da primeira quadra, do que da segunda, uma vez que, foram os primeiros a serem executados e que chamaram mais a atenção. Optamos por introduzir os movimentos corporais na canção porque era um momento oportuno para desenvolver a coordenação motora bem como a motricidade grossa. Como o Ministério da Educação (1997) refere “A exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior” (p. 58).



Figura 3- Atividade no exterior

Após esta dinâmica, o grupo dirigiu-se ao exterior para continuarem a fazer a pequena dança, como se pode visualizar na figura 3. De seguida, foi selecionado um pequeno grupo para continuarem o processo o seu ouriço. Já na área da mesa lembrou-se o grupo como teria de espetar os palitos na bola de esferovite. Foi uma atividade em pequeno grupo, pois quando estavam presentes crianças mais autónomas poderíamos dar mais atenção ao restante grupo.



Figura 4- Atividade em pequeno grupo

Este momento de perfurar a bola de esferovite com um palito, foi um exercício de desenvolvimento da motricidade fina, pois esteve presente um movimento de pinça quando a criança pegava no palito com os dedos, como se pode observar na figura 4 e 5. Tal como destacam Ortega e Obispo (2007), a coordenação motora fina é a capacidade para utilizar os pequenos músculos, para realizar movimentos muito específicos, todos aqueles que requerem a

participação das nossas mãos e dedos. Para além do movimento de pinça, também foi possível o desenvolvimento da coordenação óculo-manual que é essencial nesta idade, mais precisamente a capacidade de coordenação da visão e do movimento das mãos (Ortega & Obispo, 2007). Na construção do ouriço, a criança teve de perceber onde existiam zonas vazias na sua bola, para que, pudesse espetar os “picos”, ou seja, utilizou a visão para identificar essas zonas e usou a mão e o movimento de pinça para espetar o palito.

Por fim, no passado dia 20 de outubro foi nos permitido assistir ao seminário O Educador de infância: Identidades Profissionais Autênticas e (Trans)formativas que teve como oradora Joana Freitas Luís, Educadora de Infância. A apresentação foi dividida em três partes ligadas à área da

educação, onde a oradora mencionou as suas práticas, percursos e por fim mensagens que nos queria deixar. Primeiramente surgiu uma questão de partida “O que é ser educador?”, na qual foram discutidas algumas ideias. De seguida, surgiu outras questões como “Que educador eu sou?” e “O que para mim é importante quando for educadora?”. Estas questões levaram a um momento de reflexão que considerámos essencial, pois como nos encontramos a realizar prática, vivenciamos estratégias que queremos adotar quando formos educadoras e estratégias ou atos que não queremos de todo aplicar. Esta reflexão foi sem dúvida importante, pois muitas vezes não pensamos nas nossas atitudes e se agimos corretamente ou não perante certa situação. Consideramos que deve ser essencial um futuro educador/ educadora refletir sobre as suas práticas, no que reflete sobre como o que fez e o que não voltaria a fazer.

Tal como a oradora destacou, o educador é um investigador, é um sonhador que tem de estar comprometido com a missão de educar. É um co-construtor de cenários para o brincar, mas principalmente é alguém que escuta e se escuta. Quando a oradora mencionou estes aspetos, recordamos de imediato alguns momentos que vivenciamos na nossa prática, pois damos valor ao facto de escutarmos as crianças e as suas ideias. No entanto, temos de aceitar que nem sempre conseguimos compreender quais os propósitos ou as suas necessidades, mas devemos sempre fazer um esforço para as escutar e acima de tudo compreender.

Por fim, um outro aspeto mencionado pela oradora que consideramos fulcral e no qual nos identificamos foi a seguinte frase: “O educador é alguém comprometido com o brincar”. Durante os nossos dias de práticas tentamos brincar com as crianças, brincar ao “faz-de-conta”, realizar brincadeiras ao ar livre, pois elas precisam e necessitam de brincar nesta idade, e chegamos à conclusão de que muitas vezes parecemos umas “palhaças”, mas se for preciso ser palhaças para as fazermos felizes, nós seremos, pois é só isso que importa.



Figura 5- Perfurar a bola de esferovite

Referências Bibliográficas:

- Ministério da Educação. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Gabinete para a Expansão e desenvolvimento da Educação Básica.
- Ortega, J., & Obispo, J. (2007). Manual de Psicomotricidad (Teoria, Exploración, Programación y Práctica). Cáceres: Ediciones La Tierra Hoy

ANEXO 3- PLANIFICAÇÃO REFERENTE À SÉTIMA SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO CRECHE

Planificação da 7ª Semana de Intervenção

Educadora cooperante: Vanessa Faustino	Professora Supervisora: Maria José Gamboa	Alunas Estagiárias: Joana Pítou Tatiana Santos Interveniente: Joana Pítou
Instituição: Jardim do Fraldinhas	Público-Alvo: 20 crianças com idades compreendidas entre os 2 e 3 anos	Local: Sala dos dois anos de baixo

Contextualização: A presente semana inicia-se com um aniversário. Sempre que uma criança faz anos existe uma dinâmica já programada pela educadora. Normalmente as crianças cantam os parabéns antes do reforço alimentar, no entanto, esta semana irá suceder-se no período do lanche. O grupo oferece um miminho ao aniversariante que, neste caso, é um vaso onde este terá de semear uma semente à sua escolha. Na semana passada, iniciou a temática do Dia Nacional do Pijama que continuará esta semana. Para a construção da dinâmica ou do indutor, foi entregue à família nomeada o livro “Palavras esquecidas” da editora Mundos de Vida, em que era pretendido que o lessem e encontrassem algo que pudessem relacionar com o projeto sala e a temática. Deste modo, o indutor foi a realização de uma dinâmica, em que era suposto que o grupo construísse ninhos para pássaros. Visto que esta semana celebrasse o Dia Nacional do Pijama, é esperado que as crianças levem o seu pijama vestido para a instituição. Assim sendo, tencionamos realizar um percurso motor e relacioná-lo com o livro da semana anterior. Ainda esta semana, planeamos que os restantes grupos concluam a construção dos ninhos, para que, possam colocá-los nas árvores da escola.

22 de novembro de 2021

Finalidades Educativas	Descrição	Duração	Objetivos Educativos	Avaliação
Acolhimento				
Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva Desenvolvimento da Competência social e comunicacional	Durante a hora de acolhimento, as crianças que estão presentes na instituição podem usufruir de um momento de brincadeira livre. No fim, o grupo é convidado a arrumar o espaço.	8h às 10h	Partilhar brinquedos e materiais; Brinca com uma ou mais crianças durante alguns minutos;	Observação direta; Notas de campo; Registo fotográfico.

Higiene pessoal

<p>Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva</p>	<p>Neste momento de higienização, as crianças devem ir lavar as mãos e à casa de banho (exceto quem usa fralda que só lava as mãos).</p>	<p>10h às 10h10</p>	<p>Sentar na sanita/ bacio sozinho; Lavar as mãos; Limpar-se sozinho; Vestir/ despir; Respeitar as regras impostas.</p>	<p>Observação direta; Notas de campo.</p>
Reforço alimentar				
<p>Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva</p> <p>Desenvolvimento da Competência social e comunicacional</p>	<p>No período do lanche da manhã, as crianças têm por hábito distribuir o alimento pelo grupo e de seguida, cantar a canção do “Bom dia” para desejar os bons dias a todos os presentes.</p>	<p>10h10 às 10h20</p>	<p>Identificar as outras crianças da sala; Diz “Bom dia” ou acena com a mão; Conhece as rotinas diárias da sala;</p>	<p>Observação direta; Notas de campo; Registo fotográfico ou vídeo;</p>
Proposta educativa				
<p>Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva</p> <p>Desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório</p> <p>Desenvolvimento da</p>	<p>Neste dia festejasse o Dia Nacional do Pijama, é esperado que as crianças levem o seu pijama vestido para a instituição. De maneira a celebrar este dia e a relembrar o livro lançado pelo Dia Nacional do Pijama, tencionamos realizar um percurso motor com o grupo de crianças.</p> <p>No livro é referido um caminho que os três amigos (Maria, Milu e Quincas) realizaram até chegar à fábrica. Deste modo, é colocado o desafio ao grupo</p>	<p>10h20 às 11h15</p>	<p>Desenvolvimento psicomotor (pular, saltar, atirar a bola de forma direcionada, movimentos de equilíbrio, rebolar e rastejar); Desenvolvimento cognitivo (compreender, aguardar pela sua vez e aceitar as regras).</p>	<p>Observação direta; Notas de campo; Registo fotográfico ou vídeos.</p>

<p>Competência social e comunicacional</p>	<p>de ultrapassarem também esse trajeto, que neste caso é o percurso motor.</p> <p>Depois do reforço alimentar, o grupo vai-se dirigir para o campo de futebol onde vão encontrar o percurso já montado (Anexo). A interveniente começa por relembrar ao grupo, dizendo:</p> <p><i>Quando a Milu, a Maria e o Quincas foram ao monte dos gigantes à fábrica do Doutor Tesouras, tiveram de passar por um caminho muito, muito perigoso. Mas eles conseguem passar todos os desafios sem desistir! Querem saber os desafios que os três amigos ultrapassaram?</i></p> <p>Após a conversa com o grupo, a interveniente explica o percurso ao mesmo tempo que o executa.</p> <p><i>Primeiro passaram por uma ponte com muito cuidado para não caírem, depois passaram por uns troncos das árvores que estavam no chão, e tiveram de levantar uma perna de cada vez. Neste momento, viram os guardas-vigias lá ao fundo e, para que, eles não os vissem tiveram de rebolar no chão. Depois deste grande susto, tiveram de saltar as pedras de um lago, para que, não caíssem na água. O Quincas como ia a voar conseguiu ver os guardas vigias e disse:</i></p> <p><i>Maria e Milu mandem essa bola para a frente para fazer barulho e escondam-se no túnel e assim os guardas vigias não nos encontram. No</i></p>			
---	---	--	--	--

	<p><i>túnel a Maria e Milu rastejam o seu corpo até chegar ao final do túnel. No final de todos estes desafios perigosos, já estava muito escuro e os amigos tiveram de levar uma vela para que conseguissem ter luz. Vocês também querem fazer o caminho que a Milu, a Maria e o Quincas fizeram?</i></p> <p>De seguida, o grupo é dividido em 4 equipas com 5 elementos, de maneira que, duas equipas executem o percurso ao mesmo tempo.</p>			
	<p>Recursos: 2 bancos suecos; 12 pinos; 14 paus de plástico; 8 cubos de plástico; 8 arcos; 1 bola; 2 colchões; 4 bolas pequenas.</p>			
Higiene pessoal				
Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva	<p>Neste momento de higienização, as crianças devem todas ir lavar as mãos e à casa de banho (exceto as que usam fralda que lavam só as mãos). Também lhes é colocado o babete para a hora da refeição.</p> <p>Enquanto umas crianças esperam pelas outras, é cantado canções já exploradas.</p>	11h15 às 11h30	<p>Sentar na sanita/ bacio sozinho; Lavar as mãos; Limpar-se sozinho; Vestir/ despir; Responde à chamada do seu nome;</p>	<p>Observação direta; Notas de campo.</p>

			Respeitar as regras impostas.	
Almoço				
Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva	<p>Na hora da refeição, todas as crianças devem comer a sopa, o segundo prato e a fruta. As crianças podem ser auxiliadas, no entanto, todas já comem sozinhas.</p> <p>No momento de comer a sopa, costumamos fazer a contagem de um até dez, de maneira que, a criança seja incentivada a comer autonomamente. Com isto não queremos dizer que a criança tem de comer ao ritmo da contagem, apenas é uma iniciativa.</p>	11h30 às 12h15	<p>Come sozinho sem derrubar;</p> <p>Utiliza adequadamente os talheres;</p> <p>Consegue estar sentado à mesa.</p>	<p>Observação direta;</p> <p>Notas de campo;</p> <p>Registo fotográfico.</p>
Higiene pessoal				
Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva	<p>Neste momento de higienização, as crianças devem ir lavar as mãos e à casa de banho. Deve-se trocar a fralda ao Nuno, à Francisca Sousa, ao Francisco, ao Diogo e colocar a Maria Leonor, o Jodie e a Francisca Henriques no bacio.</p> <p>Devemos colocar a fralda para dormir à Mafalda, à Carolina, à Clara, à Maria Leonor, à Francisca Henriques e à Leonor.</p>	12h15 às 12h30	<p>Sentar na sanita/ bacio sozinho;</p> <p>Lavar as mãos;</p> <p>Limpar-se sozinho;</p> <p>Vestir/ despir;</p> <p>Respeitar as regras impostas.</p>	<p>Observação direta;</p> <p>Notas de campo.</p>
Repouso				
Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva	<p>Na hora do repouso, a sala tem um ambiente acolhedor, com música ambiente e baixa iluminação. As espreguiçadeiras são colocadas durante a higienização pessoal antes de almoço. As crianças ao deitar-se descalçam-se, colocando o calçado debaixo da espreguiçadeira e deitam-se.</p> <p>Deve-se dar a chucha à Leonor, à Carolina, ao Francisco, ao Santiago, ao Salvador, ao Jodie, ao Nuno, ao António, ao Manuel e à Mafalda, pois as fraldas de pano ou os dou-dous já estão na espreguiçadeira. Deve-se</p>	12h30 às 15h30	<p>Desenvolver a autonomia (Deita-se na sua espreguiçadeira, descalça ou calça os sapatos);</p> <p>Promover o sentido de responsabilidade e respeito por</p>	<p>Observação direta;</p> <p>Notas de campo.</p>

	aconchegar todas as crianças com os respetivos lençóis e adormecer as que tem mais dificuldade.		regras e limites comuns (entende que é hora de silêncio e que se deve preparar para dormir).	
Higiene pessoal				
Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva	Após se levantarem, as crianças que só usam fralda à sesta e as que não usam fralda, dirigem-se à casa de banho. As crianças ao seu ritmo se vão levantando e se dirigem à casa de banho, outras sentam-se no tapete a calçar-se enquanto um dos adultos começa a colocar o babete e a pentear as crianças. Durante esta ação existe interação criança-adulto e criança-criança. Pode haver momentos em que se canta uma canção.	15h30 às 15h45	Sentar na sanita/ bacio sozinho; Lavar as mãos; Limpar-se sozinho; Vestir/ despir; Responde à chamada do seu nome; Respeitar as regras impostas.	Observação direta; Notas de campo.
Lanche				
Desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório Desenvolvimento da Competência social e comunicacional Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva	Antes do lanche, visto que, neste dia é o aniversário do Jodie e os colegas prepararam uma surpresa que lhe irão entregar. O presente consiste num vaso que, anteriormente, foi decorado com tecido pelos seus amigos e ficou exposto no placar da sala. Este vaso apenas está decorado, uma vez que, o principal objetivo é que a aniversariante coloque a terra, nomeie uma das plantas à sua escolha (salsa, coentros, tomilho e alecrim) e, de seguida, semeie essa mesma planta. Por fim, rega as sementes e após todo este processo, a criança pode levar a planta para casa para poder observar a sua evolução e depois comunicar aos amigos. Na hora do lanche, todas as crianças comem sozinhas o lanche planeado para o dia. Cuidados: no dia de leite, o Jodie bebe bebida vegetal e a Francisca Sousa, a Francisca Henriques e o Nuno bebem leite adaptado.	15h45 às 16h15	Aniversariante (Jodie): Desenvolver a destreza manual (conseguir agarrar na pá); Desenvolver a coordenação oculo-manual (conseguir colocar terra, com o auxílio da pá, dentro do vaso). Grupo: Identificar o presente que irão dar e onde este está guardado; Conseguir descrever as etapas do processo. Estratégias: - Grande grupo; - Individual. Agarra na caneca	Observação direta; Notas de campo; Registo fotográfico.

	Recursos: Vaso; Terra; Sementes (salsa, coentros, tomilho e alecrim); Água.		adequadamente e não entorna o leite; Consegue estar sentado adequadamente à mesa; Respeita as regras estabelecidas.	
Higiene pessoal				
Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva	Neste momento de higienização, as crianças devem ir lavar as mãos e à casa de banho. Deve-se trocar a fralda ao Nuno, à Francisca Sousa, ao Francisco, ao Diogo e colocar a Maria Leonor, o Jodie e a Francisca Henriques no bacio.	16h15 às 16h30	Sentar na sanita/ bacio sozinho; Lavar as mãos; Limpar-se sozinho; Vestir/ despir; Respeitar as regras impostas.	Observação direta; Notas de campo.
Brincadeira Livre / Saída				
Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva	A criança desfruta de um momento de brincadeira livre até que o cuidador a venha buscar.	16h30 às 20h	Partilhar brinquedos e materiais; Brinca com uma ou mais crianças durante alguns minutos; Compreender e aceitar regras; Desenvolver gestos, movimentos corporais e vocalizações para comunicar e expressar desejos, interesses e sentimentos; Calça e descalça sozinho.	Observação direta; Notas de campo. Registo fotográfico ou vídeo.

ANEXO 4 - REFLEXÃO REFERENTE À DÉCIMA SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO CRECHE

O presente documento refere-se à Reflexão Individual das intervenções dos dias 22, 23 e 24 de novembro de 2021, no Contexto Educativo da Creche, Jardim do Fraldinhas. É elaborada âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, amestrado no primeiro semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nestes três dias de estágio, foram destinados à intervenção da minha colega Joana, assumindo assim o papel de estagiária não atuante.

Esta semana continuamos com a temática “Dia Nacional do Pijama” na qual se comemorou em particular na segunda-feira. Nesse dia, toda a instituição decidiu ir vestida com o seu pijama para a escola, e como era um dia especial, preparamos uma atividade distinta. Um dos desenvolvimentos que ainda não tínhamos trabalhado e tínhamos muito interesse em fazê-lo, era o desenvolvimento motor, por isso, decidimos proporcionar uma atividade que potenciasse o mesmo. Através da história que contámos na semana anterior, decidimos criar um percurso imaginário em que o objetivo era vencer todos os obstáculos até terminar o percurso. Sabemos que ao desenvolver atividades que incluam a expressão motora, estamos a potenciar o desenvolvimento global da criança, visto que através destas, elas têm oportunidade de alcançar a destreza motora, os hábitos e as atitudes que tornam as crianças seres ativos e capazes na sociedade de hoje em dia. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, apelam-nos a isto mesmo: “O corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p.58). Nesta faixa etária, estão constantemente a adquirirem e a aperfeiçoar as suas habilidades motoras, como o andar, o saltar, o correr, etc, sendo que, é nestas idades que as habilidades motoras (finas e globais) se estabelecem.

Considerámos importante envolver vários movimentos que agilisassem esse desenvolvimento, tornando um percurso atrativo e ao mesmo tempo rico. Preparamos exercícios de equilíbrio, como o andar por cima do banco sueco, o levar a bola sem deixar cair até ao final do percurso, atirar a bola ao ar. Além disso, proporcionamos um exercício de rebolar, outro de rastejar e também de saltar. Apesar de treinar competências do desenvolvimento motor, também podemos trabalhar questões como o conceito cima e baixo, “tem que passar por cima dos troncos das árvores”, a questão do faz de conta, como “vamos fazer de conta que somos o Quincas, a Maria e a Milu e temos de vencer os obstáculos para chegar ao armazém do Doutor Tesouras”, entre outras competências.

Esta atividade incidu mais sobre o desenvolvimento motor, pois considerámos que para além de ser importante nas aprendizagens das crianças, também era algo que ainda não tínhamos tido a oportunidade de trabalhar.

Considero que este recurso foi um recurso que conseguiu envolver todas as crianças da sala, visto que o recurso foi desenvolvido de pensar em todas as capacidades do grupo e nas competências que pretendemos que adquiram, por isso, envolvemos as crianças de modo que estas participassem de forma ativa nas suas aprendizagens. Criar contextos e recursos em que se consiga estimular e despertar os interesses dos sujeitos, permite que a criança se sinta motivada, pois “as experiências motoras e lúdicas oferecidas às crianças devem suscitar interesse e prazer” (Neto, 1995, p.63).

Para que as aprendizagens da criança tenham sucesso, cabe ao educador assegurar a existência de uma diversificação desses momentos e estimulá-las de maneira que todas participem (Neto, 1995). O adulto também deve selecionar os espaços, os equipamentos e as propostas adequadas ao desenvolvimento do grupo. Nesta planificação, foi proposto a realização da tarefa no campo da escola, mas esta não foi executada no espaço planeada. Devido ao orvalho que caiu durante a noite, o campo encontrava-se bastante molhado e como o percurso envolvia o rebolar e rastejar, a Joana juntamente com a educadora, decidiram alterar o espaço para o pátio da creche. A interveniente teve o cuidado de colocar uma manta no chão para as crianças não rastejassem num pavimento tão frio, bem como, colocar um colchão no chão para rebolar.

Em relação à gestão do grupo, optámos por formar grupos de 4 elementos, pois acreditávamos que seria benéfico, visto que as crianças mais velhas têm mais autonomia e poderiam ir realizando sozinhas. Como observadora percebi que não tinha sido uma boa opção, pois a minha colega não conseguia ir acompanhando cada criança. Acredito que tivesse sido uma atividade individualizada ou a pares, as crianças teriam tido um maior acompanhamento.

Contudo sentimos que as crianças aderiram bastante bem à atividade, mostraram-se motivadas e curiosa sendo que muitas pediram para ser das primeiras a executar o percurso.

Referências Bibliográficas

Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação

Neto, C. (1995). Motricidade e Jogo na Infância. Editorial Sprint.

ANEXO 5 - REFLEXÃO REFERENTE À DÉCIMA QUINTA SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO CRECHE

O presente documento refere-se à Reflexão Individual das intervenções dos dias 10, 11 e 12 de janeiro de 2022, no Contexto Educativo da Creche, Jardim do Fraldinhas. É elaborada âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, amestrado no primeiro semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nestes três dias de estágio, foram destinados à intervenção de ambas as mestrandas, assumindo assim o papel de estagiária atuante.

Esta semana a caixinha das surpresas regressou com a temática “Inverno”. A criança que levou a caixinha, decidiu explorar esta temática através da construção de um terrário com os amigos. Era o primeiro dia após as férias, as crianças vinham mais agitadas e para algumas o regresso estava a ser um pouco mais difícil. Decidimos que a atividade orientada iria ser apenas mostrar o que a caixinha das surpresas trouxe e posteriormente, fazíamos uma exploração da chuva e das poças de água e lama. Sabemos que ao conhecermos o bem-estar e a implicação das crianças podemos obter “feedback sobre a qualidade da atividade ou situação, atendendo ao modo como estas são vivenciadas por cada criança” (Carvalho e Portugal, 2017).

A exploração das poças de água foi um momento de grande diversão entre crianças e adultos. As crianças estavam motivadas e muito concentradas nas suas explorações. “Chapinhar nas poças é uma atividade muito divertida, que mobiliza todo o corpo e transmite uma sensação de bem-estar e liberdade” (Portugal, Bento e Carvalho, 2016).

Desde o início da prática pedagógica que ansiava proporcionar esta exploração às crianças, visto que, era uma das atividades que mais gostava de fazer em pequena. Além disso estes tipos de experiências trazem grandes benefícios no desenvolvimento das crianças, promovem a capacidade de concentração, suscitam bem-estar, transmite a sensação de liberdade e autodeterminação reforçando a identidade positiva, provocam novos desafios e ricos e mobiliza o corpo todo.



FIGURA 13 - BRINCAR NAS POÇAS DE ÁGUA

É importante interpretar estas descobertas como etapas importantes no processo de aprendizagem, em que as crianças têm a possibilidade de superar medos, descobrir e desenvolver novos interesses e aperfeiçoar competências de avaliação do risco.

No dia seguinte, começamos por relembrar todos os materiais que a Francisca levou para construirmos, em conjunto, um terrário. Como sentimos que todas as crianças estavam motivadas e queriam participar na construção do terrário, optamos por dar a todas um papel na sua construção. Cada criança, individualmente, colocou um dos materiais (pedras, terra, carvão

ativo, plantas, carrasca ou água) dentro do pote de vidro. Nesta atividade, resolvemos estimular as crianças a identificar e a nomear os materiais da natureza. Como não foi a primeira vez que este tipo de estimulação foi realizada, conseguimos perceber que todas as crianças presentes no grupo naquele dia, conseguia nomear e identificar os materiais da natureza mais comuns no dia-a-dia, como as pedras e terras.

Para mim foi muito gratificante acompanhar esta aprendizagem, visto que na primeira atividade ainda existiam crianças que não nomeavam nenhum destes elementos e nesta atividade já o expressaram. Desta maneira, consigo entender que as crianças precisam de momentos de repetição para alcançarem e desenvolver aprendizagens e que não podemos pensar que através de uma atividade eles conseguem logo aprender.

Considero que futuramente não devo pensar tanto na repetição numa perspectiva de adulto, onde pensamos que repetir “é uma oportunidade para corrigir erros e fixar, reforçar ou controlar aquilo que querem transmitir” e sim na perspectiva de criança visto que para elas “repetir é uma oportunidade para descobrir ou refinar acertos e para se alegrar com aquilo que lhes deu gosto em sentir, fazer ou compreender na primeira, na segunda, ou enésima vez” (Macedo, 2020).

Nesta atividade, como cada criança participou de forma individual, senti que o grupo teve demasiado tempo sentado no tapete. Considero que tivesse sido mais benéfico, as crianças que colocaram os mesmos elementos terem-no executado em pequeno grupo, assim, para além do tempo no tapete reduzir, acabavam por trabalhar em cooperação uns com os outros sendo que esta área também é importante. “Entre crianças, a aprendizagem ocorre de forma espontânea, alterando-se papéis de aprendente e ensinante, em função das exigências de cada tarefa” (Bilton et al, 2017).

Por fim, nesta semana foi a semana em que senti mais diferença no desenvolvimento de cada criança. Uma vez que tivemos 3 semanas sem as vermos, senti que muitas das crianças estavam mais desenvolvidas principalmente em termos cognitivos e na comunicação. Uma das crianças começou a desenhar a figura humana, identificando a cabeça, os braços e as pernas, para além disso, demonstrou interesse em desenhar pormenores do corpo como, os caracóis dela (cabelo) e os olhos. Existiu outras crianças que expandiram o seu vocabulário, já referindo palavras novas ou mesmo uma frase mais complexa.



FIGURA 15 - DESENHO DA FIGURA HUMANA NO DIA 11 DE JANEIRO



FIGURA 14 - DESENHO DA FAMÍLIA FRALDINHAS. DEMOSTROU INICIAR DO DESENHO DA FIGURA HUMANA (CABEÇA E OLHOS) NO DIA 14 DE DEZEMBRO.

Referências Bibliográficas

Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017) Brincar ao ar livre – Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagens fora de portas. Porto Editora.

Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). Avaliação em Creche - Crechendo com qualidade. Porto Editora.

Portugal, G., Carvalho, C. & Bento, G. (2016). Orientações Pedagógicas para o trabalho com crianças entre 0 e 3 anos de idade. Ministério da Educação e Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (não publicado). Disponível em <https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf>

ANEXO 6 - REFLEXÃO REFERENTE À NONA SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA I

O presente documento refere-se à reflexão individual das intervenções dos dias 2, 3 e 4 de maio de 2022, no Jardim do Fraldinhas. É elaborada âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, no segundo semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Esta semana foi destinada a apresentação do tema dos “Carros” apresentada pelo F.S. que nos explicou o que é um automóvel e quando eles surgiram. Neste momento senti-me deliciada ao ouvir a explicação que ele fez. Esta é uma criança que tem dificuldade na comunicação oral e, muitas das vezes quando comunica alguma ideia, fá-lo com frases curtas nem sempre bem formuladas. Desta vez conseguiu surpreender todos à sua volta, os amigos, a educadora, a auxiliar, as intervenientes e a professora que se encontravam naquela sala. Passo a citar a sua explicação “O carro é um veículo motorizado, é que tem quatro rodas, é que carrega pessoas e animais domésticos e outras coisas”. Ao explicar aos colegas conseguiu comunicar e expressar a sua aprendizagem durante 10 segundos sendo que a sua apresentação teve um total de 3 minutos com algumas interações dos adultos e das crianças. Para além de apresentar o que é um carro, ainda explicou aos colegas alguns sinais de trânsito e várias regras do código da estrada como “para o carro que nós temos a carta de condução e para aprender a conduzir o carro, nós temos de ter as leis de trânsito”. Esta criança ainda apresentou um jogo feito em família para partilhar com os colegas. Tratava-se de um tapete que representava uma estrada, um carro feito de cartão e sinais de trânsito. Neste momento foi possível observar a interação entre crianças, uma vez que dez crianças se mostraram predispostas em experimentar este jogo. Para além de interações verbais como “mostra o sinal”, “já podes passar”, “atenção à passadeira” houve comunicação não verbal, através de gestos como por exemplo quando a criança com o stop esticava o braço de uma forma mais repentina executando o movimento para parar, através de expressões faciais, do olhar, de gestos e imitações. As interações entre pares são importantes para a construção e consciência da sua identidade uma vez que “o desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando” (Hohmann & Weikart, 2011, p.64).

No dia seguinte, foi lido às crianças a história *Porque é que os animais não conduzem?* de Pedro Seromenho. Durante esse momento senti que as crianças estavam bastante atentas e entusiasmadas para saber qual o animal que se seguia e qual a regra que lhe competia. Durante a leitura da história fui percebendo que as crianças estavam empolgadas para ver se os animais que tinham estudado durante o projeto anterior vinham no livro. Sempre que apareciam um elas tentavam relacionar as suas características com a regra apresentada como por exemplo:

Interveniente - A chita não conduz porque anda em excesso de velocidade. Porque é que a chita não pode conduzir?

C. – Porque elas andam muito rápido e depois passam a velocidade que podem andar na estrada.

Interveniente – O touro não conduz porque enlouquece quando vê o semáforo vermelho. Porque é que ele enlouquece?

J. – Porque os touros não gostam de ver a cor vermelha.

Para além das crianças mostrarem grande vontade de cruzar saberes, partilhavam muitas curiosidades sobre palavras novas ou expressões que não compreendiam como por exemplo: No livro dizia que o gorila não podia conduzir porque não tinha o macaco no carro e neste momento houve crianças que comentaram que os gorilas não precisam dos macacos para conduzir. A interveniente explicou que existe um instrumento no carro que se chama macaco e disse que seria uma boa questão para eles fazerem quando fossem a ESTG.

Durante a visita a ESTG as crianças quiseram questionar os professores tudo o que ainda não sabiam sobre os carros. A primeira pergunta que fizeram foi relacionada com a história lida no dia anterior “O que é o macaco?”. O professor foi buscar um instrumento grande e pesado que tinha uma alavanca e perguntou às crianças - “conseguem levantar esta mesa pesada?”. Todas as crianças posicionaram-se em redor da mesa e tentaram levantá-la, mas sem sucesso. Após isso o professor meteu o macaco debaixo da mesa e pediu as crianças para dar à manivela. Assim que elas se aperceberam que a mesa estava a subir disseram “ah, então o macaco serve para levantar coisas pesadas como os carros?”. Mais uma vez pude observar que se dermos as indicações certas e os materiais certos, as crianças conseguem construir as suas aprendizagens através da exploração. “Ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas” (Lopes da Silva et al, 2016, p.34).

Esta visita tornou-se muito importante para as crianças pois conseguiram responder às suas perguntas e dúvidas. Aprenderam que para construir um carro primeiro tem que se fazer um projeto e que existem vários tipos de carros. Tiveram o prazer de se sentar dentro de um kart e imaginar ser um piloto de corridas. Descobriram que existem carros elétricos que não poluem o ambiente e outros a gasolina, gasóleo e gás. Através das apresentações e das comunicações estabelecidas com os alunos e os professores da escola acabaram por perceber que os carros não são só para os meninos e que também existem meninas envolvidas nesses projetos.

Num dos momentos de observações de carros de corrida, a aluna da ESTG explicou às crianças que esteve envolvida no projeto desse carro com vários colegas de turma. Que o carro era um projeto de equipa e cada aluno tinha a sua função para ajudar a construí-lo. Ainda tiveram o prazer de observar um carro que já tinha corrido na Alemanha e em Inglaterra e assim conquistado alguns um prémio.

Nesta semana tive a oportunidade de conduzir um grupo de crianças durante a visita sem a supervisão de um adulto responsável pelo grupo. Tinha consciência que precisava de estar de olhos e ouvidos bem abertos pois com extrema facilidade as crianças podiam correr riscos como magoarem-se, cortarem-se, fugirem, caírem uma vez que estávamos perto de materiais que era perigosos para as crianças. O mais difícil de controlar no grupo foi o entusiasmo para explorar as divisões todas da escola em que por vezes eles começavam a correr. Para combater esta dificuldade decidi deixar o professor da ESTG à frente do grupo e eu no fim para que nenhuma criança ficasse para trás ou se distraísse. Uma das reflexões que levo deste dia é que as crianças ao vivenciar e explorarem as situações que mais lhes dá interesse conseguem aprender muito mais do que quando tentamos explorar dentro da nossa sala. Um dos exemplos em que percebi isso foi no momento de recolher o que as crianças queriam saber. Na sala, as crianças apenas queriam questionar “o que é o motor”, “onde arranjam as peças”, “onde é o acelerador”, já na oficina as questões foram muito mais espontâneas e ligadas ao interesse do momento como “para que serve aquela peça laranja (vareta do óleo)”, “onde podemos arranjar (um volante com botões)”, “como o construíram (o kart)”.m Por isso nem sempre as crianças estão predispostas a aprender e cabe-nos a nós adultos proporcionar-lhe e oferecer-lhes este tipo de ambientes educativos.

bibliografia

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As Cem Linguagen da Criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Penso. VER ESTES ITÁLICOS EM TODOS OS DOCUMENTOS....

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Martorell, G., Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2020). *O mundo da criança. Da infância à adolescência*. Porto Alegre

Papalia, D., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. McGraw Hill

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw-Hill

Portugal, G & Laevers F. (2018). Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de acompanhamento das crianças. Porto Editora

Rego, L. (1990) Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. FTD

Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). Linguagem e comunicação no jardim de infância: Textos de apoio para educadores de infância. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

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

Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (1998). Compreender o desenvolvimento da criança. Horizontes

ANEXO 7 - REFLEXÃO REFERENTE À DÉCIMA SEGUNDA SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA I

O presente documento refere-se à reflexão individual das intervenções dos dias 23, 24 e 25 de maio de 2022, no *Jardim do Fraldinhas*. É elaborada âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, no segundo semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Esta semana deu-se início ao projeto “Sozinhos somos uma gota, juntos somos um oceano”. Este projeto surgiu do interesse das crianças aquando da apresentação de duas das temáticas do projeto de sala “Saber viver sem estragar o planeta” e “As principais causas da poluição dos oceanos”. Uma das crianças levou para a sala um saco com lixo que tinha recolhido na praia com a sua família. Muitas das crianças ficaram interessadas em explorar mais aprofundadamente esta temática inclusive pediram-nos para iremos à praia para apanhar lixo como a M.C..

A visita à praia só pôde ser marcada na segunda-feira, dia 23, por questões de logística da instituição. Como este projeto está a ser realizado com a colaboração da atividade “Jardim das histórias”, as crianças já tinham explorado recursos pedagógicos, como livros e outros projetos. Assim já tinham alguns conhecimentos do que poderiam encontrar na praia, como devíamos de recolher o lixo, os cuidados a ter com o lixo e com o mar. No entanto, no próprio dia recapitulámos com a criança os perigos que podíamos encontrar bem como o modo de recolher o lixo. Neste momento foi visível que as crianças desenvolveram vários saberes do conhecimento do mundo. Conseguiram distinguir quais os materiais naturais e o lixo da praia, sendo que, quando tinham dúvidas dirigiam se a um adulto e questionavam o que era para perceber se era lixo ou se era material natural. Consegui assistir a um breve diálogo entre duas crianças que falavam sobre um pau de gelado. Uma dizia que era lixo porque não era madeira que a natureza tinha deixado lá, mas sim um pau que o homem usou. A outra afirmava que como a madeira era um material biodegradável podíamos deixar na praia. Ambas decidiram guardar o pau e falar com o restante grupo uma vez que ficaram na dúvida, assim sendo guardaram no saco para que posteriormente fosse discutido esta dúvida.

Neste dia, as crianças mais uma vez desenvolveram o trabalho em equipa com muita motivação e cooperação uns com os outros. Não houve desentendimentos e todas as crianças acabaram por interagir umas com as outras. Nós adultos também aprendemos que apesar destas crianças ainda serem pequenas elas têm uma grande perceção e consciencialização sobre as problemáticas. No início estava um pouco receosa de que as crianças não respeitassem as regras e nos fugissem para perto do mar, mas estas crianças mostraram se sensibilizadas com os riscos evitando

aproximarem-se muito deles (mar e rochas). Tentaram “tomar conta” uns dos outros, visto que de vez enquanto conseguíamos ouvir “X não vás para ai que ai são as roxas”, “sai dai, não vez que podes magoar-te”.

Ao chegar à escolas as crianças mostraram-se curiosas com a quantidade de lixo que tinham apanhado pedindo assim para pesar e ver quantos quilos tinha o lixo. Nesse momento da pesagem foi engraçado ver que as crianças pensavam que o lixo pesava tanto quanto elas. Por isso para perceberem que o lixo era uma quantidade inferior (11kg) as crianças foram-se pesando para perceber se alguma pesava 11Kg, mas como nenhuma pesava, chamamos à atenção que muitos deles pesavam o dobro do lixo ou um bocadinho mais.

Através desse interesse decidimos dar continuidade a este projeto em que as crianças começaram por responder à pergunta “O que sabemos?” em que existiram bastantes respostas sendo que as mais destacadas foram “Temos de cuidar do nosso planeta”, “Não podemos deitar lixo para o chão” e “A poluição estraga o nosso planeta”. Através destas respostas senti que apesar de serem pequenas, as crianças já têm consciência que existe problemas ambientais que prejudicam as nossas vidas. A resposta que mais me chamou a atenção foi “A poluição pode matar os seres vivos”, visto que era uma resposta que eu não estava a espera que fossem dar. Considero que a criança relacionou conhecimentos adquiridos através da exploração de outros temas para responder esta pergunta, uma vez que, no início do ano exploraram os animais marinhos e acabaram por pesquisar algumas causas das suas mortes em que descobriram que a poluição era a principal causa. Aprendi através da interação com esta criança que, as crianças “absorve” rapidamente conhecimentos que lhes são apresentados e que os conseguem mobilizar em outras situações que possam surgir no futuro, tal como aconteceu com esta criança.

Relativamente à pergunta “O que queremos saber?” foram várias as respostas obtidas e muitas delas deixaram-me a refletir. As crianças questionaram “Porque é que as pessoas poluem?”, “O lixo faz mal a todas as pessoas ou só a algumas?”, “Quanto lixo há no planeta?”, “Quanto lixo é que consumimos?” entre outras questões pertinente. Após isso, para responderem às suas questões decidiram que iam perguntar às pessoas, pesquisar em livros, no computador, em jornais e revistas, etc. e que precisavam de guardar o lixo que produziram para saber quanto consumiam. Esta última decisão foi mais difícil de desencadear. Como reparei que através dos dois métodos escolhidos inicialmente eles podiam não conseguir responder à questão “Quanto lixo é que consumimos?” decidi desafiá-los a ver se, através dos métodos de pesquisa escolhidos, iriam conseguir responder às suas questões. Para isso comecei por ler pergunta e questionei que método é que iriam usar para responder àquela pergunta (ver anexo 1).

Após este diálogo as crianças perceberam que conseguiram dar resposta a todas as perguntas que eles pretendem investigar.

Considero que este momento foi muito importante uma vez que eles entenderam que nem sempre por meio de pesquisas conseguimos obter tudo o que precisamos e que por vezes precisamos de recorrer a outros métodos.

Por fim, apesar de este grupo trabalhar muito à base da metodologia de trabalho por projeto, sinto que a cada projeto as crianças tem um maior envolvimento, apresentam-se mais curiosas e motivadas.

Através da abordagem por projeto conseguimos promover aprendizagens significativas e vivências estimulantes e desafiantes que os levem a uma descoberta contínua de saber. Tem como intencionalidade principal a elaboração de uma visão partilhada, através da participação ativa das crianças. Esta tem sido uma das dimensões com mais evolução por parte das crianças, uma vez que aquelas que não conseguiam participar, já participam e outras crianças já conseguem construir raciocínios, perguntas e diálogos mais complexos expondo ideias e opiniões. Behrens (2014) salienta que “o ensino centrado em situações de aprendizagem e problemas tem o intuito de desafiar os alunos a investigar e pesquisar superando os desafios e propiciando espaços para que individualmente e coletivamente seja construído o conhecimento” (p. 107).

No que diz respeito à curiosidade e interesses das crianças, esta metodologia desenvolve “o seu interesse e motivação (...) na aprendizagem, porque, para além de procurarem respostas para as suas curiosidades/questões, é-lhes dada uma maior liberdade na escolha do que aprender e como aprender” (Ferreira, 2013, p. 322).

Por último, ao trabalhar com esta metodologia potenciamos “aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas” (Vasconcelos, 2011, p.9).

BIBLIOGRAFIA

Batista, A., Viana, F. L., & Barbeiro L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Behrens, M. (2014). *Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa*. Coleção Agrinho.

Ferreira, C. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho. *Educar em Revista*, 48, 309-328.
<https://www.scielo.br/j/er/a/x9KJcdjBfPmnsxgBwtjX7Tq/?lang=pt&format=pdf>

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw-Hill

Portugal, G & Laevers F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora

Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

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

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência–DGIDC.

ANEXO 8 -EMAIL REDIGIDO PELO GRUPO DE CRIANÇAS AO ARTISTA ARTUR BORDALO

Bom dia, Artur Bordalo,

Somos 23 crianças de 5 e 6 anos da Sala de Vermelha, do Jardim de Infância O Fraldinhas, da cidade Leiria.

Nós fizemos um projeto da "Poluição dos oceanos" e fomos à praia do Pedrogão, em Leiria, apanhar lixo.

Numa manhã, em 2 horas apanhámos 11kg de lixo como plástico, vidro, material estranho, material de pesca, material de construção, metal e 100 beatas.

Na sala separámos o lixo e decidimos fazer os cartazes para meter à entrada, para que toda a nossa escola pudesse pensar sobre a poluição do nosso planeta.

Depois com a ajuda das professoras pesquisámos e conhecemos as tuas obras e descobrimos que na nossa cidade há uma escultura de lixo teu. Inspirámo-nos nelas e decidimos dar uma nova vida ao lixo e fazer uma tartaruga com plástico, material estranho e material de pesca, que metemos na entrada da nossa escola.

Vamos deixar uma fotografia para poderes ver a nossa obra de arte. Esperemos que gostes e quando quiseres podes-nos visitar!

Obrigada pela atenção,

Os Bordalitos (Sala Vermelha)



Feedback do artista Artur Bordalo

Olá Bortalitos da Sala Vermelha e professoras!

Obrigada pela vossa mensagem, o Bordalo ficou mesmo muito contente que se tenham inspirado nele para darem uma nova vida ao lixo! Há muitas coisas que podem fazer em casa também, com aquilo que parece não servir para mais nada...usem sempre a vossa imaginação para reutilizar caixas, fitas, o que for que pareça estar pronto ir para o lixo!

Um abraço a todos, do Bordalo e restante equipa (gostámos todos da vossa tartaruga!)

ANEXO 9 – REFLEXÃO REFERENTE À NONA SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA I

Esta semana demos continuidade ao projeto “Sozinhos somos uma gota, juntos somos um oceano”, tendo planificado as restantes atividades da execução da fase III do projeto. A semana começou com a continuação da construção dos cartazes e a construção da obra de arte. Terça-feira reservamos a manhã toda para que as crianças em grupo realizarem a montagem da obra de arte, mas uma hora bastou para eles concretizarem esta tarefa e visto que estavam empolgados para a colocarem na exposição, começamos a montar a exposição com a ajuda da educadora e auxiliar. Colou-se os cartazes, as perguntas e as afirmações sobre a temática e, posteriormente, as crianças decidiram expor a sua tartaruga com o restante lixo à sua volta de forma que a comunidade escolar entender a quantidade de lixo que estes tinham apanhado.

Para a realização da obra de arte foi explorado com as crianças um dos artistas mais conhecidos por realizar obras de arte com lixo, o Bordalo II.

Durante esta exploração a interveniente deixou que as crianças questionassem tudo o que tinham curiosidade em saber. Surgiram perguntas como: “Quem é o Bordalo II?”, “Que lixo é que ele usa?”, “Como é que ele se chama?”, “É um artista português?”, “Onde ele faz as suas obras?” e outras questões que foram surgindo.

Reparei que como a interveniente não explicou quase nada sobre o Bordalo II, as crianças ficaram curiosa em saber e descobrir mais sobre ele. A interveniente começou por explicar que existia um artista que fazia obras de arte com o lixo, tal como eles queriam fazer. Explicou que o seu nome artístico é Bordalo II e mostrou 3 obras de arte que ele tinha feito pelo mundo. Posteriormente, as crianças começaram a interpretar as obras de arte que iam vendo pela televisão. “Ainda só vimos obras de animais. Ele só faz animais?”, “Ah, ele usou lixo que encontrou na praia, olhem ali os baldes e as pás da areia”, “Ele usa muito plástico”, “O olho é um pneu”, “Joana, mas ele pintou a obra de arte... Também podemos pintar a nossa?”, “Ele não usa só plástico usa também metal. Aquilo é dos carros”.

Após a observação de várias obras as crianças quiseram aprofundar mais os seus conhecimentos, saber onde tinham sido feitas as obras, quem era realmente o artista, em que países é que ele expunha as obras entre outras ideias. Pediram à interveniente se podiam pesquisar mais sobre o Bordalo II no computador.

Uma vez que a interveniente já estava à espera de que as crianças fossem querer saber mais e, visto que estamos diante de um grupo muito curioso e explorativo, pesquisou e preparou sites fidedignos para apresentar tanto as obras de arte com a biografia do artista.

As crianças quiseram pesquisar onde nasceu o Bordalo, porque é que fazia obras com o lixo e se existia mais alguma obra dele que não fosse um animal. Chegaram à conclusão de que o nome do Bordalo era Artur Bordalo e que este nasceu em Lisboa. Aprenderam que o Bordalo quis seguir as pisadas do seu avô tornando-se num artista. Primeiramente começou a fazer graffiti ilegais na cidade de Lisboa até que descobriu que com lixo fazia obras estrondosas. Ao saber isto, as crianças comentaram que ele pintava as suas obras com graffiti uma vez que era uma das suas grandes paixões. Neste momento, percebi que além das crianças estarem a aprender sobre um artista conseguiam expressar vários conhecimentos de todas as áreas dos saberes como por exemplo: manifestavam os seus gostos e preferências em relação às obras; manifestavam curiosidade pelo mundo que as rodeia; apresentavam as suas opiniões, expressavam o seu pensamento crítico justificando-o. reconhecem o impacto destas artes na sociedade; mostraram vontade de por em prática ações “amigas” do ambiente; dialogaram sobre as imagens das obras de arte expressando a sua leitura e a opinião crítica. expressaram razões e vontade de aprender e encontraram explicações para algumas das questões realizadas.

Godinho (2010, p.15) e Brito (2010, p. 15) alegam que, o educador deve “conversar sobre os artistas, a sua vida e a sua obra. Estas conversas podem corresponder à observação de imagens, pesquisa na internet, etc” . Enquanto foram pesquisando sobre o Bordalo houve uma criança que perguntou se ele já tinha construído alguma obra na nossa cidade. Ao surgir esta curiosidade, a interveniente pesquisou com eles através do computador e descobriram a obra de arte existente em Leiria. Considero que este momento foi de extrema importância uma vez que as crianças entenderam que muitas vezes perto de nós temos obras de arte interessante e raramente reparamos que elas existem. Entendi esta dimensão quando a I. comentou com o grupo: “Oh, eu sei onde é. É perto da casa da minha avó. Já passei lá quando vou andar de bicicleta. Nunca tinha percebido que era uma obra de arte”.

Segundo Godinho (2010, p.10) e Brito (2010, p. 11) estas experiências são vivenciadas de diferentes formas: através da aplicação de técnicas, criando coisas novas e apreciando e contactando com obras de arte. “(...) É importante que as crianças, em ambiente de Jardim-de-Infância, possam experimentar estes distintos papéis de executante, criador e apreciador, já que na vivência desta tripla experiência artística, diferentes significados e competências serão desenvolvidos” (p. 11).

Considero que este tenha sido um dos momentos mais enriquecedores da semana. As crianças foram muito participativas e a interveniente conseguiu captar muito bem os seus interesses. Para mim, a forma como ela abordou as crianças inicialmente potenciou um momento de curiosidade e ao mesmo tempo de mistério. Senti que as crianças ficaram a pensar, “mas afinal quem é o senhor e o que ele faz mais” visto que de seguida existiram várias perguntas espontâneas da

criança. Assim considero que este momento potenciou o despertar da criança pelo “desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê” (Lopes da Silva, 2016, p.49).

Por último e não menos importante, o educador deve de construir os saberes de forma integrada e através destas explorações podemos explorar várias áreas de conhecimento. Assim sendo, o educador deve ter em conta ao planear e avaliar as diferentes áreas de conteúdo para que, não sejam aprendizagens estanques, dando importância “a conteúdos transversais e à abordagem transdisciplinar do ensino e aprendizagem” (OCEPE, 1997, p.49).

Referências Bibliográficas

Behrens, M. (2014). *Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa*. Coleção Agrinho.

Brito, J. C. (2010). *As Artes no Jardim de Infância*. Ministério da Educação

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

Godinho, J. (2010). *As Artes no Jardim de Infância – Textos de apoio para Educadores de Infância.*, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw-Hill

Portugal, G & Laevers F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora

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

ANEXO 10 – REFLEXÃO REFERENTE À OITAVA SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA II

O presente documento refere-se à reflexão individual da oitava semana. É elaborada no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, no primeiro semestre do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Esta semana gostava de refletir sobre um dos elementos de avaliação do pré-escolar– o portefólio, visto que, é pretendido que façamos um com uma criança do nosso grupo ao longo deste semestre.

O portefólio é muito mais que um instrumento de avaliação é um recurso privilegiado em Educação de Infância. Na perspetiva de Silva e Craveiro, (2014) “O portefólio, enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens, tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-lhes participar na avaliação do seu próprio desempenho” (p. 36)

O portefólio encoraja a criança a realizar escolhas e ainda a refletir sobre as aprendizagens, as dificuldades e as superações. Valoriza a sua participação ativa mostrando os seus interesses e o seu processo de ensino-aprendizagem. Este ajuda a fomentar a tomada de decisões e a “necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder emergir mais consistente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses do outro” (Sá-Chaves, 1998, pp.139-140). Cada portefólio é único, não existem dois portefólios iguais. Este representa a criança e está adequado às suas especificidades. O portefólio é uma fonte de partilha do processo educativo da criança com todos os envolventes (escola, família e criança).

Ao iniciar o portefólio com o Nuno questionei-o sobre como ele queria realizar a capa do seu portefólio, ao qual este me respondeu “pintar, eu adoro pintar”, escolheu os lápis de cor para dar cor à sua capa e decidiu desenhar os continentes do mapa mundo, o nome dele, os nomes dos continentes e o céu. Enquanto o Nuno desenhava e pintava a capa do portefólio fui conversando com ele, de forma a conhecer melhor as suas opiniões, os seus gostos, as suas preferências entre outras coisas. Descobri com essa conversa que o Nuno gosta muito de desenhar nomeadamente bandeiras, frutas, animais e letras. Quando o Nuno comentou, “eu gosto de desenhar as letras” e “o pai ensinou ao Nuno” fiquei curiosa e entusiasmada para perceber quais são as aprendizagens que o Nuno já adquiriu. Esta criança despertou logo a minha atenção no dia em que cheguei àquela escola, não queria sair do colo dos adultos de referência (educadora e da auxiliar de ação educativa) queria brincar sozinho e perto do seu porto seguro. Mas com o passar do tempo, fui entendendo que era com o Nuno que gostava de realizar o portefólio, explorar as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento. Ao estar várias vezes com ele sozinha consegui

entender que esta criança conhece as letras quase todas e já sabe escrever algumas palavras como “mãe”, “pai” e “Nuno”. Ao desenhar a sua família para colocar no portefólio, apercebi-me que o Nuno pretendia escrever o nome mãe e pai no seu desenho e a minha intuição foi querer escrever o que ele me estava a pedir. No entanto, o Nuno negou o meu movimento de tentativa de escrita e respondeu-me “não, o Nuno sabe”, e escreveu por cima de cada figura a sua identificação. Fiquei fascinada com a capacidade cognitiva desta criança. Neste momento percebi que não estava a dar espaço para ela própria resolver o seu problema e nem a dar tempo para que esta realizasse a tarefa. Ao desenvolver um portefólio a criança é incentivada a desenvolver inúmeras competências, como o autoconceito, a autoconfiança e a reflexão sobre si, sobre o que fez, porque fez e como fez. Com estas reflexões vai adquirindo mais autonomia na tomada de decisões, especialmente, nos momentos de seleção e organização dos recursos para colocar no portefólio. Nesta fase, além da comunicação criança/educador ser privilegiada, a criança assume um papel ativo e desenvolve atitudes positivas face ao trabalho que desenvolve (Pinto e Santos, 2006; Silva e Craveiro, 2014; Parente, 2012; Fernandes, 2005;).

Ao desenvolver o portefólio com o Nuno senti uma evolução significativa a nível de linguagem. Esta criança no início do ano letivo interagiu muito pouco com os amigos, pois a sua comunicação ainda não está bem desenvolvida o que dificultava a comunicação com as outras crianças. A aquisição da linguagem é um processo difícil, é muito mais do que conhecer palavras novas ou reproduzir os sons da língua, utilizando as suas regras gramaticais. Trata-se de um caminho em construção que se estabelece a partir da interação com os outros. Este contato natural da criança com a língua, faz com que o seu desenvolvimento aconteça de forma. A criança começa a servir-se dela para se expressar e aprender tudo aquilo que lhe está acessível. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.11). Desta forma, sinto que existe a necessidade de promover atividades de aprendizagem com base nos diálogos, momentos lúdicos e interativos, para ir desenvolvendo a capacidade de expressão oral e ao mesmo tempo aumentar o vocabulário das crianças. Neste momento o Nuno já consegue construir frases com quatro/ cinco palavras, mas nem sempre a ordem dos componentes da frase é a mais correta, no entanto o número de vezes que esta está errada é muito menor do que as vezes que está bem estruturada.

BIBLIOGRAFIA

Avô, A. B. (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. Texto Editora.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Texto Editores.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw-Hill

Parente, C. (2012a). O Papel da Documentação Pedagógica na Avaliação: O Caso do Portefólio. In M. J. Cardona, e C. M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (1.^a, pp.305-319). Psicossoma.

Portugal, G & Laevers F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora

Sá-Chaves, I. (1998). Porta-Fólios: No Fluir das Concepções, das Metodologias e dos Instrumentos. In L. S. Almeida, e J. Tavares (Orgs.), *Conhecer, Aprender, Avaliar* (1.^a, pp.135-142). Porto Editora.

Silva, B., e Craveiro, C. (2014). *O portefólio como Estratégia de Avaliação das Aprendizagens na Educação de Infância: Considerações sobre a sua Prática*. Revista Zero-a-seis, 1(29), 33-53.

Silva, I., 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. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Horizontes Pedagógicos.

Stubbs, M. (1987). *Linguagem, Escolas e Aulas*. Livros Horizonte.

ANEXO 11 – PLANIFICAÇÃO REFERENTE À TERCEIRA SEMANA DE INTERVENÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA II

Planificação da 3ª Semana de Intervenção	
Educadora Cooperante: Marília Gameiro	Faixa etária: 3 e 5 anos
Professora Supervisora: Maria José Gamboa	Nº de crianças: 24 crianças
Interveniente(s): Tatiana Santos	Local: Sala 1
<p>Contextualização: Uma vez que na semana anterior o grupo viajou por Portugal decidiram que, esta semana poderiam iniciar a segunda etapa e, viajar até Espanha. Visto que, para viajar para outro país é necessário um bilhete, uma mala e alguns documentos de identificação iremos propor ao grupo a construção de cada um desses elementos. Contudo, para nos deslocarmos até Espanha teremos de recorrer a um meio de transporte e, uma vez que o grupo decidiu que preferia viajar num avião, na terça-feira e na quarta-feira procederemos à construção do mesmo.</p>	
Rotinas Diárias	
Horário	
9h às 9h30	Acolhimento das crianças <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira livre.
9h30 às 10h	Conversa da manhã com as crianças <ul style="list-style-type: none"> • Dar os bons dias; • Contar novidades; • Presenças • Meteorologia
10h às 10h30	Reforço da Manhã
10h30 às 11h50	Atividade orientada pelo Educador / Brincadeira livre
11h50 às 12h	Higiene Pessoal <ul style="list-style-type: none"> • Lavar as mãos.
12h às 13h30	Almoço <ul style="list-style-type: none"> • Segundo a ementa. Atividades não orientadas <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira livre.
13h30 às 15h30	Atividade orientada pelo Educador / Brincadeira livre
15h30	Lanche da Tarde

24 de outubro de 2022

Local Horário	Áreas de Conteúdo Domínios	Intencionalidades Educativas	Experiências Educativas Estratégias	Recursos
Sala 10h30 às 12h	<p>Área de Expressão e Comunicação <u>Domínio da Linguagem oral e Abordagem à Escrita</u></p> <p>Área da Formação Pessoal e Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. 	<p>Na semana anterior concluímos a nossa viagem por Portugal, e ficou decidido em grupo que o próximo país a ser visitado seria a Espanha. Uma vez que as crianças estão bastante curiosas com as viagens e mostraram interesse em perceber como funciona um aeroporto, começamos por debater sobre o que é necessário para viajar.</p> <p>Perguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando vamos viajar precisamos de levar alguns documentos. Alguém me consegue dizer quais são necessários? - Para que serve o bilhete? - Que dados estão no bilhete? - O que precisamos para comprar o bilhete? - Quando viajamos para fora da Europa, é necessário um documento que nos identifique. Quem sabe qual é? - O que vem escrito no passaporte? - Alguém sabe qual é a nossa nacionalidade? - E onde levamos os nossos pertences? - O que devemos de levar dentro da mala? 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Assistente de Ação Educativa. <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades; <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quatro de Giz; - Giz; - Passaporte.
		<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; - Manter e justificar as suas opiniões, aceitando também as dos outros; - Reconhecer a importância de recursos tecnológicos, enquanto meios de conhecimento, de expressão e comunicação; - Cooperar com os outros no processo de aprendizagem. 	<p>Após este debate de ideias é-lhes questionado como é que vamos comprar o bilhete. Prevemos que algumas crianças refiram que têm de ir à loja comprar e que as crianças com um nível de capacidade cognitivo mais complexo, refiram as bilheteiras. Consoante as respostas das crianças propomos uma ida à bilheteira comprar os bilhetes para Espanha. (Esta bilheteira será previamente construída por nós estagiárias e encontrar-se-á no exterior).</p> <p>Visto que, para comprar o bilhete necessitamos do documento de identificação vamos distribuir um passaporte (previamente construído, anexo 1) a cada criança, de forma que esta o utilize na compra do bilhete.</p>	
Período da Tarde				

Sala 14h00 às 15h30	<p>Área de Expressão e Comunicação <u>Domínio da Linguagem oral e Abordagem à Escrita</u></p> <p><u>Domínio da Matemática</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. - Começa a relacionar a adição com o combinar de dois grupos de objetos e a subtração com o retirar uma dada quantidade de um grupo de objetos. - Recorre a operações matemáticas para resolver problemas que se colocam em situações concretas. 	<p>No período da tarde explicamos às crianças que para comprar o bilhete precisamos de dinheiro para o pagar. Não existir moedas de 1€ e 2€, para que eles possam recorrer vários métodos de pagamento. O bilhete irá custar 5€ logo eles podem utilizar os seguintes métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -1€+1€+1€+1€+1€; - 1€+2€+2€; - 2€+1€+1€+1€; <p>Após explicar que eles têm várias moedas na carteira e o bilhete custa 5€ vamos deslocar-nos à bilheteira que se encontra no espaço exterior para adquirir o bilhete. As crianças devem colocar-se em fila à frente da bilheteira e só deve de avançar uma criança de cada vez para comprar o bilhete. Depois da compra, cada criança é responsável por guardar o seu bilhete na sua gaveta.</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; -Assistente de Ação Educativa. <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de Atividades; - Espaço Exterior; <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mesa; - Moedas de 1€ e 2€; - Carteiras; - Bilhetes.
	<p>Área da Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; - Manter e justificar as suas opiniões, aceitando também as dos outros; 			

Avaliação:

- Que estratégias de pagamento utilizam para comprar o bilhete? Quais são as moedas que utilizam? Que tipo de calculo executam?
- Identificam acessórios de viagem? Quais? Como os refere? Acrescenta alguma explicação ao referi-los?

Instrumento de recolha de dados:

- Registo vídeo;
- Observação direta;
- Caderno de anotações.

25 de outubro de 2022

Local Horário	Áreas de Conteúdo Domínios	Intencionalidades Educativas	Experiências Educativas Estratégias	Recursos
Sala 10h30 às 12h	<p>Área de Expressão e Comunicação <u>Domínio da Linguagem oral e Abordagem à Escrita</u></p> <p><u>Domínio da Educação Artística</u> <u>Subdomínio da Artes Visuais</u></p> <p>Área da Formação Pessoal e Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. 	<p>Após o lanche da manhã, pretende-se relembrar ao grupo o meio de transporte que escolheram para viajar – o avião.</p> <p>Através de um debate de ideias em grupo, é pretendido que as crianças digam o que é o avião, para que serve, como é que é constituído (asas, motor, cabine de comandos, ...), que tipo de meio de transporte é (transporte coletivo aéreo) entre outros aspetos que os deixem curiosos.</p> <p>Após esta troca de ideias, será mostrado um vídeo sobre o avião: https://www.youtube.com/watch?v=qhZAx7q_45Q</p> <p>Depois de visualizado o vídeo tenciona-se debater em grupo sobre os pontos-chaves, construindo um breve resumo do mesmo.</p> <p>Perguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de meio de transporte é o avião? - Como é que o avião ganha velocidade no ar? - Como foi dito no vídeo, o avião leva poucas pessoas! (É expectável que as crianças nos corrijam). - Eles conseguem levar o grupo todo a viajar? - Como vai ser o nosso avião? - O que temos de construir? (É importante levar as crianças a responder que temos de construir o corpo do avião, as asas e as turbinas no mínimo). - O que vamos precisar para construir o avião? <p>Por fim dá-se início à construção do avião com as crianças.</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Assistente de Ação Educativa. <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades; <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Retroprojektor; - Tesoura; - Cartão; - X-ato; - Fita-cola de papel; - Cola - Jornal.
		Período da Tarde		

Sala 14h00 às 15h30	<p>Área de Expressão e Comunicação <u>Domínio da Linguagem oral e Abordagem à Escrita</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. 	No período da tarde é expectável que terminemos a construção do avião.	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Assistente de Ação Educativa. <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de Atividades; <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tesoura; - Cartão; - X-ato; - Fita-cola de papel; - Cola - Jornal.
	<p><u>Domínio da Educação Artística</u> <i>Subdomínio da Artes Visuais</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tem prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual (colagens, modelagem, etc.), recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica (formas). - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. 		
	<p>Área da Formação Pessoal e Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; - Manter e justificar as suas opiniões, aceitando também as dos outros; - Reconhecer a importância de recursos tecnológicos, enquanto meios de conhecimento, de expressão e comunicação. 		
<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durante o debate, que tipo de ideias expõem ao grupo? De que forma? Que tipo de comunicação utilizam mais para se expressar? - Mostram-se interessados na construção do avião? O que fazem para ajudar a construir? <p>Instrumento de recolha de dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registo vídeo; - Observação direta; - Caderno de anotações. 				

BIBLIOGRAFIA:

- Batista, A., Viana, F. L., & Barbeiro L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matias, I., Veiga, M., Teixeira F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Papalia, D., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. McGraw Hill
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação / Direção Geral da Educação (DGE).
- Silva, I. (2017). *Projetos de Aprendizagem: Algumas Perguntas Frequentes*. Cadernos de Educação de Infância, (112), 34-42.
- Viana, F. & Ribeiro, I (Coords.). (2014). *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim-de-infância*. Santilhana Editores.

ANEXO 12 – REFLEXÃO REFERENTE À QUARTA SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA II

O presente documento refere-se à Reflexão Individual da quarta semana. É elaborada âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, no primeiro semestre do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Esta semana começamos com as nossas práticas interventivas na qual surgiu um grande desafio para nós.

Um dos primeiros desafios que propusemos ao grupo foi o da contagem dos meninos da sala. Começámos por questionar “Como é que podemos saber quantos meninos e quantas meninas existem aqui na sala?”, ao qual as crianças responderam “podemos contar quantos temos aqui”. Após interrogar como íamos proceder à contagem as crianças, estas decidiram fazer a correspondência termo a termo, ou seja, apontar para cada criança e atribuir-lhe um número. De forma a desafiar o grupo a ir mais além dos seus conhecimentos propusemos fazer um gráfico para confirmar se as contagens estavam corretas, bem como, entender quantas crianças existiam na sala. Deste modo, todas as crianças tiveram direito a participar num dos momentos de rotina, pois cada um foi ao quadro desenhar o seu símbolo para marcar a sua presença. Sentíamos que o grupo precisava de um momento desafiador e ao mesmo tempo



FIGURA 16 - REGISTO DAS CRIANÇAS DO GRUPO

divertido no momento da manhã, de forma a captar a atenção deles e a deixá-los entusiasmado. Como referem Silva et al. (2016, p.74) “as crianças aprendem a matematizar as suas experiências informais, abstraindo e usando as ideias matemáticas para criarem representações de situações que tenham significado para elas e que surgem muitas vezes associadas a outras áreas de conteúdo”. Ao finalizar a proposta sentimos que foi uma mais valia para o nosso grupo, porque para além de ser uma ótima proposta que promove o sentido de pertença da criança no grupo, toma consciência da sua própria identidade. Durante este momento observamos que todas as crianças identificaram corretamente o seu género, mas quando o queriam representar no quadro, algumas não entenderam corretamente o que lhes tínhamos pedido. Deste modo, decidimos ajudar a refletir com algumas perguntas como “A M. é um menino ou uma menina?”, “Onde está a menina aqui no quadro?” e “Então a M. vai desenhar onde?” e desta forma as crianças que não conseguiram representar logo o seu desenho, conseguiam identificar onde o deviam desenhar.

Neste grupo é perceptível que existem vários níveis de desenvolvimento. Nas contagens, observamos que temos crianças que já fazem correspondência termo a termo e que têm o

princípio da cardinalidade, ou seja, entendem que a quantidade total corresponde ao último número contado. Também são capazes de usar os termos “mais do que” e “menos do que” na comparação de quantidades como o J. disse “existem mais meninas do que meninos”.

Após o lanche e um momento de brincadeira, reunimos as crianças para falar sobre o que já sabiam e o que queriam descobrir acerca de Portugal. Existiram várias respostas ao qual não estávamos à espera. A M.I. referiu que “há pessoas que falam português”, o J. “o 1º rei de Portugal foi o D. Afonso Henriques”, a C. respondeu “eu sei que o D. Nuno foi rei de Leiria”. Sobre as curiosidades que as crianças tinham sobre o seu país surgiram ideias bastantes interessantes, como, “como é que se vota?”, “qual foi a última rainha?”, “qual é a música típica de Portugal?”, “qual é a bandeira de Portugal?” e “qual é o hino de Portugal”.

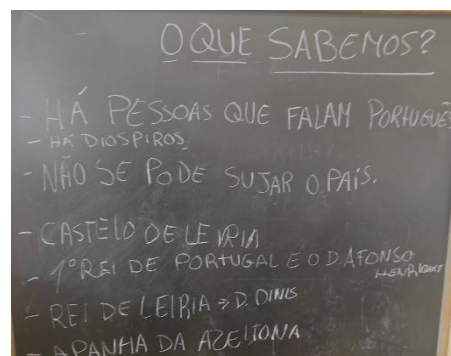


FIGURA 17 - IDEIAS DAS CRIANÇAS ACERCA DO QUE SABEM SOBRE PORTUGAL

Em seguidas quando perguntamos como podíamos descobrir as suas dúvidas as crianças retraíram-se e responderam que não sabiam. Nesta fase, sentimos que as crianças não costumavam refletir sobre estas hipóteses, desta forma, para os ajudarmos, questionamos “onde acham que podemos ir pesquisar a bandeira de Portugal?” ao qual surgiu de imediato “podemos ver no computador”. Para reforçar a ideia de que era uma boa hipótese respondemos “boa, e em que mais sítios podemos ir ver?”. Houve crianças que disseram que podiam ver no “telejornal”, outras falaram nos jornais e nas revistas e quando perguntamos “e como vamos saber como se vota” existiu uma criança que falou no correio. De forma a entender o seu raciocínio questionamos “como é que pesquisamos no correio?”, ela respondeu de imediato “é fácil, mandamos uma carta ao presidente a perguntar isso e quando ele responder a carta vai estar no correio”. Ouvir esta resposta deliciou-me, primeiro porque esta criança não costuma participar muito nem expressar as suas ideias e depois porque o raciocínio de obter uma resposta à sua questão foi extremamente complexo do meu ponto de vista.

Durante esta semana foi possível ainda explorar a localização de Portugal no mapa. Começamos por explicar no atlas que existiam vários continentes no mundo e Portugal estava localizado no continente europeu. Durante este diálogo, as crianças para além de se mostrarem interessadas em saber onde estava o nosso país, perguntavam onde ficava os países que elas já tinham visitado, os países que referiram quando planearam a sua viagem entre outros que eram do interesse deles. Visto que estavam bastantes interessados em descobrir o atlas, deixamos explorar livremente o globo e o atlas sendo que existia sempre uma de nós a auxiliar estas descobertas. Além de quererem descobrir os países as crianças ainda achavam formas nos países

e diziam “este parece uma bota, que país é?” e “este é um dinossauro”. Sabemos que é importante que o educador provoque momentos de curiosidade e interesse nas crianças para lhes dar a “oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender” (Silva et al., 2016, p.85).

Para concluir as propostas da semana, realizamos juntamente com as crianças um mapa do mundo em que eles decidiram dar uma cor a cada continente. As crianças iam pintando à medida que mostravam interesse em fazê-lo, sendo que, convidamos todas as crianças a pintar o mapa. Existiram crianças que pintaram um bocadinho e disseram que não queriam mais e houve delas que repetiram a experiência mais que uma vez. Durante esta atividade conseguimos, individualmente, voltar a abordar a nossa intencionalidade, que passava por conhecer através do mapa onde é que a criança habitava, ou seja, reconhecer onde se situava a Europa e Portugal. Existiram crianças que facilmente conseguiram reconhecer assim que questionadas, outras precisámos de dar um bocadinho de mais atenção e voltar a identificar com ela os sítios. Para as crianças que rapidamente identificaram o pretendido, propusemos a identificação dos outros continente. Os continentes que mais identificaram foi a Ásia e a África, sendo a América algumas vezes identificada.

Durante esta proposta senti que as crianças não estavam a encarar aquele trabalho como um trabalho que tinham obrigatoriamente de o fazer. Senti que ao dar espaço à criança para decidir quando o fazer, como o fazer e com quem o fazer que elas, estas mostravam-se muito descontraídas, interessadas e motivadas para realizar a atividade. Fez-me lembrar os momentos em que as via a desenhar e a pintar livremente. Ao realizar atividades lúdicas a criança não está preocupada com as aprendizagens que realiza, e se aprender alguma coisa é de uma forma natural, visto que para ela o brincar é para brincar e não aprender (Ferland, 2006).



FIGURA 18 - PINTURA DO MAPA MUNDO

BIBLIOGRAFIA

Avô, A. B. (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. Texto Editora.

Gallahue, D. & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor. Bebês, crianças, adolescentes e adultos*. Phorte Editora.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw-Hill

Portugal, G & Laevers F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora

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

Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Horizontes Pedagógicos.

ANEXO 13 – REFLEXÃO REFERENTE À DÉCIMA QUARTA SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA II

O presente documento refere-se à reflexão da décima quarta semana. Nesta reflexão pretendo salientar alguns momentos desta semana relacionados com uma das nossas grandes dificuldades e o projeto que nos encontramos a desenvolver.

Durante várias semanas sentíamos que o nosso grupo de crianças ficava muito agitado quando tentávamos realizar uma dinâmica nova. Para mim uma das grandes dificuldades durante a prática pedagógica tem sido a gestão do grupo, nomeadamente, controlar o impulso para comunicarem as ideias de forma controlada e ordenada. Este grupo de crianças é um grupo muito curioso, participativo e dedicado, mas em muitos momentos do tapete o barulho instala-se e as crianças tentam falar uns por cima dos outros. Em grupo de PP e em reflexão com supervisora chegamos à conclusão que devíamos de mudar de estratégia e combinar com o grupo algumas palavras-chaves que os remetesse ao silêncio.

Primeiramente considerámos importante adequar o espaço onde as crianças se sentavam para reunir em muito dos momentos. Sentimos que o tapete era muito pequeno para todas as crianças se sentarem, o que acabava por criar conflitos, uma vez que, as crianças sentiam-se muito apertadas o que os fazia estar irrequietos. Começamos por pedir que formassem uma meia-lua em volta do quadro e para não estarem apertados sugerimos que se afastassem até se sentirem confortáveis com o espaço ao seu lado.

Após adaptarmos a disposição das crianças, criamos com eles regras de respeito e participação no grupo como “Temos de esperar pela nossa vez de falar” (J.M.), “Temos de mostrar o dedo falador para saberem que queremos falar” (M.I.), “Não podemos responder quando não é a nossa vez” (H.).

É importante estabelecer regras e limites com as crianças, pois estas ficam mais seguras e tranquilas, e “ajuda a criança a atingir o controlo dos seus impulsos. A criança tem de compreender que nem todos os comportamentos podem ser tolerados da mesma forma” (Vale, 2003, p.32).

Já existe uma evolução no grupo, conseguem estar sentados sem que haja conflitos, ficam mais atentos às dinâmicas e é visível que existe um esforço da parte das crianças para não falarem por cima uns dos outros nem falarem sem que lhes fosse passada a palavra. Uma vez que ainda existe o impulso de gritar para apresentarem as suas ideias, nesta semana decidimos levar um livro *A voz não é para gritar*, de Elizabeth Verdick para eles perceberem como podemos usar a nossa voz.

Sabemos que a literatura infantil “poderá instituir-se como um recurso pedagógico essencial para estimular a reflexão e o espírito crítico da criança em relação a si própria e ao mundo que a rodeia” (Mendes & Velosa, 2016, p.118).

A seleção criteriosa de histórias e o contacto precoce com livros de qualidade, é crucial no JI. Deste modo, ao recorreremos a alguns autores como, (Azevedo & Balça, 2016; Mendes & Velosa, 2016) chegámos à conclusão de que, sendo o ambiente educativo um espaço potenciador de aprendizagens significativas, os livros ocupam um lugar de destaque. Na perspetiva de Mendes & Velosa (2016) os livros com grandes propriedades estéticos e literários assumem “uma importância fundamental não só para estimular a fruição e a compreensão leitora, mas também para potenciar aprendizagens significativas, devendo o educador agir pedagogicamente e de forma responsiva às necessidades e aos interesses das crianças” (p.117).

Na altura da leitura da história, uma criança comentou de imediato “Parece o livro das mãos não são para bater” no qual questionamos de imediato, “então o que acham que esta história nos vai contar?”. Nesse momento surgiram várias respostas: “a menina está a gritar com o menino”, “a menina não quer brincar com o menino”, “o menino está triste porque a menina já não é amiga dele”. Observamos que as crianças conseguiram identificar que existia um conflito com os meninos e algumas perceberam qual era.

A primeira frase da história questiona desde logo as crianças sobre o uso da voz “Para que serve a tua voz?”. Surgiram várias respostas como: para brincar com os amigos, para cantar, para falar, para imitar animais entre muitas outras. Foi perceptível que as crianças mais novas identificavam a função da boca e não a da voz e tivemos de explicar que a boca ajuda a falar, mas a voz é o som que sai da boca. As mais crescidas conseguiram identificar muitas funções da voz.

O livro aborda diversas formas de usar a voz, para cantar, falar, dizer coisas bonitas, alertar de perigos, mas o que mais marcou as crianças foi a diferença de dois tipos de vozes, a que usamos na rua para brincar com os amigos e a que usamos em casa e na sala para comunicar com as pessoas no interior. Chegamos a esta conclusão quando no fim da história perguntamos o que o livro falava em que a resposta mais dada foi a diferença da voz de casa e da voz da rua. Um dos nossos objetivos era que as crianças entendessem que não podemos falar na sala como falamos na rua, na sala usamos uma voz mais baixa e na rua podemos usar uma voz mais alta. Para isso, quando se leu essa parte da história todas as crianças puderam experienciar a voz da rua e a voz da sala para que entendessem que existe diferenças.

Após a leitura da história as crianças quiseram criar um vídeo onde explicavam para que serve a voz de cada um para que, posteriormente, fosse mostrado aos pais. Nesse momento, de forma individual cada criança gravou um vídeo a dizer a sua frase. Uns sentiram mais dificuldade em dizer a frase completa e a lembrarem-se que frase tinham escolhido, os mais crescidos conseguiram dizer a frase sem recorrer à ajuda do adulto.

Para concluir, considero que este livro foi crucial para nos ajudar a explicar às crianças o porquê de não podemos falar alto na sala como falamos na rua, pois no dia a seguir conseguimos escutar algumas crianças a dizer “tens de usar a voz da sala” e “fala baixinho que estamos dentro da sala”. Para além de sentirmos que as nossas dificuldades estão a começar a ser superadas, sentimos que para estas crianças este limites e regras que estamos a criar com eles tem sido muito importante para se sentirem seguras e para entenderem o que é certo e errado.

BIBLIOGRAFIA

Avô, A. B. (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. Texto Editora.

Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). *Leitura e educação literária*. Pactor.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro-Posições*, 27, 115–132.

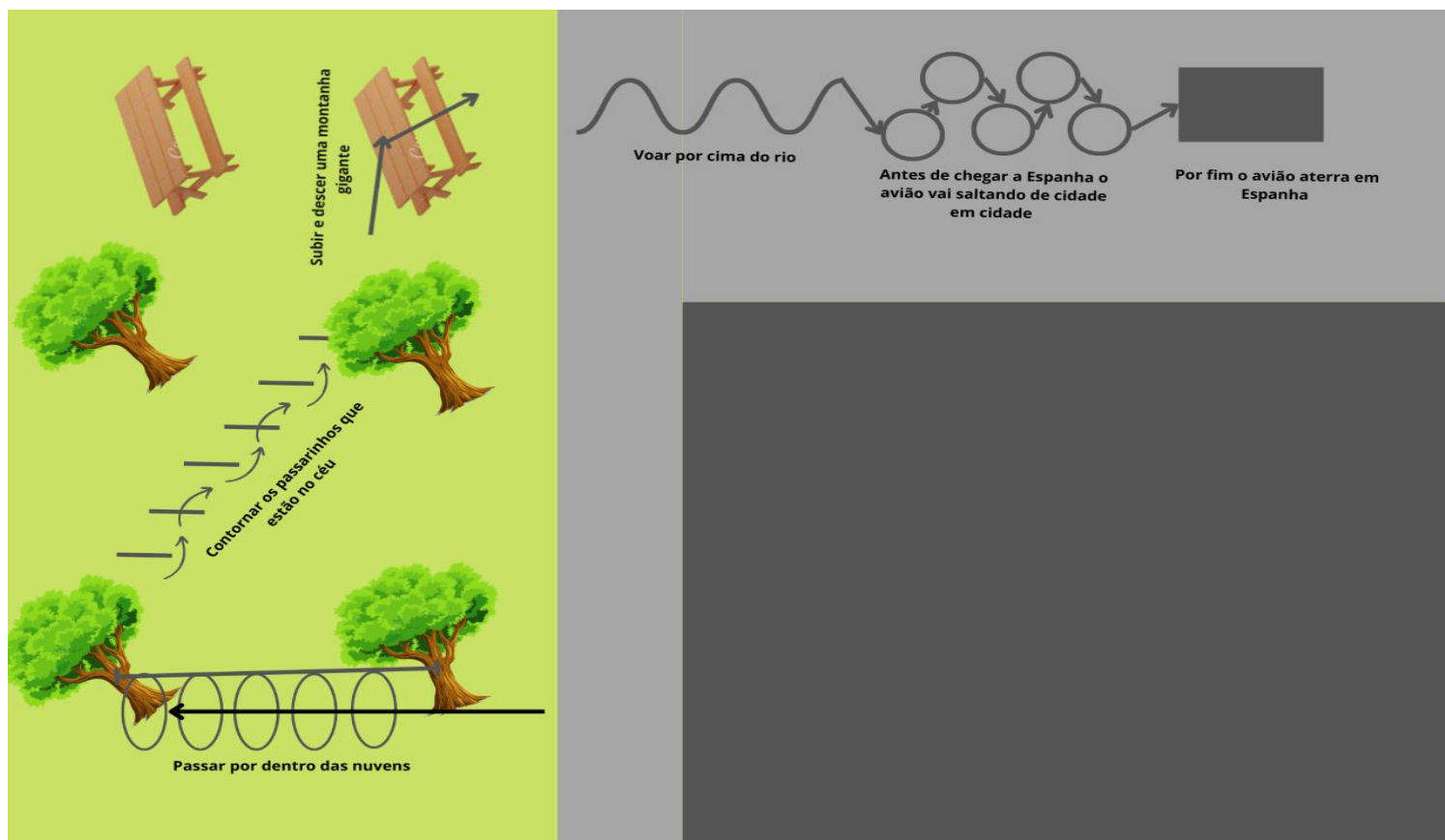
Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw-Hill

Silva, I., 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. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Horizontes Pedagógicos.

ANEXO 14 – PERCURSO MOTOR – VIAGEM ATÉ ESPANHA



ANEXO 15 – GUIÃO DA ENTREVISTA AO RATATUI

Entrevistador: Bom dia Sr. Ratatui, muito obrigado por aceitar o nosso convite. A pedido das crianças da sala 1 gostaríamos muito que falasse sobre como é ser um chefe famoso.

Ratatui: Para ser um bom chefe é preciso dedicarmo-nos muito àquilo que gostamos de fazer, temos de nos esforçar para conseguir fazer tudo o que pretendemos. Às vezes não é fácil porque nem sempre corre bem, mas o importante é não desistirmos e continuarmos a tentar até chegar onde queremos.

Entrevistador: Em que restaurante trabalha atualmente?

Ratatui: Atualmente sou chefe no restaurante mais conhecido em Paris, no “La Ratatouille”. Tenho imensos empregados de cozinha e os meus pratos são muito requintados.

Entrevistador: Qual é o prato típico da casa?

Ratatui: O meu melhor prato, Ratatouille. Mas de sobremesa não pode faltar o típico macarrone.

Entrevistador: E que mais podemos comer em França?

Ratatui: Acho de devem de provar os nossos belos croissants e os crepes são deliciosos.

Entrevistador: E se fôssemos à tua cidade, o que nos aconselhavas a visitar.

Ratatui: Três sítios dão obrigatórios, a *DisneyLandParis*, a Tour D’ Effeel e claro o meu restaurante.

Entrevistador: No teu restaurante não passou um coelhinho muito querido?

Ratatui: Hum deixa me lembrar.... Sim!! Ele até me pediu 10 macarrons, 6 croissants e alguns crepes. Não sei para quem são, mas quem os comer vai ter muita sorte. São divinais.

Entrevistador: É o nosso amigo Felix, estamos curiosos por saber o que ele fez a esses doces todos. Muito obrigado por nos receber. Até à próxima.

ANEXO 16 – DESCRIÇÕES DO NUNO

Descrição 1

Observação inicial

Observou-se que o Nuno brincava com um pequeno objeto de lego junto de um grupo de crianças que desenvolvia outra brincadeira. Num momento inicial o Nuno decidiu explorar o objeto e ao mesmo tempo observar a brincadeira dos outros amigos. Após perceber o intuito da brincadeira tentou interagir com eles, começando por tocar nos materiais que os mesmos utilizavam, sendo que na primeira tentativa de interação a criança mostrou a uma colega o objeto com que brincava. Após essa interação continuou a brincar sozinho, mas sempre perto dos amigos. Durante este período, a criança em análise ia observando a brincadeira dos amigos, na tentativa de interagir novamente com outro amigo. Isto leva a inferir que o Nuno se tentava aproximar das crianças com o intuito de obter a aprovação das mesmas para entrar na brincadeira.

Percebendo que não o convidavam para brincar acabou por se sentar no banco ao lado e retirou o batom com que elas brincavam, manipulando-o. Depois de o explorar voltou a pousá-lo no sítio e durante este período nenhuma das outras crianças interagiu com ele. Decidiu interagir verbalmente chamando a atenção referindo que “não, isto é aqui”. A Olívia, criança que estava próxima, não aceitou a sugestão dele e voltou a colocar o objeto onde ele estava. Neste momento, foi possível visualizar que o Nuno ficou sem saber se devia continuar a interagir ou não. Tentou tocar no objeto novamente, no entanto, a Olívia afastou-lhe de imediato a mão. Triste, voltou a afastar-se e desta vez deitou a cabeça sobre a mesa continuando a observar. A negação dos amigos à tentativa de brincadeira do Nuno fez com que este fosse brincar sozinho para outro lado.

Descrição 2

Sequência didática 1 - A viagem de avião de Portugal a Espanha

Não foi possível recolher dados sobre o Nuno, uma vez que não esteve presente na sequência didática.

Sequência didática 2 – Construção da varanda do esquilo e da coruja

Momento 1

Após a mestranda ter disponibilizado os legos no espaço exterior, a criança em estudo aproximou-se destes e começou a brincar. Pegou num lego e dirigiu-se para junto de outra criança, que se encontrava sentada poucos metros à frente. Pousou o lego no chão e começou a fazer movimentos giratórios com um gorro em cima do lego e a observar o que acontecia (causa efeito). A criança percebeu que com aquele movimento conseguia virar o lego ao contrário e voltou a repetir o movimento. Seguidamente, procurou mais legos e construiu um avião. Concluída a construção dirigiu-se perto do adulto, fazendo movimentos de voo com o avião. Posteriormente, levantou-se e voltou ao sítio onde iniciou a primeira brincadeira, voltando a repetir os movimentos giratórios do gorro por cima dos legos.

Momento 2

Para construírem a casa do esquilo e da coruja, as crianças dividiram o tabuleiro ao meio para que cada animal tivesse o seu espaço. Para além de dividirem o tabuleiro, as crianças separaram-se em duplas para construir o espaço de um animal. O Nuno juntou-se à Olívia e em conjunto construíram a parte da coruja. Começou por escolher algumas peças e colocá-las no tabuleiro. Sempre que encontrava uma peça nova mostrava à sua parceira, e se ela concordasse colocava-a no sítio que pretendia. Na maioria das vezes, a sua parceira pegava na peça que ele encontrava e colocava-a no tabuleiro tirando-lhe oportunidade de participar.

Inicialmente, a sua colega aceitava as suas sugestões relativamente às peças, no entanto a meio da brincadeira começou-se a mostrar menos recetiva às ideias dele dizendo-lhe que não. Ele tentou várias vezes chamar-lhe a atenção, mas esta não respondia ou negava a oferta. Ao perceber que a criança não ia aceitar mais as suas sugestões decidiu juntar-se a outro par, mas este também não aceitou. Sempre que o Nuno decidia participar os seus colegas recusavam, afastando-lhe a mão. Percebendo que não era bem-vindo decidiu regressar perto do seu par e ajudá-la. No final da brincadeira tentou puxar novamente a atenção do seu par mostrando-lhe novas peças, mas como este estava bastante concentrado não lhe devolvia resposta. Deste modo, o Nuno decidiu continuar a tarefa silencioso e sem interagir com as outras crianças.

Momento 3

O Nuno encontrava-se a brincar com os legos sentado ao lado de outras crianças. Realizava uma construção com cerca de 4 peças, sem interagir com os que se encontravam à sua volta, tendo apenas se focado no que estava a fazer. Após terminar a sua construção, começou a brincar com ela e a cantar ao mesmo tempo. Levantou-se e foi ter com mais duas crianças da sua idade e começou a brincar com a sua construção ao lado. As crianças prestaram atenção ao que ele fazia por breves segundos e depois continuaram a sua brincadeira. O Nuno deslocou-se para perto de uma caixa de madeira e começou a brincar com a sua construção dentro da caixa. A construção foi-se partindo e ele ficou interessado no som que os legos produziam ao cair na caixa. Repetiu a queda dos legos várias vezes prestando atenção aos sons, no fim acabou acaba por se rir.

Pegou nas duas peças que desmontam, uniu-as e foi até a uma palete de madeira exposta na parede. Começa a bater com os legos em cima desta, observando e escutando o som que esta produzia.

Considera-se que o Nuno estava a tentar perceber se o som que os legos geravam na caixa de madeira era igual ao que produziam na palete. Após isso começou a explorar alguns ritmos e a cantarolar ao som da sua produção.

Descrição 3

Sequência didática 3 – Entrevista ao chefe Ratatui

Momento 1

O Nuno e os seus amigos encontravam-se a brincar com os objetos expostos pela educadora. Corria com o microfone na mão quando parou e disse para a sua amiga “é o microfone”. O Luís chega perto para observar o objeto. Nuno estende a mão indicando ao amigo que podia falar ao microfone e a seguir corre para trás da televisão e começa a cantar. Já por detrás da televisão o Nuno carrega nos botões fingindo que está a ligar a televisão e outra criança pega na câmara e começa a filmar. Canta novamente e a faz algumas palhaçadas com mais dois amigos. As outras crianças do grupo ao perceberem que os amigos se estavam a divertir com aquela brincadeira decidiram chegar-se mais perto para assistir. A Olívia chega e diz “não é assim ninis” mas apenas fica a observar. O Henrique por detrás da televisão começa a agradecer aos espectadores e o Nuno sorri

e começa novamente a cantar. A Olívia rapidamente se juntou à brincadeira e carregou nos botões da televisão, à medida que o Nuno ia fazendo palhaçadas. Pouco tempo depois começou a correr e a fugir dos seus colegas com o microfone na mão à espera que os mesmos o apanhassem.

Momento 2

No início das entrevistas ao chefe Ratatui, o Nuno optou por observar os colegas a representar as várias personagens (entrevistador, entrevistado e cameramen) não querendo participar em nenhum destes papéis. Neste momento a mestranda questionou-lhe se queria participar, sendo que a criança negou. É de salientar que em vários momentos desta mesma brincadeira, a criança aceitou representar o papel de cameramen, sendo que neste momento em que se tinha de expor à frente dos seus colegas, sentiu-se um pouco envergonhado. Desta forma, foi possível analisar que o Nuno não se sente confortável ao expor-se à frente dos seus colegas, optando assim, por representar um papel discreto.

Momento 3

Depois da câmara ter sido o material escolhido no momento anterior, também neste momento o Nuno voltou a mostrar interesse por brincar com a mesma. Isto leva a inferir que o recurso despertou interesse neste objeto, na medida que o escolheu novamente para iniciar outra brincadeira.

Enquanto os outros amigos brincavam atrás da televisão, o Nuno começa a filmá-los com a câmara. Ao mesmo tempo que realiza o seu papel ri-se com as palhaçadas dos amigos. Durante esta brincadeira o Nuno interage, frequentemente por meio da comunicação não verbal, recorrendo apenas uma vez à interação verbal.

Descrição 4

Sequência didática 4: A história das personagens da Disney

Momento 1

Depois de viajarem até Paris e encontrarem uma mala que continha roupas das personagens da Disney, a educadora desafiou as crianças a escolherem o que gostariam

de vestir para a viagem. O Nuno ficou a observar o que os amigos escolhiam e como se vestiam. A mestranda questionou-o no sentido de saber se ele queria escolher um fato ou um adereço para brincar. O Nuno ficou pensativo e sem responder, retirou um chapéu de pirata, coloca-o na cabeça e sorriu para mestranda, mostrando-lhe o acessório selecionado.

Depois, já com o seu adereço na cabeça, optou por não brincar com os fatos, apenas continuou com o seu chapéu de pirata e fez um desenho.

Momento 2

Após o momento 1, a mestranda propôs ao grupo que dramatizassem histórias em pequenos grupos.

Todas as crianças aceitaram o desafio, e ao contrário do que aconteceu (na dinâmica anterior), o Nuno quis participar na apresentação. Constatou-se que existiu uma evolução a nível pessoal, pois a criança, anteriormente, mostrou que não gostava de se expor em grupo, não querendo participar na brincadeira. Mas nesta sequência disponibilizou-se para participar com os seus amigos. Esta mudança, confirmada pela manifesta maior descontração do Nuno, pode ser explicada pelo facto de este, nesta brincadeira, ter interagido com o mesmo grupo de colegas com quem anteriormente havia realizado a construção da varanda.

De maneira a realizar a dramatização, o Nuno recorreu ao chapéu da bruxa e posicionou-se no seu lugar. A Olívia iniciou a história, exclamando: “Há muitos, muitos anos” e o Nuno observou a amiga a contar a história. Quando esta apresentou as personagens, o Nuno no seu lugar foi fazendo gestos indicando quem era a personagem. Quando chegou a vez de apresentar a sua personagem a Olívia disse: “Esta é a senhora bruxa”, o Nuno respondeu: “Olá” e a mestranda tentou reforçar a apresentação dizendo: “pode apresentar-se senhora bruxa?”. O Nuno chegou um passo à frente e fez uma vénia, utilizando os braços para trás. Enquanto a Olívia apresentou as restantes personagens o Nuno ficou a sorrir para os amigos. O grupo decidiu começar o espetáculo sobre o Natal, explicando que eram os ajudantes do pai natal e que iam ajudar a distribuir os presentes. Neste momento, todos fizeram palhaçadas, sendo que a mestranda tentou incentivar a continuação da história, colocando questões como: “Como é que vão ajudar o Pai Natal?” e “Quais as vossas funções?”. As crianças

começaram a fazer os gestos como se estivessem a entregar presentes, sendo que o Nuno decidiu imitá-las. Por fim, terminam o teatro e o Nuno e os amigos agradecendo aos seus colegas.

Momento 3

No momento de brincadeira livre constatou-se que o Nuno mostrou interesse em recorrer aos adereços e acessórios das personagens e interpretar papéis relacionadas com estas.

Num primeiro momento de brincadeira, o Nuno interpretou o papel de um patinho que andava à procura da sua mãe, usando apenas o carapuço como adereço. De seguida, dirigiu-se à mesa dos fatos e procurou o resto do fato do pintainho, mas assim que o encontrou observou-o e acabou por não o vestir, tirando também o carapuço. De imediato, correu em direção ao outro lado da mesa e pegou no chapéu de piratas. Feliz começou a correr por todo o pátio escolar. Voltou à mesa, procurou as calças de piratas e pediu ajuda à mestranda para vestir as mesmas. Já com o fato vestido voltou a correr em direção a um grupo de crianças que brincavam juntas. Como o grupo não interagiu com ele, foi-se embora e jogou à apanhada com o Igor.

ANEXO 17 – DESCRIÇÕES DA LAURA

Descrição 1

Observação inicial

A Laura encontrava-se a apanhar pedras e a colocar dentro de uma panela na zona da cozinha de lama. Ao seu lado estava a Clara, o par com quem mais brincava. Enquanto ia buscar pedras e enchendo a panela, a Laura ia observando os outros amigos a brincar. Assim que se apercebeu que outro amigo chegava perto da sua panela, correu para junto dela e abraçou a panela, de maneira a proteger. O amigo foi-se embora e a criança continuou a encher a sua panela com as pedras. Este processo foi repetido várias vezes até que a amiga Clara a chamou e pediu-lhe que guardasse o lugar enquanto ia apanhar pedras. A Laura respondeu-lhe que estava bem e seguiu a clara e voltou a apanhar mais pedras. Ambas começaram a encher a panela da Clara. Repetiram o processo até ambas as panelas estarem cheias.

Descrição 2

Sequência didática 1 - A viagem de avião de Portugal a Espanha

Momento 1

Depois da mestrandia disponibilizar os materiais para a realização do percurso motor, no espaço exterior, a Laura decidiu começar a explorar a barra de equilíbrio passando por cima da mesma, pé ande pé para tentar não cair. Ao chegar ao fim da barra de equilíbrio correu para a fila para poder fazer a cambalhota. Enquanto estava na fila foi sorrindo para os amigos até que chegou a sua vez de posiciona-se para fazer a cambalhota. A criança ficou na posição à espera de que alguém a ajudasse e nesse momento a mestrandia apercebeu-se e questionou às crianças “Quem ajuda a Laura?”. A amiga que se encontrava atrás dela deu-lhe um empurrão no rabo e a Laura fez a cambalhota. Levantou-se de imediato e dirigiu-se às barras verticais onde as contornou sem mostrar dificuldade. Terminado o circuito, voltou ao início começando por passar novamente a barra de equilíbrio, sendo que desta vez tentou atravessar com os pés de lado desafiando o próprio corpo. Durante o percurso não procurou interagir com ninguém, apenas foi observando os amigos, realizou o percurso e por vezes sorriu. Ao ver que a fila das cambalhotas estava com uma grande fila, passou para o desafio seguinte, mas encontrou

a Maria a brincar com uma das barras verticais ficando a observá-la. A mestranda incentivava-a a continuar o percurso e a passar à frente da amiga pois esta não demonstrava que queria terminar com a brincadeira. Passou à sua frente e terminou novamente o percurso.

Momento 2

Depois de terem descolado voo, as crianças aguardam em fila para poderem passar pelo percurso motor. A Laura no primeiro obstáculo mostrou-se receosa, olhando para o adulto. Assim que a Educadora reparou, agarrou-a ao colo ajudando-a a passar pelo primeiro arco, mas nos arcos seguintes já conseguiu realizar a passagem sozinha, uma vez que a mestranda também segurava o arco para este estivesse estável. Quando terminou de passar os arcos, a educadora voltou a dar-lhe a mão e ajudou-a a contornar as barras verticais. Verifica-se que este obstáculo (os arcos) a Laura conseguia realizá-lo sozinha, no entanto, teria sido relevante que a educadora tivesse deixado a criança realizar sozinha, valorizando os seus conhecimentos. No obstáculo seguinte a educadora continuou a ajudar a criança em estudo a passar por cima da mesa. A Laura mostrava-se descontráida ao passar o obstáculo, sendo que só mostrou receio ao descer da mesa. Soltou a mão da educadora e realizou a passagem pela barra de equilíbrio sozinha e, por fim a cambalhota. O movimento da cambalhota ao contrário do momento anterior, já o realizou sem qualquer ajuda.

Momento 3

Neste momento, depois dos materiais terem sido novamente exposto no espaço exterior, as crianças pediram que se voltasse a construir o percurso motor. Uma dessas crianças foi a Laura que, assim que se concluiu a montagem começou, de imediato, a explorá-lo. Primeiro começou a passar por entre os arcos com a ajuda da sua amiga Clara, depois correu para contornar as barras verticais, enquanto a Clara a segurava nas costas. Ao chegar à barra de equilíbrio a Laura procurou a mão da Clara, para que esta a ajudasse a passar por cima sem se desequilibrar. Durante o resto do percurso a Clara foi dando as ordens à Laura, pedindo para saltar entre os arcos e realizar a cambalhota. Feito uma vez o percurso, ambas voltaram ao início de mãos dadas a correr. Assim que chegaram ao início da fila, encontraram a Olívia que se juntou a elas na brincadeira. A segunda volta ao percurso foi realizada com a ajuda da Clara mostrando-se assim mais confiante.

Descrição 3

Sequência didática 2 – Construção da varanda do esquilo e da coruja.

Momento 1

Após os legos terem sido disponibilizados pela mestranda no espaço exterior a Laura começou a construir um avião com os mesmos. Brincou junto de dois amigos a interagiu com estes, no entanto, inicialmente realizou a sua própria brincadeira sem influencia dos outros. A Olívia retirou a maquilhagem dentro da mala e mostrou à Laura, mas esta continuou a brincar com os legos. Assim que percebeu que a Laura não havia mostrado interesse decidiu questioná-la quais as cores que gostava de pintar os olhos. A criança escolheu a cor e continuou a brincar com os legos, parando sempre que a amiga aproximava o dedo para a pintar. A dado momento decidiu parar a sua brincadeira, dando oportunidade à sua amiga de terminar a pintura.

Momento 2

Tal como o Nuno, também a Laura participou na construção da casa do esquilo e da coruja. As crianças decidiram dividir o tabuleiro, em duas partes, para que cada animal tivesse o seu espaço. A Laura juntou-se ao Gaspar e em conjunto construíram a parte do esquilo. Num primeiro momento ficou a observar os amigos a realizarem a construção. Enquanto estes discutiam como iam colocar as peças, a Laura começou a explorar a caixa onde estavam os legos e depois continuou a observá-los. Voltou a explorar a caixa e, desta vez retirou uma peça, de maneira a encaixar na base da casa. Assim que percebeu que os amigos não a impediram, voltou a tirar outra peça e desta vez mostrou à Olívia antes de a colocar. Depois desse momento, continuou a colocar peças na construção, mas ao contrário do Nuno, a Laura não pedia aprovação das peças que escolhia.

Momento 3

Quando voltou a brincar com os legos, a Laura escolheu brincar com a Clara e construir uma quinta. Ao mesmo tempo que iam construindo a quinta existiu comunicação verbal entre ambas, muitas vezes para negociarem a colocação da peça, como: “Posso meter a janela aqui?” e, “Os cavalos ficam deste lado”. Assim que a Olívia chegou, a Clara começou a brincar com ela deixando de interagir com a Laura. A criança em estudo

mostrou-se concentrada no seu trabalho continuando a construir a quinta. Depois da quinta estar montada pegou nos animais e começou a brincar com eles dentro da quinta com as suas outras duas amigas.

Descrição 4

Sequência didática 3 – Entrevista ao chefe Ratatui

Momento 1

A Laura e a Clara dirigiram-se para junto dos amigos que brincavam com a televisão. A Laura assim que chegou começou a observar as outras crianças a brincar e nesse instante agarra a televisão. A Clara começa a mexer nos botões da televisão e a Laura decide imitá-la. Ambas se riam às gargalhadas com a brincadeira até que a Serena chega e começa a falar para as mesmas. As amigas começam a cantar atrás da televisão, enquanto a Laura fica a assistir e a segurar a televisão. De repente, a Laura muda de canal e a Clara e a Serena mudam de canal novamente. Depois desta ação, a Laura fica a observar a brincadeira sem interagir com elas, apenas as seguia. Foi visível que a Laura não se sentiu bem na brincadeira a partir do momento que as outras duas crianças mudaram o canal que a Laura tinha selecionado, ficando a criança em estudo retraída.

Momento 2

Após observar alguns dos seus amigos a representarem as personagens de entrevistador e entrevistado, a Laura decide entrevistar o ratatui. Depois de se sentar na cadeira atrás da televisão, o José passa-lhe o microfone e ela diz “xixa”. O José ao perceber que ela estava a dar as respostas que ele devia dar explica-lhe: “Não Laura, tens de me fazer uma pergunta”. Neste momento foi visível que a Laura não havia percebido que papel adotara a sua personagem voltando a responder “xixa e batatas”.

A mestrande ao observar a dificuldade da Laura decide ajudá-la explicando-lhe que devia de fazer uma pergunta ao José sobre o que ela queria saber da personagem do ratatui.

A Laura volta a responder “batata” e a mestrande questiona: “Queres perguntar ao Zé se ele gosta de batata?”. Ela afirma abanando a cabeça, dizendo que sim e a mestrande então afirma: “Tens de perguntar assim. Tu gostas de batata?”. A Laura repete a

afirmação da mestrandia e sorri. Depois do amigo lhe responder ela pergunta: “Tu gostas de xixa?”.

Foi notório que acriança sentia alguma dificuldade em formular questões, mas com esta brincadeira desenvolveu as suas competências comunicativas.

Momento 3

Atrás da televisão a Olívia agarra no microfone e pergunta à Laura:

MI: “O que gostas de comer?”

M: “Xixa”

MI: “Outra vez?”

M: “Ah! Ah! Sim.”

MI: “Ela está a dizer carne. E mais?”

M: “Batata”

É possível averiguar que a Laura estava a dar as respostas que tinha usado no dia anterior, na entrevista do ratatui. Após este momento, ambas começaram a correr ao redor da televisão com o microfone na mão. Chega o Gaspar e pede o microfone à Olívia e elas decidem ir embora.

Sequência didática 4: A história das personagens da Disney

Não foi possível recolher dados sobre a Laura, uma vez que não esteve presente na sequência didática.

ANEXO 18 – DESCRIÇÕES DO GASPAR

Descrição 1

Observação inicial

O Gaspar estava com os seus amigos a fazer sopa na cozinha de lama. Enchia uma panela com pedras e ia mexendo. O José tenta-lhe tirar a concha ao qual ele responde “não, eu preciso” e agarra nela e começa a apanhar as pedras e a colocar novamente dentro da panela. Continua a mexer com a colher de pau e com a concha a sua sopa. De repente para e começa a bater com a concha na colher de pau provocando som. O Ângelo estava à sua frente, sorri e o Gaspar devolve-lhe o sorriso, continuando a mexer na panela.

O Gaspar ao ver que o Henrique tinha poucas pedras e muita água perguntou-lhe: “queres ajuda? Posso mexer?”. O Henrique faz-lhe sinal positivo e o Gaspar começa a mexer na sua panela. Após mexer algum tempo, o Gaspar tira algumas pedras da panela do Henrique para a dele, voltando a mexer a sua panela com a concha. O José chega novamente ao seu lado e mostra-lhe umas cartas dos pokemóns e o Gaspar troca a colher de pau pela carta. O José não aceitou a colher de pau, mas deu a carta ao Gaspar. A criança em estudo continua feliz a mexer na sua panela tendo largado a concha para poder ficar a segurar na carta. Após meio minuto o Gaspar mostra a carta ao José e diz “queres ir brincar com as cartas?” o José responde que não, que vai continuar a cozinhar. O Gaspar afasta-se até à sua panela, pega nela e dirige-se para outro espaço.

Descrição 2

Sequência didática 1 - A viagem de avião de Portugal a Espanha

Momento 1

O Gaspar está a brincar no Jardim das Oliveiras aos políciais e ladrões com os amigos. Começa a fugir do Gustavo.

Gaspar: “Não”

Gustavo: “Não é para estar a fugir agora. Olha, olha um”.

O Gaspar vira-se para trás e começa a correr em direção ao Gustavo para o apanhar.

Gaspar: “Ai apanha mais um.”

Entretanto o Igor chama o Gaspar, mas ele ignora e continua a correr atrás do Gustavo.

Gaspar: “Apanha-o”.

O Gaspar chega ao pé do Gustavo e agarra-o pela mão. Ata-o com uma corda, mas o Gustavo tenta escapar.

Gaspar: “Não vale, Não vale. Já te apanhámos.”

José: “Já te apanhámos, já te apanhámos.”

O Gaspar pega na mão do amigo e volto a puxá-lo até Árvore.

Gaspar: “Vou te amarrar, mas não vale fugir.”

Gustavo: “Ok.”

O Gaspar começa a descrever aquilo que está a fazer fazendo-se acompanhar de gestos.

Gaspar: “Deixa-me atar as mãos para ele não fugir.”

Gustavo: “Eles estão a prender.”

Adulto: “Estou a ver que sim.”

José: “Somos os polícias.”

O Gustavo tenta tirar as mãos e o Gaspar diz logo:

Gaspar: “Não, não vale escapar. Põe aqui outra vez.” - aponta para o sítio com uma cara chateada –
“Junta, junta. Faz assim.”

O Gaspar demonstra a posição e continua a aprender-lhe as mãos.

Gustavo: “Assim, bate com a cabeça.”

O Gaspar começa-se a rir às gargalhadas.

O Gustavo tenta escapar-se outra vez e o Gaspar volta a referir que não vale. O Gaspar tenta arranjar uma estratégia para o Gustavo, de forma que este não fuja.

Gaspar: “Põe aí, Oh! Olha aí. Não vale, não vale.” – Diz para o Gustavo.

Enquanto colocava a corda, começa a implicar com o amigo e dar mimos na cabeça.

João e o Gaspar continuam a tentar atar o Gustavo com as cordas.

Acabam de atar o amigo e vão brincar.

Momento 2

Após a entrada no avião o Gaspar dirigiu-se ao banco do piloto e finge que coloca o sinto. Assim que a mestranda meteu o som do avião o Gaspar começa a fazer movimentos como se estivesse a pilotar um avião. Ao chegar ao destino refere “senhor passageiros, o avião chegou ao país”. Levantou e fez sinal aos amigos para o seguirem e dirigiu-se ao espaço exterior, onde a mestranda tinha deixado preparado a atividade. Colocou-se na primeira posição e deixou que a mestranda explicasse as instruções. Assim que lhe deram autorização para começar, continuou a interpretar a personagem do piloto, usando sons e gestos referente a esta profissão.

O Gaspar começa a passar entre os arcos não demonstrando dificuldade nenhuma, sendo que tenta apoiar o amigo que se encontra à sua frente. Quando chega às barras verticais corre desviando-se delas rapidamente. Ao chegar às mesas repara que tem os atacadores das sapatinhas desatados e pede ajuda à educadora para os apertar. Assim que voltou a ficar pronto voltou ao percurso desafiando o corpo em cada etapa.

Momento 3

O Gaspar está junto aos amigos a brincar com os materiais expostos pela mestranda. Agarra num arco e empresta ao amigo e continua a brincar com a corda, no qual repara que esta tinha um nó e diz aos amigos: “Olha aqui! Esta corda tem um nó”. Como ninguém lhe responde, começa a girar a corda ao tempo que está a observar os amigos. Repara que existe um adulto no espaço e dirige-se a este para mostrar o seu interesse em brincar com os materiais “eu quero saltar à corda”. Neste momento o adulto questiona-o: “Queres saltar sozinho? Será que essa corda dá para saltares com os amigos? E se atássemos duas cordas para ela ficar maior?”. O Gaspar queria saltar com os amigos, mas percebeu que ao amarrar a corda na grade que a mesma ia ser pequena para poder saltar com os amigos. Então decide saltar um pouco sozinho. Girava primeiro a corda e só quando esta estava no chão saltava. Repetiu este movimento várias vezes até que se desloca até aos seus amigos e agarra no arco que se encontra ao lado deles. Volta ao pé do adulto e pede-lhe que até a corda ao arco “podes dar um nó?”. Ao mesmo tempo que ata a corda ao arco o adulto questiona-o “o que vais fazer com isto?” e o Gaspar explica que vai girar e que os amigos têm de saltar para dentro do arco. Se tocarem no arco perdem. Começa por brincar com o adulto. O Gaspar roda o arco e o adulto salta por cima do arco, cumprindo as regras que o Gaspar estabeleceu. Depois de uma ou duas

jogas, o adulto convida mais crianças a jogar com eles, na qual duas aceitaram. Todas começam a brincar juntas até que o arco se parte e em equipa tentam arranjá-lo.

Descrição 3

Sequência didática 2 – Construção da varanda do esquilo e da coruja.

Momento 1

O Gaspar está a realizar uma construção de legos ao lado de duas amigas. Vai observando o que elas vão fazendo, mas sem interagir diretamente com elas. Escolhe algumas peças e monta na sua construção. A Clara aproxima-se da construção dele e ele desvia-a antes que ela a parta. Assim que os amigos chegam ao lado dele, o Gaspar começa a interagir com eles e a responder à conversa foi “oh bananoca”. Enquanto os amigos falam ele continua a sua construção, mas ao mesmo tempo vai observando e escutando a conversa. Assim que a conversa fica do seu interesse, levanta-se e junta-se a eles.

De seguida pega na sua construção e dirige-se à educadora para ver o que está a fazer e mostra-lhe a sua construção. A educadora afirma de forma não verbal e vai-se embora. O Gaspar volta a pousar a sua construção e continua a montar legos, desta vez ao lado de outros amigos que brincam com o mesmo material que ele.

Momento 2

Para construírem a casa do esquilo e da coruja, as crianças dividiram o tabuleiro ao meio para que cada animal tivesse o seu espaço. Para além de dividirem o tabuleiro, as crianças separaram-se em duplas para construir o espaço de um animal. O Gaspar juntou-se à Laura e em conjunto construíram o lado do esquilo. Começou por fazer uma parede no meio do tabuleiro para separar ambas as partes. Encontrou uma peça em formato de porta e afirmou: “Esta vai ser a porta do meio deles”. A Laura estava a colocar algumas peças na parede e ele avisa “faltam peças aqui” indicando com os dedos. De repente, o Gaspar reparou que a Olívia já tinha colocado algumas peças no seu lado e chama-lhe à atenção “isso não vale. Isso era meu”. Ela afirmou que era dela e ambos disputaram as peças. A Olívia continuou a montar as suas peças e o Gaspar ficou por momentos a observar a ação dela. A Laura mostra-lhe uma peça azul e ele abana a cabeça de forma afirmativa e ao ver que a Olívia ia tirar a porta que ele colocou, põe

imediatamente a mão em cima da porta de forma que esta não a consiga tirar. Depois da Olívia continuar a montar ele indica à Laura onde ela pode colocar a peça azul e deixa-se a observar a ação da Laura.

O Gaspar pega numa peça que está dentro da caixa dos legos e pergunta à Olívia: “Queres isto?”, ela afirma que não e ele vai montá-la no seu lado e continua a construção do seu lado da varanda. A Olívia tenta rodar a base da construção e o Gaspar reclama que assim não consegue ver. O Nuno chama-o a atenção de uma peça que ele colocou no muro e o Gaspar devolve-lhe um sorriso e continua a brincar. Ao ver que a Laura não está a conseguir encaixar uma peça no tabuleiro decide ajudá-la.

O Nuno desmontou duas das peças que o Gaspar tinha encaixado e muito chateado diz: “Pára Nuno!”. O Nuno foge para o outro lado e o Gaspar volta a montar as peças que o Nuno derrubou. Após isso, o Gaspar e a Laura continuaram a construção de uma forma cooperativa, pois ajudaram-se mutuamente.

Momento 3

O Gaspar estava a brincar com um avião de legos fazendo o movimento de voo e ao mesmo tempo girava a hélice dando uma sensação de vento. Brincava de forma simbólica com o avião fingindo que o estava a pilotar. Entretanto o boneco caiu e ele apanhou-o e voltou a concertá-lo no avião. Volta a girar a hélice e faz o som do avião “vvvvvvv” onde aterriza com ele na quinta de animais que o Igor estava a construir. Tira o boneco para fora do avião e desloca-o até ao cavalo. O Vasco chegou e entregou-lhe umas cartas de outro jogo, no qual ele agarrou e foi-se embora com o amigo.

Descrição 4

Sequência didática 3 – Entrevista ao chefe Ratatui

Momento 1

O Gaspar inicialmente não mostrou interesse pelo recurso, tendo ficado a brincar com cartas. Após ter acabado de colar as cartas no livro, decidiu dirigir-se para junto do recurso e ficar a observar as brincadeiras dos amigos. Por fim, decide segurar a televisão e continuar a observar a brincadeira. De repente, a televisão cai e começam todos a rir. Nesse momento, enquanto os amigos voltam a concertar a televisão, o Gaspar dirige-se

para trás delas e começa a fazer expressões faciais atirando a língua para fora da boca. Nesse momento, descobre que a televisão tem botões e começa a clicar neles e afirma: “Vou clicar no botão e desligar a televisão, pii”. Após anunciar a sua ação olha para os colegas e ri-se novamente. O José estava a cantar e a imitar sons junto de outro amigo e o Gaspar decide juntar-se a eles e imitá-los. Nesse, entretanto, chega a Olívia e começa a carregar nos botões da televisão, o Gaspar olha para ela com um olhar de quem não gosta e afasta-lhe, imediatamente, a mão dos botões. A televisão volta a cair e ele a rir-se, puxa-a novamente para o sítio com a ajuda dos amigos e começam os três a cantar. O Nuno nessa altura começa a filmar com a câmara e o Gaspar faz-lhe um gesto de fixe como forma de expressar o agrado que sentiu. De repente sai de trás da televisão e vai para o lado do Nuno. Pede-lhe a câmara, mas como não entendeu que objetivo era deslocar-se para o lado da mestranda, questiona: “Isto é o quê?”. A mestranda responde e ele pergunta: “É para fazer assim?”, fazendo o gesto de atirar para o chão. A mestranda explica-lhe que é uma câmara e mostra-lhe por onde tem de olhar e ele volta a perguntar: “É assim?”. Colocou a ponta da Câmara no olho e percebeu como funciona. Fica por momentos a observar os amigos através da câmara, mas depois larga-a no chão e vai brincar com outro grupo de amigos.

Momento 2

O Gaspar, durante a atividade, decidiu ser o entrevistador e a Olívia, o Chefe de cozinha. O Gaspar começa por fazer uma pergunta que não foi perceptível à Olívia. A Olívia segura no microfone e responde à pergunta do Gaspar: “eu vivo na França”. Volta a passar o microfone ao Gaspar e este questiona: “E adonde você faz comida?” olhando-a nos olhos. A Olívia responde: “Na França” rindo-se. Nesse momento, deixa cair a cabeça do microfone e começa a rir-se. O Gaspar também se ri. A mestranda chama a atenção que eles estão a fazer uma entrevista e não devem brincar enquanto não acabarem, para que, os espectadores percebam o que dizem. Ao retomar a conversa, Gaspar volta a perguntar: “Adonde você cozinha” e volta-se a rir. A Olívia responde: “Eu faço cozinha na França”.

A mestranda pede para fazer mais uma pergunta antes de trocar. O Gaspar respira fundo e diz: “De onde você fica”. Com o microfone nas mãos e a sorrir, a Olívia diz: “Eu fico na França”. O Gaspar agarra no microfone e fica a falar diretamente com a Olívia. Volta

a fazer-lhe uma pergunta à qual não se percebe, e a Olívia responde: “Eu faço comida no restaurante de França”. Após isso, os amigos batem palmas e eles saem de cena.

Momento 3

O Gaspar encontra-se com a câmara na mão a observar os amigos e começa a falar com o Igor. Chega-se perto da televisão e do Igor e começa a rir-se das palhaçadas, que o Igor fizera Volta a pegar na Câmara e começa a filmar “Oh, não podem estar os 2, não podem estar os 2” - avisa o Gaspar assim que as amigas tentam entrar por detrás da televisão. Com uma cara de zangado, fica a observar e de repente diz novamente que não podem estar os dois amigos ali. Enquanto os amigos conversam, o Gaspar acaba por ceder e afirma: “Vá só podem estar 2. Maria vai lá por dentro”. A Maria chateada diz-lhe que já não quer e ele oferece-lhe a câmara para ela gravar. Vai ter com a Laura e questiona se quer ir para trás da televisão. Ela responde que não, prefere ficar a segurar a televisão. O Gaspar vai para detrás da televisão ao lado do Igor e pede-lhe o microfone. Ao olhar para a frente percebe que a Olívia tem a Câmara ao contrário, então avisa: “Olha é ao contrário” apontando com o dedo. Dirige-se a ela e explica: “É sim.”. O José oferece o microfone ao Gaspar e este começa a cantar. Cansado oferece um microfone a outro menino e volta para o outro lado para segurar a televisão.

Descrição 5

Sequência didática 4: A história das personagens da Disney

Momento 1

O Gaspar começa por colocar um cachecol à volta da cintura. Assim que percebe que as amigas estão a fazer uma história, interage com as mesmas e começa a imitá-las. Após uns segundos, o João chega ao pé dele e pede para atar o cachecol à volta das pernas. Com o Gaspar preso, o João puxa uma ponta e começa a correr. O cachecol desprende e ambos se começam a ser rir. Os dois começam a puxar cada um para seu lado para ver quem ganha. Assim que caem no chão, decidem trocar de fato. O Gaspar começa a despir as calças e olha para o Zé. O adulto diz ao Gaspar para ele ajudar o José a desatar o fato, dando-lhe indicações de como o fazer. O Gaspar desaperta o fato e o Zé despe o restante. Após isso, Gaspar também tira o resto das suas calças. Ao começar a tirar a

camisola, o José dirige-se a ele para o ajudar. Por fim, ambos se mascaram de pintainhos e mostram ao adulto.

Momento 2

Após o momento 1, a mestranda propôs ao grupo que dramatizassem histórias em pequenos grupos.

O Gaspar vestiu o fato de pirata para realizar a dramatização. A Olívia iniciou a história, exclamando: “Há muitos, muitos anos” e o Gaspar sorridente observou a amiga a contar a história. Quando esta apresentou as personagens, o Gaspar no seu lugar foi sorrindo e olhando para o público. Quando chegou a vez de apresentar a sua personagem a Olívia disse: “Este é?”, o Gaspar respondeu: “Um pirata” acompanhando com gestos assustadores. Depois de todas as personagens apresentadas o Gaspar e a Olívia começam a dançar. A mestranda pergunta qual é a história e o grupo decidiu começar o espetáculo sobre o Natal, explicando que eram os ajudantes do pai natal e que iam ajudar a distribuir os presentes. Neste momento, todos fizeram palhaçadas, sendo que a mestranda tentou incentivar a continuação da história, colocando questões como: “Como é que vão ajudar o Pai Natal?” e “Quais as vossas funções?”. As crianças começaram a fazer os gestos como se estivessem a entregar presentes, sendo que o Gaspar fingia que ia muito pesado carregado de imensos presentes. Por fim, terminam o teatro e o Gaspar e os amigos agradecendo aos seus colegas.

Momento 3

O Gaspar está vestido de pirata com um cachecol atado à volta da cintura. Está a cantar a música do pirata de perna de pau e, de repente, corre para o lado do Gustavo. O João junta-se ao Gaspar e começa a falar com ele. O Gaspar vai observando e vai atrás do amigo. O Gustavo faz-lhe uma pergunta, mas o Gaspar não responde. Assim que vê o Ângelo começa a correr atrás dele para apanhar o cachecol, mas não consegue então pára e começa a cantar. Vai buscar outro cachecol e brinca com ele, quando o João chega e tira-lhe o chapéu e ele zangado, volta a ir buscar os chapéus. Assim que tem o chapéu começa a mandá-lo ao ar e a apanhá-lo.

ANEXO 19 – DESCRIÇÕES DA OLÍVIA

Descrição 1

Observação inicial

A Olívia e a Laura estão sentadas no Jardim das Oliveiras. A Olívia está a tirar um objeto dentro da mala, mas sentindo alguma dificuldade olha para o adulto. Tira o verniz dentro da mala e olha para a Laura a sorrir. Começa a pintar as suas unhas enquanto a Laura a observa. O Vasco aproxima-se dela e diz “não”, ele dá mais um paço e ela volta a gritar com mais intensidade, “não”. O Vasco vai embora e ela continua a pintar as unhas. A Laura diz-lhe que não tem vernizes de cor de sereia e ela responde-lhe que aquele é rosa e começa-se a rir. Começa a cantar a música “Joana come a papa” para a Laura. A Serena aproxima-se delas e ela questiona “Está gira?”. A Serena nega e ela volta a questionar “Não está gira?”, continuando a pintar até que a Serena decide colocar o dedo no verniz. A Olívia responde, “não, eu estou a pintar”. A Serena começa a dizer que vai pintar as unhas e a Olívia responde “Então pinta.” Volta a cantar e vai dentro da sua mala e tira o telefone. Chama atenção a Serena para mostrar o seu brinquedo e descrever o que vinha dentro dele “Tinha autocolantes, vinha assim.” A Serena diz que gosta mais de um e ela grita.” Não, só podes escolher um.” Continua a descrever aquilo que vinha nele e ri-se. Durante a conversa, a Serena volta a referir que quer um autocolante e a Olívia responde “não queres nada!”. Continua a brincar com a Serena e pede-lhe para esperar enquanto arruma o telefone na mala. Tira um verniz e pergunta “queres azul?”. Começa a explicar à Serena, que vai fazer uma sereia e a Serena diz que não quer aquele azul, mas a Olívia mostra como é bonito. A Serena levanta-se e vai embora e a Olívia arruma as coisas dela e corre atrás dela.

Descrição 2

Sequência didática 1 - A viagem de avião de Portugal a Espanha

Momento 1

Durante este momento a Olívia não mostrou interesse em brincar com o recurso exposto pela mestrandia, decidindo brincar com maquilhagens com um grupo de amigos.

Momento 2

Depois de seguir o Gaspar até ao espaço exterior, onde a mestranda prepara a atividade, colocou-se na fila e deixou que a mestranda explicasse as instruções. Assim que lhe deram autorização para iniciar, começou a passar pelos arcos sem dificuldade aparente, mas mostrava uma expressão facial de desconfiada com o percurso. Quando chegou às barras verticais contornou-as em passo apressado e seguiu a correr para as mesas. Começou-se a sentir uma maior descontração nesta fase do percurso. A Olívia sobe às mesas e com cuidado passa-as de pé até ao outro lado. Chega à barra de equilíbrio e experimenta duas formas para testar o equilíbrio, dando preferência a uma e seguindo dessa forma até ao fim. Salta e coloca-se entre os arcos a correr e ao chegar ao colchão executa logo a cambalhota sem mostrar dificuldade. Na segunda volta, executou todo o percurso com maior segurança.

Momento 3

O Olívia está junto aos amigos a brincar com os materiais expostos pela mestranda. Começou por passar entre os arcos com a ajuda da Eva que lhe segura o arco e diz: “estamos a fazer o circuito”. Passou os restantes arcos sozinhas a conversar com a Clara. Chega às barras verticais e afirma: “Eu sou o piloto” e contorna-as com os braços à frente a fingir que guia um volante. Na barra de equilíbrio percebe que existe uma amiga que está a ter dificuldade, desta forma ajuda-a a passar a barra de equilíbrio e volta ao início da barra para poder passar ela. Depois o Gaspar chama a Olívia para ir brincar e ela segue-o.

Descrição 3

Sequência didática 2 – Construção da varanda do esquilo e da coruja.

Momento 1

Durante este momento a Olívia não mostrou interesse em brincar com o recurso exposto pela mestranda.

Momento 2

Para construírem a casa do esquilo e da coruja, as crianças dividiram o tabuleiro ao meio, para que, cada animal tivesse o seu espaço. Para além de dividirem o tabuleiro, as crianças separaram-se em duplas para construir o espaço de um animal. A Olívia juntou-

se ao Nuno e em conjunto construíram o lado da Coruja. Começou por fazer, juntamente com o Gaspar, uma parede no meio do tabuleiro para separar ambas as partes. Depois da parede construída começa a colocar o chão do seu lado e, de repente, o Gaspar reparou que a Olívia já tinha colocado algumas peças no seu lado e chama-lhe à atenção, afirmando: “isso não vale. Isso era meu”. Ela afirmou que era dela e ambos disputaram as peças. A Olívia continuou a montar as suas peças e o Gaspar ficou por momentos a observar a ação dela. O Nuno foi-lhe mostrando algumas peças que gostava de colocar no tabuleiro. Inicialmente aceitava a sugestão dele pegando ela nas peças e montando no tabuleiro no sítio que pretendia. Após várias intervenções do Nuno, a Olívia começou a ignorá-lo e a colocar só as peças que encontrava. De repente, o Gaspar pega numa peça que está dentro da caixa dos legos e pergunta à Olívia se ela quer a peça. Ela diz que não e ele monta-a no seu lado. A Olívia tenta rodar a base da construção e o Gaspar reclama explicando que, dessa forma, não consegue ver. Continuou a montar as peças sem interagir com mais ninguém.

Momento 3

A Olívia chega ao lado da Clara e da Laura e questiona se pode brincar com elas. As amigas aceitaram e a mesma ajuda a construir a quinta que estavam a construir. Pega em algumas peças e monta na base de construção. De seguida pergunta à Laura se pode ir buscar os cavalos ao qual a amiga responde afirmativamente. Guarda os cavalos na mão e monta duas peças para fazer a casa dos animais. Ao brincar com os cavalos, guarda-os de baixo da casa deles e vai buscar o tigre imitando um tigre chateado, porque os cavalos tinham roubado a sua casa. Após isso, continuou a colocar mais algumas peças no tabuleiro, sendo uma delas uma janela. Nesse momento, a educadora chama as crianças para a sala e ela começa a guardar a construção.

Descrição 4

Sequência didática 3 – Entrevista ao chefe Ratatui

Momento 1

A Olívia estava a brincar com a câmara de filmar, largou-a no chão e foi para trás da televisão. Começou por apresentar o programa “Então, o programa vai começar são notícias das coisas importantes dos adultos”, disse enquanto olhava para o chão. Após

apresentar as notícias, afasta-se para o lado e fica a observar os amigos. Devagar começa-se a chegar perto da televisão e diz: “O programa vai ter que... O programa vai ter de acabar um bocadinho e daqui a pouco já voltamos”, clica no botão para desligar a televisão. Volta a clicar e diz: “Agora o programa vai começar outra vez.” As amigas começam a cantar e ela pede para esperar. Explica que tem de voltar a ligar a televisão, para que, o programa possa começar a dar e clique no botão. Fica a observar os amigos a cantar. De seguida refere: “Ok, o programa vai ser agora notícias”. Os amigos começam novamente a cantar e ela dirige-se à Francisca para lhe dar uma festinha na barriga e diz: “é notícias”. As amigas voltam a cantar e ela volta a frisar que é notícias. Repete a mesma afirmação 3 vezes. Como eles não paravam, ela volta a dar uma festinha na cara da Francisca. Faz o mesmo com a Serena, afasta-se e diz :“Agora vai começar...” e puxa a Câmara de filmar para cima. Volta a correr em direção à televisão, diz que vai acabar e clica no botão.

Momento 2

O Gaspar, durante a atividade, decidiu ser um entrevistador e a Olívia, o Chefe de cozinha. O Gaspar começa por fazer uma pergunta que não foi perceptível à Olívia e fica a sorrir. A Olívia segura no microfone e responde à pergunta do Gaspar “eu vivo na França”. Volta a passar o microfone ao Gaspar e o Gaspar questiona: “E adonde você faz comida?” olhando-a nos olhos. A Olívia responde: “Na França” a rir-se ao mesmo tempo. Nesse momento, deixa cair a cabeça do microfone e começa a rir-se. O Gaspar também se ri. A mestranda chama a atenção que eles estão a fazer uma entrevista e não devem brincar enquanto não acabarem, para que, os espetadores percebam o que dizem. Ao retomar a conversa Gaspar volta a perguntar: “Adonde você cozinha” e volta-se a rir. A Olívia responde: “Eu faço cozinha na França”.

A mestranda pede para fazer mais uma pergunta antes de trocar. O Gaspar respira fundo e diz: “De onde você fica” pergunta sempre a rir-se. Com o microfone nas mãos e a sorrir e Olívia diz “Eu fico na França”. O Gaspar agarra no microfone e fica a falar diretamente com a Olívia. Volta a fazer uma pergunta à qual não se percebe, e a Olívia responde: “Eu faço comida no restaurante de França”. Após isso, os amigos batem palmas e eles saem das personagens.

Momento 3

Durante este momento a Olívia não mostrou interesse em brincar com o recurso exposto pela mestranda.

Descrição 5

Sequência didática 4: A história das personagens da Disney

Momento 1

A Olívia decide vestir o fato de pintainho e pede ajuda à Clara para lhe apertar o fecho. Depois de preparada contar até três e começar a dançar e a cantar. Todos os amigos estão a dançar ao seu lado quando ela começa a imitar um pintainho a sair do ovo. A Clara bate na casca e a Olívia levanta a cabeça a rir-se. Continuam as duas a dançar e a Clara diz para a Olívia: “oh pinto, ainda és bebé.”. A Olívia desce e começa a imitar o saltar e o som do pinto. A Clara vai-se embora e a Olívia chama a atenção da Leonor “Leonor, olha aqui! Sou um pintainho!”. De repente os amigos começaram a fazer muita confusão e a Olívia decide ir tirar o fato e brincar para outro sítio.

Momento 2

Após o momento 1, a mestranda propôs ao grupo que dramatizassem histórias em pequenos grupos.

A Olívia vestiu o fato da Minnie e iniciou a história, exclamando: “Há muitos, muitos anos” fazendo vários movimentos de braços. Deu indicações para parar e afirma: “Espera outra vez”. Começou por apresentar a sua personagem “Eu sou a Minnie, eu sou a Minnie Mouse” e faz uma vénia para os colegas. Desloca-se para trás e vai apresentar a amiga seguinte “agora é a princesa...”, mas a amiga não respondeu. Ela com todo o carinho tenta incentivar a amiga mais nova “diz lá princesa”, pega na sua mão e dá uma voltinha com ela. A mestranda questiona qual é a personagem seguinte e a Olívia ajuda apontando para o Nuno. Deslocando-se perto da Andrea diz “Agora é a senhora...” deixando que a amiga se apresente. Por fim, indica a última personagem, o Gaspar pirata. Depois de todas as personagens apresentadas o Gaspar e a Olívia começam a dançar. A mestranda pergunta qual é a história e o grupo decide começar o espetáculo sobre o Natal, explicando que eram os ajudantes do pai natal e que iam ajudar a distribuir os presentes. A Olívia começa a relatar “nesta história havia um duende que foi roubar ao pai natal fitas, estrelas e os presentes”. Neste momento, todos

fizeram palhaçadas, sendo que a mestranda tentou incentivar a continuação da história, colocando questões como: “Como é que vão ajudar o Pai Natal?” e “Quais as vossas funções?”. As crianças começaram a fazer os gestos como se estivessem a entregar presentes. Por fim, terminam o teatro e a Olívia e os amigos agradecendo aos seus colegas.

Momento 3

A Olívia escolhe um tutu e um microfone que segura na mão. Na outra mão leva pendurado um cascol que faz circular num movimento giratório. Como não conseguia fazer bem, chama a atenção dos amigos que a amiga Vitória sabe fazer. A Maria Luís pede-lhe o cachecol para experimentar e a Olívia começa a cantar com o seu microfone. O adulto questiona, qual é que era a música que ela estava a cantar e a Maria Luís começa a cantar e a Olívia diz de imediato que não era aquele. Começam as duas novamente a cantar e a Olívia corre à volta das mesas, enquanto canta ao mesmo tempo.

A Olívia continua a cantar e a correr ao mesmo tempo. A Maria Luís sugere outra música e ambas começam a cantar. Após cantar a música e parar de correr, mostra um ar cansado e atira-se para o chão. Começas a rir e levanta-se. A Maria Luís começa a dizer para as meninas irem atrás dela porque ia começar baile. A Olívia segue-a e quando chegam ao sítio começam a cantar e dançar novamente. A Maria Luís tenta impedi-la e ela responde que tem um microfone, por isso que ela que vai cantar e volta a cantar.