

**A Prática Pedagógica em Educação Pré-Escolar:  
O Desenvolvimento do Altruísmo em Crianças de 5 e 6 Anos**

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

**Jorge Miguel Botha Viana e Carmo**

Trabalho realizado sob a orientação de  
Professora Doutora Maria José Gamboa

Leiria, dezembro 2013

Mestrado em Educação Pré-escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Supervisora Maria José Gamboa, por todo o apoio que me deu desde o primeiro minuto, pela sua paciência e dedicação, pelos conhecimentos que partilhou comigo, pela confiança que sempre depositou em mim e por me ajudar na construção da minha identidade como educador, o meu mais sincero obrigado.

À Professora Isabel Dias pelo apoio e disponibilidade que me proporcionou na construção do ensaio investigativo.

À Rita, por teres acreditado sempre em mim, pelos sacrifícios que fizeste e por teres tornado um sonho realidade, por estares ao meu lado em todos os momentos difíceis, pelas tuas palavras que me ajudaram a acreditar, pelas longas e estimulantes conversas ao longo de todo o curso, também tu tiveste um enorme contributo na construção da minha identidade enquanto educador de Infância.

Aos meus tios por me terem criado e educado, por serem um exemplo para mim de perseverança, coragem e acima de tudo de honestidade.

Ao meu tio pela paciência que tiveste, por teres acreditado em mim, pela ajuda que me deste na matemática, sem ti não teria conseguido, serás sempre o meu modelo em tudo.

Ao Tero e à Zila, por acreditarem, por terem confiado em mim, por tudo o que têm feito, estou-vos eternamente grato.

À avó Estrela, pelo seu carinho, pelo seu interesse, pelo seu apoio e confiança.

À minha bisavó Arminda, por todo o amor, paciência e por teres cuidado de mim, pelos valores que me passaste; foste uma mulher extraordinária.

Ao Pedro, meu Primo, meu melhor amigo, sempre acreditaste, sempre me encorajaste, obrigado por tudo.

À professora Teresa Vasconcelos e ao professor Tiago Almeida, por todo o apoio e pelo grande contributo que tiveram na minha formação.

À Alma, por ter caminhado comigo neste grande desafio, obrigado pelo apoio, pelo carinho, foi um grande privilégio ter conhecido uma pessoa com tanta coragem e garra.

Às minhas colegas pela maneira calorosa como me receberam e pelas partilhas que fizemos, o meu sincero obrigado.

A todos os professores que, durante este Mestrado, me ajudaram a crescer, obrigado pelo apoio e incentivo e por me terem ajudado a hoje ser um melhor educador.

## RESUMO

Este relatório foi elaborado com base nas Práticas de Ensino Supervisionadas desenvolvidas no ano letivo de 2012/2013, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar. Este relatório é composto por três partes relacionadas entre si. Na parte I focalizaremos a nossa atenção no trabalho desenvolvido em contexto de creche, enquanto a II parte relatará o trabalho desenvolvido em contexto de Jardim de Infância. Estas duas partes referem-se ao meu percurso nas Práticas de Ensino Supervisionadas. Nele darei conta das vivências e aprendizagens realizadas ao longo deste ano letivo, interligando o fundamento teórico do desenvolvimento das crianças nestas idades e das suas necessidades educativas diferenciadas com a minha experiência pessoal e com as vivências com que me deparei na prática pedagógica. Na III e última parte, darei conta do estudo sobre Moralidade que realizei durante a minha prática pedagógica no Jardim de Infância da Guimarães. Realizou-se um estudo de caso de 6 crianças com idades entre os 5 e os 6 anos. Foram apresentados a cada uma dois dilemas morais, tendo-se avaliado de forma qualitativa se optavam por resolver cada um deles de uma forma altruísta ou egoísta e se a justificação que davam para a resolução escolhida era assente numa perceção de custos ou numa construção de ganhos. Cada criança foi ainda colocada numa situação de potencial dádiva para avaliar o seu altruísmo na prática, sendo-lhe dados cinco doces e a opção de partilharem alguns deles com os restantes colegas. A análise incidu também em verificar se o tema do dilema (“Repartir” vs “Confortar”) influencia os resultados e se há correlação entre a solução dos dilemas e a opção de dádiva. Apesar da sua tenra idade, estas crianças já dão mais respostas altruístas do que egoístas. As respostas aos dilemas não aparentam correlação com a opção de dádiva. Mostrou-se mais fácil a opção altruísta no segundo dilema do que no primeiro. Aparentemente pode-se concluir que os currículos que valorizam o ensino e promoção dos valores são benéficos, fomentando o desenvolvimento moral das crianças.

**Palavras chave:** Desenvolvimento; Moralidade; Altruísmo; Kohlberg; Orlando Lourenço; Perceção de Custos vs. Construção de Ganhos.

## ABSTRACT

This report is part of the 2012/2013 Masters in Early Childhood Education. It is based on my professional experience as an early years teacher both in a nursery and a pre-school context and is composed of three distinct parts. Part I will focus on the work developed in a nursery, while part II is about my experience in a kindergarten setting. Both parts refer to my teaching practices, and in each one I will report my experiences and what I have learned throughout the school year. I will relate the classical theories of development of children these ages with my personal experience and what I had the opportunity to observe. On the 3rd and final part, I will layout the investigation on Morality I did while at the Guimarota Kindergarten. I conducted a case study on six children aged 5 and 6 years-old. To each I presented two moral dilemmas, and I qualitatively examined whether they solved each one in an altruistic or egotistical fashion, and whether they justified their answers in a way conducive of a cost perception focus or of a gain construction point of view. Each child was also placed in a potential giving situation; each one was given 5 pieces of chocolate and instructed that they might or not leave some of them in a box to be later distributed to their colleagues who weren't a part of the study. It was verified if the theme of the dilemma ("share" or "comfort") would influence the results and if a correlation could be found between their solution and the giving option. Despite their young age, these children were able to give more altruistic answers than egoistic ones. However, their answers revealed no connection to their choice to share their pieces of candy. The altruistic option was more frequently given in the 2<sup>nd</sup> dilemma than in the 1<sup>st</sup> one, as expected. From these results we can assume that the curricula that enhances the teaching and promotion of values are beneficial and do improve the moral development of children.

**Keywords:** Development; Morality; Altruism; Kohlberg; Orlando Lourenço; Perception of Costs vs. Construction of Gains.

# ÍNDICE GERAL

	Nº de Página
Agradecimentos -----	i
Resumo -----	iii
Abstract -----	iv
Índice Geral -----	v
Índice de Anexos -----	viii
Índice de Figuras e Quadros -----	x
<b>Introdução</b> -----	<b>1</b>
<b>Parte I – Dimensão Reflexiva em Contexto de Creche</b> -----	<b>2</b>
1 – Apresentação do contexto educativo: Creche -----	2
1.1 – Organização do espaço físico -----	2
1.2 – Caracterização do Grupo de Crianças -----	4
1.3 – Rotinas -----	10
2 – Desenvolvimento Pessoal e aprendizagens realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Creche -----	13
2.1 – O Papel do Educador de Infância em Contexto Educativo de Creche ----	17
3 – Exemplo de Propostas Educativas em Contexto de Creche -----	20
3.1 – Proposta Educativa de 22 de novembro -----	20
3.2 – Proposta Educativa de 26 de novembro -----	22
3.3 – Proposta Educativa de 10 a 12 de dezembro -----	25
<b>Parte II – Dimensão Reflexiva em Contexto de Jardim de Infância</b> -----	<b>28</b>

1 – Apresentação do Contexto Educativo: Jardim de Infância -----	28
1.1 – Apresentação do Espaço Físico -----	28
1.2 – Caracterização do Grupo de Crianças -----	32
1.3 – Rotinas -----	36
1.4 – Desafio da Semana -----	38
2 – Desenvolvimento Pessoal e Aprendizagens Realizadas ao Longo da Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância -----	40
2.1 – O Papel do Educador de Infância em Contexto Educativo de Jardim de Infância -----	42
3 – Investigando com as Crianças sobre Jardins -----	44
3.1 – Metodologia de Trabalho de Projeto -----	44
3.2 – Pesquisa sobre Jardins -----	46
3.3 – Desenvolvimento do trabalho de projeto – Como se faz um Jardim -----	47
a) Fase I – Definição do Problema -----	48
b) Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho -----	54
c) Fase III – Execução -----	58
d) Fase IV – Divulgação -----	67
<b>Parte III – O Desenvolvimento do Altruísmo em Crianças de 5 e 6 anos: Ensaio Investigativo -----</b>	<b>70</b>
1 – Introdução -----	70
2 – Enquadramento Teórico -----	70
2.1 – A Teoria do Desenvolvimento Moral de Piaget -----	71
2.2 – A Teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg -----	71

2.3 – Influências Demográficas: O Género	73
2.4 – Estudos Recentes	74
3 – Metodologia	79
3.1 – Objetivos do Estudo	79
3.2 – Participantes	80
3.3 – Técnicas, Métodos e Instrumentos Utilizados	81
3.4 – Procedimentos de Aplicação e Análise	82
4 – Resultados	83
4.1 – Apresentação de Resultados	83
4.2 – Análise e Discussão de Resultados	88
5 – Conclusões	90
Conclusão Geral	92
Bibliografia	94

# ÍNDICE DE ANEXOS

	Nº de Página
Anexo 1 -----	1
Anexo 2 -----	5
Anexo 3 -----	10
Anexo 4 -----	12
Anexo 5 -----	16
Anexo 6 -----	19
Anexo 7 -----	22
Anexo 8 -----	25
Anexo 9 -----	27
Anexo 10 -----	30
Anexo 11 -----	32
Anexo 12 -----	33
Anexo 13 -----	39
Anexo 14 -----	42
Anexo 15 -----	52
Anexo 16 -----	53
Anexo 17 -----	55
Anexo 18 -----	56
Anexo 19 -----	57
Anexo 20 -----	58
Anexo 21 -----	59

Anexo 22	66
Anexo 23	67
Anexo 24	71
Anexo 25	73
Anexo 26	74
Anexo 27	75
Anexo 28	76
Anexo 29	79
Anexo 30	80
Anexo 31	81
Anexo 32	82
Anexo 33	83
Anexo 34	86
Anexo 35	90
Anexo 36	92
Anexo 37	94
Anexo 38	97

## ÍNDICE DE FIGURAS

	Nº de Página
Figura 1 -----	80
Figura 2 -----	84

## ÍNDICE DE QUADROS

	Nº de Página
Quadro 1 -----	84

## INTRODUÇÃO

Este relatório surge como resultado da Prática de Ensino Supervisionada por mim desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria. Esta prática foi realizada no ano letivo de 2012/2013, primeiro em contexto de Creche e de seguida em contexto de Jardim de Infância. Este relatório reportará o meu percurso na Prática de Ensino Supervisionada, bem como o estudo que tive oportunidade de realizar sobre o desenvolvimento do altruísmo em crianças de 5 e 6 anos. Desta forma, o presente relatório é composto por três partes relacionadas entre si.

Na parte I será mencionado o trabalho desenvolvido em contexto de Creche. Para além de caracterizar o espaço físico, o grupo de crianças com quem vivi a prática pedagógica e as rotinas que se desenvolviam neste contexto, darei ainda conta das aprendizagens que realizei enquanto educador neste contexto. Abordarei também a questão do papel específico do educador de infância em creche e darei exemplos de propostas educativas concretas que foram desenvolvidas com as crianças.

Na parte II também será feita a contextualização relativa ao espaço físico e ao grupo de crianças e suas rotinas, bem como se refletirá sobre as vivências e aprendizagens que foram feitas e o papel do educador em contexto de Jardim de Infância, sempre em ligação com a teoria do desenvolvimento de crianças de idade pré-escolar. No entanto, nesta parte será ainda relatado em pormenor o projeto desenvolvido pelas crianças que se intitula “Vamos construir um jardim”, o qual foi apoiado no modelo de quatro fases da metodologia de projeto preconizado por Teresa Vasconcelos (1998, 2012).

Se estes dois contextos têm muito de semelhante, uma vez que em ambos a criança deve ser o sujeito do processo educativo (Dionísio e Pereira, 2006), na prática isso é concretizado de forma bem diferente consoante o contexto, como se verá, pois as necessidades das crianças são também diversas conforme a sua idade e nível de desenvolvimento. É por isso tão importante que o educador tenha uma boa base teórica, para que saiba adaptar as suas intervenções à especificidade do grupo e do indivíduo.

Na III e última parte, darei conta do estudo investigativo que realizei durante a minha prática pedagógica no Jardim de Infância da Guimarães sobre o desenvolvimento moral em crianças de 5 e 6 anos. Neste lugar do relatório será feita uma contextualização teórica e referida a pergunta de partida, clarificar-se-ão os objetivos e a metodologia. De seguida serão referidos os dados obtidos e as conclusões a que foi possível chegar.

# **PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE CRECHE**

Nesta parte darei conta de alguns aspetos relativos ao contexto educativo onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada (Creche). No intuito de proporcionar um conhecimento mais alargado sobre o contexto educativo irei referir nesta parte a caracterização da sala de atividades e a caracterização do grupo de crianças. Procurarei também demonstrar algumas evidências das aprendizagens e do meu desenvolvimento pessoal enquanto educador ao longo desta Prática de Ensino Supervisionada.

## **1 – APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO: CRECHE**

A caracterização do meio é fundamental para a optimização das aprendizagens, pois permite-nos conhecer mais profundamente o contexto onde o grupo de crianças está inserido, sendo essencial para o planeamento das futuras intervenções. O Jardim do Fraldinhas, onde desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada - Creche, situa-se em Marrazes, concelho e distrito de Leiria. O “Jardim do Fraldinhas, Creche, Ensino Pré-Escolar e Tempos Livres, Lda.” é uma instituição de ensino particular, que iniciou a sua atividade no dia 20 de Setembro de 2004. Está localizada na Rua dos Bombeiros Voluntários de Leiria, na localidade de Outeiros, Gândara dos Olivais, em Leiria. A valência de creche admite crianças com idades entre os 4 meses e os 3 anos de idade, e funciona com 4 salas, sendo que 2 estão localizadas no piso superior e as outras 2 no piso inferior. Cada piso tem uma sala de refeições própria e uma casa de banho.

### ***1.1 – ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO***

O espaço deverá ser agradável e funcional tanto para as crianças como para os adultos que nele trabalham. Segundo Gabriela Portugal (2011b), é fundamental que o ambiente não seja demasiado protector, afectando os movimentos e exploração das crianças. É também determinante que seja esteticamente agradável, caloroso e atento à criação de espaços e momentos de intimidade. O aspeto estético deve refletir alegria e calor, proporcionando assim um clima familiar, onde as crianças se sintam em segurança e lhes sejam proporcionadas amplas oportunidades para a exploração, descoberta e estabelecimento de relações sociais, tendo sempre em conta a sua autonomia e competências.

Para se obter um ambiente saudável em creche é necessário adequar o espaço físico disponível à ocorrência de vários acontecimentos. O espaço deve ser visto como uma ferramenta para a promoção de aprendizagens, para a criação de desafios, para suscitar curiosidade e para potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas. Assim, quando se organiza um espaço em contexto de creche deve ter-se em conta o que esse espaço deve oferecer às crianças.

Na sala onde estive inserido durante a minha prática pedagógica, as crianças têm um vasto leque de materiais disponíveis, entre os quais objetos de várias texturas e tamanhos, livros, álbuns de imagens, recursos sonoros, um aquário, uma piscina de bolas e vários jogos de desenvolvimento motor. Esta variedade é útil para lhes providenciar estímulos diversificados entre os quais possam escolher, o que promove a calma e o desenvolvimento cognitivo (Rheingold e Samuels, 1969). A disponibilidade de livros e álbuns de imagens ajuda particularmente a aumentar o vocabulário e a promover o gosto pela descoberta do que existe dentro dos livros, facilitando a futura aprendizagem da leitura e da escrita (Martins, 2003). A possibilidade de partilharem atividades promove o desenvolvimento da socialização, e a presença do aquário e a existência de um jardim exterior são importantes para promover um descanso dos estímulos do mundo urbano, providenciando benefícios cognitivos (Berman, Jonides e Kaplan, 2008).

A sala de atividades está dividida em vários espaços, os quais têm diversas funcionalidades. No interior da sala, podemos encontrar uma área de desenvolvimento motor, constituída por uma piscina de bolas e um pequeno circuito que tem por objetivo proporcionar à criança diversos tipos de superfícies e de obstáculos a transpor para melhor desenvolver a sua locomoção. Existe também uma área de espelhos que proporciona às crianças momentos onde elas se podem visualizar a si próprias o que lhe possibilita um melhor conhecimento da sua própria imagem e as ajuda a diferenciarem-se a si do outro. Papalia e Olds (1981, p.119) afirmam que "é nestas idades que as crianças começam a olhar e a sorrir para a sua imagem através do espelho, e deste modo começam a ter a noção de si e do seu esquema corporal".

Os brinquedos e jogos manipulativos estão inseridos em gavetas de pano que estão acessíveis às crianças, o que lhes permite irem buscar os jogos ou brinquedos que desejam de forma autónoma. Ainda neste armário as crianças têm disponíveis livros e álbuns adequados à sua idade. O facto de as crianças poderem escolher livremente os livros para observarem é uma questão muito importante, pois promove o contacto

precoce com os livros e o gosto por estes objetos, levando subsequentemente ao aparecimento de comportamentos emergentes de leitura. Segundo Piaget (1982), estas crianças encontram-se no estágio sensório-motor, ou seja, numa fase em que aprendem sobre si e sobre o mundo que as rodeia através de atividades sensoriais e motoras, da manipulação e da exploração dos objetos que têm em seu redor. Neste sentido, o papel dos livros e álbuns de imagem é importantíssimo pois privilegia este tipo de interações. Além destas secções, a sala de atividades em que estive inserido no “Jardim do Fraldinhas” é ampla e bem iluminada e tem um fraldário para apoio. O fraldário é uma pequena sala, composta por uma pequena banheira, um balcão para mudas de fraldas e armários para guardar material de apoio. Estes espaços permitem assegurar o bem-estar das crianças por lhes concederem um momento de maior intimidade e tranquilidade enquanto as suas necessidades de higiene e conforto estão a ser atendidas.

Relativamente à segurança da sala, todos os interruptores estão inacessíveis às crianças, não sendo visíveis potenciais perigos dentro da sala. Cada sala tem um estojo de primeiros socorros, um telefone, instruções de emergência detalhadas e os contactos dos pais. Tendo em conta estas condições, encontrei neste espaço um ambiente harmonioso e agradável que possibilita e promove um desenvolvimento holístico e saudável da criança e oferece-lhe uma maior independência e autonomia. Este estabelecimento respeita plenamente as orientações gerais que se encontram reguladas pela legislação em vigor.

## ***1.2 – CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS***

À data da conclusão da Prática Pedagógica, o grupo de crianças com que trabalhei era composto por 5 meninas e 10 rapazes, perfazendo um total de 15 crianças. As idades deste grupo variavam entre os 13 meses e os 21 meses. Todas as crianças usavam fralda durante o dia e, para dormir, todas as crianças necessitavam de chupeta; cada um dormia com o seu boneco preferido, usado como objeto de transição, e algumas necessitavam também de uma fralda de pano.

Deste grupo de crianças, 12 já tinham adquirido a marcha embora à data de conclusão da prática pedagógica, sendo que mais 2 crianças encontravam-se já em final do processo de aquisição da marcha. As crianças mais novas, pelo que pude constatar principalmente no início da prática, tinham a capacidade de se sentarem e permanecerem sentadas durante algum tempo. Algumas conseguiam manter-se de pé, utilizando por vezes o apoio ou do adulto ou de algum objeto ou superfície. Tendo por

base este apoio, as crianças começaram rapidamente a aventurar-se na etapa seguinte, dar os primeiros passos sozinhas. Este progresso foi visível por exemplo no acompanhamento que dei ao A., nascido em Julho de 2011, que quando eu comecei a prática pedagógica ainda gatinhava e estava a começar a procurar o apoio do adulto para se manter de pé. Com o nosso acompanhamento, quando terminou a prática pedagógica ele já tinha ganho a autonomia de se deslocar sozinho.

Até aos 24 meses, os músculos das pernas tornam-se mais fortes e a criança aperfeiçoa a coordenação motora e o movimento de marcha. Ao caminhar sem necessitar de apoio, a criança já poderá transportar objetos enquanto se move. Os movimentos produzidos pela criança são também mais controlados e precisos, e podia-se já observar em algumas ocasiões o recurso à “pinça-digital”, que consiste em agarrar os objetos com a ponta dos dedos.

As crianças desenvolvem até ao ano e meio de idade estas capacidades motoras de precisão, em concordância com a coordenação óculo-manual. Esta evolução permitirá à criança comer sozinha e utilizar a colher, ainda que com o apoio do adulto. É importante para promover o desenvolvimento desta capacidade que as crianças tenham oportunidade de brincar ou jogar com materiais que possibilitem o desenvolvimento desta capacidade, como puzzles, blocos de construção, etc. Inicialmente as crianças faziam igual uso de ambas as mãos, embora posteriormente tenham começado a demonstrar preferência pela mão esquerda ou pela mão direita.

O M., nascido em Maio de 2011, é um exemplo de um menino cujo progresso motor eu pude auxiliar. Quando iniciei a prática pedagógica ainda recorria muito às mãos para comer, mas depois de algum incentivo começou a dominar o uso da colher, sendo notório o progresso das suas competências de motricidade fina.

No que toca à alimentação, ao almoço as crianças comiam sopa, embora 7 delas ainda comessem sopa passada, seguindo-se um prato de carne ou peixe e por fim fruta. A satisfação das suas necessidades físicas e imediatas, como a fome, a sede e o sono são um fator importantíssimo de auxílio e equilíbrio, sendo fundamentais para o correto desenvolvimento emocional.

As crianças vivem todas com os seus progenitores e residem na cidade de Leiria ou na sua periferia. Neste grupo 7 crianças são filhos únicos, 5 têm um irmão ou irmã mais velha, 1 tem um irmão ou irmã mais novo e apenas 1 tem dois irmãos. A faixa etária dos pais situa-se entre os 30 e os 45 anos e das mães entre os 28 e 40 anos.

Bowlby e a sua Teoria da Vinculação (ver por exemplo, Ainsworth e Bowlby, 1989; Bretherton, 1992) mostraram que a forma como os cuidadores, principalmente a mãe, reagem aos comportamentos e suprimem as necessidades da criança vai influenciar a maneira como ela se relacionará com o mundo e com os outros ao longo de toda a sua vida. A separação dos pais era por norma relativamente fácil. As crianças formam laços de proximidade com as várias pessoas que lhes são próximas e para com as quais apresentam comportamentos de vinculação, e a maioria já estava bem adaptada à creche. Caso as experiências precoces da criança sejam desfavoráveis, levando-a a ter medo de perder a figura de vinculação ou de ser por ela rejeitada, a criança não será capaz de desenvolver um estilo de vinculação segura, tornando-se antes insegura ou evitante. Uma das crianças, a L., mostrava no início bastantes sinais de ansiedade no momento da separação, mas com o tempo habituou-se à rotina e acabou por se vincular aos educadores e deixar-se acalmar cada vez mais rápido por estes. Entre os 14 e os 18 meses há também um grande desenvolvimento da memória, sendo por isso tão importantes as rotinas diárias que permitem à criança saber o que vai fazer de seguida durante o seu dia e que lhe dão uma sensação de estabilidade e previsibilidade que lhe transmite confiança e conforto.

Segundo Piaget (1952, *cit. in* Papalia e Olds, 1981), as crianças da idade das do meu grupo encontram-se no estágio sensório-motor, estágio este que por sua vez se subdivide em subestágios. Tendo em conta as suas idades, este grupo de crianças encontra-se com grande probabilidade entre o subestágio cinco (por norma entre os 12 e os 18 meses), que consiste na descoberta de novos meios através da experimentação ativa e o subestágio seis (normalmente entre os 18 e os 24 meses), que consiste na invenção de novos meios através de combinações mentais (Papalia e Olds, 1981).

Este grupo de crianças era muito alegre e energético. As crianças mostraram-se sempre dispostas a participar em tudo o que lhes era sugerido. Foi notório o seu interesse nas descobertas que efetuaram e nas explorações que realizaram. Foi fascinante observar o entusiasmo que estas crianças demonstravam ao interagirem com o mundo, com os objetos e pessoas à sua volta. Segundo Piaget (1952, *cit. in* Papalia e Olds, 1981), as crianças são por natureza activas, exploradoras e construtoras da sua própria inteligência através da interação com os objetos em seu redor. Elas aproveitavam todas as oportunidades para explorar e desenvolver as suas capacidades físicas e cognitivas. A partir dos 12 meses, as crianças conseguem já realizar uma série de explorações e de movimentos quando se lhes dá um objeto para manipularem. As crianças começam por

perder o reflexo de preensão, que se traduz no estender a mão, colocar a mão sobre o objeto, agarrá-lo, mudá-lo de lugar e por fim deixá-lo cair. Este reflexo é substituído pela capacidade mais apurada de rodar o pulso para conseguir colocar o objeto no local pretendido. Na nossa sala uma das atividades preferidas das crianças era agarrar e atirar as bolas da piscina das bolas, e um dos jogos preferidos era uma casa e um elefante com espaços onde tinham de encaixar as peças do formato certo. É entre os 12 e os 14 meses que as crianças começam a perceber a funcionalidade dos objetos (Orlando, 2002). Verifica-se progressivamente o aparecimento do recurso a conceitos abstratos e de jogos de faz-de-conta.

Nestas idades os brinquedos representam um importante instrumento de desenvolvimento emocional ao favorecerem o desenvolvimento da imaginação através das interações que a criança faz com o objeto, atribuindo-lhe determinadas características, ou quando partilha sentimentos ou emoções com o objeto.

Os objetos também têm uma função nestas idades muito importante que é a função de transição, pois certos objetos trazidos pelas crianças de casa trazem consigo uma representação do seu espaço familiar e da sua família. Esta representação é feita através dos cheiros, características e significados emocionais atribuídos pela criança ao objeto. Estes objetos ajudam a criança a superar a ausência da família enquanto está na creche. Sá (2009) explica que “muitos bebés revelam uma preferência por determinados objetos, como um cobertor ou um brinquedo, que servem de conforto na ausência da mãe. São os chamados «objetos de transição». Podem ser uma preciosa ajuda para auxiliar o bebé a adormecer sozinho. Dão segurança e servem como sinal: «chegou a hora de ir dormir». É óbvio que o ursinho não substitui a mãe, é apenas algo a que o bebé recorre para se sentir seguro quando a mãe não está por perto.” Na creche do “Jardim do Fraldinhas” cada criança tinha o seu ursinho que lhe era entregue na hora de dormir. Este ursinho vinha de casa e servia-lhes de objeto de transição, ajudando largamente a um sono tranquilo e reconfortante.

Winnicott (1951, *cit. in* Castelo, 2001) foi quem primeiro criou o conceito de objeto transicional, e este autor sublinha a importância deste momento na vida da criança como sendo a origem do desenvolvimento da vida simbólica e da criatividade no ser humano. Certos movimentos da criança que tenta adormecer, como agarrar ou sugar uma parte do corpo ou acariciar o lençol ou o peluche, são considerados como fenómenos transicionais, sendo únicos em cada criança e atingindo a sua importância máxima na altura de adormecer, que pode ser sentida como uma separação, e em momentos de

ansiedade ou isolamento. Por não depender da realidade externa, o objeto e os fenómenos transicionais são uma excelente forma de arranjar por si próprio consolo e defesa contra ansiedades primitivas.

A capacidade de imaginar e atribuir características aos objetivos, por causa da sua ligação ao simbolismo e à criatividade, está intimamente ligada com o desenvolvimento da linguagem. Relativamente ao processo de aquisição da linguagem, apesar das suas diferenças todas as crianças apresentavam um desenvolvimento normal tendo em conta a sua idade. Para que haja aquisição da linguagem a criança precisa de estar imersa num universo linguístico, captando o que se passa em seu redor e desenvolvendo a comunicação em interação com o mundo e as pessoas que a rodeiam.

À semelhança das outras áreas de desenvolvimento, também a linguagem está dependente de estruturas físicas e de estimulação social, seguindo uma sequência invariável. Começa por haver uma vocalização inicial e desenvolve-se o balbucio, que era a fase em que a maioria das crianças do grupo se encontrava quando os conheci. Há depois um reconhecimento dos sons da linguagem, com uma diferenciação progressiva dos sons específicos da língua materna; aos gestos que indicam objetos e necessidades começam a ser associados sons, que rapidamente progridem para as primeiras palavras. Notava-se por exemplo em vários deles o esforço que iam fazendo para imitar os sons das palavras que lhes eram ditas, como por exemplo água ou pão. As primeiras palavras constituem-se frequentemente como holófrases, isto é, palavras que correspondem a uma oração e que têm um valor dependente do contexto, como água e pão acabavam por ser. Uma única palavra expressa um pensamento completo, ainda que os seus ouvintes nem sempre sejam capazes de definir qual possa ser o pensamento completo.

Com as crianças mais novas as estratégias de estímulo pautavam-se muito pelos jogos linguísticos, por exemplo imitando o tom de voz da criança, cantando canções e declamando rimas. Isto permite-lhes desenvolver a noção de ritmo e de musicalidade e dá-lhes a possibilidade de interagirem com um parceiro (Trevvarthen, 2011). As características da fala inicial vão sendo progressivamente superadas à medida que a criança desenvolve a capacidade de compreender as regras e as exceções gramaticais, o que parece ser feito mais por imitação geral do que estar dependente da correcção sistemática dos adultos cuidadores (Gleitman, Fridlund e Reisberg, 2003). É por isso que o diálogo constante com a criança, descrevendo-lhe as situações do dia a dia, lendo-lhe em voz alta e de forma geral interagindo com ela, como nós tentávamos sempre fazer, são tão importantes na aquisição e desenvolvimento da linguagem. As crianças

mais velhas, de 18 meses em diante, já compreendiam ordens e instruções simples, como por exemplo arruma os brinquedos, não faça isso, traz a bola, etc.

Ao longo do tempo da prática pedagógica pude observar como é rápido o desenvolvimento da linguagem; o vocabulário torna-se gradualmente mais rico. Isto deve-se em grande parte ao desenvolvimento das capacidades de memória. No entanto, essa capacidade ainda se mantém algo limitada, levando ao recurso à produção telegráfica ou “Estádio das Duas-Palavras” (Papalia e Olds, 1981; Gleitman, Fridlund e Reisberg, 2003).

Esta competência de memorização aumenta-lhes também a sua capacidade de análise e de resolução de problemas que se apresentem no seu dia a dia. Entre os 18 e os 24 meses as crianças desenvolvem também a sua capacidade de concentração, conseguindo já estar concentradas durante períodos de tempo mais alargados. Isso era visível por exemplo quando lhes mostrávamos álbuns de imagens, situação em que elas se mantinham calmas e concentradas durante vários minutos.

Com o desenvolvimento de todas estas capacidades, a relação com o adulto sofre alterações, pois as crianças tornam-se mais independentes e não necessitam tanto do apoio do adulto. No plano emocional as crianças começam a ter mais noção de posse de um objeto e as relações entre crianças complexificam-se, principalmente devido ao aparecimento da linguagem. Isto era por vezes visível nas crianças mais velhas em certos momentos de conflito quanto à posse de um determinado objeto, mas também na cooperação que por vezes demonstravam, como por exemplo observarem e comentarem um álbum juntas.

A F. e a L., ambas nascidas em Março de 2011, são um exemplo claro de crianças neste nível de desenvolvimento. Mostravam já um vocabulário bastante desenvolvido, conversando uma com a outra e cumprindo instruções com facilidade. Por exemplo, todas as manhãs diziam olá e bom dia uma à outra, comentavam o brinquedo que alguma tinha trazido de casa e arrumavam os brinquedos quando se lhes pedia. Também se movimentavam com destreza e gostavam de dançar uma com a outra. O progresso da sua autonomia era evidente, percebiam já o funcionamento de janelas e gavetas, sendo capazes de compreender que deviam arrumar os brinquedos dentro das gavetas e subsequentemente fechá-las, sem auxílio. Embora por vezes partilhassem livros e jogos, a possessividade fazia-se notar em birras esporádicas quando alguém tentava apoderar-se de um objeto que elas tinham em sua posse, já verbalizando instruções tais como “é meu”, “dá-me” e “não”.

Quanto aos temperamentos, um estudo longitudinal (Thomas e Chess, 1977, *cit. in* Papalia e Olds, 1981) revelou a existência de 3 padrões de temperamento que as crianças podem exibir: criança fácil, difícil ou de “aquecimento lento”. O temperamento vai depender se são alegres ou se se zangam com facilidade, se dormem bem, se reagem bem à novidade, sejam estranhos ou alimentos novos, se se adaptam a novas rotinas e basicamente a reação que têm às situações. De um modo geral, este mostrou-se um grupo de crianças bastante extrovertido, cheio de curiosidade e com um grande dinamismo e de temperamento fácil. Eram um conjunto de crianças geralmente bem-dispostas, divertidas, de bom coração e proporcionaram-me uma experiência completamente fascinante de um ponto de vista académico.

### ***1.3 – ROTINAS***

“Ao seguirem os indícios e as iniciativas das crianças, mães ou educadores em conjunto com os pais estabelecem horários e rotinas consistentes em termos de organização e estilo da interação, de modo a que as crianças antecipem o que vai acontecer em seguida, embora suficientemente flexíveis para favorecerem ritmos e temperamentos individuais” (Post e Hohmann, 2011, p.15).

Durante a prática pedagógica, foi possível observar que as rotinas respeitavam os horários previstos e mantiveram a sua constância ao longo da prática pedagógica. O que pude observar durante a prática pedagógica é que havia um esquema bem definido de horários e este programa era reproduzido todos os dias, sendo dessa forma bem-sucedido o processo de se instituírem rotinas. No entanto, cada rotina variava no seu conteúdo, no que dizia respeito às atividades que as compunham e aos espaços e aos objetos que estavam à disposição das crianças.

A certeza dos horários dá às crianças uma segurança e uma previsibilidade importante, pois elas conseguem acostumar-se a estes horários e assim criarem hábitos bastante importantes. Estes hábitos podem refletir-se mais tarde na regulação das idas à casa de banho, quando a começarem a utilizar, e servem também para regular a alimentação e o sono. “Quando as rotinas são agradáveis, as crianças aprendem que as suas necessidades e os seus corpos são importantes” (Portugal, 2011b, p. 54). As crianças dependem dos hábitos que criam e a segurança que estes transmitem possibilita a existência de uma predisposição para as aprendizagens. O dia das crianças na Creche iniciava-se às 8h30, com o acolhimento das crianças na sala. As crianças iniciavam o seu dia com um momento de brincadeira livre.

“A creche é o primeiro ambiente social onde a criança, ainda pequenina, se insere e é neste primeiro momento de separação da mãe que o Educador tem um papel fundamental no seu acolhimento, pois é o substituto da mãe nesse momento”. (Lipp, 2002, *cit. in* Azevedo, 2011).

Por volta das 10h00 tinha início a “hora da bolachinha”. Este é um momento privilegiado para fazer a transição da hora do acolhimento para a atividade orientada. Esta rotina permite que as crianças passem por um momento de transição entre a brincadeira livre e um momento de aprendizagem mais regulado como a atividade orientada.

Após a atividade orientada as crianças são preparadas para o próximo momento de rotina, ou seja a hora de almoço. Esta preparação tem início com uma música que ao ser escutada pelas crianças faz com que elas identifiquem o momento e as leve a dirigirem-se ao tapete, onde os educadores e a auxiliar procedem à colocação dos babetes. De seguida as crianças são levadas para o refeitório onde são apoiadas e dirigidas aos seus lugares. Após as crianças estarem sentadas nos respetivos lugares, os educadores e a auxiliar distribuem os copos de água, arregaçam as mangas das crianças e comprovam que a temperatura dos alimentos é adequada às crianças. Este período de tempo é geralmente aproveitado pelas crianças para socializarem entre si. Esta socialização que surge no grupo durante as horas da refeição é muito interessante de se observar. Nestes momentos as crianças aproveitam para observar os seus companheiros, exteriorizam sentimentos e emoções, geram-se conflitos, brincadeiras e diálogos, muito importantes para o desenvolvimento linguístico, social e afetivo. O papel do educador nestes momentos é de promover estas interações e caso seja necessário deverá assumir papel mais interventivo, tentando resolver conflitos e fazendo prevalecer as regras deste momento, tais como não saírem do seu lugar ou não atirar comida para o chão.

Durante o momento mais calmo da refeição um dos educadores estagiários prepara a sala de atividades para a rotina seguinte que é a hora da sesta. A preparação da sala para a hora da sesta consiste em colocar as camas nos devidos sítios previamente estipulados, baixar as cortinas da janela, distribuir os respetivos objetos de transição que na sua maioria são ursinhos e por fim colocar uma música calma para proporcionar um ambiente tranquilo e confortável durante a sesta das crianças.

Após o almoço as crianças regressão à sala de atividades, mais especificamente ao fraldário, onde se dará início a uma nova rotina, a mudança das fraldas. Quando chegam ao fraldário as crianças sentam-se no chão e a auxiliar de ação educativa ou um dos

mestrandos canta-lhes uma canção ou proporciona-lhes um momento divertido com o recurso de materiais como bolas de sabão ou fantoches. Enquanto decorre este momento a educadora cooperante e um dos mestrandos vão mudando as fraldas e fazendo a higiene das crianças. Este momento era encarado por nós educadores como um espaço privilegiado para interações verbais e não verbais com as crianças, mas também um espaço onde se criam laços afetivos e se aumenta a auto estima das crianças. Quando era eu a desempenhar o papel de cuidador destas crianças no fraldário, fazia questão de lhes perguntar se tinham gostado da comida, ou gabar-lhes o penteado ou uma peça de roupa, fazer-lhes umas cócegas, sons estranhos ou vozes cómicas que eram muito apreciadas e muitas vezes imitadas. Quando as crianças tinham a higiene completa restava sair com elas, mas a saída que fazíamos era a parte que todos eles mais gostavam e pediam vezes sem conta para repetir. Era uma saída em avião com direito a uma voltinha pela sala até pousarem na sua caminha onde geralmente poucos minutos depois as crianças adormeciam.

Na hora da sesta, geralmente entre as 13h00 e as 15h00, as crianças deslocam-se para as suas camas e, com o apoio dos mestrandos, da auxiliar de ação educativa e da educadora de infância, descalçam-se e colocam as suas chupetas. De seguida é dado a cada criança o respetivo objeto pessoal que na sua maioria era um ursinho de peluche.

Após acordarem, com o apoio dos mestrandos, da auxiliar de ação educativa e da educadora de infância, as crianças calçavam-se, verificava-se se havia necessidade de mudar alguma fralda, recolhiam-se as camas e colocavam-se os babetes para de seguida as crianças se dirigirem novamente ao refeitório para lancharem.

A hora do lanche ocorre entre as 15h30 e as 16h00. A alimentação era variada e adequada às crianças e consistia em papas de fruta e um pedaço de pão com manteiga.

Terminado o lanche, as crianças dirigiam-se para a sala de atividades, que era preparada por um dos mestrandos durante a hora do lanche, para que quando as crianças chegassem à sala fossem deslumbradas pela disposição de brinquedos. De seguida as crianças tinham um período de brincadeira livre até à chegada dos pais.

## **2 – DESENVOLVIMENTO PESSOAL E APRENDIZAGENS REALIZADAS AO LONGO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CRECHE**

De forma a proporcionar ao leitor um conhecimento mais aprofundado sobre o meu percurso durante a Prática de Ensino Supervisionada foi necessário proceder a uma análise cuidada das reflexões que fui realizando ao longo da mesma.

Esta análise permitiu-me identificar alguns pontos pertinentes no trabalho de qualquer Educador de Infância. A observação, a recolha de dados, as reflexões, as planificações e a forma de atuar foram pontos que mereceram da minha parte uma atenção especial e que foram ferramentas muito úteis que me permitiram conhecer melhor o grupo de crianças e evoluir enquanto Educador de Infância. Irei de seguida referir algumas das expetativas que tinha relativamente a esta Prática de Ensino Supervisionada.

Ao tomar conhecimento de que no primeiro semestre iria realizar a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, senti alguma apreensão e nervosismo, mas ao mesmo tempo senti-me feliz porque nunca tinha tido oportunidade de trabalhar neste contexto educativo. As minhas expetativas relativamente a este contexto consistiam em saber num primeiro momento como eram as instalações, a equipa educativa, o grupo de crianças e o tipo de propostas educativas. A este propósito, estas são algumas das considerações que fiz na reflexão da primeira semana de Prática de Ensino Supervisionada (ver anexo 1):

“Como não tinha qualquer tipo de conhecimento sobre a instituição em que se iria realizar a prática pedagógica, foi uma surpresa total verificar o tipo de instalações que o Jardim do Fraldinhas oferece. Foi sem dúvida uma boa surpresa, pois esta instituição oferece ótimas condições tanto para os educadores, auxiliares de educação e restante pessoal, como para as crianças que acolhe.”

Relativamente à equipa educativa constituída pela Educadora Regina e pela Auxiliar Educativa Diana, que me acolheram e com quem iria trabalhar, rapidamente percebi que formam uma equipa bastante sólida e cúmplice. Todo o seu trabalho consiste em proporcionar às crianças um ambiente saudável, tranquilo, seguro numa atmosfera alegre e desafiante.

O início da Prática de Ensino Supervisionada não foi constituído apenas por expetativas positivas. Embora se tenham dissipado rapidamente, tive também alguns receios, como refiro na reflexão da primeira semana:

“Os receios que tinha sobre a prática pedagógica recaem essencialmente sobre como o grupo de crianças me iria acolher. Tinha um pouco de medo que a minha

chegada lhes causasse algum tipo de apreensão, ou até retrocesso nos seus hábitos, pois sei que a entrada de um elemento estranho no seu ambiente por vezes pode provocar reações adversas nas crianças.”

Um dos receios que manifestei logo na primeira reflexão e que podemos ler de seguida, era o modo como iria ser recebido pelos pais pelo facto de ser do sexo masculino, o que nesta profissão em Portugal não é muito comum e por vezes pode causar algum desconforto aos pais e até a colegas de profissão:

“Ao longo da minha experiência já tinha percebido que ser do sexo masculino nesta profissão pode causar alguma estranheza principalmente por parte dos pais e muitas vezes também por parte das colegas de profissão. Isto também era um receio que tive, que a minha presença fosse incomodativa, mas foi com agrado que muito rapidamente esse receio se dissipou, pois senti-me desde o primeiro momento muito bem acolhido pela comunidade educativa.”

Durante as duas primeiras semanas de Prática de Ensino Supervisionada o foco de atenção foi a observação e recolha de dados relativamente à instituição, ao grupo de crianças e ao trabalho desenvolvido na sala. Para fazer esta observação recorri à observação direta, que segundo Quivy e Campenhoudt (1992) é um instrumento de recolha de dados que consiste em registar diretamente os dados sobre os indivíduos a serem estudados. As observações e registos que efetuei incidiram principalmente no grupo de crianças, nas suas rotinas, nos recursos disponíveis na sala de atividades, no modo de funcionamento da sala de atividades e nas interações que foram ocorrendo na sala entre as crianças, entre as crianças e os objetos, entre as crianças e os adultos e por fim entre a educadora e os pais, como ilustrarei mais à frente. Estas observações foram complementadas através da análise de alguns documentos fornecidos pela instituição como o Projeto educativo da instituição, o Projeto curricular de sala e o projeto pedagógico da valência Creche.

O trabalho com crianças pequenas em contexto de creche não consiste de forma alguma apenas em tomar conta delas e satisfazer as suas necessidades básicas, embora essas conceções simplistas continuem a permear a noção que muitas pessoas têm sobre o trabalho desenvolvido com crianças destas idades. Estas conceções são fundadas num desconhecimento profundo das necessidades de estimulação destas crianças e da natureza do trabalho que se pode fazer em contexto de creche. Antes de ter tido oportunidade de nele estagiar, eu próprio tinha um grande desconhecimento do tipo de trabalho que se poderia desenvolver com crianças de tenra idade. Por este motivo, senti

que tinha que rapidamente rever alguma literatura relacionada com este contexto educativo e ao mesmo tempo teria que observar muito bem o trabalho da Educadora, bem como as próprias crianças.

Foi fundamental no início desta prática pedagógica o apoio da Educadora, da auxiliar de educação e também da coordenadora pedagógica que, através da partilha dos seus conhecimentos e das suas experiências, tanto me ajudaram e apoiaram na construção do meu perfil como Educador em contexto de creche. Através da observação cuidada das suas intervenções, procurei delinear um plano de atividades adequado ao grupo de crianças.

A observação atenta do trabalho desenvolvido pela Educadora e pela auxiliar de educação permitiu-me familiarizar-me com as rotinas e hábitos tanto das crianças como da própria instituição. Numa outra dimensão, esta observação permitiu-me perceber que tipo de atividades deveria privilegiar e também num plano mais afetivo compreender como poderia relacionar-me com as crianças. A observação direta destas crianças (ver anexo 2) proporcionou-me uma recolha de informação muito importante para as semanas seguintes, onde a responsabilidade pelas atividades desenvolvidas seria minha. Estes conhecimentos adquiridos são fundamentais no dia a dia do Educador e das crianças, pois se o Educador estiver ciente do que agrada e desagrada à criança, pode facilmente antever comportamentos e subsequentemente proporcionar uma alternativa que vá mais de encontro com as suas necessidades e interesses.

No decurso da Prática de Ensino Supervisionada pude colocar em prática alguns exercícios formativos, como foi o caso das observações efetuadas, das reflexões e da realização de propostas educativas e respetivas avaliações. Estes exercícios formativos revelaram-se bastante interessantes e deram sem dúvida um contributo muito grande para a construção da minha identidade enquanto Educador de Infância.

A observação efetuada permitiu-me realizar propostas educativas que iam ao encontro das necessidades e características do grupo de crianças. A planificação destas propostas educativas foi evoluindo ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Procurei sempre privilegiar a exploração de materiais tendo como pano de fundo um ambiente estimulante e desafiante, como por exemplo promovendo a exploração e manipulação de terra, gelatina, gelo, etc. A evolução que foi acontecendo a nível da planificação foi resultado de um grande trabalho de todos os intervenientes na minha Prática de Ensino Supervisionada. Este trabalho consistiu principalmente em reuniões semanais tanto com a educadora cooperante como com a professora supervisora onde se revia tudo o que se

tinha feito durante a semana, refletindo-se em conjunto sobre aspetos como a atuação e a planificação. Estas conversas permitiram-me compreender melhor as minhas dificuldades e proporcionaram-me a construção de novos conhecimentos. Isto por sua vez permitiu-me evoluir na forma de atuar, de planificar, de observar e de refletir.

As reflexões semanais foram também um exercício formativo muito importante para a minha evolução enquanto Educador de Infância, pois ao refletir sobre os aspetos positivos e negativos das minhas atuações e propostas pude elaborar propostas educativas apoiadas nas conclusões retiradas tanto destas reflexões semanais como das reuniões semanais: “através da reflexão aprofundamos o nosso saber, que terá influência no nosso modo de agir” (Wallace, 1991).

Relativamente à planificação, este foi sem dúvida o exercício formativo em que senti mais dificuldades. Como já referi anteriormente, tinha algum desconhecimento sobre o trabalho desenvolvido em Creche, o que originou algumas lacunas a nível da planificação. Foi notório que em algumas planificações tinha expectativas relativamente à resposta das crianças que não se adequava às suas capacidades. Procurei sempre rever as reflexões e escutar as sugestões dadas tanto pela professora supervisora como pela educadora cooperante, o que me permitiu ir encontrando formas mais adequadas de planificar e de atuar.

Através destes exercícios compreendi porque é que um Educador de Infância deve planificar “a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação (...)” (Decreto-Lei, nº241/2001 de 30 de Agosto, anexo nº1, parte II, alínea 3).

Relativamente à avaliação (ver anexo 3) das propostas educativas, foi sempre de natureza formativa e procurando dar resposta às questões colocadas nas planificações, como se pode observar pelo excerto que apresento de seguida relativamente à proposta educativa de 22, 23 e 24 de Outubro.

“O M. durante a proposta educativa mostrou-se interessado e concentrado e de certa forma fascinado com as folhas secas. Durante a atividade foi visível que esta criança reparou que havia folhas de cores e de texturas diferentes. Relativamente à manipulação e exploração do material, o M. demonstrou não ter dificuldades em cortar pedaços pequenos das folhas, em amachucar as folhas e foi também observável a utilização dos dedos em forma de pinça para agarrar as folhas em determinadas situações.”

Relativamente a estes exercícios formativos que realizei durante a Prática de Ensino Supervisionada, sinto que fui progredindo. Inicialmente senti algumas dificuldades em

proporcionar propostas educativas adequadas ao grupo de crianças, que lhes permitisse serem o sujeito das suas aprendizagens. Consegui ultrapassar esta dificuldade, proporcionando experiências educativas que foram ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Para não escolarizar a minha atuação, optei por privilegiar bastante a exploração de materiais, tendo sempre o cuidado de envolver estas experiências educativas num ambiente seguro, alegre e desafiante.

### ***2.1 – O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA EM CONTEXTO DE CRECHE***

Tendo em conta a minha experiência em contexto de Creche, sinto que é relevante referir o papel do educador de infância neste contexto educativo.

O papel dos Educadores em contexto de creche deverá ser fundamentalmente o de não forçar o desenvolvimento da crianças, “mas sim o de garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe transmitam segurança emocional e encorajamento, sendo fundamental para aprender ao longo da sua vida.” (Portugal, 1998). O Educador apresenta-se, então, como um auxiliar no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, sendo o seu grande objetivo o de proporcionar aprendizagens ativas por parte da criança.

Segundo Hohmann e Weikart (2007), “a aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p.22). A aprendizagem pela ação depende dos materiais que o Educador disponibiliza à criança, que por norma serão preferencialmente brinquedos e jogos. Sobre esta temática, os autores citam Piaget (1969) que afirmava que “o conhecimento não provém nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos.”

Os Educadores que trabalham em contexto de creche têm de ter conhecimentos e formação adequada que lhes permita proporcionar este tipo de experiências de aprendizagem e de desenvolvimento. O conhecimento sobre as teorias do comportamento e desenvolvimento das crianças são ferramentas essenciais para os profissionais da educação que trabalham com crianças pequenas, “pois só através destes conhecimentos se consegue compreender e reconhecer as diferentes necessidades e promover a exploração respeitando a sua curiosidade natural” (Portugal, 2000).

O desenvolvimento socioemocional não deverá ser descurado. O papel do Educador em contexto de creche deverá incidir portanto na criação de relações de confiança e de prazer, através da atenção, dos gestos, das palavras e principalmente das atitudes. É

fundamental que o Educador estabeleça limites bem claros e securizantes, que permitam à criança sentir-se protegida, pois ela ainda não atingiu um nível de maturidade que lhe permita ser autónoma e tomar decisões. O Educador deverá também ter o cuidado de permitir e de incentivar o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança. Ao nível das interações, o Educador deverá ser verbalmente estimulante, demonstrando capacidades de empatia e responsabilidade e promovendo a linguagem das crianças sempre que possível através de interações recíprocas, seja entre o adulto e a criança, seja criança-criança.

Para potenciar o desenvolvimento cognitivo, o Educador deverá também ter o cuidado de oferecer atividades interessantes e envolventes que permitam à criança desenvolver a concentração e a resolução de problemas, o que fará com que as crianças saboreiem a descoberta, bem como os momentos de sucesso e de vitória. Sabemos que as crianças aprendem através do brincar e do jogo; por este motivo os Educadores deverão ser capazes de articular os jogos com as necessidades específicas das crianças.

Em suma, os Educadores têm de “estudar tudo, reflectir, adequar, respeitar o espaço, o ritmo, a individualidade de cada pessoa inserida no grupo sala de creche” (Batista da Silva, 1998, p.50). A legislação referente a esta matéria, especificamente o Dec. Lei nº241/2001 de 30 de Agosto, declara que:

“o Educador de Infância possui capacidades para desenvolver funções educativas com crianças com idade inferior a três anos, devendo relacionar-se com as crianças de forma a promover a sua autonomia e a sua segurança. Fomentando a cooperação entre as crianças, o Educador de Infância valoriza-as e integra-as, promovendo o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança, individualmente, e do grupo, em geral.”

É da responsabilidade do Educador planificar, orientar e avaliar as atividades que propõe, pelo que é fundamental que ele saiba observar, falar e atuar de acordo com os objetivos de desenvolvimento global da criança. Fontes (1998, p.53) diz-nos mesmo que, na sua opinião, “não só são necessários Educadores na creche como também que os melhores devem estar na creche, pelo tipo de atitudes e pela qualidade do apoio que é fornecido às crianças”. Nesta ordem de ideias, o educador terá de ter presente a necessidade de uma formação constante. Desta forma pode continuamente interrogar-se e refletir sobre quais os modelos mais adequados para a construção de ambientes que permitam o pleno desenvolvimento da criança.

Para as crianças de 1 a 3 anos, o Educador tem um papel que, não se substituindo ao da família, deve ainda assim, tal como ela, prestar cuidados sensíveis, previsíveis, geradores de confiança e autonomia nas crianças. Os profissionais desta área devem ser particularmente sensíveis, atentos, afetuosos e responsivos, reagindo de forma intuitiva. Apenas um conhecimento profundo do desenvolvimento precoce permite ler as pistas que a criança dá sobre aquilo de que ela tem necessidade a cada momento. O Educador em contexto de creche vai ter de criar situações geradoras de bem-estar e mobilizadoras de desenvolvimento e aprendizagens, apresentando atividades estimulantes e apelativas que promovam a autoconfiança, a autonomia e a exploração. Isto requer observações atentas e intervenções cuidadosamente planeadas mas também muita flexibilidade, capacidade de adaptação e criatividade, não só na resposta às diferentes situações que possam surgir como na utilização dos recursos disponíveis. Neste sentido é importante escutar com atenção a criança, mesmo antes de ela dominar o uso da linguagem, conhecê-la e saber quando intervir, introduzindo orientações ou regras sociais pertinentes. No entanto, é necessário ao mesmo tempo permitir que ela faça escolhas e deixar as crianças gerir as suas próprias opções e mesmo conflitos, criando dessa forma oportunidades para o exercício da responsabilidade e da autonomia.

O Educador tem de saber criar um clima de tolerância em que a expressão de emoções seja respeitada e no qual ele sirva como base segura de apoio. Esta é talvez a característica mais importante de um bom Educador em contexto de creche: ser capaz de utilizar um contacto visual, uma vocalização ou um gesto para reassegurar a criança quando ela sentir necessidade de a ele recorrer para se sentir confortável e confiante enquanto exerce a sua autonomia explorando o espaço envolvente.

Não é de descurar a capacidade de estabelecimento de parcerias com as famílias pois nenhuma criança existe num vazio. As aprendizagens têm de ter continuidade e há que saber dar confiança e conhecimentos aos pais que deles necessitem, bem como saber ouvir e aceitar as suas opiniões e decisões em relação à educação do seu filho ou da sua filha, com respeito, flexibilidade e boa vontade na acomodação dos desejos e dos melhores interesses de todas as partes interessadas.

Finalmente, o Educador tem de ser capaz de estabelecer ligações afetivas fortes e positivas, estar disponível para investir numa formação contínua e ser capaz de exercer uma reflexão crítica, nunca deixando de observar, perguntar e flexibilizar mesmo as práticas já longamente instituídas, demonstrando assim empreendedorismo e inovação na resolução de problemas. Só através destas qualidades o Educador será capaz de se

adaptar à quaisquer novas situações e desafios com que se irá certamente deparar ao longo da sua carreira (Portugal, 2011b).

Estas qualidades que acabei de elencar foram as que procurei mobilizar para melhor me adaptar a este contexto tão desafiante. Foi com esta base que procurei enquadrar as minhas opções pedagógicas ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche. Para o ilustrar, irei de seguida apresentar três das atividades que foram por mim desenvolvidas e que eu creio que demonstram não só estas opções pedagógicas como também a evolução do meu perfil como educador, exemplificando o trabalho que desenvolvi neste contexto, nomeadamente as dúvidas e dificuldades que fui tendo e como consegui progressivamente ultrapassá-las.

### **3 – EXEMPLOS DE PROPOSTAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE CRECHE**

#### ***3.1 – Proposta Educativa de 22 de novembro***

A primeira planificação do dia 22 de novembro teve por base o trabalho que já tinha sido iniciado pela educadora e que está contemplado no projeto pedagógico de creche desta instituição. Tendo em conta os interesses e gostos das crianças, decidi proporcionar-lhes uma atividade que lhes desse a oportunidade de explorar e manipular folhas secas (ver anexo 3). A atividade realizada, a meu ver, foi recheada de aspetos positivos. Permitiu às crianças brincarem com as folhas secas, verem folhas de diferentes tamanhos, cores e formas, bem como permitir a cada uma delas contribuir para a decoração da sala. Há na sala uma árvore cuja função é ilustrar as mudanças das estações do ano. Para as crianças este aspeto da decoração da sala foi muito importante, pois algumas delas, mesmo passadas algumas semanas, ainda pediam para ir ver a folha que tinham colado na árvore e foi sem dúvida fascinante observar que as crianças reconheciam o sítio específico onde tinham colado as folhas. O facto de terem sido elas a trocar as folhas verdes da árvore pelas folhas secas fez com que de certa maneira cada uma delas se tenha apropriado daquele bocadinho de árvore e assim aquela árvore ali colada na parede ganhou ainda mais significado, pois tinha algo deles.

A exploração das folhas foi particularmente aliciante pois as crianças mostraram grande curiosidade pelas folhas e adoraram ter a sala cheia de folhas secas, que puderam pisar, agarrar, fazer montinhos, provar ou simplesmente admirar, treinando a motricidade grossa e fina, e tendo a oportunidade de, através da exposição a novas experiências,

alargarem o seu domínio cognitivo. Também a linguagem foi praticada, quer a verbal quer a não verbal.

Esta atividade não foi difícil de pôr em prática do ponto de vista organizativo. Sabia à partida que elas iriam gostar de ver as folhas, de as sentir a cair por cima delas, de as poderem agarrar e de as pisar. Uma das mais-valias desta atividade foi ter sido pensada em função da criança. Tive em conta nesta planificação o que do ponto de vista das crianças seria interessante para elas e por isso foi-lhes dada toda a liberdade para explorarem o material que lhes foi dado. O resultado foi a obtenção de várias reações diferentes (ver anexo 4). Algumas crianças limitaram-se por exemplo a contemplar as folhas. Olharam, agarraram nelas e este processo demorou algum tempo, não foi de forma alguma acelerado. Foi visível o efeito de perplexidade face às folhas e isto na minha opinião deve-se ao facto de muitas das crianças ainda não terem tido a oportunidade de passar algum tempo simplesmente a analisar as folhas, a estudá-las e ficar a conhecê-las.

Outras passaram por esse processo mais rapidamente e depois passaram a um outro nível de exploração, mais social. O resultado disso foi as brincadeiras que surgiram, o pontapear as folhas, o pisar e também a construção de montinhos de folhas com a sua subsequente destruição. Estas brincadeiras muitas vezes eram partilhadas, tanto no ato em si, como na cumplicidade, na partilha do riso e do sorriso com o amigo ou amiga que estava ao seu lado e que tinha visto o monte de folhas a ser destruído. Várias das crianças iam verbalizando sons como “foias”; “catanho” e ”avore”. Este tipo de experimentação promove a união do grupo e o crescimento de laços afetivos, tanto com as crianças, como com os adultos. Um exemplo desta união é, após terem construído individualmente vários montes de folhas, as crianças terem juntado esforços na construção de um grande monte de folhas coletivo. Depois saltaram todas para o monte, convidando os educadores a juntarem-se a eles neste momento de felicidade e partilha.

O papel do educador nesta atividade foi no sentido de orientar. Apenas foi feita a contextualização, ou seja, referir o que íamos fazer, mencionar que aqueles objetos eram folhas e que podiam mexer-lhes à vontade. Tentei ainda que elas compreendessem que enquanto as folhas da nossa árvore estavam verdes, as folhas das árvores que víamos da janela já estavam castanhas, e por isso íamos mudar as folhas da árvore para corresponder à estação. Depois desta fase introdutória, as crianças exploraram as diversas folhas.

Esta contextualização foi sem dúvida a parte que mais problemas me levantou, pois a contextualização que fiz não foi ainda apropriada para crianças destas idades que estão a dar os primeiros passos na aquisição da linguagem. Penso que é importante que as crianças saibam o que está a acontecer, que saibam o que vão fazer e o porquê de o estarem a fazer, mas o grande desafio é conseguir adaptar o discurso do adulto à realidade das crianças. Neste caso específico penso que a minha tentativa de as fazer compreender que o Outono estava a chegar e que uma das consequências dessa mudança era as folhas das árvores secarem e caírem não era assim tão importante para eles. Importante para eles era verificarem em primeira mão que existem folhas e que elas têm uma textura, cheiro, cor e até sabor. Mais tarde elas terão tempo para compreender as outras mudanças e as suas explicações. Este é um reflexo das minhas aprendizagens, compreender que mais do que teorizar conhecimentos com as crianças, é fundamental levá-las a descobrir, a querer descobrir, aguçando a sua curiosidade e o desejo de partilharem as suas descobertas e sensações.

Através das minhas reflexões e das conversas que tive tanto com a educadora como com a professora supervisora foi-me possível compreender este problema, e ao longo da Prática de Ensino Supervisionada procurei sempre melhorar este aspeto. No entanto foi difícil e duro compreender e principalmente colocar em prática o principal objetivo do trabalho em creche, que consiste em proporcionar experiências e interações com o mundo físico e social e promover um desenvolvimento saudável.

Este problema verificou-se ainda durante algumas planificações e como já referi foi objeto de muita reflexão da minha parte com o intuito de encontrar a melhor forma de lhes fazer passar a informação que achava importante. Sem dúvida este foi o maior desafio da minha Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche. Para mim esta aprendizagem foi fundamental pois percebi que em vez de recorrer a explicações teóricas com as crianças e utilizar uma abordagem escolarizante era muito mais importante levá-las a fazer descobertas por si próprias, aguçando a sua curiosidade e o seu desejo de saber e partilhando essas descobertas com elas.

### ***3.2 – Proposta Educativa de 26 de novembro***

A quinta planificação que elaborei incidiu na exploração de uma substância que tem por base a água: a gelatina (ver planificação no anexo 5 e respetiva avaliação no anexo 6). Numa segunda fase, que teve a duração de dois dias (terça e quarta-feira), explorámos um pouco o mundo aquático e alguns dos seus habitantes (ver anexos 7 a 11).

A expectativa que tinha sobre a exploração da gelatina não foi, a meu ver, infundada. Não só permitiu aprendizagens a nível motor e cognitivo como foi também um momento que proporcionou diversas interações e fortaleceu a relação entre o educador e as crianças. A nível do desenvolvimento motor, penso que foi uma atividade bastante rica pois permitiu observar como as crianças interagiram com a gelatina e permitiu-lhes ter contacto direto com uma textura diferente. A forma como lhes tocaram, como a descobriram, agarravam e retiravam pequenos pedaços para meter na boca; tudo aspetos importantes no que diz respeito ao desenvolvimento da motricidade fina (ver anexo 6). O desenvolvimento cognitivo é estimulado pela necessidade de resolução de problemas, pela exploração e pelas interações criança-criança, criança-objeto e criança-adulto. Portugal (2011a) diz-nos que o educador deve ter capacidade de comunicar, i. e., de partilhar sentimentos com os outros, o que se traduzirá num sentimento de confiança e de prazer nas relações que ele estabelecer. No caso desta atividade, estas interações provocaram a partilha de sentimentos, principalmente de alegria, pois foi frequente observar situações como uma criança a tocar na gelatina e de seguida rir-se para o colega. Foi também curioso verificar que as crianças que tiveram mais receio olhavam para os colegas para verem como eles reagiam e interagiam com a gelatina e depois, sentindo-se mais seguras perante a satisfação dos colegas, também elas se aventuravam a contactar com aquela substância estranha. Foi óbvia aqui a aprendizagem por modelagem, as crianças percebiam que os seus pares tiravam prazer da atividade e decidiam então imitá-los e participar também na aventura.

Relativamente à comunicação, pude verificar a presença de vários tipos, mas a mais perceptível foi a comunicação verbal. O meu papel enquanto educador foi o de instigar a comunicação, questionando as crianças sobre se estavam a gostar da atividade, encorajando-as a mexerem na gelatina e perguntando se a gelatina sabia bem. Também desempenhei um papel de orientador, sugerindo por exemplo às crianças para abanarem a gelatina, para tirarem bocados, para colocarem um pedaço de gelatina na mão, etc.

Tendo em conta os problemas que havia já experienciado em outras atividades relativamente à comunicação com as crianças, procurei melhorar este aspeto. Por este motivo procurei que as instruções e informações que lhes passava fossem sempre claras e curtas e muitas vezes, principalmente quando pretendia transmitir uma informação, repetia essa informação várias vezes, pois “usar frases curtas, uma gramática simples, uma fala vagarosa e a utilização da repetição ajuda a criança a aprender a linguagem” (Benedict, 1975 *cit. in* Papalia e Olds, 1981, p.155).

Nos dias seguintes demos continuidade às propostas educativas, mas o foco da aprendizagem foi o mundo marinho. Tendo em conta que em outras ocasiões já tinha reparado que estas crianças tinham muito interesse e curiosidade sobre o mundo animal, pretendi com estas atividades trazer o mundo aquático para perto delas. Para isso, tentei dar à sala um ambiente próximo de um aquário gigante, dispondo várias imagens de peixes e de outros animais marinhos pela sala para conseguir esse efeito (anexo 11).

Relativamente ao espaço físico, a distribuição das imagens teve um grande impacto nas crianças. O entusiasmo e a curiosidade que suscitaram nas crianças durante estes dois dias excederam as minhas expectativas, pois não tinha pensado que elas lhes iriam dar tanta importância como deram. Logo no primeiro dia, quando as crianças chegaram à sala ficaram muito felizes por terem lá as imagens; todas correram para elas e manifestaram a sua alegria e excitação. Estes sentimentos foram algo que ainda não tinha observado durante a prática pedagógica, pelo menos não com esta intensidade. As imagens só por si foram indutoras de interação, tanto entre crianças, como com os adultos e também entre as crianças e as imagens. O S. quando chegou de manhã com a mãe, viu-me a colocar os peixes no vidro, entrando logo a correr na sala, puxando a mãe atrás de si. A sua excitação foi assim partilhada com a mãe, que foi obrigada a ver uma a uma todas as fotografias na sala. Este comportamento foi observado também em outras crianças que levavam os pais ou educadores a comentar as imagens com eles.

Durante estes dois dias foi recorrente ver as crianças a comunicarem umas com as outras e a apontarem para os peixes e outros animais marinhos, repetindo o nome que tinham aprendido como “tutuga” ou “peixinho”. Também foi comum ver as crianças a interagirem com as imagens dizendo por exemplo “olá” aos peixinhos e a solicitarem aos adultos para irem com elas ver as imagens. Esta solicitação permitiu trabalhar também noções do corpo, pedindo-lhes para apontarem partes do corpo dos peixes ou de outros animais e de seguida perguntando-lhes onde é que eles tinham essas mesmas partes do corpo (anexo 10).

No último dia foi-lhes proporcionado outra surpresa, uma tenda (anexos 9 e 11). Esta tenda tinha como objetivo ser o final de um percurso de desenvolvimento motor, sendo assim uma espécie de recompensa por terem chegado com sucesso ao fim do percurso. Neste percurso, a criança tinha de entrar na piscina de bolas e trazer um peixe de pano com uma dimensão adequada para a atividade. De seguida, saía da piscina com o peixe na mão e atravessava um percurso irregular, passava por um pequeno túnel e por fim colocava o peixe num cestinho. Depois disto, a criança podia entrar na tenda onde teria

à sua disposição álbuns de imagens com animais marinhos, peixes de pano de vários tamanhos, cores e feitios, imagens de vários animais marinhos, uma mantinha confortável onde se podia sentar ou deitar e tudo isto com um pano de fundo sonoro composto pelo som relaxante de chuva e de ondas. A tenda como recurso educativo foi muito bem aceite pelas crianças; todas elas gostaram da experiência e das sensações que ela lhes produziu e frequentemente acontecia as crianças não quererem sair dela.

Este percurso permitiu avaliar o desenvolvimento motor (ver anexo 10), verificando quais eram as crianças que ainda têm alguma dificuldade de locomoção, equilíbrio e manipulação. Estas avaliações são muito importantes pois permitem ao educador verificar se há crianças que necessitam de um trabalho mais específico nesta área.

“Realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assim assegurarem que estão bem colocados para planear, estimular e responder aos interesses individuais das crianças.” (Parente, 2002, p.6)

Através da conversa com a educadora e pela resposta das crianças a este conjunto de atividades penso que de um modo geral estas planificações resultaram muito bem. O material utilizado foi muito adequado e o circuito de desenvolvimento motor foi apropriado para as crianças, tendo todas elas conseguido completá-lo, com maior ou menor dificuldade, e mostrando estarem a divertir-se.

Em termos de atuação e planificação, creio que nestas planificações consegui encontrar o equilíbrio que me faltava anteriormente, tendo encontrado a matriz do que deve ser a atuação e planificação em creche. Consegui fazer atividades em que o foco estava na criança e ao mesmo tempo consegui proporcionar autonomia e um conjunto de aprendizagens não só importantes como divertidas. Isto não significa que não haja ainda aspetos a melhorar. Neste caso específico, penso que a única coisa que mudaria seria ter dividido o grupo em conjuntos mais pequenos, uma vez que: “o tamanho do grupo e o ratio adulto-criança é importante, pois grupos pequenos permitem mais intimidade e segurança, permitindo oferecer cuidados mais individualizadas, responsivos e respeitadores” (Portugal, 2011a, p.50).

### ***3.3 – Proposta Educativa de 10 a 12 de dezembro***

Na minha décima semana no “Jardim do Fraldinhas” a planificação que concebi (ver anexo 12) foi pensada para permitir às crianças uma exploração livre do elemento terra e das suas propriedades. A operacionalização desta atividade consistiu em criar

pequenos grupos de no máximo três crianças cada um. Esta decisão teve de ser tomada porque já tinha observado em outras atividades que é muito mais proveitoso para a criança trabalhar em pequenos grupos e para o educador torna-se mais fácil apoiar cada criança. Neste caso existia também o risco de elas meterem terra na boca, além de em pequeno grupo ser mais fácil criar relações interpessoais positivas com as diferentes crianças, sendo assim mais fácil ir ao encontro das necessidades de cada criança. “Em pequenos grupos, os diálogos entre adultos e crianças, através dos gestos, vocalizações, contactos através do olhar, tornam-se facilitados porque há menos pessoas, menos barulhos e atividade sem interferência” (Portugal, 2011b, p. 3).

Esta atividade foi bastante rica tanto no que toca a interações entre as crianças, a criança e o adulto e a criança e o objeto. As interações comunicativas foram muitas tanto a nível da expressão oral como da expressão corporal. Foi ainda interessante observar os vários tipos de abordagem que as crianças tiveram perante o material. Um interagiram um pouco a medo e neste ponto foi muito importante ter o apoio da educadora cooperante; a partilha do seu conhecimento permitiu-me desenvolver estratégias que visaram ajudar as crianças a não ter medo da terra. Por exemplo, uma das crianças não estava a mostrar-se muito relutante em interagir com a terra, pelo que a educadora cooperante pegou num montinho de terra e colocou-o na sua própria mão. De seguida, deixou de novo cair a terra e sacudiu calmamente o resto que tinha ainda ficado na mão. Isto foi o suficiente para aquela criança perceber que a terra poderia ser tirada facilmente do corpo e assim desbloquear o seu medo. Aprendizagens destas são muito significativas para a criança e permitem que elas descubram os elementos que compõem o seu mundo, encorajando o seu espírito científico e o seu sentido estético de uma forma que as encorajará a manterem o interesse e o estudo por essas áreas no futuro (Williams, 2008). O facto de esta atividade ter sido preparada para um grupo pequeno permitiu-me acompanhar mais as crianças na sua descoberta, e como as crianças estavam bastante empenhadas na interação com o material e não necessitaram de muito apoio por parte do adulto, isto permitiu-me analisar e registar os dados que observava de uma forma mais precisa (ver anexo 13). Como nos explica Parente (2002, p.8), “a observação das crianças em interação com os pares e adultos em situação de jogo é a melhor maneira de aprender sobre o que a criança já sabe e faz e sobre o que a criança tem potencial para saber e fazer”.

Esta atividade permitiu que as crianças tivessem tempo para explorar a terra e para brincarem com a mesma. Para além da terra, as crianças tinham à sua disposição formas

com que podiam brincar. Este foi um aspeto muito importante, pois embora não tivesse o resultado que eu esperava, as crianças criaram uma alternativa que foi encher as formas com a terra. Este tipo de atividade é muito importante, pois embora algumas delas já tivessem brincado e explorado a terra, certamente ainda não o tinham feito com esta liberdade. Ter feito esta atividade é a meu ver uma ponte muito importante entre as aprendizagens que elas fazem com a família e o tipo de aprendizagens que fazem na creche. Por vezes as crianças são inibidas de se sujarem ou de interagirem com certos materiais porque as conceções sociais assim o ditam. O trabalho em creche deve promover atividades que permitam de uma forma saudável a exploração deste tipo de materiais, embora assegurando sempre a segurança da criança. Nem sempre é simples conseguir proporcionar este tipo de experiências a crianças que vivem num contexto urbano, mas há sempre uma forma de lhes chamar a atenção para a Natureza que os rodeia, colocá-los em contacto com os elementos e incentivá-los a colocar as grandes questões que crianças e cientistas partilham (Polito, 1995), como “quão grande é o céu” ou “qual a diferença entre neve e gelo”.

O papel do educador estagiário durante esta atividade foi um papel que eu considero correto tendo em conta a natureza da atividade. Foi criada uma atmosfera saudável e divertida, em que lhes foi dado tempo e liberdade para descobrirem e explorarem o material à sua maneira e levando o seu tempo. Também a planificação foi a meu ver muito boa. Foi ótimo ter tido a ajuda muito importante da educadora cooperante que me permitiu desbloquear os medos de algumas crianças e potencializar as interações entre as crianças e o material.

Uma questão que poderia ter incorporado na atividade era ter mostrado às crianças como a terra reagia ao misturar-se com a água, o que seria uma questão interessante para elas observarem. Uma melhoria que eu penso que deve ser feita numa futura planificação semelhante a esta é planejar um pouco melhor o momento em que uma parte das crianças permanece na sala de atividades enquanto as outras estão na sala das refeições no âmbito da atividade orientada. Quando planeei esta atividade tive em conta o espaço de tempo que as crianças iam ficar na sala de atividades enquanto esperavam pela sua vez de ir fazer a atividade orientada. No contexto de brincadeira livre levei alguns jogos que elas ainda não tinham experimentado, como uma casa onde elas tinham que inserir objetos no buraco com a forma adequada e outro jogo que consistia num labirinto que tem como objetivo desenvolver a coordenação mão-olho e também a motricidade fina.

## **PARTE II – DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA**

“Educar as crianças em idade pré-escolar significa dar-lhes oportunidades para realizarem uma aprendizagem activa. As crianças em ação desenvolvem espírito de iniciativa, curiosidade, desembaraço e autoconfiança – características que lhes serão úteis ao longo de toda a vida” (Hohmann e Weikart, 1997).

Nesta parte do relatório irei focar o contexto educativo de Jardim de Infância em que realizei a Prática de Ensino Supervisionada. Irei apresentar a caracterização da sala de atividades, a caracterização do grupo de crianças, e por fim irei expor algumas das aprendizagens realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Nesta secção focarei o desenvolvimento pessoal e as aprendizagens que julgo terem sido as mais pertinentes para a minha formação enquanto Educador, e debruçar-me-ei também numa análise sobre qual o papel do Educador de Infância neste contexto específico.

Adicionalmente, irei apresentar o trabalho de investigação realizado pelas crianças sobre jardins e como os construir. Neste contexto mencionarei a metodologia de trabalho de projeto por trás desta investigação, detalhando as fases dessa metodologia usadas para desenvolver o projeto.

### **1 – APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO: JARDIM DE INFÂNCIA**

O Jardim de Infância da Guimarães fica situado num bairro residencial na periferia da cidade, e a sua área de influência estende-se pelas zonas da Guimarães, S. Romão, Casal dos Matos e Quinta do Chorão. O agrupamento de escolas em que se insere é o agrupamento D. Dinis, constituído em 13 de Julho de 2003, que serve a população das freguesias de Leiria e da Barosa e é formado pelos Jardins de Infância da Guimarães, da Barosa e de Capuchos, bem como por seis escolas do primeiro Ciclo do Ensino Básico e pela Escola Básica de 2º e 3º Ciclo D. Dinis, que é a sede do Agrupamento. O edifício que alberga a EB1 da Guimarães e o Jardim de Infância da Guimarães é constituído por 4 salas, sendo que três delas se destinam à EB1 e uma ao Jardim de Infância.

#### ***1.1 – ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO***

A escola da Quinta da Guimarães foi construída no início dos anos oitenta, tendo entrado em funcionamento no ano lectivo de 1983/84. O edifício é composto por dois pisos. No rés-do-chão existem duas salas, uma das quais pertencente ao Jardim de

Infância, um átrio, uma arrecadação e instalações sanitárias e no primeiro piso há duas salas de aula, um gabinete de Professores e duas arrecadações. O acesso ao primeiro andar é efectuado através de uma escada interior. A construção é circundada por uma zona de recreio, onde existe um parque infantil. Este espaço é vedado por uma rede com dois portões de acesso. Nas traseiras da escola está situada a casa da caldeira que fornece a energia para o aquecimento central.

**A sala de atividades** destinada ao Jardim de Infância foi organizada de forma a respeitar os princípios didáticos, pedagógicos, psicológicos, estéticos e de segurança que estão regulamentados pela legislação em vigor referente a esta matéria. O espaço da sala de atividades permite que as crianças desenvolvam atividades individuais, tais como os jogos egocêntricos, bem como atividades em grupo, como dramatizações, atividades motoras e construções que por natureza privilegiam um grande número de interações. Esta organização do espaço vai ao encontro do que estipula o Despacho Conjunto do Ministério da Educação e do Ministério da Solidariedade e Segurança Social nº268/97, de 25 de Agosto. Este Despacho determina as características físicas que a sala de atividades deve conter e efetivamente verifica-se o seu cumprimento na sala de atividades do Jardim de Infância da Guimarota. O espaço permite a utilização e o visionamento de meios audiovisuais, a fixação de expositores e quadros e o contacto visual com o exterior através de portas e janelas. A ventilação e iluminação da sala são naturais, feitas através de janelas que cobrem cerca de 25% da sua área, tal como recomenda a legislação.

No que diz respeito às áreas espaciais da sala do Jardim de Infância da Guimarota, elas são agradáveis e atraentes para as crianças e possuem materiais suaves com cores e texturas convidativas, materiais estes que possibilitam a absorção do ruído e a protecção de superfícies e zonas que pudessem eventualmente magoar as crianças (Hohmann e Weikart, 1997). A sala de atividades do Jardim de Infância da Quinta da Guimarota está decorada com muitos dos trabalhos que as crianças foram realizando até ao momento. Ela é composta por várias áreas espaciais específicas, vulgo cantinhos, cada um com características e objetivos específicos. Assim, podemos encontrar na sala de atividades áreas básicas de atividades localizadas.

**A área do tapete** tem como funcionalidade principal ser um espaço de reunião mais familiar onde o contacto é bastante próximo e intimista. Nesta área as crianças reúnem-se várias vezes por dia para concretizarem algumas das principais rotinas do seu dia a dia, tais como: cantar a música dos bons dias, marcar as presenças, registar o estado do

tempo e marcar o dia no calendário. Estes registos são efetuados nos quadros que se encontram na parede junto desta área. Esta área polivalente serve também para a educadora e as crianças discutirem e planearem algumas das atividades que se vão concretizar. Há por isso almofadas no chão para aumentar o conforto das crianças quando aí estão sentadas. Em suma, esta é uma área central fundamental tanto no que diz respeito às interações sociais e afetivas entre as crianças e entre as crianças e os adultos. Esta área, por ser central, é também utilizada para destacar alguns trabalhos produzidos pelo grupo. Aqui podemos encontrar ainda um quadro com a distribuição das crianças relativamente ao uso do computador e às responsabilidades do dia, pois a sala tem vários responsáveis pelas respetivas áreas que variam de dia para dia.

**A área dos livros** é uma das mais procuradas. Nesta área acolhedora as crianças podem facilmente encontrar e apreciar os livros que têm à sua disposição. Estes livros estão dispostos a uma altura acessível para as crianças e esta área está equipada com cadeiras confortáveis. Esta preparação do espaço favorece o manuseamento dos livros, bem como a interação entre as crianças sobre os elementos que observam nas imagens. “A motivação para ler é uma variável facilitadora da aprendizagem da leitura” (Viana, 2006, p.5). O papel do educador relativamente a este espaço deve cingir-se à rotação dos livros que as crianças têm à sua disposição e deve também ser um observador atento dos comportamentos e interações que ocorrem neste espaço. O educador deve também mostrar-se disponível para responder a questões que as crianças coloquem sobre o que observam, bem como estar disponíveis para, se assim for solicitado, se sentar junto das crianças e ler o que está escrito no livro.

**Na área da casinha** as crianças podem encontrar e explorar objetos relacionados com a cozinha, peças de vestuário, bonecas e outros materiais. Aqui podemos observar o brincar ao faz-de-conta; as crianças imitam os comportamentos dos seus familiares, como falar ao telefone, deitar o bebé na cama, fazer a cama, cozinhar, pôr a mesa, etc.

**A área dos jogos** proporciona às crianças uma vasta oferta de jogos para elas explorarem, manipularem e brincarem. A maioria dos jogos são para apenas uma criança, pelo que as crianças se dirigem a esta área quando procuram estar um pouco mais calmas e centradas numa brincadeira mais individual. No decorrer das observações feitas no âmbito da prática pedagógica, pude observar que os puzzles são o jogo mais procurado por este grupo de crianças.

Uma das áreas que mais privilegia o desenvolvimento da motricidade, do jogo dramático e da criatividade é a **da garagem e dos blocos**. Estas atividades, embora

sejam diferentes, encontram-se no mesmo espaço físico por apresentarem finalidades semelhantes. O brincar com carrinhos e com os legos é das brincadeiras preferidas da maioria dos rapazes em idade pré-escolar. Não sendo brincadeiras exclusivamente masculinas, o que foi observável no decorrer da prática pedagógica, são atividades que ainda assim tendem a atrair preferencialmente os rapazes, assim como a área da casinha atrai preferencialmente as raparigas.

Este elemento lúdico (Dallabona e Mendes, 2004) aqui colocado em prática através do brincar com os carrinhos e com os blocos de construção desenvolve não só a motricidade fina como também proporciona o desenvolvimento da criatividade, da socialização, das noções básicas de espaço (movimentos para trás e para a frente, para a esquerda e para a direita, para cima para baixo enquanto movimenta o carro) e de velocidade (mais rápido, mais devagar). Se o educador escutar atentamente as interações que decorrem durante estas brincadeiras consegue ainda recolher muita informação importante que lhe permitirá perceber se é necessária uma intervenção precoce para melhorar ou corrigir alguma área com maior atraso nalguma criança.

As áreas da sala apresentarem limites bem definidos permite que as crianças reconheçam facilmente cada zona, bem como a funcionalidade das mesmas. O tipo de organização que podemos encontrar nesta sala de atividades possibilita uma grande liberdade às crianças para se deslocarem de uma área para a outra, pois os percursos encontram-se desobstruídos de forma a não perturbarem as brincadeiras dos outros colegas. Esta disposição dinâmica permite-lhes moverem-se de forma fácil entre grupos de colegas e brincadeiras diferentes, o que promove o desenvolvimento da capacidade de iniciativa e a criação de relações sociais.

**Relativamente aos materiais** que podemos encontrar na sala de atividades, estes são polivalentes e versáteis, sendo adequados ao favorecimento da fantasia, do jogo simbólico e da criatividade, enquanto estimulam também o desenvolvimento físico e cognitivo. Na sua escolha a educadora teve em conta a sua resistência e durabilidade. Estes materiais são de fácil acesso, permitindo assim promover a autonomia e independência das crianças tanto na sua seleção e obtenção como na altura de serem arrumados. Cardona (1992) defende que é necessário um espaço bem definido, em que os materiais estejam organizados de uma forma lógica e devidamente identificados para que a criança os consiga encontrar e arrumar facilmente, sem necessitar da interferência do adulto. O objetivo de haver uma grande diversidade de materiais e objetos em algumas áreas espaciais bem delineadas é o de estimular a diversidade de brincadeiras

das crianças nessas mesmas áreas. Especificamente nesta sala do Jardim de Infância da Quinta da Guimarota, o espaço está organizado de forma a satisfazer as necessidades espontâneas e intrínsecas de ação e movimento das crianças. Nas diferentes áreas que mencionámos podemos encontrar material que incentiva a exploração, a invenção e a construção, mas também podemos encontrar um vasto leque de materiais que apoiam atividades ou brincadeiras relativas à música, arte, drama, escrita e leitura. Este material é muitas vezes por si só um grande estímulo à criatividade e promoção das relações sociais. Este material está disposto de modo a facilitar o seu uso e está adequado aos interesses, características e necessidades destas crianças, estando também relacionados com o contexto cultural das crianças que frequentam o Jardim de Infância. Esta questão é bastante importante para proporcionar às crianças uma continuidade com as suas realidades familiares e comunitárias (Hohmann e Weikart, 1997). Relativamente ao uso destes materiais, as crianças podem utilizá-los livremente durante os momentos de brincadeira livre, mas no que diz respeito à sua arrumação esta é feita sempre na mesma altura e os materiais são sempre colocados nos mesmos sítios, o que permite às crianças encontrarem-nos facilmente.

## ***1.2 – CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS***

O grupo com quem vivi esta prática educativa é constituído por vinte e cinco crianças, quinze raparigas e dez rapazes, sendo que do total de crianças dez entraram este ano lectivo no Jardim da Guimarota e oito entraram pela primeira vez no Jardim de Infância. Estas crianças formam um grupo heterogéneo tanto nas idades como no seu desenvolvimento e comportamento. O grupo é formado por uma criança com seis anos, dez com cinco anos, oito com quatro e por fim seis crianças com três anos. Deste grupo de crianças, cinco delas têm progenitores com origem no Brasil e na Ucrânia.

Das crianças que entraram para o Jardim de Infância este ano letivo, apenas uma apresentou dificuldade a adaptar-se à dinâmica do Jardim de Infância. Esta criança apresentou grandes dificuldades em aceitar a separação temporal dos pais, tendo necessitado de uma atenção particular para se adaptar a esta nova realidade.

Relativamente às características do desenvolvimento das crianças, pude observar ao longo da Prática de Ensino Supervisionada que as crianças se foram desenvolvendo em diversos domínios. Depois da rápida transição de bebé para criança, com todas as suas aprendizagens fundamentais, a criança pré-escolar começa a demonstrar capacidades motoras e mentais cada vez mais elaboradas, uma personalidade e relações sociais mais

complexas, com o desenvolvimento de amizades e a interiorização de padrões sociais. As emoções autoconscientes, como o orgulho, a vergonha e a culpa começam a aparecer. A criança a partir dos 3 anos também desenvolve uma comunicação mais eficaz e um maior controlo sobre si própria (Gleitman, Fridlund e Reisberg, 2003).

Relativamente ao **desenvolvimento motor** (Papalia e Olds, 1981; Gleitman, Fridlund e Reisberg, 2003; Slater e Bremner, 2003), destaca-se a maturação do cérebro e do sistema nervoso; a criança torna-se mais saudável, o corpo mais magro e “esticado” e dentição desenvolve-se. A criança pré-escolar é mais forte e capaz do que nunca: as cartilagens passam a ossos (mais fortes e duros); os membros crescem; os músculos abdominais desenvolvem-se; ganha um controlo mais consciente dos seus músculos e começa a ser capaz de satisfazer as suas necessidades pessoais, como controlar os esfíncteres e vestir-se sozinha.

O facto de terem músculos e ossos mais fortes, associados a uma maior capacidade pulmonar, leva-os a serem mais aventureiros. Estão mais à vontade no mundo, querem explorar tudo e as recém-adquiridas capacidades de correr, saltar e trepar dá-lhes uma sensação nova de competência e autonomia. Acidentes como atropelamentos, afogamentos, queimaduras e quedas altas são frequentes nestas idades. Não têm a noção do perigo e por isso é necessário protegê-los, mas não superprotegê-los de tal forma que lhes obstrua a autonomia. Uma das áreas em que reparei que a vigilância era mais importante era nos tempos passados no exterior. As crianças tinham um grande fascínio pelos baloiços aí presentes, mas tínhamos de ter sempre muito cuidado para não as deixar sozinhas naquela zona pois o potencial para acidentes era muito grande. Ao passarem demasiado perto dos baloiços facilmente por descuido poderiam sofrer uma pancada na cabeça com potenciais consequências graves.

O desenvolvimento da motricidade depende de vários fatores físicos e sociais, como uma boa alimentação e descanso e oportunidade para treinar e adquirir competências. Uma maior coordenação mão-olho e controlo dos músculos pequenos, além de combinações de competências motoras que vão sendo progressivamente adquiridas, permitem atividades cada vez mais complexas como cortar com tesouras, desenhar e pintar, vestir-se, fazer a higiene pessoal ou apertar os sapatos. Nesta área algumas crianças demonstraram ter algumas dificuldades.

Através das observações que efetuei ao longo da Prática de Ensino Supervisionada pude verificar que as crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos conseguem saltar aproximadamente uma altura de 40 a 60 cm; conseguem equilibrar-se num pé;

saltar de forma irregular; descer escadas sem ajuda; copiar círculos e linhas bem como já são capazes de utilizar tesouras de papel, copiar letras irregulares e vestirem-se e calçarem-se sozinhas.

As crianças com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos conseguem fazer um percurso de cerca de 3 metros ao pé-coxinho; correr, virar e parar a pedido; saltar à corda; agarrar e atirar bem uma bola; copiar letras e números e apertar botões. A cópia de letras e números era uma tarefa que várias das crianças pareciam apreciar bastante, e o saltar ao pé-coxinho era um jogo que praticávamos com alguma frequência no espaço exterior e que elas achavam muito divertido.

Relativamente ao **desenvolvimento cognitivo** a teoria dominante é claramente a do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget. Para Piaget, as crianças entram, sensivelmente a partir dos 2/3 anos, no chamado estágio pré-operatório, que por norma perdura até por volta dos 6/7 anos. Apesar da teoria de Piaget ser atualmente criticada por subestimar as competências dos bebés e crianças em idade pré-escolar, não valorizar o contexto cultural e não ter em conta que o treino pode melhorar o desempenho, ainda hoje é largamente aceite e citada por nos fornecer um *insight* precioso do desenvolvimento infantil (Slater e Bremner, 2003).

O estágio pré-operatório é marcado pelo uso do pensamento simbólico e do jogo. O desenvolvimento do pensamento simbólico foi visível através da observação das suas brincadeiras e das realidades que as crianças construía paralelamente. No entanto, foi ainda visível que a maioria das crianças ainda não possuíam todas as capacidades que lhes permitem construir as operações mentais que organizam o pensamento simbólico. Piaget considera que as crianças deste estágio são egocêntricas, incapazes de ter em conta o ponto de vista de outra pessoa (Lourenço, 2002). No entanto, vários autores acreditam que a partir dos 3 anos as crianças desenvolvem uma Teoria da Mente. Começam assim a ser capazes de compreender pontos de vista diferentes dos seus no momento presente, imaginando a posição mental de um outro; compreendem que uma pessoa pode ter uma perspetiva diferente da sua. Aos 4-5 anos a criança já é mesmo capaz de compreender que o outro pode considerar como real o que ela sabe não o ser, tendo assim uma crença falsa, o que ainda não é possível por volta dos 3 anos (Gleitman, Fridlund e Reisberg, 2003). Este aspeto foi bastante observado, principalmente nas brincadeiras entre elas, personificando brinquedos e assumindo papéis em brincadeiras identificativas com as realidades observadas por elas.

Relativamente ao desenvolvimento linguístico, nesta fase das suas vidas todas as crianças já tinham passado do período pré-linguístico para o período linguístico. A sua aquisição da linguagem evolui por isso agora mais de uma forma quantitativa do que qualitativa, com o vocabulário a aumentar exponencialmente de dia para dia, como pude constatar por exemplo no decurso do projeto desenvolvido pelas crianças. Nesta fase das suas vidas aprofunda-se e melhora também a capacidade para discriminar e articular os sons da fala (desenvolvimento fonológico) e o conhecimento e uso do significado dos enunciados linguísticos (desenvolvimento lexical e semântico). A partir sensivelmente dos 4 anos as crianças começam a usar frases mais longas e enunciados gramaticalmente mais complexos. No entanto, a compreensão da sintaxe está ainda em evolução até por volta dos 9 anos, havendo por isso algumas nuances de significado provenientes de exceções linguísticas que podem ainda confundir as crianças pré-escolares (Papalia e Olds, 1981). Em termos da capacidade de categorização, à medida que vão crescendo as crianças vão progressivamente incluindo mais conceitos dentro de cada categoria conceptual e vão-se tornando mais flexíveis nessa discriminação, como aconteceu quando eles conheceram os diferentes tipos de jardins.

Embora a linguagem verbal tenha sempre tido um papel preponderante em qualquer análise do desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, hoje em dia já se sabe que a abordagem à escrita é também ela necessária nesta altura. Crianças de 5 anos já reconhecem os sinais convencionados que representam sons, sílabas ou palavras (Sim-Sim, 2002, p.212) devendo por isso ser incentivadas a dar os primeiros passos na iniciação à escrita. Isto pode ser conseguido através de mecanismos como a cópia, a coloração de letras, os jogos de linguagem como rimas e lengalengas para desenvolver a consciência fonológica (Viana, 2006) e, claro, o incentivo à leitura. Dionísio e Pereira (2006, p. 604) apoiam que “algum trabalho intencional deve ser feito para promover o desenvolvimento destas capacidades”, pois embora certas aptidões meta-linguísticas e linguísticas possam ser naturalmente conseguidas pelas crianças, como rimar e trabalhar com sílabas, outras são impossíveis de conseguir espontaneamente, como a manipulação de fonemas ou mesmo de palavras.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada constatei que este grupo de crianças revela uma boa relação com os pares e com os educadores, relação marcada por demonstrações de afeto. Estas são crianças sociáveis, que estabelecem fortes relações umas com as outras e valorizam a atenção e o carinho que recebem por parte da equipa educativa. Estas crianças são muito comunicativas e participativas e são facilmente

mobilizadas para uma atividade orientada, embora algumas vezes demonstrem pouca concentração na realização da atividade, principalmente porque ainda preferem os momentos de brincadeira livre. Quando as crianças deste grupo têm contacto com algo novo, mostram-se bastante curiosas e muito atentas; gostam de exprimir a sua opinião sobre as coisas e são bastante persistentes na descoberta de algo novo.

No que diz respeito à autonomia, este grupo mostra-se bastante autónomo quando têm de tomar decisões ou fazer escolhas. Relativamente a conflitos, estes são raros neste grupo, mas quando eles se verificam geralmente resultam de disputas de objetos ou locais de brincadeiras; por norma são rapidamente resolvidos ou pelas próprias crianças ou, se necessário, com a ajuda de um adulto.

Pelo que pude observar, as suas brincadeiras preferidas dentro da sala são: os jogos de construção, os jogos de computador, brincadeiras na casinha e dançar. Estas crianças gostam muito quando o tempo lhes permite brincar livremente no exterior. Relativamente às suas atividades preferidas, estas crianças mostram uma grande predileção pelas dramatizações, jogos de movimento, expressão plástica e o conto de histórias. Um dos momentos que estas crianças apreciam muito é a altura que elas têm todos os dias em que podem contar algumas novidades ou partilhar algo que lhes seja importante. Este momento é de grande partilha e as crianças mostram sempre ter uma grande impaciência ao aguardarem pela sua vez de falar.

### ***1.3 – ROTINAS***

“Embora seja um desafio organizar um programa destinado a várias crianças, os benefícios que daí resultam são imensos. Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que as crianças se sintam seguras e confiantes” (Post e Hohman, 2000, p.195).

O dia a dia das crianças no jardim de infância da Quinta da Guimarota é composto por várias rotinas (ver anexo 14). A hora do acolhimento ocorre entre as 9h00 e as 10h00 da manhã. A hora do acolhimento para as crianças é fundamentalmente caracterizada pela possibilidade de brincarem livremente. Relativamente à educadora, esta utiliza este momento para receber as crianças e para falar com os pais caso seja necessário. É também uma boa altura para observar as crianças e apoiá-las caso isso seja pertinente ou solicitado. Os momentos de chegada e de partida são muito importantes para que, de uma forma calorosa, os educadores dêem às crianças e aos pais as boas vindas ou as despedidas. Isto pode ser difícil para algumas crianças e para alguns pais e pode causar

muita ansiedade familiar, pelo que é importante que o educador esteja disponível para dar confiança, apoio e tranquilidade. Para que a criança se sinta bem e apoiada durante estes momentos de separação e reencontro, os rituais e repetições ganham uma grande importância por darem às crianças uma sensação de continuidade e de controlo graças à previsibilidade que se institui. Desta forma, a relação com educadores e colegas é facilitada (Post e Hohman, 2000).

Após a hora do acolhimento, as crianças arrumam os materiais utilizados e sentam-se no tapete onde se canta a música do bom dia. De seguida, como é hábito, a criança a quem cabe a responsabilidade de marcar as presenças irá chamar cada uma das crianças e de seguida procede à sua contagem, para verificar quantas crianças faltam. Este momento é importante para a iniciação à linguagem escrita, pois “o nome da criança rapidamente se torna um motivo de comparação, reflexão e de indagação” (Dionísio e Pereira, 2006, p. 610). Exemplo disto foi a constatação de duas crianças de que o seu nome só é diferente porque a primeira letra difere e que por isso os seus nomes rimam.

Esta rotina de marcação de presenças é muito importante para as crianças, pois é o ponto de partida subtil e calmo para a atividade orientada. Aqui desenvolvem-se não só experiências de música e movimento, através dos pequenos jogos de imitação que se tornaram bastante populares neste grupo, mas também competências ao nível da matemática, como o conceito de número, a cardinalidade e a contagem, bem como competências na área de formação pessoal e social, através do manifestar uma opinião, do saber esperar pela sua vez de falar, etc. Na área do conhecimento do mundo este momento é também fundamental, pois as crianças têm de marcar as presenças no dia correto e têm de registar o estado do tempo. Esta rotina faz com que a criança se vá apropriando do conhecimento relativo ao clima, às estações do ano, aos nomes e quantidade dos meses do ano e aos dias da semana.

Após a conclusão desta rotina por volta das 10h00, as crianças lancham e de seguida vão brincar no exterior caso esteja bom tempo. Se isso não se verificar, as crianças permanecem na sala de atividades onde podem brincar livremente durante este período, que geralmente dura cerca de 30 minutos. A brincadeira livre é um tempo em que a criança pode livremente investigar e explorar materiais e interagir com os seus pares e com os adultos presentes. O ambiente deve ser seguro, com bastantes materiais e oportunidades interessantes, integrados num espaço onde se possam deslocar livremente e onde cada criança tem a liberdade de escolher aquilo que está de acordo com o seu interesse naquele momento. Muitas aprendizagens podem ocorrer no tempo de

brincadeira livre. As explorações sensoriomotoras que as crianças escolhem fazem com que elas se envolvam em experiências de aprendizagem: o encher e esvaziar, colocar e tirar, o repetir de uma ação para fazer com que algo torne a acontecer, a exploração do faz de conta, etc. As crianças durante este tempo de brincadeira livre vão interagindo com os seus pares, com o educador e com os materiais lúdicos disponíveis; constroem conhecimento sobre as representações, o movimento, a comunicação, os objetos, o espaço e o tempo. O contexto social muito rico em que o tempo de brincadeira livre ocorre é muito importante para o grupo, pois neste momento ele tem oportunidade de se observar a explorar, a brincar, a imitar as suas ações e a estabelecer relações. Este momento também é aproveitado para as crianças comunicarem as suas frustrações e triunfos ao educador ou educadora.

Após o intervalo, por volta das 11h00, as crianças regressam à sala, passando obrigatoriamente pela casa de banho onde lavam as mãos e, se sentirem necessidade, fazem as necessidades fisiológicas. Depois disso inicia-se o momento da atividade orientada onde se desenvolvem as propostas educativas.

Das 12h00 às 13h30 é o período em que as crianças almoçam. Após o regresso da hora do almoço as crianças voltam a reunir-se no tapete onde ocorre um momento de conversa informal e as crianças podem partilhar algumas novidades, ideias, dúvidas ou se planifica alguma atividade. Esta partilha é muito importante no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem. Este momento geralmente tem uma duração de 30 minutos e de seguida as crianças têm mais um momento de atividade orientada onde podem concluir o trabalho iniciado durante a manhã, ou iniciar uma nova atividade. Às terças-feiras este momento é ocupado por uma professora de música que se desloca à escola para proporcionar às crianças uma aula de música.

#### ***1.4 – DESAFIO DA SEMANA***

No início da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância, a professora supervisora havia-nos feito o desafio de desenvolver com as crianças uma atividade de aprendizagem paralela que favorecesse o seu desenvolvimento (anexo 15).

Após ter observado algumas brincadeiras das crianças, reparei que sempre que as crianças iam brincar para o exterior se levantava um problema no momento de descalçar os sapatos, retirar a areia e voltar a calçá-los. Durante as minhas observações registei que onde as crianças perdiam mais tempo era na questão do atar os sapatos, pois algumas tentavam por elas próprias apertar os atacadores e outras necessitavam do

apoio do adulto. Após estas conclusões decidi que um bom desafio para as crianças era levá-las a aprender a atar os sapatos.

Durante o intervalo lancei-lhes o desafio perguntando se alguém já sabia atar os sapatos e as respostas foram várias. Uns diziam que sabiam mas que não ficava muito bem, outros simplesmente não conseguiam e apenas uma disse que já tinha conseguido sozinha, mas que tinha sido apenas uma vez. De seguida perguntei se queriam aprender a atar sozinhas. Juntou-se um pequeno grupo de 5 meninas que mostraram interesse no desafio pelo que demos início ao desafio. Pude observar que a maioria sabia os passos a dar para atar os sapatos, o problema residia na coordenação motora que possibilita esta ação. No fundo o problema resolvia-se com prática e persistência. Seguidamente passei a explicar que esta era uma questão de prática e que se elas quisessem poderíamos praticar um pouco todos os dias. As crianças mostraram-se recetivas à ideia e ficou por isso decidido que todos os dias iríamos treinar o atar os sapatos.

Este desafio também visava promover um momento de aprendizagem não formal que procurasse ajudar uma criança em específico que apresenta vários problemas de coordenação motora a nível dos membros superiores. Com esta atividade procurei para esta criança ajudá-la a desenvolver a coordenação e motricidade fina, mas também proporcionar um momento onde ela estaria inserida num grupo onde a sua “fraqueza” não fosse fraqueza, pois todos estavam em pé de igualdade, ou seja todos apresentam dificuldades em coordenar os movimentos necessários para atar os sapatos. Este seria um momento onde ele se iria sentir à vontade para partilhar as suas dificuldades e ao mesmo tempo ajudar os outros nas suas dificuldades. Esta partilha iria beneficiar a sua inserção no grupo e aumentar a sua sensação de pertença nele.

Esta atividade informal decorreu nos finais dos intervalos matinais e posso afirmar que foi um grande sucesso. No primeiro dia do desafio apenas um pequeno grupo de crianças aceitou esse desafio, mas de semana para semana esse grupo foi aumentando e os resultados foram melhorando também. Na última semana de prática pedagógica as crianças fizeram um concurso para ver quem já conseguia atar os sapatos sem ajuda. De referir que no início apenas uma tinha conseguido atar os sapatos e ainda com alguma ajuda. Após estas semanas de treino consegui verificar neste concurso realizado por elas que pelo menos cinco crianças já conseguiam atar os sapatos sozinhas e cerca de dez conseguiam desempenhar a tarefa praticamente sozinhas embora ainda requeressem alguma ajuda (ver anexo 15). Penso que se pode considerar esta atividade um sucesso,

pois além dos resultados obtidos esta foi uma atividade que mobilizou grande parte do grupo, proporcionando momentos de entrelajada e partilha de sucesso e de frustrações.

## **2 – DESENVOLVIMENTO PESSOAL E APRENDIZAGENS REALIZADAS AO LONGO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA**

As crianças que frequentam o Jardim de Infância, devido às suas idades, são geralmente curiosas e demonstram uma grande vontade em descobrir e compreender o mundo que as rodeia. O educador neste contexto deve tentar proporcionar às crianças experiências variadas que promovam o seu desenvolvimento global, nunca esquecendo que cada uma delas tem características e necessidades individuais muito próprias.

Foi tendo estes aspetos em conta que ao iniciar a minha prática pedagógica neste contexto procurei traçar um percurso estimulante e harmonioso que permitisse proporcionar um desenvolvimento equilibrado, como é objetivo da educação pré-escolar: “estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (OCEPE, 1997, p.15).

Outro aspeto que tive em conta no percurso que procurei traçar foi “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências da vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (OCEPE, 1997, p.15).

Desde o início da prática pedagógica procurei proporcionar às crianças experiências educativas que fossem ao encontro do interesse das crianças, sempre com a preocupação de não escolarizar as intervenções. Neste aspeto, devo referir que foi fundamental o apoio da professora supervisora, que sempre procurou alertar-me para esta questão. Embora tenha sido uma questão um pouco difícil para mim de resolver, procurei sempre melhorar ao longo da prática pedagógica, focando-me cada vez mais no ponto de vista da criança. Esta evolução pode ser visível através das minhas planificações e reflexões.

A experiência neste contexto proporcionou-me enquanto educador em formação várias aprendizagens que me enriqueceram bastante, não só como pessoa, mas também como profissional. Realizei muitas aprendizagens de ordem técnica, principalmente no que diz respeito à observação das crianças, à realização de planificações, às avaliações e ao nível da atuação e de reflexão.

No que diz respeito às **planificações** houve também uma evolução, na medida em que muitas vezes caía no erro de querer contemplar demasiadas intencionalidades

educativas em cada uma. Neste ponto foi fundamental o trabalho conjunto e os constantes alertas tanto por parte da educadora cooperante como por parte da professora supervisora que me foram prevenindo contra este excesso. É observável nas planificações que fui sempre tentando melhorar este aspeto, contemplando ao longo da prática pedagógica apenas as intencionalidades educativas que se mostravam mais pertinentes.

Relativamente às **avaliações**, por vezes também caía no erro de tentar avaliar um grande número de itens que na altura me pareciam importantes. Tal como aconteceu ao longo da prática pedagógica relativamente às intencionalidades educativas, tentei passar a contemplar apenas os itens mais pertinentes tendo em conta as intencionalidades educativas de cada planificação. As avaliações tiveram sempre um carácter formativo, pois a meu ver o mais importante não é atribuir uma classificação, mas sim compreender a evolução das crianças, as suas dificuldades e os sentimentos que as atividades lhes provocavam, para que pudesse utilizar esses dados para melhorar ou adaptar futuras intervenções às suas necessidades (anexo 16).

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada procurei sempre ser um educador reflexivo. Ser reflexivo significa ter a capacidade de pensar sobre o que se fez com o intuito de retirar lições para mais tarde se aperfeiçoar o que se quer fazer. Isto implica uma mobilização do pensamento e subsequente atribuição de sentido; refletir surge assim com o objetivo de melhorar o desempenho enquanto profissional da educação. Exemplo disto é o excerto da reflexão de 12, 13 e 14 de Março que apresento de seguida: “este grupo, devido à sua heterogeneidade, apresenta dois tipos de comportamentos bem distintos relativamente à forma como comunicam. Os mais velhos, com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos, apresentam sinais bem vinculados da fala egocêntrica; por outro lado, as crianças mais novas necessitam de um estímulo para falarem, ainda não se sentem seguras para falar, o que resulta muitas vezes em não participarem nas conversas ou reflexões em grupo. Em futuras planificações esta problemática deverá ser contemplada e dever-se-á direccionar as interações para uma fala socializada (Piaget, 1989), através da informação adaptada (troca de informação entre um locutor e um ouvinte), da crítica e das perguntas e respostas”.

No que se refere à minha evolução no plano da **atuação**, a experiência de trabalhar com a educadora cooperante Aida Coutinho e com a auxiliar de educação Isabel foi algo que nunca esquecerei. A maneira como esta equipa consegue gerir as crianças, as atividades, a alegria e divertimento que proporcionam ao grupo fez com que se tornassem modelos

a seguir para o resto da minha vida profissional. Para um educador em formação ter o privilégio de poder trabalhar com uma equipa como esta é sem dúvida uma grande mais-valia, pois se a aprendizagem académica e teórica é importantíssima, o contacto com educadores que de forma adequada traduzam essa teoria para a prática de todos os dias é uma lição que todos os alunos de Educação Pré-Escolar deviam poder ter. São estes exemplos práticos que nos permitem aprender a resolver problemas concretos, a ser criativos e flexíveis e a ter uma postura dentro da sala de aula que facilite o ensino e as aprendizagens através da criação e manutenção de relações de carinho e de respeito mútuo. Estas relações de respeito são possíveis quando o Educador coloca o interesse da criança acima de tudo, tendo a preocupação constante de refletir sobre o que é melhor para ela e como pode melhorar-se constantemente para ser sempre o mais adequado e atualizado possível e para se ser suficientemente bom. Suficientemente bom na perspetiva de Winnicott (1975), porque um bom Educador não é um Educador perfeito, mas aquele que sabe crescer e aprender com as suas próprias falhas, frustrações e limitações e principalmente que sabe ouvir e aprender com as crianças que tem ao seu cuidado. De forma a tornar mais clara a minha ação pedagógica neste contexto irei mais à frente expor algumas das propostas educativas postas em prática neste contexto.

## ***2.1 – PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA***

Neste ponto irei abordar o papel que o educador de infância desempenha em contexto de Jardim de Infância. Durante a Prática de Ensino Supervisionada, tive a oportunidade de viver a experiência de ser um educador, o que me permitiu compreender as funções do educador neste contexto. Esta experiência fez-me aperceber de que o educador desempenha muitas funções e papéis, tanto dentro da sala como fora.

Dentro da sala o educador é o responsável por um grupo de crianças, sendo não só o responsável pela sua segurança, mas também por proporcionar as melhores experiências possíveis para a promoção do seu desenvolvimento. Fora da sala, o educador deve estabelecer um contacto próximo com os pais, com o intuito de criar uma relação educativa para que se criem parcerias entre as famílias e os projetos desenvolvidos pelas crianças. Para o educador conseguir assegurar estas questões é necessário um trabalho muito grande a nível da planificação, da avaliação, da mobilização de recursos e da reflexão e principalmente uma constante busca de novas aprendizagens. Tudo isto deve ser feito de forma a proporcionar às crianças um desenvolvimento saudável, adequado,

num ambiente seguro, desafiante e positivo. Um dos grandes objetivos da educação pré-escolar é proporcionar uma maior igualdade de oportunidades a todas as crianças. Para atingir este objetivo as Orientações Curriculares acentuam:

“a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (OCEPE, 1997, p.18)

Como podemos verificar, compete ao educador no âmbito do processo educativo a planificação do seu trabalho, a avaliação dos processos e a verificação dos efeitos desses mesmos métodos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. As intencionalidades subjacentes ao processo educativo pressupõem que haja por parte do educador vários momentos, tais como: a observação, o planeamento, a ação, a avaliação, a comunicação e articulação. As Orientações Curriculares referem ainda que se deve planear:

“de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, implicando reflexão sobre intenções educativas e as formas de as concretizar/adequar ao grupo e a cada criança, procurando criar situações de desafio ainda que acautelando situações de excessiva exigência” (OCEPE, 1997, p.18).

Durante a minha Prática de Ensino Supervisionada pude constatar a importância de se refletir sobre as práticas. O exercício de refletir permite que o educador faça uma análise crítica ao seu trabalho. Desta análise constata-se erros e surgem ideias, dúvidas e oportunidades para iniciar novos papéis, tais como o de educador investigador. As crianças devem ser envolvidas nos processos acima referidos pois “admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (OCEPE, 1997, p.19).

Relativamente às competências de observação, avaliação e planificação, Portugal (2012, p.594) remete-nos para o *Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância* (Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto), referindo a importância do educador em “conceber e desenvolver o respetivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo”, bem como realizar “actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

O mesmo Decreto de Lei aponta ainda para a importância de avaliar. Este documento refere que a avaliação deve ser concretizada numa perspetiva formativa. “Neste

processo torna-se crucial conhecer e saber utilizar procedimentos diversificados de observação, registo e avaliação, quer dos processos, quer dos efeitos” (Portugal, 2012, p.594). De forma a prestar apoio aos educadores nestes processos é ainda fundamental ter como referência certos documentos, tais como a “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar” e os “Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação na educação pré-escolar” (Ministério da Educação, respetivamente 2007 e 2011).

Planificar, observar, avaliar e reletir são funções básicas do educador de Infância, mas o educador desempenha também outros papéis como organizar o ambiente educativo e o tempo, criar relações educativas com a comunidade e com os pais e integrar as famílias nos projetos das crianças, fortalecendo os laços entre a família e o Jardim de Infância.

### **3 – INVESTIGANDO COM AS CRIANÇAS SOBRE JARDINS**

Neste ponto irei focar-me na investigação que foi realizada em conjunto com as crianças no decurso da Prática de Ensino Supervisionada, com o objetivo de responder à questão levantada pelas crianças “Como se constrói um Jardim?” Para tal, apresentarei de seguida um enquadramento teórico relativo à metodologia de trabalho de projeto cuja temática é a construção de jardins. De seguida irei apresentar e descrever cada fase do projeto desenvolvido pelas crianças.

#### **3.1 – METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO**

“Um projeto é uma investigação aprofundada sobre um tópico que merece ser mais trabalhado. A investigação é normalmente desenvolvida por um pequeno grupo de crianças ou por todo o grupo de crianças e até por vezes apenas por uma criança. A chave para um bom trabalho de projeto é que a recolha de informação seja um esforço deliberado, focado em encontrar as respostas para as questões que as crianças colocaram ou que foram colocadas pelo educador.”

(Katz, 1994, tradução própria)

Em contexto de Educação de Infância, a metodologia de projeto significa uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz e Chard, 1989, p.2). A metodologia de trabalho de projeto pode ser utilizada com todas as idades e em diferentes sistemas e contextos de ensino. Esta metodologia, segundo Rangel e Gonçalves (2010), é vocacionada para a resolução de problemas, o que significa que o ponto de partida é uma questão ou problema real que é vivido por aqueles que o vão tratar. O ponto de partida é

necessariamente um problema para o qual não há uma resposta ou resolução rápida e única. Na metodologia de trabalho de projeto a ação pratica-se em grupo, implicando “compromisso de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989, p. 140).

A abordagem pedagógica à metodologia de projeto pode ser vista de várias perspectivas, como a perspectiva existencialista de Sartre nos anos 60 (Vasconcelos, 2012). Este proclamava que “o projeto é a afirmação do ser humano na ação”, o que, num contexto atual, se traduz por as crianças estarem envolvidas no projeto, sendo ao mesmo tempo autoras e construtoras da sua identidade e dos seus conhecimentos. Numa perspectiva socioconstrutivista, o saber é gerado na prática social e é enquadrado histórica e culturalmente. A negociação e o consenso tornam-se imprescindíveis a uma boa prossecução da metodologia de trabalho de projeto com crianças (Bruner, 1986).

O trabalho de projeto, devido à sua complexidade, deverá ser trabalhado na zona de desenvolvimento proximal da criança (Vygotsky, 1978). Assim, graças a este método, “a criança adianta-se ao seu próprio desenvolvimento” (Vasconcelos, 2012, p.10).

Relativamente à metodologia de trabalho de projeto considere mais adequado utilizar o modelo preconizado por Vasconcelos (1998), constituído por quatro fases. A primeira fase deste modelo é denominada de definição do problema e segundo Vasconcelos (1998); nesta fase formulam-se problemas ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver e o assunto a estudar. A segunda fase centra-se na planificação e desenvolvimento do trabalho. Sobre esta fase Vasconcelos (1998) afirma que é nesse momento que se define o que se vai fazer, por onde começar, qual será o procedimento a seguir; planificam-se os dias, inventariam-se os recursos e elaboram-se mapas conceptuais. Relativamente à terceira fase, esta é a altura em que as crianças iniciam o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber, organizando, selecionando e registando a informação (Muari, 1982, p. 139, *cit. in* Vasconcelos, 1998, p. 14). A quarta e última fase é uma fase onde predomina a socialização do saber, tornando a aquisição dos conhecimentos feita ao longo do projeto útil aos outros. Esta fase pode incluir a preparação e apresentação de resultados sob a forma de exposição, de debates, conversas, representações dramáticas e visitas guiadas às suas construções.

### **3.2 – PESQUISA SOBRE JARDINS**

De modo a poder preparar-me melhor para a investigação que iria ser realizada em conjunto com as crianças, senti necessidade de eu próprio fazer uma pequena revisão da literatura sobre a temática dos jardins e alargar os meus conhecimentos sobre o tema. Isto possibilitou-me fomentar o interesse das crianças na investigação que irei de seguida apresentar. De seguida exponho um resumo da informação encontrada no decurso da revisão da literatura.

Um jardim é um espaço delimitado que geralmente se encontra ao ar livre, embora também haja jardins interiores. As suas funções principais são de ordem social, estética e lúdica. Os jardins foram sempre um ponto de encontro onde as famílias podiam desfrutar em conjunto o contacto com a natureza num ambiente relaxante. Os primeiros registos que há sobre o aparecimento de jardins remontam aos primeiros núcleos urbanos da região do crescente fértil, onde se podiam encontrar uma espécie de cinturões verdes que uniam os pomares às hortas. Após estes primeiros registos de jardins, estas construções sofreram uma grande evolução que se pode confirmar através da análise dos célebres jardins mongóis com a sua composição cenográfica dividida em compartimentos quadrangulares, ou ainda dos famosos parques reais do palácio de Versalhes, em que o próprio jardim se tornou uma metáfora da megalomania do rei francês Luís XIV. O aparecimento dos primeiros jardins públicos datam do século XVIII, quando foram abertos à população em geral espaços como o Hyde Park em Londres, o Jardin des Tuilleries em Paris ou o Central Park de Nova York. Com a chegada do século XX os jardins acompanharam as mudanças sociais que ocorreram nesse período. O aparecimento de movimentos culturais como o modernismo no início do século e as mais recentes iniciativas de recuperação ambiental têm alterado a forma como hoje vemos, utilizamos e construimos jardins. Hoje podemos encontrar uma grande variedade de jardins com especificidades e funções bastante particulares. A categorização que se faz aos jardins tem como referentes o tipo de plantas que nele podemos encontrar e o estilo do jardim. Devido a esta categorização podemos encontrar jardins de catos, jardins de Inverno, jardins japoneses, jardins verticais, etc.

Dentro dos jardins podemos encontrar muitos equipamentos com diversas funções: bancos, coretos, teatros, parques infantis, bibliotecas, equipamentos desportivos, entre outros. Estes equipamentos foram surgindo ao longo dos séculos e derivam da necessidade de adequar a oferta que o jardim pode ter às necessidades da comunidade onde está inserido. Os jardins foram desde sempre um equipamento que originou

trabalho. As antigas populações utilizavam os escravos para tratarem dos seus jardins, mas à medida que os próprios jardins evoluíram houve necessidade de se criar mão-de-obra especializada, tendo surgido uma nova profissão, os jardineiros. Podemos ainda encontrar outras profissões ligadas aos jardins, principalmente no ramo das expressões artísticas como por exemplo pintores, escultores, atores ou músicos, entre outros.

Hoje em dia os jardins continuam a ter um papel importantíssimo nas nossas cidades e nas nossas vidas. As cidades cresceram num ritmo muito acelerado, o que causou uma certa desordem no ordenamento das mesmas. Por este motivo hoje em dia existe uma grande preocupação na reestruturação das cidades promovendo a recuperação de alguns espaços verdes e até a construção de novos parques em sítios degradados. Esta preocupação relativa aos espaços verdes tem como objetivo proporcionar às populações uma melhor qualidade não só ambiental como de vida.

Em Portugal podemos encontrar muitos jardins, um pouco espalhados por todo o território. Alguns dos mais emblemáticos são os Jardins Botânicos de Coimbra, da Ajuda e da Madeira e o Jardim Botânico Tropical de Belém, os Jardins da Fundação Gulbenkian e o Jardim da Estrela em Lisboa, o Parque da Cidade e o Jardim de Serralves no Porto, a Quinta das Lágrimas em Coimbra e a Quinta Vilar de Matos em Vila do Conde.

Esta pequena pesquisa, realizada principalmente graças à Associação Portuguesa dos Jardins Históricos, a Panzini (2013) e ao BestGuide Portugal, permitiu-me ficar a conhecer um pouco melhor os diferentes tipos de jardim, bem como algumas das funcionalidades dos mesmos. Permitiu-me também conhecer algumas técnicas utilizadas hoje em dia na construção de jardins, como é o caso dos jardins verticais. Estas descobertas permitiram-me estar bem preparado para mais tarde poder responder a algumas perguntas que as crianças façam, bem como para quando for o momento de se fazer uma pesquisa conjunta sobre o tema eu conseguir proporcionar os elementos mais corretos para as suas investigações. Em suma esta pesquisa ajudou-me a poder guiar as crianças nas suas pesquisas de modo a evitar um excesso de informação que eventualmente não iria ajudar no desenvolvimento do nosso projeto.

### ***3.3 – Desenvolvimento do trabalho de projeto – Como se faz um Jardim***

O trabalho de projeto surgiu a partir de uma conversa com as crianças no dia 17 de Abril. No entanto, antes de se chegar ao tema do projeto houve um caminho que foi percorrido pelas crianças. Este percurso será explicitado na fase 1, pois foi o tema

desenvolvido anteriormente que levou as crianças a demonstrarem um grande interesse em desenvolver o projeto.

### ***a) Fase I – Definição do Problema***

Esta primeira fase do Projeto foi constituída por duas semanas, a de dia 2 e 3 de Abril e a de 15, 16 e 17 de Abril.

A primeira semana foi marcada pelo regresso das crianças das férias da Páscoa. Relativamente a nós, educadores estagiários, esta semana marca o ponto de partida relativamente a todo o trabalho que iremos fazer em conjunto com as crianças. Neste contexto esta vai ser a primeira semana em que a responsabilidade da planificação e da ação recai sobre nós. Sendo eu a iniciar este período de maior independência e de responsabilidade, tentei pegar no trabalho que tinha vindo a ser desenvolvido pela educadora cooperante e dar-lhe continuidade.

A educadora cooperante informou-nos que tinha um projeto que já tinha sido um pouco trabalhado, mas que devido à sua natureza era um trabalho que necessitava de continuidade pelo que seria uma boa ideia nós o abordarmos. O projeto a que a educadora se referia intitula-se "Nós e os Outros" e tem como objetivo aprofundar os conhecimentos e relações sociais das crianças. Sendo esta uma área que me atrai bastante, achei que seria um bom ponto de partida para o resto do trabalho que pretendia desenvolver com as crianças.

Durante as reuniões com a professora cooperante partilhei as minhas ideias e, com a sua ajuda, clarifiquei algumas inseguranças que tinha sobre se este tema era o mais indicado para dar início a esta nova etapa. Através da partilha de ideias percebi que o melhor caminho era começar com os direitos das crianças. Esta escolha deveu-se a vários fatores. Em primeiro lugar penso que se queremos que as crianças desenvolvam as questões de socialização devemos primeiro dar-lhes o conhecimento necessário para elas poderem analisar os seus comportamentos à luz de um referente, sendo esse referente a carta universal dos direitos da criança. Este referente vai permitir à criança conhecer os seus direitos, e também permitir-lhe compreender que está inserida num contexto, numa sociedade, que um dia se uniu e decidiu escrever um conjunto de direitos que considerou fundamentais para as crianças. Vai também fazer com que a criança se sinta segura e crítica, mais capaz de julgamento e análise. As crianças ao terem este conhecimento ficam com ferramentas para se defenderem e também para serem cidadãos críticos.

Os direitos das crianças referem uma série de valores morais que se aplicam tanto às crianças como aos adultos. Chamar a atenção das crianças para este conjunto de valores morais é também fundamental para que elas sejam crianças felizes e bem preparadas para os futuros desafios que vão enfrentar, como por exemplo a entrada para o primeiro ciclo. As questões da amizade, da partilha, da igualdade, da ajuda e do altruísmo são fundamentais no futuro e se as crianças nestas idades estiverem despertas para estes valores decerto irão ser cidadãos mais felizes e melhor inseridos na sua comunidade.

Ao refletir sobre os recursos que poderia utilizar referentes a esta temática, recordei-me de um poema de uma poetisa brasileira chamada Ruth Rocha. Este poema elenca uma série de direitos de uma forma bastante simples que me pareceu ótima para crianças desta idade. No entanto, para garantir que as crianças entendiam bem a mensagem, senti que deveria adaptar um pouco a linguagem, visto que o poema nem sempre utilizava palavras que fossem do conhecimento das crianças. Decidi também não ler todo o poema às crianças, selecionando apenas os primeiros quatro versos. Desta forma as crianças ficaram com uma ideia inicial de alguns dos seus direitos. De seguida foi lançado o desafio às crianças de enumerarem alguns direitos que elas considerassem importantes para elas. As respostas das crianças foram surpreendentes; exemplo disso foi que algumas crianças enumeraram como direito ter acesso a um jardim, pois o brincar faz parte dos direitos das crianças. Além deste exemplo as crianças conseguiram enumerar bastantes direitos que embora fossem importantes para elas, também, como pudemos verificar mais tarde, faziam parte da carta universal dos direitos da criança. Estes direitos que as crianças enumeraram foram registados e durante a tarde cada criança pode escrever os direitos que tinha dito. Cada criança partilhou os três direitos que considerava mais importantes e o educador disponibilizou uma folha onde estariam escritas as palavras-chave desses direitos. As crianças copiaram as palavras para depois serem inserida num cartaz que entretanto tinha sido decidido que elas iriam fazer sobre os direitos das crianças (anexo 17).

Esta atividade, para além de promover o desenvolvimento social e moral da criança, teve também o objetivo de proporcionar às crianças uma abordagem à escrita. O conhecimento das letras é importante para as crianças, principalmente para as que estão prestes a entrar para o primeiro ciclo, pois facilita a aprendizagem da leitura, no entanto “alguns trabalhos evidenciaram também que o treino exclusivamente centrado na aprendizagem do nome das letras, sem envolver as crianças em tarefas de literacia, não traz benefícios significativos em termos de aprendizagens” (Mata, 2008, p.37). Por este

motivo é fundamental que as crianças estejam envolvidas “em vivências complexas e integradas em torno da literacia e de uma verdadeira reflexão sobre a escrita e o seu funcionamento” (Mata, 2008, p.37). Se uma criança se centra unicamente no conhecimento gráfico da letra e no seu nome, corre o risco de perder a noção da escrita enquanto forma de linguagem, ou seja centra-se demasiado na sua forma em vez de no seu significado e sentido. Lurdes Mata (2008, p. 37) refere que “qualquer aprendizagem sobre letras, para crianças do pré-escolar, deve ser feita em contexto, a partir da escrita dos nomes, de palavras ou de textos que lhes são significativos”.

Após este momento, as crianças consideraram que era muito importante partilharem esta informação, pelo que foi nesta altura que algumas das crianças sugeriram fazer-se um cartaz. Gerou-se imediatamente uma chuva de ideias sobre como se havia de o fazer. Como todas as crianças estavam a dar sugestões de forma desorganizada sugeri que se reunissem todas e conversando decidissem como gostariam de fazer o cartaz. Em conjunto as crianças elaboraram a planificação do cartaz dos direitos da criança; isto permite-lhes apropriarem-se das aprendizagens e aprenderem através da ação.

A intencionalidade desta reunião era as crianças lançarem ideias sobre como queriam fazer o cartaz e isto não foi tarefa fácil, porque a construção de um cartaz acarretava muitas decisões e muito consenso. Nesta atividade achei por bem deixar que as crianças se organizassem e decidissem como fazer o cartaz, mas foi-lhes pedido que as decisões teriam de ter o apoio da maioria das crianças e que para isso teriam que votar as decisões, porque estávamos em conjunto a construir modos de aprender. Nestas idades é importante criar ambientes para que as crianças vivam os valores democráticos pelos quais a sociedade onde elas estão inseridas se rege, para que elas próprias se identifiquem e reconheçam essas regras e no futuro se tornem cidadãos plenamente integrados e que contribuam para o bem comum.

Várias crianças lançaram ideias sobre o que deveria estar escrito no cartaz, sobre as cores das letras, sobre o tipo de papel e até sobre o tamanho do cartaz. Todas estas ideias foram a escrutínio e as que obtiveram maioria foram as que prevaleceram. Surpreendentemente para mim foi que após as votações essas ideias eram imediatamente abraçadas pelo grande grupo, facto que não foi observável durante a chuva de ideias. As discordâncias durante a chuva de ideias foram interessantes de observar. Foi visível que os grupos de amigos se apoiavam no seu interior, ou seja se uma criança lançava uma ideia para dentro do grande grupo, apenas os seus amigos mais próximos apoiavam essa ideia; porém, após essa ideia ganhar por votos já todo o

grupo abraçava a ideia. Após o planeamento detalhado do cartaz faltava então executar o que ficou decidido. No dia seguinte cada criança fez um desenho que procurava ilustrar um direito escolhido por elas. Foi bastante interessante verificar que o direito a casa, o direito a ter amigos e a uma família foram os mais representados.

No final cada criança partilhou e explicou o seu desenho ao resto do grupo e no final procedeu-se à votação dos desenhos que iriam ser inseridos no cartaz, visto que não cabiam todos. Para proceder a essa votação foi necessário colar os desenhos no quadro e fazer uma linha à frente de cada desenho, ou seja, foi necessário fazer um registo iconográfico para que cada criança compreendesse facilmente quais os desenhos que tinham recebido mais votações (ver anexo 17). Castro e Rodrigues (2008) explicam-nos que os registos iconográficos são uma representação de elementos por riscos ou bolas como seus representantes. As representações escritas feitas pelas crianças são também um importante meio de registo e comunicação de ideias, estratégias e raciocínios. “Tarefas que promovam classificação, contagem e comparação podem considerar-se a base para o desenvolvimento da organização e tratamento de dados” (Castro e Rodrigues, 2008, p.59).

Depois das votações, restava fazer a contagem dos votos, pelo que cada criança contou os votos que o seu desenho tinha recebido. De acordo com Baroody (1987), a contagem de objetos implica o domínio de determinadas capacidades que se vão desenvolvendo, experimentando e observando em interação social. Estas capacidades a que Baroody se refere são a compreensão de que a cada objeto corresponde um e um só termo da contagem, ser capaz de, ao contar, não perder nem repetir nenhum objeto e compreender o conceito de cardinalidade, bem como que a contagem não depende da ordem pela qual os objetos são contados. De seguida, as crianças colaram no cartaz os desenhos juntamente com o título escrito por elas através do método de cópia e por fim colaram-se os direitos que para aquelas crianças eram os mais importantes.

Relativamente à planificação desta atividade, penso que foi adequada a este grupo de crianças, embora deva admitir que me senti um pouco inseguro relativamente ao facto de o conceito de direitos ser um pouco abstrato para crianças tão pequenas. Hoje ao refletir sobre esta opção sei que elas compreenderam bem o que são os direitos das crianças e também que há outros direitos, como os direitos do Homem e dos animais.

Esta atividade teve ainda um papel muito importante para o início do projeto, porque a questão dos direitos da criança fez com que elas relacionassem o direito de elas

poderem brincar com a necessidade de elas terem o seu jardim que havia sido destruído durante uma tempestade.

Na semana seguinte, de 15 a 17 de Abril, as atividades desenvolvidas pelas crianças centraram-se em dois pontos. O primeiro ponto consistia em divulgar o cartaz que as crianças tinham vindo a desenvolver sobre a temática dos direitos das crianças (ver anexo 17). O segundo ponto dizia respeito ao início do projeto que as crianças mostraram ter interesse em desenvolver. Após a conclusão de alguns pormenores que ainda faltavam no cartaz, as crianças reuniram-se para falarmos do trabalho final. Nesta conversa foi perguntado se tinham gostado do cartaz, ao que todos disseram que sim. De seguida foi apurado o que mais tinham gostado de fazer. Uns responderam que tinha sido os desenhos, outros terem escrito os direitos, outros referiram as votações, acrescentando que assim tinham a certeza de que a maioria das crianças estava de acordo com as decisões. Perguntou-se ainda se elas tinham aprendido algo de novo e se havia alguma coisa que gostassem de saber mais. À primeira pergunta as respostas foram que tinham aprendido que as crianças tinham direitos e relativamente à pergunta sobre o que gostariam de saber mais algumas crianças afirmaram que gostariam de saber como se faz um jardim. Esta última resposta aparentemente pode parecer despropositada, mas a verdade é que anteriormente tinha havido uma pequena conversa relativamente ao direito de brincar e ao facto de as crianças terem o jardim da escola um pouco danificado o que os impossibilitava de brincar em muitas áreas exteriores. Sobre este ponto assegurei às crianças que se realmente fosse desejo delas, poderíamos aprender um pouco mais sobre jardins e quem sabe até poderíamos fazer um dentro dos terrenos da escola. Esta ideia agradou-lhes muito e ficou combinado que iríamos retornar a este tema.

Partindo de uma lógica de socialização de aprendizagens (Vygostsky, 1996, *cit. in* Rabello e Passos, s.d.), perguntou-se às crianças se consideravam importante mostrar o cartaz às outras crianças. A resposta a esta questão foi afirmativa e o motivo mais apontado foi que eles não sabiam se as outras crianças sabiam que tinham direitos e quais eram, por isso era importante assegurarem-se de que elas tinham esse conhecimento. A resposta dada pelas crianças demonstrou que elas já compreendem que a escrita é uma forma de representar a linguagem (Díonísio e Pereira, 2006).

Nesta semana demos início oficial à primeira fase do projeto que consiste em definir um problema. Para isso agendou-se uma reunião com todas as crianças. Preparámos em conjunto o espaço de forma a todos terem um lugar na mesa e para que todos se vissem.

A definição do problema na verdade já tinha vindo a ser trabalhada desde a nossa chegada, conforme já foi referido. Poucas semanas antes de iniciar a prática pedagógica tinha-se abatido por todo o país uma enorme tempestade, que teve uma particular gravidade na zona de Leiria. Quando conheci pela primeira vez o Jardim de Infância da Quinta da Guimarães as marcas do temporal eram ainda bem visíveis. Muitas árvores tinham caído deixando o espaço degradado e com um aspeto desolador. Rapidamente questionei as crianças e a educadora sobre o que tinha acontecido e fui informado que o que eu via era consequência desse temporal, mas que já havia alguns planos informais para proceder à remoção dos detritos e posterior reabilitação do espaço exterior.

Através de conversas informais que fui tendo com as crianças fui tentando perceber se para elas este assunto era pertinente e também tentei perceber quais as suas concepções sobre este tema. O objetivo desta informal recolha de informações foi tentar perceber se as crianças consideravam importante reabilitar o espaço exterior da escola e se elas estavam motivadas para a hipótese de proceder a essa reabilitação.

Ao longo desta recolha de informações percebi facilmente que este era um assunto que agradava à maioria das crianças e que muitas delas demonstravam um grande interesse em fazer essa requalificação. Contudo, pude também constatar que havia uma grande confusão em torno dos conceitos de jardim e de horta. Depois deste primeiro momento no qual auscultei as necessidades, as vontades, interesses e ideias das crianças, senti que para elas seria importante avançar com um projeto sobre jardins.

Sabendo então que existia uma vontade muito grande por parte das crianças, também demonstrada no decurso das atividades relativas aos direitos da criança, rapidamente falei com a educadora cooperante e informei-a da vontade das crianças em reabilitar o espaço exterior. Desde logo esta ideia foi acarinhada por todos e todos considerámos que a construção de um pequeno jardim seria um bom tema para um projeto.

O projeto surgiu assim no dia 17 de Abril de 2013 através da execução da primeira fase que consiste em definir o problema. Relativamente a esta primeira fase, Teresa Vasconcelos refere que nesta fase se formula o problema ou as questões a investigar e se definem as dificuldades a resolver e o assunto a estudar: “Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução, e para isso é preciso experiência” (Muari, 1982, p. 139, *cit. in* Vasconcelos, 1998, p. 14). Esta autora afirma ainda que nesta fase “partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos, 1998, p. 14).

Neste primeiro dia de projeto, as crianças foram convidadas a fazer uma reunião preliminar em que puderam partilhar o que já sabiam relativamente a Jardins. As respostas foram registadas numa teia de conhecimento (ver anexo 18, imagem 1) relativa às suas conceções sobre jardins e hortas. Como já tinha acontecido anteriormente foi notório que as crianças não conheciam bem as diferenças entre horta e jardim. Para ajudar à compreensão destes conceitos foi pedido às crianças para fazerem um exercício de memória, tendo sido pedido para elas recordarem os jardins de suas casas, de amigos, de familiares e até de jardins públicos a que já tivessem ido. As crianças descreveram oralmente o que elas viam nesses jardins e o educador registou por escrito as suas intervenções, continuando assim a criar ambientes que permitem às crianças compreender as multifunções da escrita. De seguida repetimos o exercício mas desta vez para as hortas.

Após termos terminado as duas listas, as crianças observaram e refletiram sobre o que compunha cada lista e finalmente puderam constatar, nas palavras de M., que “um jardim tem como objetivo tornar o espaço bonito” mas, de acordo com a I.F., “as hortas têm como objetivo dar comida às pessoas”. Depois deste momento, a intencionalidade educativa subjacente a esta atividade foi cumprida, pois as crianças perceberam a funcionalidade e especificidade de cada um dos conceitos. Este foi então o momento de proceder à votação para decidir se iríamos construir uma horta ou um jardim e por maioria decidiu-se construir um pequeno jardim.

Após a hora do almoço, as crianças foram para o exterior para em grande grupo escolhermos a localização do futuro jardim. A escolha do espaço para a construção do jardim não foi fácil. Em primeiro lugar havia necessidade de recapitular o que se tinha falado anteriormente sobre jardins. Como havia sido referido pelas crianças durante a primeira reunião o espaço tinha que ter luz, mas também um pouco de sombra e tínhamos de ter terra boa. Como já não restava muito tempo, resolveu-se fazer um périplo pela escola com o intuito de detetar sítios com potencial para receber o nosso jardim e num outro dia iríamos verificar se a terra era boa.

### ***b) Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho de Projeto***

Durante a semana de 29 e 30 de Abril demos início à segunda fase do projeto. Esta segunda fase é caracterizada pela planificação e desenvolvimento do trabalho. Planificar significa planear, palavra que neste contexto nos remete para uma flexibilidade e

multiplicidade de possibilidades em vez de uma planificação mais tradicionalista e linear. Segundo a autora Teresa Vasconcelos (2012, p.5):

“Numa planificação não-linear, após um diagnóstico da realidade da realidade educativa e das necessidades e potencialidades do grupo de crianças – que não é estático, antes é dinâmico, porque se vai reformulando mercê de novas informações que estão a ser sistematicamente recebidas –, faz-se uma previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto em função de metas específicas.”

No sentido de dar início a esta nova fase, preparei um conjunto de atividades que me permitissem elaborar uma teia conceptual de conhecimentos e dessa forma diagnosticar a realidade educativa e as respetivas necessidades e potencialidades do grupo.

A atividade orientada de dia 29 de Abril, apelidada de “Jardins do Mundo”, teve como objetivo proporcionar às crianças um momento onde elas pudessem consolidar e alargar os conhecimentos que já possuíam sobre os jardins, mas também alertá-las para alguns problemas subjacentes ao tema, tais como o vandalismo, a poluição e as regras de utilização desses equipamentos.

Num primeiro momento deu-se uma conversa informal em que procurei que as crianças se interrogassem sobre o que podemos encontrar nos jardins e descobrissem que regras existem nos jardins, o que podemos fazer num, para que é que servem, que tipo de equipamentos podemos lá encontrar e por fim que tipos de jardins existem.

À medida que a conversa se ia desenrolando continuei a registar as conceções e ideias que as crianças tinham sobre o tema (anexo 18, imagem 1). Dionísio e Pereira (2006) referem que é muito importante o educador contemplar momentos de escrita em frente das crianças, pois o educador é um modelo e ao escrever e pronunciar as palavras que foram ditas pelas crianças envolve as mesmas nos processos de escrita. Quando se procurou saber o que se podia encontrar num jardim, as respostas foram variadas, sendo que as respostas mais dadas foram *flores* e *árvores*. Quando foi lançada a questão das regras de utilização de um jardim, a grande maioria das crianças desconhecia a existência de regras, embora uma criança tenha referido que não se pode pisar a relva e outra tenha referido que não se devia cortar as flores. Quanto aos equipamentos que se podem encontrar nos jardins, apenas foram referidos os parques infantis e o *skate* parque. Por fim quando foram questionados sobre que tipos de jardim existem, houve apenas uma criança que muito reticentemente falou do jardim zoológico.

De seguida com a ajuda de todos preparámos a sala para confortavelmente podermos ver um conjunto de imagens em formato digital criado por mim sobre o tema. Esta

apresentação reuniu um conjunto de fotografias que ilustravam as seguintes temáticas: tipos de jardins, jardins interiores, jardins exteriores, jardins verticais, jardins históricos, jardins botânicos, sinais convencionais que se podem encontrar nos jardins, a poluição, o vandalismo, equipamentos, manifestações culturais, a família, o desporto e as profissões inerentes aos jardins.

No contexto de jardins históricos, decidi incorporar fotografias dos jardins do palácio de Kiev por serem na Ucrânia e serem património universal da humanidade. No grupo de crianças do J.I da Guimarota há 2 crianças cujos pais são naturais deste país. Por esse motivo considerei importantíssimo mencionar os jardins de Kiev, não só para capitalizar o empenho e disponibilidade destas crianças, mas também porque considero importante que estas crianças tenham conhecimento sobre as questões culturais do país de origem dos seus pais, que não deixa de fazer parte da sua própria identidade. Relativamente a este tema, (Vieira, 2011, p.97) refere que se deve “construir uma educação para todos onde o currículo e as pedagogias escolares não sejam monolíticas a ponto de destruírem as culturas de origem e as identidades pessoais construídas socialmente e culturalmente”). Erikson, sobre este tema, afirma que “a identidade surge da rejeição selectiva e da assimilação mútua das identificações de infância numa nova configuração” (Erikson, 1972, p.167, *cit. in* Camilleri *et al.*, 1991, p.11).

Durante o visionamento das imagens, as crianças foram dando opiniões sobre a estética dos jardins que foram apresentados, sobre os equipamentos, sobre as regras dos jardins, o vandalismo e a conservação destes equipamentos. No final da projecção, houve então lugar para mais uma partilha de ideias orientada. A intencionalidade desta partilha de ideias era perceber se haveria alguma questão que eles tivessem visto nas imagens que quisessem aprofundar, ou se tinham retirado das imagens alguma ideia para o projeto. A primeira ideia que foi introduzida pelo D. foi a necessidade de construir uns ecopontos para o jardim, pois assim não teríamos lixo no chão como havia numa das imagens que tinha sido mostrada. Outra ideia, sugerida desta vez pela S., foi o de fazer um sinal que avisasse as outras crianças que não poderiam colher flores, pisar a relva ou atirar papéis para o chão. De seguida a M. sugeriu que deveríamos construir algum tipo de objeto que pudesse ser integrado no jardim com o intuito de o tornar mais bonito. Registámos estas ideias para serem inseridas numa futura planificação e todas as sugestões foram votadas e aceites por todas as crianças. Deste modo, as crianças envolveram-se no projeto, planificando-o desde o primeiro momento da sua idealização.

Após o regresso do almoço, realizámos mais uma reunião em grande grupo. O objetivo desta reunião era sistematizar a informação que entretanto foi adquirida, utilizando para isso uma teia de conhecimentos (ver anexo 18). Colocámos uma folha de cartolina no centro com a palavra Jardim escrita no meio e de seguida foi pedido às crianças para partilharem novamente os seus conhecimentos sobre jardins. Pretendíamos não só que as crianças consolidassem as suas aprendizagens, mas também criar oportunidades para que pudessem descobrir em função do seu próprio ritmo de aprendizagem e ao mesmo tempo que pudessem ter um enorme prazer em fazê-lo.

Foi observável que na maioria das crianças esse conhecimento tinha aumentado após o visionamento da apresentação e subsequente reflexão. Repetiram-se as mesmas perguntas que haviam sido abordadas na parte da manhã e as respostas foram bastante mais completas. Exemplo disso foi a questão das regras. Anteriormente, praticamente todas as crianças desconheciam as regras de funcionamento de um jardim. Depois de termos visto e refletido um pouco sobre essas regras, já foram capazes de acrescentar outras regras, tais como as que dizem respeito aos dejetos dos animais. Relativamente à questão do que é que se podia fazer e encontrar nos jardins, também agora as crianças apontavam novas possibilidades. As crianças introduziram a família, ou seja, embora anteriormente o jardim não era por elas visto como um espaço de lazer que privilegia a interação familiar, já o era após o visionamento das imagens e de termos refletido sobre este tema. As crianças mostraram saber que os jardins podem ser um espaço onde a família pode ir fazer um picnic, onde os pais podem ler uma história, onde podem ver concertos de música ou peças de teatro, onde podem praticar desporto, etc.

No final desta pequena reflexão, as crianças observaram o novo registo e ficaram contentes por ver que o esquema estava muito maior (anexo 18, imagem 2). Foi um momento em que elas próprias constataram que o seu conhecimento havia sido alargado, o que causou uma sensação de orgulho dentro da sala. As crianças ficaram contentes e motivadas por terem aprendido por elas próprias muitas coisas novas sobre jardins. Penso que é muito importante na educação pré-escolar deixar que sejam crianças a aprender e a retirar as suas próprias conclusões. Devem ser elas próprias a construir o seu conhecimento e nós educadores devemos ser apenas alguém que lhes fornece as ferramentas e as orienta na construção desse conhecimento.

No dia seguinte, a planificação procurou dar seguimento ao que tinha sido iniciado no dia anterior, mas desta vez centrando-se mais nas questões da proteção do ambiente, na reciclagem e na importância da água. Preparámos em conjunto a sala para podermos ver

um episódio da série televisiva “O Jardim da Celeste”. O episódio que escolhi fala-nos de um jardim que foi de um dia para o outro ocupado por lixo. O dono do jardim e os seus amigos uniram forças para limpar o jardim e ao mesmo tempo pô-lo ainda mais bonito. Abordou-se levemente o ciclo da água e também, embora de uma forma um pouco mais séria, a questão da importância de reciclar. A abordagem destas questões não proporcionou apenas o aprofundamento de conhecimentos de uma forma divertida e atraente para as crianças, procurou também desenvolver competências de natureza pessoal, social e moral, porque se discutiu a necessidade de haver regras e de respeitar o meio ambiente para que todos possam utilizar os jardins limpos e bonitos.

A manhã ficou concluída com a decisão do que elas queriam saber mais e sobre o que queriam fazer de seguida, ou seja qual o próximo passo a dar. Muitas ideias foram aprovadas, de entre as quais destaco a decisão de construir os ecopontos e os sinais de advertência, bem como a construção de obras de arte para decorar o jardim.

Durante a tarde e devido a termos pouco tempo disponível por ser terça-feira e as crianças terem aula de Música, deslocámo-nos todos para o exterior com o intuito de escolher definitivamente o sítio onde íamos fazer o jardim. Após algumas tentativas de escolha de sítio, tornou-se evidente que a escolha do espaço era difícil, pois nenhum dos espaços visto pelas crianças obedecia aos critérios por elas estabelecidos, que eram os seguintes: um sítio com boa terra, com luz, mas também com alguma sombra e que ficasse num sítio que permitisse que todos pudessem ver o jardim. Foi então que um pequeno grupo de crianças, sugeriu que fossemos pedir ajuda à nossa auxiliar de educação, pois segundos as suas próprias palavras “a Isabel percebe muito disto, ela já nos mostrou algumas fotografias do seu jardim e da sua horta, se calhar podíamos pedir para nos ajudar a escolher o sítio”. Logo de seguida um grupo prontificou-se a ir buscá-la para nos ajudar. A Isabel aconselhou-nos dois sítios próximo um do outro, que embora não fossem muito grandes tinham as características que as crianças procuravam. Fizemos novamente uma votação e aqueles espaços foram aceites pela maioria.

### ***c) Fase III - Execução***

A semana de 13, 14 e 15 de Maio é marcada pela entrada na terceira fase do projecto, a fase de execução, que se prolongou pela semana de 27, 28 e 29 de Maio. Esta fase do projeto é um momento “onde as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas” (Vasconcelos, 2012, p.16). Esta autora refere ainda que:

“as teias iniciais podem ser reconstruídas em diferentes momentos do processo. As crianças constroem objetos de grandes dimensões. Fazem-se pontos de situação diários e avaliações de processo são feitos para relançar e planificar o que vem a seguir. Surgem grandes mapas gráficos, que são fixados nas paredes da sala”.

Nesta fase todo o Jardim de Infância se torna numa “oficina de criação e experimentação” (Vasconcelos, 2012, p.16) e até mesmo “um grande laboratório de pesquisa e reflexão” (Rinaldi, 2005 *cit. in* Vasconcelos, 2012, p.16). Para estas semanas que compõem a terceira fase do projeto, procurei elaborar as planificações de forma encerrar o capítulo da recolha de informações e dar início ao desenvolvimento do trabalho propriamente dito. Deste modo, elaborei um conjunto de atividades que envolveu um momento de pesquisa, uma experiência científica e por fim uma atividade de expressão plástica.

Tendo em conta que era o início de uma nova semana, as crianças foram convidadas a recontar e a sistematizar o que tinham feito na semana anterior. Este reconto e sistematização do trabalho que é feito na semana anterior é muito importante pois as crianças vão alternando semanalmente entre o projeto que completam comigo e o que lhes foi proposto pela minha colega de estágio, que se debruça sobre o desenvolvimento dos bichos-da-seda. Ao fazerem sempre o reconto da semana anterior foi-se conseguindo interligar os dois projetos em que estas crianças estavam empenhadas.

O reconto é uma ferramenta muito importante para promover o desenvolvimento da linguagem, pois permite às crianças o desenvolvimento da linguagem oral e facilita a emergência de práticas de leitura e escrita. Através do contato com contextos de diálogo e de interações, as crianças sentem-se mais motivadas para se exprimirem, promovendo assim a correção e adequação linguística (Dionisio e Pereira 2006, p. 603). A finalidade do reconto é assim a de proporcionar às crianças o acesso a diferentes funções que a linguagem desempenha, seja recreativa ou funcional. Além disto, o reconto promove também a capacidade de adequar o uso da linguagem a diferentes situações. Este ambiente que privilegia a comunicação promovido pelo educador permite às crianças melhorar alguns aspetos como por exemplo a dicção, o desenvolvimento do vocabulário e a produção de frases mais complexas e adequadas. Num outro nível, o reconto é uma ferramenta que pode ajudar as crianças a compreenderem o funcionamento da língua, ou seja, promove a aquisição de competências metalinguísticas (Dionisio e Pereira, 2006).

Segundo as crianças, o que aprenderam na semana anterior foi que as lagartas do bicho-da-seda se alimentam de folhas de amoreira e que o seu aspeto exterior e tamanho era diferente consoante o sexo do animal. Relativamente ao que mais gostaram de fazer, as crianças responderam que tinham gostado muito de medir os bichos-da-seda, bem como do livro que foi explorado, intitulado “Um amigo como tu”. Referiram também que tinham gostado e aprendido com a construção do cartaz sobre os bichos-da-seda e também tinham achado muito interessante ver os bichos-da-seda através da lupa.

Tendo em conta que em termos de pesquisa ainda havia necessidade de responder a algumas questões importantes para o desenvolvimento do projeto, ao planificar a atividade para este dia decidi utilizar como estratégia criativa o deixar serem as crianças a colocar as questões pertinentes a que ainda faltava dar resposta. Para isso, após o momento de sistematização da semana anterior foi-lhes apresentada uma planta que suscitou de imediato uma grande curiosidade. De seguida retirei uma sandes de fiambre e um pacote de leite. As crianças ao observarem isto perguntaram imediatamente o que eu ia fazer, ao que eu respondi que ia alimentar a planta e dar-lhe de beber. A reação das crianças foi de riso e logo me corrigiram, dizendo que as plantas não comiam sandes nem bebiam leite. Imediatamente lhes perguntei de que se alimentam então as plantas e o que bebem elas. O silêncio apoderou-se da sala durante curtos minutos e as primeiras respostas foram que as plantas comiam água. Naquele momento apercebi-me que esta pergunta era um pouco difícil para elas e que teria de lhes dar algum apoio.

Dividimos o grupo de crianças em 3 pequenos grupos com o objetivo de responderem às perguntas que os intrigava. Cada grupo tinha uma questão a seu cargo. O primeiro grupo, que ficou com o apoio da educadora estagiária Alma, procurou saber porque precisavam as plantas de Sol. Outro grupo procurou saber porque necessitavam as plantas de água; este grupo ficou com o apoio da educadora Aida que os ajudou nas buscas feitas através da Internet. Por fim, o último grupo ficou encarregue de tentar descobrir como se alimentam as plantas.

Para as ajudar a encontrar algumas das respostas que procuravam, as crianças utilizaram enciclopédias, livros, revistas e um dicionário. Poderem utilizar estes materiais escritos permite que as crianças estejam introduzidas em ambientes que promovem amplas práticas de leitura e favorecem a emergência de conceções de literacia nas crianças.

A questão da alimentação foi a que levantou mais dúvidas. Por este motivo, naquele momento decidi em conjunto com a educadora Aida que o melhor seria fazer uma pequena demonstração. Pegámos num copo de vidro transparente e colocámos um

pouco de terra no copo, enquanto as crianças observavam. De seguida colocámos no mesmo copo um pouco de água. Pedimos a algumas crianças que nos relatassem o que se estava a passar e o D. referiu o seguinte: ”a terra continuou no fundo do copo e a água ficou por cima, mas está suja”. Então, de seguida, com o apoio da educadora Aida, explicámos que quando chovia ou quando regávamos as plantas a água misturava-se com a terra e as raízes depois absorviam os nutrientes de que necessitavam. Foi-nos perguntado o que eram os nutrientes ao que nós, sem queremos entrar em grandes pormenores científicos, explicámos que eram as substâncias que as plantas necessitavam para viver, à semelhança das pessoas que para sobreviverem necessitam de comer vegetais, frutas, cereais, carne e peixe, pois têm as coisas de que nós necessitamos para viver.

Durante esta pesquisa o grupo que procurava respostas sobre como se alimentavam as plantas descobriu um capítulo numa enciclopédia sobre plantas carnívoras, o que lhes despertou um interesse e curiosidade enormes sobre este tipo de plantas. Tendo em conta este interesse, ficou combinado com todas as crianças que iríamos abordar este assunto com mais profundidade numa próxima oportunidade.

No final da manhã as crianças manifestaram que tinham gostado de fazer a pesquisa e que tinham visto muitas flores e árvores bonitas. Aproveitei para lhes lançar um desafio, pedir ajuda ao pais para os ajudarem a descobrir duas coisas: a primeira era qual é a sua flor preferida, e a outra fazerem em conjunto uma pesquisa sobre essa flor, para depois apresentarem as suas descobertas na sala. As crianças ficaram muito entusiasmadas e contentes com a ideia. Ficou também combinado que iríamos, em conjunto, escrever o recado durante a tarde para entregar aos pais, para que eles compreendessem o que se estava a pedir.

No dia seguinte, e procurando responder a uma pergunta lançada anteriormente, procedemos a uma experiência cujo objetivo era encontrar a melhor terra para servir de base para o jardim. A sensibilização para as ciências, como é referido pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, p.80):

“pode estar mais ou menos relacionada com o meio próximo, mas aponta para a introdução a aspectos relativos a diferentes domínios do conhecimento, entre os quais a Geografia, a Física e a Biologia, que mesmo elementares e adequados a crianças destas idades deverão corresponder sempre a um grande rigor.”

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, p.82) referem ainda que “a sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga

e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais”. Seguindo estas orientações, procurei mobilizar as crianças para a realização desta experiência. As crianças recolheram três amostras de solo diferente; de seguida colocou-se uma identificação em cada amostra e após este momento as crianças colocaram três sementes iguais em cada amostra, regaram-nas e tiraram fotografias (anexo 19). O objetivo desta experiência era verificar ao fim de duas semanas qual a amostra que, mantendo-se as restantes condições iguais, tinha proporcionado um melhor desenvolvimento da planta. No final das duas semanas iríamos medir as plantas e registar qual se desenvolveu mais. Ainda neste dia, após a recolha das amostras, as crianças semearam alguns vegetais num canteiro para mais tarde serem introduzidos numa área ao lado do jardim (anexo 19).

Durante o período da tarde e considerando o pouco tempo disponível devido ao facto de ser dia de aula de Música, reservei uma pequena surpresa para as crianças. Tendo em conta que no dia anterior as crianças mostraram muita vontade de saber mais sobre as plantas carnívoras, trouxe-lhes uma para elas conhecerem em primeira mão. Devo dizer que todo o grupo sem exceção se mostrou fascinado pela planta e foram colocadas muitas questões. No dia anterior tínhamos feito uma pesquisa sobre estas mesmas plantas, e socorri-me dessas anotações para lhes dar as informações que eles tanto queriam saber. No final as crianças perceberam que estas plantas não comem pessoas, ao contrário do que já haviam visto na televisão, e que apenas comem insetos e pequenos mamíferos. Isto acontece porque o solo onde habitam é muito pobre, pelo que elas ao longo do tempo foram desenvolvendo mecanismos para poderem equilibrar a sua alimentação.

No dia seguinte, a atividade orientada que propus teve em conta o desejo que as crianças demonstraram anteriormente em construir obras de arte para colocarem no jardim, como tinham visto em algumas imagens. Esta atividade orientada tinha como intencionalidade proporcionar um momento onde as crianças pudessem livremente dar azo à sua criatividade através da construção de um objeto, utilizando o barro como material de moldar. As crianças foram dispostas em pequenos grupos e cada uma delas tinha um pedaço de barro e algumas ferramentas para procederem à execução do objeto ou da obra de arte, como elas o designaram (ver anexo 20) .

Esta atividade foi bastante acarinhada por parte das crianças. Muitas delas nunca tinham brincado com o barro. O primeiro momento desta atividade deu primazia à exploração e manipulação do barro. Aqui elas puderam verificar que o barro é moldável e que

enrijece se não se juntar um pouco de água. Algumas crianças, principalmente as mais pequenas, cheiraram o barro, brincaram com o barro nas mãos, separaram partes do barro e voltaram a juntar. O segundo momento foi dedicado à construção livre do objeto. Deste momento saíram vários objetos, como flores, representações humanas, monstros, pequenos potes, borboletas, ninhos para os pássaros com os respetivos ovos, etc. (ver anexo 20). Esta atividade na minha opinião cumpriu os objetivos a que se propunha. Foi certamente uma das que foi realizada durante a prática pedagógica que mais os atraiu. De tal forma isto se verificou que no final as crianças já não queriam colocar os objetos no jardim, mas sim ficarem com eles para depois colocarem no seu quarto como recordação. Exemplo disto foi a resposta dada pela M. Quando lhe perguntei em que sítio ela iria colocar a sua obra de arte: “ Eu gostava de levar a minha obra de arte para casa, para mostrar à minha mãe e ao meu pai, mas posso fazer outra para ficar no jardim, mas esta flor eu gostava muito de a levar para casa, para a meter no meu quarto.”

Na segunda-feira, após o regresso do recreio as crianças fizeram as observações das amostras e os registos das germinações que tinham sido iniciadas no dia 14 de Maio. Como a maioria das germinações só iriam ocorrer mais para o fim da semana, segundo os dados que as crianças recolheram dos pacotes das sementes, era expectável que as reações por parte de algumas crianças sejam de impaciência pela demora em obter resultados, tal como se verificou no decorrer da semana anterior. Por já contar um pouco com estas reações, decidi introduzir o álbum intitulado “Ainda nada” de Christian Voltz (2007) (anexo 21). Esta história fala-nos da espera, da paciência e do amor durante o processo de crescimento de uma semente desde que é semeada até se transformar em planta. Ana Teberosky refere relativamente à escolha dos álbuns que:

“Una de las características del álbum es ser soporte de tres tipos de mensajes: un mensaje que se puede realizar oralmente, otro a través del lenguaje escrito y un tercer mensaje visual a través de las ilustraciones, el formato y la tipografía. Por otra parte, el álbum es un libro dirigido a una audiencia dual: el infante pero también el adulto, lo que facilita la lectura compartida. Esta conjunción de aspectos se adapta a las necesidades educativas y obtiene respuestas de interés y adhesión por parte de los alumnos” (Teberosky, 2011, p.10).

Após a observação das amostras de solo as crianças foram então para a área do tapete para escutar e ver a história intitulada “Ainda nada?”. O primeiro momento da exploração do álbum consistiu na observação e identificação das diferentes partes constituintes do álbum: a capa, a contracapa, as guardas e o autor. As crianças

observaram e tiveram oportunidade de comentar as ilustrações; de seguida foi debatido o significado da palavra paciência. Deste debate resultou uma definição por parte das crianças sobre o significado da palavra paciência, por exemplo segundo a M. “paciência é termos de esperar por alguma coisa que queremos muito.” No final da primeira leitura as crianças partilharam as suas opiniões sobre o que mais gostaram da história, sobre as personagens, as ilustrações e também sobre o que aprenderam sobre o ser-se paciente.

Após a pausa do almoço as crianças pediram para lhes ler de novo a história. Então lancei-lhes um desafio que consistia em elas escutarem atentamente a história e de seguida fazerem o reconto, mas desta vez através de um conjunto de desenhos que contassem a história. Esta atividade requereu da minha parte uma leitura muito pausada e orientada, em que procurei realçar as personagens, os tempos da ação e a ação. “*Não podemos esquecer* que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados” (Ministério da Educação, 1997, p. 69 *cit. in* Dionisio e Pereira, 2006, p. 602).

Após ter repetido por três vezes a leitura da história, de forma a permitir que as crianças percebam os três tipos de mensagem que se encontram nos álbuns, como refere Teberosky (2011), foi então a vez de as crianças fazerem o seu reconto através do desenho (anexo 22). Algum tempo depois, à medida que as crianças foram acabando, foi individualmente pedido para através dos seus desenhos fazerem o reconto da história. À medida que cada um ia fazendo o seu reconto foi possível verificar um erro muito frequente. Cada folha fora dividida em quatro planos de ação e as crianças começaram os seus desenhos da esquerda para a direita, mas quando chegavam ao fim e era necessário passar para os planos inferiores, algumas crianças começavam agora os seus desenhos da direita para a esquerda. Isto demonstra que as crianças ainda não dominam muito bem o sentido da escrita, pelo que sem dúvida este aspeto deve ser um pouco mais trabalhado.

A incorporação de borboletas em alguns destes desenhos revela ainda que as crianças se identificam com o projeto desenvolvido pela minha colega de estágio, e também revela que as crianças sentiram as práticas em que estavam envolvidas não como realidades estanques mas interligadas. Nesta atividade foi notório que as crianças fizeram transferência de aprendizagens.

No dia seguinte (anexo 23), como havia sido planificado pelas crianças, demos início à construção dos ecopontos. Os ecopontos foram feitos através do encaixe de duas caixas uma na outra. Em casa tinha já feito um exemplar para perceber se esta opção era

viável. Ao aperceber-me de que esta construção era relativamente fácil decidi não construir eu os outros ecopontos mas ajudá-las a fazerem-no elas mesmas. Depois de observarem atentamente o ecoponto que já estava construída, duas das crianças foram tentar arranjar uma forma de juntar e colar as caixas separadas que estavam disponíveis para o efeito, com as sugestões do resto do grupo a ajudar. Este desafio, num primeiro momento, foi difícil para as crianças, pois elas tentavam encaixar as caixas e não conseguiam porque elas não estavam na posição certa. Decidindo então intervir, chamei novamente a atenção das crianças para a caixa que estava montada e sugeri que se juntassem os dois e pensassem numa estratégia para as encaixar. Após uns breves momentos as crianças reuniram-se, discutiram estratégias e de seguida passaram para a ação. Com o esforço conjunto e com a coordenação de movimentos das duas crianças lá conseguiram encaixar as caixas facilmente. Após a montagem dos ecopontos as crianças vestiram os seus bibes. Prepararam-se as tintas e começaram a pintar os ecopontos (ver anexo 23). Relativamente a esta atividade, as crianças, provavelmente por estarem muito habituadas a este tipo de trabalho, pintaram as caixas facilmente, embora algumas mais impacientes.

Após a hora de almoço, os ecopontos já se encontravam secos, pelo que demos início a um pequeno jogo (anexo 24). Deitaram-se vários tipos de material no chão: papéis, plásticos, pequenos objetos de metal e uns copos de vidro. De seguida vendou-se os olhos de cada criança e pediu-se para apanhar um dos objetos que estava no chão. Após encontrar um objeto a criança tinha de explorar sensitivamente o objeto e de seguida tentar dizer de que material era feito. Depois disto a criança depositou o material no respetivo ecoponto. Para além de ser uma atividade lúdica e divertida, esta atividade permitiu verificar se as crianças sabiam fazer a correspondência entre os materiais e os respetivos ecopontos. Nesta observação verificou-se que algumas crianças, principalmente as mais novas, apresentavam algumas dificuldades nessa correspondência, o que indica a necessidade de proporcionar mais atividades nesta área com o objetivo de consolidar as aprendizagens.

No último dia, e visto que as crianças já tinham completado o trabalho de pesquisa com os pais sobre as suas flores preferidas, foi então tempo de fazer as respetivas apresentações dos trabalhos (ver anexo 25). Cada criança mostrou a sua flor preferida e de seguida o educador leu o que as crianças e os seus pais haviam pesquisado. Foi um momento muito importante porque as crianças viveram muito esta questão de fazer um trabalho em conjunto com os pais. O orgulho que elas mostraram na apresentação dos

seus trabalhos revela que esta proposta atingiu os seus objetivos, que consistiam em proporcionar momentos de trabalho conjunto entre os pais e as crianças. Este tipo de cooperação fortalece muito as relações entre os pais e os filhos porque se trata de um trabalho conjunto e o resultado final espelha essa colaboração.

Como estávamos a aproximar-nos do final da terceira fase do projeto decidi que era altura de introduzir as plantas que iriam fazer parte do jardim, nas actividades orientadas (ver anexo 26). Por este motivo ainda durante a manhã entraram pela sala cerca de 25 plantas, todas elas com flores. Havia diferentes espécies e algumas das plantas pertenciam à mesma espécie mas a sua flor era de cor diferente. Isto permitiu que as crianças organizassem cada uma à sua maneira as flores consoante diferentes critérios. Foi então pedido que as crianças agrupassem livremente as plantas e que depois explicassem o motivo que as tinha levado a organizar daquela maneira. As razões dadas pelas crianças foram que tinham organizado as plantas ou pelo tamanho, ou pela cor da flor, ou pela semelhança das folhas. Formaram-se então pequenos conjuntos de plantas com características semelhantes e de seguida fomos todos almoçar. Após o regresso do almoço, quando ia a entrar na sala, as crianças não me deixaram entrar justificando que estavam a preparar uma surpresa. Aguardei até ao momento em que me autorizaram a entrar e quando o fiz fiquei espantado com o que estava a ver. As crianças tinham juntado as plantas todas e tinha organizado tudo de forma a termos um belo jardim interior. Após uma cuidada observação, reparei que as plantas não tinham sido colocadas aleatoriamente (ver anexo 26). Pedimos às crianças que explicassem ao restante público a forma como tinham organizado este pequeno jardim. Uma vez mais elas justificaram esta organização pela categorização, ou seja, elas organizaram as plantas tendo em conta as suas cores, os seus tamanhos e as suas semelhanças, mas agora acrescentando um novo item, a estética. Através desta atividade espontânea as crianças construíram padrões com as flores. Segundo Palhares e Mamede (2002, p. 108), no pré-escolar os “padrões assentam fundamentalmente no desenvolvimento do raciocínio lógico. Assim, podemos definir tais padrões como sendo as disposições que têm subjacentes regras lógicas de formação, podendo ser estritamente repetitivos ou não”. As características associadas à definição de padrão podem ser muito variadas e podem incluir a cor, o som, posição, forma e movimento. Assim, acrescenta-se à diversidade de tipos de padrão a diversidade nas possibilidades de concretização. “Observar muitas representações diferentes do mesmo padrão ajuda as crianças a

aprender a fazer generalizações e a reconhecer padrões em contextos mais amplos” (NCTM, 1998, *cit. in* Palhares e Mamede, 2002, p. 108).

Após esta fantástica surpresa, cada criança pegou numa planta e fomos para o espaço exterior onde tinha ficado decidido que iríamos fazer o jardim. Cada criança colocou a planta num sítio (ver anexo 27) e depois registámos cada uma no mapa do jardim para que todos depois conseguissem saber onde estava a sua planta.

Por fim as crianças regressaram à sala e fomos em conjunto verificar as nossas amostras de solo para ver se já tínhamos obtido resultados (anexo 19, secção resultados). Destas observações as crianças concluíram que a amostra que tinha proporcionado um maior desenvolvimento da planta havia sido a amostra B que era uma mistura de areia com terra. Registaram-se os resultados e demos por concluída esta experiência.

#### ***d) Fase IV - Divulgação***

A semana de 11 e 12 de Junho (anexo 28) foi marcada pela entrada na quarta e última fase do projeto. Segundo a autora Teresa Vasconcelos esta fase do projeto é marcada pela “socialização do saber, tornando-o útil aos outros: à sala ao lado, ao agrupamento, às famílias e à comunidade envolvente” (Vasconcelos, 2012, p.17). Esta autora refere por isso que se deve proceder a uma divulgação do trabalho, por exemplo expondo uma sistematização visual dele pela escola ou elaborando álbuns e portefólios. Katz e Chard (2009) dão uma grande importância a estes trabalhos de documentação. Segundo estas autoras, “a documentação permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto e simultaneamente devolve-nos em espelho o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças”.

Tendo em conta as características desta fase, procedeu-se a uma reunião final com o objetivo de sistematizar e recolher evidências sobre as aprendizagens efectuadas no decurso do projeto. De seguida, indagámos se as crianças conseguiam verbalizar a resposta à pergunta que deu origem a este projeto: “Como se faz um Jardim?”

As respostas foram adequadas e reveladoras das aprendizagens efetuadas. A grande maioria das crianças focou praticamente todos os aspetos relevantes para a construção de um jardim. Falou-se ainda sobre os cuidados que se deveria ter num jardim e por fim foi mencionado o processo de crescimento de uma planta, desde a semente até ao aparecimento da flor.

Após a recolha de todas estas informações procedemos ao registo documental. Foi neste momento que as crianças optaram por fazer um pequeno livro onde toda a informação

se encontrasse concentrada. Planificou-se em conjunto a construção desse registo e ficou definido que o livro seria composto por uma capa contendo um desenho de um jardim, páginas centrais com letras coloridas explicando o que é preciso para se fazer um jardim, que flores aí podemos encontrar e que cuidados devemos ter com os jardins. No final cada criança incluiu na sua brochura um desenho representando como se semeia (anexo 29). As representações gráficas foram muito satisfatórias porque mais uma vez elas incorporaram nos seus desenhos elementos do projeto que tem vindo a ser desenvolvido pela minha colega de estágio, mas também elementos que as marcaram; por exemplo algumas crianças conseguiram reproduzir a flor que escolheram com os pais. Isto a meu ver demonstra o quão importante foi para elas esta atividade que envolveu a família.

Relativamente à representação gráfica do ato de semear, verifiquei que algumas das crianças repetiram o erro que tinham cometido no trabalho do reconto através da representação gráfica, ou seja, cada vez que elas tinham necessidade de passar para os espaços inferiores começavam a ação pelo lado direito, contrapondo assim ao sentido da escrita a que tradicionalmente estamos habituados (ver imagem no anexo 29).

Após a conclusão dos respetivos livros no dia seguinte, as crianças apresentaram as suas obras na sala e de seguida as crianças deram a conhecer o trabalho que realizaram aos outros meninos da escola através de pequenas apresentações nas restantes salas. Devo dizer que este foi um momento de grande orgulho por parte das crianças, pois foi frequente durante toda a duração do projeto verificar o interesse e curiosidade das outras crianças. Foi realmente muito interessante verificar ao longo da prática pedagógica que muitas crianças de outras salas ficaram curiosas relativamente ao que as crianças do nosso grupo andavam a fazer, de tal forma que algumas se reuniram num esforço de também elas fazerem um jardim, que frequentemente nos chamavam para irmos ver. Este facto demonstra que as crianças se identificaram de tal maneira com o que estava a ser feito que elas próprias sentiram a necessidade de o fazer também.

Após terem recebido os parabéns pelo belo jardim que tinham construído foi altura de dar como concluído o projeto. Esta socialização de aprendizagens, a partilha do que se aprende com os outros, é muito importante porque favorece não só a auto estima e a noção de autovalor e das capacidades próprias como também estimula o desenvolvimento da linguagem pois leva as crianças a pensar o que vão dizer para que a apresentação corra o melhor possível.

Através do projeto “Vamos construir um jardim”, tive a oportunidade de trabalhar uma vez mais na metodologia de projeto. Esta nova oportunidade permitiu-me aprofundar conhecimentos, principalmente no que diz respeito às fases do projeto. Estes conhecimentos permitiram-me ser mais objetivo no trabalho que deve ser feito em cada fase do projeto.

Hoje, olhando retrospectivamente, considero que trabalhar através deste tipo de metodologia é uma mais-valia para o educador de infância, bem como para o grupo de crianças que o desenvolve. A criança torna-se ela própria o sujeito da ação ao participar no desenvolvimento do projecto, pois realiza aprendizagens e aprofunda conhecimentos sobre o mundo que a rodeia. O papel do educador neste processo é o de orientador, ajudando e orientando as crianças nas pesquisas e na organização do projeto.

Durante este projeto, as crianças tiveram oportunidade de realizar planificações e de avaliar o trabalho desenvolvido. Neste aspeto este grupo de crianças demonstrou um grande espírito crítico, procurando sempre maneiras de melhorar alguns aspetos do jardim ou dos objetos que o compunham.

A gestão do grupo de crianças foi uma das áreas em que realizei mais aprendizagens. Fiquei a compreender melhor a importância de prever necessidades e problemas e este saber antecipar necessidades foi algo que pude treinar bastante durante a realização do projeto. O interesse demonstrado pelas crianças na realização deste projeto acabou por contagiar todas as outras salas, e devo destacar neste ponto que o orgulho mostrado por elas nos seus trabalhos foi fundamental para integrar os pais no desenvolvimento do projeto. O recurso à metodologia de trabalho de projeto revelou-se uma excelente e eficaz forma de proporcionar aprendizagens às crianças em todas as áreas do currículo, sem cair no erro de escolarizar em demasiado os conteúdos curriculares.

## **PARTE III – O DESENVOLVIMENTO DO ALTRUÍSMO EM CRIANÇAS DE 5 E 6 ANOS: ENSAIO INVESTIGATIVO**

### **1 – INTRODUÇÃO**

Após muitos anos em que se defendia que a moralidade era algo que devia ser deixado em paz pelas escolas, sendo restrito ao círculo da família e da religião, Kohlberg e Hersh (1977, p. 53) alertaram que “*whether we like it or not schooling is a moral enterprise*”. Tendo como referência Piaget e Kohlberg e os seus estudos sobre Moralidade, bem como uma análise do estudo de Orlando Lourenço de 1991, o presente estudo foca-se no efeito das variáveis demográficas e da percepção de custos vs. construção de ganhos enquanto inibidoras ou mobilizadoras de comportamentos pró-sociais em crianças de idade pré-escolar. Após uma breve contextualização e revisão de literatura, no capítulo respeitante à Metodologia são apresentados os objetivos, é descrita a amostra, os métodos e instrumentos utilizados e os seus procedimentos de aplicação. Finalmente são apresentados os Resultados e as Conclusões do estudo, estando incluídas nessa última secção as limitações encontradas e as perspetivas para o futuro. O capítulo termina com uma Conclusão Geral que sumariza o aprendido ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas e da condução deste estudo.

### **2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

O presente estudo assenta em dois pilares básicos. Um deles é a teoria de Kohlberg do Desenvolvimento Moral, pertinente para se compreender o que está em causa quando analisamos a moralidade de crianças de 5 e 6 anos que frequentam o pré-escolar. O outro é a teoria de Piaget sobre o mesmo assunto. Ao contrário de Kohlberg, Piaget não fez uma divisão detalhada dos diferentes níveis da moralidade pelos quais as crianças passam no decurso do seu desenvolvimento, apresentando antes uma depuração desta evolução em apenas 2 escalões que diferem um do outro de forma qualitativa. Os dados recolhidos no presente estudo não são de natureza que permita fazer uma classificação conclusiva do estágio de desenvolvimento moral de cada uma das crianças analisadas, nem é esse o objetivo do presente trabalho, mas considerámos que a exposição a estas teorias clássicas é fundamental para se compreender qualquer estudo que tenha por base uma análise da moralidade.

## ***2.1 – A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL DE PIAGET***

Piaget aborda a questão do desenvolvimento da moralidade no seu livro *O Julgamento Moral na Criança* (1932, cit. in Bahia, 2008a). Para Piaget, toda a moral consiste num sistema de regras, e a moralidade deve ser encontrada no respeito do indivíduo por essas regras, encontrando-se o desenvolvimento moral das crianças estreitamente ligado com o seu desenvolvimento cognitivo (Bahia, 2008a). O autor divide o desenvolvimento moral em dois grandes estágios: a fase de heteronomia moral ou de restrição e a fase de autonomia moral ou de cooperação (Papalia e Olds, 1981). O raciocínio moral da pessoa evolui de um estágio heterónimo (estrita adesão a regras e deveres, obediência à autoridade, egocentrismo) para um estágio autónomo (capacidade de refletir sobre as regras de forma crítica, aplicação seletiva de regras baseada no objetivo do respeito e compreensão mútuas). O autor diz-nos, por exemplo, que crianças com menos de 7 anos se preocupam mais com a magnitude de uma ofensa do que com a intenção subjacente ao acto, tendência essa que posteriormente se inverte. Enquanto na primeira fase as regras são sagradas e invioláveis e a punição deve ser expiatória e severa, na segunda fase, de cooperação, a criança já tem noção de que as regras devem ser adaptadas às circunstâncias, e que as punições devem ser proporcionais à transgressão e servir um propósito pedagógico ou reparador.

## ***2.2 – A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL DE KOHLBERG***

Inspirado pelo trabalho de Piaget, Lawrence Kohlberg dedicou-se ao desenvolvimento da sua própria Teoria do Desenvolvimento Moral (Papalia e Olds, 1981), que tem na Justiça o fio condutor básico para a moralidade. Kohlberg descreve na sua teoria três níveis de desenvolvimento moral, decompondo cada um destes em dois estádios (Donleavy, 2008) e excluindo os indivíduos amorais e imorais. Cada novo estágio é qualitativamente diferente do anterior, representando uma evolução cronológica e desenvolvimental e sendo considerado moralmente superior.

O primeiro nível reconhecido por Kohlberg é o Nível Pré-convencional ou Pré-moral, típico em crianças até aos 9 anos. Na moralidade pré-convencional, os padrões do que é certo e errado são absolutos e impostos por figuras de autoridade inquestionável. O justo e injusto, os direitos e deveres são vistos sem se ter ainda em conta as normas, convenções ou expectativas sociais. A pessoa pensa como se estivesse fora do sistema social. Dentro desse nível, o Estádio 1 é de orientação de punição e obediência, também chamado de moralidade heterónoma: o indivíduo comporta-se de forma ética apenas na

medida em que ele ou ela temam uma punição por transgredirem. No estágio 2, ao medo acresce o prazer, pois o mau comportamento é punido mas por outro lado o bom comportamento é recompensado. Aqui entra portanto em jogo um raciocínio calculista e instrumental (Papalia e Olds, 1981).

O segundo nível é o Nível Convencional, sendo aquele em que se encontram a maioria dos adolescentes e muitos dos adultos. Na moralidade convencional, as questões em torno do justo e do injusto, dos direitos e deveres são avaliadas à luz das normas, expectativas, convenções e leis que enformam o sistema social vigente. A pessoa vê-se como alguém dentro de um sistema social, cujo funcionamento é necessário manter e assegurar, algo que não ocorreria se desaparecessem as formas institucionais de autoridade (Bahia, 2008b). No estágio 3, a moralidade da aprovação, a “necessidade de pertença” é o que assegura o cumprimento das normas do grupo (Donleavy, 2008). Kohlberg (Kohlberg e Hersh, 1977) definia este estágio como de “*good boy – nice girl orientation*” (p.55). É justo e correto atuar de acordo com o que os outros esperam de forma a mostrar que se é decente, honesto e cheio de boas intenções. No estágio 4, de moralidade do respeito pela lei e pela ordem (Kohlberg e Hersh, 1977; Lourenço, 1998), o que é justo é o que está de acordo com os direitos e deveres legalmente consagrados.

A Moralidade Pós-Convencional, o nível III de moralidade na Teoria de Kohlberg, defende que as normas e convenções só fazem sentido quando são modos efetivos de assegurar um pequeno conjunto de princípios éticos universais e reversíveis. Este terceiro nível só é atingido por alguns adultos mais diferenciados. No nível superior de moralidade teorizado por Kohlberg, o indivíduo conduz a sua vida com base num ideal moral que se poderá mesmo opor à lei em vigor, pois está ligado a conceitos como respeito, igualdade, liberdade, dignidade e direitos humanos (Donleavy, 2008).

É necessário que as crianças recebam uma educação moral sólida desde cedo para que o seu progresso pelos estádios se dê de forma adequada, potenciando a obtenção de níveis de moralidade superiores nos adultos. Para isso as crianças têm de ter espaço e oportunidade para tomarem decisões morais, sendo guiadas neste processo através da apresentação de histórias, exemplos e situações diversificadas, que lhes permitam exercitar a compreensão do ponto de vista dos outros, a empatia e a solidariedade para que ao crescerem sejam capazes da descentração necessária para a prossecução de valores de democracia, igualdade, carinho e justiça.

A forma de Kohlberg investigar e definir a evolução da moralidade de um indivíduo é através da análise da resolução que ele dá a um dilema moral. Este tipo de dilema

caracteriza-se por representar uma “situação na qual as necessidades de alguém entram em conflito com os interesses ou desejos de outrem” (Martins, 1995, p.47). É uma situação para a qual não existem soluções claramente certas ou erradas e que obriga as pessoas a refletir sobre a alternativa escolhida. Para além das possibilidades de avaliação, os dilemas também favorecem o desenvolvimento do raciocínio moral. Segundo Kohlberg, o raciocínio moral não se desenvolve através do ensino directo mas sim através de um diálogo socrático de discussão de dilemas morais. Por isso, a apresentação de dilemas morais deve ser seguida de um conjunto de questões que têm como objetivo explorar as razões que estão por detrás das opiniões das crianças e adolescentes e que revelam o seu conhecimento e compreensão sobre determinadas questões, incluindo o seu raciocínio sobre as motivações, interesses ou emoções das personagens envolvidas na situação (Bahia, 2008b).

São várias as estratégias apresentadas ao longo dos tempos para a promoção de uma conduta pró-social (Martins, 1995). Ao serem levadas a refletir sobre as posições de outros, sobre o que os outros podem pensar ou sentir numa determinada situação, as crianças desenvolvem a sua capacidade de sentir empatia (Hoffman, 1987). A própria discussão de dilemas pró-sociais coloca as crianças em confronto com diferentes opiniões e posições e ajuda-as a desenvolverem o seu raciocínio pró-social (Eisenberg, 1991) sendo um método recomendado para este fim por Lourenço (1991) e pelo próprio Kohlberg (Blatt e Kohlberg, 1975). Maria José Martins (1995) refere ainda que este processo conduz as crianças a níveis mais avançados e equilibrados de desenvolvimento e promove a competência para construir ganhos através do dilema sócio-cognitivo.

### ***2.3 – INFLUÊNCIAS DEMOGRÁFICAS: O GÉNERO***

As diferenças de género têm sido um tema recorrente nos investigadores desta área, particularmente no que toca a diferenças ao nível da Empatia. Segundo Lourenço (1988), continua a haver um debate quanto a esta questão apesar da maioria dos estudos analisados pelo autor não ter encontrado diferenças significativas entre sexos. Quando se verifica uma diferença significativa, esta tende a ser no sentido de as raparigas serem mais altruístas do que os rapazes (O'Connor, Cuevas e Dollinger, 1981), embora vários autores defendam que estes resultados se devem a um viés nos instrumentos de medição (por exemplo, Zarbatany et al., 1985).

Carol Gilligan (1982, *cit. in* Jaffee e Hyde, 2000) foi quem deu oficialmente início a este debate, criticando a teoria de Kohlberg por favorecer os membros do sexo

masculino. A autora defende que a Entrevista de Julgamento Moral de Kohlberg (Colby *et al.*, 1987, *cit. in* Jaffee e Hyde, 2000) é uma medida enviesada por ter sido validada usando uma amostra exclusivamente masculina e ter uma cotação que desvaloriza as respostas que utilizam a perspectiva do Cuidado, considerando-as menos sofisticadas do que as que se baseiam em noções de Justiça e Igualdade. Em alternativa, a autora sugeriu uma conceptualização do raciocínio moral mais lata, englobando não só a orientação da Justiça mas também a orientação do Cuidado. No entender de Gilligan (Gilligan e Attanucci, 1988, *cit. in* Jaffee e Hyde, 2000), o Cuidado é caracterizado por um foco na manutenção de relações, na resposta às necessidades dos outros e por uma responsabilidade em não prejudicar ou magoar outrem. A Justiça preocupa-se mais com os princípios de igualdade e imparcialidade. Embora reconhecendo que homens e mulheres podem ambos recorrer tanto a uma perspectiva de Justiça como a uma de Cuidado, a autora postula que o raciocínio baseado no Cuidado é usado predominantemente por mulheres e o da Justiça por homens.

#### **2.4 – ESTUDOS RECENTES**

Na presente revisão de literatura importa considerar a distinção entre os conceitos empatia, comportamentos pró-sociais e altruísmo. Embora todos eles façam parte da moralidade, conceito mais lato e abrangente, cada um representa diferentes construtos e surge em diferentes fases do desenvolvimento da moralidade. No entanto, no discurso corrente usam-se frequentemente estes termos de forma indiscriminada, como sinónimos (Martins, 1995), e o mesmo acontecerá no decurso do presente estudo, pois os pontos de distinção entre comportamento pró-social e altruísta não são neste contexto relevantes.

Cada vez mais estudos revelam que desde muito cedo os seres humanos são capazes de sentir **empatia**, ou seja, de terem uma reação emocional derivada das circunstâncias de outra pessoa, mesmo quando essas circunstâncias não o afetem diretamente. Alguns estudos mostram esta competência em recém-nascidos com apenas um dia de idade (Simner, 1971 ou Sagi e Hoffmann, 1976, *cit. in* Gleitman, Fridlund e Reisberg, 2003). Esta capacidade de sentir pelo outro é um precursor do altruísmo, mas não o garante.

O **comportamento pró-social** é um comportamento voluntário executado com a intenção de beneficiar outros (Eisenberg & Fabes, 1998, *cit. in* Knafo, Weiner e Dubrovsky, 2009). Estes autores evitam propositadamente nesta definição a questão dos potenciais benefícios para o próprio de agir de forma pró-social. A definição de altruísmo é por norma mais restritiva. Macaulay e Berkowitz (1970, *cit. in* Lourenço,

1988) definem o **altruísmo** como um comportamento efectuado para beneficiar outra pessoa sem esperar uma recompensa de origem externa. Portanto, ao contrário do altruísmo que exclui completamente a possibilidade de agir com vista a um benefício próprio (Batson, 1990) e muitas vezes implica mesmo um sacrifício, o comportamento pró-social pode comportar recompensas psicológicas e sociais para o indivíduo.

Todos beneficiamos de viver numa sociedade mais pró-social, em que sejam frequentes comportamentos como fazer voluntariado, partilhar brinquedos e comida com amigos, ou fornecer ajuda instrumental, como ajudar um colega com os trabalhos da escola, sacrificar algo em detrimento de outro e dar apoio emocional em situações perturbadoras (Knafo, Weiner e Dubrovsky, 2009). No entanto, as opiniões variam em relação a quando aparecem os comportamentos pró-sociais e o altruísmo.

A sequência desenvolvimental apresentada por Hoffman (1991, *cit. in* Rios, 2013) postula que crianças pequenas, com menos de 1 ano, podem sentir uma “aflição empática”, confundido a dor do outro com a sua própria. Entre os 1 e 2 anos evoluem para uma “aflição simpática”, em que já demonstram vontade de agir para consolar o outro, embora não saibam bem como o fazer. Uma criança de 2 anos tenta ajudar oferecendo ao outro algo que agradaria a si próprio; por exemplo, ao sentir-se aflita por a mãe se ter cortado, a criança pode oferecer-lhe o seu ursinho de peluche para a reconfortar, pois não percebe ainda que as necessidades da sua mãe são diferentes das suas (Gleitman, Fridlund e Reisberg, 2003). A verdadeira “ação desinteressada” ou comportamento pró-social não aparecerá, de acordo com este autor, antes dos 3 ou 4 anos de idade. Esta fase envolve já um certo saber agir e será por isso necessária uma socialização adicional para que a pessoa atinja esta fase.

Encontram-se ainda alguns estudos recentes que vão contra a noção de Hoffman da necessidade de uma maior socialização para a passagem da empatia ao comportamento pró-social, pois mencionam a presença de comportamentos pró-sociais em crianças com menos de 2 anos de idade, avançando a hipótese de a origem desses comportamentos poder ser inata por surgirem antes da própria socialização da criança (por exemplo, Svetlova, Nichols e Brownell, 2010). Também estudos como os de Warneken e Tomasello (2007), Liskowski *et al* (2006) ou Zahn-Waxler *et al.* (1992) documentam as capacidades de crianças com apenas 1 ano de idade de confortarem os outros em situações perturbadoras, participar em tarefas domésticas e ajudar adultos trazendo ou apontando para objetos. Warneken e Tomasello (2008) avisam mesmo que práticas de socialização que envolvam a atribuição de recompensas externas podem prejudicar os

comportamentos pró-sociais de crianças com 20 meses de idade. Após receberem uma recompensa, essas crianças mostraram menos tendência a ajudar do que os seus pares que não tinham recebido nenhuma recompensa ou que tinham apenas sido verbalmente encorajadas. Este resultado sustenta a hipótese de que mesmo os comportamentos pró-sociais muito precoces sejam intrinsecamente motivados.

A maioria dos teóricos e estudos concordam quanto à presença de uma evolução do desenvolvimento moral nas crianças com a idade, começando pela capacidade de sentir empatia, passando pelo surgimento e aumento da frequência de comportamentos pró-sociais e progredindo idealmente em direção ao aparecimento de um verdadeiro altruísmo. Este aumento no número e qualidade dos comportamentos pró-sociais com a idade justifica-se pelo desenvolvimento das capacidades cognitivas necessárias para detetar as necessidades dos outros e determinar a forma adequada de ajudar, bem como por um aumento das respostas motivadas por empatia e devido a uma maior compreensão moral da importância de ajudar os outros (Eisenberg et al., 2006, *cit. in* Knafo, Weiner e Dubrovsky, 2009).

Orlando Lourenço, no seu estudo de 1991 que serviu de suporte ao nosso, afasta-se da noção de um desenvolvimento moral qualitativo e rígido e ilustra-nos a questão do desenvolvimento da moralidade como um aumento das opções por alternativas altruístas à medida que as crianças ficam mais velhas. O autor avança a hipótese de que o aumento da conduta pró-social com a idade possa estar relacionado com a passagem do pensamento pré-operatório para um nível de pensamento operatório reversível. O autor explica-nos que na primeira fase há um primado das afirmações e um foco nas características observáveis e tangíveis dos objetos e ações, em detrimento das negações, isto é, observação das características não imediatas, que têm de ser inferidas. No pensamento operatório reversível esta tendência vai ser invertida (Piaget, 1975, *cit. in* Martins, 1995), possibilitando às crianças inferirem mais facilmente potenciais ganhos futuros e fomentando a sua capacidade de tomar decisões mais altruístas. Assim, à medida que crescem, a sua tendência para tomarem opções pró-sociais e altruístas vai aumentando. Kerber (1984) descobriu ainda que pessoas com uma pontuação alta numa medição de altruísmo concebem a mesma situação como mais recompensadora e menos custosa do que pessoas menos altruístas, e que estas diferenças de perceção da situação estão diretamente relacionadas com a disponibilidade para ajudar. Um estudo de Benenson, Pascoe e Radmore (2007) demonstrou que, dada a opção de doarem pelo menos 1 dos seus 10 autocolantes a um colega, cerca de 60% das crianças de 4 anos

faziam-no. Esse número subia para 85% nas crianças de 9 anos. Da infância para a adolescência podem-se encontrar outros aumentos nos comportamentos de partilha, mas não na tendência para ajudar e para fornecer apoio emocional, comportamentos que se mantêm no mesmo nível desde a infância (Eisenberg e Fabes, 1998, *cit. in* Knafo, Weiner e Dubrovsky, 2009).

No seu estudo, Orlando Lourenço (1991) questionava-se porque seriam tão pouco altruístas as crianças pré-escolares. O autor testou a sua hipótese através da análise das respostas a quatro dilemas morais de crianças que frequentavam o ensino pré-escolar. Cada um dos dilemas era acrescido de duas questões que visavam avaliar se a criança estava mais centrada numa percepção de custos ou numa construção de ganhos, sendo que uma das questões fazia esta análise de forma indirecta e a outra directamente. Para tal, era perguntado a cada criança, após ela revelar a sua resolução do dilema, quem era a personagem que ficava mais contente e qual era a personagem que ganhava mais. Os resultados do seu estudo revelaram crianças de 5 e 6 anos maioritariamente concentradas nos custos das opções que tomavam quando confrontadas com dilemas morais e pró-sociais. Daí derivava que as suas resoluções desses dilemas tendiam a ser egoístas. Nesse trabalho, o professor propunha-nos que compreender os processos psicológicos envolvidos no desenvolvimento moral e pró-social é uma das formas de contribuir para a promoção desse desenvolvimento. No seu estudo, o autor defendia que ao perceber melhor o que está subjacente às opções que se tomam quando nos vemos confrontados com dilemas, o educador pode retirar lições valiosas sobre como melhor fomentar o desenvolvimento destas áreas que tão importantes vão ser no sucesso e felicidade futuras das crianças. De facto, vários são os estudos que comprovam que ser altruísta e ajudar os outros é benéfico para a saúde e para o bem-estar e pode mesmo aumentar a longevidade (Brown *et al*, 2003). Ao compreender melhor como as crianças percebem o altruísmo, por exemplo através da forma como processam os custos e ganhos de escolhas pró-sociais vs. escolhas egoístas, é possível também perceber como melhor promover a sua sociabilidade, benevolência e altruísmo (Martins, 1995).

Constatámos anteriormente que as teorias do desenvolvimento da moralidade contavam com o estabelecimento de níveis e estádios de desenvolvimento que se seguiam de forma fixa. No entanto, atualmente acredita-se que esta sequência do desenvolvimento segue um ritmo próprio de cada criança e principalmente, que esse desenvolvimento pode ser influenciado através de uma socialização adequada e por um currículo centrado nos valores, antecipando e potenciando o aparecimento de comportamentos pró-sociais

e altruístas. Maria José Martins (1995) foi uma precursora dessa crença em Portugal e elenca no seu trabalho uma série de benefícios da promoção da conduta pró-social em crianças. As orientações curriculares do ensino pré-escolar (OCEPE, 1997) dão uma grande importância à introdução desses conteúdos desde o início da socialização da criança, apoiando a noção de que o desenvolvimento moral pode e deve ser influenciado e incentivado. As OCEPE (1997) reconhecem a importância da moralidade e destacam a área de Formação Pessoal e Social como uma área transversal, devido à sua importância, de todas as componentes curriculares para a Educação Pré-escolar em Portugal. “Deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida. Também a educação pré-escolar deve favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário” (OCEPE, 1997, p.51). Dentro desta área, a educação para os valores ganha um particular relevo, e dentro desta a educação para os valores subjacentes ao contexto relacional. É por isso tão importante perceber como se desenvolvem e evoluem as condutas pró-sociais, para que se consiga promovê-las o melhor possível. Desta forma poderemos levar as crianças a desenvolverem a sua moralidade e a adquirirem e cimentarem a sua capacidade de tomar decisões altruístas ao longo da sua vida.

O tema deste estudo foi selecionado devido à importância que o desenvolvimento da moralidade tem ganho recentemente. Como vimos, nas últimas décadas já muito se investigou sobre este assunto e as escolas e estabelecimentos de ensino pré-escolar estão agora sensibilizados para este assunto como nunca antes. Por isso mesmo, os resultados com que Lourenço se deparou em 1991 – crianças pré-escolares pouco altruístas – poderão já não ser verdade hoje. Foi por isso que se julgou pertinente replicar esse estudo com crianças que foram expostas a um currículo baseado na educação para os valores e dessa forma verificar se as suas conclusões se mantinham. Isto é relevante para procurar saber se as alterações curriculares e pedagógicas que têm sido implementadas em Portugal nas últimas décadas estão a surtir o efeito desejado.

No nosso estudo esta questão foi investigada através da análise qualitativa de seis crianças com idades entre os 5 e os 6 anos. Foram apresentados a cada uma dois dos quatro dilemas morais utilizados por Lourenço (1991), tendo-se avaliado a percepção de custos ou construção de ganhos aquando da sua resolução. Cada criança foi ainda colocada numa situação de potencial dádiva para avaliar o seu altruísmo na prática, tendo para isso sido oferecidos a cada criança cinco bombons, dando-lhe a escolha de

prescindir de alguns em favor das crianças que não participaram no estudo. Os resultados foram avaliados qualitativamente para verificar se estas crianças resolvem os dilemas de forma altruísta, centrada na construção de ganhos, ou egoísta, com o foco na percepção de custos. Analisou-se ainda se o tema do dilema influencia os resultados e se há correlação entre a solução dos dilemas e a opção de dádiva.

### **3 – METODOLOGIA**

De acordo com a teoria de Piaget (Lourenço, 1991), a capacidade das crianças construírem os potenciais ganhos das suas ações é um precursor da sua capacidade de serem altruístas e, dessa forma, terem vários benefícios sociais e mesmo de saúde (Martins, 1995), ao mesmo tempo que beneficiam toda a sociedade (Brown *et al*, 2003). Para Lourenço (1991), por este ser um tema tão importante, é por isso também importante que os Educadores o compreendam cada vez melhor para saberem como estimular o desenvolvimento do altruísmo nas crianças com quem vivem práticas educativas.

Considerando este quadro teórico e as suas implicações no contexto educativo, a pergunta de partida do presente estudo é “Estarão estas crianças de 5 e 6 anos mais centradas na percepção dos custos ou nos potenciais ganhos das suas ações, e influenciará isso a sua opção de dádiva?”

#### **3.1 – OBJETIVOS DO ESTUDO**

De acordo com o exposto anteriormente, o presente estudo terá como objetivo perceber se as crianças pré-escolares estarão mais centradas na percepção dos custos ou nos potenciais ganhos das suas ações, e se isso influenciará a sua opção de dádiva. Como estas crianças em particular foram expostas a um currículo centrado nos valores, hipotetiza-se primeiramente que, apesar de ainda serem de idade pré-escolar, estas crianças irão dar mais respostas altruístas do que egoístas. Prevê-se também que mais crianças vão dar respostas centradas nos potenciais ganhos no caso de *fornecer apoio moral* (segundo dilema) do que quando o que é requerido é *partilhar* (primeiro dilema), pois a importância moral de dar apoio emocional a um amigo já estará mais estabelecida nesta idade do que a capacidade de partilhar. A terceira hipótese avançada é no sentido de que as crianças com respostas mais altruístas nos dilemas vão ter mais tendência a deixar no fim pelo menos um bombom para partilhar com os colegas. A quarta hipótese é de que não haverá diferenças de resultados observáveis entre rapazes e raparigas e por

fim prevê-se que as crianças mais velhas vão ter mais tendência a ser altruístas do que as mais novas, com particular incidência no caso do dilema cujo tema é a partilha. Esta quinta hipótese advém dos resultados dos estudos de Benenson, Pascoe e Radmore (2007) e de Eisenberg e Fabes (1998, *cit. in* Knafo, Weiner e Dubrovsky, 2009) mencionados anteriormente.

### 3.2 – PARTICIPANTES

Neste estudo participaram 13 crianças, 8 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, todas na altura a frequentarem o ensino pré-primário num Jardim de Infância público da cidade de Leiria. Do total de crianças entrevistadas, foram selecionadas as respostas de 6 para serem analisadas com maior profundidade. A seleção foi feita com base em critérios de clareza, género, idade e tipo de resposta. Das crianças seleccionadas, 3 são do sexo masculino e 3 do sexo feminino. As suas idades variam entre os 5 anos e 4 meses e os 6 anos e 4 meses, sendo a média das suas idades de 5 anos e 10 meses: 5 anos e 8 meses para os rapazes e 5 anos e 11,5 meses para as raparigas, conforme representado na figura 1.

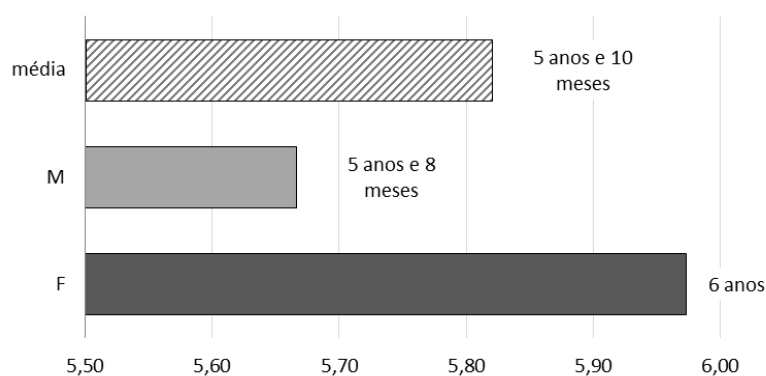


Figura 1. Média de Idades

Na selecção das crianças recorreu-se a um tipo de amostragem não-probabilístico, a amostragem por conveniência (Marotti *et al.*, 2008). Embora esta forma de amostragem, por não ser aleatória e representativa da população, não permita o recurso a manipulação estatística e impeça a generalização dos resultados, as vantagens neste caso sobrepunham-se. Não só o tempo e os recursos necessários para se aceder a uma amostra de conveniência são muito mais reduzidos, como no contexto deste estudo é particularmente importante o conhecimento prévio das características das crianças analisadas e do currículo a que elas já estiveram previamente expostas.

### **3.3 – TÉCNICAS, MÉTODOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS**

Para conseguir responder à pergunta de partida, “Estarão estas crianças de 5 e 6 anos mais centradas na percepção dos custos ou nos potenciais ganhos das suas ações, e influenciará isso a sua opção de dádiva?”, foram utilizados no presente estudo dois dilemas pró-sociais (ver anexos 30 e 31) adaptados do estudo de Lourenço (1991). Cada dilema foi apresentado com o apoio de cartões (anexos 30 e 31) que representavam pictoricamente momento-chave da história e as personagens principais.

O primeiro dilema, relativo à temática do **Repartir**, contava com a seguinte história:

“Esta é a Paula. É uma menina da tua idade que anda na escola. Um dia, tinha fome, queria lanche, mas não tinha lanche, nem dinheiro para o comprar. Então pediu à Sara que repartisse o seu bolo com ela. Mas a Sara tinha muita fome e só tinha esse bolo para o seu lanche. Se o repartisse com a Paula, só poderia comer metade e ficaria com fome.” (Lourenço, 1991).

O segundo dilema centra-se na questão do **Confortar**: “a Dora está triste. Todas as meninas foram brincar para o parque infantil mas ela não pode ir porque adoeceu e tem de ficar em casa a curar a constipação. A Francisca e a Catarina são companheiras da Dora, sabem as duas que ela está doente mas gostam muito de brincar no parque infantil. A Francisca decidiu ir brincar para o parque infantil enquanto a Catarina decidiu ir a casa da Dora fazer-lhe companhia e não ir brincar para o parque infantil”.

Recorreu-se a uma entrevista semi-diretiva e semi-estruturada, procedendo-se a um registo videográfico. As entrevistas foram realizadas no decurso de dois dias. Selecionou-se o tipo de entrevista semi-diretiva pois o entrevistador sabia qual a temática sobre a qual pretendia obter mais informação, mas não limitou rigidamente as crianças, dando-lhes alguma margem temática para que a conversa decorresse de uma forma fluída e descontraída. As entrevistas aplicadas foram também semi-estruturadas pois o objetivo era recolher informações detalhadas e passíveis de serem comparáveis entre sujeitos, embora havendo lugar a uma certa flexibilidade na formulação e ordem das questões colocadas. No entanto, durante a aplicação dos dilemas houve um cuidado acrescido em cumprir a sequência de questões avançada no estudo original, pois essa sequência seguia uma lógica de apuramento de informação de forma mais indireta para mais direta. Foi ainda testado na prática o altruísmo numa situação de potencial dádiva, ao dar a cada criança a possibilidade de abdicar de alguns doces em prol dos colegas que não tinham tido a oportunidade de participar no estudo.

Ao optarmos por uma análise qualitativa, as conclusões que podem ser retiradas acabam por ser assentes não só nos resultados objetivos mas também no conhecimento prévio das crianças, das suas experiências e das temáticas que foram ao longo do ano lectivo abordadas e que foram por elas trabalhadas. As crianças avaliadas são vistas como um todo indissociável do seu contexto e da sua história. Embora se perca a possibilidade de generalizar os dados à população geral, através do recurso ao método qualitativo ganha-se um entendimento muito mais profundo das especificidades particulares do grupo estudado, permitindo muitas vezes obter *insights* e antever direcções de investigações futuras que de outra forma estariam camufladas pelo tratamento estatístico, desprovido de contexto e de tridimensionalidade (Fernández e Diaz, 2002).

### **3.4 – PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO E ANÁLISE**

Cada uma das crianças foi entrevistada individualmente por um experimentador adulto, com o qual elas estavam familiarizadas por ser o seu Educador estagiário do Mestrado de Educação Pré-Escolar. As entrevistas decorreram num gabinete da sua escola, e foram filmadas com o seu conhecimento e após prévia autorização parental.

O primeiro dilema, em que a Sara pede metade do bolo à Paula, foi apresentado com o apoio de cartões representando pictoricamente as personagens, seguindo-se um período de verificação da compreensão da história, em que era pedido à criança para recontar a história. Se necessário, a história era repetida uma segunda vez até se garantir que a criança tinha percebido o que estava em jogo. De seguida, à semelhança do estudo de Lourenço (1991) foi questionado:

**1.** “O que achas que vai fazer a Paula (*potencial doador*)? Vai partilhar o bolo (*alternativa altruísta*) ou vai comer o bolo todo (*alternativa egoísta*)? Porquê?”

**Q1.** “Onde é que achas que a Sara se sente mais feliz e contente? Se partilhar o bolo ou se comer o bolo sozinha?”

**Q2.** “Onde achas que a Sara ganha mais? Se der metade do bolo à amiga ou se ficar com ele todo para ela?”

O segundo dilema, em que a Dora estava doente em casa e não podia ir ao parque infantil, foi apresentado seguindo o mesmo processo. Foi questionado se uma terceira amiga escolheria visitar a Dora ou se iria brincar para o parque infantil, seguindo-se as questões Q1 e Q2, respetivamente qual a alternativa em que o potencial doador se sente mais feliz e contente e qual a alternativa em que o protagonista ganha mais. Estas questões representam, de acordo com Lourenço, respetivamente uma avaliação indirecta

e uma avaliação directa da percepção de custos ou construção de ganhos. O autor considera que há uma percepção de custos quando a criança opta pela alternativa egoísta e uma construção de ganhos quando a opção é o altruísmo.

Os dilemas que foram seleccionados são relativos às componentes do altruísmo “repartir” e “confortar”. Das quatro dimensões originais (repartir, dar, ajudar e confortar), estas duas foram seleccionadas para se poder verificar se haveria diferenças nos resultados quando o que está em jogo é material e mais concreto, e quando a decisão se liga a factores mais emocionais e intangíveis.

Depois de responder às questões referentes aos dois dilemas, cada criança foi colocada numa situação de dádiva anónima. Foram-lhe oferecidos 5 rebuçados ou bombons de chocolate de várias cores, vulgo pintarolas, como recompensa por ter participado no estudo. Era-lhe então explicado que nem todas as crianças teriam oportunidade de participar no estudo, pelo que se ela quisesse poderia deixar numa caixa preparada para o efeito o número de pintarolas que quisesse, ou nenhuma. Para este efeito, a criança era deixada sozinha na sala durante alguns minutos no final da entrevista. Era-lhe ainda garantido que ninguém saberia se ela tinha deixado pintarolas ou quantas, e explicado que no final do estudo os doces que tivessem sido depositados na caixa seriam distribuídas pelas crianças que não tinham participado no estudo.

## **4 – RESULTADOS**

### ***4.1 – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS***

O resumo dos resultados é visível na figura 2. A diferenciação altruísmo ou egoísmo prende-se com o conteúdo do raciocínio pró-social. Na resolução de cada um dos 2 dilemas, a primeira tarefa que se deu a cada criança foi que decidisse se o potencial doador escolhe a alternativa altruísta (A) ou egoísta (E), ou seja, se decide ajudar o outro com sacrifício do próprio ou se se preocupa com as suas próprias necessidades e preferências primeiro. No primeiro dilema, 4 crianças optaram pela solução altruísta e 2 pela egoísta. No segundo dilema, 5 crianças seleccionaram o altruísmo e apenas 1 optou pela alternativa egoísta. No total dos dois dilemas, 9 das respostas dadas foram altruístas e apenas 3 foram egoístas.

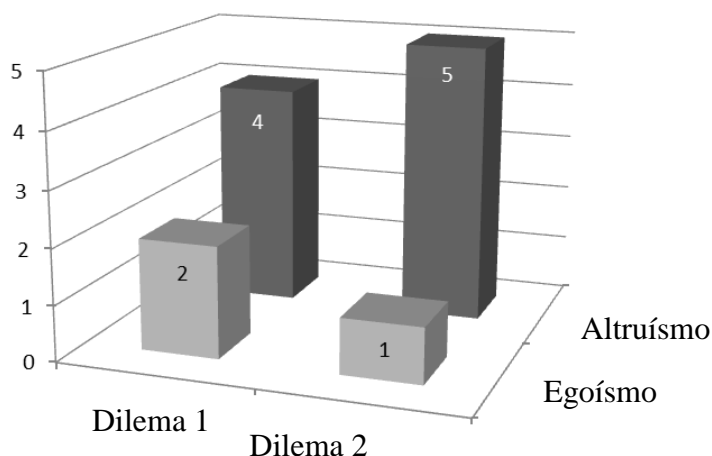


Figura 2. Escolha de altruísmo ou egoísmo por dilema

De seguida eram colocadas duas questões. A primeira questão (Q1) ia no sentido de uma avaliação indirecta - “Quem fica mais contente?” - da percepção de custos ou construção de ganhos da opção comportamental seleccionada. A Questão 2 (Q2) constituía uma avaliação directa: “Quem ganha mais?”. O Quadro 1 apresenta o número de respostas cuja justificação apresentada tenha sido focada na construção de ganhos (altruísmo) ou marcada pela percepção de custos (egoísmo).

Quadro 1. Tipo de resposta às questões, por dilema

Dilemas Pró Sociais	Tipo de Resposta			
	Q1 - Indireta		Q2 - Direta	
	Ganhos	Custos	Ganhos	Custos
1º - Repartir	3	3	2	4
2º - Confortar	4	2	4	2

Como se pode verificar no Quadro 1, quando se analisam as justificações apresentadas para a resolução escolhida podemos verificar que no primeiro dilema, que incidia sobre a temática do repartir, 3 crianças deram respostas focadas na construção de ganhos enquanto outras 3 se mostraram mais preocupadas pela percepção dos custos. Quando questionadas directamente sobre o assunto, os custos tornaram-se ainda mais evidentes, com 4 respostas nesse sentido contra 2 que ainda se concentravam nos potenciais ganhos. O segundo dilema foi mais propício a justificações altruístas. Tanto na primeira questão como na segunda a maioria das crianças salientou os aspetos positivos da opção

altruísta, através de uma construção de ganhos, enquanto apenas 2 respostas em cada questão foram no sentido da percepção de custos.

No Quadro que podemos consultar no anexo 32 encontramos os resultados discriminados por criança. Neste quadro podemos verificar de quantas pintarolas cada criança escolheu abdicar em prol dos colegas, e analisar esta opção à luz das respostas que elas deram aos dilemas. O número de pintarolas que cada criança escolheu deixar num pote para serem partilhadas foi a medida selecionada para testar o seu altruísmo na prática. Das seis crianças analisadas, apenas duas escolheram fazer uma dádiva e abdicar de alguns dos seus doces. Nesta amostra, ambas essas crianças eram do sexo feminino, sendo que a mais nova, de 5 anos e 5 meses, partilhou três das cinco pintarolas que lhe tinham sido dadas, e a menina de 6 anos e 2 meses partilhou duas.

De seguida iremos proceder a uma apresentação mais detalhada das respostas e justificações de cada criança com base nas transcrições das entrevistas, incluídas em anexo (ver anexos 33 a 38). Cada criança foi identificada com a letra correspondente ao seu género (F para feminino e M para masculino), um número atribuído segundo um critério de idade, do mais novo para o mais velho e, entre parêntesis, a sua idade no formato Anos, Meses.

**F1 (5,5)** (anexo 33) – A F1 mostrou muita hesitação nas respostas que deu, mas foi ainda assim consistente nas suas opções ao longo de todo o primeiro dilema. A Sara não partilha o bolo porque “ela quer comer o bolo todo” senão “ela fica à mesma com fome”. Na resposta à Q1 foi atribuído 1 ponto à F1 porque ela admite que a Sara não fica contente com a situação. A Sara até gostava de dar bolo, diz-nos a F1, “ela queria mas ela não tinha muito bolo para dar”. A Sara é ainda assim quem fica a ganhar na história, por ser quem tem o bolo já que não se esqueceu dele, embora a F1 admita que a situação é muito triste para a Paula, que se esqueceu do lanche e não tem por isso o que comer. No segundo dilema a F1 decide visitar a amiga que está doente, embora ainda com a esperança de que possam acabar por ir juntas para o parque infantil. As suas respostas revelam um foco maior nos custos do que nos potenciais ganhos, sendo por isso classificadas como respostas egoístas. Apesar disso, quando chega a altura de partilhar os doces com os outros colegas, a F1 foi a criança que mais pintarolas deixou, abdicando de 3 das suas 5.

**F2 (6,2)** (anexo 34) – A F2 colocou ambas as suas personagens principais a tomarem decisões altruístas, embora uma análise mais pormenorizada das suas respostas revele um foco nos custos e não nos possíveis benefícios de ajudar o próximo. Para a F2 a

questão do primeiro dilema prende-se com a amizade que se sente pela pessoa que precisa de auxílio: “Se forem amigas vão dar. Se forem melhores amigas vão dar, se não for melhor amigas... se calhar não vai”. Acaba por colocar a Sara a conceder metade do seu bolo à Paula, por amizade, embora relutante. A Sara seria mais feliz se comesse o bolo todo, e quem ganha é ela, porque era quem tinha o bolo. Também no segundo dilema a sua personagem vai visitar a Dora pois caso contrário ela “ficava muito muito muito muito triste”. Quem ficou mais contente e a ganhar nesta história “foi a menina do parque infantil; porque ela podia brincar e a Dora não”. Na altura de partilhar as pintarolas, a F2 demonstra que, mesmo se na sua perspetiva quem ajuda os outros sai prejudicado, ela prefere ainda assim ser altruísta e deixa 2 dos seus 5 bombons.

**F3 (6,4)** (anexo 35) – A F3 é, tal como o M1, um caso fora do esperado. As suas respostas aos dilemas foram quase todas no sentido do altruísmo. No entanto, no final ao ser confrontada com a possibilidade de dividir os seus doces com os colegas, preferiu não os partilhar. Demonstrou assim que ter conhecimento das respostas socialmente aceites não implica imediatamente uma transposição desse conhecimento para a prática, corroborando que é necessária uma maturação extra para atingir um verdadeiro altruísmo. Na perspetiva desta menina, “a Sara fica mais feliz quando come o bolo todo e quando não come não fica tão feliz”. Ela coloca a personagem principal a dar metade do bolo à amiga, mas não antecipa nisso nenhum prazer ou potencial ganho.

**M1 (5,4)** (anexo 36) – No primeiro dilema, o M1 optou pela solução egoísta: “Não deu porque ela também tinha fome”. Como é de esperar, para este menino quem ganha e fica contente é quem tem o bolo. No entanto, a resposta ao segundo dilema já foi mais ambígua. Começou por definir que a amiga podia ir brincar para o parque infantil porque a Dora já tinha quem lhe fizesse companhia. Posteriormente alterou a sua resposta inicial, e concluiu que se for visitar a Dora “fica mais contente porque vê os amigos” e “ela se tivesse ido para o parque infantil só via estes meninos, não via a Dora”. Era importante ver a Dora “para ver como é que ela estava, se ela estava muito muito ... muito doente ou se estava só um bocadinho doente”. Apesar da mudança de opinião quanto à visita a uma amiga doente, o M1 não deixou nenhum doce para partilhar no final da entrevista.

**M2 (5,5)** (anexo 37) – O M2 começou por se mostrar altruísta no primeiro dilema, pois coloca a Sara a partilhar o bolo e mesmo a ficar contente com isso. A Paula, no entanto, é quem fica a ganhar na história, pois tal como ele justifica muito simplesmente “a outra tinha o bolo, deu à Paula”. A resolução do segundo dilema já foi mais complicada. As

hesitações e confusões sucederam-se, tendo demonstrado dificuldade em compreender a história. Finalmente, a amiga que tinha a opção de ir brincar para o parque infantil ou ir visitar a Dora foi para o parque infantil “porque queria brincar”, embora o M2 admita que visitar a amiga doente fosse mais recompensador (tornava a personagem mais feliz e esta ganhava mais). Embora as suas justificações se tenham até focado bastante nos potenciais ganhos de ajudar o próximo, o M2 não deixou nenhum doce no pote.

**M3 (6,3)** (anexo 38) – O M3 foi consistentemente altruísta ao longo da resolução de ambos os dilemas, tendo tido a pontuação mais alta na resolução dos dilemas. Segundo ele, a Sara dá metade do bolo à Paula “porque é amiga e os amigos partilham” e as amigas da Dora iam visitá-la “porque ela estava doente e ficava muito triste se não tivesse ninguém”. A maior dificuldade do M3 foi que ele insistia em curar a Dora como resolução ideal do dilema, para que todas pudessem ir brincar juntas para o parque infantil. Contrariamente ao esperado, o M3 não partilhou nenhum dos seus doces.

Estas respostas permitem-nos avançar que estas crianças aparentam estar no estágio 3 do Desenvolvimento Moral de Kohlberg, o estágio caracterizado pela necessidade de pertença, da identificação com a orientação “nice girl, good boy”, tal como o autor dizia e foi referido anteriormente. As crianças mostraram no geral uma compreensão do que é esperado socialmente delas, de que devem ser amigas e de como um amigo se deve comportar. Isto demonstra uma preocupação com as expectativas e convenções sociais que vai claramente além do Nível I, Pré-Moral, em que o certo e o errado são noções absolutas e a criança não consegue ainda ter em conta as expectativas sociais. O certo e o errado parecem mesmo ser ainda confusos para estas crianças. O M2, por exemplo, sabia qual era a resposta socialmente mais aceitável e mostrou-se sensível aos benefícios de se conformar a essas normas sociais, mas não conseguiu reprimir a sua vontade de seguir pelo interesse pessoal, egocêntrico, o que nos remete de volta à primeira fase do desenvolvimento moral de Piaget, o estágio heterónimo. Apesar de Kohlberg definir que por norma o estágio 3 não é atingido antes dos 9 anos de idade, podemos avançar que estas crianças se encontram pelo menos já numa fase de transição, com a presença de alguns elementos do estágio 2, em que compreendem que o bom comportamento pode ser recompensado e são capazes de um raciocínio instrumental a esse nível, mas já com um predomínio do estágio 3, da necessidade de aprovação que os leva a darem as respostas que são esperadas de “um amigo”. Tal como foi avançado

anteriormente, nesta fase é justo e correto atuar de acordo com o que os outros esperam de forma a mostrar que se é decente, honesto e cheio de boas intenções.

#### **4.2 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Foi interessante verificar que a grande maioria das crianças decidiu colocar o potencial doador a tomar uma posição altruísta: no total, houve 9 escolhas altruístas vs. 3 escolhas egoístas (Figura 1). Isto confirma a primeira hipótese, de que apesar das suas idades estas crianças são já capazes de dar mais respostas altruístas, centradas nos potenciais ganhos, do que egoístas.

Com recurso ao Quadro 1, que ilustra o tipo de resposta às questões, por dilema, podemos proceder a uma análise mais aprofundada das justificações às questões. Esta análise demonstra que as crianças se encontram ainda bastante focadas nos custos das opções pró-sociais em vez de nos seus potenciais ganhos, principalmente no primeiro dilema, “Repartir”. De facto, tal como tinha sido previsto na segunda hipótese apresentada, houve uma maior tendência para a construção de ganhos no dilema cujo tema era “Confortar” do que no primeiro dilema. No total das respostas às duas perguntas, no primeiro dilema houve 5 respostas viradas para os ganhos contra 7 de custos. No segundo dilema a tendência inverte-se e já houve 8 respostas “ganhos” e apenas 4 continuaram a ser no sentido da percepção de custos. Este resultado visível no Quadro 1 ilustra que é mais fácil para estas crianças ser altruísta quando o que está em causa é emocional (Confortar) e não material (Repartir). A partilha de algo material é mais tangível, a perda de algo é mais palpável, e portanto a atenção foca-se com mais facilidade na percepção dos custos. Por outro lado, quando a situação envolve a visita a um amigo doente, é talvez mais simples para estas crianças sentirem empatia e colocarem-se na posição de quem está doente e sem poder sair de casa. Um dos meninos da sala esteve doente durante o ano, tendo de ser internado no hospital, e todos os colegas viveram com intensidade essa situação, desenhando-lhe postais de melhoras e telefonando-lhe em grupo para saber novidades. É realmente mais simples compreender as situações quando já houve previamente um contacto direto com elas. É por isso que é tão importante que os educadores tenham essa consciência e construam um currículo que vá de encontro à necessidade de exposição e confronto com diferentes situações, para que haja espaço à construção de um verdadeiro altruísmo.

A terceira hipótese que foi apresentada indicava que as crianças com mais respostas altruístas nos dilemas iriam ser aquelas que mais provavelmente deixariam no fim pelo

menos uma pintarola para ser distribuída pelos outros colegas. Contra o que era esperado, houve crianças que deram respostas majoritariamente ou mesmo exclusivamente altruístas e de construção de ganhos mas que no final não deixaram qualquer doce no pote da partilha (por exemplo a F3 e o M3, ver anexo 32). Por outro lado, quem escolheu abdicar de alguns doces foram as duas meninas mais novas. Uma delas, a F1, indicou mesmo que a personagem principal do primeiro dilema não partilharia o seu bolo com a amiga, e no segundo dilema, embora tenha optado pela resposta altruísta, ambas as justificações foram centradas na percepção de custos. Ainda assim, abdicou de três das suas pintarolas, guardando apenas duas para si. A F2, a outra menina que abdicou de pintarolas, embora tenha seleccionado a opção mais altruísta em ambos os dilemas deu todas as respostas às questões no sentido da percepção de custos. A terceira hipótese foi portanto infirmada, pelo que seria interessante uma investigação futura contar com uma amostra maior que permitisse análise estatística, para verificar se este fenómeno tem significância estatística ou se este resultado foi uma coincidência.

A quarta hipótese, de que não haveria diferenças de resultados observáveis entre rapazes e raparigas, também foi surpreendentemente refutada no que toca à dádiva, pois ela apenas se verificou em raparigas. Nenhum dos rapazes analisados escolheu partilhar pintarolas. Em relação à solução dos dilemas, a diferença de género dilui-se. No primeiro dilema houve tanto um rapaz como uma rapariga que deram uma resposta egoísta; no segundo dilema houve uma resposta egoísta nos rapazes e nenhuma nas raparigas. A distribuição das respostas às questões também está bastante equilibrada no primeiro dilema, com duas justificações altruístas nas raparigas e três nos rapazes. No entanto, no segundo dilema, com a temática “Confortar”, todos os três rapazes deram justificações centradas nos potenciais ganhos de ir confortar a Dora, enquanto apenas uma das raparigas o fez. Estes dados vão contra o esperado de acordo com a teoria de Carol Gilligan, que coloca os rapazes mais focados nos valores da justiça e da equidade, pelo que se depreende que estariam tendencialmente mais favorecidos no primeiro dilema – “Repartir”, e as raparigas mais preocupadas com não magoar os sentimentos dos outros, portanto mais prováveis de irem visitar a Dora mesmo que lhes preferissem ir brincar para o parque infantil.

Finalmente, como pudemos verificar pelos Resultados (cf. anexo 32), as soluções egoístas surgiram nas crianças com menos de 6 anos, enquanto as que já tinham completado os 6 anos fizeram consistentemente opções altruístas. No entanto, não se pode dizer que se tenha verificado uma diferença marcante entre as crianças mais velhas

e as mais novas, até porque a pequena diferença de idade não o justificava. As crianças com mais de 6 anos deram um total de sete justificações altruístas às perguntas enquanto as de 5 anos deram seis. Relativamente à opção de dádiva, uma das crianças que a fez tinha 5 anos e a outra já tinha completado os 6. Provavelmente a diferença seria mais significativa se a amostra englobasse crianças de faixas etárias mais distintas.

## **5 – CONCLUSÕES**

Apesar da sua tenra idade, estas crianças já dão mais respostas altruístas do que egoístas, contrariando o encontrado no estudo original feito por Orlando Lourenço. Descobriu-se ainda que neste grupo as diferenças de idade não são preditivas das respostas, nem quantitativa nem qualitativamente. O género, no entanto, demonstrou uma influência clara pois só houve casos de dádiva no sexo feminino. Mostrou-se mais fácil a opção pelo comportamento pró-social no segundo dilema – fornecer apoio moral, do que no primeiro – partilhar. Estas crianças mostram um desenvolvimento moral acima do esperado para a sua idade segundo as posições clássicas da área, e revelam uma capacidade para analisarem um dilema moral do ponto de vista das necessidades e interesses de outro. Os esforços colocados em prática nos últimos anos no sentido de dar uma relevância cada vez maior aos valores e à moralidade no currículo do ensino pré-escolar aparentam ter toda a pertinência e estar a surtir efeitos desejados. Perante estes resultados, conclui-se que as estratégias para a promoção do desenvolvimento da moralidade são positivas e devem continuar a ser implementadas.

Houve várias dificuldades que, a pretender-se replicar o estudo, deverão ser corrigidas pois poderão ter afetado os resultados. Uma delas prende-se com o local de realização da avaliação. Embora tenha sido disponibilizado um gabinete nas instalações da escola que oferecia alguma privacidade, o isolamento do barulhento exterior revelou-se muito deficiente, e deram-se algumas interrupções que perturbavam o fluxo das entrevistas, como tocar o telefone e ocasionalmente terem de entrar educadoras ou auxiliares. A maioria das crianças reagiu bem a estar a ser filmada, mas para uma minoria esta foi uma fonte de distração e possivelmente de inibição. O facto de conhecerem o entrevistador coloca as crianças mais à vontade, facilitando a interação, mas pode também provocar um enviesamento nas respostas por elas terem um desejo acrescido de agradar e quererem corresponder às expectativas do entrevistador. O entrevistador já ter expectativas também é uma fonte de influência, quer através do chamado Viés de

Confirmação, isto é, da tendência para procurar informação que confirme os pressupostos, quer através do chamado efeito Pigmalião (Rosenthal e Ruben, 1971). Outra sugestão de alteração futura é arranjar uma caixa de oferta (no caso do presente estudo, pintarolas) que seja vedada através de uma tampa opaca, para garantir que não há influência de medo de perda de anonimato e de um possível julgamento de valor.

De acordo com a análise dos resultados encontrados, podemos perguntar-nos se as crianças analisadas neste estudo não serão talvez verdadeiramente altruístas e não apenas pró-sociais. Quando confrontadas com a possibilidade de beneficiar outrem, mesmo envolvendo sacrifício próprio, elas optam por essa alternativa embora não consigam discernir nesse acto nenhum ganho objetivo, imediato ou futuro (Batson, 1990), e mesmo apesar de depois não conseguirem justificar a decisão de uma forma positiva, focando-se antes nos seus custos.

As crianças que participaram neste estudo tiveram previamente à sua realização um currículo baseado na promoção de valores e no conhecimento dos Direitos da Criança. Terá este trabalho tido um impacto positivo nas suas atitudes? Necessitarão ainda de tempo para amadurecer o conhecimento que adquiriram e para que as suas capacidades cognitivas, emocionais e morais se desenvolvam e se complexifiquem, permitindo-lhes justificar de forma mais racional, mais clara, aquilo que lhes é ensinado ser o mais correto? A partilha, a entajuda, a consideração pelos sentimentos e necessidades dos outros, todas essas componentes do altruísmo contribuem para fazer de nós aquilo que somos enquanto seres humanos. Sem a colaboração que temos demonstrado ao longo dos milénios, os seres humanos nunca poderiam ter evoluído enquanto colectividade e ter criado tudo o que já foi criado. A nossa sociedade enfrenta atualmente inúmeros desafios, com os valores a mudarem rapidamente e os problemas ecológicos e económicos a acumularem-se. Talvez se os cidadãos forem encorajados desde tenra idade a apostarem cada vez mais na cooperação em vez de na competição, possamos ter esperança num futuro melhor para todos.

Apesar dos constrangimentos encontrados, julgamos que o presente estudo permite uma caracterização mais próxima das crianças que frequentam o Jardim de Infância, contribuindo por isso um ponto de partida para eventuais propostas educativas para estas crianças no sentido de continuar a pensar modos de desenvolvimento moral.

## CONCLUSÃO GERAL

Olhando retrospectivamente para tudo o que aprendi no decurso do Mestrado em Educação Pré-Escolar, através das leituras, das discussões e partilhas com professores e colegas e da experiência prática, sinto que me tornei mais consciente do meu trabalho, tendo crescido enquanto pessoa e enquanto profissional. A oportunidade de poder ter realizado duas Práticas de Ensino Supervisionadas foi preciosa. Permitiu-me colmatar a lacuna de trabalhar em contexto de creche; aprendi muito e foi de facto importantíssimo para a minha formação conhecer esta realidade. A experiência neste contexto permitiu-me perceber melhor as *nuanças* do rápido desenvolvimento que as crianças dos 0 aos 3 estão a ter em todos os níveis. Ao contrário de seres passivos, encontrei uma sala cheia de crianças sedentas de estímulos que as ajudem a potenciar o seu desenvolvimento cognitivo, motor e social. Aprendi que do que elas precisam mais é do apoio de um Educador que lhes transmita confiança e que fomente a sua autonomia.

Os contextos formativos vividos diretamente em Creche e Jardim de Infância são, na minha opinião, imprescindíveis para a formação holística de um Educador de Infância devidamente preparado para todos os desafios que a sua futura carreira poderá ter para lhe oferecer. Com estas duas práticas e com o apoio dos conhecimentos que ia adquirindo nas aulas, aprendi e compreendi a importância da dimensão reflexiva no trabalho de um educador. Através das muitas reflexões que fiz tanto sobre planificações como sobre a minha atuação, pude interligar conhecimentos, o que me permitiu otimizar as minhas práticas. Refletir foi uma grande aprendizagem, talvez a maior que realizei durante o ano.

Em contexto de Jardim de Infância, aprofundei conhecimentos e ganhei experiência na área da investigação e no desenvolvimento da metodologia de projeto que com toda a certeza irei aplicar ao longo da minha carreira. As dimensões investigativas que pude desenvolver foram uma experiência muito importante, permitindo-me adquirir novos conhecimentos e competências. O desenvolvimento do projeto “Como se Constrói um Jardim” foi uma experiência muito boa que me permitiu aprofundar conhecimentos sobre a metodologia de projeto e a sua implementação. Tentei sempre ao longo do projeto que as crianças fossem as protagonistas, deixando para elas o papel de investigarem e de construírem o jardim que tanto queriam.

O papel de um educador nestes dois contextos é muito diferente. Enquanto na Creche o desenvolvimento é qualitativo e acelerado, no Jardim de Infância as crianças são muito

mais autônomas e as aprendizagens realizadas já são mais de natureza quantitativa, aprofundando-se conhecimentos.

No que diz respeito à investigação sobre o desenvolvimento do altruísmo, foi uma experiência muito interessante que me permitiu estar na pele de um investigador. Percebi a funcionalidade de ser um professor-investigador e percebi que as duas áreas não devem ser mutuamente exclusivas. Um professor deve sempre analisar e ter um espírito crítico relativamente ao trabalho e programas que se implementam; pode e deve verificá-los na prática, ser capaz de os adaptar à realidade de cada grupo de crianças e pode por exemplo no contexto da sala de aula realizar investigações para avaliar o sucesso das suas intervenções e usar essa informação para melhorar o seu desempenho futuro. Também foi muito importante aprender mais sobre o desenvolvimento da Moralidade, uma área tão relevante na sociedade atual e que tão importante é fomentar. Esta foi uma experiência de trabalho prático que me permitiu tomar uma maior consciência dos desafios e objetivos que me esperam na vida profissional. Fez-me perceber a importância da formação contínua ao longo da carreira, de nunca deixar de estudar e de nunca deixar de ser um profissional reflexivo, crítico e em constante evolução, sempre com o objetivo de ser o melhor educador e o melhor exemplo possível para as crianças que vier a acompanhar.

## BIBLIOGRAFIA

- Ainsworth, M. e Bowlby, J. (1989). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, Vol 46(4), Apr, 1991. pp. 333-341.
- Azevedo, S. (2011). *O papel da creche na adaptação da criança ao contexto do jardim de infância*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação.
- Bahia, S. (2008a). *Desenvolvimento moral: Antes e depois de Kohlberg*. Powerpoint não publicado.
- Bahia, S. (2008b). *Kohlberg: A defesa e a crítica*. Powerpoint não publicado.
- Baroody, A. J. (1987). *Children's mathematical thinking: A developmental framework for preschool, primary, and special education teachers*. New York, NY, US: Teachers College Press.
- Batista da Silva, A. (1998). Crescer na creche: Uma reflexão sobre um espaço de educação. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, pp. 48-50. Lisboa: Associação de profissionais de Educação de Infância.
- Batson, D. (1990). How social an animal? The human capacity for caring. *American Psychologist*, 45, 336-346.
- Benenson, J. F., Pascoe, J., e Radmore, N. (2007). Children's altruistic behavior in the dictator game. *Evolution and Human Behavior*, nº 28, pp. 168–175.
- Berman, Jonides e Kaplan (2008). The Cognitive Benefits of Interacting With Nature *Psychological Science*, Vol. 19 (12).
- Blatt, M. e Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-61.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, Vol.28, No.5, 759-775.

- Brown, S. L., Nesse, R. M., Vinokur, A. D., e Smith, D. M. (2003). Providing social support may be more beneficial than receiving it. Results from a prospective study of mortality. *Psychological Science*, July 2003 vol. 14, no. 4, pp. 320-327.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA, EUA: Harvard University Press.
- Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipinsky, E. et al. (1991). *Stratégies identitaires*. Paris: Psychologie d'aujourd'hui.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. In *Cadernos de educação de Infância*, nº24,1992.
- Castelo, I. (2001). *Calvin e Hobbes ou o limbo das coisas semi-esquecidas: Estudo exploratório da posse dos objetos privilegiados da primeira infância*. Lisboa: ISPA. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/421> a 01-09-2013.
- Castro, L. e Ricardo, M. (2003). *Gerir o trabalho de projecto: Guia para flexibilidade e revisão curriculares (7ª Ed.)*. Lisboa: Texto Editora.
- Castro, J. e Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: ME- DGIDC.
- Chard, S. (1992). From themes to projects. ECRP, Vol I, nº 1. Retirado de <http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/chard.html>.
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Lisboa: Pergaminho.
- Dallabona, S. R. e Mendes, S. M. S. (2004). O lúdico na educação infantil: Jogar, brincar uma forma de educar. *Revista de Divulgação Técnico Científica do ICPG*, Vol. 1, nº 4, p. 107.
- Dionísio, M. L. e Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal: Conceções oficiais, investigação e práticas. *Perspetiva*, Florianópolis, Vol. 24, N. 2, pp. 597-622.
- Donleavy, G. D. (2008). No man's land: Exploring the space between Gilligan and Kohlberg. *Journal of Business Ethics*, Vol. 80, pp. 807–822.

- Eisenberg, N., Franklin, P. A., Franklin, G., *et al.* (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27, 849-57.
- Fernández, P. S. e Díaz, P. S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *A Coruña, Cad Aten Primaria*; Vol. 9, pp. 76-78.
- Fontes, P. (1998). Breves considerações acerca da situação das creches em Portugal. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, pp. 51-53. Lisboa: Associação de profissionais de Educação de Infância.
- Gleitman, H., Fridlund, A. e Reisberg, D. (2003). *Psicologia* (6ªEd). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoffman, M. (1987). *The contribution of empathy to justice and moral judgment*. In N. Eisenber e J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Hohmann, M. e Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jaffee, S. e Hyde, J. S. (2000). Gender differences in moral orientation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, Vol 126(5), pp. 703-726.
- Katz, L. G. (1994). *The Project Approach*. Retirado de <http://ecap.crc.illinois.edu/eecearchive/digests/1994/lk-pro94.html>
- Katz, L. e Chard, S. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- Katz, L.G. e Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na educação de Infância* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kerber, K. W. (1984). The perception of nonemergency helping situations: Costs, rewards, and the altruistic personality. *Journal of Personality*, 52(2), pp. 177-187
- Knafo, A., Weiner, M. e Dubrovsky, I. (2009). Prosocial Behavior. Retirado de <http://www.education.com/reference/article/prosocial-behavior/#A>

- Kohlberg, L., e Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice*, 16(2), 53-59.
- Leite, E., Malpique, M., e Santos, M.R. (1989). *Trabalho de projecto I – Aprendendo por projetos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Liszkowski, U., Carpenter, M., Striano, T., e Tomasello, M. (2006). 12- and 18-Month-Olds Point to Provide Information for Others. *Journal of Cognition & Development*, Vol. 7, Issue 2, pp. 173-187.
- Lourenço, O. (1991). Porque são tão pouco altruístas as crianças pré-escolares?: Considerações teóricas, dados empíricos, implicações educacionais. *Análise psicológica*, 1 (IX), pp. 89-97.
- Lourenço, O. (1998). *Psicologia de desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações* (segunda edição). Coimbra: Almedina.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações* (terceira edição). Coimbra: Almedina.
- Marotti J., Galhardo A.P.M., Furuyama R.J., Pigozzo M.N., Campos T.N., Laganá D.C. (2008). Amostragem em pesquisa clínica: Tamanho da amostra. *Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo*; 20(2): pp. 186-94.
- Martins, M. A. (2003). “Qualidade educativa e desenvolvimento da linguagem escrita”, a criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. Actas do I Encontro Internacional. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Martins, M. J. (1995). Conduta pró-social: O que é? Como e porquê promovê-la nas crianças? *Revista Aprender*, nº 18, 44-52.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: ME- DGIDC.
- Ministério da Educação (2007). *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007*. Retirado de <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=25>.

- Ministério da Educação (2011). *Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação na educação pré-escolar - Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011*, retirado de <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=3>.
- Monteiro, A. (2005). *História da educação: Uma perspetiva*. Porto editora.
- OCEPE - Vasconcelos, T. (Coord.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- O'Connor, M., Cuevas, J., e Dollinger, S. (1981). Understanding motivations behind prosocial acts: A developmental analysis. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, Vol 139(2), pp. 267-76.
- Palhares, P. e Mamede, E. (2002). Os padrões na matemática do pré-escolar, *Educare-Educere*, 10, 107-123.
- Panzini, F. (2013). *Projetar a Natureza – Arquitetura da Paisagem e dos Jardins desde as Origens até a Época Contemporânea*. São Paulo: Editora Senac.
- Papalia, E. e Olds, S. W. (1981). *O mundo da criança*. São Paulo: Mcgraw-Hill.
- Parente, C. (2002). *Observar e escutar na creche*. Porto: CNIS.
- Piaget, J. (1982). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. (1989). *A linguagem e o pensamento da criança* (5ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Polito, T. (1995). Frederick Froebel's illuminations on kindergarten children's relatedness to nature. *Education*, Vol. 116, No. 2.
- Portugal, G. (1998). *Crianças famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. (7ªed.). Colecção Cidine. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação, Revista do GEDEI*, 1, pp. 85-106. Porto: Porto Editora.

- Portugal, G. (2011a). *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: CNE.
- Portugal, G. (2011b). *No âmago da educação em creche*. Lisboa: CNE.
- Portugal, G. (2012). *Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: O sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. Revista Brasileira de Educação, v.17, n.51.
- Post, J., e Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (quarta Ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rabello, E.T. e Passos, J. S. (s.d.). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Retirado de <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>.
- Rangel, M., e Gonçalves, C. (2010). *A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica*. Porto: Tangerina, Educação e Ensino.
- Rheingold, H. e Samuels, H. (1969). Maintaining the positive behavior of infants by increased stimulation. *Developmental Psychology*, Vol. 1, No. 5, 520-527.
- Rios, G. S. (2013). *Análise do desenvolvimento da empatia aos dois anos de idade: Contexto de criação e presença de depressão pós-parto*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia. Retirado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47132/tde-05072013-092224/pt-br.php>
- Sá, E. (2009) *ABC do sono*. Pais & Filhos, 19 Janeiro 2009, retirado de <http://www.paisefilhos.pt/index.php/criancas/dos-0-aos-2-anos/999-abc-do-sono> a 01-09-2013
- Sim-Sim, I. (2002). “Desenvolver a linguagem, aprender a língua” in Adalberto Dias de Carvalho (org.), *Novas Metodologias em Educação*, Col. Educação, n.º 8, pp. 197-226

- Slater, A., Hocking, I., e Loose, J. (2003). *Theories and Issues in Child Development*. In A. Slater, & J.G. Bremner (Eds.). *An introduction to developmental psychology*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Svetlova, M., Nichols, S.R., e Brownell, C.A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development*, Vol. 81, N. 6, pp. 1814-27.
- Teberosky, A. (2011). Programar la lectura e la escrita: os textos as atividades, a criança e os professores. *Da Investigação às Práticas*, I (I), pp. 6-23.
- Trevarthen, C. (2011). *Communicative Musicality and Infant Mental Health*. Retirado de <http://www.icdp.no/files/Trevarthen%20for%20WAIMH%2015-06-11.pdf> a 22-08-2013
- Vasconcelos, T. (1998). *Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projeto em educação pré-escolar em Portugal*. In Departamento de Educação Básica (Org.): *Qualidade e projeto em educação pré-escolar*, pp. 123-158. Lisboa: DEB.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2012). *Trabalhos por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Viana, F. L. (2006). *As rimas e consciência fonológica*. Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros De Recursos, Lisboa, Portugal, 2006 – “Promovendo a competência leitora”. Lisboa: Centro de Formação Maria Borges de Medeiros.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural. Notas de Antropologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Voltz, C. (2007). *Ainda nada?* Matosinhos: Kalandraka Editora Portugal.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA, EUA: Harvard University Press.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Warneken, F. e Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy*, Vol.11, n.3, pp. 271-294.
- Warneken, F., e Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental Psychology*, Vol. 44(6), pp. 1785-1788.
- Williams, A. E. (2008). Exploring the natural world with infants and toddlers in an urban setting. *Young Children*, Vol. 63, No 1, pp. 22-25.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. e Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, Vol 28(1), pp. 126-136.
- Zarbatany, L.; Hartmann, D. P.; Gelfand, D. M.; e Vinciguerra, P. (1985). Gender differences in altruistic reputation: Are they artifactual? *Developmental Psychology*, Vol 21(1), pp. 97-101.

# **ANEXO 1. REFLEXÃO: 1ª SEMANA - 25 E 26 DE SETEMBRO DE 2012**

## **Observação e recolha de dados**

### ***1. Expetativas sobre a Prática Pedagógica***

Como não tinha qualquer tipo de conhecimento sobre a instituição em que se iria realizar a prática pedagógica, foi uma surpresa total verificar o tipo de instalações que o Jardim do Fraldinhas oferece. Foi sem dúvida uma boa surpresa, pois esta instituição oferece ótimas condições tanto para os educadores, auxiliares de educação e restante pessoal, como para as crianças que acolhe.

Relativamente à equipa educativa com quem irei trabalhar (Educadora Regina e Auxiliar Educativa Diana), rapidamente percebi que formam uma equipa bastante sólida, felizmente à semelhança daquelas com que já tive o privilégio de trabalhar noutras experiências.

Percebi que já trabalham juntas há alguns anos e que o entendimento entre ambas é muito grande. Isso é ótimo para as crianças pois mesmo que uma das intervenientes tenha necessidade de sair da sala, o trabalho com as crianças continua na mesma linha que vinha a ser seguida, não havendo por isso uma quebra de ritmo ou uma mudança de métodos.

Quanto ao grupo de crianças, eu esperava encontrar um grupo um pouco mais pequeno e bastante diferente do que na realidade encontrei. Como nunca tinha trabalhado com crianças desta idade tinha uma ideia bastante errada do que iria encontrar. Pensava que iria encontrar crianças menos desenvolvidas e um pouco mais apáticas, mas na realidade encontrei um grupo de crianças cheias de energia e muito bem desenvolvidas para a sua idade, mas principalmente um grupo de meninos e meninas que me acolheram de uma forma magnífica e que todos os dias me surpreendem com o que conseguem fazer.

### ***2. Receios sobre a Prática Pedagógica***

Os receios que tinha sobre a prática pedagógica recaem essencialmente sobre como o grupo de crianças me iria acolher. Tinha um pouco de medo que a minha chegada lhes causasse algum tipo de apreensão, ou até retrocesso nos seus hábitos, pois sei que a

entrada de um elemento estranho no seu ambiente por vezes pode provocar reacções adversas nas crianças. Outro receio que tinha prendia-se com o facto de as crianças gostarem de testar os limites que lhes são impostos. A presença de alguém que ainda não conhece as suas rotinas e os seus hábitos poderia levar a este tipo de comportamento, mas neste caso e especificamente nesta primeira semana isso nem foi muito evidente.

O facto de não ter experiência com crianças desta idade era também a nível pessoal um fator de receio, pois não sabia bem como lidar com elas. Esse medo durou o primeiro dia, foi sem dúvida uma questão de rever os conhecimentos que tinha adquirido e também de prática, nada como passar tempo com elas para as conhecer. Depois deste processo tudo parece mais simples e assim foi, no segundo dia já sentia mais confiança em mim mesmo para trabalhar com elas.

Ao longo da minha experiência já tinha percebido que ser do sexo masculino nesta profissão pode causar alguma estranheza principalmente por parte dos pais e muitas vezes também por parte das colegas de profissão. Isto também era um receio que tive, que a minha presença fosse incomodativa, mas foi com agrado que muito rapidamente esse receio se dissipou, pois senti-me desde o primeiro momento muito bem acolhido pela comunidade educativa.

### ***3. Metodologias / estratégias de observação e de recolha de dados empregues e sua adequação***

Após ter conhecimento de que iria fazer a prática pedagógica na instituição “ O Jardim do Fraldinhas”, iniciei logo a recolha de dados sobre a mesma. Como não conhecia a sua localização nesse mesmo dia procedi a uma busca na Internet com o intuito de saber a sua morada e de explorar o site da mesma.

No site de Internet do Jardim do Fraldinhas fiz uma visita guiada onde deu para ter uma ideia de como seria a instituição.

No dia seguinte, já na instituição, fomos recebidos pelo diretor que nos deu as boas vindas e nos fez uma rápida visita guiada pelo edifício. De seguida fomos finalmente conhecer a sala de atividades.

Em contexto de creche tudo acontece muito rápido e depois de uma breve apresentação à educadora Regina e à auxiliar Diana o tempo não deu para muito mais e rapidamente as crianças foram chegando à sala e todas as atenções tinham de ser para elas. Deixámos portanto as perguntas para um momento mais oportuno.

A observação e recolha de dados para mim já tinha começado no dia anterior, mas na verdade agora iria começar a verdadeira observação e o subsequente registo de dados.

Senti alguma dificuldade no início em estabelecer prioridades, pois entre a curiosidade de conhecer todas aquelas novas pessoas e a vontade de investigar todo aquele espaço ao pormenor, por vezes não conseguia centrar-me apenas numa coisa. Havia então que estabelecer um plano de observação e recolha de dados. Decidi por isso que até à hora de almoço iria prestar atenção às crianças e às suas interações tanto com a educadora e a auxiliar como também entre elas. Durante a pausa do almoço poderia então fazer um reconhecimento mais atento do edifício e principalmente da nossa sala.

Durante este pequeno reconhecimento informal registei o que era significativo tanto em termos de valências e serviços que o Jardim do Fraldinhas tem para oferecer, como os recursos disponibilizados na nossa sala.

Durante todo o dia a principal estratégia de observação foi a observação direta. A meu ver, tratando-se do primeiro dia na instituição, este era sem dúvida o melhor método para fazer as primeiras constatações e recolha de dados.

Sempre que era possível ou pertinente coloquei questões, como no caso da L. A L. é uma menina recém-chegada à creche e que apresentou um comportamento disruptivo que me pareceu ser sintomático de uma forte ansiedade de separação. Perante o comportamento dela, questionei assim que possível a educadora sobre o assunto na tentativa de perceber o historial da criança.

Durante o segundo dia o método de observação foi semelhante, pois como disse anteriormente as crianças e as condicionantes do dia a dia na creche não permitiram ir muito mais além. Ficou entretanto decidido entre mim e a minha parceira de estágio a elaboração de uma entrevista para ser feita à educadora Regina o que nos vai permitir ter um conhecimento maior sobre a instituição, as práticas educativas e os seus intervenientes.

#### ***4. Mudanças / aprendizagens efectuadas***

As aprendizagens efectuadas por mim incidiram principalmente sobre as rotinas da sala: os horários, algumas especificidades das crianças, as rotinas e estratégias utilizadas, como por exemplo o método de as adormecer.

Num nível mais pessoal procurei em casa recolher mais informação sobre problemas de vinculação e perturbações como ansiedade de separação, com o objectivo de poder perceber melhor o problema da pequena L. para a poder ajudar a ultrapassar este momento difícil que ela está a viver. Creio que compreender melhor o que está subjacente a um problema de ansiedade de separação como aquele que a L. aparenta ter nestes primeiros dias quando a observo a interagir com a mãe, permite-me antecipar de forma mais eficaz certas dificuldades que ela pode sentir e ajuda-me a criar mais empatia para com ela, não menosprezando as “birras” ou o isolamento dela. Percebi também que é importante dar-lhe espaço para que ela se sinta segura e tome por si a iniciativa de estabelecer laços e tomar os adultos à sua volta como novos pontos de referência.

## **ANEXO 2. REFLEXÃO: 2ª SEMANA – 01, 02 E 03 DE OUTUBRO DE 2012**

### ***1- Interação com as crianças***

Nesta segunda semana de prática pedagógica o que mais se destacou foi sem dúvida a interação com as crianças. Neste campo notei muita diferença nos seus comportamentos.

As experiências que tenho tido ao longo do meu percurso acadêmico levaram-me a esperar um certo afastamento por parte do grupo, por isso sabia que logo no primeiro dia (01 de Outubro) teria que os conquistar novamente. Procurei pensar em estratégias e logo me veio à cabeça duas marionetas que numa outra experiência já tinham dado excelentes resultados. Optei por as levar, pois tinha a certeza que algures durante aquele dia ia necessitar de algo que lhes cativasse a atenção. No entanto, e contrariando aquilo que eu esperava depois de um intervalo de 4 dias desde que tinha estado com o grupo pela última vez, não os senti de todo mais distantes ou desconfiados.

Durante o período de recepção das crianças, por volta das 9 da manhã, é um pouco difícil fazer a transição dos pais ou encarregados de educação para a educadora e por consequência para nós estagiários. É um período sensível pois é sempre difícil para uma criança, principalmente com menos de 3 anos, deixar a segurança da figura de referência. Apesar disso logo no primeiro dia algumas delas já me procuravam, vindo ter comigo assim que o pai ou a mãe os pousava no chão. Para mim esta foi uma pequena validação por parte deles em relação ao trabalho que já tinha feito. Significava também que não teria que os reconquistar, porque eles não se tinham esquecido de mim e já me viam como uma figura ou um interveniente importante na vida deles.

Neste primeiro dia tive também particular interesse em saber como estava a pequena L., que na semana anterior apresentava alguns problemas após ser deixada na creche pela mãe. Quando a mãe da L. chegou à nossa sala perto das 10 da manhã o comportamento dela manteve-se praticamente igual ao da semana passada. Assim que a mãe se foi embora ela começou a chorar e a dirigir-se para a porta, mas depressa se veio refugiar no meu colo a que efusivamente trepou. Durante toda a manhã a L. dividiu o seu tempo entre mim, a educadora Regina e a auxiliar de educação Diana. Embora tentando dar atenção a todas as crianças, fui deixando a L. acompanhar-me durante as minhas

intervenções com os outros, sempre na perspectiva de que eventualmente ela se interessasse por alguma actividade e que participasse dela. Não obtive sucesso pois ela apenas se limitava a dar-me a mão e a acompanhar-me, não mostrando qualquer tipo de interesse pelos objectos ou pelas brincadeiras que às outras crianças tanto fascinavam. Porém, não me preocupei muito com isso pois sei que nestas situações temos de compreender que as crianças têm a sua própria velocidade, tendo que a respeitar. Neste caso é claro que esta fase que ela atravessa é temporária e que com o passar do tempo ela irá começar a brincar e a interagir quer com os recursos educativos de que a sala dispõe, quer com as outras crianças.

De um modo geral senti que as crianças se sentiam mais à vontade comigo, senti que me solicitavam mais para brincar com elas e que também de uma forma geral me respeitavam mais.

A questão do respeito foi também um aspecto interessante ao longo da semana pois deparei-me com dois tipos de comportamentos bastante díspares. Por um lado consegui que a grande maioria compreendesse que quando se estavam a comportar menos bem eu iria ficar parado a olhar para eles de forma séria e que se eles não parassem aí eu iria intervir. Muitas vezes só este tipo de postura e comportamento é suficiente para eles imediatamente pararem de fazer o que supostamente não deveriam estar a fazer. Como se costuma dizer, há sempre uma exceção, e neste caso essa exceção chama-se B. O B. durante esta semana pôs muitas vezes à prova os meus olhares reprovadores e foi sem dúvida a criança que mais vezes me obrigou a intervir, devido principalmente ao tipo de comportamento que tinha para com os seus amigos. O B. muitas vezes exagerava na força dos abraços e na meiguice das suas festas o que muitas vezes nem permitia um olhar reprovador, mas exigia antes uma acção rápida e decidida para com ele.

Ao longo destes três dias experimentei várias abordagens: falar com ele calmamente, pedir a intervenção da educadora, falar com ele de uma forma mais assertiva, mas nada disto parecia resultar. A certa altura lembrei-me de uma história que um antigo professor de Psicologia me tinha contado sobre a altura em que trabalhava numa instituição com crianças em situação de risco. Optei então por adaptar a estratégia que ele tinha utilizado com uma criança mais velha a esta situação. O que fiz foi, após um comportamento menos bom por parte do B. , falar com ele e demonstrar-lhe que não estava contente com o que ele tinha feito e que se ele repetisse o seu comportamento

isso traria consequências para ele. Não foram necessários mais de 2 minutos para ele em tom de desafio voltar a fazer o mesmo; então dirigi-me a ele, peguei-lhe e coloquei os meus braços à volta dele. Mantive-o voltado de costas para mim para não transformar esta numa situação de confronto que o iria hostilizar ainda mais. Esta postura permitiu-me falar com ele sem ele se sentir intimidado mas sem que ele conseguisse sair da área que eu lhe disponibilizei. Ele percebeu assim que o seu comportamento tinha uma consequência, que durante alguns minutos ele iria ter a sua mobilidade bastante reduzida. Isto não lhe agradou mas também não o hostilizou. O certo é que depois deste pequeno momento menos agradável para ele, os seus abraços já não magoaram ninguém e as suas carícias já eram bastante mais amigáveis. Curioso foi também observar que a sua atitude para comigo não sofreu alterações, o que me deixou bastante contente. Tinha algum medo que esta minha atitude pudesse causar-lhe desconforto e que ele se afastasse ou mudasse o seu comportamento comigo, o que felizmente não aconteceu.

A minha interacção com as crianças teve esta semana um marco bastante significativo. Pela primeira vez na minha vida mudei as fraldas a uma criança. Para mim foi um momento crítico, pois este era um momento que era muito importante para aprofundar a relação com a criança.

Como irei referir no ponto seguinte, após ter dito à educadora Regina que gostaria de aprender a mudar as fraldas, pois nunca o tinha feito, ela logo me disse que este era um momento muito importante na relação entre o(a) educador(a) e as crianças. Explicou-me que eu deveria aproveitar o facto de este ser um momento a dois em que as poderia mimar um pouco mais ou ter uma brincadeira um pouco mais individualizada. Depois de ter apreendido esta informação, comecei logo a pensar no que poderia fazer. O fraldário está num ponto elevado pelo que me lembrei que poderia fazer a brincadeira do avião para que a saída deles fosse feita de uma forma diferente em vez de simplesmente as pousar no chão. Pedi por isso a cada criança que abrisse os braços, exemplificando, e aproveitando a segurança de ter uma base acolchoada pedi-lhes que se deixassem cair nos meus braços, após o que começava a fazer o som de um avião e iniciava um pequeno voo até à saída do fraldário. Esta pequena brincadeira foi um sucesso pois todos eles adoraram sair assim e senti também que a relação para comigo se tornou ainda mais íntima e divertida. Este tipo de brincadeira permite trabalhar a relação de confiança para com o educador(a) e permite também a apropriação de sons, pois eles ao ouvirem o som do avião tiveram na sua maioria a tendência para o imitar.

No final do segundo dia, como o dia tinha corrido muito bem e como era meu hábito ao me ir embora, disse-lhes adeus. Isto causou uma reacção em grupo que eu não esperava. Eles correrem na minha direcção e alguns, praticamente em choro, não me queriam deixar ir embora. Foi com muito custo, com alguma angústia da minha parte e com ajuda da educadora Regina que consegui finalmente sair pela porta. Foi um misto de sensações pois fiquei muito feliz pelo afecto que eles demonstraram mas também apreensivo pois não sei até que ponto este tipo de reacção é desejável. No dia seguinte, após ter trocado algumas impressões com a educadora Regina e com a auxiliar de educação Diana, concluí que não deveria chamar a atenção para o facto de me ir embora e que deveria antes fazer uma saída mais discreta.

## ***2- Interação com outros intervenientes.***

A interação com a educadora Regina foi maior nesta semana. Como eu não sabia mudar fraldas decidi pedir à Regina para me ensinar e me dar oportunidade de passar por essa experiência. Ela sorriu, disse-me que já calculava que eu não o soubesse fazer mas que ficava muito contente por eu ter tomado essa iniciativa por essa experiência ser de grande importância. Explicou-me portanto o que fazer, nomeadamente as diferenças nos cuidados a ter com rapazes e raparigas. As primeiras vezes não foram fáceis para mim pelo que foi tão importante ela acompanhar-me, tirar-me dúvidas e transmitir-me segurança no que eu estava a fazer.

Relativamente à participação em actividades, a educadora Regina deu-nos esta semana a possibilidade de participarmos em algumas das actividades em grande grupo. Já pudemos por exemplo colaborar na exploração de instrumentos musicais e numa animação de fantoches. Foi muito enriquecedor pois fez-me sentir um pouco mais próximo da experiência que terei quando estiver a aplicar as actividades por mim planeadas.

Tive ainda a possibilidade de conversar um pouco mais com a educadora Regina e a auxiliar Diana sobre a questão da educadora ir de férias e de como isso poderia afectar a L. Por temermos que a menina pudesse reagir mal à partida da educadora quando a sua adaptação à creche ainda não estava finalizada, decidimos aproveitar esta semana para fomentar a sua ligação à Diana, por forma a minimizar o impacto da separação iminente.

### ***3- Mudanças e aprendizagens efectuadas***

A grande aprendizagem da semana foi sem dúvida ter aprendido a mudar fraldas. Qualquer cuidador de bebés com experiência pode ter tendência a negligenciar esse facto por lhe parecer banal. No entanto, por proporcionar uma interacção tão única e privilegiada e por ser tão fundamental à saúde e bem-estar da criança, constituindo-se como pilar básico do seu cuidado, não posso de todo deixar de salientar a importância desta aprendizagem para mim.

Quando a mudanças, creio que é de salientar a tentativa que fizemos em relação a dar à auxiliar Diana o lugar de cuidadora preferencial da L., devido ao que expliquei no ponto anterior. Isto exigiu um esforço conjunto: a L. procurava chamar a atenção da educadora, que não lhe correspondia de forma satisfatória. Ela vinha por isso ter comigo, e eu repetia o comportamento que tinha observado na educadora Regina. Aí a L. ia finalmente ter com a auxiliar Diana, que lhe dava atenção e a reforçava de forma positiva. Esperemos que isto a ajude a lidar bem com a ida de férias da educadora Regina.

## ANEXO 3. PLANEAMENTO DA ATIVIDADE: VAMOS BRINCAR COM AS FOLHAS - 22/11/2012



**Instituição:** Jardim do Fraldinhas



**Grupo de Crianças:** 15 crianças

**Educadora Cooperante:** Regina Marques

**Sala:** Sala de 1 a 2 anos

**Professora Supervisora:** Maria José Gamboa

**Intervenientes:** Jorge Miguel e Alma Robles

<b>Atividade: Vamos brincar com as folhas</b>	
<b>Hora</b>	Manhã: 10h15m Após a rotina de acolhimento
<b>Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo de Crianças</li> <li>• Educadora de Infância</li> <li>• Auxiliar de Ação Educativa</li> <li>• Estagiários</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas secas</li> <li>• Mala surpresa</li> <li>• Bostic</li> </ul>
<b>Intencionalidade Educativa</b>	<p>Com a realização desta atividade pretende-se que as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvam a sua comunicação e linguagem verbal (Domínio cognitivo);</li> <li>• Desenvolvam habilidades motoras – motricidade fina (Domínio motor);</li> <li>• Desenvolvam a percepção e capacidades sensoriais (Domínio cognitivo);</li> </ul>
<b>Conversa Inicial</b>	<p>As crianças serão dispostas em forma de meia-lua na área do tapete. Posicionado no meio das crianças, o(a) educador(a) contextualiza a atividade, começando por perguntar se elas tinham reparado em alguma coisa diferente na sala. Após as crianças terem manifestado as suas respostas, o(a) educador(a) explica que estamos no Outono, que o Outono é uma estação do ano e que nesta altura as folhas que eram verdes começam a mudar de cor. Uma ficam castanhas, outras amarelas e outras ainda ficam vermelhas.</p> <p>Depois desta pequena conversa, o educador(a) junta-se ao grande grupo trazendo consigo a mala surpresa que irá abrir, dando assim início à atividade.</p>

<p style="text-align: center;"><b>Descrição da Proposta</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1º momento: O(a) educador(a) entrará na sala com a mala surpresa e dirige-se ao tapete pedido às crianças que se sentem junto a ele formando uma meia-lua.</li> <li>• 2º momento: O(a) educador(a) dá início à conversa inicial.</li> <li>• 3º momento: Abre-se em frente deles a mala surpresa e mostra-se as folhas das árvores que serão de várias cores.</li> <li>• 4º momento: O(a) educador(a) demonstra que as folhas têm diferentes texturas, tamanhos, cores e cheiros.</li> <li>• 5º momento: O(a) educador(a) partilha as folhas com o grande grupo pedindo-lhes que cheirem e que sintam o toque das folhas.</li> <li>• 6º momento: O(a) educador(a) espalha as folhas pela sala e pede para que as crianças explorem livremente as folhas que estão no chão.</li> <li>• 7º momento: Por fim serão as crianças que irão colar algumas folhas, com a ajuda do(a) educador(a), na árvore que está na sala.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Avaliação</b></p>	<p>O método de avaliação será feito através da observação direta das crianças durante a atividade e os resultados serão inseridos numa tabela de registo que conterà as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças estiveram concentradas durante a atividade?</li> <li>• As crianças mostraram interesse nas cores?</li> <li>• As crianças mostraram interesse nas texturas?</li> <li>• As crianças mostraram interesse pelos cheiros?</li> <li>• As crianças manipularam as folhas?</li> <li>• As crianças mostraram interesse em participar na atividade?</li> <li>• As crianças mostraram vontade de colar as folhas?</li> <li>• As crianças verbalizaram alguns sons semelhantes às palavras que o(a) educador(a) lhes ensinou?</li> </ul>

## ANEXO 4. AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE: VAMOS BRINCAR COM AS FOLHAS – 22/11/2012

Nome da Criança	Esteve concentrada durante a atividade?	Mostrou interesse nas cores?	Mostrou interesse nas texturas?	Mostrou interesse pelos cheiros?	Manipulou as folhas?	Mostrou interesse em participar na atividade ?	Mostrou vontade de colar as folhas?	Verbalizou alguns sons semelhantes às palavras que o(a) educador(a) lhe ensinou?
L. M.	Sim	Não	Sim	Sim	Sim: cortou em bocadinhos, pegou em pinça e amachucou as folhas	Sim	Sim	Não
M. de J.	Sim	Reparou que havia folhas de cores diferentes	Sim: gostou particularmente de as partir em bocadinhos pequenos e de fazer montinhos	Sim	Sim: cortou em bocadinhos, pegou em pinça e amachucou as folhas	Sim	Sim, escolheu onde queria colar.	Não

J. A.	Sim	Reparou que havia folhas de cores diferentes.	Sim: gostou particularmente de saltar para cima das folhas. Gostou muito do som das folhas a partir.	Sim	Sim: cortou em bocadinhos, pegou em pinça e fez montinhos.	Sim	Sim, escolheu a folha que queria colar e o sítio. Foi interessante ver que nos dias seguintes o J. identificava a folha e o sítio onde ela estava colada.	“foias”; “ramo”; “catanho”
S. R.	Sim	Reparou que havia folhas de cores diferentes.	Sim: gostou particularmente de saltar para cima das folhas. Gostou muito do som das folhas a partir.	Sim	Sim: cortou em bocadinhos, pegou em pinça e amachucou as folhas.	Sim	Sim, escolheu a folha e o sítio.	“foias”; ”muiado”; “catanho”; ”avore”; “ramo”
S. V.	Sim	Não	Sim: Gostou principalmente de esmigalhar as folhas	Sim	Sim: cortou em bocadinhos, pegou em pinça e amachucou as folhas	Sim	Sim	Não
F.	Sim	Sim	Sim: Gostou principalmente de esmigalhar as folhas	Sim	Sim, amachucou apenas as folhas	Sim	Sim, escolheu a folha e o sítio	“foias”

M. G.	Sim	Não	Sim: gostou principalmente de esmigalhar as folhas.	Sim	Sim, cortou em pedaços muito pequenos	Sim	Sim, escolheu a folha e o sítio	Não
A.	Sim	Não	O A. foi quem demonstrou mais interesse pelas texturas das folhas. Fez montinhos e explorou com muito cuidado as folhas.	Sim	Sim, cortou em pedaços muito pequenos, fez montinhos e amachucou as folhas.	Sim	Sim	Não
M.	Sim	Não	Sim: gostou particularmente de saltar para cima das folhas. Gostou muito do som das folhas a partir.	Sim	Sim, cortou em pedaços muito pequenos, fez montinhos e amachucou as folhas.	Sim	Sim, escolheu a folha e o sítio.	Não
G.	Sim	Reparou que havia folhas de cores diferentes	Sim: gostou particularmente de caminhar em cima dos montes de folhas.	Sim	Sim, amachucou as folhas e fez montinhos.	Sim	Sim, escolheu a folha e o sítio.	“fos”
T.	Sim	Reparou que havia folhas de	Sim: gostou particularmente de provar as folhas.	Sim	Sim, cortou em pedaços muito pequenos, fez	Sim	Sim, escolheu a folha e o sítio.	Não

		cores diferentes.			montinhos e amachucou as folhas.			
Í.	Sim	Sim	Sim: Gostou principalmente de esmigalhar as folhas	Sim	Sim, cortou em pedaços muito pequenos e fez montinhos.	Sim	Sim	Não
B.	Sim	Reparou que havia folhas de cores diferentes.	Sim: gostou particularmente de saltar para cima das folhas. Gostou muito do som das folhas a partir.	Sim	Sim, cortou em pedaços muito pequenos, fez montinhos e amachucou as folhas.	Sim	Sim, escolheu a folha e o sítio.	“ias”, “avore”, “coiar”
L.	Sim	Não	Sim: gostou particularmente de saltar para cima das folhas. Gostou muito do som das folhas a partir.	Sim	Sim, cortou em pedaços muito pequenos, fez montinhos e amachucou as folhas.	Sim	Sim, escolheu a folha e o sítio.	Não
M.	Sim	Não	Sim: gostou principalmente de esmigalhar as folhas.	Sim	Sim, cortou em pedaços muito pequenos.	Sim	Sim, escolheu a folha e o sítio.	Não

## ANEXO 5. PLANEAMENTO DA ATIVIDADE: OS DIFERENTES SABORES QUE A ÁGUA PODE TER - 26/11/2012



**Instituição:** Jardim do Fraldinhas



**Grupo de Crianças:** 15 crianças

**Educadora Cooperante:** Regina Marques

**Sala:** Sala de 1 a 2 anos

**Professora Supervisora:** Maria José Gamboa

**Intervenientes:** Jorge Miguel e Alma Robles

<b>Tema: Exploração de sabores</b>	
Hora	Manhã: 10h15m  Após a rotina de acolhimento
Intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo de Crianças</li> <li>• Educadora de Infância</li> <li>• Auxiliar de Ação Educativa</li> <li>• Estagiários</li> </ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 15 copos</li> <li>• 1 garrafa com chá de menta</li> <li>• 1 garrafa de chá de jasmim</li> <li>• Gelatina</li> </ul>
Intencionalidade Educativa	<p>Com a realização desta atividade pretendemos que as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendam sobre o mundo sensorial explorando sabores (domínio cognitivo)</li> <li>• Construam conceitos básicos de funcionamento:</li> </ul> <p>As ações exploratórias organizam as suas descobertas em conceitos básicos de funcionamento, ex: quente, frio, doce, amargo, aquele barulho assusta-me, etc. (Post e Hohmann, 2011, p.47)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendam sobre o mundo físico através da exploração</li> <li>• Adquiram competências de comunicação e linguagem.</li> <li>• Desenvolvam o sentido de si próprio</li> </ul>
<p>Descrição da proposta</p>	<p>As crianças estão dispostas em forma U na sala das refeições. Depois das crianças estarem sentadas confortavelmente, ser-lhes-á mostrada um grande pedaço de gelatina. Depois desta surpresa as crianças terão muita vontade de explorar aquela substância estranha que está em frente deles. Antes de o poderem fazer o educador demonstra algumas das potencialidades que essa substancia tem como por exemplo abanar quando é tocada.</p> <p>De seguida cada criança terá de um modo controlado, oportunidade de explorar através do tacto a gelatina. Depois de todas as crianças terem explorado um pouco serão sentadas de novo e será distribuído um pedaço de gelatina a cada uma delas e com este pedaço, cada uma delas poderá explorar da maneira que quiserem, manipulando ou provando.</p> <p>Este momento será aproveitado pelo educador para observar os seus comportamentos e estimular também feedbacks sobre o que as crianças estão a fazer.</p> <p>À medida que cada criança vá perdendo o interesse pela gelatina será dado um copinho com um pouco de chá. Em primeiro lugar será dado chá de jasmim sem açúcar e depois se quiserem repetir terão ao seu dispor chá de menta.</p> <p>Este momento também será aproveitado pelo educador para observar os seus comportamentos e estimular feedbacks sobre o que as crianças estão a fazer.</p>

Avaliação	<p>O método de avaliação será feito através da observação direta das crianças durante a atividade e os resultados serão inseridos numa tabela de registo que conterà as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• As crianças estiveram concentradas durante a atividade?</li><li>• As crianças mostraram interesse em manipular a gelatina?</li><li>• Quando lhes foi dada liberdade para explorarem a gelatina à sua vontade como o fizeram?</li><li>• A criança demonstrou que gostou da gelatina? Se sim como o fez: verbalmente ou de forma gestual?</li><li>• A criança demonstrou medo na exploração?</li><li>• As crianças pareceram divertidas com a atividade?</li><li>• As crianças verbalizaram alguns sons semelhantes às palavras que o(a) educador(a) lhes ensinou, e se sim, quais?</li></ul>
-----------	---

## ANEXO 6. AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DE DIA 26/11/2012 – EXPLORAÇÃO DE SABORES

Nome da Criança	A criança esteve concentrada durante a atividade?	A criança mostrou interesse em manipular a gelatina?	Quando lhe foi dada liberdade para explorar a gelatina à sua vontade, como o fez?	A criança demonstrou que gostou da gelatina? Se sim, como o fez: verbal ou gestualmente?	A criança demonstrou medo na exploração?	A criança pareceu divertida com a atividade?	A criança verbalizou algum som semelhante às palavras que o(a) educador(a) lhe ensinou?
L. M.	Sim	Sim	Tocou com um dedo e sentiu a textura da gelatina, depois agarrou um pouco mais e meteu na boca.	Sim: pediu mais.	Não	Sim	Não
M. de J.	Sim	Sim	Manipulou com bastante naturalidade.	Sim: pediu mais.	Não	Sim	Não
J. A.	Sim	Sim	Brincou com a gelatina e depois provou.	Sim: pediu mais.	Não	Sim	Não
S. R.	Sim	Sim	Tocou com um dedo e sentiu a textura da gelatina, depois agarrou um pouco mais e meteu na boca.	Sim: pediu mais.	Não	Sim	Sim: “geatina, doce”

S. V.	Sim	Sim.	Tocou com um dedo e sentiu a textura da gelatina, depois agarrou um pouco mais e meteu na boca.	Sim: pediu mais.	Não	Sim	Não
F.	Sim	Sim, embora tenha demonstrado algum receio.	Retirou um pedaço pequeno, com a ponta dos dedos e brincou um pouco, de seguida meteu na boca.	Sim: pediu mais.	Não	Sim	Não
M. G.	Sim	Sim	Tocou com um dedo e sentiu a textura da gelatina, depois agarrou um pouco mais.	Sim: pediu mais.	Não	Sim	Não
A.	Sim	Sim	Brincou um pouco com a gelatina na mão e depois provou.	Sim: pediu mais.	Não	Sim	Não
M.	Sim	Sim	Tocou com um dedo e sentiu a textura da gelatina, depois agarrou um pouco mais.	Sim: pediu mais.	Não	Sim	Não
G.	Sim.	Sim.	Tocou com um dedo e sentiu a textura da gelatina, depois agarrou um pouco mais.	Sim: pediu mais.	Não	Sim	Não
T.	Sim.	Sim.	Brincou um pouco com a gelatina e depois provou-a. Agarrou um grande bocado e brincou com a gelatina, separando-a em pedaços pequenos.	Sim: pediu mais.	Não	Sim	Não

Í.	Sim	Sim, embora tenha demonstrado algum receio.	Tocou com um dedo e sentiu a textura da gelatina, depois agarrou um pouco mais. Todo este processo foi muito lento.	Sim: pediu mais.	Um pouco	Sim	Não
B.	Sim	Sim, embora tenha demonstrado algum receio.	Tocou com um dedo e sentiu a textura da gelatina, depois agarrou um pouco mais.	Sim: pediu mais.	Não	Sim	Sim: “cuier”
L.	Sim	Sim	Agarrou um grande bocado e brincou com a gelatina, separando-a em pedaços pequenos.	Sim: pediu mais.	Não	Sim	Não
G.	Sim	Sim	Tocou com um dedo e sentiu a textura da gelatina, depois agarrou um pouco mais.	Sim: pediu mais.	Não	Sim	Não

## ANEXO 7. PLANEAMENTO DA ATIVIDADE: A NOSSA SALA É UM AQUÁRIO - 27/11/2012



**Instituição:** Jardim do Fraldinhas



**Grupo de Crianças:** 15 crianças

**Educadora Cooperante:** Regina Marques

**Sala:** Sala de 1 a 2 anos

**Professora Supervisora:** Maria José Gamboa

**Intervenientes:** Jorge Miguel e Alma Robles

**Tema: A nossa sala é um aquário**

Hora	<p>Manhã: 10h15m</p> <p>Após a rotina de acolhimento</p>
Intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo de Crianças</li> <li>• Educadora de Infância</li> <li>• Auxiliar de Ação Educativa</li> <li>• Estagiários</li> </ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 14 peixes de pano</li> <li>• 1 polvo</li> <li>• Piscina de bolas</li> <li>• 1 manta</li> <li>• Fantoques de animais aquáticos</li> <li>• Recortes de animais aquáticos</li> <li>• Álbuns de imagens</li> <li>• Jogos manipulatórios</li> </ul>

<p>Intencionalidade Educativa</p>	<p>Com a realização desta atividade pretendemos que as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvam a curiosidade e ímpeto exploratório</li> <li>• Desenvolvam competências sociais e comunicacionais</li> <li>• Aprendam sobre o mundo físico através da exploração</li> <li>• Adquiram competências de comunicação e linguagem</li> <li>• Desenvolvam o sentido de si próprio</li> </ul>
<p>Descrição da proposta</p>	<p>As crianças serão surpreendidas pela decoração da sala. A sala estará decorada tendo em conta a temática da atividade orientada.</p> <p>A decoração será alusiva ao tema e será composta por figuras de animais marinhos, colados nos vidros e espelhos. Para se iniciar o educador começa por retirar do saco um pequeno conjunto de fantoches, que consistem em fantoches de peixes, polvos, caranguejos, tubarões, baleias, tartarugas e estrelas-do-mar. Aos fantoches serão passados as crianças para elas explorarem. Enquanto as crianças exploram os fantoches, é estendida uma manta que simbolizará o mar e de seguida, as crianças verão peixes de pano de tamanhos diferentes. Aqui terão a oportunidade de ver que os peixes podem ter diferentes tamanhos e cores diferentes. De seguida as crianças poderão explorar este mar a fingir e explorar os peixes que nele estão.</p> <p>Enquanto se dá este momento o educador coloca outros objectos pela sala, como álbuns de imagens, jogos manipulatórios e bolas com superfícies diferentes. Depois de a sala estar preparada as crianças poderão explorar à sua vontade.</p> <p>O educador irá prestando apoio nas interacções e lançará desafios, como por exemplo perguntar onde está a boca do peixe, os olhos e de seguida trabalhará as noções do corpo da criança perguntando onde está a sua boca, os seus olhos, etc.</p> <p>Por fim será pedido para as crianças chegarem junto da piscina de</p>

	<p>bolas e atirarem os peixes para a piscina e de seguida iremos dar uma volta pela sala para admirar as imagens que temos espalhadas pela sala. De seguida as crianças irão brincar com os peixes na piscina.</p> <p>Esta atividade orientada terá continuidade no dia seguinte.</p>
<p>Avaliação</p>	<p>O método de avaliação será feito através da observação direta das crianças durante a atividade e os resultados serão inseridos numa tabela de registo que conterà as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças mostraram interesse em manipular os materiais?</li> <li>• As crianças mostraram curiosidade relativamente às imagens que decoram a sala?</li> <li>• As crianças conseguiram identificar partes do corpo dos peixes?</li> <li>• As crianças conseguiram identificar partes do seu próprio corpo?</li> <li>• As crianças mostraram curiosidade relativamente aos instrumentos musicais?</li> <li>• As crianças manipularam os instrumentos?</li> <li>• As crianças mostraram-se interessadas nos álbuns que tinham ao seu dispor?</li> <li>• Qual a área que teve mais participação?</li> <li>• As crianças pareceram divertidas com a atividade?</li> <li>• As crianças verbalizaram alguns sons semelhantes às palavras que o(a) educador(a) lhes ensinou, e se sim, quais?</li> </ul>

## ANEXO 8. AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE: A NOSSA SALA É UM AQUÁRIO - 27/11/2012

Nome da Criança	A criança esteve concentrada durante a atividade?	A criança mostrou curiosidade relativamente às imagens que decoram a sala?	A criança conseguiu identificar partes do corpo dos peixes?	A criança conseguiu identificar partes do seu próprio corpo?	A criança mostrou curiosidade relativamente aos instrumentos musicais?	A criança manipulou os instrumentos?	A criança verbalizou alguns sons semelhantes às palavras que o(a) educador(a) lhe ensinou?
L. M.	Sim	Sim	Sim. Apontou corretamente e verbalizou “boca, oios”	Sim	Sim.	Sim	Sim: ”Peixe, boca, oios, chuva”
M. de J.	Sim	Sim	Sim. Apontou corretamente.	Sim	Sim, principalmente o pau de chuva.	Sim	Não
M.	Sim	Sim	Sim. Apontou corretamente.	Sim	Sim, principalmente o pau de chuva.	Sim	Não

S. R.	Sim	Sim	Sim. Apontou corretamente e verbalizou “boca, olhos, babatanas”	Sim	Sim, principalmente o ovo.	Sim	Sim: “peixe, boca, olhos, babatanas, tatauga, aua, chuva, vemeio, polvo, mar”
G.	Sim	Sim	Sim. Apontou corretamente. Verbalizou “boca e oios”	Sim	Sim	Sim	Sim:” boca, oios, povo”
Í.	Sim	Sim	Sim. Apontou corretamente.	Sim	Preferia ver os outros fazer.	Sim	Não
B.	Sim	Sim	Sim. Apontou corretamente. Verbalizou “oios, batabanas, boca”	Sim	Sim, principalmente o pau de chuva.	Sim	Sim: “oios, batabanas, boca”

## ANEXO 9. PLANEAMENTO DA ATIVIDADE: A NOSSA SALA É UM AQUÁRIO II - 28/11/2012



**Instituição:** Jardim do Fraldinhas



**Grupo de Crianças:** 15 crianças

**Educadora Cooperante:** Regina Marques

**Sala:** Sala de 1 a 2 anos

**Professora Supervisora:** Maria José Gamboa

**Intervenientes:** Jorge Miguel e Alma Robles

<b>Tema: A nossa sala é um aquário</b>	
Hora	Manhã: 10h15m  Após a rotina de acolhimento
Intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo de Crianças</li> <li>• Educadora de Infância</li> <li>• Auxiliar de Ação Educativa</li> <li>• Estagiários</li> </ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 tenda</li> <li>• 14 peixes de pano</li> <li>• 1 polvo</li> <li>• Piscina de bolas</li> <li>• 1 manta</li> <li>• Fantoques de animais aquáticos</li> <li>• Recortes de animais aquáticos</li> <li>• Recursos musicais</li> <li>• Álbuns sobre o tema</li> </ul>

<p>Intencionalidade Educativa</p>	<p>Com a realização desta atividade pretendemos que as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendam sobre o mundo físico através da exploração</li> <li>• Desenvolvam o domínio sobre o seu próprio corpo</li> <li>• Desenvolvam capacidades motoras</li> <li>• Se sintam confiantes e competentes</li> <li>• Adquiram competências de comunicação e linguagem.</li> <li>• Desenvolvam o sentido de si próprio</li> <li>• Desenvolvam sentido de cooperação</li> </ul>
<p>Descrição da proposta</p>	<p>A atividade orientada dará continuidade à atividade do dia anterior. A decoração da sala será um pouco diferente da do dia anterior porque teremos uma tenda na sala.</p> <p>Esta tenda terá peixes de pano pendurados e colados, o que lhes transmitirá uma sensação de estarem debaixo de água, junto aos peixes. Esta tenda terá também um dispositivo sonoro que produzirá sons de água a cair, da chuva, das ondas, etc. A piscina das bolas terá também uns habitantes diferentes, tais como sardinhas, carapaus e até um polvo.</p> <p>As crianças poderão interagir com os peixes na piscina de bolas e enquanto nos colchões haverá uma pequena área onde elas podem disfrutar de álbuns e de jogos manipulatórios, para as crianças que preferam este tipo de recursos, ou simplesmente já não estejam cativadas pela brincadeira na piscina.</p> <p>Num segundo momento desta atividade iremos fazer um jogo que consiste em ir buscar à piscina das bolas um peixe e fazer um pequeno percurso de desenvolvimento motor com o peixe até por fim o colocar numa caixa. Depois em jeito de recompensa, no final da prova cada criança poderá entrar e disfrutar da tenda que está preparada para ela. Este percurso pode ser jogado a pares e será uma ótima oportunidade para trabalhar o sentido de cooperação, bem como para fortalecer laços e fazer com que as</p>

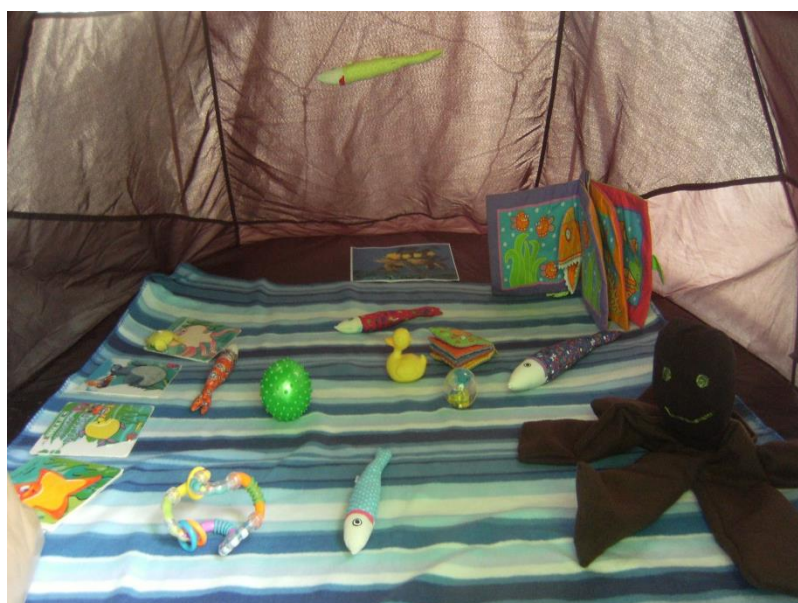
	crianças se sintam inseridas no grupo.
Avaliação	<p>O método de avaliação será feito através da observação direta das crianças durante a atividade e os resultados serão inseridos numa tabela de registo que conterà as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança demonstrou dificuldade em entrar para a piscina?</li> <li>• A criança demonstrou dificuldade em sair da piscina?</li> <li>• As crianças mostraram interesse em manipular os peixes?</li> <li>• A criança executou o percurso com o sem apoio do educador? Gatinhou, andou, correu?</li> <li>• A criança colocou no final o peixe na caixa?</li> <li>• A criança entrou dentro da tenda e demonstrou ter gostado?</li> <li>• As crianças pareceram divertidas com a atividade?</li> <li>• As crianças verbalizaram alguns sons semelhantes às palavras que o(a) educador(a) lhes ensinou, e se sim, quais?</li> </ul>

## ANEXO 10. AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE: A NOSSA SALA É UM AQUÁRIO II - 28/11/2012

Nome da Criança	A criança demonstrou dificuldade em entrar para a piscina?	A criança demonstrou dificuldade em sair da piscina?	As crianças mostraram interesse em manipular os peixes?	A criança executou o percurso com o sem apoio do educador? Gatinhou, andou, correu?	A criança colocou no final o peixe na caixa?	A criança entrou dentro da tenda e demonstrou ter gostado?
L. M.	Alguma dificuldade, mas usou as mãos para se apoiar.	Não.	Sim. Utilizou várias estratégias para pegar no peixe.	Com apoio do educador. Caminhou.	Sim.	Sim, principalmente pelas imagens.
M. de J.	Não, mas demorou um pouco a subir os degraus.	Não.	Sim. Embora fosse notório algum incómodo durante o transporte do peixe.	Com apoio do educador. Caminhou.	Sim.	Sim, principalmente de brincar com a bola de luz.
J. A.	Preferiu trepar o muro.	Não.	Sim. Utilizou várias estratégias para pegar no peixe.	Caminhou em passo acelerado.	Sim	Sim. O J. gostou muito da tenda, deu principalmente atenção aos peixes e aos fantoches.

S. R.	Preferiu trepar o muro.	Não.	Sim. Utilizou várias estratégias para pegar no peixe.	Caminhou em passo acelerado.	Sim	Sim, principalmente de brincar com a bola de luz.
S. V.	Um pouco, necessitou de ajuda do educador.	Não.	Sim. Utilizou várias estratégias para pegar no peixe.	Com apoio do educador. Caminhou.	Sim	Sim. Pareceu fascinada com a bola de luz e com o som da chuva que se ouvia dentro da tenda. Ela procurou o dispositivo sonoro mas não o encontrou. Foi a única criança a dar alguma atenção ao som.
F.	Não	Não	Sim. Utilizou várias estratégias para pegar no peixe.	Caminhou em passo acelerado.	Sim	Sim, adorou brincar com os peixinhos.
A.	Sim, necessitou de ajuda do educador.	Sim, necessitou de ajuda do educador.	Sim, embora com alguma dificuldade.	Caminhou com apoio do educador e gatinhou no final do percurso. Demonstrou uma grande vontade em caminhar.	Sim, com ajuda do educador.	Sim, adorou brincar com os peixinhos.

**ANEXO 11 – RECURSOS UTILIZADOS NA ATIVIDADE: A  
NOSSA SALA É UM AQUÁRIO I E II – 27 E 28/11/2012**



## ANEXO 12. PLANEAMENTO DA ATIVIDADE: EXPLORAÇÃO DA TERRA – 10 A 12/12/2012



**Instituição:** Jardim do Fraldinhas



**Grupo de Crianças:** 15 crianças

**Educadora Cooperante:** Regina Marques

**Sala:** Sala de 1 a 2 anos

**Professora Supervisora:** Maria José Gamboa

**Intervenientes:** Jorge Miguel e Alma Robles

<b>Tema: Exploração da terra</b>	
Hora	Manhã: 10h15m - após a rotina de acolhimento.
Intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo de Crianças</li> <li>• Educadora de Infância</li> <li>• Auxiliar de Ação Educativa</li> <li>• Estagiários</li> </ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terra</li> <li>• Água</li> <li>• Moldes</li> <li>• Plástico</li> <li>• Caixas</li> </ul>
Intencionalidade Educativa	<p>Com a realização desta atividade pretendemos que as crianças:</p> <p style="text-align: center;"><b><u>Desenvolvam o sentido de segurança e auto-estima</u></b> <b>(domínio cognitivo e social)</b></p> <p>O sentido de segurança é trabalhado nesta atividade pois a criança aprende directamente através da exploração dos materiais disponíveis. A criança fica a conhecer melhor as propriedades do elemento, neste caso a terra, e por isso sentir-se-á mais segura em futuras interações com este material.</p>

A auto-estima será um efeito natural do resultado da exploração pois esta contribui para o conhecimento e dá um sentimento de controlo sobre o mundo envolvente. Para crianças desta idade por vezes basta o explorar do material para se sentirem bem e felizes, mas o poder da descoberta é também algo que deve ser levado em conta. Nesta atividade pretende-se precisamente que as crianças descubram por elas próprias que podem fazer coisas com a terra, como por exemplo montinhos ou desenhos com o dedo. O descobrir torna-se assim uma estratégia para promover a auto-estima e a confiança em si mesmo.

### **Experiências-chave**

- Expressar iniciativa
- Distinguir o eu do outro
- Resolver problemas com que se depara ao explorar e ao brincar

### **Desenvolvam a curiosidade e o ímpeto exploratório**

#### **(domínio cognitivo e social)**

O facto de terem a terra à sua disposição fará com que naturalmente as crianças sejam invadidas por um sentimento de curiosidade. Elas poderão explorar livremente a terra e pretende-se criar o ambiente necessário para que elas descubram por si mesmas que com a terra é possível brincar e construir. Poderão por exemplo fazer montinhos, fazer uma linha e quem sabe até fazer um castelo com a ajuda dos moldes, ou mais simplesmente passar o dedo pela terra e fazer um desenho. O desejo e a capacidade de alterar ou produzir um efeito nas coisas é algo que deve ser explorado e inculcado na criança. Desta forma podemos promover também o desenvolvimento da persistência.

### **Experiências-chave**

- Explorar objectos com as mãos
- Explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes

- Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora
- Explorar materiais de construção e de expressão plástica

### **Desenvolvam a competências sociais e comunicacionais**

#### **(domínio cognitivo e social)**

Esta atividade será feita em grande grupo. Desta forma as crianças terão de adaptar o seu comportamento para permitir que todas as crianças possam ter oportunidade de explorar o material disponibilizado. O facto de estarem a trabalhar em conjunto permite que as crianças desenvolvam a capacidade de trabalhar juntas e o educador apenas assumirá o papel de regulador de comportamentos. Esta atividade promoverá também o estabelecimento de relações tanto entre as crianças como entre as crianças e o educador.

#### **Experiências-chave**

- Fortalecer a vinculação com o educador
- Estabelecer relações com os pares
- Mostrar compreensão e empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros
- Desenvolver o jogo social

### **Desenvolvam o seu vocabulário e consciência fonológica**

#### **(domínio cognitivo e social)**

Palavras como: terra, lama, molde, castelo, areia, entre outras, serão muito escutadas durante esta atividade e serão palavras que serão colocadas em destaque com o intuito de levar as crianças a tentar repeti-las.

#### **Experiências-chave**

- Ouvir e responder
- Comunicar não verbalmente
- Participar na comunicação dar e receber
- Comunicar verbalmente

	<p style="text-align: center;"><b><u>Desenvolvam a sua capacidade de comunicar e linguagem verbal</u></b> <b>(domínio cognitivo e social)</b></p> <p>A realização desta atividade irá certamente promover a interação entre as crianças. Destas interações surgem vocalizações que devem ser estimuladas pelo educador através da colocação de desafios e partilha da atividade com as outras crianças.</p> <p>Os sucessos e insucessos são por vezes partilhados com as outras crianças. A felicidade e infelicidade são comportamentos que intrinsecamente são manifestados através da comunicação corporal ou pela comunicação verbal. Estimular estas manifestações torna as crianças mais confiantes em si mesmas.</p> <p><b>Experiências-chave</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir e responder</li> <li>• Comunicar não verbalmente</li> <li>• Comunicar verbalmente</li> <li>• Criar relações com os pares</li> </ul> <p><b><u>Experienciem sensações</u> (domínio cognitivo)</b></p> <p>A terra é um material que por natureza suscita curiosidade; as suas diferentes texturas provocam sensações diferentes e promovem a exploração.</p> <p>O tacto irá ser um sentido que certamente será estimulado com a realização desta atividade. A terra que as crianças terão disponível irá ser uma terra solta com alguns torrões. Irá ser interessante ver como as crianças irão interagir com a terra, a forma como lhe tentarão agarrar, como reagirão ao perceber que os torrões são muito frágeis ou ao sentir a terra a cair pelos seus dedos.</p>
<p>Descrição da proposta</p>	<p>Após a hora da bolachinha, as crianças irão para a sala de refeições que já estará preparada para os receber. As mesas estarão dispostas em U para que todas as crianças consigam ver. O educador chamará uma criança para exemplificar o que eles irão fazer de seguida.</p>

	<p>O primeiro momento desta atividade consiste em mostrar um pouco de terra às crianças. De seguida uma criança irá mexer na terra para que todos vejam que a terra pode ser divertida. Este momento a meu ver é importante para algumas crianças que por natureza são um pouco mais reticentes neste tipo de atividades. No nosso grupo de crianças, pela experiência de outras atividades, sei que irá haver provavelmente 3 crianças que terão alguma falta de vontade inicial. Assim através deste método espero que esse medo inicial seja rapidamente superado e que todas as crianças desfrutem do momento.</p> <p>De seguida as crianças terão amostras de terra à sua disposição para explorarem livremente. Após alguns minutos estas amostras individuais serão recolhidas e o educador chamará uma criança para vir à mesa onde colocará à sua disposição um bocado de terra e alguns moldes e deixará que a criança explore aqueles materiais. Após uma breve exploração o educador adicionará um pouco de água à terra, tornando-a assim mais consistente. A criança utilizará um molde e mostrará o resultado ao resto das crianças. Após esta demonstração, as crianças serão divididas em grupos de 4 e terão ao seu dispor amostras maiores e moldes. Por fim as crianças poderão ver os resultados umas das outras, partilhando assim a alegria e o sucesso que obtiveram.</p>
Avaliação	<p>O método de avaliação será feito através da observação direta das crianças durante a atividade e os resultados serão inseridos numa tabela de registo que conterà as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças gostaram de brincar com a terra?</li> <li>• As crianças demonstraram curiosidade em manipular a terra?</li> <li>• As crianças interagiram através de vocalizações? Se sim quais?</li> <li>• As crianças cooperaram umas com as outras?</li> <li>• As crianças usaram os moldes? Como o fizeram?</li> <li>• De que forma as crianças exploraram a terra?</li> <li>• As crianças pareceram divertidas com a atividade?</li> <li>• As crianças verbalizaram alguns sons semelhantes às palavras que o educador lhes transmitiu, e se sim, quais?</li> </ul>



### ANEXO 13. AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE: EXPLORAÇÃO DA TERRA – 10 A 12/12/2012

Nome da Criança	A criança gostou de brincar com a terra?	A criança interagiu através de vocalizações?  Se sim, quais?	A criança demonstrou curiosidade em manipular a terra?	A criança cooperou com as outras?	De que forma explorou a criança a terra?	A criança verbalizou sons semelhantes às palavras que o educador lhe transmitiu?
L. M.	Não muito, foi notório que não se queria sujar, foi necessário a intervenção da educadora para ela sentir confiança em explorar a terra.	Não. As interações foram a nível da observação. A criança olhava para o que o parceiro fazia e reagia, através de um sorriso ou então copiando o que o parceiro fazia.	Não. Foi notório que esta atividade não foi do agrado da L.	Não.	Começámos por mostrar que se podia sacudir a terra das mãos e ela imitou o gesto. Depois mostrámos que se podia fazer montinhos e meter a terra nos copos. Ela imitou e começou a fazer os seus montes.	Sim, “terra, scuir, palmas, montinho.”
M. de J.	Sim	Não. As interações	Sim. O M. explorou	Partilhou os	Fez montinhos e passou	Sim: “terra,

		foram a nível da observação.	a terra de várias maneiras. Com as mãos, com a ponta dos dedos. Fez montinhos e passou a terra de um copinho para o outro.	copos e formas.	a terra de copo em copo. Fez alguns rabiscos na terra.	montinho”
J. A.	Sim, embora demonstrasse um pouco de receio.	Não. As interações foram a nível da observação.	Sim.	Partilhou os copos e formas.	Fez montinhos e passou a terra de copo em copo	Sim: “terra, fomas, copo”
S. R.	Sim	Não. O S. pareceu bastante concentrado na construção dos seus montinhos.	Sim, explorou a terra de várias maneiras: com as mãos, com a ponta dos dedos. Fez montinhos e passou a terra de um copo para o outro.	Partilhou os copos e formas.	Fez montinhos e passou a terra de copo em copo	Sim: “terra, sacuir, fomas, giro, montinho”

Í.	<p>Não muito, foi notório que não se queria sujar.</p> <p>Foi necessário a intervenção da educadora para ela sentir confiança em explorar a terra.</p>	Não.	Sim.	Não.	<p>Começámos por mostrar que se podia sacudir a terra das mãos e de seguida ela imitou o gesto. Depois foi mostrado que se podia fazer montinhos e meter a terra nos copos. Ela imitou e depois naturalmente começou a fazer os seus montes.</p>	Não
B.	Sim	Não.	<p>Sim, explorou a terra de várias maneiras: com as mãos, com a ponta dos dedos. Fez montinhos e passou a terra de um copinho para o outro.</p>	Partilhou os copos e formas.	Fez montinhos e passou a terra de copo em copo	Sim: “terra, fomas, copinho”.

## ANEXO 14. PLANIFICAÇÃO DE TERÇA-FEIRA, 14 DE MAIO DE 2013

Grupo de crianças: 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos	
9h -10h	Acolhimento das crianças e brincadeira livre no espaço interior
10h -10h30	Lanche
10h30 – 11h	Pausa / Intervalo Brincadeira livre em espaço exterior ou interior
11h -11h15	Marcação das presenças Marcação do dia e do estado do tempo no calendário Canção do Bom Dia
Rotinas diárias	<p>“Embora seja um desafio organizar um programa destinado a várias crianças, os benefícios que daí resultam são imensos. Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que as crianças se sintam seguras e confiantes.” <b>(Post e Hohman, 2000, p.195)</b></p> <p>“Ao início do dia, se as crianças souberem o que vão fazer quando os pais as deixam, a separação dos pais e a aproximação ao educador e aos colegas torna-se mais fácil. À medida que vivem os rituais e as repetições de uma programação diária consistente as crianças ganham um sentido de continuidade e de controlo.” <b>(Post e Hohman, 2000, p.196)</b></p> <p>Os momentos de chegada e de partida são muito importantes para que, de uma forma calorosa, os educadores dêem às crianças e aos pais as boas vindas, ou as despedidas, para que a criança se sinta bem e apoiada durante estes momentos de separação e reencontro. Estes momentos podem ser difíceis para algumas crianças e para alguns pais. Tendo em conta que estes momentos podem causar muita ansiedade familiar, é importante que o educador esteja</p>

	<p>disponível para dar confiança, apoio e tranquilidade.</p> <p>A brincadeira livre é um tempo onde a criança pode livremente investigar e explorar materiais e interagir com os seus pares e educador. O ambiente deve ser seguro, com bastantes materiais e oportunidades interessantes, integrados num espaço onde se possam deslocar livremente e onde cada criança escolhe aquilo que está de acordo com o seu interesse naquele momento.</p> <p>Muitas aprendizagens podem ocorrer no tempo de brincadeira livre. As explorações sensório-motoras que as crianças escolhem fazem com que elas se envolvam em experiências de aprendizagem: o encher e esvaziar, pôr e tirar, o repetir de uma ação para fazer com que algo torne a acontecer, a exploração do faz de conta, etc.</p> <p>As crianças durante este tempo de brincadeira livre vão interagindo com os seus pares, com o educador e com os materiais lúdicos disponíveis; constroem conhecimento sobre as representações, o movimento, a comunicação, objetos, espaço e tempo. O contexto social muito rico em que o tempo de brincadeira livre ocorre é muito importante para o grupo de crianças, pois neste momento o grupo tem oportunidade de se observar a explorar, a brincar, a imitar as suas ações e a estabelecer relações. Este momento também é aproveitado para as crianças comunicarem as suas frustrações e triunfos ao educador.</p>
--	---

<p>Intencionalidade educativa</p>	<p>No âmbito da Área da Formação Pessoal, pretende-se que a criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seja autónoma;</li> <li>• Respeite os colegas e seja capaz de esperar pela sua vez;</li> <li>• Desenvolva valores democráticos e cívicos.</li> </ul> <p>No âmbito da Área de Conhecimento do Mundo pretende-se que a criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenha noção do tempo cronológico;</li> <li>• Identifique o estado do tempo (meteorologia).</li> </ul> <p>No âmbito da Área da Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem pretende-se que a criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconheça e identifique o seu nome;</li> <li>• Se familiarize com o código escrito;</li> <li>• Desenvolva o seu vocabulário.</li> </ul>
<p>Intencionalidade educativa</p>	<p>No âmbito da Área da Expressão e Comunicação, no domínio da Matemática pretende-se que a criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conte os elementos do grupo presentes na sala;</li> <li>• Identifique se o total de crianças presentes é igual ou inferior a 25;</li> <li>• Memorize a lenga-lenga numérica (1 a 25).</li> </ul> <p>No âmbito da Área da Expressão e Comunicação, no domínio da Expressão Musical pretende-se que a criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cante a canção dos bons dias.</li> </ul>
<p>Competências</p>	<p>Pretende-se que a criança desenvolva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os valores democráticos e cívicos enquanto aguarda pela sua vez;</li> <li>• Desenvolva a noção de tempo quando faz a marcação das presenças, reconhecendo o dia em que estamos e referindo qual foi o dia anterior e o dia que vem a seguir;</li> <li>• Desenvolva a noção de igual ou menor, através da contagem dos elementos do grupo, comparando-os com o total de</li> </ul>

	<p>crianças;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolva o sentido do número através da contagem das crianças presentes;</li> <li>• Desenvolva o seu vocabulário ao expor as suas opiniões e ideias;</li> <li>• Desenvolva a noção de ritmo ao cantar a música dos bons dias;</li> <li>• Desenvolva capacidades de expressão oral quando conta as novidades do fim-de-semana às outras crianças.</li> </ul>
11h15 -11h55	<p>➤ <b>Atividade orientada: Trabalho de projeto: “Vamos semear”</b></p> <p>Experiência paralela: as crianças têm demonstrado alguma dificuldade em compreender a questão da terra que poderemos utilizar no jardim. Para as crianças verificarem se a terra que temos disponível é boa para semear, iremos recolher algumas amostras que servirão de teste.</p> <p>Para isso as crianças irão recolher 3 amostras de solo diferentes: areia; solo dos canteiros que embora tenha por base a areia já se encontra misturada com terra e folhas secas que se foram decompondo ao longo do tempo; e por fim terra rica e escura diferente da que se pode encontrar no espaço exterior do jardim.</p> <p>O objetivo desta experiência é verificar em qual dos solos as sementes germinarão mais depressa, caso germinem.</p> <p>A experiência terá a duração de 14 dias, porque as sementes demoram cerca de 10 dias a germinar.</p> <p>As crianças irão organizar-se em grupos que ficarão com a responsabilidade de fazer os registos fotográficos e de regarem a plantas.</p>

<p>Intencionalidade educativa</p>	<p>Pretende-se levar as crianças a desenvolver-se nos domínios:</p> <p>Cognitivo: domínio da linguagem oral; desenvolvimento da capacidade de atenção, observação e concentração; mobilização de conhecimentos sobre o que a planta necessita para viver; sensibilização para a importância da água para a vida vegetal; compreensão das regras para manter um ambiente limpo e saudável; estimulação da criatividade e imaginação; desenvolvimento da capacidade de relacionar, seriar, contar, medir e agrupar objetos em função das suas propriedades.</p> <p>Moral: desenvolvimento de conceitos morais como respeito e partilha; aquisição da noção de valores relativos à proteção do meio ambiente.</p> <p>Físico: desenvolvimento da motricidade fina; aperfeiçoamento da destreza manual; desenvolvimento da coordenação óculo-manual.</p> <p>Social: alargar os seus conhecimentos sociais; promover o uso de diferentes materiais de consulta; desenvolver a capacidade de trabalhar em conjunto; respeitar a opinião/características do outro; promover saberes sociais.</p> <p>Afetivo: através da criação de ambientes que geram emoções positivas, promover a partilha de ideias; desenvolver a auto-estima e a confiança em si mesmo e nas suas capacidades; desenvolver a noção de valor próprio.</p>
<p>Competências a desenvolver pelas crianças</p>	<p>Área do Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Curiosidade, capacidade de observação, desejo de saber e compreender o porquê das coisas;</li> <li>• Desenvolver uma atitude crítica;</li> <li>• Identificar objetos relacionados com a jardinagem;</li> <li>• Identificar as diferentes partes de uma planta: raiz, caule, folhas e flor;</li> <li>• Reconhecer alguns cuidados a ter com as plantas.</li> </ul>

	<p>Área da Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a linguagem através da partilha de ideias em grande grupo (Domínio do oral);</li> <li>• Desenvolver vocabulário específico relacionado com as plantas;</li> <li>• Expressar oralmente o que está a pensar (Domínio do oral).</li> </ul> <hr/> <p>Domínio da Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Treinar a capacidade de seriar e ordenar;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de efectuar medições, através da medição de espaços com um padrão não convencional.</li> </ul> <hr/> <p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança deve ser capaz de esperar pela sua vez de falar;</li> <li>• A criança deve ser capaz de manifestar a sua opinião;</li> <li>• A criança deve ser capaz de trabalhar em conjunto e cooperar com os outros;</li> <li>• Promover a autonomia.</li> </ul>
<p>Descrição da Proposta Educativa</p>	<p>As crianças serão convidadas a ir para o espaço exterior. Posteriormente as crianças irão observar os vários pacotes com sementes e irão escolher que sementes querem semear. Após este primeiro momento, as crianças irão em pares experimentar e descobrir algumas funcionalidades de ferramentas ligadas à jardinagem. As crianças de seguida irão preparar a terra para receber as sementes. Esta preparação irá envolver ações como cavar, alisar a terra, fazer montinhos e regar.</p> <p>Tendo em conta que as sementes não podem ficar umas em cima das outras, as crianças irão escolher uma forma de medir os espaços entre as sementes, recorrendo para isso a objetos não convencionais para efectuar essas medições, como por exemplo: o espaço entre duas sementes corresponder ao tamanho de um pacote de leite.</p> <p>Depois das crianças terem preparado o espaço para semear as plantas, irão uma de cada vez semear e regar a semente que escolheram.</p>

12h – 13h30	Almoço
13h30 -14h20	➤ <b>Atividade orientada: As plantas carnívoras</b>
Intencionalidade educativa	<p>Pretende-se levar as crianças a desenvolver-se no domínio:</p> <p>Cognitivo: domínio da linguagem oral; através, estimulação da curiosidade e do desejo de saber mais; compreensão das mensagens transmitidas pelos textos; aquisição de vocabulário, interpretação de imagens do texto; expressão de sentimentos, ideias e emoções,</p> <p>Social: alargar os seus conhecimentos sociais; respeitar a opinião/características do outro;</p> <p>Moral / Afetivo: através da criação de ambientes que geram emoções positivas, promover a partilha de ideias; desenvolver a auto-estima e a confiança em si mesmo e nas suas capacidades; desenvolver a noção de valor próprio, desenvolver o gosto e privilegiar o prazer que os livros nos trazem.</p>

<p>Competências a desenvolver pelas crianças</p>	<p>Área da Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a linguagem através da partilha de ideias em grande grupo (Domínio do oral);</li> <li>• Expressar oralmente pensamentos e opiniões (Domínio do oral);</li> <li>• Familiarização com as funcionalidades da escrita, através do registo das suas opiniões e ideias;</li> <li>• Familiarização com o código escrito através da observação do registo das suas opiniões e ideias;</li> <li>• Desenvolver capacidade de compreensão de textos;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de interpretar imagens.</li> <li>• Estimular o gosto e o interesse pelo livro e pela leitura;</li> <li>• Desenvolver a iniciativa e interesse pelo diálogo e participação oral;</li> </ul> <p>Área do Conhecimento do Mundo (domínio das ciências)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica características dos seres vivos (plantas)</li> <li>• Participação de atividades de iniciação ao processo de investigação</li> <li>• Manifesta interesse em conhecer e compreender o mundo que o rodeia</li> </ul>
	<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser paciente e aguardar pela sua vez de falar;</li> <li>• Manifestar opiniões pessoais;</li> <li>• Desenvolver o conhecimento de si própria;</li> <li>• Ser capaz de trabalhar em conjunto e cooperar com os outros;</li> <li>• Desenvolver sentido crítico.</li> </ul>

<p>Descrição da proposta educativa</p>	<p>Após o regresso do almoço, as crianças sentar-se-ão nas mesas de trabalho onde terão uma planta carnívora “drósera” que poderão observar. Após este momento as crianças observarão a planta a alimentar-se. Por fim as crianças terão um momento onde podem expor as suas dúvidas sobre a planta, que iremos tentar responder através da exploração de dois livros: “O jardim dos pequenos” de Ann Rocard e Claire Nadaud, e “Flores e Árvores” de Gillian Moore e Ed Skyner.</p>
<p>Avaliação</p>	<p>A avaliação das rotinas será de natureza formativa e diagnóstica e será realizada pelo estagiário através de um registo que procure responder às seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança reconheceu o dia da semana em que está?</li> <li>• A criança identificou o dia da semana anterior ao dia em que está? E o dia seguinte?</li> <li>• A criança contou os colegas sem se enganar?</li> <li>• A criança necessitou de apontar para as crianças durante a contagem?</li> </ul> <p>A avaliação das atividades orientadas será de natureza formativa e diagnóstica e será realizada pelo estagiário através de um registo que procure responder às seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança nomeou os objetos de jardinagem?</li> <li>• A criança identificou e nomeou as partes que compõem a planta?</li> <li>• A criança nomeou alguns cuidados a ter com as plantas? Quais?</li> <li>• A criança foi capaz de contar as sementes?</li> <li>• A criança foi capaz de medir o espaço entre as sementes?</li> <li>• A criança foi capaz de aguardar pela sua vez de falar?</li> </ul>
<p>Recursos Necessários</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sementes</li> <li>✓ 1 Ancinho</li> <li>✓ 1 Pá</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 1 Regador</li> <li>✓ Máquina fotográfica</li> <li>✓ Pacotes de leite</li> <li>✓ Livro: “O jardim dos pequenos” de Ann Rocard e Claire Nadaud</li> <li>✓ Livro: “ Flores e Árvores” de Gillian Moore e Ed Skyner.</li> </ul>
--	--

**Desafio da semana:** Durante esta semana algumas crianças serão desafiadas a atarem os seus próprios sapatos. Durante o dia, muitas crianças recorrem ao educador para as ajudar ou apoiar em algumas coisas que elas não conseguem ainda fazer. Durante as observações que fiz nas outras semanas, reparei que há um conjunto de 3 crianças que se encontram predisposta para aprenderem a atar os seus sapatos.

Durante as pausas para lanche, algumas vezes as crianças vão brincar para o exterior, no final têm de tirar a areia dos sapatos. Este é um momento onde o apoio do educador é fundamental. Durante estes momentos perguntei a algumas crianças se em casa os pais já tinham treinado com eles o atar os sapatos. A grande maioria respondeu-me que já tinham tentado uma ou duas vezes, mas não mais que isso. Como o ser autónomo é um aspecto do desenvolvimento da criança fundamental, penso que este aspecto do dia a dia das crianças deve ser abordado no jardim de Infância. Por este motivo durante esta semana um grupo de 3 crianças irá treinar o atar os sapatos. Embora este desafio seja apenas dirigido a 3 crianças, é expectável que outras crianças queiram participar.

Através deste desafio elas irão treinar o ato de atar os sapatos, desenvolvendo assim a sua motricidade fina, coordenação óculo-motora, capacidade de concentração.

## ANEXO 15. DESAFIO DA SEMANA



## **ANEXO 16. AVALIAÇÃO 27, 28, 29 DE MAIO**

**A criança demonstrou curiosidade, capacidade de observação, desejo de saber e compreender o porquê das coisas?**

M1	M2	I.F.
_____	_____	_____
Sim	Sim	Sim

**A criança demonstrou compreender processo de germinação através da exploração da história?**

M1	M2	I.F.
_____	_____	_____
Sim	Sim	Sim

**A criança identificou das diferentes partes da planta (raiz, caule, folhas e flor)?**

M1: Sim

M2: Sim, mas afirmou que não sabia muito bem onde acabava a raiz e começava o caule.

I.F.: Sim

**A criança descreveu acontecimentos ocorridos na narrativa, na sequência apropriada com a inclusão das principais personagens?**

M1	M2	I.F.
_____	_____	_____
Sim	Sim	Sim

**A criança reconheceu a informação que a ilustração transmitiu?**

M1	M2	I.F.
_____	_____	_____
Sim	Sim	Sim

**A criança foi capaz de recontar a história através do desenho? Se sim, como o fez? (Esta questão necessita de uma análise mais minuciosa do desenho efetuado, onde se irá observar se as sequências temporais estão corretas e se não há omissão de acontecimentos).**

M1: Sim, embora tenha começado a sua representação gráfica da direita para a esquerda. Isto demonstra que ainda não compreende bem o sentido da escrita.

Nota: o sentido da escrita necessita de ser um pouco mais trabalhado, talvez deva incorporar esta questão em mais atividades para que estas questões sejam ultrapassadas

M2: Sim

I.F.: Sim

**A criança identificou objetos relacionados com a reciclagem?**

M1	M2	I.F.
_____	_____	_____
Sim	Sim	Sim

**A criança reconheceu alguns cuidados a ter com a reciclagem?**

M1	M2	I.F.
_____	_____	_____
Sim	Sim	Sim

**A criança foi capaz de trabalhar em conjunto e cooperar com os outros?**

M1	M2	I.F.
_____	_____	_____
Sim	Sim	Sim

**A criança foi capaz de seriar e ordenar os objetos em função dos respetivos ecopontos?**

M1	M2	I.F.
_____	_____	_____
Sim, sem dificuldade	Sim, sem dificuldade	Sim, sem dificuldade

## ANEXO 17. ELABORAÇÃO DO CARTAZ DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS



Votação dos desenhos



Definição da estética do cartaz



Figura 1. Votações para o cartaz dos direitos da criança



Figura 2. Cartaz relativo aos direitos das crianças

# ANEXO 18 – TEIAS DE CONHECIMENTO

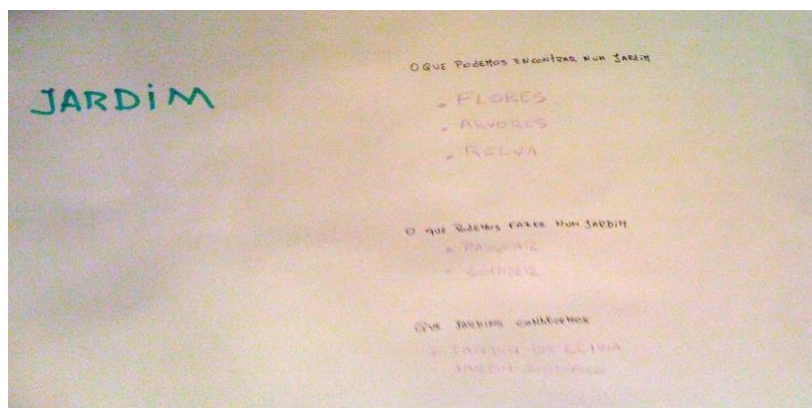


Figura 1. Informação recolhida na primeira teia

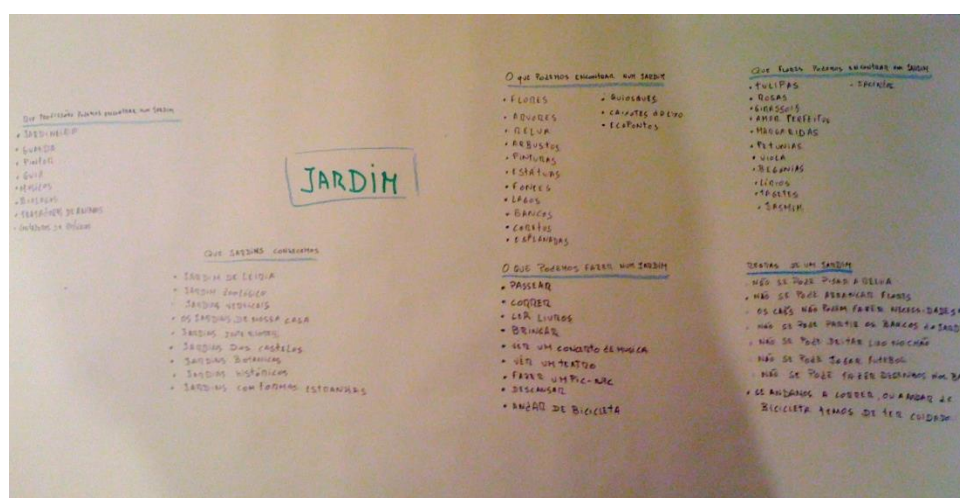


Figura 2. Informação da teia final

## ANEXO 19. EXPERIÊNCIA DA QUALIDADE DO SOLO E PLANTAÇÃO DE VEGETAIS



AMOSTRA 1



AMOSTRA 2



AMOSTRA 3

### RESULTADO DAS AMOSTRAS DE SOLO:



### PLANTAÇÃO DE VEGETAIS:



## ANEXO 20. ATIVIDADE DE QUARTA FEIRA, 15 DE MAIO – CONSTRUÇÃO DAS “OBRAS DE ARTE” EM BARRO



## ANEXO 21. PLANIFICAÇÃO DE SEGUNDA-FEIRA, 27 DE MAIO DE 2013

Grupo de crianças: 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos	
11h15 -11h55	<p>➤ <b>Atividade orientada: Exploração da história “ Ainda nada?” de Christian Voltz</b></p>
Justificação da proposta	<p>Esta atividade surge no âmbito da atividade desenvolvida no dia 14 de Maio. Esta atividade teve como objetivo proporcionar às crianças a experiência de criar um pequeno canteiro: as crianças colocaram a terra no recipiente, inseriram a semente na terra e depois regaram. Durante este procedimento as crianças perguntaram várias vezes quanto tempo demoraria até as sementes germinarem. Disse-lhes então que teríamos de observar melhor o pacote das sementes, para ver se descobríamos a tão desejada resposta. Após uma observação cuidada, as crianças descobriram que esse tempo não era o mesmo para todas, ou seja, umas desenvolviam-se rapidamente e outras demoravam mais tempo. Após esta constatação, algumas crianças mostraram a sua insatisfação pelo facto de terem de esperar tanto tempo para verem o resultado.</p> <p>O álbum foi escolhido por abordar esta questão e se enquadrar na temática que tem vindo a ser abordada, além das suas ilustrações terem uma boa qualidade e expressividade. Uma particular atenção será dada às crianças mais novas (3, 4 anos), que beneficiarão certamente do texto simples e ilustrações cativantes.</p>

<p>Intencionalidade educativa</p>	<p>Pretende-se levar as crianças a desenvolver-se nos domínios:</p> <p>Cognitivo: compreensão de discursos orais e interação verbal; conhecimento das convenções gráficas; desenvolvimento da consciência fonológica; desenvolvimento da capacidade de atenção, observação e concentração.</p> <p>Moral: desenvolvimento de conceitos morais como respeito, partilha e paciência.</p> <p>Social: alargar os seus conhecimentos sociais; respeitar a opinião/características do outro; promoção de saberes sociais.</p> <p>Afetivo: através da criação de ambientes que geram emoções positivas, promover a partilha de ideias; desenvolver a auto-estima e a confiança em si mesmo e nas suas capacidades; desenvolver a noção de valor próprio.</p>
<p>Competências a desenvolver pelas crianças</p>	<p>Área do Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Curiosidade, capacidade de observação, desejo de saber e compreender o porquê das coisas;</li> <li>• Compreensão do processo de germinação através da exploração da história;</li> <li>• Identificação das diferentes partes da planta (raiz, caule, folhas e flor).</li> </ul> <p>Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Compreensão de discursos orais e interação verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Através da descrição de acontecimentos ocorridos na narrativa, na sequência apropriada com a inclusão das principais personagens;</li> <li>• Através do reconto de uma narrativa acabada de ouvir e já repetida anteriormente;</li> <li>• Através do alargamento do capital lexical, pela exploração do som e do significado de novas palavras.</li> </ul> <p>Desenvolvimento da consciência fonológica:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Através da segmentação silábica da palavra;</li> <li>• Através do isolamento e contagem de palavras em frases.</li> </ul> <p>Reconhecimento e escrita de palavras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Através do reconhecimento de algumas palavras escritas do seu quotidiano.</li> </ul> <p>Conhecimento das convenções gráficas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Através do reconhecimento da informação que a ilustração transmite;</li> <li>• Através da identificação da capa, contracapa, título e autor;</li> <li>• Através da antecipação de acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.</li> </ul>
	<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança deve ser capaz de esperar pela sua vez de falar;</li> <li>• A criança deve ser capaz de manifestar a sua opinião.</li> </ul>
	<p>Área das Expressões: Expressão Plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação através da representação de vivências individuais, temas, histórias e paisagens, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem).</li> <li>• Desenvolvimento da criatividade.</li> </ul>
<p>Descrição da Proposta Educativa</p>	<p>Após o regresso do recreio, as crianças irão fazer a observação e registo das germinações que foram iniciadas no dia 14 de Maio. As crianças irão observar se já ocorreram germinações e, se já tiverem ocorrido, irão registar fotograficamente esse crescimento.</p> <p>Como a maioria das germinações só ocorrerão mais para o fim da semana, segundo os dados que as crianças recolheram dos pacotes das sementes, é expectável que as reações por parte de algumas</p>

	<p>crianças sejam de impaciência pela demora em obter resultados. Após esta observação as crianças irão para a área do tapete onde irão escutar e ver uma história intitulada “Ainda nada?”.</p> <p>O primeiro momento da exploração do álbum consiste na observação e identificação das diferentes partes constituintes do álbum: a capa, a contra-capas, as guardas e o autor.</p> <p>De seguida as crianças irão observar as ilustrações da 1ª e 2ª página. Uma criança irá ser questionada sobre a informação que ela retira das imagens que observa. Após a sua resposta as crianças irão escutar o que está escrito. Nesta primeira página o texto informa as crianças sobre o tempo em que ocorre esta acção. Por esse motivo, as crianças serão questionadas no final da leitura sobre quando ocorre esta acção.</p> <p>Também na primeira página a palavra “enorme” está destacada, pelo que iremos explorar esta palavra. Com esse intuito, as crianças serão questionadas sobre o significado de “enorme” e depois irão fazer a divisão silábica da palavra.</p> <p>Após este momento, as crianças irão observar as ilustrações da página 4 e 5 e uma criança irá ser questionada sobre a informação que ela retira das imagens que observa. Após a sua resposta as crianças irão escutar a leitura do texto que acompanha as imagens. Nestas páginas as crianças tomam conhecimento sobre o nome da personagem principal. Após a leitura, as crianças serão questionadas sobre o nome do senhor que plantou a sementinha.</p> <p>Nas páginas seguintes (5 e 6) as crianças irão escutar o texto e após este momento as crianças irão escutar novamente o texto e irão imitar as acções que a personagem principal faz: tapar o buraco, saltar-lhe em cima e pisar.</p> <p>De seguida passaremos para as páginas 7 e 8 onde após as crianças escutarem o texto irão fazer a divisão silábica das palavras regou e regador. Após este momento será pedido a uma criança mais nova para contar as palavras que vê na folha.</p> <p>Após este momento passaremos para as páginas 9 e 10, onde as</p>
--	--

	<p>crianças irão observar as ilustrações e escutarão o texto. De seguida passaremos para as ilustrações da página 11 e 12 onde decorre uma mudança temporal, pois fica de noite. Aqui será pedido para uma das crianças mais novas partilhar o que observa nestas páginas.</p> <p>Nas páginas 13 e 14 as crianças irão observar as ilustrações da página e de seguida irá ser questionada uma criança sobre a informação que ela retira das imagens que observa. Após a sua resposta, as crianças irão escutar o que está escrito. Nestas páginas a palavra paciência está destacada, pelo que as crianças serão questionadas sobre o seu significado. Após as crianças partilharem as suas opiniões sobre o significado de paciência, iremos consultar o dicionário para as crianças ficarem a conhecer o significado exato da palavra.</p> <p>Nas páginas seguintes, a 15 e 16, as crianças irão observar as ilustrações da página e de seguida irá ser questionada uma criança sobre a informação que ela retira das imagens que observa, após a sua resposta as crianças irão escutar o que está escrito. Este procedimento será repetido para as páginas 17 e 18. As páginas 19 a 22 contêm apenas ilustrações pelo que as crianças irão apenas observar e relatar o que observam.</p> <p>Nas páginas 23 e 24, as crianças irão observar as ilustrações da página e uma criança será questionada sobre a informação que retira das imagens que observa. Após a sua resposta as crianças irão escutar o que está escrito e por fim será pedido a uma criança para contar o número de palavras que aparecem nestas páginas.</p> <p>Por fim, nas páginas 25 e 26 as crianças irão observar as ilustrações e, antes de ser lido o texto, uma criança explicará qual a informação que ela retira das imagens que observa.</p> <p>Para finalizar a primeira leitura da história, as crianças serão questionadas sobre se gostaram da história e como se chamava a personagem principal. De seguida, as crianças dirão se querem escutar e ver a história de novo.</p>
--	--

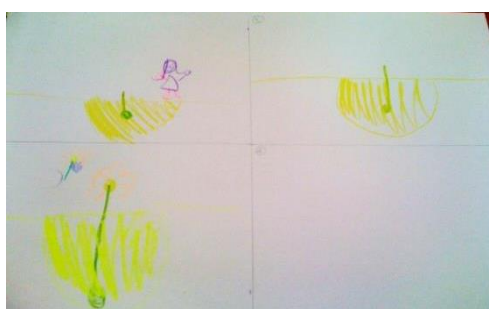
12h – 13h30	Almoço
13h30 -14h20	➤ <b>Atividade orientada: Continuação da atividade iniciada no período da manhã: O reconto através do desenho.</b>
Descrição da proposta educativa	<p>A atividade orientada será iniciada com a leitura da história “Ainda nada?”, de Christian Voltz.</p> <p>Após esta leitura, ir-se-á lançar um desafio às crianças sob forma de uma pergunta: “quantos desenhos precisas de fazer para me contares a história?”</p> <p>O intuito desta pergunta é fazer com que a criança elabore um esquema mental sobre as diversas acções da história para desta forma poder recontar através do desenho a sequência da história.</p> <p>De seguida as crianças serão distribuídas pelas mesas de trabalho, com o respetivo material de desenho, onde procederão às suas representações gráficas da história.</p>
Avaliação	<p>A avaliação das rotinas será de natureza formativa e diagnóstica e será realizada pelo estagiário através de um registo que procure responder às seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ A criança reconheceu o dia da semana em que está?</li> <li>→ A criança identificou o dia da semana anterior ao dia em que está? E o dia seguinte?</li> <li>→ A criança contou os colegas sem se enganar?</li> <li>→ A criança necessitou de apontar para as crianças durante a contagem?</li> </ul> <p>A avaliação das atividades orientadas será de natureza formativa e diagnóstica e será realizada pelo estagiário através de um registo que procure responder às seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ A criança demonstrou curiosidade, capacidade de observação, desejo de saber e compreender o porquê das coisas?</li> <li>→ A criança demonstrou compreender processo de germinação</li> </ul>

	<p>através da exploração da história?</p> <p>→ A criança identificou as diferentes partes da planta (raiz, caule, folhas e flor)?</p> <p>→ A criança descreveu acontecimentos ocorridos na narrativa, na sequência apropriada com a inclusão das principais personagens?</p> <p>→ A criança reconheceu a informação que a ilustração transmitiu?</p> <p>→ A criança foi capaz de recontar a história através do desenho? Se sim, como o fez? (Esta questão necessita de uma análise mais minuciosa do desenho efectuado, onde se irá observar se as sequências temporais estão corretas, e se não há omissão de acontecimentos).</p>
<p>Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projetor</li> <li>• Álbum “ Ainda nada?” de Christian Voltz</li> <li>• Folhas A4</li> <li>• Lápis de cor</li> <li>• Marcadores</li> <li>• Máquina fotográfica</li> <li>• Dicionário</li> </ul>

## ANEXO 22. RECONTO ATRAVÉS DO DESENHO



Reconto da MF(1).



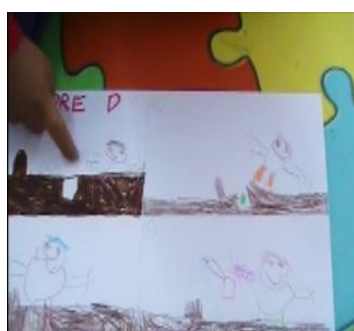
Reconto da MF(2)



Reconto da M.(1)



Reconto da M.(2)



Reconto do A.

## ANEXO 23. PLANIFICAÇÃO DE QUARTA-FEIRA, 29 DE MAIO DE 2013

Grupo de crianças: 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos	
11h15 -11h55	<p>➤ <b>Atividade orientada: Vamos brincar com as flores</b></p>
	<p>Justificação da proposta:</p> <p>Esta proposta vem no seguimento das atividades que as crianças experienciaram no dia anterior e que consistiu em primeiro lugar em observar alguma informação sobre reciclagem, para isso observaram um powerpoint que explicava a política dos 3 R's e também as regras da reciclagem. Após o visionamento deste recurso, as crianças jogaram um jogo interativo que lhes proporcionava uma experiência virtual de reciclagem, mas uma observação atenta permitiu concluir que algumas crianças ainda não reconhecem alguns dos materiais. Por este motivo pensei que seria pertinente fazer uma atividade que lhes permitisse explorar os diferentes materiais (plástico, papel e vidro). Como os objetos em vidro podem ser perigosos a educadora cooperante irá fornecer esse material, de forma a assegurar que as crianças não se lesionem durante esta exploração.</p> <p>Após este momento, as crianças irão ser surpresas com a entrada na sala de cerca de 25 plantas que irão fazer parte do jardim que andam a construir. Tendo em conta que teremos 25 plantas com flor na sala, pensei que seria uma ótima oportunidade para lhe proporcionar uma experiência matemática onde serão trabalhadas a construção de conjuntos e padrões.</p>

<p>Intencionalidade educativa</p>	<p>Pretende-se levar as crianças a desenvolver-se nos domínios:</p> <p>Cognitivo: domínio da linguagem oral; desenvolvimento da capacidade de atenção, observação e concentração; mobilização compreensão das regras para manter um ambiente limpo e saudável; identificação de diversos materiais recicláveis, estimulação dos sentidos e imaginação; desenvolvimento da capacidade de relacionar, seriar, medir e agrupar objetos em função das suas propriedades.</p> <p>Moral: desenvolvimento de conceitos morais como respeito e partilha; aquisição da noção de valores relativos à proteção do meio ambiente.</p> <p>Físico: desenvolvimento da motricidade fina; aperfeiçoamento da destreza manual;</p> <p>Social: alargamento dos seus conhecimentos sociais; desenvolvimento da capacidade de trabalhar em conjunto; respeito da opinião/características do outro; promoção dos saberes sociais.</p> <p>Afetivo: através da criação de ambientes que geram emoções positivas, promoção da partilha de ideias; desenvolvimento da auto-estima e da confiança em si mesmo e nas suas capacidades; desenvolvimento da noção de valor próprio.</p>
<p>Competências a desenvolver pelas crianças</p>	<p>Área do Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Curiosidade, capacidade de observação, desejo de saber e compreender o porquê das coisas;</li> <li>• Desenvolver uma atitude crítica;</li> <li>• Identificar objetos relacionados com a reciclagem;</li> <li>• Reconhecer semelhanças e diferenças entre materiais e objetos, tendo em conta algumas das suas propriedades, por exemplo a textura, a cor e o cheiro.</li> </ul>

	<p>Área da Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a linguagem através da partilha de ideias em grande grupo (Domínio do oral)</li> <li>• Desenvolver vocabulário específico relacionado com a reciclagem</li> <li>• Expressar oralmente o que está a pensar (Domínio do oral)</li> <li>• Desenvolver a criatividade</li> </ul> <hr/> <p>Domínio da Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Treinar a capacidade de seriar e ordenar;</li> <li>• Organizar objetos, tendo em conta as suas semelhanças e diferenças e de acordo com diferentes critérios, previamente estabelecidos ou não, justificando as respetivas escolhas.</li> <li>• Utilizar objetos familiares para criarem e recriarem padrões</li> </ul> <hr/> <p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança deve ser capaz de esperar pela sua vez de falar;</li> <li>• A criança deve ser capaz de manifestar a sua opinião;</li> <li>• A criança deve ser capaz de trabalhar em conjunto e cooperar com os outros;</li> </ul>
<p>Descrição da Proposta Educativa</p>	<p>Após o regresso do recreio as crianças irão jogar um jogo sensorial, que consiste em identificar materiais que podem ser reciclados, após a criança identificar o material, terá de fazer a correspondência com a cor do respetivo ecoponto. As crianças durante a primeira parte do jogo não poderão explorar visualmente o objeto que lhe é atribuído, apenas poderá fazer essa exploração através dos outros sentidos. De seguida e segundo as aprendizagens realizadas anteriormente irão livremente colocar o objeto no ecoponto correspondente.</p> <p>Após as crianças terem jogado este jogo, serão surpreendidas com a entrada na sala de várias plantas, com flor (aproximadamente</p>

	<p>25) que farão parte do jardim que está a ser construído por elas. De seguida as crianças irão agrupar as plantas segundo as suas características: em primeiro lugar irão agrupar tendo em conta as cores e de seguida irão agrupar livremente. Esta escolha livre terá de ser explicada aos colegas, para que eles compreendam os motivos que levaram aquela criança a agrupar as plantas da forma que escolheu.</p> <p>No final as crianças irão fazer um sorteio, para que a cada uma delas seja atribuída uma planta. Esta distribuição irá permitir que cada criança se responsabilize por essa planta e mais tarde cada criança irá deixar uma mensagem na sua planta.</p>
12h – 13h30	Almoço
13h30 -14h20	➤ <b>Atividade orientada: Trabalho de campo</b>
Descrição da proposta educativa	<p>No regresso da hora do almoço, as crianças irão completar a construção do caixote do lixo e dos ecopontos. De seguida irão para o local destinado à construção do jardim, onde colocarão os respectivos ecopontos e onde procederam à preparação do terreno para a recepção das plantas que irão fazer parte do jardim por eles desenvolvido. Após este momento as crianças irão colocar a sua planta no sítio por elas escolhido, seguindo-se a decoração do local com os objetos por elas construídos em barro. De seguida, semearão a relva e regarão o local.</p> <p>Por fim as crianças irão fazer uma planta simples do local onde indicaram através de uma legenda o sítio onde cada uma delas tem o seu vaso e a sua obra de arte.</p>
Avaliação	<p>A avaliação das rotinas será de natureza formativa e diagnóstica e será realizada pelo estagiário através de um registo que procure responder às seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança reconheceu o dia da semana em que está?</li> <li>• A criança identificou o dia da semana anterior ao dia em que</li> </ul>

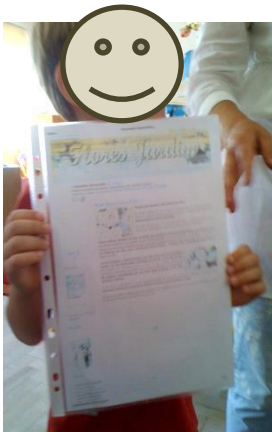
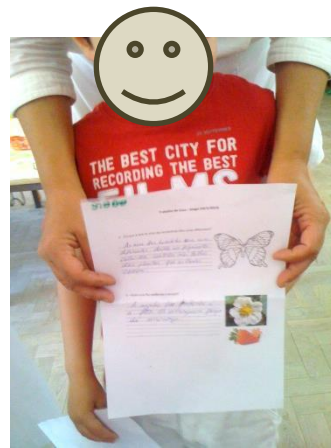
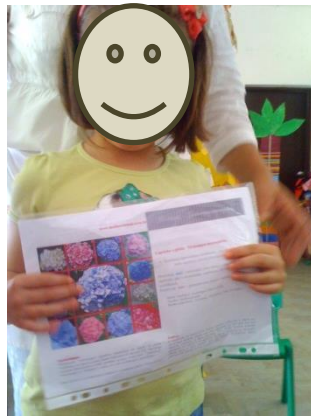
	<p>está? E o dia seguinte?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança contou os colegas sem se enganar?</li> <li>• A criança necessitou de apontar para as crianças durante a contagem?</li> </ul> <p>A avaliação das atividades orientadas será de natureza formativa e diagnóstica e será realizada pelo estagiário através de um registo que procure responder às seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança identificou objetos relacionados com a reciclagem?</li> <li>• A criança fez corresponder o objeto com o ecoponto correto?</li> <li>• A criança foi capaz de trabalhar em conjunto e cooperar com os outros?</li> <li>• A criança foi capaz de criar conjuntos? Que características foram relevantes para a criança para a formação dos conjuntos? (resposta observável pela justificação aos colegas)</li> <li>• A criança foi capaz de construir um padrão?</li> <li>• A criança mostrou-se satisfeita com a estética do jardim? Se a resposta for negativa que sugestões foram apresentadas?</li> </ul>
<p>Recursos Necessários</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 3 caixas de cartão</li> <li>✓ Tintas</li> <li>✓ Folhas de jornal</li> <li>✓ Pacotes de leite</li> <li>✓ Palhinhas</li> <li>✓ Sacos de plástico</li> <li>✓ Sacos de papel</li> <li>✓ 25 plantas</li> <li>✓ Stencil com os símbolos do caixote do lixo e dos ecopontos</li> </ul>

## ANEXO 24. CONSTRUÇÃO DOS ECOPONTOS



Jogo da Reciclagem

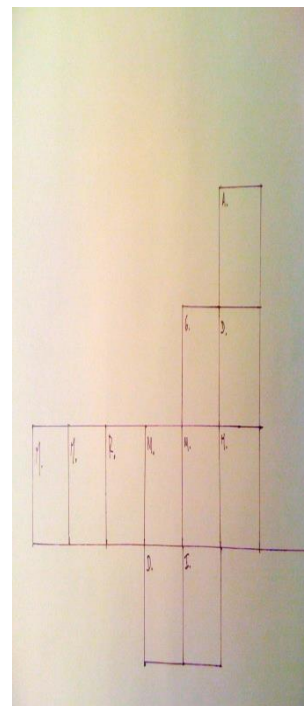
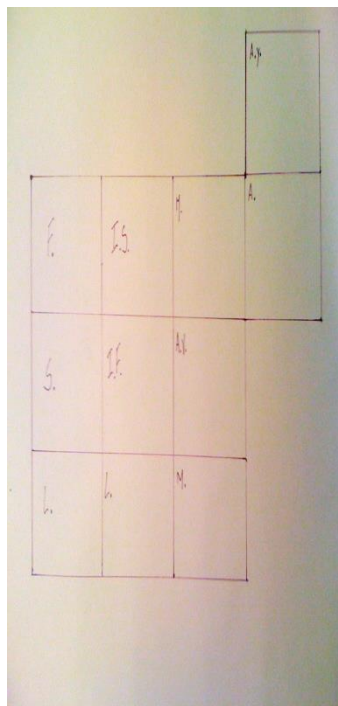
# ANEXO 25. RECOLHA DE INFORMAÇÃO COM OS PAIS – APRESENTAÇÕES



## ANEXO 26. PADRÕES FLORAIS CRIADOS PELAS CRIANÇAS



## ANEXO 27. CONSTRUÇÃO DO JARDIM E ELABORAÇÃO DA PLANTA



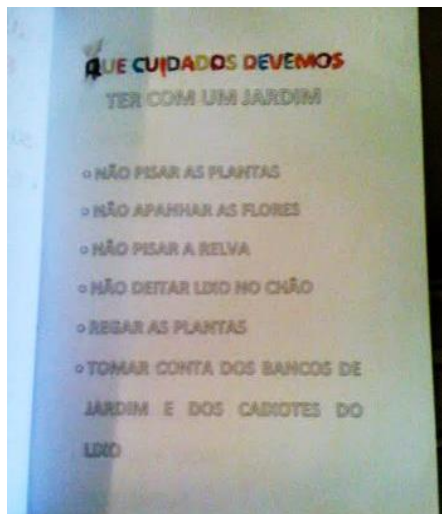
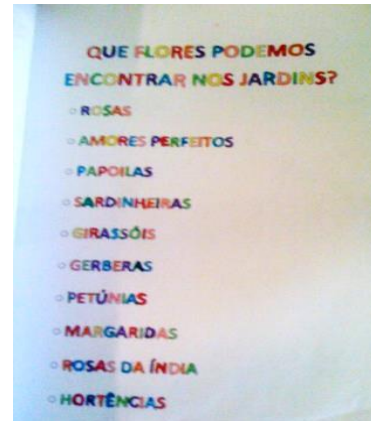
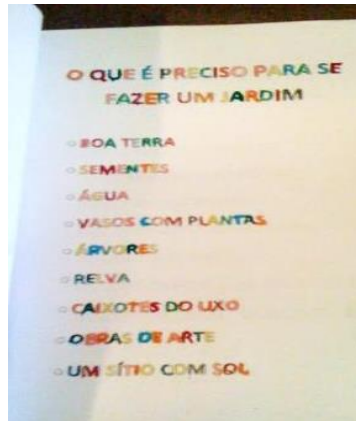
## ANEXO 28. PLANIFICAÇÃO DE SEGUNDA-FEIRA, 12 DE JUNHO DE 2013

Grupo de crianças: 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos	
11h15 -11h55	<p>➤ <b>Atividade orientada: Construção de uma brochura informativa intitulada "Como se faz um Jardim"</b></p>
	<p>Justificação da proposta:</p> <p>Esta proposta vem no seguimento da fase final do projeto que vem sido desenvolvido pelas crianças, que tem como objetivo construir e requalificar os espaços exteriores do jardim-de- Infância.</p> <p>Esta proposta consiste em proporcionar às crianças um momento de sistematização de aprendizagens relativamente ao projeto, mas também terá o objetivo de divulgar o projeto elaborado pelas crianças.</p>
Intencionalidade educativa	<p>Pretende-se levar as crianças a desenvolver-se nos domínios:</p> <p>Cognitivo: domínio da linguagem oral; desenvolvimento da capacidade de atenção, observação e concentração; mobilização de conhecimentos relativos ao projeto desenvolvido; desenvolvimento da capacidade de reconhecer letras e escrita de palavras.</p> <p>Moral: desenvolvimento de conceitos morais como respeito e partilha; aquisição da noção de valores relativos à proteção do meio ambiente.</p> <p>Físico: desenvolvimento da motricidade fina; aperfeiçoamento da destreza manual;</p> <p>Social: alargamento dos seus conhecimentos sociais; desenvolvimento da capacidade de trabalhar em conjunto; respeito da opinião/características do outro; promoção dos saberes sociais.</p> <p>Afetivo: através da criação de ambientes que geram emoções positivas, promoção da partilha de ideias; desenvolvimento da auto-estima e da confiança em si mesmo e nas suas capacidades; desenvolvimento da noção de valor próprio.</p>

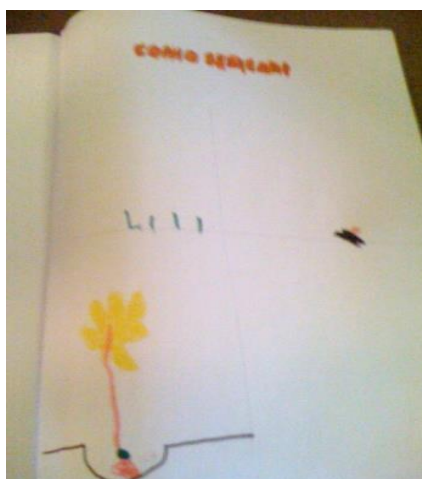
Competências a desenvolver pelas crianças	<p>Área do Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Curiosidade, capacidade de observação, desejo de saber e compreender o porquê das coisas;</li> <li>• Desenvolver uma atitude crítica;</li> <li>• Representar através do desenho lugares reais ou imaginários, descrevendo-os oralmente</li> </ul>
	<p>Área da Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a linguagem através da partilha de ideias em grande grupo (Domínio do oral)</li> <li>• Expressar oralmente o que está a pensar (Domínio do oral)</li> <li>• Desenvolver a criatividade</li> <li>• Proporcionar o conhecimento sobre as funções da escrita e dos desenhos como meios de transmitirem informação.</li> </ul>
	<p>Área da Expressão Plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representação de vivências individuais, através de vários meios de expressão.</li> </ul>
	<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança deve ser capaz de esperar pela sua vez de falar;</li> <li>• A criança deve ser capaz de manifestar a sua opinião;</li> <li>• A criança deve ser capaz de trabalhar em conjunto e cooperar com os outros;</li> <li>• Desenvolvimento da auto-estima através da experimentação de atividades novas que irão proporcionar à criança oportunidades de troca de ideias num grupo que lhe é familiar.</li> </ul>
Descrição da Proposta Educativa	Após o regresso do recreio as crianças irão sentar-se na área do tapete onde farão um ponto de situação relativamente ao desdobrável. De seguida as crianças irão terminar o desdobrável.

12h – 13h30m	Almoço
13h30m - 14h20m	➤ <b>Atividade orientada: Cerimónia de abertura do jardim e divulgação do projeto.</b>
Descrição da proposta educativa	No regresso da hora do almoço, as crianças irão decorar a área do jardim com vários objetos, desenhos e mensagens produzidos por elas, com o objetivo de tornar o jardim mais esteticamente atrativo. Após a conclusão dos arranjos finais as crianças irão apresentar o seu jardim e desdobrável às restantes crianças e professores que têm acompanhado a construção deste jardim.
Avaliação	<p>A avaliação das rotinas será de natureza formativa e diagnóstica e será realizada pelo estagiário através de um registo que procure responder às seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança reconheceu o dia da semana em que está?</li> <li>• A criança identificou o dia da semana anterior ao dia em que está? E o dia seguinte?</li> <li>• A criança contou os colegas sem se enganar?</li> <li>• A criança necessitou de apontar para as crianças durante a contagem?</li> </ul> <p>A avaliação das atividades orientadas será de natureza formativa e diagnóstica e será realizada pelo estagiário através de um registo que procure responder às seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança foi capaz reproduzir alguma informação que está incluída no desdobrável?</li> <li>• A criança mostrou-se satisfeita com a estética do jardim?</li> <li>• A criança foi capaz de explicar como faria um jardim?</li> </ul>
Recursos Necessários	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desdobrável</li> </ul>

## ANEXO 29. EXEMPLO DE BROCHURA DE DIVULGAÇÃO “COMO SE FAZ UM JARDIM”



### OUTROS EXEMPLOS DE BROCHURAS:



## ANEXO 30. DILEMA 1 - REPARTIR

Esta é a Paula. É uma menina da tua idade, que ainda está na escola. Um dia, tinha fome, queria lanche, mas não tinha lanche, nem dinheiro para o comprar. Então pediu à Sara que repartisse o seu bolo com ela. Mas a Sara tinha muita fome e só tinha esse bolo para o seu lanche. Se o repartisse com a Paula, só poderia comer metade e ficaria com fome.

O que achas que vai fazer a Sara? Porquê?

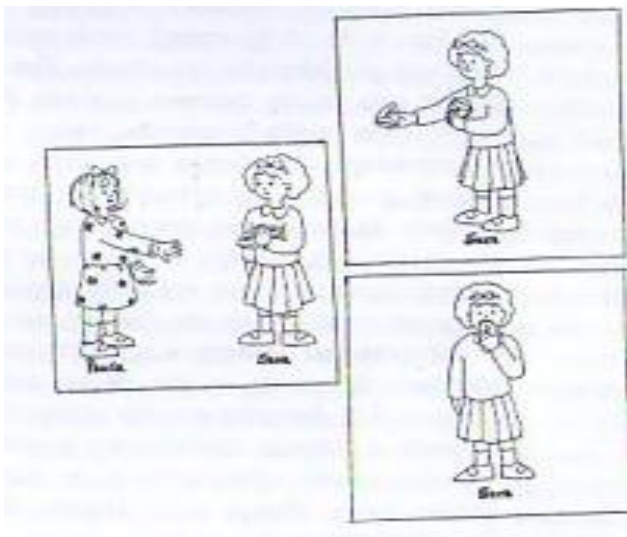
(Reparte o bolo ou não?)

Onde achas que a Sara se sente mais feliz e contente? Porquê?

Onde achas que a Sara ganha mais? Porquê?

(ajuda a amiga mas come menos bolo)

(não ajuda a amiga mas come mais bolo)



## ANEXO 31. DILEMA 2 - CONFORTAR

Esta é a Dora. É uma menina da tua idade, que ainda está na escola.

A Dora está triste. Todas as meninas foram brincar para o parque infantil, mas ela não pode ir porque adoeceu e tem que ficar em casa a curar a constipação.

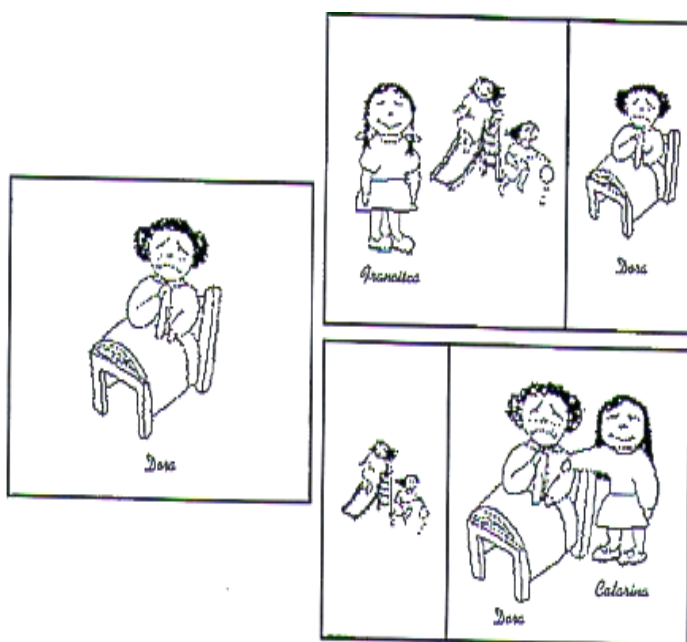
A Francisca e a Catarina são companheiras da Dora. Sabem que ela está doente, mas gostam muito de brincar no parque infantil.

No entanto, a Francisca decidiu ir brincar para o parque infantil e não ir a casa da Dora visitá-la, enquanto que a Catarina decidiu ir para casa da Dora fazer-lhe companhia e não ir brincar para o parque infantil.

O que achas que vai fazer uma terceira amiga? Porquê?

Onde achas que essa amiga se sente mais feliz e contente? Porquê?

Onde achas que essa amiga ganha mais ? Porquê?



## ANEXO 32. QUADRO DE RESULTADOS POR CRIANÇA

**Legenda:** Idade: A = anos, M = meses

A = escolha altruísta / E = escolha egoísta

Q1 = Questão 1 / Q2 = Questão 2

1 = justificação altruísta / 0 = justificação egoísta

N Pintarolas = nº de doces partilhados, de zero a cinco

Criança	Idade (A,M)	Dilema 1 (Repartir)			Dilema 2 (Confortar)			N Pintarolas (0-5)
		A/E	Q1	Q2	A/E	Q1	Q2	
F1	5,5	E	1	0	A	0	0	3
F2	6,2	A	0	0	A	0	0	2
F3	6,4	A	0	1	A	1	1	0
M1	5,4	E	0	0	A	1	1	0
M2	5,5	A	1	0	E	1	1	0
M3	6,3	A	1	1	A	1	1	0
Totais		4/2	3	2	5/1	4	4	

## **ANEXO 33. ENTREVISTA À F1**

**Data de Nascimento:** 03-01-2008

**Hora do Início:** 14h05

**Idade:** 5 anos e 5 meses

**Hora do Fim:** 14h15

**Data da Entrevista:** 4 de Junho de 2013

**Duração:** 10 minutos

**F1:** Porque é que aquilo está ali a filmar?

**Entrevistador:** Porque sim.

**F1:** Tu queres que todos os meninos vejam, não é?

**Entrevistador:** Não, é para depois eu levar para a escola e estudar.

**F1:** E tu precisas de fazer estas perguntas todas?

**Entrevistador:** É verdade. Mas isto é giro, vais gostar, tenho a certeza.

**F1:** Isto parece uma entrevista.

**Entrevistador:** E é uma entrevista.

**F1:** Ai é?

**Entrevistador:** Sim, uma espécie de entrevista.

Vou-te contar a 1ª história, está bem?

Então, esta menina aqui...

**F1:** Qual?

**Entrevistador:** Esta (mostra o cartão) é a Paula. É uma menina da tua idade que anda na escola e um dia tinha fome, queria lanchar e não tinha lanche nem dinheiro para o ir comprar. Então pediu à Sara, que é esta amiga (cartão) pediu à Sara que repartisse o bolo com ela. Mas a Sara tinha muita fome e só tinha esse bolo para o seu lanche. Se ela desse metade à Paula só podia comer a outra metade e ficaria na mesma com fome. Olha, isto são as duas com o bolo a decidirem o que iam fazer.

O que eu te queria perguntar, F1, é o que é que tu achas que a Sara vai fazer?

**F1:** Eu acho que a Sara não vai dar bolo à ... à Paula porque ela quer comer o bolo todo por assim ela fica à mesma com fome.

**Entrevistador:** Muito bem. Olha, e o que achas; achas que a Sara se vai sentir feliz e contente?

**F1:** Hummm, não. Porque... porque ela... (*baloiça-se*) porque, porque ela não deu o bolo à amiga mas ela queria mas ela não tinha muito bolo para dar. (*continua a baloiçar-se e olha para a câmara*).

**Entrevistador:** Olha, e quem é que achas que ganha mais? Achas que é a Sara ou achas que é a Paula? Quem é que fica a ganhar nesta história?

**F1:** Eu acho que é a ssss... Sara.

**Entrevistador:** A Sara? Porquê?

**F1:** Porque olha, esta tem comida e esta não. Depois, quer dizer, esta tem comida sim, e esta não. E depois, e depois se.... se... ai... (*olha para a câmara*) se ela se ela não tiver mãe ou então pai também é triste para ela.

**Entrevistador:** Mas olha, aqui há uma menina que tem bolo e há outra que tem mas não dá à menina que não tem. Desta duas qual é que fica a ganhar?

**F1:** A Sara.

**Entrevistador:** Que é a que... tem o bolo.

**F1:** Sim.

**Entrevistador:** E porque é que tu achas que a Sara fica a ganhar?

**F1:** Porque ela... porque ela, porque a Paula não tem nada para comer porque esqueceu-se do ...

**Entrevistador:** lanche

**F1:** Do lanche, sim. E esta não, não se esqueceu.

**Entrevistador:** Ok, então agora vamos ouvir outra história?

Estás a ver não é difícil pois não? Então, esta menina é a Dora e é uma menina da tua idade que ainda está na escola. A Dora está triste. Todas as meninas foram brincar para o parque infantil mas ela não pode ir porque ficou doente e tem de ficar em casa a curar a constipação. A Francisca e a Catarina, não és tu, é outra menina que se chamava Francisca.

**F1:** Eu sei, é esta aqui (*mostra o cartão*) esta é a Francisca e esta, e esta deve ser a Catarina.

**Entrevistador:** Olha, por acaso, por acaso, por acaso está correcto. Está certo, mas olha. A Francisca e a Catarina são companheiras da Dora e sabem que ela está doente mas gostam muito de brincar no parque infantil. No entanto a Francisca decidiu ir brincar para o parque infantil e não ir a casa da Dora visitá-la. Enquanto a Catarina decidiu ir a casa da Dora fazer-lhe companhia e não ir ao parque infantil.

Se agora houvesse outra menina, o que é que achas que essa amiga faria? Achas que ia para o parque infantil ou ia visitar a amiga que estava doente?

**F1:** Ia visitar a amiga porque se a amiga está doente ela ela ela não pode ir para o parque infantil primeiro. Primeiro tem de visitar a amiga e depois se ela... e depois perguntar à mãe da amiga se ela pode ir para o parque infantil.

**Entrevistador:** Ok. Aqui é a amiga dela que foi visitá-la. Olha a Dora aqui doente e olha aqui as meninas no parque infantil. (mostra os cartões).

Olha, e essa menina que nós agora inventámos, o que é que achas que ela ia ficar, achas que ia ficar feliz por ter ido visitar a amiga ou achas que ela ia ficar triste por não ter ido ao parque infantil, o que é tu achas?

**F1:** Acho que ela ia ficar ... humm, ia ficar triste.

**Entrevistador:** Triste? Porquê?

**F1:** Porque ela não pode ir para o parque infantil e as outras meninas podem e ela queria ir também mas está doente e tem de ficar em casa

**Entrevistador:** Não, mas a amiga que visitou, não estou a falar da Dora que está doente, a amiga que a visitou ia ficar triste, ia ficar contente, o que é que tu achas?

**F1:** ... Acho que ia ficar mais ou menos. (*distraída com o barulho fora da porta*)

**Entrevistador:** Porque é que achas que ela ia ficar mais ou menos?

**F1:** Porque ela queria ir brincar com a sua amiga. ... Ela queria ir brincar com a sua amiga mas não pode porque ela está doente.

**Entrevistador:** E quem é que achas que ficou a ganhar mais nesta história? É a Dora que está doente em casa, é a amiga que a vai visitar é a amiga que vai para o jardim?

**F1:** *Aponta para um cartão.*

**Entrevistador:** É a menina que vai para o jardim, é ela que fica a ganhar na história?

**F1:** Sim.

**Entrevistador:** Porquê?

**F1:** Porque – *levanta-se* – porque ela vai para o parque, porque ela vai para o jardim e porque ela também ... gosta de... de ir às vezes visitar as amigas, as amigas que não estão doentes.

**Entrevistador:** Muito bem, não foi difícil, pois não?

**F1:** Não (*ri-se para a câmara*).

## ANEXO 34. ENTREVISTA À F2

**Data de Nascimento:** 09-04-2007

**Hora do Início:** 09h48

**Idade:** 6 anos e 2 meses

**Hora do Fim:** 10h01

**Data da Entrevista:** 5 de Junho de 2013

**Duração:** 13 minutos

**Entrevistador:** *Conta a 1ª história*

Percebeste a história, queres-ma contar assim rapidamente?

**F2:** Era uma vez a Paula que não tinha lanche e nem podia comprar. Só podia – como é que chamava-se a amiga?

**Entrevistador:** Era a Sara.

**F2:** Só podia partilhar com a Sara.

**Entrevistador:** Não, ao contrário. A Paula era uma menina que não tinha lanche, tinha-se esquecido do dinheiro em casa e não tinha lanche. Então foi ter com a Sara

**F2:** Sara

**Entrevistador:** que era uma amiga dela e pediu-lhe...

**F2:** foi ter com a Sara que é uma amiga dela e pediu-lhe ... mas... mas... mas assim ficava com fome.

**Entrevistador:** Ela pediu-lhe o quê? O que é que a Paula pediu à Sara?

**F2:** Foi... um bocadinho do bolo.

**Entrevistador:** Para repartir o bolo.

**F2:** Para repartir o bolo.

**Entrevistador:** O que é que achas que a Sara vai fazer?

**F2:** Não sei.

**Entrevistador:** Ai então, mas diz-me lá qualquer coisa.

**F2:** Vai dar um bocadinho?

**Entrevistador:** E porquê?

**F2:** Porque não tinha um lanche.

**Entrevistador:** Não, tu não percebeste bem a história. Vou-ta repetir.

*Conta a 1ª história.*

A menina que tem o bolo, a Sara, o que é que achas que ela vai fazer?

**F2:** Não sei.

**Entrevistador:** Achas que vai dar metade à outra amiga, não vai dar?

**F2:** Se forem amigas vão dar. Se forem melhores amigas vão dar, se não for melhor amigas ... se calhar não vai.

**Entrevistador:** Então mas diz-me lá uma coisa, achas que vai dar ou não vai dar? Vai dar.

**Entrevistador:** Porquê?

**F2:** Porque são amigas. E porque ela não tinha lanche. E porque deixou o dinheiro em casa.

**Entrevistador:** Onde é que achas que a Sara se sente mais feliz, se der metade do bolo ou se não der?

**F2:** Se não der.

**Entrevistador:** Se não der vai ficar mais contente porquê?

**F2:** Porque o comeu.

**Entrevistador:** E quem é que fica a ganhar nesta história? A Paula ou a Sara?

**F2:** A Paula. Porquê?

**F2:** Não! A Sara! Então porquê?

**F2:** Porque ela tinha o bolo ... Só por isso?

**F2:** Sim.

**Entrevistador:** Ok. Então agora vou-te contar outra história.

**F2:** Essa é bonita.

**Entrevistador:** Então, esta menina é a Dora (cartão); é uma menina da tua idade que ainda anda na escola.

**F2:** Ela está a chorar.

**Entrevistador:** Está.

**Entrevistador:** A Dora está triste. Todas as meninas foram brincar para o parque infantil mas ela não pode ir porque adoeceu e tem de ficar em casa a curar a constipação. A Francisca e a Catarina são companheiras da Dora, sabem as duas que ela está doente mas gostam muito de brincar no parque infantil.

**F2:** A Francisca? (*ri-se*)

**Entrevistador:** Mas não é a nossa Francisca, é outra Francisca.

A Francisca, que é esta menina...

**F2:** É esta aqui que está de frente?

**Entrevistador:** Sim. A Francisca e a Catarina são companheiras da Dora, sabem as duas que ela está doente mas gostam muito de brincar no parque infantil. A Francisca decidiu ir brincar para o parque infantil e não ir para casa da Dora visitá-la enquanto que

a Catarina, que é esta, decidiu ir a casa da Dora fazer-lhe companhia e não ir brincar para o parque infantil.

Percebeste a história, queres-me contar num instantinho?

**F2:** Ainda não consigo.

**Entrevistador:** Então vá, eu conto outra vez. *Repete a história.*

A Dora está triste. Todas as meninas foram brincar para o parque infantil mas ela não pode ir porque adoeceu e tem de ficar em casa a curar a constipação.

**F2:** Coitadinha.

**Entrevistador:** A Francisca e a Catarina são companheiras da Dora, sabem que ela está doente mas gostam muito de brincar no parque infantil. A Francisca decidiu ir brincar para o parque infantil e não ir para casa da Dora.

**F2:** Coitadinha da Dora.

**Entrevistador:** Enquanto a Catarina, que é esta menina, decidiu ir para casa da Dora fazer-lhe companhia e não ir brincar para o parque infantil. Estas são as meninas a brincar no parque infantil.

**F2:** Não gosto desta.

**Entrevistador:** E esta é a Dora triste.

**F2:** Também não gosto.

**Entrevistador:** Então percebeste agora a história?

**F2:** Sim.

**Entrevistador:** Então conta-me lá a história.

**F2:** Pode ficar assim? *Mostra os cartões.*

**Entrevistador:** Sim, isso é só para tu veres.

**F2:** Era uma vez uma menina chamada...

**Entrevistador:** Dora

**F2:** Dora que queria ir...

**Entrevistador:** não, o que é que se passava com a Dora?

**F2:** Estava doente.

**Entrevistador:** E tinha duas...

**F2:** duas companheiras

**Entrevistador:** sim... e uma delas decidiu fazer o quê?

**F2:** Decidiu ir brincar para o parque infantil.

**Entrevistador:** E a outra?

**F2:** E... e a... a Francisca pensou que para ir para o parque infantil primeiro ia visitar...

**Entrevistador:** A Francisca decidiu ir para o parque infantil, muito bem. E a outra?

**F2:** Esta é quem ... (*mostra um cartão*)

**Entrevistador:** Essa é a Catarina.

**F2:** A Catarina decidiu ir visitar a Dora.

**Entrevistador:** Muito bem. E não ir para o parque infantil.

**F2:** Sim.

**Entrevistador:** Pronto, muito bem.

Olha, agora imagina que havia outra amiga, não é? O que é que achas que ela faria?

Achas que ela preferia ir ver a Dora ou preferia ir ao parque infantil?

**F2:** Ir visitar a Dora.

**Entrevistador:** Porquê?

**F2:** Porque assim ela ficava sem amigas e ficava muito muito muito muito triste.

**Entrevistador:** Ok. Olha, quem é que se sentia mais feliz e contente? A menina que foi visitar a Dora ou a menina que foi brincar para o jardim infantil?

**F2:** A menina que foi para o parque infantil.

**Entrevistador:** Porquê?

**F2:** Porque assim pode brincar. Brincar com o escorrega, brincar com o baloiço, saltar.

**Entrevistador:** Quem é que ficou a ganhar nesta história?

**F2:** Foi a menina do parque infantil.

**Entrevistador:** Porquê?

**F2:** Porque ela podia brincar e a Dora não.

**Entrevistador:** Muito bem.

## **ANEXO 35. ENTREVISTA À F3**

**Data de Nascimento:** 02-02-2007

**Hora do Início:** 09h36

**Idade:** 6 anos e 4 meses

**Hora do Fim:** 09h46

**Data da Entrevista:** 5 de Junho de 2013

**Duração:** 9,5 minutos

**Entrevistador:** Então, esta é a Paula. *Conta 1ª história.* Isto são elas as duas a conversar para ver se repartem o bolo ou não. Então eu quero-te fazer aqui umas perguntinhas. Percebeste a história, queres-me contar assim rapidamente?

**F3:** A Paula da minha idade não tinha dinheiro para comprar nada depois pediu à Sara para partilhar o bolo com ela. Ela não tinha nada para lanchar. Se ela partisse ela só ficava com um bocadinho e depois tinha mais fome por isso elas estavam a conversar para ver se partem o bolo ou não.

**Entrevistador:** Muito bem, percebeste muito bem a história. Então olha lá, o que é que achas que a Sara vai fazer?

**F3:** Vai partilhar.

**Entrevistador:** Vai partilhar o bolo? E porquê? Porque é que achas que ela vai partilhar o bolo?

**F3:** Porque é ser amiga.

**Entrevistador:** Ok. E onde é que achas que a Sara se sente mais feliz e contente?

**F3:** A Sara fica mais feliz quando come o bolo todo e quando não come não fica tão feliz.

**Entrevistador:** Onde achas que a Sara ganha mais?

**F3:** Com metade.

**Entrevistador:** Partilhando o bolo então? Porquê?

**F3:** Porque assim só deu um bocadinho e depois ganha.

**Entrevistador:** Então mas se ela ficar só com um bocadinho ganha? Porque é que achas que ela ganha?

**F3:** Porque ela só deu um bocadinho. Depois essa ao dar uma ??? para depois ela ? porque depois ela ganha.

**Entrevistador:** Mas o que é que achas que ela ganha? Portanto, ela tem um bolo inteiro. A amiga dela pede-lhe metade do bolo. Achas que ela ganha mais se ficar com o bolo todo para ela ou se partilhar com a amiga?

**F3:** Partilhar com a amiga.

**Entrevistador:** E porque é que achas que ela ganha mais se partilhar o bolo com a amiga?

**F3:** Porque assim só tem um bocadinho.

**Entrevistador:** Ok. Então agora vou-te contar outra história. *Conta 2ª história.* Esta aqui é a Dora, está doentinha em casa. Percebeste a história, queres-me contar num instantinho?

**F3:** A Dora ...

**Entrevistador:** A menina que está doente chama-se...

**F3:** Sara.

**Entrevistador:** Dora. Sara é mais à frente. É mais à frente não, Sara não existe aqui, Sara era da outra história.

**F3:** A Dora estava doente e depois as amigas dela foram para o parque infantil.

**Entrevistador:** Foram as duas para o parque infantil? Foram?

**F3:** Não. Só uma.

**Entrevistador:** Ah, só uma. E o que é que a outra foi fazer?

**F3:** Pensou depois ir brincar para o parque infantil, não ir fazer companhia à Dora, e depois pensou fazerem companhia à Dora.

**Entrevistador:** Ok, muito bem. Portanto nós temos a Catarina e a Francisca mas agora imagina que aparece outra menina que também é amiga da Dora. Achas que essa menina preferia ir ver a Dora ou preferia ir ao parque infantil?

**F3:** Ir ver a Dora.

**Entrevistador:** Porquê?

**F3:** Porque ela estava doente e assim ela estava triste porque não podia *ter* uma amiga ao pé dela.

**Entrevistador:** Ok. E agora, daquelas duas meninas, uma foi visitá-la a casa e outra não foi visitá-la e preferiu ir brincar para o jardim, quem é que achas que ficou mais contente, a menina que foi para o parque infantil ou a menina que foi visitar a Dora?

**F3:** A menina que foi visitar a Dora. Porque assim faz companhia à outra que está triste e faz companhia à outra.

**Entrevistador:** Muito bem. Quem é que achas que ficou a ganhar? Quem é que tu achas que nesta história toda ficou a ganhar mais?

**F3:** A menina que foi visitar a Dora. Porque assim ela fica mais contente porque ela foi e ficou triste por causa da outra.

**Entrevistador:** Muito bem.

## **ANEXO 36. ENTREVISTA AO M1**

**Data de Nascimento:** 22-01-2008

**Hora do Início:** 14h28

**Idade:** 5 anos e 4 meses

**Hora do Fim:** 14h38

**Data da Entrevista:** 5 de Junho de 2013

**Duração:** 10 minutos

**Entrevistador:** Vou-te contar duas histórias e fazer algumas perguntas sobre elas, e não há respostas certas ou erradas.

Então olha, vou-te contar a história da Paula. *Conta 1ª história.* Percebeste a história, queres-me contar a história? Eu ajudo-te.

Então havia uma menina que era...

**M1:** a Paula.

**Entrevistador:** E tinha-se esquecido de quê?

**M1:** Do lanche.

**Entrevistador:** Muito bem. E então o que é que ela fez?

**M1:** Pediu à sua amiga...

**Entrevistador:** que era a Sara,

**M1:** para lhe dar um bocadinho do bolo.

**Entrevistador:** E o que é que achas que a Sara vai fazer?

**M1:** Não deu porque ela também tinha fome.

**Entrevistador:** Olha, quem é que vai ficar mais feliz e mais contente nesta história?

**M1:** A Sara.

**Entrevistador:** A Sara? Porquê?

**M1:** Porque ela é que comeu o bolo.

**Entrevistador:** E quem é que fica a ganhar nesta história?

**M1:** A Sara.

**Entrevistador:** Porquê?

**M1:** Porque ela comeu o bolo.

**Entrevistador:** Então agora vou-te contar outra história, está bem?

**M1:** Está bem. Essas histórias todas?

**Entrevistador:** São só duas histórias. Já fizeste uma, agora só falta uma.

**M1:** Só uma?

**Entrevistador:** Só uma, que é a história da Dora.

**M1:** Da Dora?

**Entrevistador:** Da Dora.

**M1:** Ainda tem mais páginas.

**Entrevistador:** Não são páginas, são cartões. Esta menina é a Dora (*cartão*). Conta 2ª história. Agora imagina que havia outra amiga, o que é que achas que ela ia fazer?

**M1:** Hã, ia brincar para o parque infantil.

**Entrevistador:** Porquê?

**M1:** Porque ela já tinha uma amiga para divertir-se, a Dora.

**Entrevistador:** Então mas a Dora não estava em casa doente?

**M1:** Estava.

**Entrevistador:** Então como é que ela tinha uma amiga para se divertir?

**M1:** Para brincar com ela.

**Entrevistador:** Mas quem é que brincava com ela no parque infantil? Então pensa lá, uma preferiu ir para o parque infantil, a outra preferiu ir visitar a Dora. A terceira amiga o que é que achas que ia preferir fazer, ir para o parque infantil ou ir visitar a amiga?

**M1:** Ir visitar a amiga.

**Entrevistador:** E então porquê?

**M1:** Porque ela, para ver como ela estava.

**Entrevistador:** E nesta história quem é que vai ficar mais feliz e contente?

**M1:** A que foi visitar a Dora.

**Entrevistador:** Porquê?

**M1:** Porque ela assim fica mais contente porque vê os amigos. Elas...

**Entrevistador:** E quem é que fica a ganhar nesta história?

**M1:** Esta (*aponta para um cartão*).

**Entrevistador:** A que foi visitar a Dora? Porquê?

**M1:** Eu já disse.

**Entrevistador:** Eu perguntei-te quem é que fica mais feliz e contente e tu respondeste. Agora perguntei quem é que fica a ganhar.

**M1:** A que foi visitar a Dora.

**Entrevistador:** Porquê, o é que achas que ela ganhou?

**M1:** Porque ela se tivesse ido para o parque infantil só via estes meninos, não via a Dora.

**Entrevistador:** E porque é que era importante ela ver a Dora?

**M1:** Para ela ver como é que ela estava, se ela estava muito muito ... muito doente ou se estava só um bocadinho doente.

## **ANEXO 37. ENTREVISTA AO M2**

**Data de Nascimento:** 11-01-2008

**Hora do Início:** 10h04

**Idade:** 5 anos e 5 meses

**Hora do Fim:** 10h14

**Data da Entrevista:** 5 de Junho de 2013

**Duração:** 10 minutos

**Entrevistador:** *Conta a 1ª história*

Percebeste a história, ou queres que eu te leia mais uma vez?

**M2:** Já percebi.

**Entrevistador:** Então queres-me contar assim por palavras tuas?

*(ausência de resposta do M2).* Queres que eu te leia mais uma vez a história?

**M2:** *Acena.*

**Entrevistador:** Então esta é a Paula e é uma menina...

**M2:** da escola

**Entrevistador:** da tua idade que anda na escola. E o que é que lhe aconteceu?

**M2:** Tinha fome

**Entrevistador:** mas não tinha...

**M2:** comida lanche

**Entrevistador:** não tinha o lanche nem o dinheiro. Então pediu à

**M2:** Sara

**Entrevistador:** que...

**M2:** dava-lhe um bolo.

**Entrevistador:** Para lhe dar metade do seu bolo. Mas a Sara, se desse metade do bolo à Paula, só ficava com metade e também ficaria com fome. Certo? Percebeste?

**M2:** *Acena.*

**Entrevistador:** O que é que achas que a Sara vai fazer? Achas que vai dar metade do bolo ou não?

**M2:** Vai.

**Entrevistador:** Porquê?

**M2:** Porque ela tinha fome.

**Entrevistador:** Quem é que tinha fome?

**M2:** A... a Paula.

**Entrevistador:** Quem é que se vai sentir mais feliz nesta história? A Sara vai ficar triste, vai ficar contente? A Sara é a menina que tem o bolo.

**M2:** Contente.

**Entrevistador:** Contente, porquê?

**M2:** A menina que tinha o bolo deu à Paula.

**Entrevistador:** E quem é que fica a ganhar mais nesta história?

**M2:** A Paula.

**Entrevistador:** A Paula, porquê?

**M2:** A outra tinha o bolo, deu à Paula.

**Entrevistador:** Ok. Vou-te contar então outra história.

Então, esta menina é a Dora (cartão); é uma menina da tua idade que ainda anda na escola. A Dora está triste. Todas as meninas foram brincar para o parque infantil mas ela não pode ir porque adoeceu e tem de ficar em casa a curar a constipação. A Francisca e a Catarina são companheiras da Dora e sabem que ela está doente mas gostam muito de brincar no parque infantil.

**M2:** *M2 levanta-se e espreita a lata das pintarolas.*

**Entrevistador:** Então? Depois não ouves a história. Tens tempo depois para ver isso. Queres que eu repita tudo de novo? Ou percebeste esta parte.

**M2:** Podes repetir tudo de novo.

**Entrevistador:** Ok, mas presta atenção.

Esta menina é a Dora. A Sora é uma menina da tua idade que ainda anda na escola. A Dora está triste. Todas as meninas foram brincar para o parque infantil mas ela não pode ir porque adoeceu e tem de ficar em casa a curar a constipação. A Francisca e a Catarina são companheiras da Dora e sabem que ela está doente mas gostam muito de brincar no parque infantil. No entanto a Francisca decidiu ir brincar para o parque infantil e não ir para casa da Dora visitá-la enquanto a Catarina, que é esta menina, decidiu ir a casa da Dora fazer-lhe companhia e não ir brincar para o parque infantil.

Agora imagina que havia uma terceira amiga. O que é que achas que ela fazia? Ia visitar a Dora ou ia para o parque infantil?

**M2:** Ir... ir... pró.. parque infantil.

**Entrevistador:** Porquê?

**M2:** Porque ela queria brincar.

**Entrevistador:** Ok. Das meninas todas, qual é que achas que se sentia mais feliz e contente? A menina que foi visitar a Dora ou a menina que foi brincar para o jardim infantil?

**M2:** A que foi visitar a amiga.

**Entrevistador:** Porquê?

**M2:** Porque ela queria ver... humm... ver... ela sem fugir.

**Entrevistador:** Sem fugir? Não percebi. Par onde é que ela ia fugir?

**M2:** .....

**Entrevistador:** Queres que te repita a pergunta? Então, qual das meninas é que se ia sentir mais feliz? A que foi visitar a Dora a casa ou a que não foi visitar a Dora e foi para o parque infantil?

**M2:** Foi a visitar a Dora.

**Entrevistador:** E porque é que achas que ela ficou mais feliz?

**M2:** ... por ela, por apanhar a ela.

**Entrevistador:** Porque foi fazer companhia à outra?

**M2:** *Assente.*

**Entrevistador:** E qual delas é que ficou a ganhar mais nesta história?

**M2:** A Dora.

**Entrevistador:** Porquê?

**M2:** Porque ela foi a casa da amiga.

**Entrevistador:** Não, a Dora era a que estava doente. Foi a Dora que ficou mais contente?

**M2:** Não.

**Entrevistador:** Que ficou a ganhar mais?

**M2:** A... a amiga.

**Entrevistador:** A amiga qual? A que foi visitar ou a que foi para o parque infantil?

**M2:** Foi a visitar.

**Entrevistador:** E porquê?

**M2:** Porque foi... para ela... ..

**Entrevistador:** M2? Então? Porque é que a menina que foi visitar a Dora foi a que ficou a ganhar mais?

**M2:** Porque foi a fazer visitar.

**Entrevistador:** Mas porquê?

**M2:** Porque... teve lá a tratar dela.

## **ANEXO 38. ENTREVISTA AO M3**

**Data de Nascimento:** 08-03-2007

**Hora do Início:** 14h17

**Idade:** 6 anos e 3 meses

**Hora do Fim:** 14h27

**Data da Entrevista:** 4 de Junho de 2013

**Duração:** 10 minutos

**Entrevistador:** Senta-te aí na cadeira. Vou-te contar duas histórias e no fim de te contar 2 histórias e de te fazer algumas perguntas vou-te dar 5 pintarolas. Está bem?

**M3:** Sim.

**Entrevistador:** É assim, nem todos os meninos nem todas as meninas vão fazer este jogo que nós estamos a fazer, esta entrevista. A ideia é vocês que vêm fazer a entrevista recebem algumas pintarolas mas se quiserem podem deixar nesta caixa verde as pintarolas que quiserem e depois os amigos que não fazem nós damos-lhes as pintarolas. Percebeste?

**M3:** Ah ok.

**Entrevistador:** Então eu no fim dou-te as pintarolas. Ah, e eu saio e não quero saber quantas é que ali deixas nem nada, não quero saber. Depois vens ter comigo ali fora. Está bem?

*Toca o telefone. Não é para mim, é para ti?*

**M3:** Não!

**Entrevistador:** *Conta 1ª história.* Percebeste a história, queres-me contar a história?

**M3:** Ela... ela perguntou a ela para comprar um bolo.

**Entrevistador:** Eu vou-te contar outra vez, presta lá atenção. Esta menina é a Paula e tinha.se esquecido do lanche e não tinha dinheiro para comer e esta é a amiga dela que tinha um bolo. E ela, a Paula, pediu à amiga se podia dividir o bolo com ela. Só que a menina só tinha um bolo portanto se lhe desse metade ela também ia ficar com fome, percebeste? De certeza?

**M3:** Sim.

**Entrevistador:** Então, o que é que achas que esta amiga que tem o bolo vai fazer? Achas que lhe vai dar o bolo, não vai dar o bolo, o que é que tu achas?

**M3:** Vai dar o bolo.

**Entrevistador:** Porquê?

**M3:** Porque é amiga e os amigos partilham.

**Entrevistador:** Ok. Olha, e quem é que achas que vai ficar mais feliz ou mais contente ou mais triste delas as duas?

**M3:** Esta.

**Entrevistador:** A Paula, a que não tinha o lanche?

**M3:** Sim. Porque ficou contente por ter dado metade do bolo.

**Entrevistador:** Olha, e quem é que ficou a ganhar nesta história?

**M3:** ... .. esta fica a ganhar porque deu o bolo à amiga e esta é amiga desta e esta é amiga desta e os amigos são sempre amigos, ??? coisas, ??? brincar com eles ???

**Entrevistador:** Então agora vou-te contar outra história, ok? *Conta 2ª história.*

O que é que achas que se agora houvesse outra menina, imagina que até eram 3 amigas, o que é que achas que essa amiga faria? Achas que ela ia para o parque infantil ou ia visitar a outra amiga?

**M3:** Ia ter com a amiga.

**Entrevistador:** Onde, a casa? Da que estava doente?

**M3:** Sim.

**Entrevistador:** Porquê?

**M3:** Porque ela estava doente e ficava muito triste se não tivesse ninguém.

**Entrevistador:** Olha, onde achas, essa outra amiga, onde é que é que achas que ela se sentia mais feliz, a ir visitar a amiga que estava doente ou a ir para o parque infantil brincar? ... É uma outra menina amiga da Dora, o que é que achas que a ia fazer ficar mais contente, era se fosse a casa visitar a amiga que estava doente ou se fosse para o parque infantil brincar com os outros amigos?

**M3:** Fazer companhia à amiga.

**Entrevistador:** Porquê?

**M3:** Porque assim a amiga ia gostar e brincava com ela no parque infantil.

**Entrevistador:** Então mas ela está doente, não pode ir brincar para o parque infantil.

**M3:** Não, porque ela tomava remédio para curar.

**Entrevistador:** E será que elas podiam logo ir, achas que os remédios fazem logo efeito? E achas que a mãe a ia deixar logo ir?

**M3:** Tinha de esperar um bocadinho para tratar e a amiga fazia companhia ???

**Entrevistador:** Exactamente. Olha, e quem é que fica a ganhar nesta história? A menina que está em casa doente, a menina que foi para o parque infantil brincar, ou a menina que foi visitar a outra amiga que estava doente?

**M3:** A menina que foi visitar.

**Entrevistador:** A que foi visitar?

**M3:** Sim.

**Entrevistador:** Só?

**M3:** Sim, e esta também, a que está doente. Esta porque fez ??? e esta ??? Curar.

**Entrevistador:** Ok, muito bem.