



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Rita Rodrigues da Silva

**Truz-Truz... Quem és?**

Ana Rita Rodrigues da Silva **Truz-Truz... Quem és?**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Rita Rodrigues da Silva

## **Truz-Truz... Quem és?**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho Efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Anjos Flor Dias**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### **Licença concedida aos utilizadores deste trabalho**



#### **Atribuição**

**CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## AGRADECIMENTOS

Neste percurso, fui sozinha. Mas, na verdade, nunca estamos sós. Houve um conjunto de pessoas que foram indispensáveis para mim neste percurso, em especial os “meus”.

O facto de enumerar este conjunto de pessoas, identifico-as porque são e foram importantes nalgum momento específico da minha vida, lembrando rapidamente daqueles que sempre me acompanharam. Não esquecendo, claro está, todos aqueles que de alguma forma se cruzaram comigo durante toda a formação académica.

- À minha orientadora, Professora Maria Flor Dias, pelo exemplo de dedicação e rigor na investigação prestado durante a realização deste trabalho, bem como durante a realização do estágio.

- Às crianças mais amorosas que tive o privilégio de acompanhar em ambos os contextos. Que participaram como intervenientes neste estudo, tornando-o não só possível de realizar, mas representando o primeiro grupo com o qual iniciei a prática de um sonho, ficaram sempre no meu coração!

- Às educadoras cooperantes e à auxiliar por serem seres com grande coração por cuidarem dos nossos pequenos, demonstrando amor, profissionalismo e entrega. Pelas aprendizagens maravilhosas que me proporcionaram.

- E como não poderia deixar de ser, a toda a restante comunidade educativa do contexto que me acolheu. Pais, encarregados de educação, funcionárias, cozinheiras, a todos e todas estou eternamente grata.

- Aos meus pais, por serem os meus, pela educação e valores transmitidos. Por todo o Amor, bem-querer e por serem sempre o meu pilar, sem eles nada disto seria possível. Amo-vos.

- À minha irmã Margarida, porque é o ser mais importante da minha vida. Será sempre metade do meu coração.

- À minha restante família, por serem uma base de apoio e por sempre acreditarem em mim.

- A todas as minhas amigas, que não são muitas, mas elas sabem quem são, e sabem que umas nuns momentos, outras noutros, umas mais perto outras mais longe fizeram sempre com que o meu coração transbordasse de amizade, que é também uma forma de amar.

- E por último, mas de todo não menos importante, ao Renato, por ser a minha grande história de amor, juntos sabemos que o amor supera tudo e porque com ele a medida do amor é amar sem medida.

Grata a todos pela afeição e amor incondicional. Dedicado ao meu avô.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura\_\_\_\_\_

Truz-Truz... Quem és?

## RESUMO

O seguinte relatório foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância, fazendo parte do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Este projeto tem como título *Truz-Truz... Quem és?* E, tal como o título indica, pretende desenvolver a construção da identidade, num grupo de dezoito crianças com idades compreendidas entre os três e quatro anos de idade.

Para além de explicitar as minhas intenções pedagógicas no que se refere à minha intervenção, descrevendo o que fiz e porquê o fiz, irei também apresentar um estudo transversal, realizado neste contexto, acerca da construção das noções de identidade.

Quanto à metodologia utilizada, inspirou-se na abordagem da Investigação-Ação. Na medida em que todo o processo foi sendo reajustado às diferentes necessidades, as atividades foram identificadas num âmbito de ciclos através da observação, planificação, ação e reflexão.

O relatório evidencia a forma como as crianças desenvolveram a tomada de consciência de si e do outro. A partir da aprendizagem pela ação, criaram-se oportunidades de expressão e comunicação variadas no sentido de reforçar os laços de pertença ao grupo, bem como na busca permanente de respostas para as suas questões.

Por fim, são feitas considerações finais acerca do impacto da prática profissional no desenvolvimento da minha função enquanto futura Educadora de Infância.

**Palavras-chaves:** Conhecimento de si; Corpo Humano; Educação Pré-Escolar; Eu; Identidade.



Truz-Truz ... Who are you?

## **ABSTRACT**

The following report was developed within the framework of the Supervised Teaching Practice in the context of Kindergarten, being part of the study plan of the Master in Pre-School Education.

This project is titled Truz-Truz... Who are you? And, as the name implies, it aims to develop identity construction in a group of eighteen children between the ages of three and four.

In addition to explaining my pedagogical intentions regarding my intervention, describing what I did and why I did it, I will also present a cross-sectional study, carried out in this context, on the construction of notions of identity.

As for the methodology used, it was inspired by the research-action approach. As the whole process was being readjusted to the different needs, the activities were identified in cycles through observation, planning, action and reflection.

The report highlights the way children develop awareness of themselves and the other from action learning, creating opportunities for varied expression and communication, and reinforcing the bonds of belonging to the group, as well as the permanent search for answers to their questions.

Finally, considerations are made about the impact of professional practice in the development of my role as a future Childhood Educator.

**Keywords:** Knowledge of self; Human Bod; Pre-School Education; I; Identity.

# ÍNDICE

DECLARAÇÃO.....	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	vii
ÍNDICE.....	viii
ÍNDICE DE TABELAS.....	x
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	14
CAPITULO II - CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO.....	18
2.1- Caracterização da Instituição .....	18
2.2- Caraterização Física da Valência Educação de Infância.....	19
2.3- Caracterização do Grupo de Crianças .....	20
2.4- Caraterização do Espaço Pedagógico.....	21
2.5- Organização do Tempo/do Horário.....	25
CAPITULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	28
3.1- Opção Metodológica: Investigação-Ação.....	28
3.2- Instrumentos de Recolha de Dados.....	32
3.2.1- Observação.....	33
3.2.2- Documentos.....	34
3.2.3- Notas de Campo.....	35
3.2.4- Conversas Informais.....	36

CAPÍTULO IV - PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	37
4.1- Problemática e Justificação do Tema .....	37
4.1.1- Objetivos do Projeto de Intervenção.....	38
4.1.2- Desenvolvimento do Projeto.....	39
CAPÍTULO V- AVALIAÇÃO FINAL DO PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76
ANEXOS.....	80
Anexo I - Informação para os Encarregados de Educação.....	81
Anexo II - Pedido de Autorização para a Recolha de Dados .....	81

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Distribuição das Crianças por Sexo e Idade.....	20
Tabela 2- Planta da Sala.....	24
Tabela 3- Rotina Diária por Períodos (Manhã/ Tarde) .....	26
Tabela 4- Rotina Diária de um Dia-Tipo da Sala 1.....	27

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Capa do livro “Dez dedos nas mãos e dez dedos nos pés”.....	40
Figura 2- Pintura das mãos.....	42
Figura 3- Pintura dos pés.....	42
Figura 4- Caracterização da figura feminina através da colagem.....	44
Figura 5- Contorno do corpo de um menino.....	45
Figura 6- Contorno do corpo de uma menina.....	45
Figura 7- Escultura da cabeça.....	46
Figura 8- Letra da canção: “O teu corpo é música”.....	47
Figura 9- Exemplo de um cartão de cidadão do responsável do dia.....	49
Figura 10- Exploração da história “Orelhas de borboleta”.....	50
Figura 11- Capa do livro “Orelhas de borboleta”.....	51
Figura 12- Exploração em grupo do gráfico.....	53
Figura 13- Capa do livro “Se eu fosse muito pequenino”.....	54
Figura 14- Capa do livro “Se eu fosse muito alto”.....	55
Figura 15- Comparação das alturas.....	55
Figura 16- Desenho do outro a pares.....	56
Figura 17- Correr livremente no polivalente.....	60
Figura 18- Jogo “O Rei Manda”.....	61
Figura 19- Imitação do caranguejo.....	62
Figura 20- Gotinhas de água.....	62
Figura 21- Capa do livro “Da cabeça até aos pés”.....	63
Figura 22- Dramatização da história.....	64
Figura 23- Capa do livro “A família C”.....	65
Figura 24- Leitura de uma história por parte de uma mãe.....	66
Figura 25- Exemplo de uma árvore genealógica.....	67
Figura 26- Massagens.....	70

## INTRODUÇÃO

O presente relatório inscreve-se no âmbito da Unidade Curricular de Estágio que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto de Educação da Universidade do Minho, no ano letivo de 2018/2019.

O referido estágio decorreu numa instituição de Solidariedade Social (IPSS) cujos serviços abrangem o concelho de Braga, na valência de jardim- de- infância.

Neste relatório dou conta da razão, conceção e implementação do projeto de intervenção pedagógica que realizei ao longo do estágio de cinco meses, no período compreendido entre o dia 2 de Outubro de 2018 e 1 de Fevereiro de 2019.

Como referi anteriormente, o projeto de intervenção designa-se Truz-Truz... Quem és?

Como o nome sugere, envolve questões ligadas à construção da identidade na criança mas também, à importância e papel do jardim- de- infância e do educador de infância nessa construção. Assim, e com esta preocupação, defini como objetivos do projeto promover o conhecimento e a aceitação das características pessoais de cada criança, contribuir para o desenvolvimento das respetivas identidades, procurando situá-las em relação aos outros, reforçando simultaneamente os laços de pertença ao grupo.

Organizei o presente relatório nas seguintes partes: a Introdução, Capítulo I, Capítulo II, Capítulo III, Capítulo IV, e Considerações Finais.

No Capítulo 1 apresento a revisão de literatura conduzida em torno do tema envolvendo leituras de referência e autores julgados pertinentes relativamente ao tema eleito.

No Capítulo 2 faço a caracterização do contexto de intervenção onde realizei o estágio incidindo mais especificamente sobre o contexto, organização pedagógica e rotinas diárias do grupo de crianças com quem estagiei.

No Capítulo 3, apresento a metodologia utilizada, defino a Investigação – Ação, como a metodologia qualitativa utilizada, bem como os instrumentos de recolha de dados.

No Capítulo 4 descrevo o projeto de Intervenção pedagógica: justifico a seleção e importância do tema, defino os objetivos, descrevo as atividades que selecionei do conjunto de atividades que desenvolvi ao longo da intervenção e por fim faço a sua avaliação considerando o projeto propriamente dito e as aprendizagens das crianças.

Por último, nas Considerações Finais, faço um balanço sobre a importância do projeto de intervenção e sobre a importância da elaboração do relatório no meu desenvolvimento pessoal e profissional, e desenvolvo algumas apreciações sobre constrangimentos e limites do estudo.

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, apresento uma breve revisão de literatura que suportou em torno do tema da construção da identidade, recorri, para isso, a leituras diversas e a autores de referência e julgados pertinentes para o estudo, tentando assim aproximar-me de uma definição mais coesa da construção da identidade e da importância da criança conhecer-se a si, e aos outros como potenciadores do seu autoconhecimento.

Segundo as OCEPE (2016) “Nas crianças em idade pré-escolar, a noção do “eu” está ainda em construção e é influenciada positiva ou negativamente pelo modo como os adultos significativos, com quem interagem no dia-a-dia (pais/família, educadores), ao nível do contexto institucional e as outras crianças a reconhecem.” (p.38).

Ao estabelecer vínculos com outros adultos ou pares, considera-se, como refere Strecht, (1996), que “É nestas vertentes que desde muito cedo se desenvolvem modelos de relação que vão ser a base futura para a criança funcionar consigo própria e com os outros que a rodeiam” (p. 32), pelo que acaba por ser algo que influencia o bem-estar emocional das crianças.

Ainda segundo o documento das OCEPE (2016), no “processo de construção de identidade e da autoestima, o reconhecimento das características singulares de cada criança se desenvolvesse simultaneamente com a perceção do que tem em comum e do que a distingue de outros, pelo que o reconhecimento de laços de pertença social e cultural faz também parte da construção da identidade e da autoestima. Esta construção é apoiada pelo/a educador/a, ao respeitar e valorizar a cultura de cada criança e da sua família” (p.38).

Nesta construção de identidade, o reconhecimento do corpo é o primeiro passo do longo processo de desenvolvimento integral da criança, derivando das primeiras experiências da criança com o mundo exterior.

Nas oportunidades de experienciar o corpo, criadas pela família ou oferecidas pelos contextos educativos, a criança pode, se bem sustentada, fazer o caminho do conhecimento do seu próprio “eu”. O corpo é assim a fonte primitiva e básica para o investimento em si próprio. A criança constrói-se fundamentalmente na relação íntima com os outros. Deste modo, na infância, o “eu” é, ainda compreendido num sentido estritamente físico.

Segundo Broughton, (1978) “A criança pensa que o eu é parte do corpo frequentemente localizado na cabeça” (p.75). Em função deste raciocínio, a criança vê-se diferente dos outros, devido à sua aparência física. Porém, pouco a pouco a criança irá deixar de tratar o seu corpo como um estranho e vai se iniciar a compreender a natureza de si próprio, isto é, perceber que



é diferente, não por parecer diferente, mas sim porque cada um de nós ser um ser individualizado, com ideias, pensamentos e opiniões e comportamentos diferentes.

Gradativamente, em função das experiências e oportunidades mais ou menos satisfatórias, a criança ganha consciência do carácter “total” do corpo ao mesmo tempo que o outro passa a ser para ela um objeto “total” e vê o seu próprio corpo da mesma forma que vê o outro. É da experiência de uma relação segura que a criança se reconhece como distinta dos outros.

É por isso essencial que as crianças se conheçam e confiem em si próprias, ao mesmo tempo que compreendem as limitações do seu corpo e tiram proveito das virtudes do mesmo e aprendem a explorá-lo sem medo.

Partilhando desta ideia, Dias (2002), citado por Fernandes & Anastácio, sustenta que “A descoberta do funcionamento do seu corpo deve, por isso, ser integrada no desenvolvimento da criança, uma vez que aceitar-se a si própria e aos outros é o primeiro passo para se tornar mais confiante” (p.2).

O dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2019) define a identidade como “um conjunto de características físicas e psicológicas essenciais e distintivas de alguém, de um grupo social ou de alguma coisa”.

Erikson (1968) conceitualiza e define a identidade de uma forma interdisciplinar em que a construção biológica, a organização pessoal da experiência e o meio cultural dão significado, forma e continuidade à existência do indivíduo.

Daí o autor situar o desenvolvimento do indivíduo num contexto social, dando ênfase ao facto de este ocorrer na interação com os pais, com a família, com as instituições sociais e numa cultura, num momento histórico particular.

Barros de Oliveira (2002) e Leandro (2001), partilhando a perspetiva anterior, entendem que as sociedades modernas e contemporâneas atribuem indiretamente aos indivíduos das famílias a responsabilidade da construção da identidade e do sentido da existência.

A identidade de cada um constrói-se mais do que se transmite, na convergência dos elementos sociais, familiares e individuais.

Adicionalmente, a Sociologia apresenta-nos os grupos primários, como sendo imprescindíveis para a saúde mental dos indivíduos que os integram, os grupos em que os membros possuem contatos primários, mais íntimos, de entre estes grupos, é a família considerada a mais importante no âmbito da educação e socialização.

De acordo com Fullat (1983) e Leandro (2001), as principais funções fundamentais das famílias prendem-se com a parte sexual, procriativa, económica, educativa e socializadora e da

construção da identidade e do sentido para a existência. Sendo a família o primeiro ambiente, que normalmente a criança conhece, é nela, e através das experiências familiares vividas, que a criança acolhe e organiza os traços gerais de personalidade e se forma a identidade.

É portanto de referir que, parte fundamental do processo de desenvolvimento da identidade inicia-se na infância e depende logo do primeiro encontro com a mãe, em que o sentido do “eu” emerge de um jogo de confiança durante a infância.

Se é verdade que a construção de identidade se inicia na infância, sendo esta, o alicerce para a construção da identidade, é no período da adolescência que ocorre essencialmente. Deste modo, não se inicia nem termina, pois é um processo contínuo ao longo do ciclo vital que tem na primeira infância a fase fundacional.

Sobre a questão da identidade e da missão da família, Marciano Vidal (1995) utiliza a seguinte expressão “o «ser» [identidade] da família corresponde a um «que fazer» [missão]” (p. 157). Ou seja, que o comportamento das famílias está em harmonia com a tarefa de formação de pessoas e é lá que se respeita e promove a singularidade pessoal.

Além disso, registre-se que a educação familiar é determinante em toda a vida do indivíduo, ainda que o papel e a influência de outros agentes educativos e socializadores sejam cada vez mais importantes e duradouros. Em especial referimo-nos a uma variedade de instituições e afins como creches, jardim-de-infância, entre outros. (Barros de Oliveira, 2002; Leandro, 2001)

Numa perspectiva mais organizacional, como refere Lima (1998), “as escolas são definidas como organizações, isto é, como “unidades socialmente construídas, que surgem como uma extensão da família” (p.41). Pois, as famílias e as comunidades são atores implicados no processo educativo, tornando-se parceiros em papéis de direções e gestão dos estabelecimentos de ensino.

A educação pré-escolar acaba por apresentar um funcionamento mais institucional, funcionando com técnicos de educação com formação académica e oferecem situações de aprendizagens formais, sendo fundamentalmente um meio de desenvolvimento do indivíduo.

Como já referido, os contextos de interação por excelência são a família e a escola, havendo já alguns escassos estudos, que analisam as suas influências no desenvolvimento da identidade.

No que diz respeito ao papel da educação pré-escolar na construção da identidade, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) clarificam que “Na educação pré-escolar podem explorar-se aspetos relacionados com o conhecimento de si (características

físicas, nome, idade) e com os seus contextos mais próximos como a família, a escola, a comunidade mais próxima.” (p.88).

Sendo assim, o educador segundo as OCEPE (2016) deverá “respeitar e valorizar a cultura de cada criança e da sua família”. Ao tentar compreender e respeitar a família de cada criança, o educador encoraja-as a verem-se a si próprias e aos outros como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade (p. 38).

Portanto, nesta acentuada imbricação família-escola, as influências educativas refletem-se uma na outra, ainda que seja solicitado e confiado à família um papel mais ativo (Leandro, 2001).

## **CAPÍTULO II- CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO**

### **2.1. Caraterização da Instituição**

Em 1978 a instituição onde estagiei constituiu-se formalmente como associação, alargando os seus objetivos e valências sociais. Mais tarde, em 2004, foi alvo de um novo processo de remodelação da estrutura existente, por forma a colmatar necessidades e melhorias dos espaços internos e a dar uma resposta de qualidade e adequada às exigências da comunidade envolvente.

Atualmente a associação é juridicamente uma Instituição Particular de Solidariedade Social, (IPSS) cujos serviços abrangem a população do distrito de Braga, pois, localiza-se na cidade de Braga, mais precisamente na freguesia da Sé. Constituída por uma estrutura que engloba a Creche, o Pré-escolar, o Centro de Atividades de Tempos Livres e o Centro de Apoio à Vida mantém a mesma finalidade e linha condutora que sempre caracterizou o seu trabalho e existência.

Nas valências destinadas à infância a instituição recebe diariamente cerca de 140 crianças, dos 4 meses aos 10 anos de idade, proporcionando o bem-estar e o seu desenvolvimento integral, em estreita colaboração com as famílias.

Em relação à Educação de Infância, a associação estabelece como finalidade última favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, entre os 3 e os 6 anos de idade, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário, sendo complementar à ação educativa da família.

Relativamente aos utilizadores, as quatro valências da associação estão distribuídas da seguinte forma: Creche: 50 crianças; Pré-escolar: 57 crianças; CAV: 22 jovens e crianças; CATL: 30 crianças.

## **2.2. Caracterização Física da Valência Educação de Infância**

A valência destinada à Educação de Infância ocupa três salas de pré-escolar, tendo capacidade para acolher 57 crianças, distribuídas por diferentes grupos etários.

Ao nível do piso 0, a área do edifício é ocupada por: gabinete da direção técnica e pedagógica, um gabinete de social e psicologia, sala de reuniões, secretaria, sala de professores, sala de contingência, gabinete de contabilidade, atelier ocupacional, três salas de pré-escola, salão polivalente, cozinha, dispensa alimentar, refeitório, casas de banho (feminino/masculino), casas de banho de apoio ao salão polivalente, casas de banho da pré escola, vestiário feminino/masculino, dispensa de arrumos, capela, recreio e garagem.

No piso 1, o espaço destina-se a um gabinete médico, lavandaria, dois quartos de vigilantes, casa de banho de serviço, casa de banho adaptada, sala de atividades do CAV, cozinha, refeitório, duas salas de atividades de berçário, duas salas dormitório de berçário, fraldário, copa de berçário, duas salas de atividades de creche, copa de creche, dormitório de creche, casa de banho de creche, sala de atividades de CATL, sala de expressão plástica, sala de informática, casa de banho do CATL e casa de banho adaptada.

No piso 2, o espaço divide-se por onze quartos do CAV, sala de convívio, balneário, casas de banho e casa de banho adaptada.

### **Recursos Humanos**

A Associação conta com uma equipa multidisciplinar que afeta aos diversos serviços, dá as respostas sociais a que se propõe. O quadro de pessoal contabiliza vinte e sete colaboradores, entre os quais: Técnica Superior de Educação – Diretora Técnica do Estabelecimento, Mestre em Educação de Infância – Diretora Pedagógica do Estabelecimento, Escriturária Principal, Escriturária Auxiliar, Cozinheira, Ajudante de Cozinha, Motorista, Psicóloga, Técnica de Serviço Social, duas Educadoras Sociais, quatro Educadoras de Infância e nove Ajudantes de Ação Educativa; três Ajudante de Ação Direta. Para além destes, a associação conta também com a colaboração de outros profissionais como Nutricionista, Técnico Oficial de Contas, Engenheira Alimentar e Enfermeira, para além de estagiários e voluntários em áreas diversas.

### 2.3. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo de crianças da sala do Jardim-de-infância é constituído por dezoito (18) crianças, sendo oito (8) do sexo feminino e dez (10) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dois, três e quatro anos de idade (idades referentes a janeiro de 2019).

	<b>Meninos</b>	<b>Meninas</b>	<b>Totais</b>
<b>4 anos</b>	2	2	4
<b>3 anos</b>	7	4	11
<b>2 anos</b>	1	2	3

Quadro nº1 – Distribuição das crianças por sexo e idade

Este é um grupo que se caracteriza como sendo heterogéneo no que respeita às idades: das 18 crianças que constituem o grupo, 11 crianças completam os 3 anos até dezembro de 2018, 3 crianças terminam o ano 2018 com os 4 completos (feitos no mês de dezembro) e 4 crianças iniciam o 2.º período com 2 anos (1 criança completa os 3 anos em janeiro de 2019, 2 crianças completam em fevereiro de 2019 e a criança mais nova da sala completa os 3 anos no mês de agosto de 2019). A maioria das crianças que compõe o grupo já frequentou, no ano anterior, a instituição na valência de creche, na sala 4, à exceção de 3 crianças que entraram este ano pela primeira vez. Das 3 crianças novas, uma vem da casa dos avós, outra vem da creche, numa outra instituição, e a última esteve numa ama. Das 18 crianças que já frequentaram a instituição, 8 estão na instituição desde a sala 1 e 2 da valência de creche.

Nesta sala, as crianças na sua maioria são de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma criança que tem origem indiana. A criança em questão ainda não domina bem a língua portuguesa, começando atualmente a pronunciar algumas palavras soltas. Começa também agora a demonstrar compreender algum discurso em língua portuguesa, conseguindo-se assim estabelecer comunicação com a criança para o essencial da rotina do dia-a-dia.

O grupo integra duas crianças com NEE. Uma criança está sinalizada e encontra-se a ser acompanhada por uma equipa de intervenção precoce – ELI (Equipa Local de Intervenção) Braga Saudável, tendo como mediadora de caso a docente de intervenção precoce, Maria João Junqueira. Assim, uma vez por semana, a técnica acompanha este caso, em específico. Esta mesma criança, assim como uma outra, encontra-se também a usufruir de terapia da fala, bem como a frequentar programas ocupacionais.

## 2.4. Organização do Espaço Físico da Sala

É muito importante que as crianças se sintam confortáveis no ambiente em que se encontram, por este motivo a Educadora deve ter em conta a distribuição e organização das áreas dentro da sala. Se o grupo se sentir num clima harmonioso irá sentir-se muito mais motivado e, deste modo, irá realizar as suas atividades quer livres, quer orientadas, com mais gosto e claro está conseguindo melhores resultados. Se os materiais estiverem ao alcance das crianças possibilita-se-lhes ter a noção do que existe na sala, podendo, desta forma, ter a iniciativa de os ir buscar para explorá-los. Neste sentido, essa possível escolha dos materiais faz com que a criança tenha oportunidade de pôr em prática as suas ideias, mostrando desse modo as suas emoções, sentimentos e a forma como interpreta a sua realidade.

A sala das crianças na faixa etária dos 3 aos 4 anos situa-se no piso térreo da associação, destinado ao Jardim de Infância, ao lado da Sala dos 5 aos 6 anos e é de fácil acesso ao espaço exterior. Os momentos de exterior decorrem no recreio da valência de pré-escolar, situado também no r/chão da instituição.

É uma sala muito espaçosa e acolhedora, que possibilita brincar livremente, recorrendo às várias áreas de trabalho. Dispõe de luz artificial e bastante luz natural tendo em conta que as janelas são amplas e abrem e dão acesso ao recreio da valência. Existem plantas naturais dispersas pela sala.

A sala 1 da valência de pré-escolar encontra-se dividida nas seguintes *Áreas de Trabalho*:

- Área do Faz-de-conta: é caracterizada por um espaço que representa a cozinha e um outro alusivo ao quarto. Na zona da cozinha, as crianças têm, diariamente, ao seu dispor uma mesa com bancos, uma cadeirinha de alimentação para bebés, toalha, cestos com pão, bolos, frutas e legumes variados de plástico, recipientes vazios (leite, água, iogurte, manteiga, sumos), pratos, copos, tijelas, panelas, talheres, biberões, latas, e outros utensílios de cozinha, bem como panos, luvas, esfregão, recipiente de líquido da louça vazio, bacias. Dispõem também de um cesto de compras, aventais, um “Kit” de limpeza (balde, apanhador, vassouras, esfregona, panos de limpeza). Existe também um micro-ondas, máquina de lavar roupa, máquina de lavar louça e máquina de café. As crianças encontram também neste espaço livros de receitas.

Na zona do quarto, é visível um mobiliário característico do espaço em questão, composto por uma cama, com um tamanho adequado às crianças, caso se queiram deitar, roupa de cama

(lençol, cobertor, almofada), bonecas variadas, um carrinho de passeio que possibilita às crianças passearem os bonecos ou se sentarem elas próprias, visto a sua estrutura ser apropriada para tal), um armário para realizarem os cuidados de higiene dos bebês com diversos acessórios (bacio, champô, toalha, esponja de banho, recipientes vazios de creme), uma mesinha de cabeceira com um telefone, um telemóvel, um guarda-vestidos com algumas roupas para os bonecos, penduradas com cruzetas, uma cómoda com mantas, babetes, fraldas, panos, e outras roupas. Existe também neste espaço alguns vestidos, óculos e outros adereços para as crianças se disfarçarem, bem como uma cama com um gato de brincar e gamelas para a sua alimentação.

Numa das paredes pode ser visível um amplo espelho que se encontra fixo à parede.

Este espaço situa-se junto à janela, conseguindo uma boa luminosidade natural. Dispõe de várias plantas naturais, bem como um cesto com produtos naturais da época.

- **Área dos Jogos:** na área dos jogos, está presente uma mesa redonda com cadeiras e duas estantes com vários jogos, tais como jogos da memória, associação, puzzles, encaixe, enfiamentos, entre outros que estimulam o raciocínio lógico na criança. Estes vão sendo trocados periodicamente. Localiza-se junto às janelas dispondo assim de uma excelente iluminação natural

- **Área da Biblioteca:** a área da biblioteca é caracterizada por uma estante com livros variados, uma cesta com revistas, catálogos e/ou folhetos do supermercado, que vão sendo trocados periodicamente. Existe também uma outra cesta mais pequena com imagens variadas (animais, alimentação, paisagens, entre outras, que vão sendo trabalhadas com o grupo). É também visível um cesto grande com diversos fantoches e dedoches, bem como um fantocheiro em tecido e enchimento, onde as crianças podem realizar os seus teatros de fantoches. No chão, as crianças dispõem de almofadas. Existe também um quadro em ardósia onde as crianças podem ‘escrever’ e desenhar livremente. Nele está pendurado um pequeno cesto com giz branco e colorido e uma esponja para apagar. Nas paredes da área da biblioteca, vão-se afixando algumas imagens alusivas à estação do ano em questão, bem como poemas ou lengalengas que vão sendo trabalhados com o grupo. Este espaço também se encontra junto às janelas, permitindo às crianças trabalhar com luz natural.

- **Área das Expressões Plásticas:** a área das expressões plásticas é constituída por uma mesa redonda com cadeiras, um cavalete onde as crianças podem realizar as suas pinturas livres com tintas Giotto de cores variadas e pinceis de diferentes espessuras. Também tem uma estante com lápis de cera, lápis de cor, lápis de pau, canetas e marcadores. Está disponível uma caixa



com plasticina de cores variadas e uma outra com rolos de madeira e plástico e formas para moldar a plasticina. As crianças têm acesso a folhas brancas de tamanho A4, folhas de papel manteigueiro, revistas e tesouras para recortar, uma caixa com restos de papéis para colagens e cola (cola de tubo UHU e cola líquida). A área dispõe também de material para picotagens (picos e esponjas), material para carimbagem, um quadro mágico e uma caixa de areia mágica com alguns utensílios para exploração da mesma. Junto da parede encontra-se um placard para afixação dos trabalhos das crianças, bem como uma corda com molas que possibilita a secagem dos trabalhos. Nesta zona, existe também uma outra mesa redonda com cadeiras que funcionam como um recurso a algum trabalho que a criança esteja a desenvolver, independentemente da área que estiver a trabalhar. Há alvéolos identificados com a fotografia da criança e o respetivo nome, onde as crianças guardam as suas reproduções.

- Área das Construções: a área das construções é caracterizada por uma mesa de construções, com diversas ferramentas em plástico e madeira, duas estantes com carros variados e jogos de construção/encaixe/empilhamento, legos de tamanhos diferentes, “click’s”, uma pista em madeira para construir, uma caixa grande com animais variados, um comboio, dinossauros, uma garagem com carros. É também visível uma caixa grande com rodas de madeira e outra pequena com rolhas de cortiça. Por ser uma área ampla, neste espaço são realizados o tempo de acolhimento e outros momentos de grande grupo.

Dispõe ainda de um armário amplo com gavetas para arrumos da equipa educativa da sala, bem como de alvéolos individuais, com a mesma função dos que estão na área descrita anteriormente. Neste espaço está presente um quadro de cortiça onde estão afixados os contactos de emergência dos encarregados de educação das crianças, folha de presenças, plano anual de atividades da valência de pré-escolar, entre outras informações importantes para o dia-a-dia, um telefone interno e um rádio com colunas.

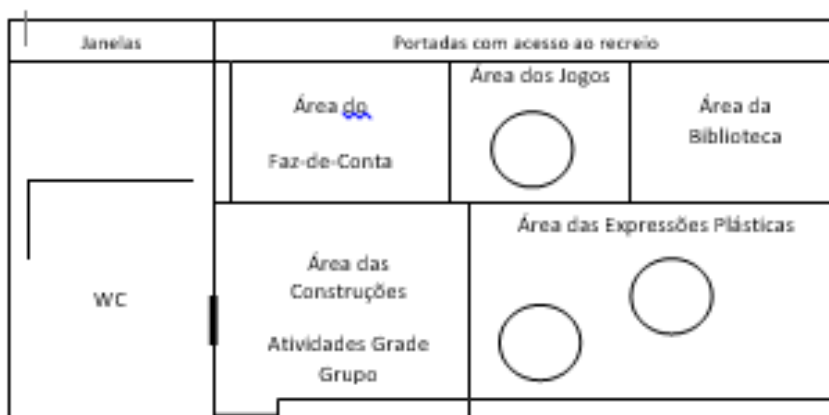
Sendo necessário, a organização da sala poderá sofrer alterações no decorrer do ano letivo, como acrescentar novas áreas de trabalho às já existentes, por forma a proporcionar à criança espaços e/ou materiais/equipamentos mais estimulantes e desafiadores.

Também o recreio, um espaço alternativo à sala de atividades e comum a outras salas da instituição, é um local propício às brincadeiras livres e espontâneas das crianças. Neste espaço é-lhes permitido explorar toda a área envolvente, através de uma enorme liberdade de movimentos que leva a criança a testar e a desenvolver a sua motricidade global e a iniciar algumas brincadeiras em pequenos grupos. É um espaço que, de certa forma,

privilegia o contacto com a natureza, uma vez que praticamente todo ele é circundado por árvores de grande porte, onde as crianças se sentem “livres” para correr, saltar, gritar.

O salão polivalente do r/chão surge como uma alternativa ao espaço exterior, sempre que as condições climáticas não permitem utilizar este espaço. Nestas situações, o salão dispõe de um equipamento de multimédia que possibilita à criança visualizar desenhos animados apropriados às diferentes faixas etárias, assim como brincarem de forma livre.

Anexa a esta encontra-se a casa de banho que é partilhada com o grupo de crianças da sala 2 da valência de pré-escolar. A mesma dispõe de 5 sanitas, sendo uma destas preparada para crianças com dificuldades motoras, 5 lavatórios com água corrente, sendo um destes também ele preparado para crianças com dificuldades motoras, 1 chuveiro e 1 de trocador de fraldas, por forma a dar resposta às necessidades das crianças que ainda se encontrem a iniciar o desfralde. No exterior da sala localizam-se os cacifos e cabides individuais para as crianças.



Quadro nº 2 - Planta da Sala

## **2.5. Organização do Tempo/ do Horário**

O tempo educativo tem, regra geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia tem um determinado ritmo, existindo uma rotina que é educativa, porque é, planeada intencionalmente pelo educador e é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão. As referências temporais, estabelecidas pela rotina, transmitem segurança à criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo e, simultaneamente, fomentar a sua autonomia e iniciativa. A rotina diária determina o funcionamento da sala, do grupo e dos adultos e está, intimamente, relacionada com a organização do espaço, pois a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas que se podem retirar dos espaços; a articulação entre tempo e espaço deve ser planeada pelo educador e ter em conta as características do grupo e as necessidades das crianças.

A rotina, segundo Zabalza (1998), “é um instrumento que, enquanto estrutura organizacional pedagógica, permite ao educador promover atividades educativas diferenciadas de acordo com as experiências que pretende promover. Uma rotina diária consistente permite à criança a realização dos seus interesses, fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas, à sua dimensão, no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (p.172). Ainda para o referido autor, a rotina baseia-se na “repetição de atividades e ritmos, na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (p.188).

### Horário do estabelecimento e serviços

A valência de Pré-Escolar funciona de Segunda-feira a Sexta-feira, com o seguinte horário:

- a) Abertura às 7:45h e encerramento às 19h;
- b) Refeição/ repouso das 12:30h às 14:30h;

### Horário Letivo

O horário letivo diz respeito à componente de atividades pedagógicas e educativas que decorre, de segunda a sexta-feira, das 9:00h até às 12:00h; das 14:30h até às 15:30h e das 16:00h até às 17:00h.

### Prolongamento de horário

O prolongamento de horário diz respeito ao horário, no período da tarde, de componente de apoio à família a partir do término do horário letivo de componente educativa e pedagógica.

1. Este prolongamento de horário destina-se aos pais e encarregados de educação que, necessitem que os seus educandos frequentem-no.

2. Os pais e encarregados/as de educação que não contratualizem o referido serviço, têm que ir buscar os seus educandos até às 17:00h, tendo uma tolerância de 30 minutos para o fazer, isto é, 17:30 h.

<b>ROTINA DIÁRIA DA SALA 1 – VALÊNCIA DE PRÉ-ESCOLAR</b>	
<b>Horário</b>	<b>Atividade</b>
<b>07:45h – 09:00h</b>	Momento de chegada / acolhimento
<b>09:00h – 12:00h</b>	Componente letiva
<b>12:00h – 13:00h</b>	Almoço
<b>13:00h – 14:00h</b>	Tempo de sesta
<b>14:00h – 14:30h</b>	Período de transição
<b>14:30h – 15:30h</b>	Componente letiva
<b>15:30h – 16:00h</b>	Lanche da tarde
<b>16:00h – 17:00h</b>	Componente letiva
<b>17:00h – até à saída.</b>	Componente de Apoio à Família Prolongamento Momento de partida
<p><b>Observações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir das 18:00, as crianças podem fazer um segundo lanche de fruta (reforço do lanche).</li> <li>- Durante o tempo de prolongamento decorrem as atividades de enriquecimento curricular.</li> <li>- As crianças fazem dois momentos de recreio diários, sendo um no período letivo da manhã e outro no período letivo da tarde.</li> <li>- O período de transição destina-se ao acordar e levantar das crianças.</li> </ul>	

**Quadro nº 3** - Rotina diária por períodos (Manhã/Tarde)

<b>ROTINA EDUCATIVA DA SALA 1 – VALÊNCIA DE PRÉ-ESCOLAR</b>	
<b>Horário</b>	<b>Atividade</b>
<b>09:00 – 09:30</b>	Acolhimento
<b>09:30 – 10:00</b>	Hora do Conto
<b>10:00 – 10:30</b>	Recreio
<b>10:30 – 11:00</b>	Grande grupo
<b>11:00 – 11:30</b>	Pequeno grupo
<b>11:30 – 12:00</b>	Jogo cooperado
<b>14:30 – 15:30</b>	Planear/Fazer
<b>15:30 – 16:30</b>	Recreio
<b>16:30 – 17:00</b>	Rever Conselho

**Quadro nº 4-** Rotina diária de um dia-tipo da Sala 1

A rotina diária acima mencionada corresponde a um dia-tipo das crianças da sala 1 da valência de pré-escolar, no entanto, por ser uma rotina flexível, por vezes, e de acordo com determinadas situações passíveis de surgir no dia-a-dia vivido na sala, poderá sofrer algumas alterações.

## **CAPÍTULO III- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Nesta parte do trabalho, apresento as opções metodológicas selecionadas para o presente estudo, defino a metodologia como sendo de investigação-ação e apresento os instrumentos de recolha de dados utilizados.

### **3.1. Opção Metodológica: Investigação-Ação**

Uma investigação pode ser definida como sendo o melhor processo de chegar a soluções fiáveis para problemas, através de recolhas planeadas, sistemáticas e respetiva interpretação de dados (Cohen & Manion, 1980; Santos, 1999, 2002).

Como referem Ludke e André (1986) “Investigar é um esforço de elaborar conhecimento sobre aspetos da realidade na busca de soluções para os problemas expostos” (p.11).

Nesta investigação, realizada no âmbito educacional, é importante lembrar que existem características específicas, próprias dos fenómenos educativos em estudo, com uma multiplicidade de fins e objetivos que lhes estão associados. Assim, a compreensão do fenómeno educativo é o objetivo maior, pelo que a decisão sobre a escolha da metodologia apropriada é sempre da máxima importância.

Dependendo da posição do investigador, do problema em estudo e dos objetivos a atingir, existem várias abordagens possíveis, originando diferentes perspetivas de conceção da investigação educacional.

Deste modo, optou-se por uma abordagem através do paradigma interpretativo, enquadrado numa metodologia qualitativa, privilegiando-se assim a investigação-ação.

O paradigma interpretativo, recentemente designado por paradigma construtivista, pretende, segundo Coutinho (2014) “substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e ação.” (p.17)

O paradigma interpretativo, englobando os aspetos qualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista, engloba um conjunto de correntes humanístico/interpretativas cujo interesse é centrado no estudo dos significados das ações humanas e da vida social (Erikson, 1986).

Uma abordagem interpretativa das questões sociais e educativas procura compreender o mundo pessoal dos sujeitos e a interpretação dos mesmos em diversas situações com as quais são confrontados (Latorre; Rincon & Arnal, 1996, referido por (Coutinho, 2014). Uma vez que a ação e prática por parte da sociedade é intencionada, é importante perceber e saber interpretar os significados destas ações em contextos sociais.

Tendo em conta tratar-se de uma investigação de natureza qualitativa, torna-se pertinente analisar as suas características principais. Bogdan e Biklen (1994) apresentam-nos uma possível definição da investigação qualitativa: “Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (p.16).

Segundo Coutinho (2016), a metodologia qualitativa baseia-se em “investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo” (p.28).

Esta metodologia qualitativa foi a adotada para este estudo, tendo características fundamentadas para esse efeito, sendo que os dados foram recolhidos num ambiente natural, através da observação direta e participante.

Segundo Vale (2004) “O investigador tem várias técnicas para recolher dados, mas são a observação, a entrevista e a análise documental, as três privilegiadas de investigação qualitativa” (p. 177).

Para Bogdan e Biklen (1994), o facto de se pretender recolher dados no ambiente natural em que as ações ocorrem, descrever as situações vividas pelos participantes e interpretar os significados que estes lhes atribuem, justifica a realização de uma abordagem qualitativa.

Havendo três tipos de investigação qualitativa aplicada: investigação avaliativa e decisória; investigação pedagógica e investigação-ação. A metodologia de investigação-ação é aquela que melhor se adequa, uma vez que se trata de uma metodologia qualitativa que fundamentalmente “consiste na recolha de informações sistemáticas com objetivo de promover mudanças sociais.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292).

O presente projeto de intervenção pedagógica, adotou a investigação-ação sendo uma metodologia que se inscreve no paradigma das metodologias qualitativas.

A designação investigação-ação é uma expressão polissémica. Numa definição inicial Cohen & Manion (1980) definem a investigação-ação como uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e, a verificação próxima dos efeitos de tal intervenção” (p.174).

Esta definição aponta para o carácter prático e situacional desta metodologia, tendo em vista a mudança pretendida pelos próprios atores, no contexto em que atuam.

Em relação à investigação-ação esta surge como uma abordagem metodológica, que tem vindo a angariar cada vez mais adeptos (Noffke, 2002) pois trata-se de uma forma de pesquisa que ocorre, no lugar da ação, é orientada para a melhoria da prática educativa e envolve a participação dos agentes implicados no processo (p.13).

É a partir, e também no decorrer da investigação que se dá lugar à reflexão dos problemas que surgem, criando-se oportunidades de debater os assuntos e possibilitando, desta forma, a criação de novas ideias (Coutinho, 2014).

O investigador atenta em tudo o que o rodeia por considerar que “tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.49). Porém, o investigador, embora delineie como poderá recolher dados está também predisposto para (re)pensar novas formas de agrupar, pois “só se começa a estabelecer após a recolha de dados e o passar de tempo com os sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

A investigação-ação foi descrita por Kurt Lewis como um processo cíclico, que comportava as fases seguintes: planificação, ação e avaliação. Posteriormente, Kemmis & McTaggart (1992) modificam aquela ordem no sentido de uma maior especificação dos passos envolvidos, sendo, atualmente, descrita como um ciclo envolvendo: a planificação, a ação, a observação e a reflexão, sendo que as quatro fases não devem ser entendidas como passos individuais, mas sim interligados entre si mesmos.

O modelo sequencial e cíclico de Lewis, referido anteriormente, considera que só a participação dos elementos do mesmo grupo social, em todas as fases deste processo, assegura uma real mudança no desenvolvimento da independência e cooperação.

Assim, segundo (Kemmis, 2007) “a planificação surge como uma ação organizada e flexível aos imprevistos. A ação é deliberada e controlada. A observação é um dos instrumentos básicos para a recolha de dados na investigação qualitativa, tendo por sua vez, a função de documentar os efeitos da ação e serve de base imediata para a reflexão, utilizando os sentidos, de forma a obter informação de determinados aspetos da realidade. A reflexão procura encontrar o sentido dos processos, os problemas e as restrições que se manifestaram durante a ação desenvolvida”. (pp.62)

A credibilidade da investigação-ação tem sido reconhecida como um importante contributo para a inovação e formação dos educadores, motivo pelo qual tem sido levada a efeito em cursos de formação inicial e contínua de educadores, entre outros.



Neste âmbito, a investigação-ação surge como uma alternativa metodológica bastante útil, uma vez que é realizada pelos educadores, de forma colaborativa, associa a teoria à prática, estimula a capacidade reflexiva e centra-se na resolução de problemas identificados pelos próprios educadores.

Os profissionais de educação devem fazer da prática docente o seu objeto de reflexão. Na investigação-ação, são investigadores das suas próprias práticas e a relação entre teoria e prática passa a ter dois sentidos.

Com referem estes autores, a investigação-ação tem como finalidade apoiar os professores a lidarem com os desafios e problemas da prática e a implementarem inovações, de forma refletida.

Concluindo, os investigadores agem como cidadãos que pretendem influenciar o processo de tomada de decisão através da recolha de informações. O objetivo é o de promover mudança social na educação que seja compatível com as suas crenças.

### **3.2. Instrumentos de Recolha de Dados**

Determinados os objetivos do estudo, assentes numa metodologia qualitativa, importava avançar para o passo seguinte, a recolha de dados. Na fase da recolha de dados podem ser utilizados diferentes instrumentos ou técnicas de recolha, ou seja, diferentes formas de registar o que está a ser observado, para posteriormente ser referido e analisado (Bisquerra, 1989; citado por Sousa, 2009).

Tal como mencionado anteriormente, tratando-se de uma investigação qualitativa, a recolha de dados preocupa-se sobretudo com a qualidade dos dados recolhidos, permitindo, assim, aumentar o rigor das investigações (Sousa, 2009; Coutinho, 2014). A qualidade informativa dos dados recolhidos está relacionada com os instrumentos selecionados para a sua recolha (Coutinho, 2014), pelo que é essencial uma escolha consciente e pensada à medida da investigação. Segundo Coutinho (2014) “o investigador, consoante o estudo que pretende realizar, deve ponderar entre duas situações: ou utiliza um instrumento que já existe ou então, adapta ou constrói um novo instrumento”

Os instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo deste estudo de investigação contribuíram para a avaliação dos objetivos a alcançar e o respetivo melhoramento e adaptação à realidade existente, bem como a organização, síntese e descoberta de padrões/regularidades dos dados recolhidos.

De forma mais específica, na presente investigação recorreu-se aos seguintes instrumentos de recolha de dados: observação, notas de campo e fotografias.

### 3.2.1. Observação

Uma das técnicas utilizadas no processo de recolha de dados desta investigação foi a observação que, quando empregada em contexto educacional, “destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para as questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (Sousa, 2009, p. 109). Ainda segundo Sousa (2009), a observação, em determinadas situações, revela-se uma técnica bastante pertinente na medida em que permite manter a espontaneidade das situações.

Através desta técnica, o investigador consegue mais facilmente documentar, analisar e até descrever comportamentos e ambientes. Sousa (2009) apresenta algumas vantagens da utilização desta técnica:

(1) quando se trata de analisar os comportamentos e atitudes dos sujeitos, esta técnica torna-se mais interessante que outras, onde o investigador não está presente;

(2) o observador tem oportunidade de registar imediatamente o que está a observar;

(3) para o observador, torna-se mais fácil manter alguma relação com os que observa, na medida em que está presente no contexto;

(4) esta técnica “limita-se a constatar o que decorre normalmente” (Sousa, 2009, p. 111).

São vários os autores que se pronunciam relativamente aos tipos de observação que existem, dando-lhes diferentes denominações, no entanto, nesta investigação optou-se pela utilização de uma observação participante que, como Bogdan e Biklen (1994) e Sousa (2009) defendem, trata-se de uma observação onde o observador se relaciona com o contexto que observa, principalmente com o decorrer da investigação. Mann (1970) citado por Sousa (2009) refere que a observação participante é uma “tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles” (p. 113).

Na presente investigação adotou-se também a uma participação não estruturada e naturalista, pois o observador no contexto age de forma natural, sendo como que pertencente ao grupo observado (Coutinho, 2014).

Concluindo, as observações são “a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em atividade” (Vale, 2004, p.179) e, por essa razão, esta foi a técnica primordial do estudo investigativo.

### **3.2.2. Documentos**

Os documentos surgem com o objetivo de serem eles próprios objeto de análise, mas também uma forma de complementar informação de técnicas como a observação, questionários ou entrevistas que, quando ocorrem não são de registo imediato, “os documentos servem como substituto de registo de atividades” (Stake, 1995, referido por Vale, 2004, p. 180).

Relativamente às notas de campo, estas foram devidamente registadas assim que houve oportunidade. Para isso, a investigadora dispôs de um bloco de notas para que a qualquer momento ser registado algo, “uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas” como referem Bogdan & Biklen, (1994, p. 150). Simultaneamente, foi frequente a reflexão em torno de cada intervenção e, também, de momentos fundamentais à investigação, tendo por base “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Outro instrumento de recolha de dados foram as fotografias, que são de fácil captação, e permitem registar objetivamente momentos importantes, “podem ser tiradas rapidamente (...) não necessitando de perícia técnica” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 140). Recorreu-se a esta técnica sem que os próprios participantes dessem conta, de forma a captar-se o ambiente natural dos acontecimentos. Parafrazeando Bogdan & Biklen (1994) “ estas podem compensar, explorar e minimizar uma investigação” (p.140).

Concluindo, “as fotografias obtidas podem proporcionar informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 141).

### 3.2.3. Notas de Campo

As notas de campo são um registo descritivo, mas, simultaneamente, podem incluir também uma vertente reflexiva. Com efeito, Esteves (2008) destaca que “as notas de campo incluem (...) material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as primeiras leituras” (p.88). Estas reflexões podem, segundo Ludke e André (1986):

- ser analíticas, em relação ao que terá aprendido ou novas ideias que teve a partir dos seus registos;
- ser metodológicas, através de procedimentos utilizados e problemas encontrados, bem como estes possam ter sido resolvidos;
- incidir sobre mudanças de perspetiva que o observador possa ter tido e a evolução do seu estudo;
- focar esclarecimentos necessários e tudo o que possa precisar de uma maior exploração.

As notas de campo podem ser registadas de forma escrita, a partir de anotações condensadas ou de forma audiovisual. Neste processo é importante dedicar atenção às palavras usadas por quem é observado, pois estas são essenciais para compreender e interpretar os fenómenos em análise. Esta ideia vai ao encontro do que Spradley (cit. por Esteves, 2008) refere a propósito de notas de campo: “incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), das suas ações e das interações (trocas, conversas), efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p. 88).

#### **3.2.4. Conversas Informais**

Muitas notas de campo que registei foram provenientes do que Patton (2002) designa por “informal conversational interview” (p. 342) expressão traduzida por conversas informais. As “conversas informais baseiam-se em questões que surgem, naturalmente, da interação entre as pessoas, muitas vezes no decurso da recolha de dados, durante a observação participante” (Mendes, 2012, p. 190, referindo Patton).

No decurso da observação e dos estágios que ia realizando, as conversas informais com as educadoras surgiram diversas vezes, visando compreender as razões de algumas das suas ações com as crianças.

## **CAPÍTULO IV- PROJETO DE INTERVENÇÃO**

Neste capítulo apresento o projeto de intervenção: a sua pertinência, a problemática subjacente e os respetivos objetivos. Dou conta do desenvolvimento do projeto através de algumas das atividades desenvolvidas assim como a sua avaliação.

### **4.1. Problemática e Justificação do Tema**

O projeto proposto, tem como foco a relação entre a descoberta do corpo e a construção da identidade, após várias problemáticas surgidas no quotidiano, esta temática manifestava bastante interesse e curiosidade por parte do grupo.

A pertinência e importância da temática da construção da identidade encontra eco e suporte nas próprias Orientações Curriculares, nomeadamente na Área de Formação Pessoal e Social quando referem que a criança é reconhecida como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia.

Assim, considerando os relatos referidos bem como as observações e as reflexões partilhadas com a educadora cooperante, conduzidas em torno das necessidades do grupo, pareceu-me relevante assumir como propósito educativo o desenvolvimento de um projeto de intervenção centrado na problemática da conhecimento do eu e do outro.

#### **4.1.1. Objetivos do Projeto de Intervenção**

De forma a dar resposta à problemática identificada foi necessário delinear objetivos que orientassem o projeto.

##### **- Objetivos gerais**

- Explorar o interesse das crianças acerca do corpo humano, de “si” e do “outro”;
- Alargar os conhecimentos da criança sobre o corpo humano, através de momentos de vivência e descoberta;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

##### **- Objetivos específicos**

- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Descobrir a importância do seu próprio corpo e respeitar as diferenças do outro;
- Promover a aceitação da identidade de cada um;
- Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos de identidade.



#### **4.1.2. Desenvolvimento do Projeto**

Este projeto denominado de “*Truz-Truz... Quem és?*” foi desenvolvido em três fases. Numa primeira fase, abordei a relação do grupo de crianças com o conhecimento do seu corpo. De seguida, tratei da relação do eu com os outros, tendo o intuito de reforçar o sentimento de pertença a um grupo, apesar das características de cada um. Por último, foquei a relação do eu com a família, já que a ligação com a família é fulcral, uma vez que todo o contexto familiar influencia a estrutura comportamental das crianças.

Em seguida, irei expor um conjunto de atividades implementadas no âmbito do presente projeto, evidenciando aquelas que para mim criaram mais ocasiões de interação com as crianças e tiveram mais impacto no grupo ou seja, aquelas que proporcionaram momentos de aprendizagens mais significativas.

Assim, para responder às necessidades, interesses e curiosidades do grupo, planeei as intervenções, que descrevo de seguida, para posteriormente refletir e avaliar alguns destes momentos.

#### 4.1.2.1. EU- E O MEU CORPO

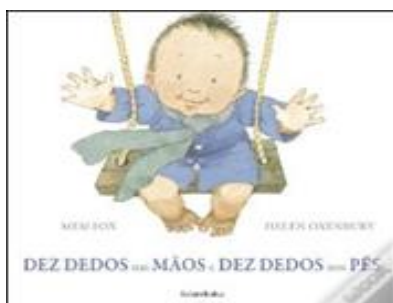
##### *“Os dez amigos”*

###### Objetivos:

- Reconhecer e nomear partes do corpo; tomar consciência do próprio corpo;
- Contar histórias, promover conversas sobre as mesmas, criar oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias histórias;
- Desenvolver a motricidade fina;
- Conhecer as cores e saber pintar superfícies fechadas;
- Identificar medidas.

Como de costume, iniciei a atividade com a rotina diária do acolhimento ou dos “bons dias”. Comecei por pedir a ajuda do “responsável da sala” e a atenção das crianças para marcarmos as presenças no respetivo quadro, para registarmos o dia e observarmos e preenchermos o mapa das condições atmosféricas. Feito isto, com as crianças sentadas em círculo, cantamos a canção dos “bons dias”.

De seguida, dando continuidade ao projeto, apresentei às crianças o livro *“Dez dedos nas mãos e dez dedos nos pés”*. Trata-se de uma obra da autoria de Mem Fox que, quer pela qualidade do texto visual quer do literário, me pareceu constituir um bom mote para a temática da identidade.



Autor: Mem Fox

Ilustrador: Helen Oxenbury

**Figura 1-** Capa do livro “Dez dedos nas mãos e dez dedos nos pés”

Li o título, mostrei e dei a conhecer a capa, propus uma primeira leitura visual, seguindo as ilustrações do livro, para depois, com mais finura, chamar a atenção para as diferentes figuras de modo a que as crianças percebessem que elas representavam a diversidade humana. De facto, em cada página, o ilustrador apresenta diferentes “mundos” e diferentes “bebés”, que vão desde uma cidade fria, a um verde prado entre montanhas, desde um país gelado a uma tenda com galinhas no deserto ou em qualquer continente ou hemisfério, desde um bebé negro, a um bebé asiático. Tudo isso o autor e o ilustrador faziam desfilar ao olhar das crianças.

Durante o processo, fui colocando perguntas que as levassem a pensar, a questionar e a querer saber mais: “O título do livro *“dez dedos nas mãos e dez dedos dos pés”* sobre o que acham que vai falar?”/ “Somos todos/as da mesma cor?”/ “Nascemos todos no mesmo lugar?”

As diferentes leituras (visual, oral) foram animadas e, por isso, diversas vezes interrompidas, ora porque eu colocava questões que me permitissem confirmar que as crianças percebiam, ora porque a curiosidade das crianças era muita e elas não paravam de perguntar.

Após esta conversa inicial, propus ao grupo dirigirmo-nos para a área da educação visual e plástica. Expliquei-lhes que tal como no livro, também cada menino iria pintar as suas mãos. Comecei por organizar as crianças em pequenos grupos a distribuir lápis de cor por cada grupo. Em seguida, pedi ao responsável do dia para distribuir uma folha A4 a cada colega. Com a minha ajuda, cada criança desenhou o contorno das suas próprias mãos, efetuando alguns dos seguintes comentários:

I: “Rita, a cor do L é diferente da minha”

J: “ Pois é, é mais escuro!”

*Estagiária:* “Os bebés nasceram todos no mesmo sítio?”

D: “Não, o menino nasce com as galinhas!”

C: “Rita, eu gostei porque diz um beijinho” – Neste caso a criança estava a referir-se à parte final do livro.

Posteriormente, pedi às crianças que olhassem bem para as próprias mãos e escolhessem os lápis de cera que quisessem para depois preencherem o interior do contorno das mãos.

Pela excitação e alegria percebi que a atividade tinha sido do agrado das crianças.

Terminada a proposta, as crianças, com a minha ajuda e a da educadora, expuseram os trabalhos nos painéis que existem na sala para esse efeito.



**Figura 2-** Pintura das mãos

De seguida, expliquei às crianças que permaneceríamos na área de expressão plástica, já que iríamos continuar a trabalhar com o nosso corpo, mas agora seria com os pés. Para isso, pedi às crianças que escolhessem a sua cor preferida. Depois de preparadas as tintas, voltei a pedir-lhes que pusessem os pés na tinta e, de seguida, caminhassem sobre uma tira de papel de cenário, para depois conseguirem ver as respetivas pegadas.

A atividade decorreu de forma ordeira e muito animada. A boa disposição aumentava à medida que as crianças identificavam as próprias pegadas e não tardou que as comesçassem a identificar pela cor ou pelo tamanho.



**Figura 3-** Pintura dos pés

Tendo em mente os objetivos propostos, e no sentido de articular diferentes conteúdos curriculares, aproveitei a oportunidade para introduzir as questões de medida perguntando:

“Quem tem o pé maior? E mais pequenino?”

Neste seguimento, ordenamos as pegadas em três ordens de tamanho: grandes, médios e pequenos. Depois, procurei com as crianças os respetivos sapatos e confirmamos quem tinha o pé maior e o mais pequeno.

Nesta fase, a curiosidade e a alegria das crianças era imensa. Diziam umas para as outras, estabelecendo relações:

D- “Olha os meus pés são os maiores, são os maiores de todos!”

M- “Os meus são médios, ainda vão crescer!”

Percebi, com esta atividade, que na criança o corpo é o primeiro lugar de construção da identidade e que é a fronteira entre eu e o outro.

## *“Contorno do corpo de um menino/menina”*

Objetivos:

- Desenvolver a consciência do corpo com o espaço/materiais e com os outros;
- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.

Dei início à atividade fazendo a contagem numérica e a chamada oral, ou seja, pelo nome completo de todas as meninas e meninos da turma. Depois de sabermos quantos alunos havia em sala de aula, passei a explicar a atividade.

Num papel de cenário iam estar representados dois corpos, de um menino e de uma menina. Seriam disponibilizados diversos materiais para completar os bonecos, garantindo que nesta fase, cada criança através do contacto visual se identifique com o género masculino ou feminino.

Perguntei: “Quem quer ajudar a fazer o contorno dos corpos?” Devido à muita confusão instalada, porque todos gostariam de participar, escolhi o menino e a menina mais baixinhos da sala, para assim observarem que há uma semelhança entre as alturas.

Num segundo momento, de forma coletiva, para promover a modalidade expressiva, propus ao grupo a caracterização das figuras produzidas. Chamei para isso, a atenção para a questão do género, incentivando as crianças a observar as diferenças entre um menino e uma menina: as características do rosto, dos cabelos, etc.

Em seguida, dividi o grande grupo em dois, ficando um a trabalhar em torno da figura feminina e outro da masculina.

Depois, e após terem desenhado em cada uma das figuras os elementos faciais em falta (olhos, nariz, boca, etc.) pus-lhes à disposição vários materiais e adereços (brincos e colares), para que pudessem, através da colagem, definir, caracterizar e “vestir” cada uma das figuras.

Com a cooperação dos adultos, que fizeram as tranças da menina, as crianças puderam compreender e representar melhor, a diferença entre os sexos.



Figura 4- Caraterização da figura feminina através da colagem

No dia seguinte, e no sentido de perceber o que as crianças retiveram e integraram da proposta anterior, iniciei uma conversa em roda onde falamos acerca das diferenças entre o vestuário das meninas e dos meninos. As respostas das crianças não se fizeram esperar:

(NC.11/01/2019)

D: “As meninas usam vestidos”;

M: “Os meninos não podem usar saias”;

A.D: “As meninas é que usam roupa rosa”;

A: “Menina usa vestido rosa das princesas”;

*Estagiária*: “E se um menino vestir roupa rosa, deixa de ser menino?”;

*Todos*: Não! Menino é menino!

Para encerrar a exploração temática, perguntei às crianças se poderíamos acrescentar mais alguma coisa aos “retratos” do menino e da menina, sugerindo, com isso, que faltava alguma coisa:

*Estagiária*: “Este retrato é de quem? E aquele? E se lhe dessemos nomes, como se chamariam?”

De imediato as crianças propuseram vários nomes.

No sentido de resolver a situação, sugeri que votássemos. Aproveitei para contar com o grupo os nomes mais votados que acabaram por ser os nomes das crianças escolhidas para os modelos dos contornos.

As crianças identificaram diferenças e enunciaram diferentes características identitárias do sexo masculino e feminino. De forma natural e lúdica, as crianças reconheceram-se no grupo de pertença. A atividade decorreu de forma animada e participada.



**Figura 5-** Contorno do corpo de um menino



**Figura 6-** Contorno do corpo de uma menina

## *“As partes do rosto”*

Objetivos:

- Promover a articulação de saberes das artes visuais com as diferentes áreas ou domínios, como, por exemplo, através da exploração de elementos da comunicação visual (figura humana, etc.);
- Ter prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual (pintura), recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica (cores, linhas, manchas, formas).

Esta atividade está interligada com a relação do corpo humano. Depois de abordar as mãos e os pés, era agora a vez de representar esta parte do nosso eu. Perto da época natalícia, no dia 4 de dezembro, era tempo para a criação e decoração de bolas de Natal personalizadas, para serem colocadas/penduradas na árvores de natal da sala.

Cada criança, de forma individual, fez a sua representação em forma de escultura e recebeu uma bola de esferovite e diversas tintas, lãs, etc.

Com o apoio da educadora, dialogamos de forma aberta e construtiva sobre o corpo, de modo a incentivar as crianças a encontrarem formas criativas de representar o que idealizam. Com isso, pretendeu-se promover o desejo e a vontade de fazer melhor, passando por um diálogo aberto e construtivo, que incentivou a criança a encontrar formas criativas de representar aquilo que pretendia e simultaneamente promoveu o desejo de aperfeiçoar e melhorar.



**Figura 7-** Escultura da cabeça



## Canção “O teu corpo é música”

Objetivos:

- Proporcionar situações de escuta orientada de diversos sons (sons corporais e vocais) ao vivo;
- Identificar sons que ouve.

Com recurso à canção, o grupo aprende a respetiva letra de uma canção.

A interpretação de uma canção obriga à identificação e descrição de elementos musicais (audição), à reprodução de movimentos através da percussão corporal utilizando as pernas, as mãos e os pés, bem como outras partes do corpo, e de seguida a interpretar frases musicais (interpretação).

Esta atividade enquadra-se no Domínio da Educação Artística, mais especificamente no subdomínio da Música, porque é importante a música estar presente na vida das crianças desde muito cedo. Iniciei algumas pesquisas sobre canções infantis que abordassem o corpo humano, para assim as enquadrar nas atividades sobre o eu e o meu corpo.

Inicialmente, o grupo escutava este recurso didático e a canção era repetida várias vezes, sendo, na maioria das vezes, o próprio grupo a pedir: “Rita, outra vez!”.

Depois da audição, o grupo através de pictogramas representou numa folha A3 as ações que a letra sugeriu. Concluímos que a música contribui para o desenvolvimento da linguagem.

Depois de algumas tentativas, várias crianças do grupo já eram capazes de cantar a canção completa. A língua oral (letra), utilizada de forma expressiva e ritmada, pode ser considerada uma forma de desenvolvimento musical.

Assim, abordamos desta forma, a prática de ouvir. Feito isto, era agora tempo de “fazer” música. Através de umas placas fornecidas pela estagiária, com as imagens (palmas, estalinhos, pés e pernas) o grupo era incentivado a ter momentos de vivência corporal da música.

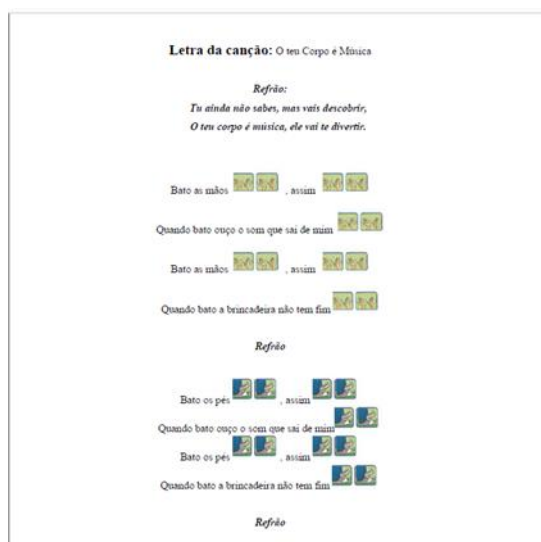


Figura 8- Letra da canção: “O teu corpo é música”

#### 4.1.2.2- EU- E OS OUTROS

##### *“A identidade do responsável do dia”*

Objetivos:

- Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros;
- Usar a linguagem e a escrita com diferentes funcionalidades.

Primeiramente, é explicado ao grupo que as atividades desenvolvidas daqui para a frente serão abordadas com a abordagem não só do eu, como tínhamos feito até aqui, mas também do eu com os outros. Por estes outros entende-se como as crianças da sala, e todos os outros seres humanos que nos rodeiam.

Na sala de aula, em primeiro lugar é explicado, em grande grupo, que se irá realizar um cartão de identidade, exemplificando com a matriz elaborada por mim. E que o bilhete de identidade/ cartão de cidadão é um documento que permite identificar cada um dos cidadãos, sendo por isso, pessoal e intransmissível.

Nele estão dados pessoais, como o seu nome completo, fotografia, altura, filiação, data de nascimento, sexo e impressão digital. Assim abordamos as noções de identidade de cada criança, através do conhecimento e aceitação da própria imagem.

Desta forma, para que sejam salvaguardados depois de finalizados, apenas o menino/menina responsável do dia o vão usar, passando a ser facilmente identificáveis e é-lhes dedicado um espaço temporal diário.

Cada dia, um menino ou menina do grupo de crianças será eleito para ser o responsável do dia. Durante esse dia, será acompanhado de um cartão de identidade, com a sua fotografia, nome completo e impressão digital. Nesse dia, além de desempenhar tarefas como ir fazer as camas, ser o primeiro na fila ou a marcar as presenças, e tem de contar algo da sua vida pessoal.

Durante o processo de elaboração do cartão, as crianças participaram ativamente. Cada criança colou com a minha ajuda a sua fotografia e, ainda a bandeira de Portugal na parte da frente, colocou também a sua impressão digital juntamente com a sua “assinatura”, sendo uma oportunidade para a criança “imitar” a escrita. Além disso, na parte de trás fez o seu retrato.

De seguida, colocou-se ao responsável do dia o seu cartão do cidadão ao peito, para assim estar devidamente identificado nesse dia. (NC.15/01/2019)

D: “Rita, agora tenho um penteado novo!” “Olha o umbigo aqui!”

*Estagiária:* Quando pergunto que falta mais David?

Responde: A minha mãe e o meu pai!

D: “Vou fazer os braços, as mãos ... (começa a contar os dedos das mãos) um, dois ...

D: Já está completo o teu corpo?

Olha para o seu corpo e toca nas pernas, e pergunta: os joelhos Rita?

*Estagiária:* G, estás a fazer o quê? “EU!”

I: “ eu sou uma menina, não é?”

“Rita não têm amarelo para o meu cabelo?”

J: “não sei escrever o meu nome Rita!”

“Os meus olhos são azuis não são?”

*Estagiária:* “Agora vamos escrever o dia do teu nascimento sim?”

M: “sim da barriga da mãe, era assim muito pequenina” (faz um gesto com as mãos).



**Figura 9-** Exemplo de um cartão de cidadão do responsável do dia

## *Orelhas de borboleta*

Objetivos:

- Promover a aceitação da identidade de cada um;
- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.

A criança chega à sala acompanhada pelo encarregado de educação, onde é recebida pela educadora e auxiliar. Já na sala, a criança sabe que tem de marcar a presença na respetiva tabela de presenças. Após a marcação da presença, a criança senta-se no seu lugar em roda. A educadora pega numa caixa com as marcações das áreas e com as fotografias e, de seguida, inicia-se o momento da escolha da parte da manhã das áreas. Segue-se o cantar os bons-dias com todos os elementos da sala.

De seguida, projetei, com a ajuda de um computador, para uma parede da sala de aula, uma história ao grande grupo intitulada “*Orelhas de borboleta*”, querendo demonstrando a importância de disponibilizar diferentes suportes tecnológicos para serem utilizados em projetos e atividades no quotidiano do jardim-de-infância.



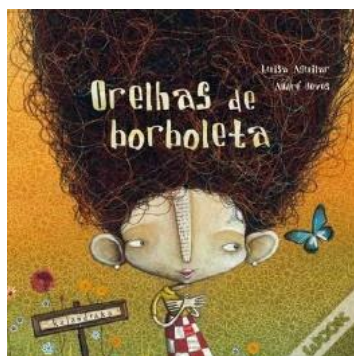
**Figura 10-** Exploração da história “Orelhas de borboleta”

Esta escolha prendeu-se ao facto de achar que é uma boa introdução para a temática a trabalhar, uma vez que valoriza as características que nos diferenciam dos outros e nos distinguem como seres especiais e únicos.

Na moral da história vemos que por termos as orelhas grandes, o cabelo rebelde, sermos altos ou baixos, magros ou rechonchudos... até a mais insignificante característica pode ser motivo de troça entre as crianças. Por isso, é necessário um livro que lhes demonstre que é um comportamento reprovável.

Esta aprendizagem serve não só para as crianças que tecem comentários depreciativos como também para os que são vítimas deste comportamento.

Após a leitura em voz alta do livro, passei ao levantamento das ideias iniciais e partilhas de ideias/opiniões do grupo, tentei envolver as crianças em conversas individuais ou em pequeno/grande grupo, levando-as a comparar as semelhanças e diferenças entre elas, como por exemplo os tons de cabelo, dos olhos e da pele, interesses sobre a identidade, preferências, entre outros.



Autor: Luísa Aguilar

Ilustrador: André Neves

Figura 11- Capa do livro “Orelhas de borboleta”

(NC.16/11/2018)

Após abordagem da história, passamos às questões:

*Estagiária:* Na história os meninos gozavam com a Mara, nós devemos fazer isso?

L: “não, é feio!”

*Estagiária:* Onde estão as vossas orelhas de borboletas? Podemos tocar nelas?

D: “Eu tenho orelhas, olha Rita!”

*Estagiária:* E quantas orelhas temos?

Todos: “uma, duas!”

*Estagiária:* “A cor dos olhos é igual em todos?”

C: “Não, os meus são pretos e os teus azuis Rita!”

*Estagiária:* Todos os meninos e meninas têm o cabelo igual?

“Não!” respondem em conjunto

D: “Eu tenho o cabelo mais pequenino”

I: “Eu tenho aqui atrás mais curtinho Rita” e ajuda com o gesto

*Estagiária:* Quantos dedos das mãos é que temos?”

A.D: “Dois!”

Explico que são duas mãos ou dois pés e contamos os dedos, de seguida.

M: “e braços Rita?”

*Estagiária:* “e pernas?”

A.D: “quatro!”

*Estagiária:* “Aqui na sala quem é que temos?”

D: “Há meninos, há meninas Rita”

Peço para levantar o braço primeiro quem é menina e depois quem é menino

M: “L, tu não és um rapaz!” “ela não é um rapaz!”

No final da história, uma menina aproximou-se de mim e disse-me com um ar muito sorridente: “gostei muito da história Rita!”

## *Eu sou menina, eu sou menino*

Objetivos:

- Conduzir os alunos a relacionar as semelhanças e diferenças de género;
- Utilizar gráficos para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas.

Iniciamos a atividade fazendo a chamada por ordem alfabética, chamando sempre pelo nome completo de cada criança, para esta reconhecer o seu nome completo e não só o nome próprio.

Seguindo a sequência didática de atividades, que relacionam o eu e o outro, foi elaborada uma atividade, que tem como objetivo trabalhar a identidade de forma a que as crianças, em grande grupo, se identificassem como meninas ou meninos.

O grupo fez esta distinção através das características físicas, como, por exemplo, pelo comprimento do cabelo, pela indumentária, e também pelas brincadeiras.

Em grande grupo, passei a demonstrar que havia uma cartolina separada: num lado tinha uma imagem de um rapaz e no outro uma imagem de uma rapariga. Depois de cada criança ter uma fotografia sua, era dito o nome completo da criança e esta dirigia-se para a cartolina e escolhia o lado a que achava pertencer. Não houve qualquer engano, por parte de nenhuma criança. Talvez nalguns casos, algumas crianças tenham colocado a fotografia no sítio certo, depois de verem o seu amigo/a colocar. Penso que alguns/as não sabem em profundidade o seu género.

Depois de todos os dezoito elementos terem colocado as suas fotografias, de se fazer uma contagem numérica de quantos eram os rapazes e quantas eram as raparigas.

Apoiei as crianças a utilizarem diferentes formas de registo nos seus processos de descoberta, como é os casos dos gráficos, neste caso com a ajuda do gráfico é representado o sexo masculino e feminino da sala.



**Figura 12-** Exploração em grupo do gráfico

## *De que tamanho sou?*

Objetivos:

- Explorar formas de medir;
- Escolher e usar unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano;
- Participar na organização da informação recolhida recorrendo a tabelas, pictogramas simples, etc;
- Relatar acontecimentos, mostrando progressão não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos.

Esta atividade realizou-se em duas fases: a primeira no dia 21 de novembro para fazer as medições da turma em grande grupo e a segunda no dia 7 de fevereiro para verificar as alterações nas medições.

Esta atividade, inserida no leque das atividades sobre o eu e o outro, têm como intuito ajudar as crianças a escolherem uma unidade de medida para comparar e ordenar, partindo de três tipos de tamanhos: pequeno, médio e grande.

Na realização da primeira fase foi lida a história “*se eu fosse muito pequenino*” de António Mota.



Autor: António Mota

Ilustrador: Rui Castro

**Figura 13-** Capa do livro “Se eu fosse muito pequenino”

Através desta história, as crianças conseguem indicar algumas características de medida, como “maior”, “mais pequeno” e, assim, ordenar e comparar as suas alturas com as dos restantes elementos do grupo.

Foi elaborado um gráfico das alturas individuais, que ficou na sala, afixado junto à porta da entrada, e que a pedido da Educadora, ainda será usado até ao fim do ano letivo para verificar a variação das alturas das crianças.



Apresentei ao grupo a história “Se eu fosse muito alto”, como objetivo de dar continuidade à primeira atividade iniciada no mês de novembro, já que o objetivo de ambas as atividades desenvolvidas verificar as alturas do grupo.



Autor: António Mota

Ilustrador: André Letria

**Figura 14-** Capa do livro “Se eu fosse muito alto”

Além da abordagem à linguagem oral nesta atividade, também abordei com o grupo domínios matemáticos, como a medição. Assim, em roda, na sala de aula, o grupo assistia às medições de forma individual.

Através do gráfico das alturas já existente na sala de aula, o grupo irá comparar as suas alturas feitas 3 meses antes, indicando algumas características de medida como “maior”, “mais pequeno”, “mais alto” e “mais baixo”. Uns cresceram muito, outros pouco e outros nada.

Foi possível, neste dia, as crianças ficaram com a noção de que cresceram. Ficaram muito entusiasmadas e falavam disso com as várias pessoas da associação, sabendo dizer quantos centímetros tinham crescido.

Refere-se, através de conversas com o grupo, que há uma ansiedade em crescer e que querem ser todos mais altos. Muitos davam o exemplo da história e diziam:

D: “Rita, queria ser alto como a girafa para conseguir -lhe limpar os ouvidos com um cotonete!”



**Figura 15-** Comparação das alturas

## ***Retrato do meu/ minha amigo/a***

Objetivo:

- Aprender e respeitar as diferenças físicas e psicológicas do outro.

Inicei esta atividade com um pedido ao grupo: o de se organizarem por pares, de preferência um menino e uma menina. Esta organização surgiu para perceber se eram capazes de fazer essa diferença no género, no entanto, havendo mais meninos teria de haver pares de meninos com meninos.

Feitos os grupos, o dia corria com normalidade, com os elementos nas suas áreas e, em pares, as crianças vinham ter comigo numa sala ao lado, para que os pares se fixassem apenas um no outro, sendo o principal foco: o outro e eu.

Logo que entravam, ficavam surpresos com o suporte em cartão, onde se iriam realizar os retratos em pares, todas as crianças reagiram com admiração e curiosidade para saber o que viria dali.

Em alguns casos as crianças interpretavam que se iriam desenhar a si mesmos em primeiro, porque é algo mais rotineiro, e também porque a representação do outro não é algo tão usual. Com a minha ajuda foram capazes de perceber o que era pedido.

De maneira geral, o grupo foi capaz de fazer a representação gráfica do corpo humano variando essa representação de criança para criança. Talvez a maior dificuldade que o grupo me tivesse demonstrado foi a de encontrar a cor mais próxima ao tom de pele do seu par e enquadrar as cores no seu retrato, como, por exemplo, pintar um menino de azul e verde como foi o caso do G, referindo-se à bata da associação.

Também notei que, em muitos casos, depois de representarem os amigos, e quando eu perguntava se já tinham terminado, muitos queriam representar os seus pais e mães, algo muito característico nos seus desenhos de dia a dia e algo também muito significativo para o grupo.



**Figura 16-** Desenho do outro a pares

(NC.17/01/2019)

D-M

D: Sabes Rita, isto aqui é papelão!

M: “O D é branquinho”

D: “ Estou a fazer um nariz a ela!” “ Até parece um helicóptero”

A- D

D: “Rita, porque que fizeste isto? Eu acho que é um triângulo”

A: “Eu acho que é uma tenda!”

D: “Assim esta cor é como a minha?”

“Quero fazer uma barriga como o meu pai têm”

*Estagiaria:* “Não queres desenhar os dedos dos pés?”

D: “Não têm dedos porque tem as sapatilhas!”

A: “Já está Rita, tá espetacular!”

J- A.D

A.D: “J. eu tenho um totó no cabelo!”

J: “Mas eu não sei fazer um totó, não consigo!” “Agora vou fazer as bochechas!”

A.D: “Rita, O João têm caracóis!”

I- M

A M pega inicialmente no lápis cor-de-rosa, e o I diz:

“Eu não sou uma menina!”

M: “O meu cabelo é loiro, loirinho!”

“Vou fazer a boca para dar um beijinho ao I!” e ambos ficam envergonhados.

L - D

L: “o braço é deste lado, e o outro deste lado”

D: “falta o totó na cabeça!”

L: “sim, igual ao da Rita!”

I- La

I: “Rita, o L é pequeno!” “Se calhar pinto o cabelo dele de preto não é?”

R – G

G: “Eu não sei fazer”

G: “quero pintar o R é a minha prenda!”

*Estagiária:* “De que cor são as sapatilhas do R?”

R: “não são sapatilhas são botas, Rita!”

G: “estou a pintar a bata de azul e verde!”

R: “G eu não sou azul! A minha boca é rosa, olha!”

## *Jogos tradicionais*

### Objetivos:

- Estimular o pensamento criativo e imaginário da criança, a fantasia e a comunicação através do movimento do seu corpo;
- Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros;
- Apreciar diferentes manifestações coreográficas;
- Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras;
- Reconhecer o corpo, no seu todo, e diferenciar cada uma das suas partes, por meio do movimento.

A 30 de janeiro, a atividade passou-se no salão polivalente em grande grupo, porque a atividade está ligada ao domínio da educação motora, ao desenvolvimento da consciência e ao domínio do corpo.

Apesar da atividade ser em grande grupo, não posso esquecer de adequar as propostas de desenvolvimento motor e interesses das crianças, estando atenta às capacidades motoras de cada uma, encorajando-as a melhorar, valorizando as suas tentativas de realização e promover a cooperação entre elas.

É de frisar que esta atividade articula-se ainda com outros domínios da Área de Expressão e Comunicação, estando relacionada com a Educação Artística, nomeadamente com a Dança e a Música, pois favorece a vivência de situações expressivas utilizando imagens, sons, palavras e acompanhamento musical. Tem ainda ligação com a linguagem oral pois permite a identificação e designação das diferentes partes do corpo.

Na primeira parte da atividade, o grupo foi convidado a correr livremente pelo espaço ao som da obra de *Mozart- Turkish Marche*. De seguida, em silêncio escutava, para conseguir identificar o som de uma pessoa a dormir e, deste modo, executar a ação de dormir. Enquanto este processo decorria, a auxiliar Esmeralda e eu acompanhávamos o grupo na execução da atividade. Desta forma, o grupo explorou diversos jogos rítmicos.

A conjugação da atividade motora com a musical permitiu que na minha perspetiva o grupo se apropriasse de um maior repertório sonoro, já que ao longo de toda a atividade a música esteve bem presente.



**Figura 17-** Correr livremente no polivalente

De seguida, era altura de brincarmos a um jogo tradicional (O rei manda), sendo já conhecido por parte de algumas crianças, era importante relembrar e debater as regras do jogo com as crianças e estar atento/a às dinâmicas de interação no grupo, aos sentimentos e reações de cada criança, intervindo quando necessário. Durante este jogo, as crianças, desde o ponto de partida, levavam nas suas mãos umas bolas coloridas.

As crianças realizam diferentes ações motoras, à medida que estas são vocalizadas pelo adulto, quando o mesmo diz: “o rei manda...”.

Assim, explorando o espaço à sua volta e respeitando o espaço dos colegas, as crianças devem executar alguns dos movimentos que lhes são sugeridos.

Este objeto em alguns casos tornou-se um motivo de distração, pois as crianças tentavam brincar com a bola, deixando de prestar atenção às regras do jogo.

O grupo respondeu com interesse à proposta deste jogo, respeitando as suas regras iniciais. As crianças posicionaram-se em linha e seguir as ordens ditas pela pessoa que se encontrava no espelho. Durante o decorrer da atividade senti que o jogo ficou confuso.

No final da atividade, percebi que o motivo de alguma confusão por parte do grupo tinha a ver com o facto de talvez não ter explicado bem a parte final deste jogo, em que o objetivo era o de chegar ao espelho. Durante o jogo, à medida que ia explicando o que o grupo deveria realizar, vi que algumas crianças não avançavam e continuavam atrás, apesar da minha insistência. Percebi que expliquei mal este teste.



**Figura 18-** Jogo “O Rei Manda”

Em seguida, foram apresentados ao grupo miniaturas de animais em plásticos (tigre, escorpião, chimpanzé, urso, sapo, caranguejo) a que se iria “brincar”. Depois de o grupo ter visto cada um dos animais, ajudava ao fornecer algumas indicações pela forma de representar cada animal, mas cada criança tinha total liberdade para fazer a sua própria imitação.

Destes diversos animais, foi evidente que o preferido de criar a locomoção a partir da temática e personagens pelo grupo foi o tigre, e talvez o que tenha suscitado mais dúvidas, por não ser um animal tão habitual nas suas brincadeiras, foi o caranguejo, mas depois da minha demonstração, penso que o grupo ficou com alguma ideia da locomoção do caranguejo (andar para trás).

No decorrer da atividade, observei que algumas das crianças apenas faziam a imitação depois de olharem para o colega ou seguiam o que eu fazia.

Observei que no caso de um menino, este não realizava movimentos locomotores básicos (andar, saltar, saltitar, correr, gatinhar, deslizar, rastejar, rodopiar, deitar-se, sentar-se, ajoelhar-se, levantar-se, entre outros) de forma coordenada. Encontrando-se demasiado tenso a nível muscular, não estava a desfrutar do momento e, por várias vezes, perguntou-me quando é que acabava a atividade.

Por outro lado havia crianças que transformaram o animal segundo a sua visão, muito imaginativa, demonstrando várias posições para os diversos animais.

Durante o processo, eu propus às crianças que aliado ao movimento também representassem o som de cada animal, ou seja, havia a ligação entre o corpo da personagem e o seu som característico.

Houve ainda tempo para ter um *feedback* das crianças, que vinham ao meu encontro e me diziam: “Rita, já estou cansado/a” e ainda, “Ri-me tanto a fazer de chimpanzé até doer a minha barriga”.





**Figura 19-** Imitação do caranguejo

Na última parte da atividade, propus ao grupo o retornar à calma, antes do almoço, ouvindo a música dos sons da natureza, para melhor controlar a respiração e diminuir o ritmo cardíaco. Deitados ou sentados, com a ajuda de uma pequena gota de água feita em cartolina azul, o grupo tomava noção da relação do corpo com um objeto.

Ao sugerir que tocassem com a gotinha nos seus pés, o grupo de crianças deu logo a ideia de se descalçarem para tocarem efetivamente com a gota nos seus pés e não no seu calçado e, assim, observei que o grupo estava realmente atento.



**Figura 20-** Gotinhas de água

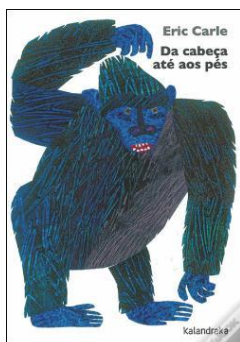


## ***Dramatização “Da cabeça aos pés”***

Objetivos:

- Recriar e inventar histórias e diálogos e prever a sua representação escolhendo espaços, adereços e explorando recursos diversificados;
- Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros;
- Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.

No dia 6 de fevereiro, preparei a apresentação da história “Da cabeça aos pés”, comecei por fazer a leitura da história mas desta vez acompanhada por algumas das imagens do livro. Em grande grupo, através de um pano branco e de um retroprojetor, era criado um teatro de sombras. Assim, descobrimos as partes do corpo à medida que imitamos os movimentos de alguns animais, desde a foca ao gorila, da girafa até ao gato.



Autor: Eric Carle

**Figura 21-** Capa do livro “Da cabeça até aos pés”

Ao longo da história, o grupo, reconhecendo alguns dos animais que estavam no livro, presentes ia criando o som característico dos mesmos. Podendo observar os gorilas, os camelos e outros animais a bater no peito, a dobrar os joelhos, a arquear as costas e até a curvar o pescoço...

Depois de se criar um ambiente apropriado para o teatro de sombras, era vez de se dramatizar a história.

De seguida, as crianças tiveram oportunidade de escolher e experimentar a manipulação das sombras e de diferentes papéis, neste caso, da dramatização de uma história inventada. Os animais mexem os seus corpos de formas muito diferentes - tal como os humanos.

Cada menino ou menina tinha um animal que viria a representação como sombra ou, então, tinham a personagem que imitava os animais. Deste modo, era possível criar e recriar momentos a partir de temáticas e personagens (animais).



Figura 22- Dramatização da história

No salão polivalente, o grupo estava muito empenhado e ansioso. Depois de todas as crianças terem representado, no teatro de sombras, o animal escolhido, dialogavam uns com os outros:

Criança A: “Sou um pinguim e viro a minha cabeça.”

Criança B: “E tu, consegues fazer assim? Eu, sim!”

Várias crianças movimentavam diferentes membros, como as mãos, as pernas, a cabeça, etc.

Sem dúvida, que esta foi uma atividade de rir à gargalhada, da cabeça até às pontas dos pés!

Para finalizar, o grupo queria ver como era estar atrás do pano sem qualquer tipo de acessório. Então em conjunto tivemos a ideia de cada menino/a caminhar de trás para a frente do cenário e ver que cá de trás eram bem grandes, e à medida que caminhavam e se aproximavam do pano ficavam mais pequenos. Foi um momento de êxtase para o grupo, pois as crianças estavam verdadeiramente felizes por conseguirem ver o seu corpo a mudar de tamanho.

Em termos de noções de aprendizagens o grupo desenvolveu uma relação do corpo com o espaço e com os outros.

#### 4.1.2.3- EU- E A FAMÍLIA

##### *Dia da família*

Objetivos:

- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade;
- Promover, no quotidiano, oportunidades de comunicação criança-adulto e criança-criança, tanto em momentos informais como mais estruturados.

Após iniciadas as tarefas básicas como cantar os bons dias e marcar as presenças, as crianças marcam também uma observação do tempo atmosférico, a alteração do dia do mês e da semana nos respetivos frisos, e a sequência das ações que faremos naquela manhã, com recurso a cartões.

Para a realização desta atividade, previamente foi enviado uma informação (anexo 1) aos encarregados de educação para que até este dia (11 de dezembro), a família trouxesse as árvores genealógicas concluídas.

Desta forma, estando a associação a viver a semana da família, fiz um convite a uma mãe de um menino para nos presentear com a leitura do livro “*A família C*” de Bruno Pep. A escolha desta história prendeu-se com o facto de ser uma família invulgar que adora o ambiente circense, servindo para demonstrar que o circo é muito mais do que uma tenda.



Autor: Bruno Pep

Ilustrador: Mariano Cabassa

**Figura 23-** Capa do livro “A família C”

A ida da mãe à sala fez com que as crianças ficassem com muita curiosidade para saber “quem era aquela senhora”, como se referiam, ou sobre “O que vêm fazer?”. Antes de ler a história, a mãe do G apresentou-se, dizendo o seu nome completo e que era mãe do menino G. Todas as crianças numa espécie de murmúrio diziam: “G, é a tua mãe!” / “Não vais à tua mãe?”



**Figura 24-** Leitura de uma história por parte de uma mãe

A reação do menino G, em relação à presença da sua mãe na sala de aula, foi muito estranha, pois durante todo esse tempo, o miúdo permaneceu fixo a olhar para a mãe, sem qualquer tipo de reação.

A ideia é que através das forças expressivas das ilustrações, cada criança crie a sua própria visão da sua família, e se criem oportunidades para as crianças contarem ou inventarem as suas próprias histórias.

### *De onde vim?*

Objetivos:

- Manifestar respeito pelas culturas familiares de cada criança;
- Representar e descrever percursos familiares, através de desenhos e recorrendo a representações de marcos importantes;
- Materiais de uso reutilizáveis.

Em relação ao dia da família (11 de dezembro), tinha sido anteriormente pedido a colaboração das famílias para que neste dia, todas tivessem representadas as suas árvores genológicas, através de materiais reciclados.

As crianças em conjunto com os seus familiares desenvolvem capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas com materiais reutilizáveis.

Este trabalho procura de alguma forma valorizar as famílias e perceber as diferenças entre as mesmas. E é ao mesmo tempo, um recurso que depois de exposto vai servir para que as famílias também se conheçam e relacionem umas com as outras.

Sendo este um trabalho que envolve a família em casa, apoiando sempre as ideias da criança, foi pedido aos pais que fornecessem fotos dos elementos da família que considerassem oportuno. Ficou ao critério da família representar o grau de parentesco mais próximo ou mais distante da criança.



**Figura 25-** Exemplo de uma árvore genológica

Foi importante incentivar a participação das famílias no processo educativo uma vez que era notório o entusiasmo das crianças sempre que falavam das suas famílias.

Sendo um trabalho que também foi elaborado em casa, tive curiosidade em colocar algumas questões (NC.11/12/2018):

“Vocês já ouviram falar em árvores genealógicas?”/ “Alguém já fez uma árvore destas com a família?”/“Quem desenhaste?”/“Quem é este/a?”

Terminado este trabalho, construído com a ajuda da família, as crianças iam observando e dialogando sobre as diferenças e semelhanças de cada família da sala.

Algumas crianças tinham mesmo desenhado à mão os elementos da sua família, outros tinham usado fotografias. Algumas disseram que já tinham feito noutra escola “Rita, já tinha feito noutra escola, quando questionei se já tinham feito a árvore genealógica. Noutros casos, como é o exemplo da criança I que disse: “Queria fazer a Safira (gata) mas a mãe não deixou Rita!”

## ***Mãos para que te quero***

Objetivos:

- Envolver as famílias na construção da independência e autonomia, nomeadamente nos cuidados de segurança e saúde.

Para dar início à atividade, o espaço escolhido foi o salão polivalente, com o grupo organizado em pares.

Recebemos a visita da mãe de um menino da sala. Sendo esta mãe massagista, proporcionou ao grupo de crianças a possibilidade do “toque”. Segundo a associação Portuguesa de Massagem Infantil, este toque revela ter um efeito muito significativo no desenvolvimento específico dos mecanismos cerebrais que regulam o comportamento.

A massagem é considerada como uma forma de toque terapêutico por promover o bem-estar.

Inicialmente, a mãe tomou a iniciativa em falar com o grupo de crianças, fazendo acompanhar o seu discurso com algumas imagens ilustrativas. Questionou-os quanto à medida que ia explicando o valor das massagens:

(NC.15/02/2019)

*Mãe*: “Em que parte do nosso corpo são feitas as massagens?”

Explicou que havia vários tipos de massagens e que se podia massajar todo o nosso corpo. Referiu que até há massagens à nossa cabeça.

*Mãe* “Acham que as massagens são feitas com as mãos ou com os pés?”

Muitos meninos responderam: “Não, é com as mãos”. - Mas a mãe explicou que também se podiam fazer massagens com os pés (massagens tailandesas).

- “Com os pés?” (em conjunto, junto de gargalhadas)

Explicou ainda, que as massagens podem ser feitas a todas as faixas etárias, desde bebés até pessoas idosas. E as massagens nos devem fazer sentir mais bem-estar.

De seguida, demonstrava ao grupo um óleo alimentar e cremes de corpo e questionou: “Qual acham que é o que se usa para fazer massagens?”

Muitas crianças apontaram para o óleo alimentar e diziam “Aquele é para cozinhar!”. O grupo soube identificar o creme de corpo para as massagens, e ainda houve quem dissesse: “esse é o de gel de banho!”

Com o recurso a algumas das camas da associação, iniciou-se a parte prática da atividade e, em pares de novo, enquanto um se deitava confortavelmente, o outro ficava ao seu lado de joelhos a massajar. Posteriormente, as crianças trocavam de posição e o menino/a que estava deitado fica de joelhos a massajar.

A mãe demonstrou alguns movimentos de massagens. O grupo de crianças encontrava-se posicionado de barriga para baixo, começando por massajar de baixo para cima nas costas e, depois, massajar os braços com creme, estando, agora, posicionados de barriga para cima.

Observei que na sua maioria o grupo desfrutou imenso, acabando por fechar os olhos e deixarem se levar pela música *zen* e pelos movimentos do colega. O facto de o ambiente estar escurecido também ajudou ao serenar do grupo.

Em relação ao menino, filho da senhora que conduziu esta atividade, estava muito feliz. Desde que a mãe entrou até ir-se embora, tinha um sorriso enorme e queria sempre estar junto ao pé dela. Foi também engraçado ver a relação de afetividade que a mãe criou com o grupo, pois ia perguntando os nomes dos meninos/as que não conhecia e quando o grupo a queria chamar diziam: “oh mãe do J ...”

Sem dúvida, que a participação dos pais em atividades lúdicas e educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo.



**Figura 26-** Massagens



## **CAPÍTULO V- AVALIAÇÃO FINAL DO PROJETO DE INTERVENÇÃO**

A minha intervenção pedagógica visou orientar as crianças para o desenvolvimento do conhecimento de si e também do outro. De acordo com (Silva et al 2016, p.34) “o reconhecimento das características singulares de cada criança desenvolve-se simultaneamente com a percepção do que tem em comum e do que a distingue dos outros”.

Através da partilha e da descoberta pessoal e coletiva, penso que o projeto foi bem-sucedido, essencialmente pelo facto de promover as interações e a comunicação entre o grupo. Estava consciente de que isso se tornaria essencial, visto que as relações que as crianças estabelecem com os adultos que as acompanham fazem com se desenvolvam “curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentido de pertença a uma comunidade social amistosa” (Post & Hohmann, 2011, p. 61). Sendo as crianças naturalmente exploradoras, ao estabelecerem uma relação de confiança comigo e com os restantes adultos da sala, concentraram as suas energias no que era realmente importante, isto é, na exploração e, conseqüente compreensão do mundo que as rodeia.

As relações que criei com o grupo passaram a ser laços de confiança, carinho e afeto e ficarão sempre guardadas na minha memória. Desta forma, o facto de se criarem relações de qualidade com as crianças, procurando educar no sentido de caminhar junto delas, remete o educador para um trabalho mais relacional e reflexivo, tomando noção da complexidade do ato de educar que exige tal como referido, uma relação pedagógica de qualidade em que prevaleça o desenvolvimento e o bem-estar das crianças.

Tendo por base o trabalho desenvolvido, penso que respondi à forma natural de aprendizagem das crianças, sendo esta uma aprendizagem através da descoberta do próprio corpo e do mundo (OCEPE, 1997). Considero que o projeto foi significativo para os grupos e que a minha permanência na sala lhes trouxe mais-valias.

De um modo geral, o grupo de crianças da sala dos 3 anos tem como principais interesses a audição de música variada, bem como a participação em atividades musicais que impliquem cantar e dançar. Interessam-se bastante pela aprendizagem de novas canções, que correspondem a momentos que lhes captam bastante atenção. Gostam muito de ver livros e de ouvir histórias. A maioria das crianças gosta de brincar e de explorar livremente os diferentes jogos e as várias áreas de interesse da sala, apesar de, ainda, não o fazerem corretamente.

Tendo noção destas preferências, ao longo do estágio fiz com que elas envolvessem não decorrer das atividades. Contudo, penso que após lhes terem sido proporcionadas experiências no âmbito do conhecimento de si e do outro, as crianças conheceram uma nova paixão, criando, de dia para dia, um gosto e motivação pela identidade. As atividades de exploração do corpo humano foram sendo mais desenvolvidas neste contexto e, apesar de algumas reações iniciais serem muito reticentes, mesmo das próprias crianças, chegando a dizer “isso é de meninas, não sou menina”, demonstrou depois desta experiência, que as reações eram completamente distintas da inicial. Assim, as crianças participavam com enorme agrado em todas as atividades.

Ao longo do projeto verifiquei, nas crianças, mudanças de atitude face às atividades. Se inicialmente se mostravam mais inibidas perante as propostas que apresentava, com o tempo isso alterou-se. Revelaram curiosidade e interesse em saber mais e em conhecerem mais sobre o seu corpo e a sua identidade e mostravam-se cada vez mais entusiasmadas nas atividades.

O meu papel neste projeto tentou ser desafiador, provocando nas crianças curiosidade e desejo de saber mais, enquanto apoiava as suas aprendizagens, reconhecendo e encorajando as suas intenções

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as vivências da IPI (Creche) e IPII (Jardim de infância) foi possível viver inúmeras experiências que me fizeram crescer bastante, enquanto futura profissional de ensino e também enquanto pessoa. Nesta reflexão pretendo exteriorizar tudo aquilo que me fez sentir grata ao longo desta formação, que começou com momentos de maior insegurança e facultou-me momentos de imensa felicidade e realização.

No desenvolvimento deste projeto, deparei-me com dificuldades de várias ordem, mas estas dificuldades transformaram-se em vontade de querer ser melhor enquanto educadora. Juntamente com a atividade pedagógica há a consciência de que estamos a partilhar conhecimento e a ensinar a ser, pois “ao construir um rascunho do futuro, é aqui que o papel da decisão se torna crítico: é em função das escolhas que efetuamos que se decidem todos os futuros” (Januário, 1996, p.95).

No decurso do estágio deparei-me com um desafio: o de conseguir gerir o tempo e manter o foco de atenção no grupo, ao que estavam a fazer e a dizer durante o tempo da atividade proposta. Penso que com o apoio da educadora cooperante esta dificuldade foi ultrapassada.

Uma segunda dificuldade, mais do foro pessoal, prende-se com a mudança de educadora ocorrida no decorrer do meu estágio. Este foi um ponto menos positivo, devido às relações emocionais que se diluíram, e também devido à qualidade da relação que tinha com as crianças já que ela estava cheia de vivência e experiências gratificantes para ambos os envolvidos. Penso que a quebra desta relação em tão tenra idade, sem que nada lhes fosse explicado não foi positivo nem produtivo. O grupo perdeu a partilha que já estabelecera e a amiga que era a educadora porque quebrou as ligações com um adulto capaz de promover o desenvolvimento das competências das crianças.

No entanto, a meu ver a educadora que assumiu o papel desde novembro, assumiu este tema com muita delicadeza e seriedade, percebendo algumas inquietações de algumas crianças por esta mudança. Assim, valorizou as relações estabelecidas ao longo do tempo com as crianças e com a comunidade educativa, encontrando estratégias que permitiram construir relações de qualidade favoráveis ao seu bom desenvolvimento.

Assim sendo, com esta experiência senti o quão importante pode ser o envolvimento da comunidade no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Esta cooperação com a comunidade educativa aproximou-me ao trabalho que desenvolvi neste contexto, das crianças, das famílias e da educadora cooperante, bem como das restantes.

No plano das mais-valias pedagógicas, importa realçar os grupos heterogêneos. É possível concluir que a inclusão de crianças com idades diferentes na mesma sala é benéfica para o desenvolvimento e aprendizagem, ao promover o desenvolvimento de várias capacidades e competências das crianças, principalmente ao nível cognitivo e psicossocial. Segundo McClellan & Kinsey (1999), a criança privilegia um desenvolvimento articulado nestes dois domínios “de um ambiente social rico e complexo que contribuiu para uma maior facilidade social e uma maior competência cognitiva”.

De realçar outro aspeto positivo que foi o modo como as crianças me acolheram e como eu me relacionei com elas, como interagi, como desafiei e como estimei o grupo. O grupo apresenta alguma dificuldade em compreender, acatar e cumprir regras. Algumas crianças demonstravam comportamentos inadequados originando alguns conflitos interpessoais. Além disso, não respeitavam a palavra/ordem do adulto. Tudo isto se converteu num desafio, pois esta faixa etária é caracterizada por um comportamento egocêntrico.

Foram muitas as emoções vividas ao longo de todo o projeto, e pude aprender mais, com as crianças, a cada dia de intervenção. Procurei ao longo das atividades, assegurar o conforto das crianças, indo de encontro às suas necessidades, transmitindo-lhes segurança e bem-estar. De acordo com as OCEPE, “esta perspetiva assenta no pressuposto que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Ministério da Educação, 1997, p.31). Compreendi também que o educador não é apenas um artesão que aprende com outros profissionais mais experientes em contextos reais.

Além disso, é importante ter em conta o papel do educador, sendo que este deverá ter uma abordagem bastante reflexiva, onde a observação das características individuais de cada criança e do grupo em geral, vai ser a base para respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada uma, garantindo assim uma melhor educação.

É por isso importante que o educador tome consciência do seu papel enquanto modelo ativo, conciliador e mediador das relações com as crianças, porque para educar é preciso amar

e ter vontade de partilhar com os alunos conhecimentos adquiridos numa troca recíproca insaciável.

Concluí que o educador não é apenas um técnico que domina um conjunto de técnicas e destrezas ou um mero executor de orientações curriculares, definidas previamente e ao milímetro, como refere Alarcão (2002), a propósito do “ser professor”, mas é também e sobretudo “um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais” (Idem , p.2.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores: da sala à escola* (pp.212-238). Porto: Porto Editora.

Anastasiou, L; Alves, L. (2006). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Brasil: Editora Univille.

Barros, J (2002). *Psicologia da família*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, Lda.

Broughton, J. (1978). Development of concepts of self, mind, reality and knowledge. *New Directions for Child Development: vol 1*, (pp:75-101).

Cardona, M. J., (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Cardoso, A (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra.

Cohen, L., y Manion, L. (1990). “Introducción: La Natureleza de la Investigación” en *Métodos de investigación educativa*, Cp.1. Madrid: Ediciones La Muralla.

Costa, M. E. (1990). Desenvolvimento da identidade. In B. Campos, *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (Volume II) Lisboa: Universidade Aberta. (pp: 251-285).

Coutinho, C. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Instituto Superior Politécnico Gaya (ISPGaya) .Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal.

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.º Edição ed.). Coimbra: Almedina.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, pp. 119-161. New York, NY: MacMillan.

Erikson, H. (1968) *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton Company.

Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fernandes, G., & Anastácio, Z. (2011). *Corpo e Identidade nas Concepções das Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.

Godinho, J. & Brito, M. J. (2008). *A Artes no Jardim de Infância – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Janúario, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

Kemmis, S. (2007). *Educational research and evidence-based practice. Action research*. London: Sage Publications (pp:5-75).

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Como planificar la investigación-acción..* Barcelona: Editorial Laertes.

Leandro, M. (2001). *Sociologia da família nas sociedades contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.

Lessard-Hébert, M.; Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, C. (1998) - *“A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar”*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

Ludke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U. (pp.11-44)

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: /Direção-Geral da Educação (DGE).

Noffke, S. (2002). *Actions research: Towards the next generation*. Theory and practice in action research: Some international perspectives. Oxford: Symposium Books. (pp: 9-21).

Oliveira, L.(2004) *Investigação em educação: abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.

Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Málaga. Dissertação de doutoramento. Universidad de Málaga: Facultad de Ciências de la Educacion.

Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir: Atividades para a Educação em Ciência nas Primeiras Idades*. Chamusca: Edições Cosmos.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Strecht, P. (1996). O Papel do Educador de Infância no Desenvolvimento Afectivo dos 0 aos 6 anos de idade. *Cadernos de Educação de Infância* n°38, (pp: 32-35).

Vale, I (2004) Algumas notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática, O Estudo de Caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, vol.5. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, (pp:171-202).

Vasconcelos, T (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*. n.º12, (pp:109-117).

Vidal, M. (1995). Valores e ideais de la família. *Concilium: Revista Internacional De Teología*. vol. 260 Madrid (pp:153-164).

Villas, Boas (2005). O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. *Educação. Social.*, Campinas, vol. 26, n. 90, (pp: 291-306).



Zabalza, M. (1998) *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

**Outros documentos consultados:**

Dossiê de Orientações Gerais no âmbito da coordenação do Estágio

Projeto Curricular de Grupo da instituição

Projeto Educativo da instituição

**Referências eletrônicas:**

<https://dicionario.priberam.org/identidade> [consultado em 26-02-2019].

Carvalho, M.. *Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças em creche*. Acedido em 4 de Novembro no Web Site da Universidade do Minho: <http://hdl.handle.net/1822/7291>

Fernandes, G.; Anastácio, Z. *Corpo e identidade nas conceções das crianças do 1.º ciclo do ensino básico*. Acedido em 3 de Novembro no Web Site da Universidade do Minho: <http://hdl.handle.net/1822/15531>

Gonçalves, L. *Quem é quem: conhecimento de si próprio e dos outros*. Acedido a 6 de Novembro no Web Site da universidade do Minho: <http://hdl.handle.net/1822/58279>

Marques, V. *À descoberta do corpo humano: relato de uma experiência em creche e jardim-de-infância*. Acedido em 2 de Novembro no Web Site da Universidade do Minho: <http://hdl.handle.net/1822/43584>

# **ANEXOS**

## Anexo I- Informação para os Encarregados de Educação

Caros Pais/Encarregados de Educação:

Como sabemos, o **Dia da Família** (11 de Dezembro) está aí a chegar.

Na nossa sala, temos vindo a explorar a identidade de cada criança. Como tal, gostaríamos que cada família construísse a árvore genealógica do seu educando (criança-pais-avós) para que, nesse dia, se possa realizar uma exposição.

Esta apresentação, pode ser feita da forma que entenderem, privilegiando-se os trabalhos que demonstrem o envolvimento da criança.

Pedimos que os trabalhos sejam entregues até ao dia **10 de Dezembro**.

Agradecemos desde já, a vossa participação.

Votos de um bom trabalho!

A estagiária, Ana Rita Silva

## Anexo II- Pedido de Autorização para a Recolha de Dados

Autorização:	
Venho por este meio pedir autorização ao encarregado/a-de-educação de : .....	
realizar registos fotográficos e escritos do/a seu/a educando/a, assim como a sua divulgação em:	
- Capas individuais das crianças	<input type="checkbox"/>
- Placardes/ espaços da ASJ	<input type="checkbox"/>
- Facebook da Associação de S. José	<input type="checkbox"/>
- Nas atividades e Relatório de Estágio realizado pela estagiária do Mestrado em Educação de Infância, na sequência do seu Estágio a decorrer na Associação de S. José	<input type="checkbox"/>
Assinatura do Encarregado/a – de – Educação	Não autorizo na seguinte situação, não contida na presente Autorização:
.....	➤ .....