

Da Creche ao Jardim-de-Infância: Práticas para a construção da igualdade de género

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Diana Gregório Carreira

Trabalho realizado sob a orientação de
Professora Doutora Maria José Gamboa

Leiria, abril 2017

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

DEDICATÓRIA

Ao meu avô, esteja ele onde estiver, sei que está tão feliz como eu. A ti avô, por teres sido um verdadeiro exemplo para mim. Obrigada pela força que ainda me transmites.

AGRADECIMENTOS

Obrigada aos meus pais, Aldina e Álvaro, por me terem proporcionado a realização do meu sonho e por me terem dado a força que precisava. Obrigada ao meu manito Daniel, por me ter transmitido a confiança que precisava, à maneira dele.

Obrigada ao Nuno, por acreditar mais em mim que eu própria. Obrigada meu amor, por todo o amor que me dás, todos os dias. Obrigada por me ajudares a superar as minhas inseguranças.

Obrigada às minhas amigas Carolina, Flávia, Jacinta e Sylvie por terem tornado a minha passagem por Leiria magnífica! Obrigada ao João, por ser dos melhores amigos que alguém pode ter.

Obrigada à colega de Estágio e amiga Nádia, por me ter acompanhado durante este percurso. Obrigada pela amizade e disponibilidade.

Obrigada à Professora Doutora Maria José Gamboa, por todas as leituras que recomendou e que me ajudaram a crescer. Obrigada pela força que transmitiu. Obrigada por nunca ter desistido de nós!

Obrigada às Educadoras Cooperantes, Verónica Fonseca e Ana Lopes, pelas aprendizagens e disponibilidade. São um modelo daquilo que ambiciono ser.

Obrigada aos “meus” meninos. Todos os que foram “meus” durante este percurso têm um lugar especial no meu coração.

Obrigada a todos/as!

RESUMO

Ser educador/a hoje é um desafio constante. Vivemos numa sociedade complexa, pelo que cabe ao/a educador/a criar condições educativas capazes de proporcionar à criança um saber multifacetado que lhe permita um desenvolvimento harmonioso potenciador das suas capacidades. Sendo o/a educador/a um modelo para a vida futura da criança, de entre os múltiplos desafios que enfrenta, destaca-se o de ser um criador de contextos reflexivos, capazes de precocemente desenvolver na criança uma consciência crítica sobre o que a rodeia.

O presente relatório, integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar, procura relatar o meu percurso ao longo do mesmo, evidenciando os desafios educativos experienciados no percurso formativo das crianças.

O relatório encontra-se dividido em três partes principais. A primeira parte diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche; a segunda parte em contexto de Jardim-de-Infância I e, por fim, a terceira parte em contexto de Jardim-de-Infância II. Tendo por referência estes três contextos, procura-se evidenciar uma dimensão reflexiva, apresentando as experiências vivenciadas, as caracterizações do grupo de crianças, espaços, recursos mobilizados e atividades dinamizadas com as crianças.

Nas partes II e III os pontos de ação baseiam-se na Metodologia de Trabalho de Projeto assente nos interesses e curiosidades das crianças. Nestes lugares do relatório, procura-se dar conta das experiências educativas construídas e vividas. Desta forma foram desenvolvidas propostas educativas com o objetivo de desenvolver competências nas mais variadas Áreas de Conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Conhecimento do Mundo e Área de Expressão e Comunicação e seus Domínios.

Na parte III, apresentam-se igualmente informação relativa à avaliação, de uma das crianças do grupo, por portefólio, e uma dimensão investigativa baseada na pergunta de partida: “Será que, para as

crianças, existem brincadeiras, atividades e profissões para meninos e meninas, homens e mulheres?”.

A procura de respostas investigativas para esta pergunta de partida permitiu a construção de um breve estudo descritivo, realizado com quatro participantes. Os resultados mostram que o profissional de educação pode ajudar as crianças a refletirem e a desconstruírem certos estereótipos. Efetivamente, se inicialmente os participantes achavam que havia áreas e brinquedos exclusivos ora de meninos ora de meninas, ao longo do tempo foram refletindo sobre esses aspetos e transformando a sua opinião.

Palavras chave

Creche, Educação para a Cidadania, Estereótipos de Género, Género, Jardim-de-infância, Metodologia de Trabalho de Projeto, Género.

ABSTRACT

Be a educator today is a constant challenge. We live in a complex society, so it is up to the educator to create educational conditions capable of providing the child with a multifaceted knowledge that allows him to develop harmoniously enhancing his abilities. As the educator is a model for the future life of the child, one of the many challenges that he faces is that of being a creator of reflexive contexts, able to develop early in the child a critical awareness of what surrounds him.

This report, integrated in the Master's in Pre-School Education, seeks to report my course through the same, highlighting the educational challenges experienced in the formative course of children.

The report is divided into three main parts. The first part concerns the Supervised Teaching Practice in the context of Nursery; the second part in the context of Kindergarten I and, finally, the third part in the context of Kindergarten II. With reference to these three contexts, we try to demonstrate a reflective dimension, presenting the experiences experienced, the characterizations of the group of children, spaces, resources mobilized and activities energized with the children.

In parts II and III the action points are based on the Project Work Methodology based on the interests and curiosities of the children. In these places of the report, it is tried to give account of the educational experiences constructed and lived. In this way educational proposals were developed with the objective of developing competences in the most varied Content Areas: Personal and Social Training Area, Knowledge Area of the World and Area of Expression and Communication and its Domains.

In part III, information also presented on the evaluation of one of the children in the group by portfolio, and an investigative dimension based on the starting question: "Are there any children's games, activities and professions for boys and girls? Girls, men and women?".

The search for investigative answers to this starting question allowed the construction of a brief descriptive study, carried out with four participants. The results show that the education professional can help children to reflect and deconstruct certain stereotypes. In fact, if initially the participants thought that there were exclusive areas and toys of boys or girls, over time they were reflecting on these aspects and transforming their opinion.

Keywords

Nursery, Citizenship Education. Gender Stereotypes, Gender, Kindergarten, Methodology of Work of Project

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO	vii
ABSTRACT.....	ix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xv
ÍNDICE DE QUADROS.....	xvii
ÍNDICE DE ANEXOS.....	xix
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – PERCURSO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – CONTEXTO DE CRECHE	3
CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA.....	4
1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	4
1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	4
1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS.....	4
1.3. ESPAÇOS, TEMPOS E RECURSOS DISPONÍVEIS.....	6
2. ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS EDUCATIVAS.....	10
2.1. PROPOSTAS EDUCATIVAS.....	11
2.2. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E APRENDIZAGENS REALIZADAS AO LONGO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CRECHE	14
PARTE II – PERCURSO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – JARDIM-DE-INFÂNCIA I	16
CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA.....	17
1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS.....	17
2. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	18
2.1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO.....	19
2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO “OS FOGUETÕES E OS PLANETAS”	20
2.2. “OS FOGUETÕES E OS PLANETAS”	21
2.3. FASES DA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO.....	21
3. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E APRENDIZAGENS REALIZADAS	29
PARTE III – PERCURSO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – CONTEXTO DE JARDIM- DE-INFÂNCIA II.....	31
CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA.....	32
1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	32
1.1. CARACTERIZAÇÃO DO JARDIM-DE-INFÂNCIA	32

1.2.	CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS	32
2.	“À PROCURA DOS INSETOS” – AGIR E CRESCER COM A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO.....	34
2.1.	CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO “À PROCURA DOS INSETOS”	34
2.2.	INSETOS	35
2.3.	FASES DA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO.....	35
3.	PORTEFÓLIO DE AVALIAÇÃO	44
4.	DESENVOLVIMENTO PESSOAL E APRENDIZAGENS REALIZADAS	48
CAPÍTULO II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA: OS PAPÉIS DE GÉNERO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR		50
5.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	51
5.1.	Género e sexo.....	51
5.2.	Estereótipos de Género	53
5.3.	Género e Currículo na Educação de Infância	54
5.4.	O Papel do/a Educador/a na Organização do Espaço, Tempo e Recursos	55
5.5.	O Papel das Narrativas na Infância.....	57
5.6.	O Papel do Brinquedo e o Jogo Simbólico.....	58
6.	METODOLOGIA.....	59
6.1.	PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DO ESTUDO.....	59
6.2.	PARTICIPANTES	60
6.3.	OPÇÕES METODOLÓGICAS	61
6.4.	INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS	61
6.5.	PROCEDIMENTOS	62
7.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS	66
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
8.1.	CONCLUSÃO DO ESTUDO INVESTIGATIVO	80
8.2.	LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	83
CONCLUSÃO FINAL DO RELATÓRIO		84
ANEXOS		1

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Continuação da História	20
Figura 2 - Pintura Foguetão	25
Figura 3 - Estrutura Foguetão	26
Figura 4 - Janela Foguetão.....	26
Figura 5 - Porta Foguetão	26
Figura 6 - Votação	26
Figura 7 - Entrada Foguetão	27
Figura 8 - Apresentação Foguetão	27
Figura 9 - Observação Maria Café	38
Figura 10 - Jogo de Tabuleiro Gigante.....	39
Figura 11 - Jogo Simbólico com máscaras	39
Figura 12 - O Urso e os Insetos	41
Figura 13 - Votação	41
Figura 14 - O Jornal dos Insetos.....	42
Figura 15 - Exposição dos Insetos	43

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – “O que é um foguetão?”	22
Quadro 2 - "O que queremos saber?"	22
Quadro 3 - "Como queremos saber?"	22
Quadro 4 - Propostas Educativas relativas ao Projeto “Os foguetões e os Planetas”	23
Quadro 5 - "O que já sabemos?"	24
Quadro 6 - "O que já sabemos?"	24
Quadro 7 - "O que nos falta saber?"	25
Quadro 8 - "O que já sabemos?"	26
Quadro 9 - "O que gostámos mais de fazer?"	27
Quadro 10 - "O que já sabemos?"	36
Quadro 11 - "O que queremos descobrir?"	36
Quadro 12 - "Como queremos descobrir?"	36
Quadro 13 - Propostas educativas relativas ao projeto “À procura dos insetos”	36
Quadro 14 - Calendarização das propostas.....	65
Quadro 15 - Conceções relativas à categoria papéis de género e às subcategorias tarefas domésticas e brincadeiras	67
Quadro 16 - Conceções relativas à categoria papéis de género e às subcategorias atividades, interesses, profissões e brincadeiras	67
Quadro 17 - Conceções relativas à categoria papéis de género e à subcategoria tarefas domésticas	69
Quadro 18 - Conceções relativas à categoria papéis de género e às subcategorias tarefas domésticas e profissões	70
Quadro 19 - Conceções relativas à categoria papéis de género e às subcategorias tarefas domésticas e preferências e gostos	73
Quadro 20 - Conceções relativas à categoria papéis de género e à subcategoria emoções	75
Quadro 21 - Conceções relativas à categoria papéis de género e à subcategoria tarefas domésticas e brincadeiras	76
Quadro 22 - Conceções relativas à categoria papéis de género e às subcategorias atividades, interesses, profissões e brincadeiras	77

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Planificação Rotinas em Creche	1
Anexo 2 – Planificação 27 de outubro de 2015 Creche	4
Anexo 3 - 6.º Reflexão Individual Creche.....	6
Anexo 4 - Planificação Individual 9 de dezembro de 2015 em Creche	9
Anexo 5 - 13.º Reflexão Individual Creche.....	14
Anexo 6 - Planificação Individual – 4 de maio de 2016 Jardim-de-Infância I.....	19
Anexo 7 - 10.º Reflexão Individual Jardim-de-Infância I	21
Anexo 8 – Planificação Individual – 5 de dezembro de 2016 Jardim-de-Infância II....	24
Anexo 9 - 12.º Reflexão Individual Jardim-de-Infância II.....	29
Anexo 10 – Livro “O Urso e os Insetos”.....	33
Anexo 11 – Transcrições	36
Anexo 12 - Imagens Grupo de Discussão retiradas de Guião de Educação – Género Cidadnia – Pré-Escolar	47
Anexo 13 - Desenhos 1.º Momento.....	48
Anexo 14 - Imagens FotoPalavra	49
Anexo 15 - História sexista retirada de Guião de Educação – Género e Cidadania – Pré- Escolar, de Cardona et. al., 2015	50
Anexo 16 - Desenhos 3.º Momento.....	51
Anexo 17 - Desconstrução e Reconstrução da história sexista, retirada do Guião de Educação – Género e Cidadania – Pré-escolar, de Cardona et. al., 2015.....	52
Anexo 18 – Conceções da criança F. ao longo do estudo investigativo.....	54
Anexo 19 – Conceções da criança L. ao longo do estudo investigativo	55
Anexo 20 – Conceções da criança B. ao longo do estudo investigativo	56
Anexo 21 – Conceções da criança T. ao longo do estudo investigativo	56

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Este documento visa dar a conhecer as experiências construídas em contexto de Creche, de Jardim-de-Infância I e Jardim-de-Infância II, assim como a apresentação de um estudo de caso na área da Educação para a Cidadania.

A Educação Pré-Escolar é uma etapa fundamental no desenvolvimento das crianças, estando regulamentada na Lei Quadro (Lei n.º 5/97), de 10 de fevereiro, “(...) é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, (...)”. (Diário da República, 1997, p. 670). Efetivamente, “A educação pré-escolar foi oficialmente definida como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo.” (Dionísio & Pereira, 2006, p. 598).

Sabendo da necessidade de criar ambientes de desenvolvimento da criança, reconhecendo que a mesma é curiosa por natureza, cabe ao profissional da Educação Pré-Escolar aproveitar essas características e estimulá-la, de forma a promover o seu desenvolvimento holístico. Tal como nos referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), é importante encarar a criança como um “(...) sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9).

Nesta ordem de ideias, o relatório cujas experiências a seguir se apresentam, assenta no reconhecimento da importância de o/a educador/a criar ambientes educativos promotores de desenvolvimento adequado quer em contexto de creche quer em contexto de jardim-de-infância.

A primeira parte do relatório é constituída pela dimensão reflexiva com caracterizações do contexto em questão. A segunda parte reporta, igualmente, à dimensão reflexiva inerente a todo o processo formativo, apresentando-se igualmente o trabalho de

Metodologia de Trabalho de Projeto, dinamizado com as crianças. Na terceira parte apresenta-se a dimensão reflexiva inerente à Metodologia de Trabalho de Projeto. Apresenta-se igualmente o portfólio de avaliação e, por fim, o estudo investigativo relacionado com as concepções de género das crianças em Jardim-de-Infância.

Esta temática despertou em mim o devido interesse pois, através de observações atentas, constatei que para algumas crianças existiam brinquedos e profissões para meninos e meninas, homens e mulheres. Desta forma e, sabendo que a criança contacta com diversos agentes de socialização (família, escola, televisão, rádio, livros...), é importante que se criem condições para a criança refletir sobre a igualdade de géneros e, conseqüentemente, desconstrua concepções estereotipadas relativas a estes papéis de género.

Nesta medida, dividi o meu estudo em três momentos. No primeiro procedi à caracterização das concepções dos participantes. No segundo realizei propostas de intervenção com o objetivo de levar as crianças a refletir sobre as suas concepções. No terceiro voltei a caracterizar as suas concepções, de forma a constatar, ou não, evoluções. O capítulo investigativo é também composto pelo enquadramento teórico, de forma a explorar o conceito de género, sexo e estereótipo de género, bem como o papel do/a educador/a na desconstrução dos estereótipos e o papel das narrativas e do brinquedo.

Seguidamente define-se a metodologia do estudo, a pergunta de partida e os seus objetivos. Também são definidos os participantes, instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados, por fim, a apresentação e discussão de dados. Por fim, a conclusão do estudo investigativo, as limitações do estudo e a conclusão geral do relatório.

PARTE I – PERCURSO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – CONTEXTO DE CRECHE

A parte I do presente relatório diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, realizada no primeiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Esta parte do relatório será constituída pela dimensão reflexiva deste contexto.

A dimensão reflexiva é composta pela apresentação do contexto no qual decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, as caracterizações do grupo de crianças, do tempo, espaço e recursos. São também apresentadas duas propostas educativas que foram significativas para mim, juntamente com as avaliações e evidências de aprendizagens das crianças. Por fim, pretendo refletir sobre as minhas aprendizagens e percurso formativo em Creche.

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA

1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Prática de Ensino Supervisionada, no 1.º semestre, decorreu no Canto dos Rolitas, inserido na Associação Bem-Estar de Parceiros, uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos, localizado na Meia Légua, Parceiros, Leiria. Nesta Instituição decorreu a Prática de Ensino Supervisionada em Creche e em Jardim-de-Infância I.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças da Sala dos Patinhos é constituído por dezasseis crianças, sete do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dois e os três anos, todos de nacionalidade portuguesa. Algumas das crianças têm irmãos mais velhos na mesma Instituição.

A partir de conversas informais com a Educadora Cooperante e, partindo também da observação direta e atenta ao longo dos meses de prática em contexto de Creche, constatei que este é um grupo um pouco heterogéneo nos mais variados domínios de desenvolvimento.

Ao nível do desenvolvimento motor, algumas crianças conseguiam pedalar no triciclo, subir escadas e chutar a bola, enquanto outras crianças ainda não conseguiam.

Através das minhas observações, constatei que as crianças com mais dificuldades relativamente à motricidade global eram as que frequentavam a Instituição pelo primeiro ano. Dado que o apoio do/a educador/a é importante nesta aquisição, dando oportunidade e autonomia à criança de se movimentar pois, “Eles só precisam de espaço para se movimentar e liberdade para ver o que podem fazer.” (Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 176), procurámos realizar atividades que promovessem o seu desenvolvimento motor.

Relativamente à motricidade fina, a maioria das crianças conseguia manipular e segurar diversos objetos. Tal facto verificava-se durante as refeições, em que todas as crianças

demonstravam autonomia. Efetivamente pudemos confirmar que, tal como referem os manuais de desenvolvimento infantil, a criança “(...) tenta pegar as coisas com a mão inteira, fechando os dedos sobre a palma da mão (...); posteriormente, o bebê aprende o *movimento em pinça*, no qual as pontas do polegar e do indicador encontram-se (...).” (*ibidem*).

Para além dos utensílios das refeições, as crianças também conseguiam manipular as peças de brinquedos e os materiais de pintura.

Em relação ao domínio cognitivo e, tendo por referência a linguagem, pode-se verificar também aqui a heterogeneidade do grupo. Enquanto algumas crianças se expressavam muito bem, tanto na linguagem verbal como na linguagem não-verbal, outras não se expressavam tão bem, nem verbal nem gestualmente.

Assim, procurámos criar condições para o desenvolvimento da linguagem, considerando que as crianças com a linguagem não-verbal desenvolvida,

(...) demonstram compreender que os símbolos podem se referir a objetos, eventos, desejos e condições específicas. Os gestos geralmente aparecem antes que as crianças tenham um vocabulário de 25 palavras e desaparecem quando as crianças aprendem a palavra para a idéia pela qual gesticulavam e podem utilizá-la em seu lugar. (Lock, Young, Service e Chandler, 1990, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006, p.215).

Outra característica relacionada com a linguagem nestas faixas etárias é a de que, “A maior parte das crianças de dois e três anos gagueja e balbucia quando está a adquirir rapidamente a fala. Não conseguem acompanhar essa rapidez.” (Brazelton, 2007, p.222). Este é um marco importante no desenvolvimento linguístico das crianças, tendo em conta que, desde o final do segundo ano, “(...) observaram-se frases completas de duas palavras, depois pequenas frases completas sem conjugações nem declinações e, em seguida, uma aquisição progressiva de estruturas gramaticais.” (Piaget & Inhelder, 1979, p.95).

Neste sentido, surge o papel do o/a educador/a, que se torna um modelo para criança. Desta forma é importante que este/a interaja com a mesma e que tenha uma linguagem cuidada. Segundo Rice, 1989, “Os adultos ajudam o desenvolvimento da linguagem de uma criança quando parafraseiam ou ampliam o que a criança diz, conversam sobre o que interessa à criança (...)” (Rice, 1989, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 224). De modo semelhante e considerando as observações feitas foi importante, para este grupo de crianças ler em voz alta, pois

A maioria dos bebês gosta que leiam para eles, e a frequência com a qual os pais ou cuidadores lêem para eles, bem como o modo como o fazem, pode influenciar sua habilidade para falar, sua posterior capacidade de leitura e o tempo que levam para começar a ler. (Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 224).

Por fim, ao nível do desenvolvimento psicossocial, também verifiquei algumas disparidades no grupo de crianças. No geral é um grupo bastante sociável, meigo e conversador. Porém, existem crianças que são mais distantes e mais caladas, essas são as que entraram recentemente para a Instituição. Com isto, pode constatar-se que a Creche é importante para o desenvolvimento da criança, neste caso, da sociabilidade da mesma,

(...); bebês que ficam com outros bebês tornam-se sociáveis mais cedo do que aqueles que sempre ficam em casa sozinhos. (...). Para muitas crianças, o primeiro passo nesse mundo mais amplo é o ingresso em algum serviço de assistência organizada. (*ibidem*, p. 261).

A maioria das crianças do grupo relevou estar na fase do negativismo e de fazer tudo sozinhas, comportamento próprio destas faixas etárias, confirmando-se que “(...) é considerada como um indivíduo que sempre quer agir à sua própria maneira. É negativa a respeito de qualquer idéia que os outros possam sugerir e a respeito de qualquer exigência que lhe façam.” (Faw, 1980, p. 212).

Por fim, é importante referir que nem todas as crianças se desenvolvem da mesma forma, cada uma tem o seu tempo e não nos podemos guiar apenas pelo que é esperado para cada faixa etária. Segundo Gabriela Portugal, existem 10 princípios educativos na creche que foram enunciados pela primeira vez por Gonzales-Mena e Eyer, que são fundamentais para um bom trabalho na sala de creche. Destes, importa destacar em particular o princípio 10:

“Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis desenvolvimentais; - O desenvolvimento não pode ser apressado. Cada criança tem um relógio interno que determina o momento de gatinhar, sentar, andar, falar. (Portugal, citado por Mocho, 2014, p.40).

Esta caracterização sucinta das crianças constitui assim um ponto de partida para uma ação pedagógica respeitadora do seu estado de desenvolvimento e da necessidade de não o acelerar nem atrasar como sugerem os investigadores.

1.3. ESPAÇOS, TEMPOS E RECURSOS DISPONÍVEIS

A Sala dos Patinhos é ideal para o número de crianças que dela faz parte, sendo bastante ampla. Compõe-se por cinco áreas, a Área da Casinha, a Área da Biblioteca, a Área da Pintura, a Área do Tapete e a Área do Trabalho Autónomo. Em todas estas áreas, os

materiais encontram-se à disposição das crianças, para deles poderem usufruir. A organização do espaço está pensada para que corresponda às necessidades das crianças, pois “(...) é importante que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objectos interessantes, com diferentes texturas e desafios motores diversificados, sem que se gere confusão ou que seja posta em causa a segurança da criança; (...)”. (Portugal, s.d., p. 12).

Também para o/a educador/a, estas áreas devem ter grande importância. Tendo em conta que através da observação pode avaliar comportamentos das crianças e alterar estes espaços consoante as necessidades de desenvolvimento das crianças do grupo. Como afirma Hohmann et. al., “É evidente que os adultos podem, ao longo do ano, acrescentar outras áreas, à medida que os interesses das crianças se lhes revelam.” (Hohmann et. al., 1979, p. 53, citado por Barboza & Volpini, 2015, p. 21).

A Área da Casinha é composta por uma cozinha que tem como recursos, dois fogões com forno, um lava-louça, uma mesa com bancos e um móvel com objetos de cozinha; pela zona do quarto que tem como recursos, várias camas e um carro de bebé, alguns nenucos, e um guarda-fatos com acessórios de vestuário; e, por fim, uma zona com uma mesa constituída por dois telefones. Nesta área as crianças interagem entre si e desenvolvem brincadeiras do faz-de-conta, simulando situações do quotidiano. A importância deste espaço e destes recursos é evidente, pois nestas faixas etárias, “(...) elas são capazes de **imitação diferida**, imitar ações que não vêm mais à sua frente. Elas são capazes de fazer de conta, (...)”. (Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 198).

A Área da Biblioteca é provida de almofadas onde as crianças se podem sentar a observar e explorar os livros que lá estão, colocados em estantes à sua altura. De facto, é importante que os livros estejam acessíveis às crianças, “(...) possibilitando-lhe um manuseio livre, intuitivo e lúdico.” (Ramos & Silva, 2014, p. 156). Os livros presentes são apropriados para a sua faixa etária, maioritariamente constituídos por imagens, com poucas palavras. Os livros mais procurados pelas crianças são o *Noddy* e o *Ruca*. As crianças que procuram esta Área, muitas vezes, pedem aos adultos que lhes digam o que está representado em cada página. Quando o adulto responde, a criança imita a palavra, o que contribui para o seu desenvolvimento linguístico. Esta área também é importante para que a criança adquira gosto e curiosidade pela leitura. Assim, “Criar um ambiente alfabetizador na

creche significa portanto organizar tal ambiente desde o berçário, para que a criança tenha contato com livros de história, cartazes.” (Oliveira, Mello, Vitória & Ferreira, 1993, p. 98).

A Área da Pintura tem como principal recurso um cavalete grande com várias folhas brancas. Esta área é portátil, pelo que pode ser movida de sala para sala ou até mesmo, transportar-se dentro da própria sala. Esta área é utilizada apenas quando solicitado pela Educadora.

A Área do Tapete tem como recursos o tapete PVC e as almofadas onde as crianças se sentam quando entram na sala de atividades, é lá que se cantam os bons-dias, se conversa com a Educadora e se realizam atividades em grande grupo. Esta é uma área onde o grupo de crianças, em momento de brincadeira livre, pode realizar construções com os legos ou brincar com os carros e animais, que estão dentro de prateleiras à sua altura, constituindo um espaço importante para o desenvolvimento da linguagem, da motricidade e dos afetos.

A Área dos Jogos tem como recurso principal uma mesa e cadeiras, onde as crianças se sentam para realizar jogos didáticos, como é o caso de puzzles simples e jogos de encaixe. Estes jogos, de grandes dimensões, são apropriados para estas idades e têm como objetivo desenvolver a motricidade fina e o domínio da matemática.

Por fim, na Área do Trabalho Orientado, o principal recurso é uma mesa com várias cadeiras. É nesta área que a Educadora realiza as atividades em pequeno grupo. Em momento de brincadeira livre, é aqui também que as crianças se sentam para realizar jogos, a par da Área dos Jogos.

Através da observação ainda constatei que as paredes da sala de atividades são todas brancas, logo na entrada da sala estão expostos trabalhos realizados pelo grupo. À data da observação estavam pinturas de patos, pois trata-se da Sala dos Patinhos. Para além desta parede há ainda afixado um placard de cortiça, onde estão mais desenhos em exposição, na data da observação, encontrava-se afixado “*O meu primeiro desenho*”.

Na Sala dos Patinhos está também presente um espelho da altura das crianças. Trata-se de um recurso importante para estas idades, pois a criança reconhece a sua imagem e

identidade. Segundo Stipek, Gralinski e Kopp, 1990, “(...) As crianças pequenas se reconhecem em espelhos ou fotografias com 18 a 24 meses, demonstrando consciência de si mesmas como seres fisicamente distintos.” (Stipek, Gralinski e Kopp, 1990, citados por Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 255).

A sala é provida de iluminação natural, através da existência de uma varanda (com as devidas seguranças e com um pequeno tapete PVC) e de uma janela. Para além da iluminação natural, existe também a artificial, propiciada por candeeiros no teto.

Importa também referir que o *Canto dos Rolitas* é provido de um Espaço Exterior adequado às crianças, por ser amplo e com as devidas seguranças. Neste espaço as crianças libertam energias, correm, socializam, contactam com o meio ambiente e também desenvolvem diversas aprendizagens. Para Thomas & Harding, 2011, “Brincar nos espaços exteriores conduz à mobilidade de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades, permitindo que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas” (Thomas & Harding, 2011, citados por Bento & Portugal, 2016, p. 91).

Relativamente aos tempos, na vertente de Creche as rotinas (ver anexo 1) têm um papel importante no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para Hohmann & Weikart, 2003, transmitem segurança, pois permitem “às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann & Weikart, 2003, p.8 citado por Moufarda, 2014, p.24).

Vejamos a seguinte nota de campo:

De tarde, depois de o grupo lanchar e realizar a sua higiene, pedimos que se sentassem no tapete a rever alguns aspetos da história contada de manhã. Prontamente, S. começa a cantar a *canção dos bons-dias*. Ao que eu respondo, “S., só cantamos a *canção dos bons-dias* de manhã, agora é de tarde”. Nota-se claramente que ao reunirmos o grupo todo na área do tapete, S., pensou que fosse para cantar a *canção dos bons-dias*, tal como fazemos todos os dias, ao entrar na sala de atividades. (Excerto da nota de campo 9 de dezembro de 2015).

Ao longo do dia são vários os momentos de rotina. Depois do acolhimento, por volta das 09h30, as crianças são levadas para a sala de atividades, onde, depois da *canção dos bons-dias*, se iniciam as atividades lúdico-pedagógicas orientadas, “Um grupo de crianças desta idade comporta-se frequentemente melhor entre as 10 e as 11 horas (...)” (Gesell, 1979,

p.287). Depois da brincadeira livre, o grupo realizava a higiene para o almoço. De seguida, um novo momento de higiene, onde algumas crianças eram colocadas no bacio e outras na sanita para estimular o controlo dos esfíncteres.

(...) Uma vez que o controlo mostra-se mais consolidado e constante, combinar-se-ão os momentos do bacio com as primeiras aproximações à casa de banho. Se criará uma situação agradável, aconchegante e familiar, que lhe fará sentir mais crescida e oferecendo-lhe a possibilidade de colaborar autonomamente neste momento. (Aguilar & Sabala, 2009, p.54).

Posteriormente era o momento da sesta, seguido do lanche e de novo momento de higiene. Por fim, das 16h30 às 17h havia atividades de descoberta e exploração.

Inicialmente, e tendo em conta que nunca havia estado em contexto de Creche, não tinha noção da importância das rotinas. Porém, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, apercebi-me do valor das mesmas para crianças desta faixa etária. Assim, pude constatar várias evoluções em momentos de rotina. As crianças, com o decorrer do tempo, passaram a ser mais autónomas no momento da refeição, ao vestirem-se, mostrando vontade de o fazer sem ajuda do adulto. Relativamente ao controlo dos esfíncteres, pude observar que algumas crianças, que inicialmente usavam fralda, deixaram-no de fazer progressivamente. Para além da autonomia, também observei evoluções ao nível da linguagem, ao longo do tempo as crianças, cada vez mais, iam cantando a canção dos bons-dias. Em momentos de higiene interagiam cada vez mais com o adulto, quando este incentivava o diálogo.

2. ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS EDUCATIVAS

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, eu e a minha colega realizámos várias planificações. Desta forma, irei descrever duas das minhas planificações individuais, as que foram mais significativas para mim e, que penso tenham sido também para as crianças.

A Creche é fundamental para o desenvolvimento de aprendizagens da criança. É fundamental conhecer as suas necessidades e assegurar o desenvolvimento da autoestima e confiança, pois, só assim, “(...) estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e

situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciado em finalidades educativas.” (Portugal, s.d., p. 5).

É importante que o/a educador/a em Creche, ao planear as suas propostas educativas, perceba que,

(...) cada bebé e criança muito pequena absorve e integra cada experiência vivida, passando esta a fazer parte da sua forma de sentir e pensar o mundo, caberá a cada profissional da creche compreender formas diversas de assegurar a prossecução das finalidades educativas em creche. Caberá a cada profissional conhecer o seu contexto e deixar a sua marca individual na construção de práticas pedagógicas de qualidade. (*ibidem*, p. 14).

Só desta forma o profissional de educação contribui para o desenvolvimento holístico da criança, conhecendo o seu contexto, necessidades e interesses.

2.1. PROPOSTAS EDUCATIVAS

Proposta educativa de 27 de outubro de 2015

Depois de algumas observações atentas, constatei que o grupo mostrava grande interesse por animais. Desta forma, e considerando também as características de desenvolvimento atrás referidas, planifiquei, para o dia 27 de outubro de 2015 (ver anexo 2), propostas educativas relacionadas com animais.

A primeira proposta educativa tinha como intencionalidades educativas: - Estimular a interação entre pares e adultos; - Relacionar a Expressão Musical com a linguagem; - Desenvolver a motricidade fina; - Reconhecer o que come cada animal.

De forma a desenvolver estas intencionalidades educativas, iniciei o dia com a canção *Na Quinta do tio Manel*. Tendo em conta que a música faz referência a galinhas, patos, ovelhas e vacas, levei comigo imagens destes animais. Desta forma as crianças podiam acompanhar-me na música, “lendo as imagens” e percebendo que animal vinha a seguir. Efetivamente,

“O contacto assíduo e regular com livros e histórias, bem como com canções e jogos com palavras colaboram, de forma muito direta, no desenvolvimento de competências importantes que ajudarão a criança a aprender a ler melhor e mais depressa, aumentando, também, o gosto por esta atividade.” (Ramos & Silva, 2014, p. 154).

Seguidamente e, individualmente, colocava à disposição das crianças imagens desses mesmos animais e imagens de pão, relva e milho, de forma a observar a reação da criança perante essas imagens e se associavam o que cada um comia.

Todas as atividades que envolvam música revelam-se de grande importância nestas faixas etárias. A música ajuda a criança a desenvolver a linguagem e a socialização, “Dançar, cantar e tocar algum tipo de instrumento musical são atividades vitais para o desenvolvimento do ritmo, da linguagem, do esquema corporal, o qual será fundamental para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança.” (Oliveira, Mello, Vitória & Ferreira, 1993, p. 95). De facto, as atividades que envolvem música despertam a atenção das crianças. Nesta atividade as crianças revelaram interesse e mostraram-se participativas, não só cantaram como também interagiam com o adulto, dizendo o nome do animal que iam visualizando.

Relativamente à avaliação das práticas realizadas com estas crianças e refletindo sobre as mesmas (ver anexo 3), foi possível verificar nesta atividade que as crianças gostaram da música, tendo em conta que a cantaram todo o dia e até mesmo noutros dias, iam repetindo muitas vezes o “ia, ia, ia o” da música e pediam que os adultos a cantassem. Relativamente às imagens dos animais, conseguiam identificá-los rapidamente.

Na atividade de correspondência de imagens, todas as crianças mostraram conseguir manipular bem as imagens. Apesar de o principal objetivo ser o de as crianças associarem a comida ao respetivo animal, poucas foram as que o conseguiram fazer. As restantes crianças apenas manuseavam as imagens. Algumas crianças não associaram a comida ao animal, mas foi importante contactarem com as imagens, tendo sido evidente que deveríamos utilizar esta estratégia mais vezes incentivando as crianças a verbalizar o que viam.

Proposta educativa de 9 de dezembro de 2015

Para o dia 9 de dezembro de 2015 planifiquei atividades relativas ao Natal (ver anexo 4). Assim, defini como intencionalidades educativas: - Promover o contacto com a linguagem através da história e das imagens; - Desenvolver a motricidade fina; - Promover a relação entre a música e a palavra; - Estimular a socialização.

De forma a atingir estas intencionalidade educativas e, sabendo que é importante manter o mistério, a dinâmica e a surpresa, levei comigo uma caixa de sapatos embrulhada e referi que era um presente deixado pelo Pai Natal. Dentro da caixa estavam imagens com uma história criada por mim. Desta forma, as crianças estimulam a sua imaginação,

pensando no que poderia estar dentro da mesma. Optei por levar uma história criada por mim para ser original, para as crianças contactarem com outros suportes de narrativas.

Para que o grupo permanecesse atento à história, sempre que mostrei uma imagem, antes de prosseguir com a leitura, questionei as crianças sobre o que viam e o que achavam que ia acontecer. Esta interação do adulto com as crianças destas faixas etárias é muito importante e, assim, “(...) a criança cada vez mais é chamada a participar da narrativa, completando trechos que já sabe, ou inventando novos, assumindo a narrativa com a ajuda do adulto (...)”. (Oliveira, Mello, Vitória & Ferreira, 1993, p. 94).

No final da história, em conjunto com as crianças, cantei a música do *Pinheirinho*, incentivando que fizessem os gestos comigo. Por fim, enquanto umas crianças brincavam livremente pela sala de atividades, outras eram chamadas para a realização de uma atividade plástica, em que as crianças mergulhavam as suas mãos em tinta verde e constituíam assim, uma árvore de natal. Nestas idades, “Atividades plásticas são agora desenvolvidas: modelagem, desenhos com crayon e pinturas com tinta guache feitas a dedo ou com pincel já se tornam mais frequentes.” (*ibidem*).

Tanto na atividade da história como da música, o meu principal objetivo era o de desenvolver a linguagem. Isto porque a criança ao contactar com as imagens, pode falar sobre as mesmas e, na música, desenvolve também a sua linguagem, ao acompanhá-la com o adulto, relacionado a música e a palavra.

Relativamente à avaliação desta proposta e, refletindo sobre a mesma (ver anexo 5), antes de iniciar a leitura da história por mim criada, mostrei as imagens da mesma e o grupo parecia bastante interessado, fazendo alguns comentários. Relativamente à primeira imagem, sempre que a viam referiam: “Árvore de Natal”, “*Estêlas*”. Na terceira imagem, referiam: “Tá a *faxer* óó”, “Tá na cama”, “Tá no *quato*”. Na quarta imagem, referiram que as renas eram cavalos. Na sexta imagem, referiram rapidamente: “É o Pai Natal!”, “É a *ávore!*”. Na última imagem, a protagonista da história estava com as prendas na mão e questionei as crianças: “Será que a Maria gostou das prendas?”, ao que me respondem que sim, porque estava-se a rir com a boneca na mão. As imagens constituíram assim um motivo para nomear e interagir verbalmente em torno delas.

Com a música “*Pinheirinho*”, as crianças que se revelaram mais desenvolvidas linguisticamente foram as que cantaram com os adultos. Porém, apenas uma criança imitou os gestos, o que nos leva a pensar que é importante criar tempos para desenvolver a linguagem não verbal neste grupo de crianças.

Relativamente à última atividade, a maioria das crianças pintou pouco as estrelas, dando mais importância ao decalque das mãos, de forma a constituir uma árvore de natal pintada com as mãos, com tinta verde.

2.2. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E APRENDIZAGENS REALIZADAS AO LONGO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CRECHE

O meu percurso ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Creche foi um pouco conturbado, cheio de receios, principalmente porque nunca tinha estado neste contexto. Porém, foi um caminho de aprendizagens significativas, tanto a nível profissional como pessoal.

Uma das aprendizagens mais significativas para mim recaiu sobre a importância da observação. Torna-se fundamental que o/a educador/a conheça as crianças, os seus interesses, dificuldades e contextos, para poder adaptar a sua Prática. A observação revela-se muito importante em Creche porque “(...) torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família.” (Parente, s.d., p. 6).

Uma das dificuldades por mim sentidas foi a de adaptar propostas educativas para estas faixas etárias. Inicialmente não percebia que as crianças precisavam de dinamismo para ouvir histórias, por exemplo. Um dos instrumentos que agora vejo como fundamentais são os fantoches no apoio das histórias. Para além desta dificuldade, também na gestão de grupo encarei alguns problemas. Tendo em conta que nunca havia sentido esta dificuldade antes, não sabia como agir, o que me levou a pesquisar estratégias. Percebi que uma estratégia que resulta é a de criar um ambiente de curiosidade e de suspense que

se cria de volta das propostas educativas, para o grupo estar motivado. Percebo que tenho de me deixar libertar mais vezes.

O profissional de educação em Creche tem que ser mais que educador, tem que ser também cuidador. As crianças destas faixas etárias têm que ver as suas necessidades básicas asseguradas primeiramente,

Bebés ou crianças muito pequenas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas o que pressupõe uma relação com alguém em quem confiem; oportunidades para interação com outras crianças; liberdade para explorar e descobrir o mundo, a experiência de um ambiente seguro e saudável. (Portugal, s.d., p. 7).

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Creche apercebi-me de que há crianças que se desenvolvem mais rapidamente do que outras, assim, é importante que o/a educador/a estimule cada criança nos mais variados níveis de desenvolvimento, consoante as necessidades e dificuldades, “A *idiosincrasia* do desenvolvimento de cada criança. Cada criança tem uma carga genética própria e particular que necessita de estímulos ambientais apropriados para que o seu desenvolvimento seja óptimo.” (Zabalza, 1992, p.30).

A principal dificuldade que senti incide sobre a avaliação, pois não sabia que instrumentos utilizar, como organizar o que observava. Porém, tenho consciência de que a mesma é muito importante pois, a par da observação e da reflexão, serve para adaptar a Prática ao grupo de crianças e evidenciar as evoluções das mesmas, “(...) devemos entender a avaliação como um seguimento contínuo e sistemático da evolução da criança. Avaliando, dia a dia, os diferentes ritmos de maturação individual e a progressiva aquisição de hábitos e pequenas aprendizagens.” (Aguilar & Sabala, 2009, p. 70).

Apesar de ter crescido, sei que ainda tenho muito a aprender, por isso mesmo estarei sempre em formação, de forma a dar o melhor de mim, a libertar-me sem medos

PARTE II – PERCURSO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – JARDIM-DE-INFÂNCIA I

A segunda parte do relatório refere-se à Prática de Ensino Supervisionada no contexto de Jardim-de-Infância I, realizada no segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Assim, nesta segunda parte do relatório consta a dimensão reflexiva, composta pela caracterização do grupo de crianças, o percurso ao longo da Metodologia de Trabalho de Projeto e de uma reflexão relativa ao meu desenvolvimento e pessoal e aprendizagens desenvolvidas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim-de-Infância I.

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA

1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

Através da observação direta e do Projeto Curricular de Sala, constata-se que o grupo é formado por vinte e quatro crianças, quinze do sexo masculino e nove do feminino, entre os três e os cinco anos de idade, todas as crianças de nacionalidade portuguesa. O grupo de crianças da Sala das Galinhas não apresenta grandes discrepâncias no seu desenvolvimento, excetuando as crianças mais novas, que não revelam tanta capacidade de atenção na escuta de uma história e na realização de atividades orientadas, comparativamente com o restante grupo.

Relativamente ao desenvolvimento físico, as crianças apresentam comportamentos esperados para a sua faixa etária. Porém, relativamente à motricidade grossa, apenas algumas crianças conseguem pedalar nos triciclos, saltar por entre os arcos a pés juntos ou ao pé-coxinho. Assim, torna-se importante estimular a sua motricidade, tendo em conta que as mesmas, “(...) fazem progressos significativos em suas habilidades motoras durante o período pré-escolar. À medida que se desenvolvem fisicamente, aumenta a sua capacidade de fazer com que seus corpos façam o que elas desejam.” (Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 277). Através de observações atentas, constatei que a motricidade fina das crianças estava mais desenvolvida que a grossa, observei tal facto quando agarravam no lápis, na tesoura, ou até mesmo no aperfeiçoamento gráfico dos desenhos e nome.

Ao nível do desenvolvimento cognitivo, trata-se de um grupo bastante comunicativo e participativo, que revela interesse pelo faz-de-conta. Nas suas brincadeiras imitam experiências do quotidiano, “Nas *brincadeiras de faz-de-conta* (...), as crianças fazem com que um objeto represente (simbolize) outra coisa; por exemplo, uma boneca pode representar uma criança.” (*ibidem*, p. 284).

Este grupo revela ser muito curioso e interessado em aprender, através da forma constante com que questionam o adulto. A nota de campo, que a seguir se apresenta, comprova o interesse generalizado das crianças em aprender:

De tarde, depois de o grupo acordar da sesta, procedi à continuação da atividade orientada iniciada de manhã, relacionada com a história dos *Chibos Sabichões* (González, 2004). Enquanto uma criança pintava

o seu Chibo, afirmou: “Eu quero saber como nascem estes animais”, ficando assim de lhe dar resposta no dia seguinte, através do visionamento de um filme. (Excerto da nota de campo 4 de abril de 2016).

No que concerne ao desenvolvimento linguístico e, nomeadamente, ao nível da oralidade, o grupo revelava algumas discrepâncias. As crianças da faixa etária superior estavam mais desenvolvidas linguisticamente em comparação com as mais novas, o que era expectável. E estas, para além de falarem menos, nem sempre construía discursos perceptíveis, sendo o seu vocabulário mais reduzido. Considerando que “Crianças pré-escolares desenvolvem-se rapidamente em vocabulário, gramática e sintaxe.” (*ibidem*, p. 294), as observações realizadas mostraram a necessidade de criar condições para que as crianças interagissem verbalmente e aumentassem o seu vocabulário. Como este grupo se interessava bastante por livros, lengalengas e rimas, explorámos estes recursos com vista à construção do seu desenvolvimento linguístico.

Por fim, ao nível do desenvolvimento psicossocial, trata-se de um grupo que sabia gerir as suas emoções. Segundo Saarni, Mumme e Campos, 1998, “Os pré-escolares sabem algo sobre suas emoções, mas ainda têm muito que aprender. Eles são capazes de falar sobre seus sentimentos; com frequência, podem discernir os sentimentos dos outros e compreendem que as emoções estão ligadas com experiências e desejos.” (Saarni, Mumme e Campos, 1998, citados por Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 316).

Procurou-se, assim, criar espaço para as crianças verbalizarem o seu sentir a partir das histórias que ouviram e das atividades em que se envolviam.

2. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Neste capítulo do relatório apresento o Projeto realizado em contexto de Jardim-de-Infância I. Depois de o grupo revelar interesse em construir um foguetão, eu e a minha colega de Prática procurámos aprofundar esta temática, envolvendo as crianças num projeto que lhes permitisse saber mais sobre a temática, mas sobretudo experienciar momentos de aprendizagens diversificadas e de prazer em descobrir e de falar sobre o que iam descobrindo.

Seguidamente apresento a descrição das diferentes fases da Metodologia de Trabalho de Projeto que desenvolvemos com as crianças, bem como um breve enquadramento teórico

relacionado com os foguetões e os planetas e, por fim, algumas propostas educativas inerentes ao mesmo.

2.1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A Metodologia de Trabalho de Projeto surge, pela primeira vez, com W. Kilpatrick que afirma que, “(...) um currículo pré-estabelecido é uma preparação inadequada para a resolução de problemas numa sociedade em mudança. Os interesses e necessidades da criança deveriam ser o motor do currículo.” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p. 135).

Para Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, “A palavra *projecto* tem origem no verbo latino “*projicere*” e, na sua etimologia, significa “lançar em frente”. *Projecto* é a “imagem de uma situação ou estádio que se pretende atingir”, é um “esboço de futuro”.” (*ibidem*, p. 132).

A Metodologia de Trabalho de Projeto é “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz e Chad 1989:2, citados por Vasconcelos et. al., s.d., p. 10). Geralmente esse tema é desencadeado pelas curiosidades das crianças. O papel do/a educador/a é de refletir “(...) sobre as razões e critérios que o levam a decidir apoiar o desenvolvimento de determinado *projecto*, o que implica distinguir interesses reais de curiosidades momentâneas.” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p. 103).

Vasconcelos et. al., afirmam que “(...) o trabalho de *projecto* promove o desenvolvimento intelectual de crianças (...)” (Vasconcelos et. al., s.d., p. 11). Neste sentido, para Katz (2004),

(...) as experiências de carácter “intelectual”, tomadas na acepção acima indicada, fortalecem as disposições inatas da criança: fazer sentido da sua própria experiência: colocar hipóteses, analisar, elaborar conjecturas; ser curiosa; fazer previsões e verifica-las; ser empírica; persistir na resolução de problemas; tomar iniciativas e ser responsável pelo que conseguiu fazer; antecipar os desejos dos outros, as suas reacções (...). (Katz, 2004, citado por Vasconcelos, et. al., s.d., p. 11).

Segundo Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos (1998, p. 139), os projetos podem ser reformulados durante o decorrer do seu processo e o seu tempo de duração é variável. Porém, “(...) em todos, os mesmos passos vitais deveriam acontecer: definição da problemática, planificação, execução, avaliação. (...)” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p. 139).

As fases não são as mesmas para todos os autores, porém irei focar-me nas acima mencionadas pois foram estas que concretizámos no Projeto “Os Foguetões e os Planetas”.

Na *Fase 1: Definição do Problema*,

(...) as crianças fazem perguntas, questionam. (...) partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar. (...) O papel do adulto é determinante, ajudando a manter o diálogo (...) dando palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer. (*ibidem*, pp. 139-140).

Relativamente à *Fase 2: Planificação e Lançamento do Trabalho*, é importante definir-se “(...) o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer. Dividem-se tarefas, quem faz o quê.” (*ibidem*, p. 140).

Na *Fase 3: Execução*, depois de as crianças prepararem o que querem saber, pesquisam

(...) em enciclopédias, atlas, livros, revistas. (...) As crianças aprofundam a informação adquirida, repositionam-se em novas questões, voltam a planear a sua actividade. (...) Durante esta fase as crianças desenham, pintam, discutem, dramatizam, escrevem, recolhem dados e informação, (...) cantam canções relacionadas com o que andam a pesquisar, dramatizam, (...) (*ibidem*, pp. 142-143).

Por fim, na *Fase 4: Avaliação/Divulgação*, a criança apresenta e avalia todo o seu trabalho. Para isso,

(...) tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros. Mas tem, também, que socializar os seus novos conhecimentos (...). Ao fazê-lo a criança deverá adequar a informação ao público-alvo, (...). Podem sintetizar a informação em álbuns, amplos painéis, desdobráveis, livros (...). As crianças devem também avaliar o trabalho efectuado (...). Comparam o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, (...). (*ibidem*, p. 143).

Esta metodologia centrada na criança e nos seus interesses desafia o/a educador/a a ter um papel importante, pois, “Com o apoio atento do educador as crianças tornam-se competentes, isto é “capazes de saber fazer em acção”.” (Vasconcelos, s.d., pp. 12-13). Alguns desses desafios serão as seguir apresentados.

2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO “OS FOGUETÕES E OS PLANETAS”

No dia 3 de maio de 2016, sendo a minha semana de intervenção, li o livro *As Ideias da Bia* (Baguley E., 2005) ao grupo de crianças. O presente trabalho de projeto surgiu no dia 4 de maio de 2016, quando realizávamos em grande grupo a continuação da história, uma das crianças sugeriu a realização de um foguetão



Figura 1 - Continuação da História

para que todas as crianças pudessem brincar. Tendo em conta que todas as crianças do grupo mostraram entusiasmo pela ideia, iniciámos o projeto.

2.2. “OS FOGUETÕES E OS PLANETAS”

De forma a iniciar o projeto que despertou interesse e curiosidade nas crianças, tornou-se importante conhecer mais sobre foguetões e, conseqüentemente, os planetas. Assim sendo, li e procurei sistematizar informação relativa a foguetões de forma a sentir-me mais segura e a implicar de forma mais adequada as crianças no nosso projeto de descoberta.

Foi importante relembrar a importância dos foguetões na vida do homem e alguns aspetos técnicos, nomeadamente que o Homem viu no foguetão/foguete o transporte interplanetário ideal. Isto porque, “Os aviões seriam inviáveis (...). Em primeiro lugar, suas asas precisam de ar para lhes proporcionar sustentação a fim de continuarem voando e, (...), as hélices requerem ar para poderem funcionar e proporcionar o impulso para a frente.” (Nicolson, 1970, p. 43).

De igual forma, tornou-se importante conhecer mais sobre os Planetas, “Em nossos dias sabemos que os planetas são corpos sólidos como a Terra, sem luz própria, brilhando pelo reflexo da luz solar.” (*ibidem*, p. 7).

Tornou-se também importante ter algumas noções sobre a Lua, planeta pelo qual as crianças demonstraram mais interesse e curiosidade, “A Lua parece ser quase uma esfera perfeita, sem achatamento nos pólos, embora seja algo saliente no centro da face visível.” (*ibidem*, p. 73).

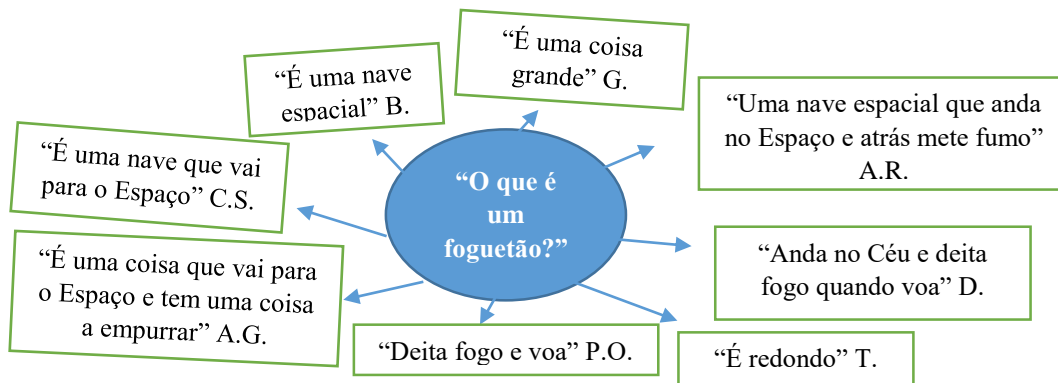
2.3. FASES DA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

a) FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Assim que as crianças mostraram interesse na construção de um foguetão, reformulámos a planificação do dia 4 de maio de 2016 (ver anexo 6) de forma a iniciar o Projeto. Assim, realizámos o primeiro mapa conceptual, correspondente à *Fase I*, como evidencia o

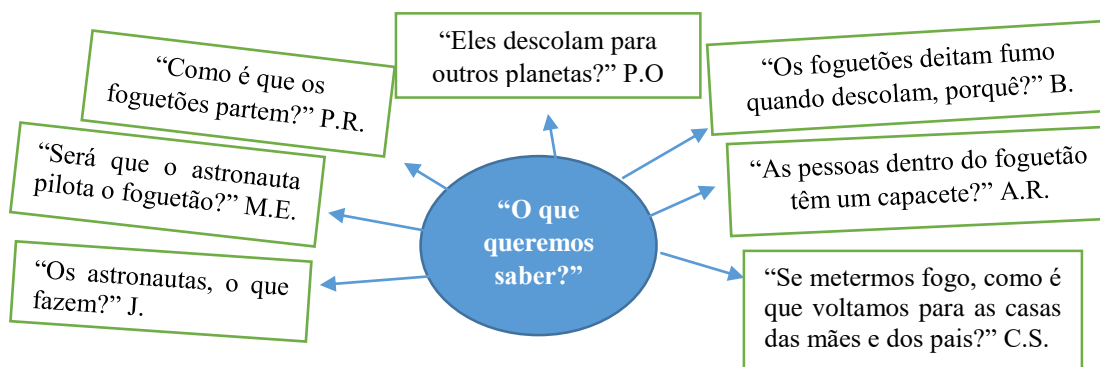
quadro abaixo. Refletindo sobre esta atividade (ver anexo 7), o grupo mostrou interesse em descobrir mais sobre a temática.

Quadro 1 – “O que é um foguetão?”

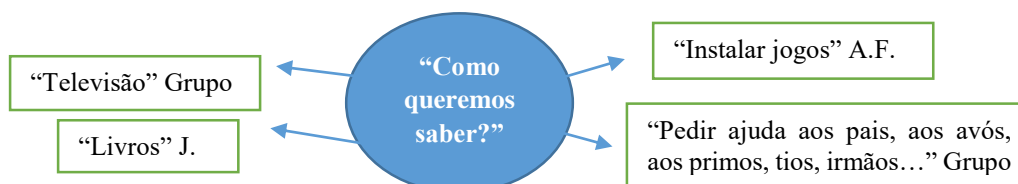


No dia 9 de maio de 2016, de forma a motivar as crianças no sentido de descobrirem características dos foguetões, visualizaram o filme *As Aventuras de TinTim- Pisando a Lua* (parte 1/1), de Hergé. Deste modo, foram questionadas sobre o que queriam saber e como poderiam obter informação para concretizar esse objetivo, como mostram os quadros abaixo.

Quadro 2 - "O que queremos saber?"



Quadro 3 - "Como queremos saber?"



Efetivamente, depois de registarmos o que as crianças sabiam, o que queriam saber e como o queriam saber, procurámos que as crianças percebessem que iríamos, em

conjunto, realizar algumas pesquisas importantes para o nosso projeto, nomeadamente em livros, vídeos e com as famílias.

b) FASE II – PLANIFICAÇÃO E LANÇAMENTO DO TRABALHO

O seguinte quadro apresenta, sumariamente, as propostas educativas realizadas com as crianças no âmbito do Projeto.

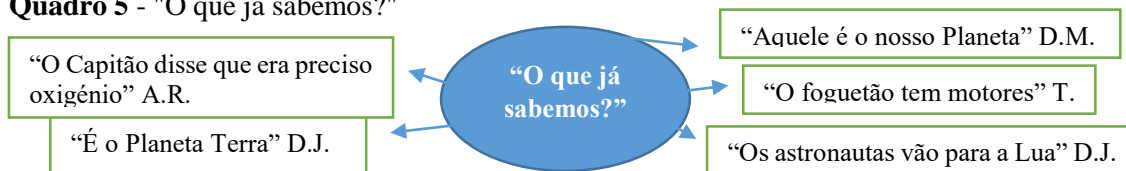
Quadro 4 - Propostas Educativas relativas ao Projeto “Os foguetões e os Planetas”

Dias	Propostas Educativas
9 de maio de 2016	Visualização do Registo Vídeo <i>Pisando a Lua</i> , de Hergé.
10 de maio de 2016	Leitura do livro “ <i>A que sabe a Lua?</i> ”, de Michael Grejniec; Jogo Simbólico “Vamos tocar na Lua”; Continuação da Visualização do Registo Vídeo de <i>Pisando a Lua</i> , de Hergé.
11 de maio de 2016	Finalização da Visualização do Registo de Vídeo <i>Pisando a Lua</i> , de Hergé; Observação do material de pesquisa selecionado pela criança (livros) e consolidação das descobertas.
16 de maio de 2016	Leitura da história “ <i>A Viagem de Rita</i> ” e início das ilustrações da mesma.
17 de maio de 2016	Visionamento de vídeo com descolagem de foguetão, de Espectralraziel, 2009; Música de rimas relacionada com o assunto.
18 de maio de 2016	Música “As Aventuras do Patinho – O Patinho no Espaço Sideral” com Jogo de Movimentos.
23 de maio de 2016	Construção do Foguetão.
24 de maio de 2016	Exploração dos Livros <i>A Minha Primeira Biblioteca – Rodas e Asas</i> ; <i>Dicionário Ilustrado da Ciência</i> ; <i>A Minha Primeira Biblioteca – Iniciação à Ciência</i> ;
25 de maio de 2016	Construção do Foguetão.
30 de maio de 2016	Continuação da construção do foguetão; Votação do nome para o foguetão.
31 de maio de 2016	Início do fato espacial.
6 de junho de 2016	Preparação do Jogo Simbólico para a Apresentação/Divulgação do Foguetão.
7 de junho de 2016	Apresentação do Foguetão; Reunião de Conselho acerca do Projeto.

No dia 10 de maio de 2016 o grupo escutou a história “*A que sabe a Lua?*”, de Michael Grejniec. Com esta história pretendeu-se que as crianças refletissem como se poderá chegar à Lua. Posteriormente realizou-se um jogo simbólico com o auxílio dos adultos, procurando explorar noutra linguagem a história do livro. Desta forma, as crianças acederam ao seu imaginário e criatividade, tendo que arranjar alternativas para, tal como os personagens da história, tocarem a lua. Todas as crianças do grupo saltaram com os

braços no ar de forma a tocarem na Lua. Posteriormente concluíram que não era assim tão fácil. As crianças descobriram que poderiam chegar à lua através de um foguetão. No dia 11 de maio de 2016, finalizada a visualização do Filme *As Aventuras de Tintim – Pisando a Lua* (parte 3/3), de Hergé, e através do diálogo estabelecido com as crianças, estas obtiveram resposta para mais algumas das suas dúvidas, como descreve o quadro 5.

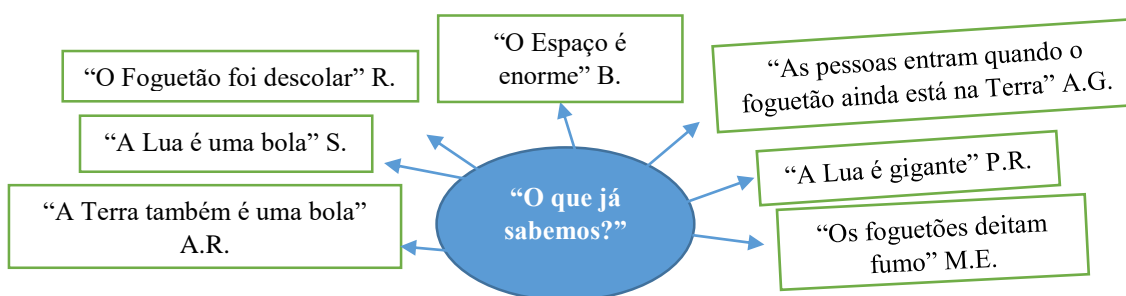
Quadro 5 - "O que já sabemos?"



Para completar a informação do grupo relacionada com a temática, exploraram livros, previamente lidos pelos adultos (*A Minha Primeira Biblioteca – Rodas e Asas*, *Enciclopédia Visual -Máquinas Voadoras*, *Dicionário Ilustrado da Ciência* e *A Minha Primeira Biblioteca – Iniciação à Ciência*). Assim, procurámos que as crianças descobrissem mais informação e a completassem com aquilo que já haviam descoberto com o visionamento do filme.

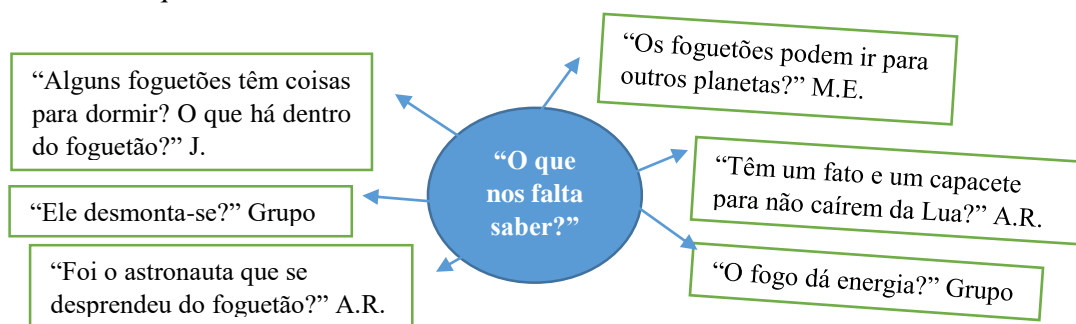
No dia 16 de maio de 2016 foi lida a história *A Viagem da Rita*, de autoria própria. Explorámos a narrativa através da estratégia de compreensão leitora *StoryFace*, de forma a levar as crianças a compreenderem a história identificando as suas personagens e a ação principal. Depois de ouvirem a história e de terem falado sobre ela, as crianças realizaram as ilustrações. Pretendia-se assim que contactassem com diversos suportes de texto relacionados com a temática. Com as ilustrações o principal objetivo era o de perceber se o grupo havia compreendido a história. Ainda neste dia foi criado, em grande grupo, o mapa conceitual "O que já sabemos?", apresentado em baixo, sistematizando as aprendizagens realizadas com as crianças levando-as a recordar o percurso feito.

Quadro 6 - "O que já sabemos?"



No dia seguinte, o grupo visualizou um vídeo com a decolagem de um foguetão, de forma a perceberem que o fogo é responsável pela decolagem, procurando assim dar resposta a uma das principais dúvidas. As crianças mostraram-se atentas e, no final, realizaram muitas perguntas, partindo-se então para o momento seguinte, o de tentar descobrir o que podíamos aprender mais sobre foguetões. O mapa conceptual - “O que nos falta saber?” - que a seguir é apresentado, sintetiza as questões que as crianças foram formalizando, indiciando como o seu interesse por esta temática ia crescendo.

Quadro 7 - "O que nos falta saber?"



No mesmo dia as crianças escutaram igualmente uma música, de autoria própria, referente à temática e brincaram também com várias rimas, um dos grandes interesses das crianças. Privilegiámos as rimas pois, exploram o lado lúdico da linguagem, promovem também o desenvolvimento da consciência fonológica e propiciam o envolvimento das crianças nas atividades, nomeadamente aquelas que apresentam mais dificuldades de expressão.

No dia 18 de maio de 2016 de forma a articularmos, neste projeto, o domínio da Música e da Dança foi levada a música *As Aventuras do Patinho – O Patinho no Espaço Sideral*. Com esta atividade pretendeu-se que as crianças se expressassem com outras formas de linguagem e conhecessem novos conceitos relacionados com a temática, de uma forma dinâmica.

c) FASE III – EXECUÇÃO

Tendo em conta que as crianças revelaram interesse na construção de um foguetão e em dar um nome ao mesmo, questionámos o grupo do que queriam que o foguetão tivesse, referindo que queriam uma alavanca, botões, janela, porta e que fosse pintado com lápis de cera. Também questionamos as crianças como havíamos de escolher um nome para o

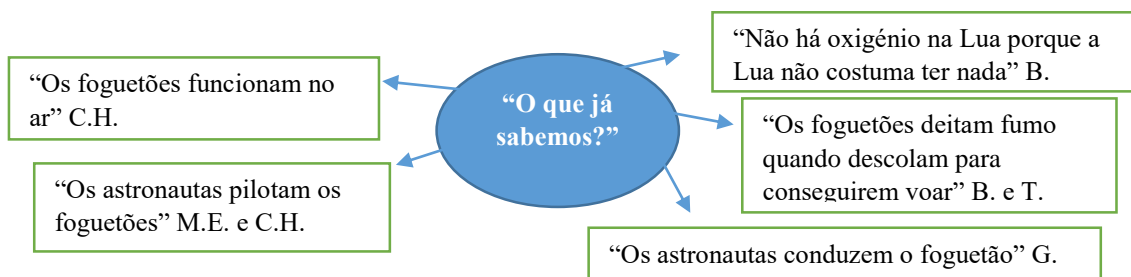


Figura 2 - Pintura Foguetão

foguetão, desta forma optou-se por, em conjunto com a família, escolherem os nomes que mais gostavam e, posteriormente, proceder-se a uma votação.

No dia 24 de maio de 2016, as crianças contactaram com vários livros relacionados com a temática, encontrando mais respostas para as suas dúvidas, como revela o quadro 8.

Quadro 8 - "O que já sabemos?"



No dia 25 de maio de 2016 a estrutura, previamente pintada pelo grupo de crianças, foi montada, de forma a constituir o foguetão, seguidamente foram colocadas as janelas e a porta, interesse demonstrado pelas crianças.



Figura 3 - Estrutura Foguetão



Figura 4 - Janela Foguetão



Figura 5 - Porta Foguetão

No dia 31 de maio de 2016, as crianças realizaram desenhos para serem colocados no fato espacial. Enquanto isto, à medida que iam chegando cartas de casa com as sugestões para o nome do foguetão, as mesmas eram lidas em grande grupo. No dia 1 de junho de 2016, procedeu-se à votação para o nome do foguetão. Cada criança tinha a imagem de um foguetão e, numa cartolina, foram escritas todas as sugestões. As crianças, uma a uma, colocavam a imagem do



Figura 6 - Votação

foguetão à frente do nome escolhido, com a ajuda do adulto. No final, em grande grupo e com a ajuda dos adultos, contaram-se os votos, ficando selecionado o nome “Estrela”, porém, algumas crianças preferiam Estrelinha. Desta forma, procedemos a uma nova votação entre “Estrela” e “Estrelinha”, ficando selecionado o nome “Estrelinha”. Com esta atividade as crianças contactaram com o código escrito e com a contagem de objetos.

d) FASE IV – AVALIAÇÃO/DIVULGAÇÃO

Nesta última fase da Metodologia de Trabalho de Projeto, o grupo de crianças partilhou os seus conhecimentos e aprendizagens à restante Instituição, simulando uma ida ao Espaço Sideral. Desta forma, a divulgação do projeto decorreu no dia 7 de junho de 2016, na Sala Polivalente. Estavam presentes todas as crianças da Instituição e, o nosso grupo de crianças, pôde relatar tudo o que aprendeu e realizou. Numa dinâmica de jogo simbólico, as crianças que queriam, podiam simular uma ida ao Espaço, vestindo o fato espacial e entrando no foguetão *Estrelinha*. Desta forma, o grupo podia, “(...) socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros (...)” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p. 143).



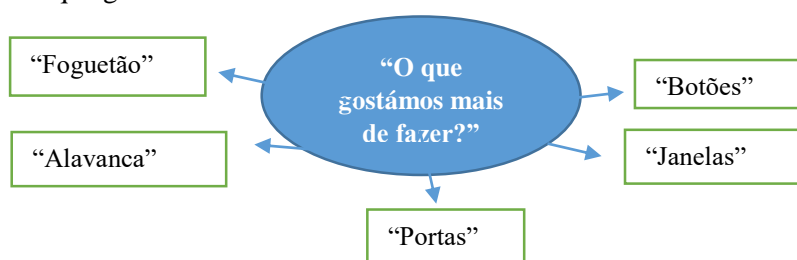
Figura 7 - Entrada Foguetão

Este foi um tempo muito enriquecedor, pois as crianças puderam relatar o que descobriram, como o fizeram e mostrar aos outros as suas descobertas. O prazer revelado durante o jogo simbólico, usando os adereços construídos, foi evidente, tendo-se, assim, criado um espaço fundamental para as crianças se expressarem não só através da fala, mas também pelos gestos e pelo corpo. O quadro 9 sistematiza o posterior diálogo com as crianças, em que afirmaram o que mais gostaram de fazer.



Figura 8 - Apresentação Foguetão

Quadro 9 - "O que gostámos mais de fazer?"



Em jeito de síntese, posso afirmar que ao longo do projeto, eu e a minha colega de Prática de Ensino Supervisionada tentámos ir sempre ao encontro dos interesses e curiosidades das crianças. Estas mostraram muito entusiasmo ao longo do projeto. Quando o foguetão ficou finalizado, foi evidente a vontade de o mostrar a todas as crianças da instituição. Nessa apresentação partilharam também todos os seus conhecimentos com as crianças mais novas e mais velhas, que também tiveram oportunidade de vestir o fato espacial e entrar no foguetão, simulando uma ida ao Espaço Sideral. Neste sentido, tentámos realizar

propostas educativas que abrangessem todas as Áreas de Conteúdo e seus Domínios (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1996). Desta forma, “Não se considerando estas diferentes áreas como compartimentos estanques, acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo.” (Ministério da Educação, 1996, p. 22).

Na **Área de Expressão e Comunicação**, no Domínio da Linguagem Oral, as crianças escutaram várias histórias, nomeadamente a de autoria própria, “*A Viagem da Rita*”, exploraram rimas e tiveram muitas oportunidades para falar sobre o que escutaram e viram. No Domínio da Expressão Motora e, conseqüentemente, no domínio da Expressão Musical, o grupo realizou um jogo de movimentos com a música “*As Aventuras do Patinho – O Patinho no Espaço Sideral*”, assim tencionámos promover a relação da música com a língua, aprofundar o conhecimento do assunto através da música e desenvolver a motricidade global. O Domínio da Expressão Plástica esteve presente durante todo o processo de construção do foguetão, em que as crianças contactaram com diversos materiais de Expressão Plástica e estimular a motricidade fina. No Domínio da Matemática as crianças realizaram uma votação para o nome do foguetão. Neste sentido, a principal intencionalidade foi a de estimular o sentido de número. O Domínio da Expressão Dramática esteve presente, essencialmente, na Apresentação do Projeto, em que as crianças simularam uma ida ao Espaço Sideral.

Na **Área de Conhecimento do Mundo** o grupo de crianças desenvolveu a sua *curiosidade e desejo de saber*, bem como os *saberes sobre o “mundo”*, relativamente aos planetas e aos foguetões.

Relativamente à **Área de Formação Pessoal e Social** foi nossa intencionalidade, ao longo do projeto, que as crianças desenvolvessem atitudes de respeito para com o outro, ouvindo diversas opiniões e valorizando-as.

Tendo em conta que, “O desenvolvimento intelectual é fortalecido quando as crianças têm oportunidades frequentes para conversar sobre coisas que sejam importantes para elas.” (Vasconcelos et. al., s.d., pp. 11-12), torna-se importante que o/a educador/a adote esta Metodologia de Trabalho. Para além de esclarecermos algumas curiosidades das

crianças, também procurámos criar sempre o desejo de saber mais sobre a temática em que nos tínhamos envolvido.

3. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E APRENDIZAGENS REALIZADAS

O meu percurso ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim-de-Infância I foi cheio de aprendizagens. Numa primeira fase, posso afirmar que correu melhor que o anterior contexto, senti-me muito mais motivada e com forças renovadas. Considerando as dimensões já pensadas para reflexão e ação em contexto de Creche (observação, planificação e intervenção e avaliação) importa referir que eu e a minha colega de Prática procurámos agir com as crianças considerando sempre a importância de observar os seus comportamentos, planificar e intervir em função desses dados e das suas necessidades.

De forma a perceber os interesses das crianças para adaptar à Prática, o/a educador/a tem de ser observador/a e reflexivo/a. Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira, 1996, p. 83, afirmam que, o facto de o professor/educador refletir sobre a Prática, “é o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira, 1996, p. 83, citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p. 10).

Uma das minhas principais dificuldades recai sobre a gestão do grupo. Desta forma implementámos algumas estratégias de forma a conseguirmos ter um melhor controlo do grupo. Destas destaco o uso pedagógico que procurámos fazer das lengalengas do silêncio e canções, porém, apenas inicialmente surtiram efeito.

Tendo em conta que se tratava de um grupo heterogéneo, através de algumas observações e leituras, apercebi-me que as crianças se sentem mais motivadas a escutar e a aprender quando são os seus pares a ensinar-lhes algo novo. Assim, sempre que alguma criança descobria algo novo, tentava que fosse essa criança a expor os seus conhecimentos com o restante grupo. DeVries (1997) e Azmitia (1998) dizem que,

As interações com pares também desempenham um papel importante na aprendizagem das crianças. Os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em atividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha do raciocínio. (DeVries (1997) e Azmitia (1998) citados por Folque, 2014, p. 97).

Outra aprendizagem que adquiri foi ao nível da Metodologia de Trabalho de Projeto, consegui perceber que temos sempre de partir dos interesses das crianças para estas se motivarem e interessarem. Efetivamente, iniciámos o Projeto, a partir dos interesses das crianças, e estas mantiveram-se mais motivadas e atentas ao que fazíamos em conjunto. Katz & Chard (1997) afirmam que, “(...) diferentes possibilidades de aprofundamento que serão desenvolvidas de acordo com os interesses das crianças que, a partir do que já sabem, planeiam o que querem saber mais, definindo progressivamente o desenrolar do processo e os resultados a atingir” (Katz & Chad, 1997, citados por Katz, Ruivo, da Silva & Vasconcelos, 1998, p. 103).

Outra dificuldade por mim sentida recaiu sobre a avaliação. Apesar de ter conhecimentos relativos às características das faixas etárias em questão, não percebia ao certo, o que avaliar. Desta forma, optei por avaliar a criança mais nova e a mais velha do grupo, através de registos escritos. No final, ao ler todas as notas de campo apercebi-me da importância da avaliação, a par da observação, no desenvolvimento holístico da criança.

Os maiores desafios continuam, porém, a ser os de saber como agir com as crianças de forma a que se desenvolvam ao nível dos diferentes domínios de desenvolvimento. Assim, planificar atividades, considerando diferentes competências a desenvolver, pensar os melhores recursos considerando a especificidade de cada criança continuam a ser desafios a vencer. Por outro lado, a interação com as crianças é também um lugar importante para a construção e aprendizagens, e saber como agir, o que referir de forma a estimular as crianças será sempre um desafio para mim.

Em suma, este contexto permitiu-me crescer profissional e pessoalmente, tendo, neste processo, sido muito importante o clima de bem-estar e à vontade que, tanto a Educadora Cooperante, como a Assistente Operacional, nos proporcionaram.

PARTE III – PERCURSO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – CONTEXTO DE JARDIM-DE- INFÂNCIA II

A terceira parte do presente relatório é referente à Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim-de-Infância II, realizada no terceiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Esta parte do relatório divide-se em dois capítulos, o da dimensão reflexiva e o da dimensão investigativa. A dimensão reflexiva aborda a caracterização do contexto educativo, as atividades pensadas para envolver o grupo num projeto de desenvolvimento, a avaliação de aprendizagens, nomeadamente o respetivo portefólio de avaliação de uma das crianças do grupo e, por fim, uma reflexão relativa ao meu desenvolvimento pessoal e de aprendizagens. A dimensão investigativa está relacionada com as conceções relativas aos papéis de género de quatro participantes deste contexto.

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA

1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO JARDIM-DE-INFÂNCIA

O percurso formativo realizado, no âmbito deste mestrado, fez-se também por um tempo passado em contexto de Jardim-de-Infância, nomeadamente o Jardim-de-Infância de Barreira. Este está inserido no Agrupamento Domingos Sequeira e está situado na localidade de Barreira, pertencente à união de freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes. Esta é uma instituição de cariz público.

O Jardim-de-Infância de Barreira é constituído por um edifício com duas salas, a sala de atividades e a sala de refeições, que serve também como sala polivalente, onde se procede ao acolhimento e ao prolongamento. Esta instituição tem um espaço exterior muito amplo, com balizas, escorrega, triciclos e árvores. O horário de funcionamento é das 8h às 15h30. Depois desta hora, algumas crianças vão embora e outras optam pelo prolongamento, mais concretamente para as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

Através da observação direta e de conversas informais com a Educadora Cooperante, constata-se que o grupo é formado por vinte crianças, quinze do sexo masculino e cinco do feminino. Com idades compreendidas entre os dois e os seis anos. Por se tratar de um grupo bastante heterogéneo relativamente à faixa etária, é importante proceder-se à caracterização das crianças, considerando os diferentes domínios de desenvolvimento.

Relativamente ao desenvolvimento físico-motor, a esmagadora maioria das crianças apresenta comportamentos esperados para a sua faixa etária, tanto a nível de motricidade fina como global. Excetuando uma criança de 5 anos que apresenta algumas dificuldades no recorte, a calçar as sapatilhas, em abotoar o bibe e em saltar ao pé-coxinho. Esta criança devia estar mais desenvolvida a este nível tendo em conta que, “O desenvolvimento motor dos dois aos seis anos consiste em aperfeiçoar as habilidades de mobilidade e aumentar as habilidades motoras mais refinadas, tais como a destreza digital necessária à manipulação de ferramentas ou de um lápis.” (Faw, 1980, p. 155).

No domínio cognitivo, o grupo encontra-se no estágio pré-operatório, “Os avanços no pensamento simbólico são acompanhados pelo crescente entendimento de identidades, espaço, causalidade, categorização e número.” (Papalia, Olds & Feldamn, 2006, p. 284). Outra característica desta faixa etária recai sobre o faz de conta e os jogos simbólicos. Este grupo de crianças demonstra grande interesse pelo faz-de-conta, geralmente imitam ações que já observaram ou situações do seu quotidiano, “As crianças demonstram a função simbólica através da imitação diferida, nas brincadeiras de faz-de-conta e na linguagem.” (*ibidem*).

Em relação ao domínio da Matemática, as crianças de faixa etária superior já revelam noção do número quando contam, pelo menos até vinte (número de crianças do grupo). Também demonstram grande interesse em comparar quantidades, ou alturas de pessoas e de objetos.

No domínio da linguagem, existem algumas diferenças no seio do grupo, que também se devem à discrepância das idades. As crianças de faixa etária superior (4, 5 e 6 anos) conhecem mais palavras que as de faixa etária inferior (2 e 3 anos). É de referir que, relativamente ao vocabulário, “(...)”; com cerca de dois anos de idade, começa a aumentar rapidamente. Com três anos, há um surto ainda mais rápido no desenvolvimento do vocabulário. Com seis anos de idade, porém, a rapidez do crescimento do vocabulário se nivela.” (Faw, 1980, p. 194).

Este grupo de crianças interessa-se por ouvir histórias, por rimas, lengalengas e trava-línguas. Para além deste aspeto, também contactam e revelam interesse pelo código escrito, tendo em conta que o chefe e o ajudante do dia relatam, através dos seus grafismos, tudo o que se passa ao longo do dia. As crianças de 5 e 6 anos revelam noções de escrita quando, escrevem da esquerda para a direita, até ao final da linha e com letras que já conhecem, na maioria do seu nome.

Em relação ao domínio psicossocial, o grupo é bastante autónomo, na hora da refeição, de vestir ou de ir à casa-de-banho. Nas crianças mais novas deve-se ao facto de que, “A criança de dois e três anos de idade frequentemente é considerada como um indivíduo que sempre quer agir à sua própria maneira.” (*ibidem*, p. 212). Relativamente às crianças

de faixa etária superior, “As de cinco anos (...) buscam certeza e atenção por suas ações autônomas;” (*ibidem*, p. 213).

Respetivamente às relações, trata-se de um grupo com relações positivas entre si, pois é raro existirem conflitos entre as crianças, cooperam e ajudam-se mutuamente, tanto na higiene como em atividades orientadas. Apesar disto, “Os pré-escolares são seletivos em relação aos parceiros para brincar. Além de geralmente gostarem de brincar com crianças da mesma idade e do mesmo sexo que o seu, eles são muito seletivos em relação a com *quais* crianças brincam.” (Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 347).

Outro aspeto que se faz notar nestas faixas etárias recai sobre as questões de género,

Com três anos, tipicamente os meninos demonstram preferência por brinquedos definidos por sua sociedade como associados ao papel do sexo masculino. Depois dos seis anos essa preferência aumenta de modo impressionante. Para meninas, o desenvolvimento de preferência por brinquedos é menos sistemático. (Faw, 1980, p. 216).

A caracterização das crianças, acima sucintamente apresentada, decorrente da observação feita, constitui um recurso importante para planificar atividades que a seguir são apresentadas.

2. “À PROCURA DOS INSETOS” – AGIR E CRESCER COM A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Neste capítulo do relatório irei apresentar o projeto desenvolvido com o grupo de crianças intitulado de “À procura dos insetos”. Depois de revelarem interesse em querer saber mais sobre os insetos, procurámos dar resposta às suas curiosidades.

2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO “À PROCURA DOS INSETOS”

O trabalho de projeto, intitulado de “À procura dos insetos”, surgiu no dia 18 de outubro de 2016. Em momento de brincadeira livre no exterior, três crianças do grupo encontraram um inseto que lhes despertou interesse, recorrendo às estagiárias de forma a conhecer mais sobre o mesmo. As crianças colocaram o inseto num frasco de vidro e este passou a constituir um recurso que motivou o interesse das crianças.

Em grande grupo, as crianças observaram o inseto. Rapidamente revelaram interesse em querer saber o nome daquele inseto e o que comia, por exemplo. Com a ajuda dos adultos,

as crianças ficaram a saber que o inseto se chamava Maria Café. Desta forma deu-se início à Metodologia de Trabalho de Projeto. No dia 2 de novembro de 2016 uma das crianças sugeriu descobrirem mais sobre mais insetos e assim alargou-se o Projeto. De forma a sustentar as propostas de ação pedagógica, procedi ao aprofundamento de conhecimento sobre insetos, lendo e estudando sobre eles. De seguida apresentarei um breve enquadramento teórico relativo aos insetos.

2.2. INSETOS

Os insetos constituem um foco de interesse para as crianças. Sabemos que:

Há mais de um milhão de espécies de insectos no mundo. É de longe o grupo com maior número de indivíduos na Terra. São muito importantes pelo impacto que têm no ambiente: polinizam as flores de muitas plantas selvagens e de árvores, assim como culturas e árvores de fruto, de forma que sem eles essas culturas não dariam sementes; (...) (Forey & Fitzsimons, p. 8).

Os insetos são mais importantes do que imaginava antes de iniciar este projeto, isto porque, “Um mundo sem insectos é inimaginável; eles ocupam posições cruciais em cada *habitat* terrestre e têm lugares-chave no suporte e manutenção do equilíbrio presente da natureza.” (*ibidem*).

Uma das maiores curiosidades do grupo de crianças recaiu sobre o corpo dos insetos. Também para nós foi importante descobrir que,

Os insectos distinguem-se de todos os outros animais pelas seguintes características: têm o corpo com exosqueleto rijo, dividido em três partes (cabeça, tórax e abdómen); têm duas antenas na cabeça; três pares de patas e dois pares de asas no tórax. (*ibidem*).

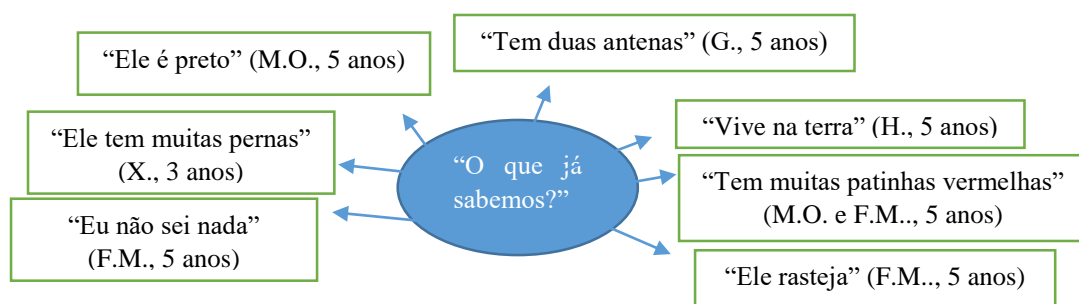
Seguidamente apresento o projeto desenvolvido com as crianças nas suas diferentes fases, segundo Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos (1998).

2.3. FASES DA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

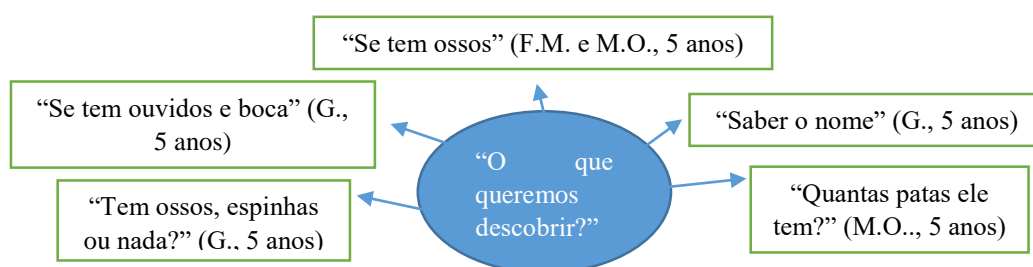
a) FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

No dia 18 de outubro de 2016 iniciou-se a Metodologia de Trabalho de Projeto, inicialmente relacionada apenas com o inseto que as crianças descobriram no parque exterior. Desta forma, questionámos o grupo e apontámos as suas respostas em cartolinas, sobre o que já sabiam, o que queriam saber e como iríamos descobrir.

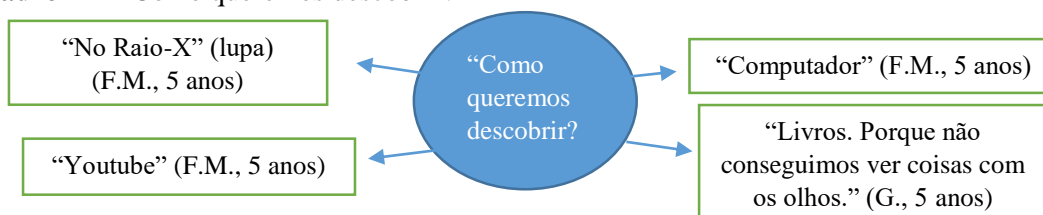
Quadro 10 - "O que já sabemos?"



Quadro 11 - "O que queremos descobrir?"



Quadro 12 - "Como queremos descobrir?"



Depois de escutarmos e registarmos os saberes, curiosidades e opiniões das crianças, explicámos que iríamos realizar muitas pesquisas para descobrirmos o que queríamos. Desta forma, as crianças têm conhecimento do projeto em questão.

b) FASE II – PLANIFICAÇÃO E LANÇAMENTO DO TRABALHO

De forma a prosseguirmos com o Projeto, planificámos a partir dos interesses e curiosidades das crianças, assim, no quadro 13 apresento as propostas educativas realizadas no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto. Para além destas, todos os dias foram lidos livros relacionados com insetos, bem como fábulas e lengalengas.

Quadro 13 - Propostas educativas relativas ao projeto "À procura dos insetos"

Dias	Propostas Educativas
26 de outubro de 2016	Pesquisa do nome do "bicho" e observação do mesmo com lupa; Desenho do que se observou na observação com a lupa.
2 de novembro de 2016	Exploração da Enciclopédia Infantil "O Mundo dos Insetos".
7 de novembro de 2016	Registos de curiosidades sobre Carochas;

	Realização de carta para as famílias referente às pesquisas a realizar.
8 de novembro de 2016	Registos de curiosidades sobre Cigarras e Formigas; Jogo de desenhos para adivinhar o inseto.
9 de novembro de 2016	Registos de curiosidades sobre Abelhas; Músicas e Danças relacionadas com alguns Insetos.
15 de novembro de 2016	Respostas às curiosidades das crianças, relativas aos insetos, através do <i>Kamishibai</i> ; Contorno das imagens de insetos.
16 de novembro de 2016	Introdução de teias de aranha; Jogo de Tabuleiro Gigante sobre Insetos;
22 de novembro de 2016	Visionamento de vídeo (de <i>sitopopular</i> , 2009) com aranha a tecer teia; Realização de Máscaras sobre Insetos.
23 de novembro de 2016	Visionamento de vídeo relacionado com abelhas e colmeias; Jogo Simbólico de Insetos, com as máscaras; Construção de Colmeias.
28 de novembro de 2016	Teia com lã, partilhando conhecimentos de insetos; Construção de teia de aranha com lã em grande grupo.
29 de novembro de 2016	Realização de abelhas a serem colocadas nas colmeias.
30 de novembro de 2016	Construção de Padrões relativos aos Insetos.
5 de dezembro de 2016	Início da criação da história relacionada com os Insetos, inicialmente com gravador; Audição de gravação e registo das ideias das crianças;
6 de dezembro de 2016	Diálogo sobre a capa, contracapa e lombada; Ilustrações na história.
12 de dezembro de 2016	Votação do título para a história.
13 de dezembro de 2016	Leitura da história criada pelo grupo, “O Urso e os Insetos”; Construção da capa, contracapa e lombada do livro.
19 e 20 de dezembro de 2016	Construção do Jornal de Parede relativo aos insetos;
20 de dezembro de 2016	Festa de Apresentação do Livro e da Exposição de Insetos.

Muitas das propostas educativas foram diretamente sugeridas pelas crianças, tais como, a observação da Maria Café pela lupa; desenhos variados; teatros; construção de colmeias e festa de apresentação.

c) FASE III – EXECUÇÃO

Na presente fase do Projeto, o grupo de crianças vivenciou várias propostas educativas. Neste processo, para além de irmos ao encontro dos seus interesses, também tentámos que cada proposta abrangesse as diversas áreas de conteúdo referidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Algumas das propostas educativas que foram realizadas nesta fase foram: i) Descoberta do nome do inseto e observação do mesmo com a lupa; ii) Jogo de Tabuleiro gigante sobre os Insetos; iii) Jogo Simbólico de Insetos com Máscaras; iv) Realização do livro relacionado com os Insetos; v) Início do Jornal de Parede.

i) Descoberta do nome do inseto e observação do mesmo com a lupa

No dia 26 de outubro de 2016, em grande grupo e em pesquisas no computador, projetadas, descobrimos o nome do inseto que tínhamos descoberto no parque exterior, Maria Café. Seguidamente observámos, com a lupa, a Maria Café. Nesta atividade pretendíamos, na Área da Expressão e Comunicação, mais precisamente na Comunicação Oral, estimular o prazer em

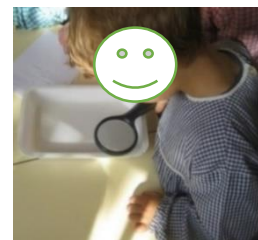


Figura 9 - Observação Maria Café

comunicar. Na Área de Conhecimento do Mundo, mais precisamente no Conhecimento do Mundo Físico e Natural e no Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias, dar a conhecer características de animais, através da lupa e conhecer diferentes recursos tecnológicos.

Esta foi uma atividade crucial para o desenvolvimento do Projeto. Neste dia as crianças conheceram o nome do inseto, Maria Café através de pesquisas em grande grupo. De forma envolver as crianças, projetámos a página de pesquisa do computador na parede. Seguidamente escrevíamos o que as crianças queriam saber. Depois de sugerirem: “Escreve lagarta preta”, apareceu então a Maria Café. Nesta atividade as crianças tiveram, também, contacto com o código escrito e aperceberam-se que, o que dizem, pode ser escrito. Desta forma,

As crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita. (Mata, 2008, p. 14).

Seguidamente passámos para a observação da Maria Café, com a lupa, pois as crianças tinham mostrado interesse em fazer um “Raio X”. Enquanto as crianças observavam a Maria Café, eu e a minha colega fomos registando as suas reações, especificamente: “Parece quase uma minhoca”; “Encolheu porque tocaram nela”; “Tem bico no rabo”; “Tem patas vermelhas, é toda preta, tem duas antenas e um pico atrás”.

ii) **Jogo de Tabuleiro gigante sobre os Insetos**

No dia 16 de novembro de 2016 foi realizado um jogo de tabuleiro gigante em que as crianças eram os peões. Este jogo dispunha de várias casas com números, sendo que cada um correspondia a uma questão sobre insetos ou ação para a criança realizar, por exemplo, imitar uma borboleta. Nesta proposta educativa esteve englobada a Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente, a Comunicação Oral e o Domínio da Educação Física. Também a Área de Conhecimento do Mundo e a Área de Formação Pessoal e Social. Definimos como intencionalidades, sentir-se escutado e ter interesse em comunicar; desenvolver a motricidade global; explorar características relacionadas com o meio envolvente e estimular o respeito pelas regras.



Figura 10 - Jogo de Tabuleiro Gigante

Esta atividade foi muito importante pois, não só conciliou ideias relativas aos insetos, mas também desenvolveu as relações interpessoais e a motricidade global. O facto de ser uma atividade realizada no parque exterior também contribuiu para a motivação do grupo. Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas.” (Silva, et. al., 2016, p. 27).

iii) **Jogo Simbólico de Insetos (com as máscaras)**

No dia 23 de novembro de 2016 foi realizado o Jogo Simbólico relacionado com os insetos, uma das atividades que o grupo mais mostrou interesse em realizar. Assim, levámos as crianças para a Sala do Acolhimento e, com as máscaras que construíram no dia



Figura 11 - Jogo Simbólico com máscaras

anterior, com tecidos, algodão e lãs, realizaram o Jogo Simbólico. Nesta proposta educativa estiveram presentes, a Área de Expressão e Comunicação, mais especificamente a Comunicação Oral e o Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, com as intencionalidades de estimular o prazer em comunicar e promover a representação de personagens e situações. Também a Área de Conhecimento do Mundo, o Conhecimento Físico e Natural, de forma a estimular o contacto com vários animais, bem como com as

suas características. Por fim, no âmbito da Área de Formação Pessoal e Social, estimular o respeito pelo outro e em escutar.

Primeiramente dividimos as crianças pelos grupos (o das joaninhas, das aranhas, das Maria Café e das borboletas) de máscaras. De seguida, cada grupo imitava ações que conhecia desse inseto, o seu modo de vida, o que comia, como se movimentava. No final, todos os grupos se reuniram e interagiam entre si. Esta atividade revelou-se importante pois o grupo desenvolveu a sua motricidade global, as relações interpessoais e a comunicação. Também serviu para observarmos que a maioria das crianças revelava conhecimentos sobre os insetos e os seus modos de vida. Através de observações atentas, constatei que o grupo das aranhas, por iniciativa própria, tentava apanhar os insetos

Inicialmente, as crianças necessitaram do adulto para saber o que fazer, mas, com o decorrer da atividade, foram realizando as interações de modo mais autónomo e confirmando as suas aprendizagens. Desta forma,

O apoio do/a educador/a ao jogo dramático da iniciativa da criança permite ampliar as suas propostas, de modo a criar novas situações de comunicação, através de uma melhor caracterização dos papéis que está a desempenhar, das ações a desenvolver, permitindo alargar o tempo de envolvimento da criança e a sua expressão verbal. (Silva, et. al., 2016, p. 52).

iv) Realização do Livro relacionado com os Insetos

De forma a que as crianças apresentassem os seus conhecimentos e, tendo em conta que se trata de um grupo bastante interessado por livros e pela linguagem escrita, foi proposta a realização de um livro, ideia que agradou a todas as crianças do grupo. Efetivamente, “A construção de textos em conjunto com as crianças é conduzida de modo a permitir o alargamento do seu capital cultural e linguístico.” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 60). Assim, no dia 5 de dezembro de 2016 deu-se início a esta proposta educativa (ver anexo 8). Primeiramente, o grupo ia relatar todas as suas ideias para um gravador, explicando que, posteriormente, ouviríamos a gravação para poder reformular ou acrescentar algo à história. Portanto, nesta primeira atividade esteve presente a Área de Expressão e Comunicação, mais especificamente o Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita; a Comunicação Oral e a Abordagem à Escrita. Também a Área de Formação Pessoal e Social, envolvendo a Construção da identidade e da autoestima. Por fim, a Área do Conhecimento do Mundo, na Abordagem às Ciências. Como intencionalidades

educativas definimos; promover o uso de linguagem ajustada a funções específicas (formulação de uma narrativa); facilitar a emergência da linguagem escrita; promover a confiança em propor ideias e falar em grupo e, finalmente, desenvolver o reconhecimento dos insetos, pelas suas características e modos de vida.

Seguidamente, procedeu-se à audição da gravação em grande grupo. As crianças reformularam alguns aspetos da história inicial e acrescentaram outros. Assim, acederam a dimensões de construção textual nomeadamente as componentes da Planificação, Textualização e Revisão (Pereira & Barbeiro, 2007, pp. 20-21).



Figura 12 - O Urso e os Insetos

Refletindo sobre esta proposta educativa (ver anexo 9), posso constatar que o grupo conhece a estrutura das narrativas, por afirmações como, “Depois acaba tudo bem!”, “No fim ele não morre!”. Tal como Mergulhão afirma:

(...) a criança pré-leitora (...) possui desde tenra idade uma razoável consciência narrativa, que lhe permite não só compreender os esquemas narrativos mais previsíveis e as convenções literárias mais elementares (...) como inclusivamente apropriar-se deles para construir pequenas histórias de forma autónoma e criativa (...). (Mergulhão, 2008, p. 56).

Esta proposta educativa decorreu durante vários dias. Depois de a história estar criada e de dividirmos o texto por páginas, cada criança ficou responsável pela realização das ilustrações de uma página. Ainda realizaram a capa, contracapa e lombada do livro (ver anexo 10). Por fim, procedeu-se a uma votação para o título do livro. Assim,



Figura 13 - Votação

contaram-se os votos com objetos (legos) e realizou-se um gráfico. Desta forma as crianças perceberam que o título vencedor seria o “O Urso e os Insetos”. Toda esta proposta educativa foi rica em experiências novas e revelou-se ser abrangente a quase todas as Áreas de Conteúdo e Domínios.

v) **Início do Jornal de Parede**

No dia 19 de dezembro de 2016 demos início à realização do Jornal de Parede. Desta forma integrámos a Área de Expressão e Comunicação, abordando o Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita; a Comunicação Oral e a Funcionalidade da Linguagem Escrita e sua Utilização em Contexto, com as intencionalidades educativas de

alargar as situações de comunicação, em diferentes contextos e com diferentes intenções e proporcionar uma variedade de textos e suportes de escrita no quotidiano. Na Área de Formação Pessoal e Social, mais especificamente na Convivência Democrática e Cidadania, foi nossa intencionalidade, promover o debate e a negociação. Por fim, na Área de Conhecimento do Mundo, na Abordagem às Ciências, a principal intencionalidade foi a de desenvolver o reconhecimento dos insetos, pelas suas características e modos de vida.

Tendo em conta que as crianças manifestaram desejo na realização de uma exposição que mostrasse tudo o que fizeram e descobriram sobre os insetos, eu e a minha colega sugerimos a criação de um jornal de parede com as principais notícias. A maioria das crianças mostrou entusiasmo perante a ideia. Assim, “escrevemos” a primeira



Figura 14 - O Jornal dos Insetos

notícia, “O aparecimento da Maria Café”. Desta forma, as crianças relatavam o que queriam que a estagiária escrevesse. Seguidamente, seleccionámos, em grande grupo, um nome para o jornal “O Jornal dos Insetos”. Posteriormente, as crianças de faixa etária superior contornaram as letras para o título do jornal. Isto porque, “Para que as crianças se vão apropriando da escrita, das suas características e convenções, é necessário que os ambientes de aprendizagem que frequentam sejam ricos em oportunidades de escrita e promovam o seu contacto e exploração.” (Mata, 2008, p. 55). Enquanto isto, as crianças mais novas desenhavam as “ilustrações” da notícia.

Por fim, em papel de cenário onde foram coladas as notícias, em pequenos grupos, todas as crianças desenharam as ilustrações do jornal. Desta forma, todo o jornal é realizado pelas crianças, tendo-se procurado estimular o trabalho em equipa. Este processo de produção de notícias foi construído até ao final da Prática Pedagógica Supervisionada, tendo-se afixado as notícias que as crianças seleccionaram.

d) FASE IV – AVALIAÇÃO/DIVULGAÇÃO

Na última fase do projeto, segundo Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, o grupo de crianças divulgou todas as suas aprendizagens às famílias, no dia 20 de dezembro de 2016, numa Exposição dos Insetos. Neste dia também decorreu o lançamento do livro “O Urso e os Insetos”, realizado pelas crianças, com exemplares para cada família.



Figura 15 - Exposição dos Insetos

No final do lançamento houve tempo para os escritores responderem às perguntas do público. As crianças mostraram-se muito entusiasmadas durante toda a divulgação do projeto, mostrando ansiedade de dar a conhecer todos os seus conhecimentos, em especial, o livro por eles criado.

Para finalizar o Projeto “À procura dos insetos”, o grupo de crianças pensou no que gostou mais de fazer: “Gostei mais de fazer os desenhos para o jornal.” (F.M.); “Do livro.” (F.F., G.); “Falar sobre as formigas.” (L.); “Teatro de máscaras.” (S.M.); “As máscaras das aranhas.” (T.A.); “Escrever a notícia.” (H.); “O lançamento do livro.” (L.F.). O que gostaram menos de fazer, “Não gostei de pintar com lápis de cor.” (F.M.); “Pintar por cima do risco das letras.” (T.A.). E o que gostariam de ter feito que não fizeram, “Eu queria fazer os desenhos com tinta.” (L.F.); “Eu queria fazer a casa da Maria Café.” (F.); “Eu gostava de fazer uma coleção de máscaras dos insetos.” (F.M.); “Eu gostava de ter um jogo dos insetos.” (F.M.). Estas intervenções das crianças evidenciam como elas não ficaram indiferentes ao projeto, tendo construído aprendizagens significativas.

A avaliação do projeto foi muito importante para nós pois, só assim tivemos conhecimento do que faltou e como podemos melhorar a nossa ação educativa, no futuro. De um modo geral, penso que conseguimos chegar aos interesses das crianças, respondendo sempre às suas curiosidades e atendendo sempre às suas necessidades, envolvendo as mais diversas Áreas.

Na **Área de Formação Pessoal e Social**, as crianças respeitaram o outro ao ouvir e aceitar as diferentes ideias. Realizaram uma votação, trabalhando assim a Cidadania.

Na **Área de Conhecimento do Mundo**, o grupo de crianças contactou com características e modos de vida dos insetos, muitas das vezes com acesso a informação projetada pelo computador.

Na **Área de Expressão e Comunicação**, no Domínio da Educação Física, as crianças realizaram o jogo do tabuleiro gigante, sendo eles próprios os peões. No Domínio da Educação Artística realizaram atividades que vão desde colmeias e abelhas a máscaras de insetos e teias de aranha com novelos de lã. No Subdomínio do Jogo Dramático realizaram um jogo simbólico com recurso às máscaras anteriormente criadas. No Subdomínio da Música e, em conjunto com o da Dança, cantaram e dançaram músicas de inseto, projetadas na parede. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita realizaram atividades que vão desde o livro, ao jornal de parede e às histórias contadas todos os dias. Por fim, no Domínio da Matemática realizaram padrões de insetos e a contagem da votação para o título do livro.

Sabendo que a participação das famílias é muito importante no desenvolvimento das aprendizagens da criança, integrámos as mesmas neste projeto. Assim, cada criança escolhia o seu inseto favorito e realizava, em casa, pesquisas do mesmo. Posteriormente levaram-nas para apresentar no Jardim-de-Infância. O convite para a família participar na divulgação do projeto, realizado em conjunto com as crianças, constituiu também um momento para estreitar ligações.

Para finalizar, não foram apenas as crianças a adquirir novas aprendizagens e conhecimentos, também eu adquiri novos saberes. Primeiramente, aprendi a trabalhar melhor através da Metodologia de Trabalho de Projeto. No primeiro contexto ainda não tinha apreendido bem todo este conceito. Neste novo contexto consegui partir mais das ideias e interesses das crianças, dando-lhes mais autonomia. Além destes aspetos, tendo em conta que este é um projeto é transversal a todas as Áreas de Conteúdo e seus Domínios, ajudou-me a estudar de forma mais aprofundada as novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, procurando modos interligados de construir ambientes de aprendizagens.

3. PORTEFÓLIO DE AVALIAÇÃO

No contexto de Jardim-de-Infância II, a avaliação teve um papel muito importante. De forma a desenvolvermos mais conhecimentos como futuras educadoras de infância, durante a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância II,

procedemos à realização de um portefólio de avaliação. No meu caso, incidindo numa criança do sexo masculino, o L., com 3 anos.

O portefólio é um importante instrumento de avaliação para o/a educador/a, contribuindo também para o desenvolvimento das crianças. O portefólio

(...) pode proporcionar um aumento de conhecimentos e de habilidades que os profissionais em educação infantil necessitam, incluindo os conhecimentos de desenvolvimento infantil, uma ampla variedade de técnicas de entrevista e de observação, a habilidade de adaptar ambientes de aprendizagem para suprir as necessidades individuais de certas crianças (...). (Shores & Grace, 2001, p. 27).

Neste sentido, ao nível do *desenvolvimento físico*, mais especificamente em relação às *habilidades motoras gerais*, a principal dificuldade da criança centrava-se em pedalar no triciclo. No dia 31 de outubro de 2016, notei que esta criança não conseguia pedalar, rastejando com os pés no chão. Desta forma, todos os dias incentivava a criança a pedalar. No dia 16 de novembro de 2016, no parque exterior em brincadeira livre, o L. chama-me para o ver a pedalar.

De forma a estimular a **motricidade global** de todas as crianças, no dia 23 de novembro de 2016 realizei um jogo dramático em que as crianças tinham de simular a ação de diversos insetos, rebolando, rastejando, etc. Neste sentido, através de observações atentas, a criança, em questão, conseguiu simular tudo o que lhe era pedido. No dia 29 de novembro de 2016, enquanto a criança subia as escadas para o escorrega, constatei que a mesma não revelava dificuldades ao subi-las, colocando um pé de cada vez em cada degrau, não revelando necessitar de muito apoio, confirmando-se que “Aos 3 anos (...) Sobe as escadas utilizando os dois pés alternadamente e, ao descer, salta a pés juntos do último degrau.” (Avô, 1988, p. 81). Relativamente à **motricidade fina**, e de uma forma geral, esta criança manipula bem as peças de jogos e os materiais de Expressão Plástica, por exemplo. Ao pintar desenhos e, através das minhas observações, notei que a criança, para além de manipular bem os instrumentos, consegue pintar dentro dos riscos, saindo pouco dos mesmos. De forma a desenvolver a motricidade fina, no dia 22 de novembro de 2016, forneci tecidos para que o grupo os recortasse e colasse numa máscara relacionada com insetos. O L. mostrou-se bastante motivado e permaneceu imenso tempo nesta atividade, recortando o tecido em pequenas partes.

Relativamente ao nível do desenvolvimento **cognitivo**, esta criança de 3 anos de idade, encontra-se no *estágio pré-operacional*, “Os avanços do pensamento simbólico são acompanhados pelo crescente entendimento de identidades, espaço, causalidade, categorização e número.” (Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 284). Destes domínios a criança revela particular interesse pelo **número**, geralmente gesticula os números que ouve. No dia 22 de novembro de 2016, ouvi-o a contar as grainhas das uvas: “1,2,3,6”, cheguei perto dele e disse: “Vamos contar outra vez L.!", iniciando a contagem comigo: “1,2,3,4”, seguidamente questionei-o: “Então tens aí quantas grainhas?”, “4!”, respondeu-me ele. Apesar de a criança não ter o *princípio de ordem estável* bem desenvolvido, por não “Dizer os nomes dos números em uma ordem definida (...)” (Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 287), tem o *princípio de cardinalidade* bem desenvolvido, pois sabe que, “O último nome de número utilizado é o número total de itens que estão sendo contados (...)” (*ibidem*, p. 288).

Em relação à **linguagem**, apesar de algumas dificuldades na reprodução de certos sons, o L. é uma criança bastante curiosa e comunicativa. Interessa-se bastante por livros e já revelou interesse em querer escrever o seu nome. As suas frases são curtas, característica própria desta faixa etária, “As frases delas geralmente são curtas e simples, (...)” (Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 294).

As principais dificuldades de reprodução do L. devem-se aos sons [r], [rr] e [l]. Segue-se, em baixo, algumas evidências.

Dia 7 de novembro de 2016 - “Não tenho *bósos*” (bolsos).

Dia 14 de novembro de 2016 – “Fui buscar a *estêa*” (estrela); “Bolas *vêdes*” (verdes); “Tenho *tês* anos” (três).

Dia 28 de novembro de 2016 – “*Cóta* aqui” (corta); “*abe* e fecha” (abre).

Dia 5 de dezembro de 2016 – “*péda vemêlha*” (pedra vermelha).

Dia 6 de dezembro de 2016 – “ ’Tá ali uma *aanha*” (aranha).

Para além das dificuldades sentidas nestes três sons, o L., quando termina algo, diz muitas vezes: “Já *fazi*”. Por exemplo, segue-se um diálogo entre mim e esta criança:

Dia 19 de dezembro de 2016: L.: “Já *fazi*”

Eu: “Já fizeste?”

L.: “Sim, já fiz!”.

Através deste diálogo pode-se constatar que, apesar de não o reformular na palavra certa (“Fiz!”), questionei-o “Já fizeste?”, a criança entendeu e, de seguida reformulou.

Em relação ao código escrito, no dia 29 de novembro de 2016, em momento de brincadeira livre no parque exterior, o L. tinha um pedaço de tijolo vermelho na mão e “riscava” algo no chão. Quando o questionei do que estava a fazer, respondeu-me: “O meu nome!”. No dia 30 de novembro de 2016, quando lhe solicitei que realizasse um desenho livre, no final do mesmo, disse-me que queria escrever o seu nome (tal como as crianças mais velhas, foi buscar a *tarjeta* com o seu nome e copiou). Também no dia 10 de janeiro de 2017, em momento de brincadeira livre no exterior, o L. tinha uma caneta de cor e um bloco na mão dizendo também que estava a escrever, ao observar, constatei que a maioria dos seus grafismos eram constituídos por círculos. Todos estes exemplos de tentativas de escrita por parte do L. podem-se justificar, segundo Brenneman, Massey, Machado e Gelman, 1996, “As crianças pré-escolares fingem escrever fazendo rabiscos, ordenando suas marcas da esquerda para a direita.” (Brenneman, Massey, Machado e Gelman, 1996, citados por Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 298).

Por fim, ao nível do **desenvolvimento psicossocial**, o L., é uma criança bastante comunicativa, que se relaciona com todas as crianças e adultos. Porém, a que comunica mais é o seu irmão, querendo fazer tudo o que ele faz. Segundo Rubin et al., 1998; Snyder et al., 1996,

(...) as crianças tendem a passar a maior parte do tempo com algumas outras crianças – geralmente aquelas com as quais já tiveram experiências positivas e cujo comportamento é parecido com o seu. As crianças que têm experiências positivas frequentes umas com as outras tendem a se tornar amigas (Rubin et al., 1998; Snyder et al., 1996, citados por Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 347).

O L. é uma criança bastante afetuosa e que tenta ajudar os outros, quer em atividades orientadas como em momentos de brincadeira livre.

Em suma, através da realização deste portefólio de avaliação consegui ter uma melhor noção das competências, dificuldades e interesses da criança. O portefólio revela-se, portanto, um ótimo instrumento de avaliação das crianças. O mais importante é que o/a educador/a seja observador e reflexivo, de forma a conseguir adaptar a sua Prática às necessidades das crianças.

4. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E APRENDIZAGENS REALIZADAS

A Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim-de-Infância II foi a que mais me proporcionou aprendizagens significativas, bem como um crescimento enorme ao nível profissional. Primeiro importa referir que se realizou numa Instituição Pública, contexto com o qual nunca tinha contactado e que tem algumas diferenças com o anterior, por exemplo os horários e as rotinas. Para além deste facto, tratava-se de um grupo de crianças muito heterogéneo, com idades entre os 2 e os 6 anos. O facto de a Educadora Cooperante e a Assistente Operacional nos terem recebido tão bem, facilitou todos os receios iniciais.

Ao longo da Prática os receios dissiparam-se quando constatei que o grupo de crianças se interessava por tudo o que fazíamos, o que me deu mais motivação para os ajudar a crescer. Por se tratar de um grupo tão heterogéneo, eu e a minha colega adaptámos as nossas propostas educativas. Porém não levei tal facto como uma dificuldade, mas sim como uma aprendizagem. Pois, cada vez mais, é importante o/a educador/a realizar uma diferenciação pedagógica, pelos mais diversos motivos, desde o ritmo de desenvolvimento de cada criança às diferenças de faixa etária. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10)

Ao longo deste percurso tive a oportunidade de aprofundar as minhas noções relativas à Metodologia de Trabalho de Projeto, partindo ainda mais dos interesses das crianças. Por fim, realizei um portefólio de avaliação, que me ajudou a ser mais observadora e reflexiva. De facto, pela minha experiência, posso concluir que o portefólio é um bom instrumento de avaliação das crianças, sendo uma ajuda na adaptação da Prática. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, existe um ciclo muito importante, “(...) observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes tomas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la

às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha.”
(*ibidem*, p. 5).

Sumariamente posso concluir que esta Prática foi crucial para o meu crescimento profissional. Ao nível investigativo realizei o estudo com quatro participantes, ao nível reflexivo realizei o portefólio de uma das crianças, ajudando-me na avaliação e reflexão.

CAPÍTULO II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA: OS PAPÉIS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No início da Prática de Ensino Supervisionada pude constatar que algumas crianças revelavam estereótipos relativamente a roupas, brincadeiras e atividades de outras crianças. Assim, reconhecendo o papel da educação de infância para o desenvolvimento equilibrado das crianças e a urgência de educar para as questões de género, quis conhecer e explorar as ideias destas crianças, procurando conhecer as suas preferências por brinquedos, considerando o seu género e os papéis que assumem durante o momento de brincadeira livre.

Neste processo foi fundamental considerar o papel do educador para a (des)construção de certas concepções, levando a criança a refletir sobre si e o outro e a aprender sobre os diferentes papéis de género. Esta é efetivamente uma aprendizagem que se deve fazer precocemente, pelo que, para além da voz dos investigadores, que urge conhecer, e que se apresentará de forma muito sucinta, no ponto seguinte, importa também refletir sobre o lugar das questões de género no currículo da Educação Pré-Escolar e sobre os modos como o/a educador/a deve criar ambientes de aprendizagens que não sejam promotores de estereótipos de género e de formas de perpetuar desigualdades, dimensões que serão igualmente apresentadas nos pontos seguintes.

5. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

5.1. *Género e sexo*

O conceito de género é facilmente confundido com o de sexo. O sexo é biológico, ou seja, os indivíduos do sexo feminino e do sexo masculino distinguem-se pelas características físicas. “O termo *sexo* é usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino.” (Cardona, M., J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & T., T., C., 2015, p. 12).

O género trata-se de uma construção social, reflete-se nas características psicológicas dos indivíduos, descreve “(...) inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas.” (*ibidem*).

Contrariamente ao sexo, o género não é imutável, constrói-se ao longo da vida. Porém, desde o nascimento que estamos sujeitos a um tratamento diferente consoante o nosso sexo, o que pode influenciar a construção do género. Isto porque,

(...) a mãe e o pai começam logo a *construir* o género do/a bebé: dão-lhe um nome, vestem-no/a de cores diferentes e criam um espaço físico de tal forma distintivo que é fácil para um/a observador/a externo/a adivinhar se o/a bebé em questão é do sexo masculino ou do sexo feminino. (*ibidem*, p. 10).

Como já foi referido, o género é uma construção complexa. É através da identidade de género que os indivíduos (sejam do sexo masculino ou feminino) se identificam com o género feminino ou masculino.

5.1.1. *Identidade de género*

Vários autores investigaram sobre a identidade de género. Desta forma são apresentadas as teorias de Freud, Kohlberg, Sandra Bem e Bandura, citados por Papalia, Olds & Feldman (2006) e Cardona et. al. (2015).

Papalia, Olds & Feldman (2006) tomando por referência a *Teoria psicanalítica* baseada em Sigmund Freud, referem que a criança adquire a sua identidade de género através do “(...) processo de **identificação**: a adoção de características, crenças, atitudes, valores e comportamentos do genitor do mesmo sexo. Freud e outros autores psicanalíticos

clássicos consideravam a identificação um importante desenvolvimento da personalidade na segunda infância; (...).” (Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 323).

Relativamente à *Abordagem Cognitiva*, baseada em Kohlberg, os mesmos autores afirmam que as crianças adquirem a sua identidade de género quando percebem qual o seu sexo e o dos outros, desta forma,

(...) as crianças fazem sua própria tipificação de género. Elas classificam a si mesmas e aos outros como masculino ou feminino e depois organizam seu comportamento em torno dessa classificação. Fazem isso adotando comportamentos que percebem como coerentes com seu género. (*ibidem*).

Sandra Bem (1983, 1985, 1993), Carol Lynn Martin e Charles F. Halverson (1981), com a *Teoria do Esquema do Género*, apontam para uma abordagem também cognitiva. Nesta perspetiva,

(...) depois de descobrirem de que sexo são, as crianças começam a assumir papéis de género, desenvolvendo um conceito do que significa ser do sexo masculino ou feminino em sua cultura. Fazem isso organizando suas observações em torno do esquema do género. Organizam as informações com base nisso porque vêem que sua sociedade classifica as pessoas dessa maneira: homens e mulheres vestem roupas diferentes, brincam com brinquedos diferentes (...). (*ibidem*, pp. 324-325).

Os mesmos autores, baseados em Albert Bandura e na sua *Teoria Cognitiva Social*, referem que a criança,

vê o desenvolvimento de género como resultado da interação entre uma complexa gama de influências, pessoais e sociais. O modo como uma criança interpreta as experiências com os pais, os professores, os pares e as instituições culturais desempenha um papel central. (*ibidem*, p. 326).

Kohlberg (1966) destaca o conceito de *estabilidade de género*, isto é, “(...) as crianças tendem a pensar que, tal como mudam de corte de cabelo ou de vestuário, as pessoas podem mudar de sexo, ou podem pertencer a um ou a outro grupo de género.” (Cardona et. al., 2015, p. 25). Posteriormente as crianças,

À medida que vão compreendendo, dos 2 anos 7 anos aproximadamente, a imutabilidade do facto de serem do sexo masculino ou do feminino – isto é, à medida que vão consolidando a *estabilidade de género* – (...) sentem-se motivadas a procurar informação sobre os comportamentos considerados adequados ao seu sexo (...). (*ibidem*).

A identidade de género, apesar de refletir as vontades individuais, pode ser resultado das influências exteriores, uma vez que, e ainda na linha do pensamento kolhbergiano (*ibidem*), “(...) a vontade da criança de agir em conformidade com as normas adequadas ao seu sexo precede o próprio comportamento, em virtude da sua compreensão da realidade.” (*ibidem*).

As teorias acima mencionadas fazem referência à formação da identidade de género, isto é, o género com que cada pessoa se identifica, sendo ou não do sexo correspondente.

5.2. Estereótipos de Género

Na sociedade em que vivemos cada vez mais nos deparamos com estereótipos de género. Os agentes de socialização (família, *media*, livros, escola...) têm forte impacto nas crianças que, ao contactarem com estes meios, podem desenvolver estereótipos. Desta forma, existe uma generalização daquilo que as mulheres e os homens devem “ser” e “fazer”. E, quando algum deles não corresponde a essa “generalização” é visto como rejeitado, por não ser ou não fazer aquilo que a sociedade espera consoante o seu sexo:

De um modo geral, os indivíduos que se afastam das visões dominantes de masculinidade (o homem “choramingas”, por exemplo) e de feminilidade (a mulher “agressiva”, por exemplo) costumam ser alvo de julgamentos negativos por parte dos outros. (Cardona, M., J. et. al., 2015, p. 27).

Segundo Neto et. al. (2000), os estereótipos de género podem-se dividir em duas categorias principais, os *estereótipos de papéis de género* e os *estereótipos de traços de género*. Desta forma e segundo os autores, “Os estereótipos de papéis de género designam as crenças solidamente partilhadas sobre as actividades apropriadas a homens e a mulheres, referindo-se os estereótipos de traços de género às características psicológicas que diferencialmente se atribuem a ambos.” (Neto et. al., 2000, p. 11). No presente estudo tomarei como referência, essencialmente, a categoria estereótipos de *papéis de género*.

Refletindo sobre as conceções de género nas crianças entre os 3 e os 6 anos e, segundo investigações realizadas por Diane Ruble e Carol Martin (1998), verifica-se que

entre os 3 e os 6 anos as crianças tendem a efetuar descrições mais estereotipadas, de si e dos outros, do que os adultos. Elas acreditam, no entanto, que os estereótipos se aplicam mais aos rapazes e raparigas da sua idade do que às pessoas mais crescidas. (Cardona, M., J. et. al., 2015, p. 31).

Para Serbin et. al., (1993),

Aos 4, 5 anos as crianças, mais maduras no plano cognitivo e com um leque mais amplo de experiências sobre o que é ou não apropriado fazer, são já capazes de abstrair ideias mais generalizadas sobre o género. (...) Apesar de nesta idade as crianças começarem a esboçar os estereótipos de género, só mais tarde internalizam o que passam a acreditar serem características femininas e masculinas de acordo com os estereótipos vigentes (Silva & Vasconcelos, 2005, p. 12).

Apesar da evolução que se tem notado ao longo do tempo relativamente aos estereótipos de género, na nossa sociedade ainda existem muitas ideias preconcebidas. Desta forma é importante que o/a educador/a trabalhe em parceria com as famílias e que estes dois contextos estejam em sintonia e auxiliem na promoção da igualdade de género.

5.3. Género e Currículo na Educação de Infância

As questões de género dizem respeito a várias instituições sociais, nomeadamente a família. A educação de infância tem um papel importante para a construção de um desenvolvimento equilibrado, um desenvolvimento identitário que permita à criança um percurso de vida harmonioso. Esta é uma questão profundamente integrada nas questões de Cidadania, a que a Educação Pré-Escolar não se pode alhear. Um exemplo concreto é o Guião de Educação – Género e Cidadania – Pré-escolar, de Cardona et. al., em que se destaca a urgência do exercício de uma cidadania inclusiva que pressupõe uma educação para as questões de género.

Temos de pensar num conceito de cidadania que implique direitos, mas também deveres, ações, qualidades, méritos e opiniões que são consequência da relação que entre o Estado e os indivíduos, quer destes entre si. Isso implica uma conceção mais ampla da cidadania. Assim, para o desenvolvimento de um sentido de cidadania inclusivo, é necessário que cada cidadão ou cidadã desenvolva sentimentos de simpatia, empatia e solidariedade face aos outros e a outras culturas em particular. (Cardona, M., J. et. al., 2015, p. 36).

A cidadania está diretamente ligada às questões de género e desenvolve nos cidadãos a aceitação de todos, a sua inclusão, “É importante assegurar que pessoas e grupos não sejam excluídos dos benefícios da cidadania devido a qualquer aspeto (global, particular ou singular) da sua identidade.” (*ibidem*, p. 37).

Desta forma e, “Considerando a importância do período dos zero aos seis anos na construção da identidade de género e na formação do conceito de género (...)” (*ibidem*, p. 53), torna-se importante integrar esta temática no currículo da Educação Pré-Escolar pois,

Embora a criança inicie desde que nasce o seu desenvolvimento pessoal e social no seio da família e no meio sociocultural em que vive, a educação pré-escolar é um contexto mais alargado que lhe possibilita a interação com outros adultos e crianças que poderão ter diferentes valores e perspectivas, promovendo-se assim a tomada de consciência de si e do outro. (*ibidem*).

Pretende-se que a educação infantil atual seja democrática, respeite os direitos e diferenças de todos e contribua para um desenvolvimento harmonioso das crianças. Neste caso particular, que permita construir ambientes facilitadores do desenvolvimento identitário das crianças, e especificamente que não crie nem reproduza estereótipos de género, que tendem a perpetuar desigualdades. Porém, nem sempre se verifica esta construção no sentido de salvaguardar a igualdade de géneros. Huston, 1983; Fernandes, 1987 & Thorne, 1993 afirmam que “(...) a escola não tem conseguido assegurar igualdade

de oportunidades para rapazes e raparigas, reproduzindo e fortalecendo os valores e modelos tradicionais dos papéis e traços de género (Huston, 1983; Fernandes, 1987 & Thorne, 1993, citados por Neto, et al, 2000, p. 25) “.

A Cidadania engloba vários aspetos a serem explorados na Educação Pré-Escolar. Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, está relacionada

(...) com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33).

As recentes *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* procuram regular práticas promotoras de uma cidadania autónoma, clarificando o papel do/a educador/a na promoção da Cidadania e na desconstrução de estereótipos, adaptando a sua Prática e auxiliando as crianças a serem reflexivas.

5.4. O Papel do/a Educador/a na Organização do Espaço, Tempo e Recursos

É importante que se adote uma educação inclusiva, em que todas as crianças se sintam bem. Fazê-lo através de uma educação para as questões de género, através de uma reflexão sobre o papel do/a educador/a neste processo formativo, é um modo de a construir. Torna-se, assim, importante que o/a educador/a observe e tenha conhecimento das conceções e comportamentos das crianças para, que desta forma, planifique e intervenha adequadamente. A observação, de facto, tem um papel preponderante na ação do educador. É através da observação que se “(...) adquire visões das potencialidades, dos conhecimentos, dos interesses e das habilidades das crianças, podendo também descobrir obstáculos a sua aprendizagem” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 105).

A observação é também uma boa estratégia para se construírem relacionamentos positivos com as crianças, “Observar ajuda a construir relacionamentos, revelando a singularidade de cada criança – incluindo o temperamento, as potencialidades, a personalidade, o estilo de trabalhar e o modo preferido de expressão da criança” (*ibidem*, p. 23).

O espaço, o tempo e os recursos revelam grande importância no combate a estereótipos. É fácil cair no estereótipo numa sala de atividades, por exemplo, o/a educador/a poderá colocar só meninas na Área da Casinha e só meninos na Área das Ferramentas. Esta aparente simples decisão do/a educador/a condiciona o modo como as crianças veem o mundo, os outros e a si próprios, influenciando os seus comportamentos. Efetivamente, todos estes aspetos e “exemplos” que as crianças veem nos adultos leva a que, elas próprias possam interpretá-los como corretos, quando não são. As decorações da sala de atividades, bem como os seus materiais, também poderão induzir as crianças a concepções erradas. De forma a combater essas construções, o/a educador/a tem um papel importante, tentando sempre dar resposta às necessidades e interesses das crianças. Efetivamente, “Para começar, tem que estar atento/a ao que dizem as crianças, às suas sugestões, questionar os motivos que condicionam as suas escolhas e comportamentos. Este é o ponto de partida para a organização de um ambiente educativo integrador.” (Cardona et. al., 2015, p. 69).

A Educação Pré-Escolar pode e deve ajudar as crianças a desconstruírem estas concepções, tendo em conta que é um período

fundamental na construção da identidade de género. A formação do conceito de género neste período certamente afectará as atitudes e os comportamentos futuros. Na nossa perspectiva, para a formação de uma atitude de equidade face ao género, é de especial importância o contexto de aprendizagem e os modelos apresentados à criança em idade pré-escolar. (Silva, 2005, p. 14).

Das múltiplas formas de o/a educador/a criar ambientes formativos adequados, podemos destacar a importância de poder adotar o diálogo em grande grupo, de modo a perceber as concepções de género das crianças e conversar com o objetivo de desmistificar certos estereótipos. Outra estratégia importante será a de, de modo articulado, explorar outras formas de expressão, nomeadamente a Expressão Dramática. Efetivamente, o/a educador/a deve criar situações pedagógicas de jogo simbólico, que favoreçam a troca de papéis. Por exemplo, “Uma rapariga poderá ser convidada a exibir um suposto comportamento masculino, num aspeto concreto do enredo, e vice-versa.” (Cardona, M., J. et. al., 2015, p. 76). Relativamente a jogos ou até mesmo histórias estereotipadas, por exemplo, o/a educador/a poderá reformulá-los em conjunto com as crianças, de forma a tornarem-se não sexistas.

Neste sentido, sabe-se que o/a educador/a é um exemplo para as crianças, logo, se tem como objetivo desconstruir concepções estereotipadas, ele próprio não deve criá-las, devendo pensar modos diversos de promover ambientes de aprendizagem ao nível do modo como se organizam os espaços, se criam, selecionam e exploram os recursos e as atividades que favoreça uma educação para as questões de género, efetivando assim *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Efetivamente, “Importa que o/a educador/a esclareça estes estereótipos discriminatórios com as crianças, questionando situações que vão ocorrendo na vida do grupo, e que também reflita sobre as suas atitudes, os materiais, recursos e atividades que propõe.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 34).

5.5. O Papel das Narrativas na Infância

Dos diversos recursos disponíveis para uma Educação Pré-Escolar para as questões de género, destacamos o papel das narrativas que podem aparecer em múltiplos meios nos quais as crianças se movem. As narrativas estão, ou deviam estar, presentes no dia-a-dia da criança. Com as narrativas a criança aprende, diverte-se e desenvolve aspetos tais como, a imaginação, a criatividade, a linguagem e a socialização.

É fundamental estar atento às narrativas com as quais as crianças convivem. A forte presença das narrativas na vida das crianças deixa desafios para o/a educador/a. Os profissionais da educação são “agentes de narrativização do quotidiano infantil, que dotará de uma lógica, quer como selectores e “comentadores” das narrativas apresentadas pelo mercado.” (Silva & Vasconcelos, 2005, p. 16). Na nossa sociedade ainda há muitas narrativas sexistas. Consequentemente, torna-se urgente a criação de momentos de leitura de narrativas não sexistas ou, caso sejam sexistas, se proceda a uma reflexão crítica sobre elas, levando, por exemplo, as crianças a uma desconstrução e reconstrução. Por outro lado, se é importante que o livro esteja presente na vida das crianças, é fundamental não esquecer que as crianças estão em contacto com outros textos, que lhes chegam através de múltiplos suportes. Considerando a importância dos *media* na vida da criança, especificamente o papel que a televisão ocupa nas suas vidas, é fundamental estar atento/a às narrativas contadas na televisão pois,

Esta maior exposição das crianças à televisão implica, obviamente, uma maior exposição às narrativas nela transmitidas, mesmo naquelas que não têm as crianças como público-alvo. Com efeito, como todos sabemos, as crianças são também espectadoras habituais dos programas familiares ou para adultos

(como a novela da hora de jantar) e grandes consumidoras dessas narrativas que são os anúncios. (*ibidem*, p. 15).

Ao/à educador/a cabe, pois, a função de selecionar recursos e levar as crianças a pensar sobre as narrativas que deles emergem de forma a expressarem-se sobre elas.

5.6. O Papel do Brinquedo e o Jogo Simbólico

Todo o processo de brincadeira é importante para a criança, não só pelo momento lúdico que este engloba, mas também porque, “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)” (Winnicott, 1975, p. 80).

Ligado à brincadeira, surge-nos o brinquedo, também com grande importância e significado para o desenvolvimento da criança. O brinquedo ajuda a desenvolver a imaginação, a linguagem e as relações sociais que esta constrói.

R. Debré escreveu: «A actividade do jogo é, para a criança, essencial. É uma das necessidades da infância. Deve ser satisfeita e a escolha do brinquedo é de um grande interesse.» O jogo, que pressupõe o brinquedo, é indispensável ao crescimento físico, intelectual e social da criança. (Bandet & Sarazanas, 1973, p. 38).

Vygotsky vai mais longe, afirmando que “A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo” (Vygotsky, 2007, citado por Oliveira & Rubio, 2013, p. 9).

Através do brinquedo e das brincadeiras das crianças podemos construir ambientes de aprendizagem que permitam ao/à educador/a conhecer concepções de género das crianças, nomeadamente observando a preferência de objetos em espaço educativo. Efetivamente,

(...) algumas investigações (Lloyd & Duveen, 1989, 1990) sugerem que a diferenciação entre brinquedos masculinos e femininos, bem como a preferência por objectos marcados pelo próprio género, parecem estar mais salientes entre os rapazes, em situações de interacção com outros rapazes e raparigas (Lloyd & Duveen, 1989, 1990, citados por Soares, 2012, p. 113).

Mesmo a utilização dos brinquedos difere dos meninos para as meninas, “Como indicam os autores, aos 3-4 anos, enquanto os rapazes utilizam os brinquedos para expressar uma identidade diferenciada, as raparigas utilizam brinquedos marcados pelo masculino ou feminino, independentemente do parceiro.” (Soares, 2012, p. 113).

Ligado ao brinquedo e ao conseqüente desenvolvimento da criança, importa ter presente a importância do jogo simbólico. É através do faz-de-conta que a criança imita situações do seu cotidiano, cria situações imaginárias e ainda consegue entender as regras do Mundo que a rodeia. Kishimoto afirma que, “ao prover de uma situação imaginativa por meio de uma atividade livre a criança desenvolve a iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais.” (Kishimoto, 2003, citado por Oliveira & Rubio, 2013, p. 3).

É também no jogo simbólico que se assumem papéis que se podem revelar como estereotipados. Para Vandenplas-Holper, 1983, “(...) a partir dos 3-4 anos, as crianças descrevem a sua mãe como consagrando-se às tarefas domésticas e à educação dos filhos; o pai, como trabalhando fora e ganhando a vida para a família. (Vandenplas-Holper, 1983, citado por Rinaldi, 2011, pp. 30-31), de algum modo perpetuando papéis sociais que são geradores de desigualdades.

O jogo simbólico adquire, assim, grande importância para o/a educador/a, pois ajuda a perceber atitudes. Segundo Moyles, 2002, “O brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que os adultos percetivos e competentes aprendam sobre as crianças e as suas necessidades.” (Moyles, 2002, citado por Alvanel, 2015, p. 28).

Tendo em conta que os múltiplos momentos de brincadeira favorecem um espaço para as crianças se libertarem, fazendo e dizendo o que quiserem, expressando o seu sentir, o/a educador/a poderá observar atentamente, de forma a ter uma percepção dessas mesmas concepções e comportamentos de modo a poder agir formativamente.

6. METODOLOGIA

Na metodologia deste estudo investigativo, apresenta-se a pergunta de partida, os objetivos do estudo, os participantes, as opções metodológicas, os instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados e, por fim, os procedimentos.

6.1. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DO ESTUDO

No início da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância II, pude escutar alguns diálogos (entre pares e crianças-adultos) reveladores de estereótipos de

género. Constatei que algumas crianças preferiam determinadas áreas espaciais e determinados brinquedos, afirmando que uns “são de menina” e outros “de menino”. A observação destes comportamentos despertou em mim a curiosidade de conhecer as concepções de género das crianças e as suas áreas e brincadeiras preferenciais.

De forma a aprofundar os meus conhecimentos sobre questões de género, realizei uma breve revisão da literatura e em particular procurei refletir sobre a recente publicação do *Guião de Educação - Género e Cidadania Pré-escolar* (Cardona et al., 2015). Efetivamente, este documento orientador de práticas educativas criou em mim a necessidade de estar mais atenta para as questões de identidade e de género, bem como pensar modos de promover precocemente uma educação inclusiva, especificamente, uma educação para as questões de género.

Assim, o presente estudo investigativo baseou-se na questão de partida: “Será que para as crianças, existem especificamente brincadeiras, atividades, roupas e profissões para meninos e meninas, homens e mulheres?”. Relativamente aos objetivos do estudo, defini os seguintes:

- i) Identificar as áreas da sala que são preferencialmente escolhidas pelas crianças;
- ii) Observar/registar os comportamentos das crianças quando brincam em contexto de brincadeira livre;
- iii) Conhecer as concepções de género das crianças relativamente a brincadeiras, profissões e atividades;
- iv) Refletir sobre o papel do/a educador/a para uma prática integradora que não reforce ideias estereotipadas sobre os papéis atribuídos ao sexo masculino e feminino.

6.2. PARTICIPANTES

De forma a atingir os objetivos enunciados, delimito a população, selecionando uma amostra de quatro crianças. A criança L., a criança T. e a criança F. de sexo masculino e a criança B. de sexo feminino. A seleção dos participantes decorreu da observação dos seus comportamentos, em momentos de brincadeira livre. Assim, as crianças L. e T. apresentavam, nas suas brincadeiras, formas de expressão e interação, concepções estereotipadas, e as crianças B. e F. não as apresentavam.

6.3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

O presente estudo investigativo caracteriza-se por ser de carácter qualitativo e descritivo. Isto porque, “O ambiente natural é a fonte directa para a recolha de dados, e o pesquisador é o instrumento-chave. São descritivos. Os pesquisadores tendem a analisar os seus dados indutivamente.” (Vilelas, 2009, p. 105).

O estudo centra-se também numa investigação-ação, isto é, metodologia que permite investigar e agir na prática educativa. Desta forma e segundo Matos (2004), o investigador poderá utilizá-la como “(...) forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais (...)”. (Matos, 2004, citado por Vilelas, 2009, p. 194).

Importante também ressaltar que se trata de um estudo de caso, ou seja, realizado apenas com esta população de participantes, constituindo assim “(...) uma base pouco sólida para fazer generalizações.” (Vilelas, 2009, p. 141).

6.4. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Com os instrumentos e técnicas de recolha de dados o investigador obtém informações pertinentes ao seu estudo. Os instrumentos e técnicas utilizados para a recolha de dados deste estudo foram a observação, a gravação em suporte áudio e as notas de campo. Considerando que, “Um instrumento de recolha de dados é, em princípio, qualquer recurso a que o investigador pode recorrer para conhecer os fenómenos e extrair deles a informação” (Vilelas, 2009, p. 265), utilizei a observação participante (Carmo & Ferreira, 1998) para poder responder à questão de partida e objetivos acima referidos. A par da observação participante, as notas de campo e as gravações em suporte áudio revelaram igual importância. Todos os diálogos estabelecidos com as crianças foram gravados e, posteriormente, transcritos (ver anexo 11).

De forma a tratar os dados recolhidos, recorri à análise de conteúdos. Segundo Berelson, (1952, 1968), trata-se de “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição

objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação”. (Berelson, 1952, 1968, citado por Carmo & Ferreira, 1998, p. 251).

6.5. PROCEDIMENTOS

A elaboração do estudo investigativo passou por diversas etapas, desde a definição da problemática, revisão da literatura, intervenção com as crianças e análise dos dados recolhidos. No primeiro momento, a investigadora tencionou conhecer as concepções dos participantes com duas propostas educativas, um *Grupo de Discussão* e a realização de desenhos. No segundo momento, constituído por 4 iniciativas, a investigadora explora com as crianças as suas concepções, de forma a ajudá-las a refletirem e a desconstruírem alguns estereótipos. Por fim, no terceiro momento, a investigadora volta a realizar as propostas do primeiro momento, de forma a confrontar as suas respostas.

Através de observações atentas, no primeiro momento constatei que uma das crianças do sexo masculino (criança F.) optava por brincar na área da casinha e por usar, na sua brincadeira, roupa e acessórios do sexo feminino. Enquanto isto, outras duas crianças de sexo masculino (criança T. e criança L.) referiam que só as meninas poderiam brincar com aquelas roupas. Outra criança de sexo feminino (criança B.) retorquia que tanto meninos como meninas poderiam brincar com essas roupas e acessórios.

Assim, foi pensado um dispositivo de ação centrado em três momentos, conforme quadro 14, apresentado na página 64.

No dia 24 de outubro de 2016, retirei a seguinte nota de campo, referente **ao primeiro momento**:

Em grande grupo e depois da leitura de um livro, a criança F. pergunta: “O que são sapatos de sola?”, depois de a estagiária esclarecer a dúvida, a criança L. diz: “O F. veste saias na casinha!” Na sequência desta intervenção, a estagiária referiu que “Os meninos e as meninas podem brincar com o que quiserem.”. Entretanto, a criança L. referiu: “Pois podem, eu também visto.” (Excerto de nota de campo 24 de outubro de 2016).

A narração das interações observada constituiu o ponto de partida para o estudo. Tendo por referência algumas das propostas do *Guião de Educação – Género e Cidadania – Pré-escolar*, (Cardona, et. al., 2015) deu-se início à intervenção, primeiramente tendo como objetivo a caracterização das concepções dos participantes. No dia 31 de outubro de

2016 realizei a primeira proposta do primeiro momento, um *Grupo de Discussão*, assim, optou-se por trabalhar com “(...) o grupo uma questão, um problema, uma controvérsia relacionada com o género a discutir por todos/as durante um determinado tempo (...)” (Cardona et. al., 2015, p. 75). Assim sendo, reuni com os quatro participantes e, de forma a introduzir a discussão, os participantes visualizaram quatro imagens retiradas do referido guião (ver anexo 12) (Cardona et. al., 2015, p. 68, p. 85 e p. 87).

A primeira imagem representava uma mulher a cozinhar. A segunda representava um homem a cozinhar e uma mulher a varrer o chão. Na terceira imagem fazia-se referência a meninos e meninas a jogarem futebol juntos. Por fim, na quarta imagem, figurava um homem a passar roupa a ferro enquanto uma mulher estava sentada no sofá a ler o jornal (ver anexo 12). Enquanto observavam cada uma das imagens por mim apresentadas, perguntava o que viam em cada imagem e se concordavam com o que viam. Pretendia, assim, conhecer as conceções das crianças participantes sobre determinados papéis de género, neste caso, tarefas domésticas e brincadeiras.

No dia 2 de novembro de 2016, realizei a segunda proposta do primeiro momento, assim, solicitei que cada um dos participantes realizasse um desenho (ver anexo 13). Nesta tarefa, sugeri a cada criança que no seu desenho colocasse um menino a brincar com algo de que gostasse, bem como uma menina também a brincar com algo que gostasse. Posteriormente, desenhavam um homem adulto na sua profissão ou a fazer algo que gostasse, bem como uma mulher adulta. Estas atividades permitiriam conhecer os brinquedos que as crianças atribuem aos meninos e às meninas e, que atividades parecem ser próprias dos homens e das mulheres.

No segundo momento, com as propostas de intervenção/reflexão, o meu principal objetivo foi o de ajudar as crianças a refletirem sobre as suas conceções, de forma a contribuir para a desconstrução de alguns estereótipos, bem como, manter os das crianças que não os apresentavam.

Assim sendo, no dia 14 de novembro de 2016 iniciei o segundo momento com a leitura de “O livro dos Porquinhos”, de Browne, A., 2013. Os critérios de escolha deste livro foram a temática abordada, especificamente, a educação para a cidadania, igualdade e

colaboração. Pretendi criar condições pedagógicas para que as crianças percebessem que a interajuda no seio familiar é importante e que não se deve responsabilizar a mãe/mulher por todas as tarefas domésticas. De forma a cativá-las para a história, a ficarem atentas e a fazê-las pensar sobre a problemática em questão, coloquei algumas questões *antes* (“O que veem na capa?”; “Porque será que estão todos ao colo da mãe?”), *durante* (“Porque a mãe estava em casa?”) e *depois* (“Ela começou a arranjar o carro! O que acham?”) de contar a história. Para Giasson, 2000, “O ensino de estratégias a usar antes, durante e depois da leitura consiste em explicitar processos de auto-regulação usados para propiciar uma melhor compreensão de leitura e para construir e reconstruir os sentidos dos textos.” (Giasson, 2000, citada por Carvalho & Sousa, 2011, p. 118).

No dia seguinte à leitura de “O Livro dos Porquinhos” (Browne, A., 2013), propus a realização de um jogo dramático, em que cada um dos quatro participantes simulou um personagem da história. Através do jogo dramático tencionei também conhecer as concepções de género das crianças, relativas às tarefas domésticas.

A terceira proposta do segundo momento foi realizada no dia 16 de novembro de 2016. Com a *FotoPalavra* tencionei potenciar o valor educativo das fotografias, levando as crianças a expressar o que veem e sentem (Cardona, M., J. et. al., 2015, p. 77). Este momento consistiu na realização de algumas questões às crianças, antes de visualizarem as fotografias (ver anexo 14), de forma a conhecer concepções relativas a tarefas domésticas e profissões.

A quarta intervenção do segundo momento, realizada no dia 28 de novembro de 2016, decorreu em contexto de brincadeira livre. Assim, introduzi objetos novos na Área da Casinha, com o objetivo de observar os comportamentos e reações das quatro crianças. À disposição das crianças foram colocadas ferramentas de plástico, um cachecol cor-de-rosa, um cachecol preto, um chapéu preto, outro cor-de-rosa e um jornal desportivo. Numa primeira fase, pedi que seleccionassem um responsável para arranjar o micro-ondas e o frigorífico da Área da Casinha. Desta forma tencionei conhecer concepções das crianças relativas às tarefas domésticas e preferências.

Na última atividade do segundo momento, realizada no dia 30 de novembro de 2016, procedi a uma atividade de desconstrução e reconstrução de narrativas. Portanto levei um texto sexista (ver anexo 15) retirado do *Guião de Educação – Género e Cidadania – Pré-escolar* (Cardona et. al., 2015). Desta forma criou-se um confronto de ideias de forma a dar continuidade a este mesmo texto, reformulado pelas crianças, na linha do que é sugerido no Caderno de Coeducação *A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar* (Silva & Vasconcelos, 2005),

Imaginar a continuação de uma narrativa – seguindo, por exemplo, o método de “L’Ours fariné” proposto em *Formar Crianças Leitoras* (Paris, 1984). Segundo este método, a educadora ou o educador lê ou conta um episódio da narrativa, as crianças inventam uma sequência possível, confrontando-se depois esta sequência com a que foi escrita pelo autor ou autora; (...) (Silva & Vasconcelos, 2005, p. 24).

No terceiro e último momento voltou-se a caracterizar as conceções de género dos quatro participantes, de forma a comparar comportamentos entre o 1.º e o 3.º momentos. As propostas realizadas no 1.º momento - *Grupo de Discussão* e o desenho de um menino e uma menina a brincarem e de um homem e de uma mulher a realizarem alguma tarefa - voltaram a ser realizadas (ver anexo 16). No final do 3.º momento, questioneei cada criança participante sobre o que aprendeu, desde o início ao final das propostas.

O quadro 14 sistematiza as propostas educativas realizadas em cada momento, as datas e instrumentos e técnicas de recolha de dados.

Quadro 14 - Calendarização das propostas

Momentos	Propostas	Datas	Recolha de Dados
1.º - Caracterização de Conceções de Género	<i>Grupo de Discussão</i> e Desenhos.	24 de outubro a 2 de novembro de 2016	Observação Participante; Gravação em Suporte Áudio e Notas de Campo.
2.º - Proposta de Intervenção/Reflexão	Leitura “O livro dos Porquinhos”, de Browne, A.; Jogo Dramático; <i>FotoPalavra</i> ; Brincadeira Livre na Casinha e Des-re/construção de narrativa sexista.	14 a 30 de novembro de 2016	Observação Participante; Gravação em Suporte Áudio e Notas de Campo.
3.º - Caracterização das Conceções de Género	<i>Grupo de Discussão</i> e Desenhos.	13 e 14 de dezembro de 2016	Observação Participante; Gravação em Suporte Áudio e Notas de Campo.

Para a realização do presente estudo procedeu-se à elaboração de uma categoria de análise (papéis de género) e de subcategorias (brincadeiras, tarefas domésticas, atividades, interesses, profissões preferências, gostos e emoções. Tendo em conta que observei, nas crianças participantes, comportamentos estereotipados relativos a esta categoria e subcategorias, decidi aprofundar os meus conhecimentos e as opiniões dos participantes nestes níveis.

7. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Na sequência da realização de atividades pensadas para conhecer as representações de género da amostra do estudo, neste ponto apresentam-se os dados obtidos.

Os dados recolhidos através de observações atentas mostram que as crianças B. (menina) e F. (menino) preferem, claramente, brincar na Área da Casinha. Nesta Área simulam imitações de desenhos animados que ambas assistem em casa, idas à praia, à equitação e passeios dos seus “filhos” (bonecos presentes nesta Área). Na única vez que observei a presença destas duas crianças na Área do Castelo, brincavam com princesas e reis, dizendo que estavam a passear.

Ainda no dia 28 de novembro de 2016, foi possível retirar a seguinte nota de campo:

Em momento de brincadeira livre, na Área da Casinha, a criança F. incentiva a criança B. a imitá-lo na sua brincadeira, quando questionados por mim sobre o que brincavam, a criança F. responde-me: “Aos unicórnios. Nesta história há dois unicórnios menina, por isso é que sou um unicórnio menina. Sou o roxo, ela é o rosa.” (Excerto da nota de campo 28 de novembro de 2016).

Em relação às crianças L. (menino) e T. (menino), apenas observei duas idas das mesmas para a Área da Casinha, fazendo de conta que eram donos de um restaurante. Estes dois participantes brincam, sobretudo, na Área do Castelo, onde simulam “lutas” com espadas e os seus reis, acessórios presentes na referida Área. Ao longo do estudo pude verificar alguma mudança de comportamento das crianças L. e T. que, para além de frequentarem a Área da Casinha, deixaram de referir que esta era apenas para meninas, bem como certas roupas e brinquedos nela presentes.

Relativamente aos dados recolhidos no **1.º momento – Caracterização das Concepções de Género** – nos dias 31 de outubro e 2 de novembro de 2016, apresentam-se nos quadros 15 e 16 os respetivos dados.

Quadro 15 - Conceções relativas à categoria papéis de género e às subcategorias tarefas domésticas e brincadeiras

Categoria	Subcategoria	Imagens	Conceções identificadas nas crianças a partir da proposta <i>Grupo de Discussão</i> .			
			Criança F.	Criança L.	Criança B.	Criança T.
Papéis de género	Tarefas domésticas	Mulher a cozinhar	“Os pais também podem cozinhar.”	“O meu pai também já cozinhou.”	“Os senhores também podem cozinhar.”	“Ela se calhar precisa de ajuda.”
		Homem a cozinhar e mulher a varrer o chão	“Esta é melhor porque se estão a ajudar.”	“O meu pai cozinha lá no restaurante. Os meninos também podem cozinhar.”	“Os senhores também podem cozinhar.”	“Esta é boa. A outra não.”
		Homem a passar a ferro e mulher a ler o jornal	“O menino é que devia estar a ler o jornal e a senhora a passar a ferro.”	“A minha mãe passa a ferro e o meu pai está sempre a ver televisão. As pessoas ajudam os pequeninos, então eles podem ajudar um ao outro.”	“É fixe a mãe estar a ler o jornal e o pai a passar a ferro.”	“Mal. Porque o pai está a trabalhar sozinho.”
	Brincadeiras	Meninos e meninas a brincarem juntos	“Está bem. As meninas também podem jogar à bola.”	“Pois podem.”	“Pois podem.”	“As meninas e os meninos podem jogar à bola juntos.”

Quadro 16 - Conceções relativas à categoria papéis de género e às subcategorias atividades, interesses, profissões e brincadeiras

Categoria	Subcategoria	Desenho	Conceções identificadas nas crianças a partir da proposta do Desenho			
			Criança F.	Criança L.	Criança B.	Criança T.
Papéis de género	Atividades, interesses, profissões	Mulher e homem	“Senhora a cozinhar, porque hoje é ela.” e “Senhor a fumar, a mãe também podia, mas só o senhor gosta, mas não gostam todos. Ontem ele cozinhou, hoje é a mãe.”	“Senhora a fazer a sopa, porque a minha mãe faz sopa.” e “Senhor a brincar com um amigo aos martelos, estava a arranjar a parede e a pintar. Porque o meu pai trabalha com martelos.”	“Senhora a brincar ao jogo dos patinhos, porque as senhoras gostam de patinhos.” e “Senhor a bater palmas, está a brincar com a menina, porque o senhor gosta de legos.”	“Senhora a limpar a casa, porque a mãe tem muito trabalho.” e “Senhor a contar a história, porque o pai não gosta de fazer nada.”

	Brincadeiras	Menino e menina	“Menina a brincar aos mágicos, podem brincar os dois, mas os meninos fartam-se e querem logo futebol.” e “Menino a jogar à bola, o menino fartou-se e foi jogar à bola.”	“Menina a ler um livro. Porque gosto quando as meninas leem.” e “Menino a jogar à bola. Porque eu gosto de jogar à bola.”	“Menina a brincar com legos, o menino também podia, mas não gosta de legos.” e “Menino a jogar à bola, porque os meninos jogam à bola.”	“Menina a ouvir música, porque as meninas gostam mais de música que os meninos.” e “Menino a brincar com carros, porque gosto de carros, porque vejo o pai a conduzir.”

Através da análise do quadro 15 pode-se constatar que nenhuma criança revelou estereótipos relativos às tarefas domésticas e às brincadeiras. Apesar de a criança F., na subcategoria tarefas domésticas, referir que deveria ser o homem a ler o jornal e a mulher a passar a ferro, quando o questionei se achava que só as mulheres passavam a ferro, disse-me que não, que os homens também podiam passar.

Os dados referentes ao quadro 16 contradizem o quadro 15 pois, em relação à subcategoria atividades, interesses e profissões, as crianças F., L. e T., nos seus desenhos, indicaram as mulheres para as tarefas domésticas, à exceção da criança B., que desenhou o homem e a mulher a brincarem. Relativamente à subcategoria brincadeiras, também os dados referidos no quadro 16 contradizem os dados do quadro 15 pois, no *Grupo de Discussão*, nenhuma criança revelou concepções estereotipadas relativamente às brincadeiras, referido que os meninos e as meninas podiam brincar juntos. Porém, no desenho referente à mesma subcategoria todas as crianças colocaram o menino e a menina a brincar em separado. Na maioria dos desenhos apenas os meninos jogam futebol. Esta aparente não solidez e constância nas concepções pode-se dever ao facto de o *Grupo de Discussão* ser realizado em grupo e, os desenhos, individualmente. Tal facto deixa-me reflexiva sobre a *influência dos pares* nas respostas das crianças, aspeto que deveria ter sido acautelado nos procedimentos de ação.

De seguida apresenta-se a discussão e análise dos dados recolhidos no **2.º Momento – Proposta de intervenção e reflexão** – decorrente entre o dia 14 e o dia 30 de novembro de 2016.

Os dados recolhidos a partir das interações estabelecidas em torno da leitura de “O livro dos porquinhos”, no dia **14 de novembro de 2016**, estão sistematizados no quadro 17.

Quadro 17 - Concepções relativas à categoria papéis de género e à subcategoria tarefas domésticas

Categoria	Subcategoria	Concepções identificadas nas crianças a partir da proposta de leitura da história “O Livro dos Porquinhos”.			
		Criança F.	Criança L.	Criança B.	Criança T.
Papéis de género	Tarefas domésticas	“O meu pai às vezes cozinha sozinho.”		“Eu ajudo a minha mãe. E o meu pai também.”	“O meu pai ajuda a minha mãe a cozinhar.”

Através da observação do quadro acima, pode-se constatar que nenhuma das crianças revelou estereótipos relativamente à subcategoria das tarefas domésticas. A criança L., apesar de não se pronunciar sobre este aspeto, no final da leitura disse que achava bem a mãe arranjar o carro, enquanto o pai se dedicava às tarefas domésticas. As respostas das crianças podem estar relacionadas com a *influência dos pais*. Segundo Turner e Gervai, 1995, “(...) meninos e meninas cujos pais faziam mais os afazeres domésticos (...) eram menos conscientes de estereótipos de género (...)” (Turner e Gervai, 1995, citados por Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 327). Efetivamente as interações das crianças parecem ser justificadas por aquilo que observam e pelo seu contexto familiar.

No dia **15 de novembro de 2016**, durante o jogo dramático relacionado com a história lida no dia anterior, propus que a criança L. fosse o pai, a criança T. a mãe e as crianças F. e B, os filhos. Todos os participantes aceitaram os papéis atribuídos com agrado, à exceção da criança T., que me referiu: “Não, eu não quero fazer!”. Quando questionado por mim do porquê, respondeu-me “Porque quero ser o menino. Não quero ser uma menina!”. Quando o questionei se não queria experimentar fazer de mãe, respondeu decidido: “Não!”. Esta resposta fez-me perceber que, possivelmente, a criança não se identificava com o papel atribuído, “(...) procura-se que cada qual viva o seu papel, identificando-se com a personagem que representa, conseguindo uma perceção diferente de atitudes e comportamentos face às (des)igualdades de género, (...)”. (Cardona et. al., 2015, p. 76). Neste sentido sugeri que a criança F. trocasse de papel com a criança T., ao que ambos aceitaram.

Ao iniciar o jogo dramático, a criança F., que fazia de mãe, exclamou: “Não sujem tudo!”, ao que as restantes três crianças afirmaram: “Nós vamos sujar!”. A criança F. dirigiu-se para uma mesa, simulando que estava a passar a ferro, enquanto as restantes três crianças

desarrumavam a casinha. De forma a ver as suas reações, questionei-os: “Então não mudavam nada na história?”, ao que a criança F. responde “Eu punha os filhos e o pai a ajudarem-me!”. As três crianças afirmaram que iam ajudar a “mãe”. A criança T. ainda acrescentou: “Eu punha o filho de castigo. Porque está a sujar tudo com o pai.”. Enquanto as quatro crianças arrumavam a casinha verifiquei o seguinte diálogo entre eles:

Criança F.: “Assim a história era melhor!”

Criança L.: “Eu também acho. Porque assim ajuda tudo a mãe!”

Crianças T. e B.: “Nós também achamos que está melhor assim. Estamos a ajudar a mamã e o papá.”

As crianças que inicialmente desarrumavam tudo (reproduzindo os comportamentos das personagens da história), ao verem a criança F. que fazia de mãe a arrumar tudo sozinha, bem como a “passar a ferro”, consciencializaram-se de que tinham de a ajudar e que assim a história ficava melhor. Nesta proposta a intervenção do adulto foi fundamental, uma vez que ajudou as crianças a refletirem sobre a história e a reformularem-na.

O quadro 18 apresenta os dados obtidos no dia 16 de novembro de 2016, durante a proposta *FotoPalavra*.

Quadro 18 - Conceções relativas à categoria papéis de género e às subcategorias tarefas domésticas e profissões

Categoria	Subcategoria	Conceções identificadas nas crianças a partir da proposta da <i>FotoPalavra</i>			
		Criança F.	Criança L.	Criança B.	Criança T.
Papéis de Género	Tarefas Domésticas	Associa mulheres a lavar a loiça e nas construções e homem e mulher a cozinhar	Associa homens nas construções e mulheres a lavar loiça e cozinhar	Associa homens nas construções, mulheres a lavar a loiça e homens a cozinhar	Associa homens nas construções e mulheres a lavar a loiça e a cozinhar
	Profissões	Associa homens para cabeleireiro e mulheres e homens para restantes profissões	Associa homens e mulheres para cabeleireiro e apenas homens futebolistas e taxistas	Associa mulher para cabeleireira e mulheres e homens para restantes profissões	Associa mulher para cabeleireira e mulheres e homens para restantes profissões

No quadro 18 pode-se constatar que as quatro crianças apresentaram ideias estereotipadas relativamente às tarefas domésticas, o que vem a contradizer os dados sistematizados no quadro 17, relativo às tarefas domésticas, em que nenhuma criança apresentava conceções

estereotipadas nesta subcategoria. Efetivamente, nenhuma criança associou todas as tarefas domésticas apresentadas aos dois sexos, à exceção da criança F. que associou a tarefa de cozinhar a homens e a mulheres. As crianças B., T. e F. associaram apenas os homens às tarefas de construções.

Em relação à subcategoria profissões, as crianças B., T. e F. não revelaram estereótipos, tendo em conta que associaram duas das três profissões a homens como a mulheres. A criança L. apenas não revelou concepções estereotipadas no cabeleireiro, atribuindo homens e mulheres, nas restantes profissões associou apenas ao homem.

Antes de mostrar a fotografia de uma pessoa a lavar a loiça, questionei as crianças sobre quem julgavam ser. As quatro responderam, “Uma mulher.”. Ao mostrar que era um homem a lavar a loiça e uma mulher a limpar, a criança L. responde: “O meu pai às vezes também lava!” e a criança F.: “Assim trabalham os dois.”.

De seguida questionei sobre quem estava a martelar um prego. A criança L., a criança B. e a criança T. afirmaram que seria um homem, justificando os três que são os pais quem arranjam as coisas em casa. A criança F. afirmou que “É uma mulher. Também há mulheres que martelam.”. Quando mostrei a imagem, a criança T. reagiu admiradamente: “Ela está a martelar um prego muito grande!”.

Na última fotografia, referente às tarefas domésticas, questionei quem julgavam estar a cozinhar. A criança L. afirma: “Mulher a cozinhar e o pai a ajudar, se calhar.”. A criança B.: “Um homem a cozinhar.”, a criança F.: “Homem e mulher.”, por fim, criança T.: “Acho que é uma mulher, a minha mãe faz bolos.” Os dados apresentados parecem confirmar a *influência dos pais*, tal como referido por Bandura (Papalia, Olds & Feldman, 2006), pois todas as crianças se justificaram com o mesmo argumento: “A minha mãe cozinha”, “O meu pai é que arranja coisas em casa”.

Relativamente às profissões, quando referi que tinha uma fotografia com alguém a trabalhar num cabeleireiro, a criança T. respondeu prontamente: “É uma mulher. Porque a minha mãe é cabeleireira!”. A resposta desta criança pode ser explicada devido à profissão da mãe. A criança F. respondeu: “Pode ser um homem. Também há homens

cabeleireiros.”. A criança B.: “É uma mulher porque são senhoras que cortam o cabelo.” e a criança L.: “Pode ser um homem ou uma mulher”.

Quando questionei sobre quem estaria a jogar futebol, a criança F. referiu: “Eu acho que são meninos e meninas a jogarem.”. A criança T.: “Os meninos e as meninas podem jogar futebol.”. A criança B.: “Acho que são as duas.”. A criança L.: “Não, é um homem!”. Quando mostrei a imagem de uma futebolista, a criança L. reagiu admiradamente, “É uma mulher?”. Respondi: “Sim, esta é a melhor jogadora mulher.” e a criança afirmou: “Mas eu jogo à bola e sou menino.”. A criança T. interveio: “Há homens e mulheres que jogam à bola.”.

Finalizando, questionei quem poderia estar a conduzir um táxi. A criança T. respondeu que “Acho que é um homem ou uma mulher”, criança F. “Os dois!”, a criança B.: “Uma mulher, é bom uma mulher conduzir, mas também é bom ser o homem.”, a criança L.: “É um homem, porque já vi senhores a conduzirem.”. Face a esta afirmação, questionei: “Nunca viram mulheres a conduzir táxis?”, rapidamente todos os participantes respondem que sim e eu questiono o L.: “Então, se já viste, porque dizes que é um homem?” respondendo-me: “Porque sim!”. De facto, perante a resposta da criança, faltou-me levá-la a refletir do porquê de pensar assim.

As respostas do L., relativamente à taxista e à futebolista, podem estar relacionadas com o que afirmam Levy e Carter, 1989; Luecke-Aleksa, Anderson, Collins e Schmitt, 1995, as crianças “(...) categorizam atividades e objetos por gênero, sabem muitas coisas sobre o que os homens e as mulheres fazem e, muitas vezes, adquirem comportamentos apropriados ao gênero.” (Levy e Carter, 1989; Luecke-Aleksa, Anderson, Collins e Schmitt, 1995, citados por Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 324).

As crianças B., T. e F., na maioria das suas respostas relativas às profissões, referem que os homens e as mulheres podem ter as mesmas profissões, o que poderá revelar que estas crianças têm adquirida a flexibilidade dos papéis de género, isto é, “(...) a capacidade para reconhecer que tanto homens como mulheres podem ou poderão manifestar comportamentos similares e empenhar-se nas mesmas actividades, (...)” (Neto et. al., 2000, p. 21).

No dia **28 de novembro de 2016**, em momento de brincadeira livre na casinha, introduzi novos acessórios (um chapéu preto e branco, um chapéu branco com um boneco rosa, um lenço preto, um lenço cor-de-rosa e jornal desportivo) de forma a conhecer concepções das crianças. Os dados evidenciam-se no quadro 19.

Quadro 19 - Concepções relativas à categoria papéis de género e às subcategorias tarefas domésticas e preferências e gostos

Categoria	Subcategoria	Concepções identificadas nas crianças a partir da proposta de brincadeira livre na Casinha			
		Criança F.	Criança L.	Criança B.	Criança T.
Papéis de Género	Preferências e gostos	Tanto meninos como meninas podem usar os chapéus e os lenços	Tanto meninos como meninas podem usar os chapéus e os lenços	Tanto meninos como meninas podem usar os chapéus e os lenços	Tanto meninos como meninas podem usar os chapéus e os lenços
	Tarefas Domésticas	Tanto os homens como as mulheres podem consertar objetos estragados	Associa apenas o homem a consertar objetos estragados	Tanto os homens como as mulheres podem consertar objetos estragados	Associa apenas o homem a consertar objetos estragados

Como se pode observar no quadro acima, as quatro crianças não revelaram estereótipos relativamente à subcategoria preferências e gostos, mais concretamente a roupas e cores. Com um chapéu preto na mão, perguntei: “Quem pode colocar este chapéu?”, a criança B. responde: “É de menina, porque eu gosto.”. Seguidamente, agarrei no chapéu branco com um boneco cor-de-rosa: “E este?”, todas as crianças responderam: “Meninos e meninas podem utilizar!”. De seguida, questionei sobre o lenço preto, todas as crianças responderam: “Meninos e meninas!”. Por fim, o lenço cor-de-rosa, a criança F. responde: “É rosa, mas não faz mal, todos podem usar.”, a criança B. responde: “Meninos e meninas!”. Por fim, a criança T.: “Sim, os meninos podem ter frio e usam.”. A criança L. não se pronunciou sobre esta questão e deslocou-se para a mesa com o jornal.

A criança L., ao “ler” o jornal desportivo, diz-me: “Vês? Não há aqui senhoras a jogar futebol, só homens!”, respondi: “Pois, tens razão. Neste jornal não aparecem mulheres a jogar. Mas existem mulheres que jogam futebol! No outro dia trouxe imagens de uma mulher, a melhor jogadora de futebol, lembrás-te?”. O L. responde-me: “Sim, mas ela joga mal.”. Ao que respondo: “Se é a melhor jogadora, é porque joga bem.”. A criança,

prontamente, responde-me: “Mas os homens jogam melhor. E só estão homens neste jornal.”. Tentando levar a criança a pensar sobre o que havia dito referi que ia trazer um vídeo relativo a um jogo de futebol feminino. Perante esta possibilidade, a criança mostrou-se admirada. Efetivamente, a sociedade está habituada a ver na televisão, maioritariamente, jogadores de sexo masculino, confirmando-se que este pode ser um meio construtor de estereótipos “(...) que as crianças passam uma significativa parte do seu tempo a ver, poderão constituir-se como uma fonte de aprendizagem privilegiada dos estereótipos de género.” (Neto et. al., 2000, p. 24).

Continuando a interação com as crianças na Área da Casinha, e observando o quadro 19, pode-se constatar que duas crianças revelaram estereótipos, porém, com o decorrer do diálogo, as suas ideias parecem ter mudado. Inicialmente questionei-os: “Sabem, eu ouvi dizer que o forno da casinha estava estragado. De nós 5, quem será que o pode arranjar?”. A criança T. responde que, “Mas só os homens é que arranjam! Os homens conseguem arranjar!”. Imediatamente intervim: “Então e as mulheres? Eu, no outro dia, mostrei uma imagem de uma senhora a martelar em casa, não se lembram?”. A criança T. prossegue: “Sim, mas o homem arranja primeiro, se ele não conseguir, pede à mulher.”. Perante este comentário, respondi: “E se for a mulher a tentar arranjar primeiro? E, caso não consiga, pede ajuda ao homem?”. A criança T. responde que: “Também pode ser.”, criança L. intervém: “Eu acho que tem que ser um homem, porque o meu pai arranja coisas.”. Quando voltei a referir a imagem da mulher a martelar, o L. diz: “Pois, podem ser as mulheres também.”, a criança B. e a criança F. concluem: “Os dois arranjam!”.

Através da análise do quadro 19, bem como das devidas transcrições, pode-se constatar que a criança T., inicialmente parece apresentar uma ideia estereotipada, relativamente ao arranjo do forno da casinha, talvez porque esteja habituado a ver os homens a arranjam tudo. Porém, quando relembrei que anteriormente havia mostrado a imagem da mulher a martelar, a criança ficou reflexiva e reformulou a sua resposta. A criança L., mais uma vez, justifica-se com o pai, com o facto de ser este que arranja as coisas.

No dia **29 de novembro de 2016**, levei um vídeo com um jogo de futebol feminino, tendo em conta que uma das crianças (L.) mostrou não acreditar nessa possibilidade. Ao visualizarem o vídeo, a criança L. entusiasmada refere: “Eia, grande golo!”. A criança F.

afirma: “Foi a jogadora. Grande jogadora!”, a criança T. também: “Grande golo dela!” e questiona: “Aquela também é uma mulher?”, ao que respondo que sim, são todas. Quando se marca outro golo, a criança T. diz: “Uma mulher muito corajosa!”. A criança B.: “São só meninas. Muito bem!”. A criança F. diz ao L.: “Estamos a ver este jogo porque dizes que as meninas jogam terrivelmente mal.”. A criança T. acrescenta: “Afinal as meninas jogam bem.” E o L. conclui que: “É que já joguei contra meninas e ganhei, mas estas jogaram bem.”. Com esta proposta de visionamento e interação em torno do que viam e sentiam, tornou-se evidente que a criança L. mudou a sua opinião apenas quando viu um jogo de futebol feminino e percebeu que também existem boas jogadoras, tal como jogadores. Esta intervenção foi realizada com todos os participantes, que ajudaram o L. a constatar tal facto.

Os dados do quadro abaixo fazem referência a um diálogo posterior à proposta de des-re/construção de uma história sexista (ver anexo 17) no dia **30 de novembro de 2016**. Tendo como referência a minha pergunta inicial: “O que achaste da história?”, as respostas das crianças apresentam-se no referido quadro.

Quadro 20 - Conceções relativas à categoria papéis de género e à subcategoria emoções

Categoria	Subcategoria	Conceções identificadas nas crianças a partir da proposta de des-re/construção de uma história sexista retirada do <i>Guião de Educação – Género e Cidadania – Pré-escolar</i> , 2015, Cardona et. al.			
		Criança F.	Criança L.	Criança B.	Criança T.
Papéis de Género	Emoções	F.: “Achei tudo bem, menos a menina chorar. Porque as meninas também são valentes, mas aquela tinha medo. Mas quando crescer fica mais valente.”	L.: “Foi bom. A Zira não devia ter continuado com medo.”	B.: “Não me assustei nem nada.” E.: “Porque achas que a Zira estava a chorar?” B.: “Porque chora sempre.” E.: “Porque é que ela chora sempre e os meninos não?” B.: “Não é por ser menina que teve medo. Eu sou menina e não tive medo.”	T.: “Eu queria que eles tivessem ido buscar uma faca e ligassem aos tios, para prenderem os ladrões no carro da polícia.” E.: “Porque é que achas que a Zira estava com medo?” T.: “A Zira tinha muito medo porque podiam fazer mal. Os meninos eram fortes, a menina também era forte, mas tinha um bocadinho mais de medo.”

Como se pode constatar no quadro 20, através do diálogo posterior à história e à des/re-construção da mesma, as crianças não apresentaram estereótipos relativos à subcategoria emoções, uma vez que nenhuma das crianças refere que a personagem feminina tem medo

por ser menina. Para além deste facto, também referem que gostavam que a menina não tivesse medo. Esta proposta foi realizada individualmente, para que as crianças não se deixassem influenciar. É importante que o/a educador/a realize estas desconstruções e reconstruções de histórias com as crianças, de forma a prevenir as *influências culturais* que parecem indicar que “(...) os personagens masculinos predominam, as mulheres tendem a precisar mais de ajuda, e os homens tendem a dar ajuda.” (Beal, 1994; Evans, 1998, citados por Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 327).

Os quadros abaixo (21 e 22) sistematizam os dados recolhidos nos dias 13 e 14 de dezembro de 2016 referentes ao **3.º Momento - O que foi permanecendo inalterável e/ou parecendo mudar nos comportamentos das crianças** – com o objetivo de verificar, ou não, alguma tendência de evolução desde o início do estudo

Quadro 21 - Concepções relativas à categoria papéis de género e à subcategoria tarefas domésticas e brincadeiras

Categoria	Subcategoria	Imagem	Concepções identificadas nas crianças a partir da proposta do <i>Grupo de Discussão</i> .			
			Criança F.	Criança L.	Criança B.	Criança T.
Papéis de género	Tarefas domésticas	Mulher a cozinhar	“Eu acho essa imagem muito má. O pai devia ajudar a mãe.”	“O pai podia estar a ajudar, por exemplo, o pai a varrer o chão e a mãe a cozinhar.”	“O senhor podia ajudar.”	“Eu também acho que está má. O pai se calhar estava a ler o jornal e a mãe a cozinhar. O pai podia estar a varrer o chão e os filhos a ajudar a mãe a cozinhar.”
		Homem a cozinhar, mulher a varrer o chão	O F. pensou que a mulher não estava a ajudar, quando viu bem: “Ah pois está. Então está bem.”	“Acho bem. Porque o senhor está a cozinhar e a senhora a varrer.”	“O senhor a ajudar a senhora.”	“Esta imagem está melhor que a outra, assim a casa fica toda limpinha e ajudam-se.”
		Homem a passar a ferro, mulher a ler o jornal	“Está mal. Muito mal. Porque a mãe está descansadinha no sofá a ler o jornal e o pai a passar a ferro.”	“Muito pior. Porque a mãe está a ler o jornal e o pai a passar a ferro.”	“Eu acho que está bem.”	“Está mal. A mãe está a ler o jornal e o pai a trabalhar sozinho. A mãe devia estar a ajudar o pai.”

Brincadeiras	Meninos e meninas a brincarem juntos	“Está boa porque as meninas podem brincar com os meninos.”	“A menina está na baliza e o menino está a tentar marcar golo, também estão a saltar à corda.”	“Acho bem. Eu jogo à bola com a mãe.”	“Está boa, porque os meninos e as meninas podem jogar à bola, o L. é que pensa que não.”
--------------	--------------------------------------	--	--	---------------------------------------	--

No quadro acima representado figuram as respostas das crianças relativamente ao *Grupo de Discussão*. Relativamente à subcategoria tarefas domésticas, nenhuma criança revelou concepções estereotipadas. Porém, a criança T. foi a única que justificou que, tanto o homem como a mulher, deviam estar a trabalhar. Faltou perguntar à criança F. e à criança L. se achavam mal por ser o homem a trabalhar ou por ser apenas o homem. Neste terceiro momento e como se pode constatar no quadro acima, a criança F. já refere que a imagem não está boa. Em relação à subcategoria brincadeiras, nenhuma criança apresentou concepções estereotipadas, tanto no primeiro como no terceiro momento.

Do primeiro para o terceiro momento também constatei alguma evolução nas respostas das crianças. A criança T., no primeiro momento e relativamente à primeira imagem, apenas referiu “Ela se calhar precisa de ajuda”, já no terceiro momento refere que “Eu também acho que está má. O pai se calhar estava a ler o jornal e a mãe a cozinhar. O pai podia estar a varrer o chão e os filhos a ajudar a mãe a cozinhar.”. A criança L., no primeiro momento apenas refere que “O meu pai também já cozinhou.”, e no terceiro momento refere: “Acho bem. Porque o senhor está a cozinhar e a senhora a varrer.”. Por fim, a criança F., no primeiro momento refere que “Os pais também podem cozinhar.”, e no terceiro momento, “Eu acho essa imagem muito má. O pai devia ajudar a mãe.”. A criança B. foi a única que manteve as suas respostas semelhantes. Apesar de todas as crianças, tanto no primeiro como no terceiro momento, não revelarem estereótipos na maioria das suas respostas, esta evolução no discurso pode revelar que se tornaram mais reflexivas em relação ao assunto.

O quadro 22, abaixo representado, sistematiza as concepções das crianças referentes à proposta do Desenho.

Quadro 22 - Concepções relativas à categoria papéis de género e às subcategorias atividades, interesses, profissões e brincadeiras

Categoria	Subcategoria	Desenho	Conceções identificadas nas crianças a partir da proposta do Desenho			
			Criança F.	Criança L.	Criança B.	Criança T.
Papéis de gênero	Atividades, interesses, profissões	Mulher e homem	“Senhora a cozinhar, ela faz anos, está a fazer o bolo enquanto o pai vai comprar uma prenda para mãe.” e “Senhor a fumar e tem uma moldura para dar à mãe, porque a mãe está a cozinhar, então ele comprou uma prenda para ela.”	“Senhora a cozinhar, porque a minha mãe cozinha.” e “Senhor a ver televisão, porque os senhores gostam de ver televisão e eu também.”	“Senhora a jogar às palmas, estava a jogar com a menina e com o senhor.” e “Senhor a brincar às palmas, porque é muito giro, é como o meu irmão faz.”	“Senhora a cozinhar, porque as senhoras cozinham, o senhor também podia.” e “Senhor a apanhar milho, porque os senhores apanham milho, mas as senhoras também podem apanhar.”.
	Brincadeiras	Menino e menina	“Menina a jogar à bola, está a jogar à bola com o menino.” e “Menino a jogar à bola com a menina, podem brincar todos juntos.”	“Menina a por a mesa, porque está a ajudar a mãe.”, “Menino a jogar à bola, porque queria jogar à bola com o tio e não queria ajudar a mãe.”	“Menina a brincar com as palmas, estava a brincar com o senhor.” e “Menino a brincar aos patos, porque é bom brincar.”	“Menina a ser guarda-redes.” e “Menino a jogar à bola porque os meninos e as meninas podem jogar à bola juntos.”

Através da observação do quadro acima pode-se verificar que, relativamente à subcategoria atividades, interesses e profissões, as crianças F. e L. permaneceram com conceções estereotipadas. As duas crianças, nos dois momentos, desenharam a mulher a cozinhar e o homem a realizar outras atividades. A criança B., tal como no primeiro momento, não revelou conceções estereotipadas. Relativamente à criança T., notou-se evolução no seu desenho, tendo em conta que no primeiro momento desenhou a mulher a limpar a casa e o homem a ler, admitindo que o homem não faz nada. No terceiro momento esta criança desenhou a mulher a cozinhar e o homem a apanhar milho, porém, sem questioná-lo, sentiu necessidade de afirmar que “o/a homem/mulher também podia fazer.”.

Relativamente à subcategoria brincadeiras, a criança L. revelou conceções estereotipadas nos dois momentos, desenhando sempre o menino a jogar à bola e a menina a pôr a mesa ou a ler. Em relação às crianças F. e T. parecem ter refletido sobre o assunto, tendo em

conta que no primeiro momento a menina e o menino brincavam separados, no terceiro momento, brincavam juntos. A criança B., nos dois momentos, desenhou os quatro personagens a brincarem juntos, não revelando assim estereótipos sobre nenhuma subcategoria.

O facto de as crianças desenharem os meninos a brincar com meninos e as meninas entre si, pode dever-se à tendência das crianças para a segregação dos sexos. Para Carole Beal (1994), a segregação dos sexos deve-se a duas razões, a primeira que, “(...) as crianças preferem brincar com outras do mesmo sexo em virtude da semelhança mútua (...)” (Beal, 1994, citada por Cardona et. al., 2015, p. 21). A segunda razão deve-se à “(...) necessidade individual de desenvolvimento da identidade de género que conduz as crianças a procurar contactar, preferencialmente, com outras parecidas consigo, isto é, outras que correspondam aos modelos aprendidos do que “é ser rapaz” ou “ser rapariga.” (*ibidem*). Porém, ainda assim, deveria ter questionado as crianças F. e T. do porquê de, no primeiro momento desenharem o menino e a menina a brincarem em separado e no segundo momento juntos.

De forma a terminar o 3.º momento do estudo, no dia 14 de dezembro de 2016 questioneei as crianças, individualmente: **“O que aprendeste com tudo o que fizemos?”**.

Criança L.: “Aprendi que as meninas jogam à bola.”

Criança B.: “Aprendi que há meninos cabeleireiros.”

Criança F.: “Pensava que não havia mulheres taxistas.”

Criança T.: “Que as senhoras martelam.

Neste sentido, e pretendendo sistematizar os dados recolhidos, serão apresentados em anexo, quadros referentes às concepções das crianças participantes ao longo do estudo (ver anexo 18, anexo 19, anexo 20 e anexo 21).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

8.1. CONCLUSÃO DO ESTUDO INVESTIGATIVO

Com a recolha e análise dos dados, o principal aspeto que se constata é que o que as crianças participantes neste estudo dizem e fazem vai sofrendo alguma alteração. Com o estudo pretendia-se:

- Identificar as áreas da sala que são preferencialmente escolhidas pelas crianças;
- Observar/registar os comportamentos das crianças quando brincam em contexto de brincadeira livre;
- Conhecer as conceções de género das crianças relativamente a brincadeiras, profissões e atividades;
- Refletir sobre o papel do/a educador/a para uma prática integradora que não reforce ideias estereotipadas sobre os papéis atribuídos ao sexo masculino e feminino.

Relativamente ao primeiro objetivo, os dados recolhidos através de observações atentas mostram que os participantes preferem as áreas da Casinha e do Castelo. Inicialmente, as crianças L. e T. (sexo masculino) não concebiam a ideia de brincar na Área da Casinha, porém, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada e do estudo, fui observando algumas presenças destas crianças também na Área da Casinha. Relativamente à criança B. (sexo feminino) e à criança F. (sexo masculino), a área frequentemente escolhida era a Área da Casinha. Estas crianças tinham mais dificuldade em dirigir-se para outras áreas, porém, comecei a observar algumas idas até à Área do Castelo. Esta possibilidade de brincar, em áreas anteriormente quase não frequentadas, pode ter sido desencadeada pela dinâmica do estudo investigativo.

Em relação ao segundo objetivo, os comportamentos da criança B. e da criança F., em momento de brincadeira livre, eram semelhantes. Nas suas brincadeiras, imitavam muitas vezes desenhos animados a que ambos assistiam em casa, idas à equitação e simulavam realizar tarefas domésticas, tais como cozinhar e pôr a mesa. Também as crianças L. e T. revelavam comportamentos semelhantes, sendo que, na Área do Castelo, frequentemente, simulavam “lutas” entre os seus personagens. Foi interessante constatar as diferenças de brincadeiras entre os quatro participantes nas áreas mencionadas.

Dois dos participantes de sexo masculino (crianças L. e T.) têm preferências por brinquedos e áreas semelhantes, porém, o outro participante de sexo masculino (criança F.) parece não optar pelos mesmos brinquedos e áreas, “As preferências por brinquedos e actividades são influenciadas pelos estereótipos de género, expressando as crianças uma maior preferência por brinquedos típicos do seu género (...)” (Neto et. al., 2000, p. 15). A criança B., de sexo feminino, não apresentou concepções estereotipadas, o que pode talvez ser explicado por “(...) as raparigas, a partir dos 4 ou 5 anos (Pitcher & Schultz, 1983), não aumentam visivelmente as suas preferências tipificadas (...)” (*ibidem*).

A questão de partida “Será que, para as crianças, existem brincadeiras, atividades, roupas e profissões para meninos e meninas, homens e mulheres?” vai ao encontro do terceiro objetivo. Assim sendo, a criança B., na grande maioria das suas respostas, ao longo do estudo não revelou concepções estereotipadas. Efetivamente, na subcategoria tarefas domésticas, tanto no primeiro como no terceiro momento, ao visualizar a imagem do homem a passar a ferro e a mulher a ler o jornal dizia que “É fixe a mãe estar a ler o jornal e o pai a passar a ferro” (conforme quadro 15) e que “está bom assim” (conforme quadro 21).

A criança L., revelou concepções estereotipadas, também desde o início ao final do estudo, relativamente à subcategoria atividades, interesses e profissões e à subcategoria brincadeiras. No segundo momento as suas concepções iam oscilando, revelando-se mais rígidas na subcategoria profissões, mais especificamente na profissão de futebolista e taxista (conforme quadro 18). O facto de esta criança manter, de algum modo, as suas concepções pode significar que a proposta de intervenção não foi geradora de modos diferentes de pensar.

Relativamente à criança F., os seus comportamentos verbais e não verbais parecem contraditórios pois, em momento de brincadeira livre, na Casinha, simula realizar tarefas domésticas e veste roupas que, tradicionalmente, são usadas por pessoas do sexo feminino. Porém, quando convidado a desenhar uma tarefa típica de mulher e de homem, tanto no primeiro como no terceiro momento, desenha a mulher a cozinhar e o homem a fumar (conforme quadros 16 e 22). Por inexperiência não fez questões que pudessem realmente saber o que pensa a criança, nomeadamente se a mulher podia fumar, pergunta

que poderia ter ajudado a perceber de forma mais clara as suas concepções. Durante o segundo momento, a criança revelou concepções estereotipadas apenas relativamente à proposta da *FotoPalavra* (conforme quadro 18).

Relativamente à criança T., os dados recolhidos nas atividades dos três momentos, permitem perceber que, inicialmente revelou concepções estereotipadas, considerando a subcategoria brinquedos e tarefas domésticas (conforme quadro 16). Durante o processo de intervenção e reflexão verifica-se que a criança parece alterar um pouco o seu modo de pensar, pois no 3.º momento referiu que o homem apanha milho e a mulher cozinha, sentindo necessidade de explicar que a mulher também pode apanhar milho e o homem cozinhar. Nas brincadeiras, desenhou o menino e a menina a brincarem juntos, contrariamente ao primeiro momento. Mais uma vez, a investigadora deveria ter procurado, na interação com a criança, razões para as suas escolhas e afirmações.

A aparente evolução no modo de pensar da criança T. pode mostrar que a investigadora, para aquela criança, pode ter começado a fazer a diferença, construindo a possibilidade de pensar de modo diferente. Porém, considerando que há crianças que aparentemente parecem não ter mudado de opinião, importa repensar modos mais adequados e duradouros de ação pedagógica capaz de ajudar as crianças a refletirem. No entanto, importa ter presente que não se alteram concepções de um momento para o outro. Este é um trabalho que não cabe apenas ao/à educador/a, pois envolve todo o contexto da criança, desde a família às narrativas com que contacta. Desta forma, o/a educador/a poderá trabalhar em conjunto com a família.

É de salientar que as respostas das crianças L., F. e T. divergiam quando estavam em grupo e individualmente, o que leva a constatar as *influências dos pares*, em que, “Os amigos começam a reforçar o comportamento aos 3 anos, e sua influência aumenta com a idade.” (Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 327). Este facto evidencia alguma fragilidade na estratégia de recolha de dados.

Refletindo sobre o último objetivo, o papel do/a educador/a, os dados recolhidos permitem constatar que é fundamental que este consiga organizar o ambiente educativo de forma a que o mesmo não apresente estereótipos.

No caso do presente contexto, na Área da Casinha não estavam presentes apenas roupas referencialmente vestidas por pessoas do sexo feminino, também estavam roupas preferencialmente vestidas por pessoas do sexo masculino. Na Área do Castelo não estavam presentes apenas reis, também estavam princesas. Para além das áreas, é importante que o/a educador/a tenha atenção às imagens estereotipadas que afixa. Por exemplo, poderá colocar uma mulher policia, ou um homem cabeleireiro, caso o foco das interações seja as profissões. Também os livros devem ser cuidadosamente selecionados, de forma a evitar narrativas estereotipadas. Caso sejam, poderá proceder à desconstrução e reconstrução da narrativa, em conjunto com as crianças. Outro aspeto que o/a educador/a deverá ter em conta recai nos momentos de brincadeira livre, devendo evitar que as crianças permaneçam sempre nas mesmas áreas, conversando e incentivando-as a experimentarem brincar noutras áreas.

Concluindo, apesar de os estereótipos existirem, ao longo deste estudo sinto que ajudei as crianças a refletir. Neste sentido, este estudo comprova a importância de Práticas inclusivas na Educação Pré-Escolar, de forma a que as crianças reflitam e desconstruam alguns estereótipos.

8.2.LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Uma das principais limitações do estudo relaciona-se com o tempo disponível para o mesmo. Tendo em conta que esta é uma temática que exige tempo, não foi possível obter os resultados esperados,

A eficácia do método no desenvolvimento das competências e objetivos em questão exige não só tempo mas também um *habitus*, uma continuidade que favoreça a compreensão do processo por parte das crianças e a sua adesão ao mesmo. (Cardona et. al., 2015, p. 83).

Outra limitação recai sobre a inexperiência da investigadora. Efetivamente, nem sempre foram realizadas as questões mais apropriadas, o que poderá ter influenciado as respostas das crianças.

Este estudo poderia ainda ter contemplado uma dimensão investigativa pensada na família, para tentar melhor compreender as conceções das crianças. Efetivamente, a família é um dos principais meios de socialização e este é um trabalho que tem de ser feito entre a educação de infância e a família.

CONCLUSÃO FINAL DO RELATÓRIO

A elaboração do presente relatório, bem como todo o trabalho que nele está implícito, fez-me perceber como cresci, tanto a nível pessoal como profissional. Ao recordar os primeiros dias de Prática de Ensino Supervisionada, percebo que me deixei levar pelas minhas inseguranças e receios. Sei que ainda tenho muito para aprender, mas consigo perceber que evoluí ao longo deste percurso. Agora também consigo perceber a importância do/a educador/a ter um papel reflexivo e investigativo.

As dimensões reflexivas do presente relatório ajudaram-me a refletir mais, sendo que essa foi uma das minhas maiores dificuldades ao longo do Mestrado. A reflexão é um dos mais importantes aliados do/a educador/a, tendo em conta que, só refletindo e observando, consegue adaptar a Prática às necessidades e interesses das crianças. Para além deste facto, só um educador reflexivo consegue ajudar as crianças a serem também reflexivas sobre as suas atitudes.

Também a dimensão investigativa teve impacto em mim. Com o presente estudo apercebi-me (ainda mais) da importância da adoção de práticas educativas inclusivas. Assim, este estudo ajudou-me a perceber o verdadeiro impacto dos meios de socialização e da organização do espaço, nas crianças. Desta forma, é importante que o/a educador/a adote o papel de educador/a investigador/a, de forma a promover aprendizagens e o desenvolvimento holístico das crianças.

Em suma, este percurso fez-me perceber que educadora quero ser no futuro, quero partir sempre dos interesses e curiosidades das crianças de forma a promover o seu desenvolvimento e aprendizagens significativas, pelo que pretendo ser reflexiva e adotar o papel de investigadora.

BIBLIOGRAFIA

Aguilar, G., M. & Sabala, A., S. *Projecto Creche - Educação para a 1.ª infância*. (2009). Sintra: Grupo Rafa.

Alvanel, A., M., P. (2015). *O Jogo Simbólico e a Construção da Identidade de Género*. Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal. Retirado de: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9180/1/Ana%20Margarida%20Penha%20Alvanel.pdf> a 12 de maio de 2016, às 12h57.

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

Baguley, E. (2005). *As Ideias da Bia*. (Costa, P. Trad.). Minutos de Leitura – Edições, Lda. – Lisboa.

Bandet, J. & Sarazanas, R. (1973). *A Criança e os Brinquedos*. (Maria, M., T., Trad.). Lisboa: Editorial Estampa.

Barbeiro, L., F. & Pereira, L., A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barboza, K., C., A. & Volpini, M., N. (2015). A organização dos cantos temáticos na educação infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2, (1), 13-24. Retirado de: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200227.pdf> a 8 de fevereiro de 2017, às 13h48

Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*. 72, 85-104

Brazelton, B., T. (2007). *O Grande Livro da Criança*. (M., d., M., Peixoto, Trad.). (10.ª edição). Barcarena: Editorial Presença.

Browne, A. (2007). *O livro dos Porquinhos*. (Isabelle, B. & Miguel, M., Trad.). Lisboa: Kalandraka.

Cardona, M., J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & T., T.,C. (2015). *Guião de Educação – Género e Cidadania – Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Carmo, H. & Ferreira, M., M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, C. & Sousa, O., C. (2011). Literacia e Ensino da Compreensão na Leitura. *Interações*, 19, 109-16. Retirado de: <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/530/1/S6%20-%20Carvalho%20%26%20Sousa.pdf> a 23 de fevereiro de 2017 às 11h34.

CrossEntUp. (2011). *As Aventuras de Tintim – Objectivo Lua (1/3) – PT-PT*. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=Bcqp4BRAno8> a 06 de maio de 2016 às 20h03.

CrossEntUp. (2011). *As Aventuras de Tintim – Objectivo Lua (2/3) – PT-PT*. Retirado de: <https://www.youtube.com/watch?v=mvdskCGJKo> a 06 de maio de 2016 às 20h03.

CrossEntUp. (2011). *As Aventuras de Tintim – Objectivo Lua (3/3) – PT-PT*. Retirado de: <https://www.youtube.com/watch?v=YElb8GdMMW8> a 06 de maio de 2016 às 20h03.

Dionísio, M., d., L. & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, 24, (2), 597- 622. Florianópolis. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13681/1/A%20educac%CC%A7a%CC%83o%20pre%CC%81-escolar%20em%20Portugal.pdf> a 12 de fevereiro de 2017 às 23h05.

Edições Convite à Música (2014, dezembro 16). *Pinheirinho – Natal*. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=CdEtcSGhNZ0> a 04 de dezembro de 2015 às 18h02.

Espacial Kids (2012, dezembro 3). *Na Quinta do Tio Manel – Jardim de Infância Vol. 2*. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=oSD9e1kBU> a 20 de outubro de 2015 às 19h07.

Espectralraziel (2009, agosto 8). *Ônibus Espacial – Nasa Space Shuttle Endeavour – HD*. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=TkTbVVcmQ5A> a 15 de maio de 2016 às 19h11.

Faw, T. (1981). *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência*. (A. B. Simões, Trad.). Brasil: McGraw-Hill.

Folque, M., d., A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2.^a Edição). Fundação Calouste Gulbenkian.

Forey, P. & Fitzsimons, C. (1996). *Insetos – Guia Prático para reconhecer facilmente as variedades de insectos mais comuns da Europa*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Foster, B. (1989). *Dicionário ilustrado da ciência*. Porto: Porto Editora.

Gesell, A., Ilg, F. L. & Ames, L. B. (1979). *A Criança dos 0 aos 5 anos: O Bebê e a Criança na Cultura dos nossos Dias*. (C. d. Reis, Trad.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Grejniec, M. (2003). *A que sabe a Lua?*. (Honrado, A. Trad.). Lisboa: Kalandraka.

Jablom, J., Dombro, A., L. & Dichtelmiller, M., L. (2009). *O poder da observação: do nascimento aos 8 anos*. (2.^a edição). Porto Alegre: Artmed.

Katz., L., Ruivo., J., B., Silva., M., I., R., L. & Vasconcelos., T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei Quadro no 5/97 de 10 de fevereiro da Assembleia da República. *Diário da República*: I série, No 34 (1997). Retirado de

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf a 12 de fevereiro de 2017 às 23h01.

Llenas, A. (2015). *O Monstro das Cores*. Nuvem de Letras.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mergulhão, T. (2008). *Vozes e silêncio: a Poética do (Des)encontro na Literatura para Jovens em Portugal*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras. Programa em Estudos Comparatistas

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

Mocho, C., d., J., B. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: A integração das Expressões Artísticas na Infância*. Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Pedagogia e Educação. Tese de Doutoramento. Retirado de: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/582/1/17337_tese_Teresa_Mergulhao_versao_C_D.pdf a 27 de abril de 2017 às 00h09

Moreira, R. & Soeiro, C. (1996). *A minha primeira biblioteca – Iniciação à ciência*. Estoril: Marus Editores.

Moreira, R. & Soeiro, C. (1993). *A minha primeira biblioteca – O mundo dos insectos*. Estoril: Marus Editores.

Moreira, R. & Soeiro, C. (1996). *A minha primeira biblioteca – Rodas e asas*. Estoril: Marus Editores.

Moufarda, C., M., G. (2014). *A Importância e o Impacto das Rotinas na Creche e no Jardim de Infância*. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.

Mussen, P., H., Conger, J., J. & Kagan, J. (1977). *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*. (M., S., M., Netto, Trad.). (4.^a edição). São Paulo – Brasil: Editora Harper & Row Do Brasil Ltda.

Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Peças, A., Chaleta, E., Folque, A. & Machado, C., G.(2000). *Estereótipos de Género*. (2.^a Edição). Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Nicolson, I. (1970). *Exploração dos Planetas*. Edições Melhoramentos: Editora da Universidade de São Paulo.

Oliveira, d., E., M., R. & Rubio, J., d., A., S. (2013). O Faz de Conta e o Desenvolvimento Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*. 4, (1), 3-9. Consultado a 6 de fevereiro de 2017, às 14h03. Disponível em: <http://docplayer.com.br/78701-O-faz-de-conta-e-o-desenvolvimento-infantil.html>.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa.

Oliveira, Z., d., M.; Mello, A., M.; Vitória, T. & Ferreira, M., C., R. (1993). *Creches: Crianças, Faz de conta & Cia*. (2.^a Edição). Brasil: Petrópolis.

Papalia, D., Olds, W.,S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. (D., Bueno, Trad.). (8.^a edição). Porto Alegre: artmed.

Parente, C. (s.d.). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.

Pereira, I., S., P. (2002). *Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura?* Comunicação apresentada no VII Congresso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, México. Resumo retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4451/1/Compreens%25C3%25A3o%25A9-Escolar.pdf> a 16 de janeiro de 2017 às 22h05

Piaget, J. & Inhelder, B. (1979). *A psicologia da Criança – do nascimento à adolescência*. (M., Editores, Trad.). Lisboa: Moraes Editores.

Portugal, G. (s.d.). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche – das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro.

Ramos, A. M. & Silva, S. (2014). *Leitura do Berço ao Recreio – Estratégias de promoção da leitura com bebés*. In Viana, F. L., Ribeiro, I. & Baptista, A., *Ler para ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*, pp. 154-156. Coimbra: Edições Almedina.

Rinaldi, I., M., d., S., F. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Relatório de Estágio de Mestrado, Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. Retirado de: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6818/1/Relatório%20Corrigido%20entre%20ga.pdf> a 18 de abril de 2016 às 20h05.

Rodrigues, L., F. (2012). *Os Fantoches na Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento de competências sociais*. Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação.

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

Silva, A., d. & Vasconcelos, T. (2005). *A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar*. (3.^a Edição). Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

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

Sim-Sim, I., Silva, A., C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sitepopular. (2009, outubro 20). *Aranha construindo sua teia*. Retirado de https://www.youtube.com/watch?v=CM2A9_FcQBA a 16 de novembro de 2016 às 19h05.

Soares, C., C. (2012). *Género, Afectos e Poderes – Representações Sociais em Crianças do Ensino Básico*. Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Sousa, B., A. (2009) *Investigação em Educação*. (2.^a Edição). Lisboa: Livros Horizonte.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R. & Alves, S. (s.d.). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Viana, F., L. & Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever – Propostas integradoras para jardim de infância*. Santillana.

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

V Kids (2015, janeiro 14). *As Aventuras do Patinho – O Patinho No Espaço Sideral*. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=ig-WnmEbjkM&t=4s> a 15 de maio de 2016 às 17h42.

Winnicott, W., D. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. (1.^a edição). (A., M., Vilar, Trad.).
Rio Tinto: Edições Asa.

ANEXOS

Anexo 1 - Planificação Rotinas em Creche

Atividade	Áreas de Conteúdo / Domínios	Intencionalidade Educativa	Competências	Atividade/Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Acolhimento das crianças. (07h45 – 09h30)</p>	<p>- Área de Formação Pessoal e Social</p>	<p>- Promover a sensação de segurança e conforto. - Interagir com os adultos e os seus pares, de modo a promover o desenvolvimento e a aprendizagem. - Desenvolver interações de bem-estar e segurança.</p>	<p>- A criança sente-se segura e confortável no ambiente escolar. - A criança progride na autonomia. - A criança torna-se mais independente. - A criança estabelece relações interpessoais.</p>	<p>A estagiária recebe as crianças no <i>hall</i> de entrada. Despe-lhe os casacos e veste-lhe os bibes, induzindo-as a deixarem a chupeta e/ou qualquer brinquedo trazido pela criança, na mochila pessoal. As crianças dirigem-se à área de acolhimento, delimitada por bancos, onde interagem com crianças de outra faixa etária. Posteriormente, as crianças sentam-se no tapete PVC, onde lhes é dado pão, bolacha e água. As crianças que já conseguem controlar os esfíncteres dirigem-se às instalações sanitárias, enquanto as restantes se organizam em fila para, de</p>	<p>Humanos: Educadoras de infância, Auxiliares operacionais, Estagiárias. Materiais: <i>Coelhos de encaixe</i>, piscina com bolas, escorrega, tapete PVC, brinquedos, pão, bolacha, água.</p>	<p>- Avaliar o comportamento da criança após a sua chegada à Creche. - Avaliar a interação com os seus pares e adultos. - Avaliar as brincadeiras das crianças. - Avaliar a capacidade de organização, ao nível da arrumação e da formação de filas para a entrada na Sala de Atividades.</p>

Higiene (11h-11h15)	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Formação Pessoal e Social. - Área de Conhecimento do Mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia e a iniciativa da criança. - Desenvolver na criança regras de higiene. - Desenvolver o sentido de responsabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança aprende a ser autónoma. - A criança aprende a cuidar de si. - A criança torna-se responsável. 	<p>forma ordenada, entrarem na sala de atividades.</p> <p>Depois da brincadeira livre, as crianças arrumam a sala. Posteriormente sentam-se para a colocação dos babetes. Divididos entre os adultos, as crianças vão sendo chamadas uma a uma para a lavagem das mãos, sendo sentadas na parte exterior à sala. Finalmente formam uma fila e dirigem-se até à sala de refeições.</p>	<p>Humanos: Educadora de infância, assistente operacional, estagiária.</p> <p>Materiais: Babetes, lavatório.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a capacidade de a criança ser autónoma e independente. - Avaliar a importância da higiene para a criança.
Almoço (11h15-12h)	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Formação Pessoal e Social. - Área de Conhecimento do Mundo. - Área da Expressão Motora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia na hora da refeição. - Estimular para a importância de comer bem e de forma saudável. - Expor a criança à diversificação alimentar. - Desenvolver a motricidade fina. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança aprende a ser autónoma. - A criança aprende a comer saudavelmente. - A criança aprende a saborear e distingue os alimentos. - A criança aprende a utilizar a colher. 	<p>A estagiária auxilia o grupo de crianças na hora de almoço.</p>	<p>Humanos: Educadora de infância, assistente operacional, estagiária.</p> <p>Materiais: Materiais próprios para a hora de almoço.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a capacidade da criança ser autónoma na hora da refeição. - Avaliar a destreza de cada criança na manipulação do talher. - Avaliar a capacidade da criança esperar sentada pelo outro. - Avaliar a capacidade da criança respeitar e apreciar a hora da refeição.
Higiene (12h-12h30)	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Formação Pessoal e Social. - Área de Conhecimento do Mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia e a iniciativa da criança. - Desenvolver na criança regras de higiene. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança aprende a ser autónoma. - A criança aprende a cuidar de si. 	<p>Depois do almoço as crianças formam uma fila e dirigem-se às instalações</p>	<p>Humanos: Educadora de infância, assistente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a capacidade de responsabilidade da criança.

<p>Lanche (15h-15h30)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Formação Pessoal e Social. - Área de Conhecimento do Mundo. - Área da Expressão Motora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o sentido de responsabilidade. - Promover a autonomia na hora da refeição. - Estimular para a importância de comer bem e de forma saudável. - Expor a criança à diversificação alimentar. - Desenvolve a motricidade fina. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança torna-se responsável. - A criança aprende a ser autónoma. - A criança aprende a comer saudavelmente. - A criança aprende a saborear e distingue os alimentos. - A criança aprende a utilizar a colher. 	<p>sanitárias, onde vão à sanita ou ao bacio, lavam as mãos e a cara, procedendo à retirada do bibe, das calças de ganga, se as tiverem, e dos sapatos. Posteriormente, as crianças dirigem-se para a sala de atividades, onde se deitam nas camas já dispostas anteriormente.</p> <p>A estagiária entra na sala e troca a fralda a cada criança, estabelecendo, em simultâneo, diversos diálogos. As restantes, que utilizam as instalações sanitárias, continuam a contar com a nossa atenção, na hora de vestir os bibes, as calças e o babete. Recolhe as chupetas e/ou os acessórios de conforto e, em fila, dirigimo-las à sala de refeições.</p> <p>A estagiária auxilia as crianças a lavar as mãos e a cara.</p>	<p>operacional, estagiária. Materiais: Sanitas, bacios, lavatório.</p> <p>Humanos: Educadora de infância, assistente operacional, estagiárias. Materiais: Materiais próprios para a hora do lanche.</p> <p>Humanos: Educadora de infância, assistente operacional, estagiárias. Materiais: Lavatório.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a capacidade de a criança ser autónoma e independente. - Avaliar a importância da higiene para a criança. - Avaliar a capacidade da criança ser autónoma na hora da refeição. - Avaliar a destreza de cada criança na manipulação do talher. - Avaliar a capacidade da criança esperar sentada pelo outro. - Avaliar a capacidade da criança respeitar e apreciar a hora da refeição. - Avaliar a capacidade de responsabilidade da criança. - Avaliar a capacidade de a criança ser autónoma e independente. - Avaliar a importância da higiene para a criança.
<p>Higiene (16h-16h30)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Formação Pessoal e Social. - Área de Conhecimento do Mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia e a iniciativa da criança. - Desenvolver na criança regras de higiene. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança aprende a ser autónoma. - A criança aprende a cuidar de si. 	<p>A estagiária auxilia as crianças a lavar as mãos e a cara.</p>	<p>Humanos: Educadora de infância, assistente operacional, estagiárias. Materiais: Lavatório.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a capacidade de a criança ser autónoma e independente. - Avaliar a importância da higiene para a criança.

Anexo 2 – Planificação 27 de outubro de 2015 Creche

Atividade	Áreas de Conteúdo/Domínios	Intencionalidade Educativa	Competências	Descrição da Atividade/Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Canção <i>Na quinta do tio Manel</i>, jogo de correspondências e brincadeira livre. (10h-11h)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Formação Pessoal e Social. - Área da Expressão e Comunicação. - Área do conhecimento do Mundo. - Domínio da Expressão Motora. - Domínio da Expressão Musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a autonomia. - Estimular a interação entre pares e adultos. - Propiciar a aceitação de regras. - Relacionar a Expressão Musical com a linguagem. - Desenvolver a motricidade fina. - Reconhecer o que come cada animal. - Recorrer ao jogo simbólico. - Reproduzir situações do quotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança torna-se autónoma. - A criança interage em grande grupo. - A criança interioriza regras. - A criança reconhece os diferentes sons da língua. - A criança reconhece os alimentos dos respetivos animais. - A criança desenvolve a sua motricidade fina. - A criança toma consciência de si próprio e do outro. - A criança contata com situações reais, do seu quotidiano. - A criança desenvolve destreza na manipulação dos objetos. 	<p>A estagiária começa a atividade perguntando: “Então quais são os animais da quinta que vocês conhecem?” Depois de verbalizadas as respostas das crianças, a estagiária informa as crianças de que, “São muitos os animais da quinta, e para os conhecermos melhor, vamos todos cantar uma música sobre eles. Pode ser?” A estagiária inicia a música <i>Na quinta do tio Manel</i>, acompanhada por um CD gravado com a música, onde aborda os animais: patos, vacas, ovelhas, galinhas. À medida que vai referindo cada um destes animais da canção, a estagiária, mostra uma imagem do respetivo animal, em tamanho grande. A estagiária canta uma vez sozinha e depois pede para a acompanharem. Depois de cantar as duas vezes, a estagiária divide as crianças em grupos de 4, pelas diversas áreas espaciais. Uma a uma, vai chamando para irem ter com ela à mesa de trabalho autónomo, a fim de realizarem um jogo de associação de imagens, plastificadas e com os</p>	<p>Humanos: Educadora de infância, assistente operacional, estagiárias.</p> <p>Materiais: Cartolina com a letra da música <i>Na quinta do tio Manel</i>, imagens em tamanho A4 com os animais da música, imagens dos animais da música e imagens das suas respetivas comidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a capacidade de escuta da criança. - Avaliar a capacidade de concentração da criança. - Avaliar a motricidade fina da criança. - Avaliar a capacidade da criança reconhecer o que come cada animal. - Avaliar como a música pode estimular a linguagem. - Avaliar as interações que a criança desenvolve. - Avaliar a capacidade da criança ser autónoma e independente. - Avaliar a capacidade da criança reproduzir situações do real.

<p>Brincadeira livre no exterior (16h30-17h)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Formação Pessoal e Social. - Área de Conhecimento do Mundo. - Área da Expressão Motora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o sentido de responsabilidade. - Promover o contacto com elementos da Natureza. - Permitir o contacto com crianças de faixa etária superior. - Desenvolver a motricidade global. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança torna-se responsável. - A criança contacta com elementos da Natureza. - A criança desenvolve relações interpessoais. - A criança desenvolve a motricidade global ao usufruir dos elementos no espaço exterior (triciclos, escorregas, bola de futebol...). 	<p>animais animais da canção (patos, vacas, ovelhas e galinhas).</p> <p>A estagiária observa atentamente as crianças na brincadeira livre no exterior. Esta interage com as crianças de modo a ajudar a resolver conflitos, a ajuda-las no escorrega ou no baloiço <i>sobe e desce</i>, e até mesmo promove o diálogo entre elas, por exemplo, quando não querem partilhar a bola de futebol, por último, incentiva-as a pedalar no triciclo, ao invés de andar com os pés no chão.</p>	<p>Humanos: Educadora de infância, assistente operacional, estagiárias.</p> <p>Materiais: Recursos inerentes ao espaço exterior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar as interações que a criança desenvolve. - Avaliar a capacidade da criança ser autónoma e independente. - Avaliar a capacidade da criança apreciar os elementos da Natureza. - Avaliar o desenvolvimento motor das crianças.
--	---	---	---	---	--	--

Referências Bibliográficas: Espacial Kids (2012, dezembro 3). *Na Quinta do Tio Manel – Jardim de Infância Vol. 2*. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=oSDeD9e1kBU> a 20 de outubro de 2015 às 19h07.

Anexo 3 - 6.º Reflexão Individual Creche

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, foi-nos proposta a realização de uma reflexão individual relacionada com a sexta semana de Prática de Ensino Supervisionada.

No dia 26 de outubro de 2015 resolvi tratar os animais selvagens. Inicialmente a minha opção era tratar das ovelhas, isto porque assim levava comigo algodão e eles sentiam as suas texturas, como se se tratasse do pêlo da ovelha. Porém, o único livro que encontrei adequado para estas idades, era sobre os animais selvagens. Por isso, não poderia fazer referência às ovelhas quando lia um livro sobre animais selvagens. Com isto, lembrei-me que tinha um fantoche de girafa realizado por mim anteriormente, então decidi juntar tudo. E, em vez de realizar a ovelha, realizaria o desenho de um leão e sentiam à mesma as texturas, com tecido de pêlo colocado na sua juba.

O grupo de crianças, ao ver a girafa ficou logo entusiasmado, e foi mesmo essa a minha intenção! Ler o livro com a girafa, para que as crianças se interessassem mais pela história. Para Leenhardt, citado por Rodrigues, 2012, p.20:

No ponto de vista de Leenhardt o recurso ao fantoche é uma expressão libertadora e é muito rica para o desenvolvimento das competências sociais. Pois a atividade com fantoches " (...) é uma fonte de enriquecimento: da linguagem da criança, através do diálogo dos bonecos; da precisão do seu gesto e do seu poder evocador, através da animação; da sua atividade manual (...)"

O meu grande erro nesta atividade foi de não ter aproveitado o facto de o grupo estar tão entusiasmado com as imagens do livro, que começaram logo a imitar os sons e os gestos de alguns animais presentes na história, A minha preocupação era apenas de ler toda a história e devia ter sido mais a interação com o grupo e a aprendizagem de sons e gestos dos animais. Relativamente às texturas que o livro tinha, optei por lhes dar a sentir apenas quando estivessem na atividade da pintura e colagem do leão, para evitar confusões.

Pela observação que pude fazer, o grupo estava com atenção à história e parece-me que se entusiasmou com os animais. Na posterior atividade, a de pintura e colagem do leão, o grupo interessou-se mais pela parte da colagem da juba, do que propriamente pela pintura do desenho.

Chamei entre quatro a cinco crianças para iniciarem a pintura, à medida que iam terminando, ajudava-os a colar a cabeça e a juba ao leão. A minha ideia para esta atividade era mesmo de a criança ter contacto com os materiais de pintura e com as texturas que existem. Antes de eles realizarem o leão, mostrei-lhes o meu exemplo e o do livro.

As minhas principais intencionalidades nestas atividades foram de a criança descobrir o que são animais selvagens e conhecer alguns deles. Também foi de a criança sentir várias texturas e, por fim, de ganhar o gosto pela leitura.

“Por seu turno, a diversidade de situações que enriquecem a expressão plástica proporciona o contacto com diferentes formas de manifestação artística.” (Orientações Curriculares Pré-Escolar, 1997, p.63)

Antes de o grupo se dirigir para as instalações sanitárias para a devida higiene e partirem então para o almoço, reli a história novamente com o fantoche da girafa, o grupo mostrou gostar imenso do fantoche, no final da história quiseram todos dar beijinhos à girafa e sentir os seus materiais.

Depois do almoço, o grupo de crianças esteve na hora da sesta, depois lancharam e foram para a brincadeira livre para o exterior. Na hora da brincadeira livre, notei algo novo, algumas crianças ao verem as de faixa etária a chegarem e a brincarem com eles, assustaram-se e ficaram muito paradas. Nunca tinha notado que tal acontecimento se sucedesse.

Para o seguinte dia, 27 de outubro de 2015, resolvi abordar os animais da quinta. Isto porque queria começar a atividade com uma música e a que encontrei era sobre os animais da quinta (*Na Quinta do Tio Manel*). Nesta música há a abordagem a patos, galinhas, ovelhas e vacas (onde se imita os sons destes animais). Depois da canção dos bons-dias, fiz então uma breve abordagem aos animais da quinta e levei comigo imagens grandes de uma vaca, um pato, uma galinha e uma ovelha. À medida que cantava sobre cada animal, ia mostrando as imagens desse respetivo animal. Isto porque não queria chegar lá e cantar só. Para além disso, queria também que o grupo associasse a palavra à imagem, de modo a desenvolver a linguagem não-verbal.

“Neste processo de compreensão da realidade o desenvolvimento da linguagem assume-se como uma ferramenta crucial, sendo importante providenciar variadas oportunidades para que a criança encontre quem converse com ela.” (Portugal, s.d, p.11)

Pela minha observação constatei que o grupo ficou bastante interessado na música, notando que depois cantavam o “ia ia ooo”, para além disto, pediram-me mais tarde para voltarem a ver as imagens.

Ainda de modo a estimular a linguagem não-verbal, realizei um jogo em que levei comigo imagens dos respetivos animais com as suas comidas, para que as crianças associassem o que cada animal come. Nesta atividade, foram poucas as crianças que

corresponderam de forma correta. Para além disto, eles adoraram ver as imagens, querendo sempre mexer nelas e repetir o jogo, mas era apenas isso, empilhar as imagens.

À medida que ia realizando o jogo com eles, ia comunicando de forma a criar relações de afetividade e estimular a sua linguagem. “Escutar é uma competência básica numa situação de comunicação eficaz que os adultos podem modelar mesmo quando as crianças se expressam ainda com uma fala de bebé onde poucas palavras são identificáveis.” (Portugal, s.d., p.10).

Posteriormente à atividade, o grupo partiu para as suas rotinas habituais onde nós os auxiliamos em tudo, higiene, almoço, seguindo-se da sesta, do lanche e da brincadeira livre no exterior.

Para o terceiro dia da semana, dia 28 de outubro de 2015, a planificação foi alterada. Isto porque às quartas-feiras é a habitual aula de Expressão Musical, porém neste dia, o grupo esteve ligado ao dia do bolinho. Depois de se juntarem todas as crianças no refeitório, as quatro educadoras da instituição, realizaram a massa para o bolinho, à medida que iam colocando os ingredientes, iam referindo o que cada ingrediente era, dando também a cheirar o fermento, por exemplo. Depois, foi-me solicitado que levasse, um a um, perto do alguidar com a massa, para irem vendo como estava a ficar.

Depois do bolinho, foi lida pela assistente operacional da sala, uma história relacionada com o outono. Nesta história, o grupo mostrou-se bastante irrequieto, pela minha observação.

Posteriormente à história, o grupo foi almoçar, depois para a sesta e para o lanche e brincadeira livre no exterior.

Sinto que esta semana foi importante, na medida em que foi a minha primeira intervenção individual em contexto de creche. Pois, nunca tinha estagiado neste contexto, apenas no de jardim-de-infância. Sem dúvida que ainda me falta melhorar muito, mas sinto que cada vez estou a aprender mais e sinto-me mais segura de mim mesma.

Referências Bibliográficas:

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

Portugal, G. (s.d.). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche*. Universidade de Aveiro.

Rodrigues, L., F. (2012). *Os Fantoches na Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento de competências sociais*. Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação.

Anexo 4 - Planificação Individual 9 de dezembro de 2015 em Creche

Atividade	Áreas de Conteúdo/Domínios	Intencionalidade Educativa	Competências	Descrição da atividade/Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>História de Natal com imagens relativas ao tema, construção de árvore de natal e brincadeira livre. (10h-11h)</p>	<p>- Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. - Domínio da Expressão Motora. - Domínio da Expressão Musical. - Área de Conhecimento do Mundo. - Área de Formação Pessoal e Social.</p>	<p>- Promover o contacto com a linguagem através da história e das imagens. - Desenvolver a motricidade fina. - Promover a relação entre a música e a palavra. - Estimular a socialização.</p>	<p>- A criança contacta com a linguagem através da história e das imagens que visualiza. - A criança desenvolve a motricidade fina na pintura das estrelas e na construção da árvore. - A criança relaciona a música com a palavra. - A criança desenvolve relações de afetividade e aprende a gerir conflitos.</p>	<p>A estagiária interveniente diz: “Meninos, o Natal está a chegar. Quem é que gosta do Natal?” Depois de o grupo verbalizar as suas respostas, a estagiária continua: “Pois é, os meninos gostam todos do Natal porque o Pai Natal dá-vos muitas prendas, não é? Olhem, eu acho que ele nos deixou aqui uma.” A estagiária vai buscar uma caixa embrulhada com um laço em forma de presente, mostra às crianças e diz: “Ahhh, não é que o Pai Natal deixou-nos mesmo cá uma prenda? Vamos abri-la e ver o que é?” Dentro da caixa estão várias imagens relativas ao Natal, ordenadas, a estagiária primeiro tira uma imagem de uma criança perto da árvore de Natal e diz: “Olhem, uma menina perto de uma árvore grande. Que árvore é esta?” “Sim, é a árvore de Natal. De que cor é ela?” “Pois é, verde com bolinhas de várias cores.” A estagiária inicia a história realizada por ela: “É Natal, e a pequena Maria está à espera do Pai Natal com as suas prendas. Mas, chega a mãe da Maria (a estagiária tira a segunda folha da caixa, com a mãe da Maria e coloca à frente da primeira folha) e diz-lhe que ela tem de ir dormir, porque o Pai Natal não quer que ela o veja.” A</p>	<p>Humanos: Educadora de infância, assistente operacional, estagiárias. Materiais: Tapete PVC, imagens relacionadas com o Natal e com a história, caixa presente, duas cartolinas brancas, dezasseis estrelas para pintar, tintas, materiais das diversas áreas espaciais.</p>	<p>- Avaliar a capacidade de compreensão da criança perante a história e as imagens. - Avaliar a motricidade fina da criança. - Avaliar a capacidade de a criança relacionar a música com a palavra. - Avaliar a capacidade da criança ser autónoma e independente.</p>

				<p>estagiária tira uma terceira folha com uma criança a dormir, “A Maria fez o que a mãe mandou e foi dormir, e sonhar muito com o Pai Natal e as suas prendas.” A estagiária tira a quarta folha com o Pai Natal e o seu trenó cheio de prendas, “Ahhhh, aqui está ele! Quem é?” As crianças verbalizam as suas respostas e a estagiária responde: “Pois é, é o Pai Natal carregado de prendas, não é? E estes animais? Que animais são estes?” As crianças respondem e a estagiária continua: “São renas sim, as renas é que levam o Pai Natal às casas dos meninos para entregar as prendas.” A estagiária continua a história: “Lá vai o Pai Natal, muito atarefado entregar as prendas aos meninos. Tem tantas casas para ir que nem sabe por onde começar.” A estagiária coloca a quinta folha à sua frente, com um Pai Natal a descer por uma chaminé e continua a história: “Finalmente o Pai Natal chegou a casa da menina Maria, está a descer pela sua chaminé com as suas prendas. Só espera não fazer muito barulho, para não acordar a Maria.” (Enquanto isto, a estagiária vai fazendo os sons do Pai Natal “oh oh oh”). A estagiária coloca outra folha à sua frente, onde um Pai Natal está perto de uma árvore de Natal a deixar prendas e diz, “E agora? O que é que o Pai Natal está a fazer?” Depois de as crianças</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>responderem, a estagiária continua: “O Pai Natal já está a colocar as prendas da Maria debaixo da árvore. Como a Maria portou-se muito bem, recebeu muitas prendas.”, a estagiária coloca a outra folha onde está apenas um Pai Natal e pergunta às crianças: “E os patinhos? Portaram-se bem?” Depois de o grupo verbalizar as suas respostas, a estagiária continua: “Muito bem. Têm que se portar bem para o Pai Natal dar prendinhas. Vamos ver se a Maria gostou das prendas?” Depois de o grupo responder, a estagiária mostra uma última imagem com uma criança a desembulhar as prendas muito contente. “Sim, a Maria gostou muito! Só teve pena de não ver o Pai Natal, mas pode ser que veja para o ano, se não adormecer.” A estagiária finaliza: “Vitória, vitória, acabou a história. Gostaram?” Depois de o grupo responder, a estagiária diz: “Vamos cantar uma música de Natal?” E começa a cantar: <i>“Pinheirinho, pinheirinho, de ramos verdinhos, p’ra enfeitar, p’ra enfeitar, bolas, bonequinhos. Uma bola aqui, outra acolá, luzinhas que tremem Que lindo que está. Olha o Pai Natal de barbas branquinhas, traz o saco cheio de lindas prendinhas. É Natal! É Natal! Salvação e Luz! Alegria, cristãos, já nasceu Jesus.”</i> Depois de cantar a música de Natal, a estagiária diz: “Agora vamos</p>		
--	--	--	--	--	--	--

<p>Brincadeira livre no exterior (16h30-17h)</p>	<p>- Área de Formação Pessoal e Social.</p>	<p>- Promover o contacto com</p>	<p>- A criança contacta com</p>	<p>fazer uma árvore de Natal dos Patinhos. Vêm alguns amigos comigo e os outros vão brincar, depois a Diana vai chamando. Pode ser?” “Quem quer ir para a casinha?” “E para a leitura?”. A estagiária, depois de ouvir as respostas, leva consigo três ou quatro crianças para a mesa de trabalho autónomo e divide o restante grupo pelas diversas áreas da sala. Na mesa de trabalho autónomo, diz às crianças: “Estão aqui estrelas de Natal, os amigos podem pintar como quiserem.” Depois de as crianças pintarem as estrelas, a estagiária vai pintando a mão das crianças, de verde e uma a uma. Depois, em duas cartolinas brancas coladas, já com um tronco, vai marcando as mãos das crianças lá, de forma a constituir uma árvore. Depois, cola as estrelas ao lado das suas mãos, com os seus nomes por baixo. No fim, cola uma estrela grande no cimo da árvore. Ao finalizar esta atividade, a estagiária dirige-se às crianças na brincadeira livre e vai interagindo com estas de forma a criar relações e a desenvolver a sua linguagem, “O que estás a ler?” “E o que é isto aqui nesta página?” “Muito bem, vamos descobrir o que vem a seguir?”.</p> <p>A estagiária observa atentamente as crianças na brincadeira livre no exterior. Esta interage com as crianças de modo a</p>	<p>Humanos:</p>	<p>- Avaliar a capacidade da criança apreciar os elementos da Natureza.</p>
--	---	----------------------------------	---------------------------------	--	------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Conhecimento do Mundo. - Área da Expressão Motora. 	<p>elementos da Natureza.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permitir o contacto com crianças de faixa etária superior. - Desenvolver a motricidade global. 	<p>elementos da Natureza.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança desenvolve relações interpessoais. - A criança desenvolve a motricidade global ao usufruir dos elementos do espaço exterior (triciclos, escorregas, bola de futebol...). 	<p>ajudar a resolver conflitos, a ajudá-las no escorrega ou no baloiço <i>sobe e desce</i>, e até mesmo promove o diálogo entre elas, por exemplo, quando não querem partilhar a bola de futebol, por último, incentiva-as a pedalar no triciclo, ao invés de andar com os pés no chão. A estagiária vai sempre interagindo com a criança, de maneira a criar relações e a promover a linguagem da criança. Por exemplo, no <i>sobe e desce</i>, a estagiária ajuda as crianças e diz a lengalenga que eles gostam muito: “<i>Talim, talão, cabeça de cão, orelhas de gato, não tem coração.</i>”</p>	<p>Educadora de infância, assistente operacional, estagiárias.</p> <p>Materiais: Recursos inerentes ao espaço exterior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar o comportamento da criança em contexto de brincadeira. - Avaliar as interações que a criança desenvolve. - Avaliar o desenvolvimento motor das crianças.
--	---	---	---	---	--	--

Referências Bibliográficas: Edições Convite à Música (2014, dezembro 16). *Pinheirinho – Natal*. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=CdEtcSGhNZ0> a 04 de dezembro de 2015 às 18h02.

Anexo 5 - 13.º Reflexão Individual Creche

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, foi-nos proposta a realização de uma reflexão individual relacionada com a décima terceira semana de Prática de Ensino Supervisionada.

Nesta semana foi a minha colega quem interveio, dando continuidade à temática da semana anterior por mim realizada, o Natal.

No dia 14 de dezembro de 2015, ao chegarmos à área de acolhimento, o grupo de crianças chamou alegremente pelos nossos nomes, o que me deixou bastante contente. Pela minha observação nesta rotina, reparei que algumas crianças já cantam a canção dos bons-dias espontaneamente, umas com as outras. Para além disto, uma das crianças que menos fala, praticamente todos os dias, chega-se perto de mim com uma construção feita com os *coelhos de encaixe*, que se encontram na área do acolhimento. Cada vez que tal acontece, eu pergunto à criança se foi ela que fez, a criança ri-se e vai embora.

Em comboio, seguem para a sala de atividades. Neste dia, enquanto a minha colega se vestia de Pai Natal, eu cantava a canção dos bons-dias com o grupo. Já é bem notória a participação das crianças na canção, o que anteriormente não acontecia.

Depois de terminada a canção dos bons-dias, a minha colega bate à porta e entra vestida de Pai Natal. O grupo de crianças ao ver o “Pai Natal” mostra-se admirado e surpreso. Apenas uma criança disse que tinha medo, porém não mostrou essa reação.

A minha colega senta-se connosco e começa a contar a história do *Ursinho Simão*, com um peluche urso na mão. Pela minha observação, notei que o grupo, na sua grande maioria, estava atento e interessado.

Finalizada a história do Ursinho, a minha colega tira do saco de prendas, bolas de árvore de Natal. Depois de dizer o que era, passa ao grupo, uma bola para cada ponta da meia-lua, dizendo que cada criança tinha que passar ao seu colega e proferir a frase: “*Toma é para ti*”, de modo a desenvolver a linguagem das crianças e as relações entre elas. Apesar de nem todas as crianças verbalizarem a frase que foi pedida, algumas diziam livremente e outras chamavam apenas pelo nome do colega. Porém, mesmo sem repetirem, é bom ter havido crianças que diziam, para as outras ouvirem.

“De fato, as crianças não podem adquirir estruturas gramaticais e vocabulário sem serem expostas a modelos. As crianças escutam a linguagem à sua volta o tempo todo e, mesmo se não imitam a fala de imediato, estão adquirindo algumas informações sobre ela, ouvindo os outros.” (Mussen P., H., & Conger J., J., & Kagan J., 1977, p.203).

Finalizada a atividade em grande grupo, as crianças foram distribuídas pelas diversas áreas espaciais, enquanto algumas iam com a minha colega para a mesa de trabalho autónomo, digitalizar o seu dedo na bola, de modo a formar a cara da rena, que já tinha as hastes previamente desenhadas.

Enquanto a minha colega realizava com as crianças, individualmente, o desenho das renas, eu ia interagindo com as restantes crianças pelas diversas áreas espaciais. Na área da casinha, uma das crianças diz-me, apontando para um pinguim, “*Oia, um inguim*”. Ao responder à criança, “*É um pinguim?*”, esta responde que sim e continua a brincar. Ao dirigir-me para a área das histórias, reparo que uma das crianças estava a ler um livro, aberto numa página com uma imagem do número 5. Ao chegar-me perto da criança, pergunto: “*Que número é este?*”, ao que a criança, prontamente, me responde: “*Xinco*”, sem dúvida que esta resposta deixou-me completamente admirada. Ao sair de perto da criança, reparo que outra se levanta, começa a andar e ao reparar na sua imagem em frente ao espelho, para e admira.

Depois da brincadeira livre, as crianças seguem para a higiene e para o almoço. Durante a hora de almoço, reparo que há uma criança que tem a sopa a meio e não come mais, ao dirigir-me perto dela, esta vira a colher para mim, eu dou-lhe algumas colheres de sopa e vou elogiando “*Boa, mais uma colher cheia.*”, ao que a criança come o resto da sopa. Para além desta situação, notei que o grupo está cada vez mais autónomo e não evidencia tanta dificuldade nesta hora.

Posteriormente ao almoço, segui com algumas crianças para a higiene. Enquanto estava a limpar as mãos a uma das crianças, pergunto-lhe se o almoço estava bom e se comeu tudo. Ao que a criança me responde que comeu a sopa toda e que faz bem à barriga. Na higiene há cada vez mais crianças que querem fazer tudo sozinhas, quando as tento auxiliar, dizem-me que não é preciso.

Seguiram para a sesta. Ao acordarem, dirigi-me a uma criança e esta aponta logo para o *Ursinho Simão*, que estava em cima da mesa, virado para a sua cama, “*Oia, é o Ximão*”. Enquanto esta mesma criança falava da sua “*Mamã*”, outra que estava ao seu lado e que é raro falar, diz espontaneamente: “*Papá*”, ao que eu tentei desenvolver mais a linguagem desta criança, fazendo perguntas: “*O Papá?*”, porém ela não respondeu mais. Ao dirigir-me a outra criança e depois de perguntar se teve sonhos bons, esta responde-me que sim, que sonhou que estava em casa com a mãe.

Posteriormente à sesta, as crianças seguiram para o lanche, higiene e brincadeira livre.

Na brincadeira livre uma criança chama por mim, aponta para um carro de brincar e diz: “*Camineta*”, ao que eu respondo: “*É a camioneta?*”. Durante a brincadeira livre notei que algumas crianças já cantam muitas músicas, até mesmo crianças que anteriormente se expressavam pouco. Nesta tarde, a que mais ouvi a cantarem foi o “*Pinheirinho*”.

No dia 15 de dezembro de 2015, na área do acolhimento, uma criança chega perto de mim, aponta para a árvore de Natal presente nesta área, e diz: “*Oia, bolas e estêla*”, quando perguntei à criança: “*São bolas e uma estrela? De que cor?*”, a criança aponta para as bolas e diz: “*bola axul*” e “*bola cô-de-rosa*”.

“Num grupo constituído por adultos e crianças, a criança de 2 anos é mais propensa a falar com os adultos do que com os seus pares. Além disso, a maior parte das suas intervenções verbais são espontâneas (e não provocadas pelo que se diz). Tal como aquela criança que diz «Papá, olha: carro!» depois vira-se para um outro adulto e acrescenta «Eu mostro ao papá o carro.»” (Delmine, R., & Vermeulen, S., 2001, p.55).

Depois da área de acolhimento, as crianças seguem em comboio para a sala de atividades, onde a minha colega leva uma caixa de sapatos embrulhada em forma de presente. Depois de o grupo revelar curiosidade em saber o que lá estava dentro, tira-se duas garrafas sensoriais, onde estão brilhantes com estrelas e água. Estas garrafas foram previamente fechadas com cola quente, para que as crianças não consigam abrir.

As duas garrafas de água são dadas às crianças, para estas passarem aos seus colegas e dizerem, tal como no dia anterior, “*toma para ti*”. Nesta atividade em grande grupo, houve crianças que quiseram observar bem as garrafas e outras que não observavam tanto. Um dos aspetos que mais se notou, foi o de muitas crianças dizerem que a garrafa estava partida ou estragada, porque não abria. Com isto, eu e a minha colega respondíamos que era uma garrafa especial, que não dava para abrir pois perdia os seus poderes. Depois das garrafas, mostrou-se ao grupo de crianças duas caras de Pais Natal, uma com barbas pretas feitas em lã e outra com barbas brancas, de algodão.

Depois desta atividade em grande grupo, a minha colega foi com uma criança de cada vez realizar os Pais Natal igual aos apresentados em grande grupo. Depois de se questionar cada criança de qual o Pai Natal que preferia fazer, auxiliava-se a criança na colagem. Enquanto a minha colega fazia com uma criança, eu fazia com outra. Nesta

atividade as crianças mostraram ter boa destreza na manipulação dos materiais e sentido de decisão ao serem questionadas sobre qual o método pretendido.

Depois da atividade, seguiu-se a hora da higiene, do almoço e da sesta. Depois da sesta, revemos com o grupo, a história do dia anterior, a manipulação das garrafas e dos Pais Natal. Ao questionar o grupo acerca factos da história, estes mostraram lembrar-se de quase tudo, mas em particular do *Ursinho Simão* e de ele ter medo de não ter prendas de Natal.

Na brincadeira livre da tarde, observei que uma das brincadeiras que as crianças mais gostam, na área da casinha, é a simulação de telefonemas. O que para nós é bastante bom, pois podemos interagir de forma a perguntar o que estavam a falar e com quem. Apesar de o grupo estar mais autónomo, ainda nos chamam muito para resolver conflitos, especialmente nas horas de brincadeira livre.

No final do dia, a educadora cooperante colocou na sala os Pais Natal e a árvore realizada numa atividade minha, na semana anterior. O grupo de crianças, ao visualizar a árvore, lembrou-se de a fazer. Inclusive, uma criança disse: “*Oia, a árvore, fizemos com as mãos.*” Ao ouvir esta frase da criança fiquei contente, pois a atividade já se tinha realizado há uma semana e esta criança lembrava-se de tudo com entusiasmo. De referir também que esta criança é das mais desenvolvidas linguisticamente, notando-se também na frase que esta empregou. “Por volta dos 2 anos de idade, a criança normal tem um vocabulário efetivo (palavras que pode usar e compreender) de mais de 300 palavras (...)” (Mussen P., H., & Conger J., J., & Kagan J., 1977, p.215).

No dia 16 de dezembro de 2015 foi dia de atividade extracurricular de Expressão Musical, onde nós estagiárias, acompanhamos as crianças. Neste dia, a professora de Expressão Musical abordou o Natal, levando consigo elementos do presépio, músicas natalícias, uma estrela para cada criança e adulto, de modo a acompanhar com o ritmo da música, bem como esferovite a simular neve. É importante observar a reação das crianças nesta atividade, por exemplo neste dia, notei que uma criança que sempre se revelou mais tímida, cantava e sorria muito.

As crianças seguiram para o almoço, higiene e sesta. Na hora da higiene havia uma criança que estava muito ansiosa para sair da sanita, quando lhe pedi que ficasse mais tempo na sanita, não obedeceu. Porém, cheguei perto dele e expliquei que não sabia da sua fralda, e perguntei se se importava de ficar na sanita mais um pouco, enquanto eu procurava a sua fralda. A criança mostrou imensa compreensão, sentou-se e apenas se

levantou quando já tinha a sua fralda. Esta atitude da criança deixou-me muito contente, pois mostrou ser muito compreensiva. Para além disto, deixou-me a pensar que tem que se mudar muitas vezes as nossas abordagens para a criança seguir os nossos desejos.

Finalizando, não poderia deixar de fazer referência ao facto de me sentir completamente diferente neste contexto. Ainda tenho muito para aprender, mas sinto que cresci durante esta etapa.

Referências Bibliográficas:

Gesell, A. (1979). *A Criança dos 0 aos 5 anos*. (C., d., Reis, Trad.). Publicações Dom Quixote: Lisboa.

Mussen, P., H., Conger, J., J. & Kagan, J. (1977). *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*. (M., S., M., Netto, Trad.). (4.^a edição). Editora Harper & Row Do Brasil Ltda.: São Paulo – Brasil.

Anexo 6 - Planificação Individual – 4 de maio de 2016 Jardim-de-Infância I

Atividade	Áreas de Conteúdo/Domínios	Intencionalidade Educativa	Competências	Descrição da Atividade/Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Criar história baseada no livro “As Ideias da Bia” (<i>Elizabeth Baguley</i>) Jogo Dramático e Brincadeira Livre (10h – 11h15)</p>	<p>- Área de Expressão e Comunicação; Domínio da Linguagem Oral; Abordagem à Escrita; Domínio da Expressão Motora; Domínio da Expressão Dramática; - Área de Conhecimento do Mundo; - Área da Formação Pessoal e Social.</p>	<p>- Fomentar o contato com a escrita; - Fomentar o diálogo; - Estimular a imaginação; - Promover o respeito pelo outro.</p>	<p>- Acriança adquire desejo de aprender a escrever, ao contatar com o código escrito na criação da história; - A criança desenvolve o diálogo; - A criança estimula a imaginação, ao criar a história e o jogo dramático; - A criança respeita o outro quando espera pela sua vez para falar e quando ouve a história em silêncio.</p>	<p>Com o grupo de crianças sentado à volta do tapete, a estagiária diz às crianças: “Ontem contei-vos a história da Bia. E que tal se hoje criarmos nós uma história parecida e depois fizermos um teatro com ela?” Depois de o grupo responder, a estagiária prossegue: “Muito bem. Então vamos começar!” De seguida, a estagiária inicia a atividade e vai incentivando o grupo para criarem a história. Por exemplo, “Então, quantos amigos vão ser na história? Como se vão chamar?”. À medida que as crianças vão respondendo e dizendo as suas ideias, a estagiária escreve a informação em letras maiúsculas e com canetas de cor, para que as crianças contatem com o código escrito. Depois desta abordagem, a estagiária vai chamando as crianças para que todas possam realizar as dramatizações. “Agora que já temos a nossa história feita, vou ler tudo e depois vamos fazer um teatro com ela.”</p>	<p>Humanos: - Estagiárias; - Educadora Cooperante; - Assistente Operacional; - Grupo de Crianças. Materiais: - Tapete; -Almofadas; - Material de escrita.</p>	<p>- Avaliar a imaginação da criança, ao criar uma história; - Avaliar a capacidade de a criança se exprimir.</p>

<p>Continuação do Jogo Dramático e Brincadeira Livre (15h – 16h)</p>	<p>- Área de Expressão e Comunicação;</p> <p>Domínio da Linguagem Oral;</p> <p>Domínio da Expressão Dramática;</p> <p>Domínio da Expressão Motora;</p> <p>- Área da Formação Pessoal e Social;</p> <p>- Área de Conhecimento do Mundo.</p>	<p>- Fomentar o diálogo;</p> <p>- Estimular a imaginação;</p> <p>- Promover o respeito pelo outro.</p>	<p>- A criança desenvolve o diálogo;</p> <p>- A criança estimula a imaginação, ao realizar o jogo dramático;</p> <p>- A criança respeita o outro quando espera pela sua vez para falar e quando ouve a história em silêncio.</p>	<p>Depois de as crianças se dirigirem da Sala Polivalente para a Sala de Atividades, a estagiária diz: “Vamos ler outra vez a história feita por nós?”, depois de terminar a leitura, a estagiária prossegue com o Jogo Dramático, realizando com as crianças que não realizaram da parte da manhã.</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiárias; - Educadora Cooperante; - Assistente Operacional; - Grupo de Crianças. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tapete; - Almofadas. 	<p>- Avaliar o desejo de a criança comunicar;</p> <p>- Avaliar a imaginação da criança, ao realizar o jogo dramático.</p>
--	--	--	--	---	--	---

Referências Bibliográficas: Baguley, E. (2005). *As Ideias da Bia*. (Costa, P. Trad.). Minutos de Leitura – Edições, Lda. – Lisboa.

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, foi-nos proposta a realização de uma reflexão individual relativa à décima semana de Prática Pedagógica.

No dia 2 de maio de 2016, tendo em conta que da parte da manhã foi a festa do dia da Mãe na Instituição, apenas planifiquei para a parte da tarde. Assim sendo, levei comigo fotografias de profissões (por exemplo, um homem cabeleireiro, uma mulher jogadora de futebol...). Antes de as mostrar, perguntava às crianças: “Tenho aqui uma pessoa que é jogadora de futebol, acham que é um homem ou uma mulher?”, aqui as respostas foram as duas. Porém, penso que as crianças que imediatamente responderam “uma mulher”, tenham-no dito por eu ter referido: “uma pessoa jogadora”. Este foi mesmo o meu maior erro na atividade. Nas imagens seguintes tomei mais cuidado com a linguagem, de forma a não levá-los a pensar de imediato na resposta. Por exemplo para a taxista, referi: “E agora, quem será que tenho aqui a conduzir um táxi?”.

Esta atividade deu para perceber que as crianças estão muito estereotipadas relativamente às profissões. As respostas que mais me marcaram foram: “Só os homens fazem coisas bem” e “As mulheres não conduzem bem”. É importante desmitificar-se estes pensamentos, partindo de atividades simples como esta, ou de jogos dramáticos, por exemplo.

Para o dia 3 de maio de 2016, levei comigo uma música do silêncio. Depois de cantarem a música, o grupo realmente permaneceu em silêncio. Porém, não sei se ficaram em silêncio para escutar a música ou tenha sido efeito desta. A primeira atividade deste dia foi a leitura adaptada do livro “As Ideias da Bia”, com o objetivo de levá-los a falar sobre os estereótipos no momento da brincadeira. Através da minha observação, denotei que o grupo estava bastante atento à história. No final realizei perguntas às crianças que normalmente costumam estar mais desatentas e haviam estado durante esta leitura, porém, essas crianças não me responderam.

Posteriormente à leitura, realizei um jogo de associação de imagens em grupos de três crianças, de cada vez. Tendo em conta que queria que as crianças me dissessem quais os objetos e roupas que achavam que era de menino ou de menina, coloquei duas imagens de cada objeto e de cada roupa para estas colocarem no menino ou na menina. Alguns grupos de crianças foram homogéneos e colocaram os objetos iguais, tanto para

meninos como para meninas. Porém, outros grupos deram respostas muito variadas, inclusive: “Isto é cor-de-rosa, é da menina. Os meninos não usam cor-de-rosa”.

Sem dúvida que esta atividade atingiu os meus objetivos pois, com algo tão simples, consegui ter acesso a mais opiniões das crianças relativas à temática.

Da parte da tarde e, tendo em conta que o grupo se encontrava bastante empolgado, a educadora cooperante sugeriu a realização de alguns exercícios de relaxamento. Esta técnica é importante e é uma boa estratégia para acalmar as crianças. Com música relaxante e alguns exercícios de respiração, a criança poderá sentir-se mais calma.

Durante a tarde, uma criança chamou-me e disse-me: “Diana, urso começa por u”. Depois de elogiar a descoberta da criança, perguntei-lhe se sabia outra palavra que começasse por “u”, a criança responde-me depois de pensar um pouco: “urso!”. Esta criança tem feito muitas intervenções destas, o que me levou a pensar que seria uma boa atividade para planificar.

No dia 4 de maio de 2015, realizei o reconto da história do dia anterior com as crianças. Ou seja, abri o livro página por página e perguntei às crianças o que se lembravam de cada página. Esta foi das atividades que mais me surpreendeu pela positiva, o grupo soube responder-me a quase tudo e notou-se grande interesse pela história. Para além disto, se no dia anterior diziam que as meninas não sabiam brincar, neste dia ao recontarem a história, uma criança já disse: “Eles diziam que não brincavam com meninas, mas depois gostaram das ideias dela”. Para além desta frase que me marcou pela positiva, outra criança ainda me disse que: “Eles queriam que ela fosse a cozinheira, mas ela foi a vigia. E ela pode ser a vigia”.

Posteriormente a esta atividade, planifiquei a realização de uma nova, baseada nesta, pelo grupo de crianças com a minha ajuda. Porém, estes mostraram-se tão entusiasmados com a continuação desta história, que resolvi fazer a continuação com as ideias deles, utilizando uma estratégia de compreensão leitora,

(...) Lea Mcgee (1998) (...) descreve diversas estratégias e ilustra-as através da descrição de interações entre adultos e crianças do jardim de infância proporcionadas pela leitura de histórias em voz alta. Defende que os pais ou educadores podem ajudar as crianças não leitoras a construir sentido a partir do texto escrito pedindo às crianças para inferir informação, tanto antes como durante a leitura; pedindo-lhes que recontem os acontecimentos; que nomeiem o que aparece nas ilustrações ou que aí localizem as personagens; levando-as a recordar o que sabem e a relacioná-lo com o que está a ser lido; ajudando-os a analisar personagens e a partilhar os seus sentimentos pessoais... (Pereira, 2002, p.3).

O grupo mostrou-se cheio de ideias. Porém, falhei no aspeto em que não disse o que significava aquele triângulo, apenas escrevi o início e o fim, poderia ter dito que o triângulo tinha um objetivo, um propósito para estar ali, que era o de ir escalar uma montanha, por exemplo, no cimo encontrava-se o problema e a descer, apareciam as soluções. Sem esta explicação, provavelmente as crianças não encontraram objetivo na tarefa, pensando apenas que se tratava de um depósito das suas ideias.

Durante a realização desta atividade, uma criança sugeriu que construíssemos um foguetão para o parque exterior, de modo a que todos os meninos e meninas brincassem. A ideia foi aceite pelo restante grupo com bastante agrado. Esta intervenção deixou-me muito surpreendida com a imaginação e criatividade da criança, pelo que em conjunto com a minha colega de Prática e com a Educadora Cooperante, decidimos dar continuidade a este projeto.

Depois da sesta estava planificado a realização de um jogo dramático baseado na história continuada pelo grupo. Porém, de forma a abordarmos já a temática do foguetão, realizei o levantamento de uma questão: “O que achas que é um foguetão?”, para, desta forma, termos uma noção do que a criança já sabe. As respostas rondaram todas à volta de ser uma nave que anda no céu e deita fogo. As crianças mostraram também vontade em querer saber mais.

Em jeito de conclusão e, na minha opinião, esta foi uma das minhas melhores semanas de Prática. Foi a semana que me senti mais à vontade e a semana que mais me surpreendi com as crianças. Talvez por ter abordado algo que me interessa, os estereótipos e ter recolhido alguns dados que me ajudarão. Para além disto, o projeto do foguetão deixou-me bastante entusiasmada, pois sei que é algo que também os entusiasma a eles.

Referências Bibliográficas:

Pereira, I., S., P. (2002). *Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura?* Comunicação apresentada no VII Congresso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, México. Resumo retirado de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4451/1/Compreens%25C3%25A3o LeituraPr%25C3%25A9-Escolar.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4451/1/Compreens%25C3%25A3o%20LeituraPr%25C3%25A9-Escolar.pdf)

Anexo 8 – Planificação Individual – 5 de dezembro de 2016 Jardim-de-Infância II

Atividade	Áreas de Conteúdo/Domínios	Intencionalidade Educativa	Competências	Descrição da Atividade/Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Acolhimento das crianças (08h – 09h) Canção dos bons-dias e marcação das presenças (09h – 9h15)</p> <p>Novidades do fim-de-semana e leitura do livro “O Monstro das Cores” de Anna Llenas (9h15 – 10h)</p>	<p>- Área de Expressão e Comunicação; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Comunicação Oral; Abordagem à Escrita;</p> <p>- Área de Formação Pessoal e Social; Consciência de si como aprendente;</p> <p>- Área do Conhecimento do Mundo; Introdução à Metodologia Científica.</p>	<p>- Desenvolver o prazer em comunicar, escutando cada criança;</p> <p>- Estimular o prazer e motivação para ler e escrever:</p> <p>- Estimular a partilha das aprendizagens com o grupo;</p> <p>- Promover a interação e o trabalho</p>	<p>- A criança sente prazer em comunicar;</p> <p>- A criança sente prazer e motivação para ler e escrever, ao contactar com o livro;</p> <p>- A criança contribui para a aprendizagem do grupo, fazendo propostas e partilhando ideias;</p>	<p>Depois de o grupo partilhar as suas novidades do fim-de-semana, em grande, a estagiária elege o chefe e ajudante do dia com a lengalenga “Era uma vez”. Posteriormente, a estagiária mostra o livro “O Monstro das Cores” de Anna Llenas (tendo em conta que é um livro que as crianças já exploraram com o <i>StoryFace</i>, facilita no processo de escrita da história relacionada com os insetos) e afirma: “Tenho aqui um livro! Será que é sobre o quê?”, provavelmente as crianças respondem: “Já leste esse livro! É o monstro das cores!”, a estagiária mostra uma cartolina com o <i>smile</i> do <i>StoryFace</i> e questiona: “Nesse dia também trouxe esta cara. Não foi? Era para quê? Lembram-se?”, as crianças provavelmente responderão: “Era para dizermos os personagens!”, a</p>	<p>Humanos: - Estagiárias; - Educadora Cooperante; - Assistente Operacional; - Grupo de Crianças.</p> <p>Materiais: - Tapete; - Livro “O Monstro das Cores” de Anna Llenas; - Cartolina com <i>StoryFace</i>.</p>	<p>- Avaliar o interesse da criança em querer comunicar, quando fala sobre o livro e dá opiniões relativas ao <i>StoryFace</i>;</p> <p>- Avaliar o interesse de a criança querer aprender a ler e a escrever, quando contacta com o livro e com o <i>StoryFace</i>;</p> <p>- Avaliar o interesse de a criança em contribuir para a aprendizagem do grupo, fazendo as suas propostas e partilhando ideias</p>

<p>Início da história relacionada com os insetos (11h15 – 11h55)</p>	<p>- Área de Expressão e Comunicação; Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita;</p>	<p>colaborativo no grupo.</p> <p>- Promover o uso de linguagem ajustada a funções</p>	<p>- A criança participa na organização e apresentação da informação, de modo a partilhar com outros.</p> <p>- A criança usa a linguagem com diferentes propósitos;</p>	<p>estagiária responde: “Boa! É para dizermos os personagens, onde se passa a história, os problemas e como foram resolvidos”, e continua: “Vou ler de novo a história e, à medida que leio, mandam-me parar para a Nádia escrever os personagens, onde se passa, os problemas e como os resolveram. Pode ser?”, depois de as crianças possivelmente responderem: “Sim, pode ser!” a estagiária interveniente inicia a leitura, enquanto a estagiária auxiliar regista as opiniões das crianças, de forma a completar o <i>StoryFace</i>. No final da leitura, a estagiária questiona: “Então agora sabemos que uma história precisa de quê?”, as crianças provavelmente responderão: “Personagens, problema...”, a estagiária prossegue: “Boa! Mas também é preciso alguém para escrevê-la e fazer os desenhos, não é?”, as crianças provavelmente responderão: “Sim, o autor e o ilustrador!”. Esta conversa inicial serve para articular com a construção da história que realizarão depois do lanche e brincadeira livre no exterior.</p> <p>Depois de o grupo se dirigir até à Sala de Atividades, a estagiária inicia a conversa: “Tenho aqui um saquinho com algo lá dentro, não sei o que é... Mas</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiárias; - Educadora Cooperante; - Assistente 	<p>relativas ao livro e ao <i>StoryFace</i>.</p> <p>- Avaliar a capacidade de a criança fazer uso da linguagem ajustada a funções específicas,</p>
--	---	---	---	--	--	--

	<p>Comunicação Oral; Abordagem à Escrita; - Área de Formação Pessoal e Social; Construção da identidade e da autoestima; - Área do Conhecimento do Mundo; Abordagem às Ciências.</p>	<p>específicas (formulação de uma narrativa);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar a emergência da linguagem escrita; - Promover a confiança em propor ideias e falar em grupo; - Desenvolver o reconhecimento dos insetos, pelas suas características e modos de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança contata com o código escrito e apropria-se, gradualmente, da especificidade da escrita; - A criança revela confiança em propor ideias e falar em grupo; - A criança reconhece os diversos insetos pelas suas características e modos de vida, quando cria a história em grande grupo. 	<p>quero abri-lo convosco, pode ser?”, depois de as crianças provavelmente responderem que sim, a estagiária abre o saco que tem dentro um bloco em branco e uma caneta. Estes sacos com pistas são ideia da Educadora Cooperante e de um projeto que a mesma está a desenvolver, em que todos os dias do mês de dezembro, as crianças têm uma pista do que vão realizar, nesses sacos junto da árvore de Natal. A estagiária abre o saco e faz cara de surpresa: “Ahhhhh! O que é isto?”, as crianças provavelmente responderão: “Um caderno e uma caneta!”, ao que a estagiária prossegue: “Pois é. Mas está tudo em branco. Para que será que isto serve?”, as crianças possivelmente responderão: “Para escreveres!”, ao que a estagiária prossegue: “E o que posso eu escrever aqui?”, depois de ouvir as respostas das crianças, e caso não sugiram um livro, a estagiária refere: “Então se vocês já sabem o que é preciso numa história... O que é mesmo, que já não me lembro?”, depois de as crianças possivelmente responderem: “Personagens, autor, ilustrador, problemas e soluções”, a estagiária prossegue: “Então e se escrevermos um livro sobre insetos, sobre o que andamos a aprender?”, as crianças possivelmente responderão: “Sim. Que giro!”, ao que a</p>	<p>Operacional; - Grupo de Crianças.</p> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tapete; - Gravador; - Imagens de Carocha, Cigarra e Formiga; - Bloco de notas; - Caneta. 	<p>neste caso na criação de uma narrativa relativa aos insetos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliar o interesse da criança pelo código escrito, quando contata com o mesmo na realização da história, em grande grupo; - Avaliar a capacidade de a criança propor ideias e falar em grupo; - Avaliar a capacidade de a criança reconhecer diversos insetos pelas suas características e modos de vida, quando fala dos mesmos na criação da história em grande grupo.
--	--	--	---	--	--	---

				<p>estagiária prossegue: “Então, vamos fazer a nossa história! Mas, para quem a vamos mostrar depois?”, as crianças possivelmente responderão: “À família!” ao que a estagiária continua: “É uma boa ideia! Quando poderemos mostrar às famílias?”, as crianças possivelmente responderão: “Na exposição dos insetos!”, a estagiária refere: “Boa ideia! Agora, a Diana tem aqui imagens com os personagens que têm de entrar na história. A Carocha, a Formiga e a Cigarra! Mas para poderem falar têm que colocar o dedo no ar, sim?”, depois de a crianças possivelmente responderem que sim, a estagiária prossegue: “Mas antes da história temos que decidir qual vai sair o problema da história, como vai ser resolvido e onde se vai passar, tal como na história que lemos de manhã”, depois de as crianças responderem, a estagiária conclui: “Vamos então criar a nossa história! Eu não vou escrever nada agora, vou gravar tudo o que se vai passar. Depois, todos juntos, ouvimos e escrevemos. Assim, se quisermos mudar ou acrescentar alguma coisa, ainda podemos. Pode ser?”, depois de as crianças possivelmente responderem que sim, a estagiária inicia a atividade, gravando.</p>	<p>Humanos: - Estagiárias; - Educadora</p>	<p>- Avaliar o interesse de a criança em querer comunicar com os seus</p>
--	--	--	--	---	---	---

<p>Registos da história relacionada com os insetos (13h30 – 14h30)</p>	<p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Comunicação Oral; Identificação de convenções de escrita; - Área de Formação Pessoal e Social; Convivência Democrática e Cidadania; - Área do Conhecimento do Mundo; Abordagem às Ciências.</p>	<p>- Promover oportunidades de comunicação criança-adulto e criança-criança; - Proporcionar a leitura e a escrita perante a criança, realçando a relação entre a escrita e a mensagem oral; - Estimular a consciência e aceitação de perspetivas e valores diferentes; - Promover o reconhecimento dos insetos, através dos seus modos de vida e características.</p>	<p>- A criança sente-se estimulada a comunicar com os seus pares e com os adultos; - A criança estabelece relações entre a escrita e a mensagem oral, quando percebe que se escreve o que se ouve; - A criança consciencializa-se e aceita de que há perspetivas diferentes das suas; - A criança reconhece os insetos pelas suas características e modos de vida.</p>	<p>Depois de o grupo se dirigir até à Sala de Atividades, a estagiária questiona: “Quem me sabe dizer o que estivemos a fazer de manhã?”, depois de as crianças provavelmente responderem: “A fazer uma história!”, a estagiária responde: “Pois foi! Mas ainda não a passamos para o papel, pois não?”, as crianças possivelmente responderão: “Não, tu gravaste tudo”, a estagiária prossegue: “Pois foi, eu gravei tudo e agora vamos ouvir toda a nossa conversa da manhã e a Diana vai passar para este bloco”, depois de as crianças possivelmente responderem: “Está bem”, a estagiária conclui: “Gravei primeiro porque assim podem ouvir o que fizeram e, caso queiram, mudar ou acrescentar alguma coisa, podem”, assim, a estagiária coloca a gravação da manhã e regista as informações que ouve. Posteriormente, as crianças brincam livremente pela Sala de Atividades.</p>	<p>Cooperante; - Assistente Operacional; - Grupo de Crianças.</p> <p>Materiais: - Gravador; - Material de Escrita; - Bloco de notas.</p>	<p>pares e com os adultos; - Avaliar a capacidade de a criança relacionar a mensagem oral com a escrita, ao ouvir os relatos no gravador e ao ver que estão a ser registados; - Avaliar a capacidade de a criança aceitar que há perspetivas diferentes das suas, na construção da história; - Avaliar a capacidade de a criança reconhecer diferentes insetos pelos seus modos de vida e características.</p>
--	---	---	--	---	---	--

Referências Bibliográficas: Llenas, A. (2015). *O Monstro das Cores*. Nuvem de Letras.

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, foi-nos solicitada a realização de uma reflexão individual relacionada com a décima segunda semana de Prática Pedagógica.

Esta foi a minha semana de intervenção. E, como tal, deu-se continuidade à Metodologia de Trabalho de Projeto, mais propriamente à Fase 3, *Execução*.

No dia 5 de dezembro de 2016 iniciou-se o dia com a partilha de novidades do fim-de-semana, apesar de ser uma rotina importante, leva sempre demasiado tempo, pois tenho sempre um pouco de dificuldade em dizer às crianças que têm de avançar, pois sentem-se tão entusiasmadas a partilhar as suas novidades, que me custa ter de pará-las. “As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 27)

Tendo em conta que se passou tempo de mais nesta rotina, já não deu para ler o livro em questão acompanhado pelo *StoryFace*. Assim sendo, apenas perguntei ao grupo se se recordava daquele livro e da “cara”, a esmagadora maioria das crianças respondeu que sim, explicando que: “A cara é pra pores os personagens”.

Posteriormente à brincadeira livre e ao lanche, procedeu-se então à leitura do livro “O Monstro das Cores” com a estratégia de compreensão leitora, *StoryFace*. Prontamente as crianças responderam que já conheciam o livro, referindo: “É o livro do monstro!”, “Ele tem as cores baralhadas!”, “As cores são as emoções!” e “A menina ajuda-o a organizar, depois ele sente amor por ela!”. Através das minhas observações, posso constatar que o grupo já conhece bem a estrutura do *StoryFace* e que, tendo em conta que já havia lido esta história com esta estratégia, os ajudou a compreender e a recordarem-se da mesma. Cada página que virava, o grupo já conseguia dizer o que se passava.

Depois do almoço procedi à gravação da história criada pelas crianças. Depois de relembrar o que uma história tem de ter (com o *StoryFace*, personagens, local, problema e soluções), as crianças rapidamente iniciaram uma história de volta dos personagens

principais, cigarra, formiga, abelha e carocha. Inicialmente questionaram a estagiária para que servia a gravação, depois de explicar que era para podermos fazer reformulações, o grupo mostrou-se interessado, “A revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido. Esta dimensão de reflexão acerca do que se escreveu deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correcção e reformulação do texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 21). Foi também explicado o conceito de ilustrador, escritor e editora, de forma a que as crianças contatem com os elementos da criação de uma narrativa e que façam também parte.

No dia 6 de dezembro de 2016, iniciei o dia com o trava-línguas “O Rato roeu a roupa”, de forma a estimular a consciência fonológica do grupo, tendo em conta que algumas crianças têm dificuldades na articulação do “rr”,

As rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que estão frequentemente presentes nas salas e no dia a dia das crianças e são meios de trabalhar a consciência linguística, em contextos de educação de infância (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 64).

De seguida iniciei a leitura do livro “Alex e as Cartas ao Pai Natal”, apesar de ter explorado o “antes da leitura”, incentivando o grupo a descobrir o título do livro, através da capa, tenho noção que durante a leitura podia ter explorado mais as imagens, questionando-os, por exemplo: “O que vêm aqui? O que será que se está a passar?” e depois confrontar com o que realmente se passou, segundo o código escrito, a evidência disso é que uma criança, mesmo antes de eu ler, me referiu: “Olha, o trenó na lareira!”, através das ilustrações. Para além disso, para o final da leitura, algumas crianças já não escutavam a história, pois deveria tê-la adaptado mais, tendo em conta que o grupo é constituído por crianças dos 2 aos 6 anos de idade.

Depois do lanche e da brincadeira livre no exterior, procedeu-se à reformulação da história, com base na gravação do dia anterior. Foi engraçado ver as reações das crianças, ao ouvirem as suas vozes: “Olha aquela és tu!” ou “Olha, sou eu!”, por exemplo. O grupo concordou com tudo o que tinha dito no dia anterior, não realizando alterações, apenas acrescentaram um diálogo no final, bem como o aparecimento de uma nova personagem, uma borboleta. Este diálogo foi acrescentado por uma das crianças mais velhas do grupo, que revelou conhecimentos com estruturas de livros, concluindo com uma moral, “A borboleta disse ao urso: “Oh urso, tens que pedir autorização às abelhas para ires buscar

o mel!””. Podemos dar enfoque na *escrita colaborativa*, “A interacção que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 12).

Posteriormente ao almoço, mostrei o livro da manhã e questionei o grupo do que faltava no nosso, referiram-me “Capa, imagens e título”, questionei-os da contracapa, lombada e escritores. Ao que me responderam, “Atrás da capa, de lado e escritores”, referi que a capa de trás se chamava de contracapa e a de lado, era a lombada, ao que me responderam: “Na lombada também está o título do livro!”. Seguidamente a este diálogo, iniciaram-se as ilustrações do livro. Em papel cavalinho de tamanho A5, escreveu-se atrás as frases correspondentes a cada página e, ao acaso, foram chamadas crianças para realizarem as ilustrações correspondentes a essas frases. Todas as crianças compreenderam o pretendido e desenharam o que era esperado.

No dia 7 de dezembro de manhã, o grupo dirigiu-se até ao Teatro José Lúcio da Silva, de forma a assistir à peça de Teatro “A Missão do Anjo Trapalhão”.

De tarde, já na Sala de Atividades, criámos um diálogo em grande grupo relacionado com o passeio da manhã e, posteriormente, foi feita a votação para o título do livro. Porém, tenho noção que não foi a melhor forma de votar. Primeiramente, as crianças deram as suas ideias para o título depois, questionei um a um, em qual queriam votar. Tendo em conta que foi realizado em grande grupo, as crianças deixaram-se influenciar umas pelas outras. Por exemplo, ouvi uma criança a perguntar a outra: “Qual foi o teu?”. A boa evidência desta atividade foi que as crianças revelaram noções matemáticas relacionadas com as quantidades. Depois da votação, as crianças foram divididas em 3 grupos (foram 3 títulos a votação!). Rapidamente perceberam que o título vencedor seria o que era constituído por 9 votos (9 crianças), pois os restantes tinham 5 e 4 votos. Desta forma ficaram escolhidos os 3 títulos com mais votos e, na próxima semana, proceder-se-á a novas votações com apenas esses 3 títulos.

Nesta ultima tarde da semana deveria ter iniciado também a capa, contracapa e lombada do livro, pois restava algum tempo. Porém, fiquei com receio de ser pouco tempo e de

não conseguir terminar. Mesmo assim, refletindo sobre isso, tenho consciência que deveria ter iniciado, mesmo que não terminasse, ficava para a próxima semana.

Em suma, penso que a ideia da criação de um livro com uma história relacionada com os insetos, é uma excelente forma de terminar este Projeto, conciliando algumas aprendizagens do grupo e ainda lhes dando um papel ativo, tornando-os escritores e ilustradores, neste caso.

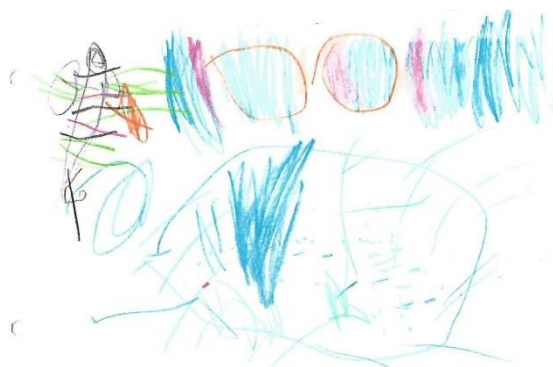
Referências Bibliográficas:

Barbeiro, L., F. & Pereira, L., A. (2007). *O Ensino da Escrita – A Dimensão Textual*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

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

Sim-Sim, I., Silva, A., C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Anexo 10 – Livro “O Urso e os Insetos”

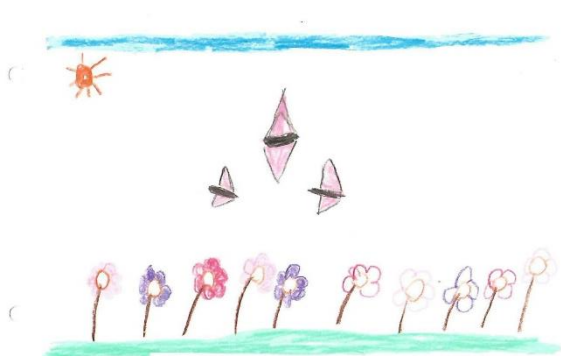


Era uma vez a abelha Zizi...

Página 1

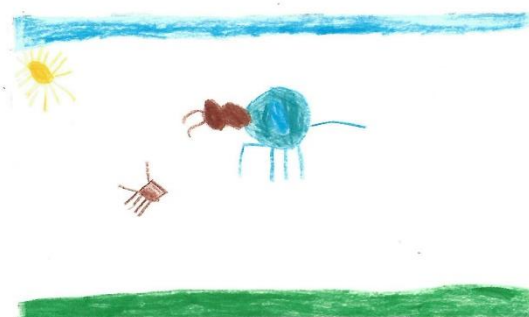


Página 2



.... As Tracinhas iam comê-la.

Página 3



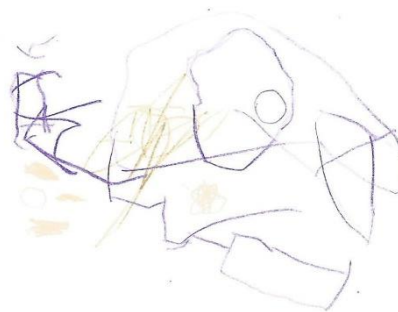
A abelha picou a traça e a Tracinha morreu.

Página 4

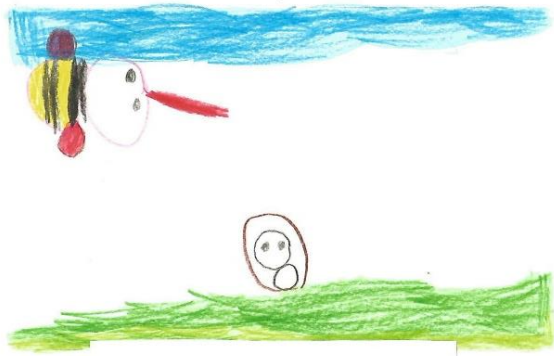


A cigarra ia a voar e foi roubar mel à colmeia.

Página 5



Página 6



A formiga saiu do formigueiro e a abelha comeu-a.

Página 7



Estavam todos na floresta...

Página 8



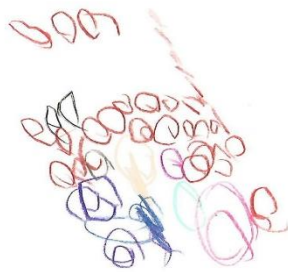
A carocha apareceu para roubar o mel e a abelha...

Página 9

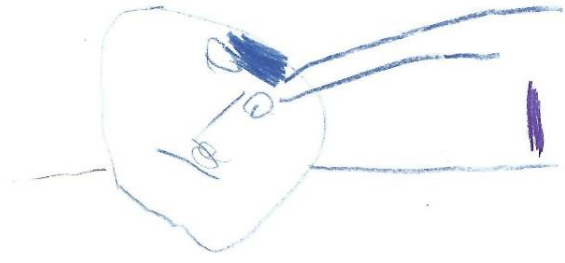


Comeu-a!

Página 10

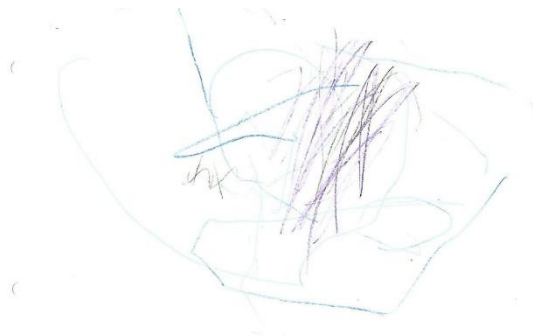


Página 11



Um urso chamado Winnie...

Página 12

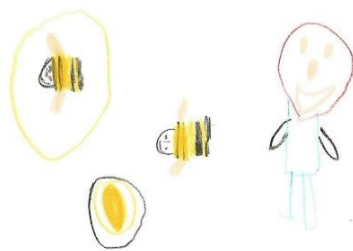


Página 13



Apareceu, para roubar o mel!

Página 14



A abelha atacou-o e o urso comeu-a, a cla, e à colmeia!

Página 15



Os insetos picaram a barriga do urso... E saíram!

Página 16



A borboleta Sisi apareceu e perguntou ao urso: - Oh urso, porque comeste as abelhas e o mel? - ao que o urso respondeu: - Só queria um bocadinho do mel!

Página 17



- Mas tens de pedir às abelhas se faz favor! - Disse a borboleta. - Está bem! - Respondeu o urso. - Vou portar-me bem e pedir autorização para comer o mel! - concluiu.

Página 18

1.º MOMENTO

No dia **31 de outubro de 2016** realizou-se um *Grupo de Discussão* (baseado no *Guião de Educação – Género e Cidadania – Pré-Escolar* de Cardona et. al.).

E. (Estagiária) (**mostrando a imagem de uma mulher a cozinhar**): “O que veem aqui?”

Criança T.: “Uma menina a cozinhar.”

Criança F. e Criança L.: “A mãe a cozinhar.”

E.: “Então e o que acham disso?”

Criança F.: “Os pais também podem cozinhar.”

Criança L.: “Pois podem. O meu pai também já cozinhou.”

Criança F.: “Os pais podem ajudar as mães.”

Criança T.: “Eu acho bem.”

Criança B.: “Eu também acho bem.”

E.: “Acham bem? Mas será que podia estar mais alguém a ajudar a mulher a cozinhar?”

Criança T.: “Sim. Ela se calhar precisa de ajuda!”

E.: “Então achas que devia estar alguém a ajudá-la?”

Criança T.: “Sim!”

E.: “Quem, por exemplo?”

Criança T.: “Um menino, uma menina ou o pai”

E.: “Exatamente.”

E. (**mostrando a imagem de um senhor a cozinhar e uma mulher a varrer o chão**):

“E aqui, o que veem?”

Criança T.: “O menino a cozinhar e a menina a varrer.”

E.: “Que imagem acham que é melhor? Esta ou a outra em que está só a mulher a cozinhar?”

Criança T.: “Esta é boa. A outra não.”

Criança F. e Criança C.: “Esta.”

Criança B.: “A outra.”

E.: “Porquê?”

Criança T.: “Porque na outra a senhora não tem ninguém a ajudar.”

Criança L.: “Porque nesta a senhora está a varrer e o menino está a cozinhar. O meu pai cozinha lá no restaurante. Os meninos também podem cozinhar.”

Criança B.: “Porque a outra está mais gira, tem corações.”

Criança F.: “Vê bem, esta é melhor porque se estão a ajudar”

Criança B.: “Só a senhora é que pode cozinhar.”

E.: “Porque é que achas que só as mulheres podem cozinhar e os homens não?”

Criança B.: “Os senhores também podem cozinhar.”

E.: “Então achas que podem cozinhar os dois?”

Criança B.: “Sim.”

E.: “Exatamente. Tanto os homens como as mulheres podem cozinhar e ajudar-se um ao outro.”

E. (mostrando a imagem de meninos e meninas a brincarem juntos, a saltar à corda e a jogar futebol): “E aqui, o que veem?”

Criança F.: “É os meninos a brincar.”

E.: “São só meninos que estão a brincar?”

Criança F.: “Não. Meninos e meninas.”

Criança T.: “Não. As meninas também estão a jogar à bola.”

E.: “E o que acham desta imagem?”

Criança F.: “Está bem. As meninas também podem jogar à bola.”

Criança T.: “As meninas e os meninos podem jogar à bola juntos.”

Criança L. e Criança B.: “Pois podem.”

E.: “Muito bem! Eu também acho que todos podem brincar juntos, meninos e meninas.”

E. (mostrando a imagem de homem a passar a ferro e mulher no sofá a ler jornal): “E nesta, o que veem?”

Criança T.: “O pai está a passar a ferro e a mãe a ler o jornal.”

Criança F.: “Uma pessoa grande a ler o jornal e um menino a passar a ferro.”

E.: “O que acham desta imagem?”

Criança F.: “Mal. O menino é que devia estar a ler o jornal e a senhora a passar a ferro.”

Criança T.: “Mal. Porque o pai está a trabalhar sozinho.”

Criança B.: “Está bem.”

E.: “Porquê F.? Achas que só as mulheres é que passam a ferro?”

Criança F.: “Os homens também podem passar.”

E.: “Pois T., nem as mães devem trabalhar sozinhas, nem os pais.”

E.: “Porque achas que está bem?”

Criança B.: “É fixe a mãe estar a ler o jornal e o pai a passar a ferro.”

E: “E são só as mulheres que leem? Quem acham que pode ler o jornal?”

Criança T.: “Os adultos. Os pais e as mães e também podem ler para as crianças.”

Criança L.: “A minha mãe passa a ferro e o meu pai está sempre a ver televisão. As pessoas ajudam os pequeninos, então eles também podem ajudar um ao outro.”

E.: “Exatamente. Temos que nos ajudar uns aos outros. Nem deixar as mulheres fazerem tudo sozinhas, nem os homens.”

No dia **2 de novembro de 2016**, realização de desenhos individuais, um menino e uma menina a brincar, bem como dois adultos um homem e uma mulher, nas suas profissões ou a fazerem alguma atividade das suas preferências.

A criança F. desenhou uma menina “a brincar aos mágicos, podem brincar os dois, mas os meninos fartam-se e querem logo futebol.”, um menino “a jogar à bola, o menino fartou-se e foi jogar à bola.”, uma mulher “a cozinhar, hoje é ela.”, e, por fim, um homem “a fumar, a mãe também podia, mas só o senhor gosta, mas não gostam todos. Ontem ele cozinhou, hoje é a mãe.”. A criança L. desenhou uma menina “a ler um livro. Porque gosto quando as meninas leem.”, um menino “a jogar à bola. Porque eu gosto de jogar à bola.”, uma mulher “a fazer a sopa, porque a minha mãe faz sopa.”, e, por fim, um homem “a brincar com um amigo aos martelos, estava a arranjar a parede e a pintar. Porque o meu pai trabalha com martelos.” A criança T. desenhou uma menina “a ouvir música, porque as meninas gostam mais de música que os meninos.”, um menino “a brincar com carros, porque gosta de carros, porque vejo o pai a conduzir.”, uma mulher “a limpar a casa, porque a mãe tem muito trabalho.”, e por fim, um homem “a contar a história, porque o pai não gosta de fazer nada.”, quando questionei a criança: “E achas bem a senhora ter muito trabalho e o senhor não fazer nada?”, o T. responde: “Não, não acho nada bem!”. A criança B. desenhou uma menina “a brincar com legos, o menino também podia, mas não gosta de legos.”, um menino “a jogar à bola, porque os meninos jogam à bola.”, uma mulher “a brincar ao jogo dos patinhos, porque as senhoras gostam de patinhos.”, e, por fim, um homem “a bater palmas, está a brincar com a menina, porque o senhor gosta de legos.”

2.º MOMENTO

No dia **14 de novembro de 2016** li “O livro dos porquinhos”:

E.: “O que veem na capa?”

Criança F.: “Parecem macacos. O homem está atrás da mulher.”

Criança L.: “É um pai, uma mãe, o filho mais velho e o filho mais novo.”

E.: “Porque será que estão todos ao colo da mãe?”

Criança L.: “Porque a mãe tem que fazer tudo.”

Criança B.: “Eu também acho.”

Criança T.: “Eu acho que a mãe está triste por estar tudo às cavalitas dela.”

Criança F.: “Nós já lemos essa história, a mãe faz tudo sozinha e tem que limpar a casa toda sozinha.”

(inicia a leitura da história)

E.: “Porque a mãe estava em casa?”

Criança T.: “Estava a limpar a casa, porque eles só faziam asneiras.”

E.: “Acham isso bem?”

Todos: “Não!”

Criança T.: “O meu pai ajuda a minha mãe a cozinhar.”

Criança F.: “O meu pai às vezes cozinha sozinho.”

(continua a leitura da história)

Criança B.: “Eu ajudo a minha mãe. E o meu pai também.”

(continua a leitura da história)

Criança F.: “Então agora a mãe não faz nada? Só o pai e os filhos fazem?”

E.: “Vamos ver o que a mãe fez.... Ela começou a arranjar o carro! O que acham?”

Criança L.: “Acho bem!”

Criança T., F. e B.: “Eu também.”

No dia **15 de novembro de 2016**, jogo dramático sobre o livro:

E.: “O L. vai ser o pai. O T. vai ser a mãe. O F. e a B. são os filhos.”

Criança T.: “Não, eu não quero fazer!”

E.: “Porquê?”

Criança T.: “Porque quero ser o menino. Não quero ser uma menina!”

E.: “Não queres experimentar fazer de mãe?”

Criança T.: “Não!”

E.: “Está bem, trocas com o F., ele é a mãe e tu um dos filhos, com a B. Pode ser?”

Criança T.: “Sim!”

E.: “Podem começar. Eu sou a espectadora. Vocês são os atores e eu quero ver o teatro.”

Criança F.: “Não sujem tudo!”

Criança L.: “Nós vamos sujar.”

Criança B. e T.: “Nós também vamos sujar. No livro eles sujam.”

E.: “Então e se pudessem mudar o livro?”

Criança L.: “Sujávamos mais!”

(Dirigem-se para a casinha, a “mãe” passa a ferro, os filhos e o pai começam a sujar a casinha).

E.: “Então não mudavam nada na história?”

Criança F.: “Eu punha os filhos e o pai a ajudarem-me!”

Criança L.: “Eu vou ajudar a mãe!” (dirige-se até ao F. e ajuda-o a passar a ferro).

Criança T.: “Eu punha o filho de castigo. Porque ele estava a sujar tudo com o pai.”

E.: “Mas o pai agora está a ajudar a mãe!”

Criança T.: “Eu também vou.” (começa a arrumar o que desarrumaram anteriormente)

Criança B.: “Eu também ajudava eles.” (vai ajudar o T. a arrumar o que desarrumaram).

Criança F.: “Assim a história era melhor!”

Criança L.: “Eu também acho. Porque assim ajuda tudo a mãe!”

Criança T. e B.: “Nós também achamos que está melhor assim. Estamos a ajudar a mamã e o papá”

No dia **16 de novembro de 2016**, intervenção da *FotoPalavra*, proposta pelo *Guião de Educação – Género e Cidadania – Pré-escolar*, de Cardona et. al.

E.: “Tenho aqui umas imagens e vocês têm que adivinhar quem está nelas, se é um homem ou uma mulher. Pode ser?”

Todos: “Sim!”

E.: **“Uma pessoa a passar a ferro! Quem será?”**

Criança L.: “Uma mulher!”

Criança T.: “Uma mulher.”

Criança B.: “Mulher.”

Criança F.: “Mulher.”

E.: “Porque acham todos que é uma mulher e não um homem?”

Criança T.: “Os homens não ajudam.”

Criança F.: “Esse era o dia da mulher passar a ferro, o homem estava a fazer o jantar.”

Criança B.: “É fixe ser uma mulher.”

Criança L.: “Também acho que era o dia da mulher passar a ferro.”

A estagiária mostra a imagem, em que está o homem a passar a ferro e a mulher está a arrumar a roupa.

Criança L.: “O meu pai às vezes também passa!”

Criança F.: “Assim trabalham os dois.”

E.: “Pois, estão os dois a trabalhar.”

E.: “Agora tenho aqui uma pessoa a trabalhar num cabeleireiro!”

Criança T.: “É uma mulher. Porque a minha mãe é cabeleireira!”

Criança F.: “Pode ser um homem. Também há homens cabeleireiros.”

Criança B.: “É uma mulher porque são senhoras que cortam o cabelo.”

Criança L.: “Pode ser um homem ou uma mulher.”

Criança F.: “Pois, porque podem ser cabeleireiros homens e mulheres.”

E.: “E agora tenho aqui uma pessoa a jogar a bola.”

Criança F.: “Eu acho que são meninos e meninas a jogarem.”

Criança T.: “Os meninos e as meninas podem jogar futebol.”

Criança B.: “Acho que são as duas.”

Criança L.: “Não, é um homem!”

A estagiária mostra a imagem de uma futebolista.

Criança L.: “É uma mulher?”

E.: “Sim, esta é a melhor jogadora mulher.”

Criança L.: “Mas eu jogo à bola e sou menino.”

Criança T.: “Há homens e mulheres que jogam à bola.”

E.: “Pois há. E aqui está a prova disso.”

E.: “Agora tenho aqui uma pessoa que está a martelar algo em casa.”

Criança L.: “É um senhor. O meu pai trabalha com martelos.”

Criança B.: “É um homem porque o meu pai também faz coisas com martelos.”

Criança F.: “É uma mulher. Também há mulheres que martelam.”

Criança T.: “Quando o pai não chega a tempo a casa, a mulher pode martelar.”

Criança T.: “Ela está a martelar um prego muito grande!”

E.: “Pois está! As mulheres também conseguem.”

E.: “Agora tenho uma pessoa a conduzir um táxi.”

Criança T.: “Acho que é um homem ou uma mulher.”

Criança B.: “Uma mulher, é bom uma mulher conduzir, mas também é bom ser o homem.”

Criança L.: “É um homem, porque já vi senhores a conduzirem.”

E.: “Nunca viram mulheres a conduzir táxis?”

Todos: “Sim!”

E.: “Então L., se já viste mulheres taxistas, porque dizes que é um homem?”

Criança L.: “Porque sim.”

E.: “É uma mulher!”

Todos: “Pois é!”

E.: “Agora tenho uma pessoa a cozinhar.”

Criança L.: “Mulher a cozinhar e o pai a ajudar, se calhar.”

Criança B.: “Um homem a cozinhar.”

Criança F.: “Homem e mulher.”

Criança T.: “Acho que é uma mulher, a minha mãe faz bolos.”

E.: “E os homens? Cozinham?”

Criança T.: “Sim, também cozinham.”

E.: É um homem! Há grandes cozinheiros homens, mas também há mulheres.

No dia **28 de novembro de 2016**, em momento de brincadeira livre na casinha, introduzi novos acessórios:

E.: “Quem pode colocar este chapéu?” (agarrando no chapéu preto)

Criança B.: “É de menina porque eu gosto.”

E.: “E este?” (agarrando no chapéu branco e rosa)

Todos: “Meninos e meninas podem utilizar!”

E.: “E o lenço preto?”

Todos: “Meninos e meninas!”

E.: “E o lenço cor-de-rosa?”

Criança F.: “É rosa, mas não faz mal, todos podem usar.”

Criança L.: “Eu vou ler o jornal!”

Criança B.: “Meninos e meninas.”

Criança T.: “Sim, os meninos podem ter frio e usam.”

Criança L. ao ver o jornal desportivo: “Vês? Não há aqui senhoras a jogar futebol, só homens!”

E.: “Pois, tens razão. Neste jornal não está. Mas existem mulheres que jogam futebol! No outro dia eu trouxe imagens da melhor jogadora de futebol, lembraste?”

Criança L.: “Sim, mas ela joga mal.”

E.: “Se é a melhor jogadora, é porque joga bem.”

Criança L.: “Mas os homens jogam melhor. E só estão homens neste jornal.”

E.: “Amanhã trago um jogo de futebol de mulheres!”

E.: “Sabem, eu ouvi dizer que o forno da casinha está estragado. De nós 5, quem será que o pode arranjar?”

Criança L.: “Eu e o T. podemos, nós temos ferramentas em casa!”

Criança B.: “Eu não tenho ferramentas.”

Criança F.: “Estão aqui!”

Criança T.: “Mas só os homens é que arranjam! Os homens conseguem arranjar!”

E.: “Então e as mulheres? Eu, no outro dia, mostrei uma imagem de uma mulher a martelar em casa, não se lembram?”

Criança T.: “Sim, mas o homem arranja primeiro, se ele não conseguir, pede à mulher.”

E.: “E se for a mulher a tentar arranjar primeiro? E, caso não consiga, pede ajuda ao homem?”

Criança T.: “Também pode ser.”

Criança L.: “Eu acho que tem que ser um homem, porque o meu pai arranja coisas.”

E.: “E a mulher que mostrei, no outro dia, a martelar?”

Criança L.: “Pois, podem ser as mulheres também.”

Criança B. e F.: “Os dois arranjam!”

E.: “Boa, porque tanto os homens como as mulheres conseguem.”

No dia **29 de novembro de 2016**, levei um vídeo com um jogo de futebol feminino, tendo em conta que uma das crianças, não se acredita que tal seja possível:

Criança L.: “Eia, grande golo!”

E.: “Quem marcou um golo, L.?”

Criança F.: “Foi a jogadora. Grande jogadora!”

Criança T.: “Grande golo dela!”

Criança T.: “Aquela também é uma mulher?”

E.: “Sim, são todas mulheres!”

Criança L.: “Eia outro, grande golo!”

Criança T.: “Uma mulher muito corajosa!”

Criança B.: “São só meninas. Muito bem!”

Criança F.: “Estamos a ver este jogo porque dizes (L.) que as meninas jogam terrivelmente mal.”

Criança T.: “Afinal as meninas jogam bem.”

Criança L.: “Já foram 3 golos de cabeça!”

E.: “Então L., que achaste?”

Criança L.: “É que já joguei contra meninas e ganhei, mas estas jogaram bem.”

3.º MOMENTO

No dia **13 de dezembro de 2016**, a repetição do *Grupo de Discussão*.

E. (a mostrar a imagem da mulher a cozinhar): “O que veem aqui?”

Criança B.: “Uma menina a cozinhar.”

E.: “E o que achas desta imagem?”

Criança B.: “Está linda. Porque é fofinha.”

E.: “E o que achas de a mulher estar a cozinhar sozinha?”

Criança B.: “O senhor podia ajudar.”

E.: “E tu L.?”

Criança L.: “O pai podia estar a ajudar, por exemplo, o pai a varrer o chão e a mãe a cozinhar.”

E.: “Boa, cada um fazia uma coisa assim. E tu F.?”

Criança F.: “Eu acho essa imagem muito má. O pai devia ajudar a mãe.”

Criança T.: “Eu também acho que está má. O pai se calhar estava a ler o jornal e a mãe estava a cozinhar. O pai podia estar a varrer o chão e os filhos a ajudar a mãe a cozinhar.”

E. (mostra a imagem das crianças a brincarem): “E nesta? O que veem?”

Criança T.: “Meninos e meninas a jogar à bola e a saltar à corda. Está boa, porque as meninas podem jogar à bola, o L. é que pensa que não.”

Criança F.: “Meninos a jogar à bola, a menina é a guarda-redes. Está boa porque as meninas podem brincar com os meninos.”

Criança L.: “A menina está na baliza e o menino está a tentar marcar golo, também estão a saltar à corda.”

Criança T.: “O L. agora gosta de ver meninas a jogar à bola.”

Criança B.: “Acho bem, eu jogo à bola com a mãe.”

Criança L.: “Mas ela não joga conosco.”

E.: “Então têm que a convidar para jogar convosco, que ela gosta.”

E. (mostra imagem de mulher a varrer e senhor a cozinhar): “E nesta?”

Criança B.: “Uma menina a varrer e o pai a cozinhar.”

E.: “Qual achas que está melhor?” Esta ou a outra em que a mulher está a cozinhar sozinha?”

Criança B.: “Esta.”

E.: “Porquê?”

Criança B.: “É bonito.”

E.: “O que é bonito?”

Criança B.: “O senhor a ajudar a senhora.”

E.: “E tu L., que vês nesta imagem?”

Criança L.: “O senhor a cozinhar e a senhora a varrer.”

E.: “E o que achas da imagem?”

Criança L.: “Bem. Porque o senhor está a cozinhar e a senhora a varrer.”

E.: “E tu F., que achas desta imagem?”

Criança F.: “Mal, porque a senhora não está a ajudar o pai.”

E.: “Mas a mulher está a varrer o chão.”

Criança F.: “Ah, pois está. Então está bem.”

E.: “E qual está melhor? Esta ou a mulher a cozinhar sozinha?”

Criança F.: “Esta está melhor.”

E.: “E tu T.?”

Criança T.: “Esta imagem está melhor que a outra, assim a casa fica toda limpinha e ajudam-se.”

E. (mostra imagem de mulher a ler o jornal e o senhor a passar a ferro): “T., e nesta que vês?”

Criança T.: “Está mal. A mãe está a ler o jornal e o pai a trabalhar sozinho. A mãe devia estar a ajudar o pai.”

E.: “E tu, F.?”

Criança F.: “Está mal. Muito mal. Porque a mãe está descansadinha no sofá a ler o jornal e o pai a passar a ferro.”

Criança L.: “Muito pior. Porque a mãe está a ler o jornal e o pai a passar a ferro.”

E.: “E tu, B.?”

Criança B.: “Eu acho que está bem.”

E.: “Está bem? Achas que está bem assim? O homem a passar a ferro e a mulher a ler o jornal?”

Criança T.: “Para ela as imagens estão todas boas.”

E.: “Então e se fosse ao contrário? O homem a ler o jornal e a mulher a passar a ferro?”

Todos: “Mal!”

E.: “Pois, porque nem pode ser as senhoras a fazer tudo, nem os senhores, não é?”

Todos: “Sim!”

No dia **14 de dezembro de 2016**, a repetição dos desenhos individuais, um menino e uma menina a brincar, bem como dois adultos um homem e uma mulher, nas suas profissões ou a fazerem alguma atividade das suas preferências.

A criança F. desenhou uma menina “a jogar à bola, está a jogar à bola com o menino.”, um menino “a jogar à bola, está a jogar à bola com a menina, podem brincar todos juntos.”, uma mulher “a cozinhar, ela faz anos, está a fazer o bolo enquanto o pai vai comprar uma prenda para a mãe.”, e, por fim, o homem “está a fumar e tem uma moldura para dar à mãe, porque a mãe está a cozinhar, então ele comprou uma prenda para ela.”. A criança L. desenhou uma menina “a pôr a mesa, porque está a ajudar a mãe.”, um menino “a jogar à bola, porque queria jogar à bola com o tio e não queria ajudar a mãe.”, uma mulher “a cozinhar, porque a minha mãe cozinha.”, e, por fim, um homem “a ver televisão, porque os senhores gostam de ver televisão e eu também.”. A criança T. desenhou uma menina “a ser guarda-redes”, um menino “a jogar à bola, porque os meninos e as meninas podem jogar à bola juntos.”, uma mulher “a cozinhar, porque as senhoras cozinham, o senhor também podia.”, e, por fim, um homem “a apanhar milho, porque os senhores apanham milho, mas as senhoras também podem apanhar.”. A criança B. desenhou uma menina “a brincar com as palmas, estava a brincar com o senhor.”, um menino “a brincar aos patos, porque é bom brincar.”, uma mulher “a jogar às palmas, estava a jogar com a menina e com o senhor.”, e, por fim, um homem “a brincar às palmas, porque é muito giro, é como o meu irmão faz.”.

Anexo 12 - Imagens Grupo de Discussão retiradas de Guião de Educação – Género Cidadania – Pré-Escolar



Imagem 1



FIGURA 4 – Área da casa, situação B

Imagem 2



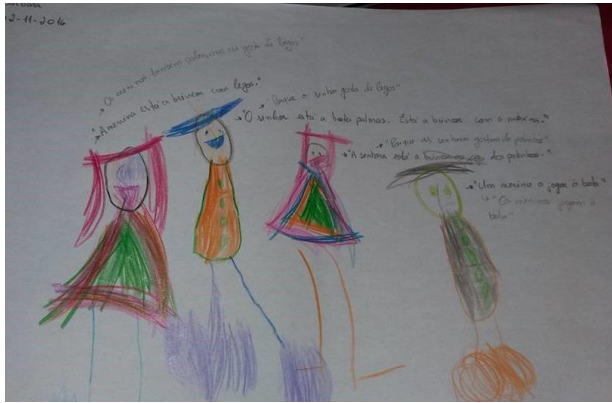
FIGURA 3 – Área da casa, situação A

Imagem 3

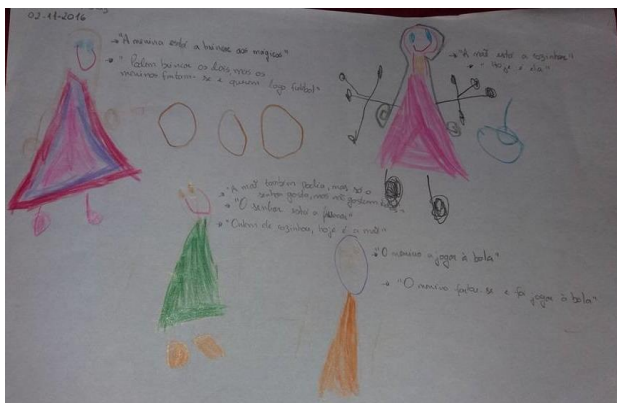


Imagem 4

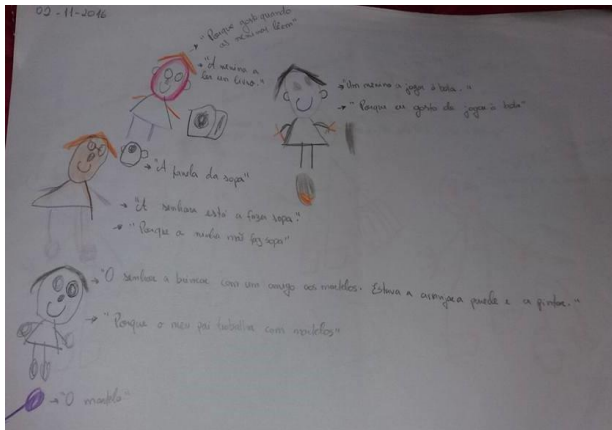
Anexo 13 - Desenhos 1.º Momento



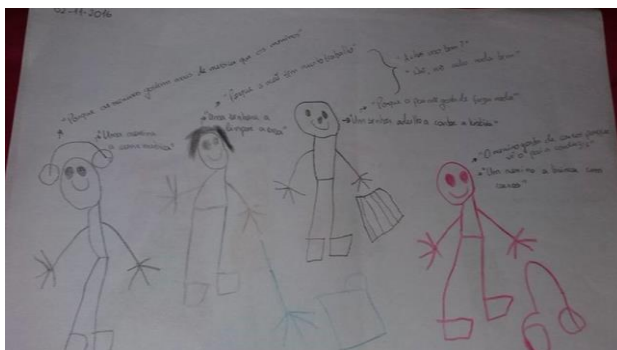
Desenho Criança B.



Desenho Criança F.



Desenho Criança L.



Desenho Criança T.

Anexo 14 - Imagens FotoPalavra



Imagem 5
<http://colunas.receitas.com/platb/receitas-etc/tag/homem-na-cozinha/>



© Can Stock Photo

Imagem 6
<http://www.canstockphoto.com.br/foto-imagens/jovem-bonito-mulher-martelando-prego.html>



Imagem 7
<http://www.wscom.com.br/esportes/futebol/com+%60pele+do+futebol+feminino%60+selecao+mira+copa+e+olimpiada-98572>



Imagem 8
<http://www.tudocursosgratuitos.com/curso-de-cabeleireiro-gratuito/>



Imagem 9
<http://www.correioeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/46-dos-homens-ajudam-mulheres-nas-tarefas-domesticas/>



Imagem 10
<http://extra.globo.com/famosos/assim-como-alinne-moraes-que-vive-uma-taxista-em-astro-mulheres-motoristas-contam-os-desafios-da-profissao-2377526.html>

“O Paulino e o Januário eram irmãos. O Marcelino e a Zira também, eram gémeos. Os quatro eram primos e estavam com o cão da Zira, o *Tum*, a passar férias em casa do tio Alberto. Uma noite em que os tios tinham saído e os quatro já estavam deitados, ouviram barulho e viram luz no andar de baixo.

Eram dois ladrões que vinham roubar os cadernos e o computador do tio Alberto, e não sabiam que ele tinha os sobrinhos em casa. Os três rapazes desceram logo do quarto e ficaram a espreitar a ver se resolviam a situação. A Zira tinha medo, mas não queria ficar sozinha sem os rapazes e eles podiam precisar do *Tum*. Então, foi também. Os rapazes pensaram num plano.

O Paulino e o Januário cortaram a luz e depois, com um gravador de brinquedo, fingiram que a polícia se aproximava. Quando os ladrões se assustaram e quiseram fugir, o Marcelino mandou o *Tum* atirar-se às pernas deles, para que se enganassem na porta e entrassem para um quarto sem janela. Como continuavam às escuras, enganaram-se mesmo. Então os três rapazes fecharam a porta e ficaram do lado de fora a

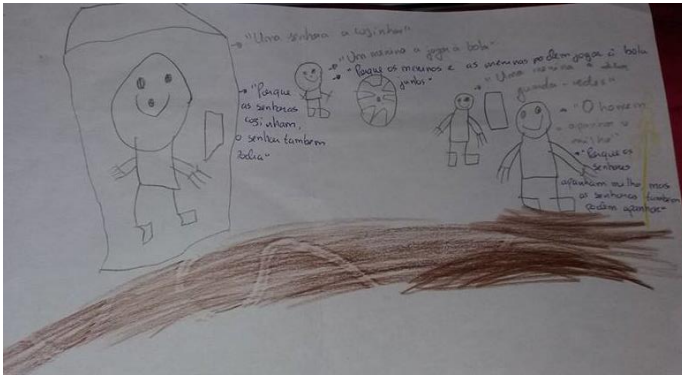


FIGURA 6 – Ilustração da história

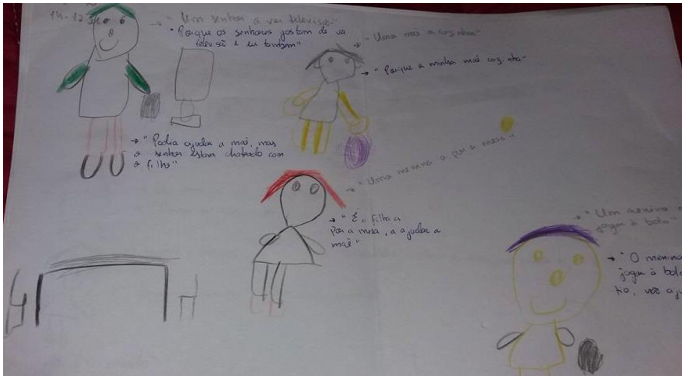
impedir que eles a deitassem abaixo, e a Zira, que continuava muito assustada, telefonou para a mãe a contar.

Estava a chorar tanto que quase nem se ouvia, mas a mãe percebeu e ligou para a polícia. Entretanto o tio Alberto e a tia Clara também chegaram a casa e, enquanto o tio Alberto ligava para a polícia de novo, a tia Clara ajudou a Zira a parar de chorar. A polícia veio logo a seguir e levou os ladrões. Todos/as ficaram muito contentes e a tia Clara fez bifés para todos/as. Guardar ladrões dá fome! E, claro, deram um grande bocado de bife ao valente *Tum*.”

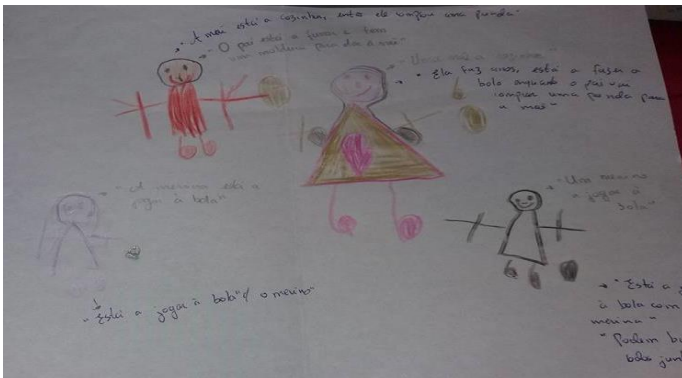
Anexo 16 - Desenhos 3.º Momento



Desenho Criança T.



Desenho Criança L.



Desenho Criança F.



Desenho Criança B.

Criança B.:

E.: “O que achaste da história?”

Criança B.: “Não me assustei nem nada.”

E.: “Porque achas que a Zira estava a chorar?”

Criança B.: “Porque chora sempre.”

E.: “Porque é que ela chora sempre e os meninos não?”

Criança B.: “Não é por ser menina que teve medo. Eu sou menina e não tive medo.”

E.: “Agora podes-me dizer o que mudavas na história? Podes também dizer se os ladrões eram homens ou mulheres?”

Criança B.: “Sim. A menina deixou de ter medo. Os meninos também não tinham medo. Eram ladrões homens, porque é muito chato ser ladrão. Eles não apanharam os ladrões. Os ladrões não fugiram, ficaram em casa do tio Alberto, ninguém fez nada. Mas depois apareceu a polícia e levou-os para a prisão. O tio Alberto chamou a polícia. Foi a Zira que chamou o tio Alberto.

Criança T.:

E.: “O que achaste da história?”

Criança T.: “Eu queria que eles tivessem ido buscar uma faca e ligassem aos tios, para prenderem os ladrões no carro da polícia.”

E.: “Porque é que achas que a Zira estava com medo?”

Criança T.: “A Zira tinha muito medo porque podiam fazer mal. Os meninos eram fortes, a menina também era forte, mas tinha um bocadinho mais de medo.”

E.: “Agora podes-me dizer o que mudavas na história? Podes também dizer se os ladrões eram homens ou mulheres?”

Criança T.: “Sim. Os meninos, a menina e o cão foram apanhar os ladrões. Foram buscar uma corda, ataram os pés aos ladrões e eles caíram. A menina depois perdeu o medo dos ladrões. Os meninos nunca tiveram medo. Eles foram ao quarto buscar o fato de fantasma para assustar os ladrões. Eram ladrões homens e mulheres, porque tinham famílias e foram todos juntos assustar.”

Criança L.:

E.: “O que achaste da história?”

Criança L.: “Foi bom. A Zira não devia ter continuado com medo.”

E.: “Agora podes-me dizer o que mudavas na história? Podes também dizer se os ladrões eram homens ou mulheres?”

Criança L.: “Sim. Tirar o computador e os cadernos do tio. Os ladrões iam embora. Foi a menina que chamou a polícia. Os meninos nunca têm medo. Também há meninas que não têm medo. Também há meninos que têm medo. Eram ladrões homens. Também há ladrões mulheres, mas nesta história eram homens.”

Criança F.:

E.: “O que achaste da história?”

Criança F.: “Achei tudo bem, menos a menina chorar. Porque as meninas também são valentes, mas aquela tinha medo. Mas quando crescer fica mais valente.”

E.: “Agora podes-me dizer o que mudavas na história? Podes também dizer se os ladrões eram homens ou mulheres?”

Criança F.: “Sim. Os meninos e a menina foram pregar um susto aos ladrões. Foram-se esconder debaixo da mesa e assustaram-nos. A menina também era valente, mas tinha um bocadinho de medo. Eram ladrões homens e ladrões mulheres”

Anexo 18 – Concepções da criança F. ao longo do estudo investigativo

CRIANÇA F.			
	Proposta	Subcategoria	Concepções
1.º momento	<i>Grupo de Discussão</i>	Tarefas domésticas	Revelou concepções estereotipadas apenas na imagem do homem a passar a ferro e a mulher a ler o jornal
		Brincadeiras	Não revelou concepções estereotipadas
	Desenho	Atividades, interesses e profissões	Revelou concepções estereotipadas
		Brincadeiras	Revelou concepções estereotipadas
2.º momento	Leitura “O Livro dos Porquinhos”	Tarefas domésticas	Não revelou concepções estereotipadas
	Jogo Simbólico	Tarefas domésticas	Não revelou concepções estereotipadas
	<i>FotoPalavra</i>	Tarefas domésticas	Apenas revelou concepções estereotipadas numa imagem
		Profissões	Associou todas as profissões ao homem e mulher, à exceção do cabeleireiro
	Brincadeira livre na casinha	Preferências e gostos	Não revelou concepções estereotipadas
		Tarefas domésticas	Não revelou concepções estereotipadas
Des/re-construção texto sexista	Emoções	Não revelou concepções estereotipadas	
3.º momento	<i>Grupo de Discussão</i>	Tarefas domésticas	Não revelou concepções estereotipadas
		Brincadeiras	Não revelou concepções estereotipadas
	Desenho	Atividades, interesses e profissões	Revelou concepções estereotipadas
Brincadeiras		Não revelou concepções estereotipadas	

Anexo 19 – Concepções da criança L. ao longo do estudo investigativo

	CRIANÇA L.		
	Proposta	Subcategoria	Concepções
1.º momento	<i>Grupo de Discussão</i>	Tarefas domésticas	Não revelou concepções estereotipadas
		Brincadeiras	Não revelou concepções estereotipadas
	Desenho	Atividades, interesses e profissões Brincadeiras	Revelou concepções estereotipadas Revelou concepções estereotipadas
2.º momento	Leitura “O Livro dos Porquinhos”	Tarefas domésticas	Não revelou concepções estereotipadas
	Jogo Simbólico	Tarefas domésticas	Não revelou concepções estereotipadas
	<i>FotoPalavra</i>	Tarefas domésticas	Revelou concepções estereotipadas
		Profissões	Revelou concepções estereotipadas na profissão de futebolista e taxista
	Brincadeira livre na casinha	Preferências e gostos	Não revelou concepções estereotipadas
		Tarefas domésticas	Revelou concepções estereotipadas
Des/re-construção texto sexista	Emoções	Não revelou concepções estereotipadas	
3.º momento	<i>Grupo de Discussão</i>	Tarefas domésticas	Não revelou concepções estereotipadas
		Brincadeiras	Não revelou concepções estereotipadas
	Desenho	Atividades, interesses e profissões	Revelou concepções estereotipadas
		Brincadeiras	Revelou concepções estereotipadas

Anexo 20 – Concepções da criança B. ao longo do estudo investigativo

CRIANÇA B.			
	Proposta	Subcategoria	Concepções
1.º momento	<i>Grupo de Discussão</i>	Tarefas domésticas	Não revelou concepções estereotipadas
		Brincadeiras	Não revelou concepções estereotipadas
	Desenho	Atividades, interesses e profissões	Não revelou concepções estereotipadas
		Brincadeiras	Revelou concepções estereotipadas
2.º momento	Leitura “O Livro dos Porquinhos”	Tarefas domésticas	Não revelou concepções estereotipadas
	Jogo Simbólico	Tarefas domésticas	Não revelou concepções estereotipadas
	<i>FotoPalavra</i>	Tarefas domésticas	Revelou concepções estereotipadas
		Profissões	Revelou concepções estereotipadas apenas na profissão de cabeleireiro
	Brincadeira livre na casinha	Preferências e gostos	Não revelou concepções estereotipadas
		Tarefas domésticas	Não revelou concepções estereotipadas
Des/re-construção texto sexista	Emoções	Não revelou concepções estereotipadas	
3.º momento	<i>Grupo de Discussão</i>	Tarefas domésticas	Revelou concepções estereotipadas apenas na imagem de homem a passar a ferro e mulher a ler o jornal
		Brincadeiras	Não revelou concepções estereotipadas
	Desenho	Atividades, interesses e profissões	Não revelou concepções estereotipadas
Brincadeiras		Não revelou concepções estereotipadas	

Anexo 21 – Concepções da criança T. ao longo do estudo investigativo

CRIANÇA T.			
	Proposta	Subcategoria	Concepções
1.º momento	<i>Grupo de Discussão</i>	Tarefas domésticas	Não revelou concepções estereotipadas
		Brincadeiras	Não revelou concepções estereotipadas
	Desenho	Atividades, interesses e profissões	Revelou concepções estereotipadas
		Brincadeiras	Revelou concepções estereotipadas
2.º momento	Leitura “O Livro dos Porquinhos”	Tarefas domésticas	Não revelou concepções estereotipadas
	Jogo Simbólico	Tarefas domésticas	Não revelou concepções estereotipadas
	<i>FotoPalavra</i>	Tarefas domésticas	Revelou concepções estereotipadas
		Profissões	Não revelou concepções estereotipadas
	Brincadeira livre na casinha	Preferências e gostos	Não revelou concepções estereotipadas
		Tarefas domésticas	Revelou concepções estereotipadas
Des/re-construção texto sexista	Emoções	Não revelou concepções estereotipadas	
3.º momento	<i>Grupo de Discussão</i>	Tarefas domésticas	Não revelou concepções estereotipadas
		Brincadeiras	Não revelou concepções estereotipadas
	Desenho	Atividades, interesses e profissões	Não revelou concepções estereotipadas
		Brincadeiras	Não revelou concepções estereotipadas