



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mariana Helena Matos Dias

Compreender o mundo através do corpo



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mariana Helena Matos Dias

Compreender o mundo através do corpo

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira
Leite de Oliveira Pereira**

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros

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

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

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

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal

CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Agradecimentos

Com este trabalho concluído, não posso nem devo deixar de manifestar a minha gratidão por todos aqueles que me acompanharam, ouviram e incentivaram, sem nunca me deixar desistir. Todos precisaremos um dia...de todos.

À minha professora supervisora: À professora Doutora Beatriz Pereira o meu sincero agradecimento por me ter guiado até aqui através de palavras de conforto e de motivação, pela partilha de conhecimentos cruciais quer à minha formação enquanto profissional, mas também enquanto pessoa. Obrigada por me ter aberto as portas do conhecimento através de caminhos, por vezes, atribulados.

Às minhas educadoras orientadoras: Obrigada a ambas as educadoras pela aceitação generosa da minha pessoa nas suas salas, pela partilha de bons momentos, pelas palavras de motivação, e também por aquelas que provocaram inúmeras reflexões partilhadas comigo.

À instituição e às crianças: Grata por me acolherem e me deixarem iniciar os primeiros passos neste que é o meu sonho desde sempre. Às crianças, pelo amor que me receberam e por me mostrarem que é por aqui o meu caminho. Aprendi e aprendo muito convosco.

Aos meus pais: À minha mãe pelo sacrifício que sempre fez e dedicação para que nunca desistisse e por ser ela quem me manda sempre para a frente, sabendo que a tenho caso caia. Obrigada, mãe.

Ao meu pai, pelo companheirismo, parceria e palavras de incentivo nas horas e dias mais difíceis. Obrigada, pai.

À minha avó: Por tudo o que sou. Por me ter sempre ensinado através do amor e do exemplo que o respeito, amor, palavras de apoio e empatia são valores que fazem com que o caminho se torne mais leve. És o meu anjo aqui na terra e sempre serás. Obrigada por responderes a todas as minhas questões e por nunca me teres cortado as asas. Hoje sonho, porque tu sempre sonhaste comigo.

Ao meu namorado: Por me trazer a clareza nos dias nublados deste percurso, por me trazer à superfície quando estava a afundar e por ser a pessoa que em tudo o que faz, entrega amor.

Às minhas amigas: Obrigada, Ana Luísa e Sara por me mostrarem que a amizade não são quilómetros de distância nem meses sem falar que se desvanece. Obrigada por me darem a mão quando eu já não vejo saída.

Às minhas colegas de estágio: Ana, Anabela e Tânia, sem vocês com certeza a caminhada seria mais árdua. Obrigada pelas conversas, pelos risos e pela vossa presença.

Declaração de integridade

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

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

Compreender o mundo através do corpo

Resumo

O atual relatório é a prova escrita da minha intervenção pedagógica desenvolvida nos contextos de Berçário e Jardim de Infância, inserido no âmbito da Unidade Curricular de Estágio incluída no programa curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto de Educação da Universidade do Minho. O seu foco principal foi o desenvolvimento sensorial e motor, através da proporcionalidade de diversas atividades lúdicas como forma de compreender o mundo.

Em ambos os contextos, o projeto arquitetou-se e edificou-se através da observação e interação nas primeiras semanas com os diferentes grupos de crianças, assim como foi sendo estruturado e organizado através da reflexão dialogada com as respetivas educadoras cooperantes. Estes momentos de análise reflexiva, permitiram-me compreender os contextos bem como identificar os interesses e necessidades das crianças guiando-me, dessa forma, a desenvolver intervenções pedagógicas com intencionalidade assim como promover, naturalmente, um ambiente onde a aprendizagem ativa fosse constante. Todo este trabalho foi sustentado na observação inicial.

Assim, de acordo com os interesses e necessidades das crianças, este projeto procurou atender e dar resposta, auxiliando a desenvolver capacidades e habilidades motoras de acordo com os respetivos indicadores-chave do modelo HighScope.

No Berçário, as estratégias de intervenção pedagógica focaram-se no desenvolvimento dos cinco sentidos em articulação com o desenvolvimento gradual das capacidades motoras de acordo com as idades das crianças. Deste modo, foram planificadas atividades em que a exploração de materiais sonoros, de diferentes texturas e promotores do desenvolvimento motor se tornou o objetivo principal em cada uma das atividades planeadas. Contactaram e manipularam com objetos e alimentos do quotidiano o que tornou possível construir outras aprendizagens acerca do mesmo. No berçário as aprendizagens são realizadas a um ritmo acelerado.

Já no Jardim de infância, foram desenvolvidas atividades lúdicas de modo a estimular a criança a compreender o mundo pela estimulação motora. Dessa forma, foram planeadas atividades quer para a motricidade fina quer para a motricidade grossa. Paralelamente a desenvolverem as suas habilidades perceptivas e motoras, as crianças desenvolveram a linguagem, a cooperação e as emoções através de momentos de tensão nos jogos e, naturalmente, o veículo da aprendizagem foi o brincar.

Palavras-chave: Brincar; Capacidades e habilidades motoras; Desenvolvimento sensorial; Exploração; Motricidade fina e grossa.

Understanding the world through the body

Abstract

The following account is the written version of my pedagogical intervention, developed in the contexts of Nursery school and Kindergarten, within the scope of the Internship for my Curricular Unit, included in the curriculum of the Master's degree in Pre-School Education of the Institute of Education at the University of Minho. Its main focus was sensory and motor development, through the display of various recreational activities as a way of understanding the world.

In both contexts, the project was designed and built through observation and interaction in the first weeks with the different groups of children, as well as structured and organized through dialogic reflection with the respective cooperating educators. These moments of reflective analysis allowed me to understand the contexts as well as identify the interests and needs of children, thus guiding me to develop pedagogical interventions with purpose as well as naturally promoting an environment where active learning was constant. All this work was supported by my initial observations.

Thus, according to the interests and needs of children, this project sought to meet and respond, helping to develop motor skills and abilities according to the respective key indicators of the HighScope model.

In Nursery school, pedagogical intervention strategies focused on the development of the five senses in conjunction with the gradual development of motor skills according to the children's ages. Hence, activities were planned in which the exploration of sound materials, of different textures and promoters of motor development became the main objective in each of the planned activities. They entered in contact and manipulated everyday objects and foods, which made it possible to build further knowledge about them. In nursery school, learning takes place at an accelerated pace.

In Kindergarten, playful activities were developed in order to encourage the child to understand the world through motor stimulation. In this way, activities were planned for both fine and basic motor skills. In parallel to developing their perception and motor skills, children developed language, cooperation and emotions through moments of tension in games and, naturally, the vehicle of learning was play.

Keywords: Exploration; Fine and basic motor skills; motor skills and abilities; Play; Sensory development.

Índice geral

Agradecimentos	viii
Resumo	v
Abstract	vi
Introdução	x
Capítulo 1- Enquadramento Contextual	2
1.1 Caraterização da Instituição	2
Caraterização do contexto de Berçário	3
Caraterização do Grupo de crianças	3
Organização do Espaço e Materiais Pedagógicos e da Rotina Diária	4
1.3. Caraterização do contexto de Pré-Escolar	5
Caraterização do Grupo de crianças	5
<i>Organização do espaço Pedagógico e da Rotina Diária</i>	6
Capítulo 2- Enquadramento teórico	8
2.1. Compreender as caraterísticas das crianças	8
2.2. Construir o Conhecimento do mundo ativamente	10
2.3. A importância do Brincar	11
Capítulo 3- Projeto de Intervenção	13
3. Dimensão investigativa da intervenção pedagógica do projeto.....	13
Instrumentos de recolha de dados	14
Metodologia – HighScope/Metodologia de Projeto.....	15
4. Projeto de intervenção – Berçário	17
4.1. Identificação da problemática	17
4.2. Definição de objetivos	17
4.3. Propostas de intervenção e análise das mesmas.....	18
1ª Atividade- Dramatização da história dos “Três porquinhos”	18
2ª Atividade- À descoberta dos elementos da família nuclear	19
3ª Atividade- As garrafas de chuva.....	20
4ª Atividade- O meu primeiro tambor.....	21
5ª Atividade- Passeio sensorial	22
6ª Atividade- Fita na caixa	23
7ª Atividade- Até onde vão os tecidos?	24
8ª Atividade- Os alimentos que me fazem bem	25
9ª Atividade- Dramatização de uma história inventada “Uma ratinha foi passear”	26

4.4. Avaliação da intervenção- Berçário	28
5. Projeto de intervenção- Pré-escolar	30
5.1. Identificação da problemática	30
5.2. Definição de objetivos	30
5.3. Propostas de intervenção e análise reflexiva	31
1ª Atividade- Correr com espigas de milho	3131
3ª Atividade- Retirar os grãos de milho das espigas	32
4ª Atividade- Circuito motor	33
5ª Atividade- Fazer pasta de farinha	34
6ª Atividade- Placa de pasta de farinha	34
7ª Atividade- Visita à Padaria Nacional	35
8ª Atividade- Ritmo com o saco de pano	37
9ª Atividade- Dramatização do ciclo do pão	40
5.4. Avaliação da intervenção- Pré-Escolar	41
6. Reflexão final	47
Referências Bibliográficas	49
Anexos	51

Índice de Figuras

Figura 1- Planta da sala do Berçário (Figura da autora).	5
Figura 2 - - Planta da sala do Pré-escolar (Figura da autora).	6
Figura 3 - Crianças a explorarem as personagens da história.....	18
Figura 4 - Cartolina com a foto da família de cada criança.....	19
Figura 5 - Criança a explorar as cartolinas coladas no espelho.....	19
Figura 6 - Garrafas de plástico com massa, arroz e grãos de milho.....	20
Figura 7 - Crianças surpreendidas pelo barulho das garrafas.	20
Figura 8 - Crianças a explorarem as garrafas no exterior.	21
Figura 9 - Dois tambores para que as crianças explorassem.....	21
Figura 10 - Crianças a explorarem o tambor da estagiária e os delas.	22
Figura 11 - Criança a explorar com os pés o saco com cascas de ovos.....	22
Figura 12 - Criança a explorar com os pés todo o tapete sensorial.....	23
Figura 13 - Criança a puxar as fitas colas.....	24
Figura 14 - Criança a explorar as fitas colas levantadas.	24
Figura 15 - Estruturação da atividade.	24
Figura 16 - Crianças a explorarem os tecidos incorporados nas caixas.....	25
Figura 17 - Crianças a puxar os tecidos.....	25
Figura 18 - - Crianças a sentirem o cheiro de folhas de cidreira.	26
Figura 19 - - Crianças a sentirem o cheiro de perfume.	27
Figura 20 - - Crianças a sentirem o cheiro de perfume.	31
Figura 21 - Crianças a jogar ao jogo “Pão sai do forno”	31
Figura 22 - Crianças a retirar os grãos de milho das espigas nas mesas.....	32
Figura 23 - Circuito motor no pavilhão	33
Figura 24 - Crianças a explorar a pasta de farinha.....	34
Figura 25 - Crianças a observar os ingredientes necessários para fazer a pasta de farinha.....	34
Figura 26 - Crianças a decalcar os números com os grãos de milho na placa de farinha.....	34
Figura 27 - Crianças a fazer a contagem do número de letras dos seus nomes, com a ajuda de placas com os respetivos nomes	35
Figura 28 - - Crianças a observar o Padeiro a fazer a massa do pão	35
Figura 29 - Crianças a dialogar com o Sr. Padeiro.....	35
Figura 30 - Dança ritmada com os sacos de pano ao som de “La raspa”	37

Figura 31 - Crianças a fazer de conta que são um grão de milho acabado de ser semeado..... 40

Figura 32 - Crianças a fazerem de conta que são uma espiga a ser colhida pelo agricultor 40

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Exemplo de uma grelha adaptada de Laevers (2018) sobre o nível de Bem-estar emocional e o nível de implicação das crianças numa atividade em contexto de Pré-Escolar 51

Tabela 2 - Avaliação e observação do comportamento das crianças mais velhas em contexto de Berçário 52

Tabela 3 - Avaliação e observação do comportamento das crianças mais novas em contexto de Berçário 52

Tabela 4 - Avaliação e observação do comportamento das crianças em cada atividade em contexto de Berçário 52

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Coordenação Motora	53
Gráfico 2 – Orientação Espacial	53
Gráfico 3 – Velocidade.....	53
Gráfico 4 – Orientação Espacial	54
Gráfico 5 – Equilíbrio	54
Gráfico 6 – Velocidade de Reação.....	54
Gráfico 7 – Motricidade Fina	55
Gráfico 8 – Resposta ao Problema sob o Cansaço.....	55
Gráfico 9 – Agilidade	55
Gráfico 10 – Coordenação Motora	56
Gráfico 11 – Salto a Pés Juntos	56
Gráfico 12 – Motricidade Fina	56
Gráfico 13 – Precisão e Destreza	57
Gráfico 14 – Sistema de Pinça.....	57
Gráfico 15 – Contagem das Letras.....	57
Gráfico 16 – Coordenação Motora	58
Gráfico 17 – Ritmo	58
Gráfico 18 – Salto a Pés Juntos	58
Gráfico 19 – Salto ao Pé-Coxinho.....	59
Gráfico 20 – Flexibilidade	59

Introdução

O atual Relatório de Estágio estrutura-se enquanto pré-requisito para a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no Instituto Superior de Educação da Universidade do Minho.

No decorrer do relatório, tenciono apresentar e analisar as experiências vivenciadas durante a prática pedagógica nos contextos de Berçário e no Jardim de Infância, de modo a permitir aprofundar conhecimentos e competências que representarão uma mais-valia, para o meu futuro, tanto a nível pessoal como profissional.

Desde o nascimento, as crianças trazem consigo uma curiosidade inata em descobrir o mundo e através dos sentidos e do movimento a criança cada vez ganha mais autonomia para o compreender. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE)

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade. (Silva et al, 2016, p. 10)

A Pedagogia utilizada na instituição realizei o estágio foi a abordagem ao modelo HighScope. Esta vê a sala como o local onde as crianças formam a sua identidade como indivíduos e como membros de um grupo (Hohmann et al., 2008). Elas aprendem que uma parte da sua identidade é a pertença a um grupo onde as pessoas partilham os seus interesses e se preocupam com os seus sentimentos e interesses (Hohmann et al., 2008).

Relativamente à organização do relatório, este organiza-se por três capítulos sendo que no primeiro é apresentado o enquadramento contextual de ambos os contextos.

Concerne ao segundo capítulo o enquadramento teórico, o qual fundamenta a importância do lúdico e do movimento nas idades com as quais ambos os projetos foram desenvolvidos de forma a perceber a importância de a criança compreender o mundo ativamente.

Pertence ao terceiro capítulo a descrição de ambos os projetos de intervenção, os objetivos referentes a cada um dos contextos e a descrição das atividades realizadas bem como a avaliação de cada projeto.

De seguida é apresentada uma reflexão final na qual englobo o que senti em relação a este estágio em dois contextos que deram origem a este relatório.

Por fim, encontram-se as referências bibliográficas, uma parte fundamental para a edificação de todo o relatório e os anexos que ajudam a compreender o mesmo.

Capítulo 1- Enquadramento Contextual

O atual relatório corresponde ao estágio curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizado no ano letivo de 2021/2022 em dois contextos: no Berçário e no Pré-Escolar.

Para desenvolver uma prática educativa centrada nas crianças e consciente é crucial conhecer o contexto de intervenção, e, desse modo, ao longo deste primeiro capítulo é apresentada a caracterização geral da instituição que foi a mesma para ambos os contextos¹; a caracterização do grupo de crianças; a organização do espaço e as respetivas rotinas. Ressalto que para a realização deste capítulo toda a informação foi recolhida através dos Projetos Pedagógicos de ambos os grupos e em observações diretas e participantes.

1.1 Caracterização da Instituição

A instituição onde realizei ambos os estágios é uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) que auxilia a comunidade do concelho de Guimarães. É um edifício atual, com um único piso com condições extraordinárias de luminosidade, espaço e conforto, com a intenção de propiciar às crianças um ambiente favorável ao seu desenvolvimento. Contém um refeitório equipado com materiais adequados às estaturas das crianças, um espaço exterior com caixa de areia e parque infantil tanto para a zona do Pré-Escolar como para a zona de creche e contém ainda um pavilhão.

Mais de 200 crianças frequentam esta instituição e as idades inerentes vão desde os 4 meses até aos cinco anos de idade. Todas as idades estão divididas semestralmente em duas salas (salas A e B). Assim, as crianças do primeiro semestre do respetivo ano estão na sala A e as do segundo semestre estão na sala B. Por exemplo, as crianças com 2 anos estão divididas pela sala 2A e 2B, sendo que no total existem 12 salas (2 para cada idade, desde o berçário até aos 5 anos). Cada sala era constituída por uma educadora e uma auxiliar da ação educativa, à exceção do Berçário onde havia 3 auxiliares e uma educadora.

¹ Será apresentado primeiro o contexto do Berçário já que foi nele onde teve início o estágio.

Caraterização do contexto de Berçário

Caraterização do Grupo de crianças

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) do Ministério da Educação apontam vários fatores a ter em consideração para o bom funcionamento do grupo de crianças dos 3 aos 6 anos.

Há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo (Silva et al., 2016, p. 24).

O grupo da sala do Berçário é constituído por 18 crianças, 11 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, nascidas durante o ano de 2020, com a exceção de 1 criança que nasceu em dezembro de 2019.

Pela sua tenra idade é fácil perceber que são crianças dependentes do adulto a todos os níveis: mobilidade, higiene, alimentação e no acompanhamento das atividades. Trata-se de um grupo bastante irrequieto, observador e imprevisível, por isso torna-se um desafio captar a sua atenção. Ao nível socio-afetivo constata-se que é um grupo bastante afetuoso e participativo.

A equipa educativa era constituída pela educadora da sala e 3 auxiliares da ação educativa. As auxiliares da ação educativa que acompanham o grupo também estão sempre a par das atividades, existindo deste modo, um ambiente de cooperação harmonioso criando uma boa gestão do grupo entre os diferentes profissionais.

Quanto aos interesses do grupo, nesta faixa etária uma educadora deve saber que o seu papel é saber interpretar as pequenas manifestações das crianças, para poder ir ao encontro dos seus interesses e satisfazer as suas necessidades. Partindo do pressuposto de que as necessidades básicas destas crianças passam por necessidades fisiológicas de segurança, amor, apreço e autoestima cabendo ao educador a tarefa de perceber o que cada criança sente em determinada situação e valorizá-la pelas pequenas conquistas que realiza.

Explorar os materiais, a sala, os adultos, os amigos e tudo o que os rodeia são interesses das crianças nesta faixa etária.

Organização do Espaço e Materiais Pedagógicos e da Rotina Diária

O ambiente físico e o que nele existe contribui de forma positiva ou negativa para o desenvolvimento de cada criança. Assim, alusivamente ao espaço e aos materiais, podemos aferir que para existir uma aprendizagem realmente ativa é essencial “objetos e materiais, manipulação, decisões, linguagem da criança e apoio dos adultos” (Hohmann & Weikart, 1997) e, na sala do Berçário, os materiais são adequados tal como o espaço para as crianças se movimentarem. De acordo com os autores supracitados

Objetos e materiais que motivem as crianças são essenciais para a aprendizagem ativa. A sala deve, por isso, incluir uma grande variedade de objectos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados. Estes objectos são arranjados de forma a proporcionar a possibilidade de manipulação – contacto e uso directos feitos pela criança. (...) Para que as crianças possam manipular objectos livremente, sem perturbarem ou serem perturbados por outros, é necessário que existam bastantes objectos e materiais para cada criança, bem como um espaço alargado. (p. 162).

A sala do berçário está dividida em sala A e sala B havendo ligação entre elas através de uma porta de vidro. Esta separação apenas existe por uma questão de organização ao nível das idades. Ou seja, apesar de a grande maioria das crianças terem nascido no ano 2020, a diferença de 3 ou 4 meses entre elas é significativa no seu desenvolvimento como as necessidades e a mobilidade. O mesmo acontece nos respetivos dormitórios (com acesso entre eles por uma porta de vidro bem como para as salas de atividades).

Ambas as salas de atividades têm duas áreas distintas (área de estimulação/atividades e a área de higiene) e têm acesso direto para o exterior (o que permite uma excelente luminosidade natural). A maioria dos materiais são de plástico por questões de higiene.

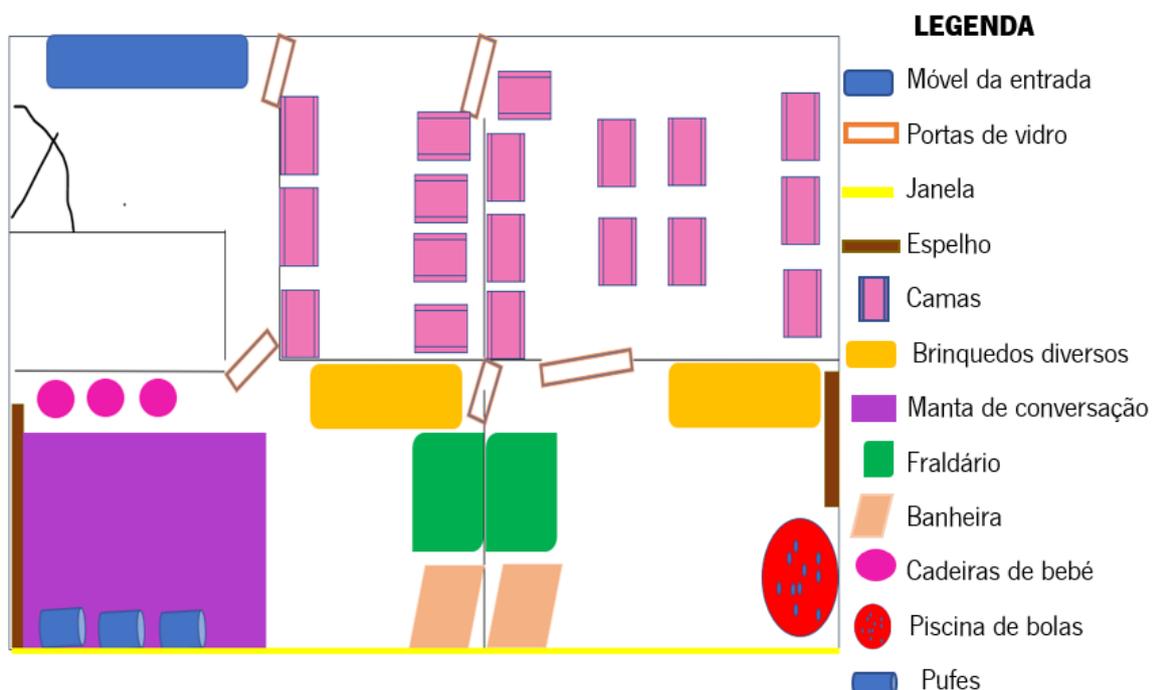


Figura 1- Planta da sala do Berçário (Figura da autora).

A rotina diária incorpora momentos de repouso, higiene, atividades de estimulação, almoço e lanches assim como atividades de exploração livre. Nesta valência ainda eram disponibilizados serviços de fisioterapia durante 3 dias por semana e num dia da semana as crianças também tinham a presença de um professor de música que cantava e mostrava-lhes diferentes instrumentos.

1.3. Caracterização do contexto de Pré-Escolar

Caraterização do Grupo de crianças

Relativamente ao contexto de Pré-Escolar, este foi realizado com 20 crianças, 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino na faixa etária dos 4 anos. A equipa educativa era composta pela educadora de infância e por uma auxiliar da ação educativa.

Este grupo era constituído por crianças dinâmicas, afetuosas, participativas e com muita vontade de colaborar em todas as atividades diárias. Eram também bastante comunicativas, mostrando

muito interesse em partilhar as suas ideias e opiniões com todos, sendo assim linguisticamente competentes pois já faziam frases complexas e apenas cerca de 3 crianças é que não utilizavam os verbos corretamente.

Pelas minhas observações feitas durante os meses de outubro e novembro pude perceber o quanto eles tinham interesse principalmente pelos momentos de atividades lúdicas e a área que mais gostavam era a cozinha e as construções. Percebi também que durante as atividades de grupo, estas crianças, no geral, tinham uma dificuldade na partilha de materiais bem como em saber esperar pela vez uns dos outros, havendo muitos momentos de frustração, sendo assim necessário trabalhar estas competências essenciais à vida em comunidade.

Organização do espaço Pedagógico e da Rotina Diária

Relativamente à sala do Pré-escolar, o espaço da sala era bastante amplo e luminoso e estava dividido por áreas de interesse, nomeadamente dez áreas (cozinha, pintura, recorte, plasticina, desenho, construções, biblioteca, computador, jogos e área das ciências) (Figura 2).

Os materiais da sala estavam ao alcance das crianças para que pudessem ter autonomia em usá-los de acordo com os seus interesses e eram bastante diversificados.

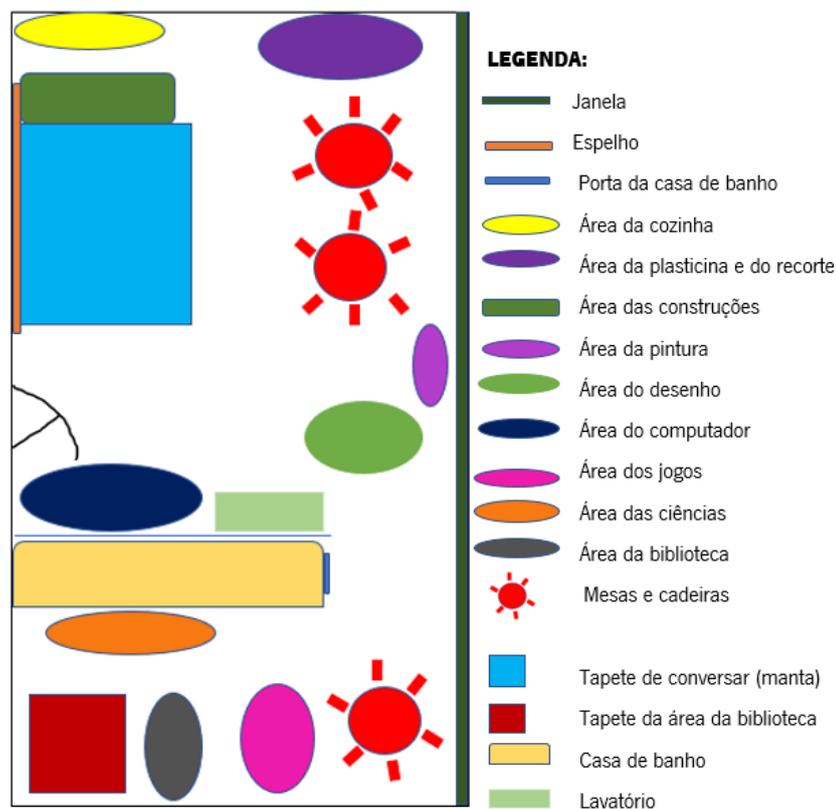


Figura 2 - - Planta da sala do Pré-escolar (Figura da autora).

Quanto à rotina, esta era constituída por momentos de pequeno e grande grupo; tempo de planeamento onde decidiam o que iam fazer, tempo de realização e revisão.

A acrescentar a esta rotina havia ainda as AEC's, nomeadamente, dança, patinagem e teatro que eram ao encargo de cada encarregado de educação. É de salientar que estas atividades eram fora do tempo letivo².

² O horário da componente letiva da instituição era das 9:00h ao 12:00h e das 14:00h às 16:00h.

Capítulo 2- Enquadramento teórico

Este enquadramento teórico está focado, essencialmente, nas características das crianças nas faixas etárias nas quais o projeto de intervenção foi realizado apresentando, dessa forma, noções das etapas de determinado desenvolvimento da criança. Paralelamente, irei explicar a função que o brincar tem durante a primeira infância. Para tal, autores como Carlos Neto e Gallahue irão ser usados para sustentar esta componente teórica de maneira a compreender melhor como é que a área da Expressão e Comunicação (nomeadamente no domínio da educação física) ajuda a criança a perceber o mundo.

2.1. Compreender as características das crianças

A vida é movimento e, como tal, o desenvolvimento motor “é a mudança contínua do comportamento motor ao longo do ciclo da vida, provocada pela interação entre as exigências da tarefa motora, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente” (Gallahue et al., 2013, p. 21).

Assim, alargar a nossa compreensão no tema do desenvolvimento motor desde a nascença, permite uma melhor compreensão sobre as características de cada etapa do desenvolvimento humano, pois “quando compreendemos o processo de desenvolvimento de um indivíduo típico, assimilamos orientações fundamentais importantes para a eficácia do ensino e da aprendizagem” (Gallahue et al., 2013, p. 21), sabendo sempre em antemão que as crianças são ativas, inconvenientes, com disposição para errar, o que assusta muitas vezes o adulto, pois “as crianças e os seus ambientes não são angelicais” (Neto, 2020, p. 16) e, por isso,

Nas primeiras idades, o processo de desenvolvimento é complexo e de difícil compreensão, mas simples na forma natural como ocorrem essas aquisições no tempo e no espaço: a formação de padrões motores básicos, a gestualidade, a linguagem, a construção e estruturação do pensamento, a apetência por brincar e explorar o corpo e o espaço físico, as emoções e a estruturação do pensamento lógico, o sentido da comunicação verbal e não-verbal nas relações sociais, etc (Neto, 2020, p. 16).

Deste modo, é essencial compreender esses processos.

Tudo na vida requer movimento, e “para os bebés e as crianças na fase sensório-motora, o movimento físico desempenha um papel primordial na aprendizagem” (Post & Hohmann, 2004, P. 43). Os bebés, quando nascem, começam a interagir com o ambiente iniciando o processo do

desenvolvimento motor. A percepção, diz respeito a qualquer tipo de processo onde as “informações sensoriais ou sensações são interpretadas ou recebem significado em relação ao que está ocorrendo com a própria pessoa” (Gallahue et al., 2013, p. 174). Desse modo, o ser humano percebe o mundo que o rodeia experimentando o movimento, o que por sua vez o leva à percepção do mesmo (Gallahue et al., 2013, p. 174). Tal como referem Post e Hohmann (2004), os bebês adquirem informações externas “através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, são capazes de construir sentimentos” (p. 23), e estas informações vêm naturalmente do seu quotidiano, da observação dos pais e famílias e do próprio meio ambiente. Além de adquirir tais informações é ainda de extrema importância o bebê confiar em si mesmo já que recebe desde a nascença “todo o tipo de estímulo (visual, auditivo, olfativo, gustativo, tátil e cinestésico) por meio das várias modalidades do sentido” (Gallahue et al., 2013, p. 174). As crianças são receptivas a dar resposta aos vários estímulos, mas, naturalmente, têm limitações.

Quando a criança adquire a marcha, por volta dos 12 meses de idade, nesta fase a criança já possui mais liberdade para explorar o ambiente estando em consonância também com a evolução da sua motricidade fina e grossa. Esta possibilidade, vai naturalmente alargar a visão da criança (que é naturalmente curiosa) no que toca ao conhecimento do mundo através do corpo e do enriquecimento crescente das experiências que vivencia no dia a dia, dando uma perspectiva também maior de si mesma no mundo. Esta compreensão também se dá quando a criança entra na fase simbólica, por volta dos 18 meses, ou seja, observa todos os movimentos do adulto/educador e começa a perceber que determinados objetos têm uma função (Rigolet, 2006). Durante esta fase a brincadeira livre é crucial para o seu desenvolvimento motor pois como nos diz Carlos Neto (2020) o movimento e a brincadeira são atividades prazerosas para as crianças quando realizados livremente e quando lhes proporcionam novas experiências e situações fora do comum.

Até aos 6 anos de idade, a criança passa por um crescimento extremamente veloz aumentando as suas competências linguísticas abismalmente o que a leva, naturalmente, a processos mais complexos nos quais ela já é capaz de perceber e ter mais facilidade na sua gerência de emoções como é o caso dos relacionamentos sociais. Surge então a necessidade dos jogos de atividade física que são “um momento crucial de conquistas e experiências que devem ser vividas para darem e terem sentido no desenvolvimento ao longo da vida” (Neto, 2020, p. 16). Desse modo, o corpo que serve de mediador de inúmeras habilidades, saberes e competências aprimora-se através do jogo, “e a motricidade (corpo em movimento) são o segredo quase mágico que as crianças naturalmente utilizam

para adquirir essas aprendizagens internas e externas” e é através do brincar ativamente que a criança cresce, em todos os parâmetros do seu desenvolvimento, saudável e forte (Neto, 2020).

2.2. Construir o Conhecimento do mundo ativamente

A criança nem sempre foi vista como alguém que apresenta capacidades cognitivas ou mentais no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, o que, naturalmente, o condicionava (Sintra, 2018). Quando os docentes da educação começaram a olhar para a criança como sendo um ser capaz, permitiram que a criança participasse nesse processo e, desta forma, aparece o conceito de aprendizagem ativa. Sempre que é dada a possibilidade à criança de “idealizar, planejar, pesquisar, construir e avaliar a sua própria aprendizagem”, vai levar a criança a tornar-se independente e crítica, e, cabe ao Educador incentivá-la “a explorar, a interagir, a ser criativa, a seguir os seus próprios interesses e a brincar de forma a fazer aprendizagens significativas” (Taylor & Brickman, 1991, citado por Sintra, 2018, p.15).

O facto de ser dada à criança a possibilidade de ter um papel ativo no processo de aprendizagem, irá proporcionar um maior interesse sobre o que está a realizar e assim fazer com que esta aprenda de forma ativa e interessada. Esta aprendizagem fará com que a criança perceba que não existe uma maneira certa ou errada de fazer, mas sim deparar-se-á com problemas que terão de ser resolvidos à medida que os vai realizando. O aparecimento de problemas e a procura da sua resolução, desenvolverá na criança uma independência e tomada de decisões que lhe permitirá não depender do outro (Sintra, 2018).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE), o domínio da Educação Física no período da primeira infância possibilita às crianças “um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos” (Silva et al., 2016, p. 43). Deste modo, a criança não é receptiva passiva da informação que lhe chega, mas sim construtora da “sua inteligência num processo lúdico, sensorial, experimental e interativo, que não prescinde de linguagem corporal” (Farenzena & Pereira, 2019, pp. 157-158), ou seja, a linguagem escolar que a criança aprende tem sempre uma base “motora” para todas as suas aprendizagens.

Ora, uma vez que a infância é um período importantíssimo para promover e estimular as relações sociais já que “É um bom momento de socialização, aquele onde o ser humano mostra ter uma maior predisposição e flexibilidade” para todo o tipo de aprendizagens, é de realçar que o jogo e a

brincadeira tendem a ser utilizados como “recurso educativo de excelência” (Fernández, Pereira & Ballesteros, 2018, p. 57).

A brincadeira e o jogo são assim ferramentas cruciais para ajudarem a criança a crescer com autonomia e independência e o domínio da Educação Física

atua nos espaçostempos escolares possibilitando articular a linguagem, o movimento e a brincadeira em uma perspectiva de construção de saberes e de compartilhamento de experiências, oportunizando à criança a vivência de papéis sociais, a formação de relações interpessoais e a oportunidade de desenvolver habilidades que auxiliam no processo de criatividade. (Barbosa et all, 2018, p. 8)

Ambos fazem parte do imprevisível, da coragem para enfrentar os riscos que advém para poder fazer de formas diferentes inúmeras aprendizagens, “Trata-se de um repertório de pensamento” em que para dominar determinados conteúdos é essencial que a criança lhes atribua um significado e este significado resulta do “exercício da curiosidade pela experimentação, portanto participação ativa que não prescinde da inscrição sensorial/corporal” (Farenzena & Pereira, 2019, p. 164). Desse modo, o ato de jogar e brincar desenvolve “conhecimentos e habilidades já apropriadas, aciona o desejo de avançar a outros patamares de experiências, capacidades e saberes, de superar o que está estabilizado, é dispor-se ao novo, ao que surpreende” de acordo com as autoras.

Para complementar, além do jogo ser uma ferramenta educativa a nível motor é também promotor de imensas interações sociais “em que as crianças interagem com o ambiente e com outras crianças, para além de ser um ensaio para a vida adulta” (Meneses & Monge, 2001 citado em Fernández et al, 2018, p. 57) pois estimula a cooperação, a comunicação entre as crianças e entre as crianças e adultos onde podem expressar as suas emoções, vitórias, derrotas, conflitos e tudo o que sentirem no momento que estiverem a vivenciar.

Assim, o conhecimento do mundo pode, deve e é aprendido com todo o corpo pois tal como nos afirma Carlos Neto (2020), “Na escola não entra só o cérebro, entra o corpo todo” (p.125).

2.3. A importância do Brincar

A ação de brincar, à primeira vista um comportamento sem lógica, incorpora na verdade uma multiplicidade de aprendizagens que qualquer observador atento repara. De acordo com o estado de desenvolvimento das crianças da Educação pré-escolar, é esperado ou deve ser esperado que as crianças possam “exercer o imaginário, como a modalidade primeira dos vivos, e a flexibilidade física e

mental” (Neto, 2020, p. 11) que é expectável e extremamente necessária ao seu crescimento. Porém, se os adultos não entenderem a importância do brincar acabam por ocupar as crianças com atividades demasiado guiadas fazendo com que as mesmas percam a sua “potência explosiva” (Neto, 2020, p. 11) o que gera, num processo sequencial de efeitos negativos na iniciativa da criança que aprende a cumprir normas em vez de desenvolver as suas próprias iniciativas, um “humano virado para dentro e da maneira pior: sem alegria e com medo” (Neto, 2020, p. 11).

Brincar, para Carlos Neto (2020) é a conquista da autonomia, do risco e da segurança através da busca da liberdade para poder agir e pensar, é “a vivência de um estado de ausência e suspensão temporária do mundo real como um altar sagrado em que o corpo se ilumina de imaginação e sabedoria por estar perto dos deuses, um santuário de segurança” (Neto, 2020, p. 15). Já para Crespo (2016), “Brincar é a mais importante atividade que nos faz crescer e desenvolver quer a nível pessoal e social. Possibilita-nos uma maturidade que nos faz compreender e aprender acerca das diversas áreas de conteúdo” (p. 45).

Deste modo, é através do brincar e do lúdico que a criança expressa o que sente, vê e ouve em relação ao contexto e meio onde está inserida, e, desta forma, compreende-o cada vez mais.

Nas OCEPE que são as orientações nacionais no que se refere aos saberes significativos na condição profissional dos educadores de infância e na comunidade científica, no que toca a definir o que a educação pré-escolar deve possibilitar e garantir às crianças, afirma-se que o “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva et al., 2016, p.10).

Assim, conclui-se que o ato de brincar é inato na criança, sendo uma necessidade e até mesmo um direito como está estabelecido na Convenção dos Direitos da Criança “A criança tem direito ao repouso, a tempos livres e a participar em actividades culturais e artísticas” (UNICEF, 2019, p. 25) e é através do mesmo que a criança se compreende, compreende o mundo e os outros.

Capítulo 3- Projeto de Intervenção

3. Dimensão investigativa da intervenção pedagógica do projeto

A metodologia que acompanha todo o projeto de intervenção pedagógica é baseada na dimensão investigativa, ou seja, na investigação-ação.

Para James McKernan (1998) citado por Máximo-Esteves, (2008) a investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar o plano de acção (...). A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática. (Máximo-Esteves, 2008, p. 20)

A prática investigativa é o reflexo do que foi citado, e, como tal, foi com base na observação, planificação, reflexão, prática, ação, interpretação e melhoria que foi organizado todo o projeto da minha intervenção pedagógica.

No decorrer da prática educativa, o educador deve procurar continuamente refletir objetivando a melhoria e o aperfeiçoamento da sua prática, dando respostas cada vez mais ponderadas e conscientes às necessidades e interesses das crianças, problemas e desafios que afloram no quotidiano educativo. A prática educativa apresenta uma índole cíclica, ou seja, é um “processo em espiral” onde a planificação, ação, observação e avaliação se interligam e interagem em conjunto (Lewin, citado por Máximo-Esteves, 2008).

Para que haja uma educação de qualidade é essencial o educador adotar uma postura como sujeito participativo e ativo no ambiente educativo, no qual procura observar para compreender e refletir acerca do mesmo. Esta reflexão é, naturalmente, exigida uma vez que sem ela não seria possível mudar, transformar, modernizar e aperfeiçoar as práticas que são proporcionalmente afetadas pelas oportunidades de aprendizagem proporcionadas às crianças (Máximo-Esteves, 2008).

O projeto de intervenção pedagógica desenvolvido e trabalhado em berçário e em jardim de infância teve como alicerce a metodologia de investigação-ação apresentando, assim, uma dimensão investigativa.

Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos são usados para recolha de dados e o investigador utiliza-os como recurso para que consiga “conhecer os fenómenos e extrair deles a informação” pretendida (Vilelas, 2017, p. 267). Portanto, recorri às notas de campo, ao registo fotográfico e às grelhas acerca do bem-estar emocional e do nível de envolvimento (vide anexo 1) propostas por Laevers (2018).

Relativamente às técnicas de recolha de dados, esta diz respeito à “forma como vamos analisar os dados recolhidos através dos instrumentos” (Ponte, 2018, p. 20). Os dados recolhidos serão analisados seguindo os procedimentos da análise de conteúdo.

As notas de campo são o instrumento que nos permite registar o que é observado numa certa situação. Como defende Bogdan e Biklen (2013) as notas de campo são “um relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (p.150). Isto, implica que, quando se utiliza este instrumento sejamos bons observadores para que consigamos descrever pormenorizadamente e corretamente a situação de aprendizagem. Como complemento do registo, é necessário a presença de um “diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 151) de maneira contínua e assim norteia a análise de forma mais concreta e viável.

O registo fotográfico, Bogdan e Biklen (2013) defendem que “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa (...) dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o sujeito e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183). A fotografia, permite-nos registar situações com maior relevância para a investigação, uma vez que possui um carácter imutável.

As grelhas alusivas ao nível de bem-estar emocional e aos níveis de implicação oferecem “uma forma respeitadora de sentir, pensar e fazer em educação de infância, tendo o adulto como ponto de referência a experiência da criança, reconstruindo significados através das suas expressões, palavras e gestos” (Laevers & Portugal, 2018, p. 18) o que norteia a prática do educador pela vertente do respeito pela criança.

Metodologia – HighScope/Metodologia de Projeto

A instituição na qual se realizou os dois estágios seguia a abordagem HighScope e a metodologia por projeto.

A abordagem HighScope é um modelo curricular que combina quer os referenciais teóricos que sustentam a prática quer a própria prática. Determina um conjunto de princípios, um conjunto de autores de referência que fazem sustentar as decisões que o educador toma como ajuda-o a contextualizar a sua prática.

Na abordagem que a High/Scope propõe para a educação no Início da Infância os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção. Quando aceitamos que a aprendizagem vem de dentro, atingimos um balanço crítico na educação das crianças. O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção. Creio que é isto que faz com que o nosso programa tenha tão bons resultados. (Weikart, In Hohmann, & Weikart, 2011, p. 1)

A aprendizagem ativa é o elemento fundamental pois alicerça-se no conceito de que as crianças são intrinsecamente motivadas para explorar o mundo que as rodeia, investigar e envolverem-se com os objetos e as pessoas de modo a construírem conhecimento neste processo.

A aprendizagem ativa vai desafiar o educador e, este modelo HighScope, ajuda a perceber que crianças e bebés aprendem com todo o seu corpo e sentidos e, principalmente, aprendem porque querem aprender.

A Metodologia de projeto/Abordagem de Trabalho por Projeto é encarada como uma metodologia que desenvolve um modelo com uma visão abrangente do educador e da criança. Ao trabalhar com esta abordagem, a criança é o agente ativo no seu processo de aprendizagem.

As crianças descobrem-se a si mesmas enquanto pessoas com dinâmica motivacional e com capacidade de agir intencional e racionalmente o âmbito dessa dinâmica viva que são os seus interesses, criando quer propósitos quer roteiros experienciais para o desenvolvimento dos propósitos. (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 34)

Esta metodologia pode ser adotada independente do modelo curricular que se segue, pois, a criança torna-se ativo no seu processo de construção de saberes já que é através dela que advém a motivação que é o gatilho para construir qualquer projeto em qualquer área do saber.

Capítulo 4. Projeto de intervenção – Berçário

4.1. Identificação da problemática

Durante as minhas semanas de observação, pude constatar que os interesses destas crianças eram essencialmente sensoriais. Desse modo percebi que eles tinham interesses nos materiais, nos adultos, nas outras crianças e em tudo o que podiam tocar, experimentar com a boca, com os pés, com as mãos, com os olhos e com o nariz inclusive.

Desse modo, o principal objetivo partiu de promover e estimular todos os sentidos, pois, tal como foi sustentado anteriormente, este grupo de crianças estava bastante recetivo a eles.

Uma vez que a rotina destas crianças se centrava bastante no atendimento e cuidado das suas necessidades básicas, nomeadamente a higiene, a hora da sesta e das refeições bem como no cuidar, deve-se aproveitar esses momentos para a estimulação sensorial e motora das crianças, pois como afirma Marques (2015) “Brincar com o próprio corpo constitui a fase inicial da atividade lúdica, que é reforçada por rituais quotidianos, nomeadamente, trocar a fralda, comer e tomar banho” (p. 5), momentos insubstituíveis da rotina no berçário.

4.2. Definição de objetivos

De forma a dar resposta aos seus interesses e para me ajudar a guiar nas planificações, foi essencial estabelecer os meus objetivos tanto os de ação como os de investigação.

Objetivos de ação

- Proporcionar à criança momentos prazerosos de exploração de diversos materiais.
- Desenvolver atividades lúdicas que desencadeiem na criança o desenvolvimento motor, cognitivo e sensorial.

Objetivos de investigação

- Compreender como é que a estimulação dos 5 sentidos promove o desenvolvimento motor da criança nos diferentes estados de desenvolvimento motor;
- Identificar e refletir acerca dos interesses deste grupo de crianças quanto aos sentidos;
- Incorporar materiais que possam ser utilizados para outras atividades;
- Auxiliar a transformar/formar os diferentes atores envolvidos neste projeto.

4.3. Propostas de intervenção e análise das mesmas

No decorrer da implementação do meu projeto realizei 9 intervenções alusivas aos 5 sentidos. Como tal vou descrever cada uma delas de acordo com o sentido que queria estimular mais, tendo em conta que é quase impossível apenas estimular um pois todos os sentidos assim como desenvolvimento motor são um todo.

Audição e Visão

1ª Atividade- Dramatização da história dos “Três porquinhos”

A primeira atividade que planeei foi a dramatização da história dos três porquinhos.

Para tal, fiz um avental de contar histórias com as personagens soltas apenas com um pedacinho de velcro por trás de forma a poder manter suspense cada vez que entravam na narrativa. Ao contar a história utilizei bastante os sons do lobo a uivar e a soprar assim como o grunhir do porco. No final, distribuí as personagens pelas crianças para que pudessem observar e tocar.

Em diálogo com a educadora acordámos ser as duas dramatizá-la até porque foi a minha primeira intervenção e o apoio da educadora foi fundamental.

Dividimos o grupo por idades de forma a ser mais fácil captar a atenção deles e de certo modo para os adultos também foi mais fácil trabalhar assim.

Comecei a minha dramatização com os mais velhos, que foram os primeiros para os quais dramatizamos. Senti que quanto mais eu estava à vontade mais elas ficavam interessadas.

No final, distribuí as personagens pelas crianças e dialogamos acerca da história assim como repetíamos conforme a personagem que as crianças tinham na mão o nome que as caracterizava como “Esse é o Lobo que faz aúú” e assim por diante (Figura 3).



Figura 3 - Crianças a explorarem as personagens da história.

Com os mais novos, eu estava com mais receio, mas, surpreenderam-me. Como eu já tinha perdido o receio com os mais velhos de dramatizar e tinha ganho o à-vontade, com os mais novos tudo fluiu. Assim, posso afirmar que correu muito bem a todos os níveis. As crianças mantiveram-se interessadas, entusiasmadas e atentas e, no final, com muita curiosidade de ver e tocar nas personagens.

Foi sem dúvida uma atividade que me vai ficar na memória, principalmente o ensinamento de que quando mais a educadora se sente segura para fazer uma atividade melhor corre.

2ª Atividade- À descoberta dos elementos da família nuclear

A segunda atividade foi pensada com a educadora pois encontrávamo-nos na semana da família. Assim, decidimos dobrar uma cartolina a meio e colar uma foto da família de cada criança numa das partes dobradas e colocar papel transparente por cima da foto. De seguida, de maneira a ser mais fácil para a criança abrir a cartolina, cortamos um pedaço em forma de retângulo no final da parte em que não tinha nada. Depois colámos velcro na cartolina e por toda a sala (ao nível da criança) (Figura 4) e deixámos as crianças procurarem e verem o que acontecia (Figura 5). Individualmente, eu perguntava quem eram as pessoas que estavam na foto e quando a criança observava para um dos elementos fixamente eu dizia “é o pai da (nome da/do menina/menino)”.

Esta atividade foi uma surpresa deliciosa para mim, isto porque, foi uma atividade que não estava de todo prevista no projeto, mas, dada a flexibilidade do mesmo no sentido de se adaptar às necessidades das crianças e do próprio projeto educativo da instituição foi possível realizar.

Tínhamos as cartolinas lá disponíveis, a educadora, por sua vez, também tinha fotos das famílias a mais e então planifiquei a atividade no sentido de ver as reações das crianças ao descobrirem as suas famílias e ao mesmo

tempo colocar desafios motores como colocá-las mais alto ou mais baixo nas paredes de modo que as crianças tivessem que encontrar formas de lá chegar. A questão do recorte numa das partes também foi pensado com a visão de poderem desenvolver o abre e fecha.



Figura 4 - Cartolina com a foto da família de cada criança.



Figura 5 - Criança a explorar as cartolinas coladas no espelho.

Além de ser uma atividade muito simples, para mim foi essencialmente enriquecedora a muitos níveis. Ao nível motor, pois as crianças rasgaram as cartolinas, dobraram, retiraram-nas da parede ao mesmo tempo em que estavam de pé, olharam por baixo, seguraram nos dois lados da mesma e, a parte afetiva foi surpreendentemente estimulada. Eles interagiram uns com os outros ao olhar para as fotos e identificaram com o olhar que era o amigo com do lado com a sua família. Emocionaram-se ao ver os seus pais. Houve uma criança que gritou de alegria ao ver a foto da sua família e do seu gato, o qual ela mostrou com muito entusiasmo. Além destas reações, também vi o oposto. Crianças que passam bastante tempo na instituição e, ao verem as suas famílias, não terem nenhuma reação.

Posso dizer que foi uma atividade pensada com objetivos limitados, mas que foi gratificante elaborá-la e surpreendente em termos de aprendizagens.

3ª Atividade- As garrafas de chuva

Na terceira atividade decidi criar umas garrafas de chuva com garrafas de plástico incorporadas com massa, arroz ou milho, separadamente (Figura 6).

Inicialmente, coloquei-as dentro de um saco com as crianças sentadas em formato U. Abanei o saco e à medida que as expressões faciais das crianças suscitavam interesse por aquele barulho perguntava “O que será?” (Figura 7). Entretanto, retirei uma garrafa, abanei e distribuí cada garrafa pelas crianças. Após este momento, cantámos a música dos bons dias com o auxílio das garrafas. No final, rolamos as garrafas pelo chão, e, os maiores corriam atrás e os que ainda não andam, gatinhavam apressadamente para elas, trabalhando assim a parte motora (Figura 8).

Durante este processo fomos, entretanto, cantando músicas conhecidas deles com a ajuda de diferentes ritmos vindos das garrafas de chuva.

Quando os mais pequeninos acordaram, voltei a fazer a atividade, desta vez dei-lhes quase logo as garrafas a seguir ao abanar do saco pois eles têm uma concentração mais reduzida. Com os pequeninos apenas,



Figura 6 - Garrafas de plástico com massa, arroz e grãos de milho.



Figura 7 - Crianças surpreendidas pelo barulho das garrafas.

tocaram, observaram e sentiram a textura das garrafas com a boca.

No geral, a atividade correu bem. A educadora ajudou na parte das músicas o que me deu alguma segurança.



Figura 8 - Crianças a explorarem as garrafas no exterior.

4ª Atividade- O meu primeiro tambor

Durante esta semana realizei uma atividade intitulada “O meu primeiro tambor” (Figura 9), sendo os objetivos da mesma os seguintes: desenvolver a motricidade fina; estimular a expressão de batimentos regulares e com ritmo no tambor; explorar sons e tons vocais e experimentar “depressa” e devagar”.

Inicialmente senti-me muito ansiosa pois iria apresentar um instrumento, cantar três músicas e, naturalmente, ainda não me sentia muito confiante. No entanto, graças à harmonia e ambiente de entreaajuda da equipa adulta consegui ultrapassar, com o apoio das colegas esse momento de extremo nervosismo. A atividade superou as minhas expectativas tanto com as crianças mais velhas como com as mais novas, uma vez que estava à espera de que a concentração delas não fosse tão alta em ambos os grupos.

Comecei por me sentar diante delas apresentando o bатуque e no início fiz sons com ele. Depois de captar a atenção das crianças mais velhas fui cantando as duas primeiras músicas que tinha planificado. Como a terceira música era para ser cantada com a adaptação ao nome deles, cada vez que ia cantar para uma determinada criança dava-lhe antes o seu tambor. Assim, cantei a música



Figura 9 - Dois tambores para que as crianças explorassem.

alusiva aos seus nomes para cada uma das crianças. Foi muito interessante porque todas as crianças se envolveram muito a ponto de manifestarem expressões corporais e faciais de felicidade e concentração quando cantava apenas para um. Acompanharam muito esta atividade querendo bater nos seus tambores, no meu, tentando cantar e dançar (Figura 10).

Com os mais pequeninos repeti o processo, mas diferi no tamanho do tambor e comecei por cantar a terceira música alusiva aos seus nomes e, desta forma captei mais rápido a atenção e



Figura 10 - Crianças a explorarem o tambor da estagiária e os delas.

interesse deles pois dei-lhes de seguida um tambor a cada um. A seguir cantei as outras duas músicas na mesma com diferentes intensidades e quanto aos tambores estes exploraram, movimentaram-se, e, no final passei o batuque grande por cada um e todos quiseram experimentar mostrando-se muito envolvidos.

Assim, os mais velhos exploraram e manipularam os seus tambores tentando imitar-me e descobrindo novos sons e ritmos enquanto os mais pequenos descobriram os seus tambores com os olhos, nariz e boca, reações representativas às suas idades.

Em jeito de conclusão, senti que o facto de ter planeado esta atividade ao pormenor durante a semana com a educadora me deu muita segurança no momento de a realizar.

Tato e desenvolvimento motor

5ª Atividade- Passeio sensorial

Na quinta atividade decidi construir um circuito sensorial, constituído por um tapete de ginásio, um tapete de bolinhas de ar e uma mesa virada ao contrário com um pedaço de cortiça, um pedaço de esponja, um tecido macio e um saco com cascas de ovos (Figura 11). O objetivo era que cada criança, individualmente com os pés descalços pudesse, com a minha ajuda, passar por todo o tapete (Figura 12).



Figura 11 - Criança a explorar com os pés o saco com cascas de ovos.

A atividade correu bastante bem quer com os mais velhos quer com os mais novos e, senti-me confiante ao fazê-la. A educadora esteve sempre ao meu

lado a guiar-me, inicialmente mostrou-me como deveria fazer com uma criança e depois deixou-me fazer com as restantes.

Reparei que os mais novos não estranharam nada e queriam tocar em tudo com as mãos, pés e boca enquanto as crianças com a idade de um ano já manifestavam algum receio ao tocar com os pés e com as mãos. Era nesse momento que tinha de lhes mostrar que não fazia mal e que podiam tocar na cortiça, na esponja, etc.

Esta atividade além de proporcionar a estimulação do tato, propiciou também, aos mais pequenos, momentos de equilíbrio pois como havia uma corda ao redor da mesa para se segurarem, as crianças agarravam-se a ela com os pés nas diferentes texturas e também aprimoraram o equilíbrio.



Figura 12 - Criança a explorar com os pés todo o tapete sensorial.

6ª Atividade- Fita na caixa

A sexta atividade, realizada com as crianças nas mesas do refeitório consistiu em fornecer-lhes uma caixa de cartão e deixá-las explorá-la. Após esse momento, coloquei três fitas de fita-cola coladas na caixa com a pontinha dobrada de forma que cada criança pudesse agarrar e executar o movimento de puxar. O meu feedback não é tão positivo pois correu totalmente ao contrário do que estava à espera. O facto de distribuir as caixas no refeitório fez com que tivesse que andar a apanhar caixas constantemente pois eles deitavam-nas sem querer ao chão, uma vez que se encontravam sentados. Ou seja, se eles estivessem no chão, talvez esta parte teria corrido melhor. Outro problema que senti, foi o ter de colocar as 3 fitas de fita-cola (pegar na tesoura, no rolo de fita cola e ir cortando) à medida que ia cortando. Não foi nada prático pois tinha de estar atenta ao que a criança manifestava mais ao meu ato de cortar com a tesoura, guardar a tesoura (no início cometi o erro de colocar a tesoura em cima da mesa onde a criança estava, mas felizmente não aconteceu nada pois retirei logo e de seguida já não coloquei mais). Outro aspeto negativo, derivado de ir colando as fitas cola na caixa foi a dificuldade em observar as reações.

Contudo, houve partes desta atividade que correram bem.

No início quando distribuí as caixas, vi que as crianças tentavam descobrir o que tinha dentro, tocavam nelas, passavam a mão (Figura 13), descobriram que podiam fazer ritmos e barulho com as mesmas e já com a fita-cola posta do que consegui observar, as mais velhas conseguiram perceber a ação



Figura 13 - Criança a puxar as fitas colas.

de agarrar e puxar (Figura 14). Numa futura situação e para evitar tais acontecimentos negativos no decorrer da atividade, irei desenvolver a

atividade com as crianças sentadas no chão para evitar gastar mais tempo a apanhar as caixas do que a observar as crianças as e as crianças aborrecerem-se. Também irá melhorar, reduzindo os tempos mortos, trazer outras caixas já com as fitas-cola coladas.



Figura 14 - Criança a explorar as fitas colas levantadas.

7ª Atividade- Até onde vão os tecidos?

A sétima atividade consistiu em pendurar balões atados a uma fita com vários tamanhos no teto, de modo a ficarem ao alcance das crianças (Figura 15). Distribuídas pelo chão, estavam 5 caixas com tecidos diferentes (panos de cozinha, tecido de cortinas, de pelo e de pele) apenas com um buraco onde tinha a ponta de cada tecido a ver-se. O objetivo era, além de sentirem a textura e descobrirem o que estava dentro de cada caixa, trabalharem o sistema de pinça e o de puxar, desenvolvendo assim a motricidade fina. Com os balões, o objetivo seria estimular a motricidade grossa como o balanço, o equilíbrio estático ao mesmo tempo que agarravam os balões ou atiravam. Foi uma atividade feita em grande grupo sendo que eu me encontrava mais na parte das caixas a auxiliar as crianças a “descobrir o que tinham aquelas caixas mágicas” (Figura 16).



Figura 15 - Estruturação da atividade.

Uma vez que a educadora tinha adotado o projeto de trabalhar os cinco sentidos, e, nesta semana ela também esteve a trabalhar ainda as texturas decidi prolongar as minhas intervenções ao nível do tato. Deste modo, planifiquei uma atividade mais divertida de forma que pudesse ser feita em grande grupo e no exterior.

A ideia dos balões com muita supervisão era para que

pudessem exercitar os movimentos do agarrar, empurrar, soltar e até mesmo correr assim como o equilíbrio (para os que ainda não andavam, mas estavam quase a fazê-lo). Mas, como sempre, o imprevisível acontece.

Crianças que eu achava que iriam adorar, simplesmente decidiram ir para os baloiços, enquanto houve uma criança que viu nos balões um jogo engraçado de agarrar e soltar, outras queriam comê-los e rebentá-los, o que obrigou à existência de uma vigilância ainda mais intensa para que isso não acontecesse e, nos tecidos, tivemos crianças que simplesmente observaram, outras queriam que o adulto mostrasse o que era para fazer para depois repetirem, já

outras decidiram correr com as caixas de tecidos. Tentei que todas vissem o movimento do agarrar e puxar para cima os tecidos, sendo que apenas os mais velhos o repetiram (Figura 17). Os mais novos, brincavam a bater nas caixas, a olhar atentamente para as cores dos tecidos e dos balões.

O que correu mal foi que os balões como estavam presos por um fio ao teto, os mais velhos com força arrancaram-nos o que nos obrigou a retirá-los. No entanto, sei que as crianças se divertiram e com certeza fizeram inúmeras aprendizagens.



Figura 16 - Crianças a explorarem os tecidos incorporados nas caixas.



Figura 17 - Crianças a puxar os tecidos.

Paladar

8ª Atividade- Os alimentos que me fazem bem

A oitava intervenção foi feita também no refeitório com grupos de 4 crianças. Primeiramente cortei legumes³ em formatos que as crianças pudessem provar sem haver nenhum obstáculo e

³ Os legumes utilizados foram: curgete, cenoura, batata, brócolo e repolho.

coloquei em taças em frente a cada criança. As crianças exploraram e iniciei a dizer a palavra categórica do alimento com ele na mão no ar e depois de colocar todos os alimentos na mesa, dava as taças. Após degustarem e sentirem o paladar dos legumes fiz o mesmo com as frutas. Realço que com as frutas⁴ deixámo-las comerem uma vez que com os legumes não o pude fazer pois estavam crus.

As crianças no geral, adoraram, pois espremeram fruta, olharam de frente para os legumes, tiveram receio de colocar na boca, utilizaram o brócolo como um calmante para as gengivas, mastigaram e saborearam e até houve crianças que disseram “maga” (manga) e “cuete” (curgete).

Apenas uma criança não se mostrou recetiva nem disponível para a atividade e manteve uma postura aborrecida e com pouca energia, estando sempre a chorar. Eu peguei na criança ao colo pois normalmente chora porque necessita de bastante colo, mas apenas manteve a atenção por poucos segundos e voltou a não estar recetiva.

Esta também foi uma atividade bastante simples apenas com alimentos, mas que se converteu numa atividade muito vantajosa ao nível de aprendizagens do paladar e motoras, uma vez que a taça serviu para as crianças executarem batidas nela, colocarem os alimentos dentro e fora inúmeras vezes e a misturas de sabores e cheiros foi uma constante.

Apreendi que no Berçário, não se consegue trabalhar apenas um sentido, mas sim todos. O ser humano é um todo, e, nesta atividade, cheiros, sabores, sons e movimentos todos se articularam numa simbiose harmoniosa de aprendizagens. As crianças são realmente incríveis e aprendem desde o momento em que nascem.

Olfato

9ª Atividade- Dramatização de uma história inventada “Uma ratinha foi passear”

A nona atividade feita em conjunto com a educadora (educadora leu a narrativa e eu dramatizei) consistiu na dramatização de uma história em que uma ratinha (eu) foi passear e no caminho foi encontrando diversos materiais que adorou cheirar como folhas de eucalipto, folhas de laranjeira e limoeiro, chocolate, rosas, queijo, perfume, folhas de cidreira e hortelã. No decorrer da história, cada vez que a ratinha encontrava um novo cheiro passava-o pelos narizes das crianças (Figuras 18 e 19)

Tanto as crianças mais velhas como as mais novas, no



Figura 18 -- Crianças a sentirem o cheiro de folhas de cidreira.

⁴ As frutas utilizadas foram: banana, pêsego, manga, ameixa e laranja.

geral, estiveram bastante recetivas e entusiasmadas e, mais uma vez, foram muito mais colaborativas e participativas do que eu estava à espera. Quando eu fazia o movimento do cheirar, e apontava para o nariz elas mantinham-se pacientes até eu poder passar os cheiros pelos seus narizes. Foi a atividade que melhor correu a meu ver. Senti que tudo estava em sintonia.

Saí deste estágio e desta última atividade com a certeza que é nas interações de qualidade entre adulto-criança que as aprendizagens fluem com maior facilidade.



Figura 19 - - Crianças a sentirem o cheiro de perfume.

4.4. Avaliação da intervenção- Berçário

Através da observação pude avaliar todas as atividades, as quais registei em duas grelhas⁵ de acordo com cada atividade (anexo 2).

Quanto às crianças, não lhes posso questionar se gostaram ou não e quais as suas aprendizagens, mas penso que as evoluções motoras durante os 3 meses e relativamente ao nível de recetividade, afetividade e entusiasmo que me mostraram podem dar-me a resposta ao meu questionamento.

No que toca à avaliação do projeto, considero que foi muito ao encontro das necessidades das crianças nestas idades, assim como observei evoluções e aprendizagens notórias no decorrer do mesmo. Ressalto ainda a importância que é dar voz às crianças desde bebés, pois só assim se sentem respeitadas e livres para descobrirem tudo o que a alma delas lhes pede.

Assim sendo, as aprendizagens foram significativas relativamente aos objetivos estipulados- Proporcionar à criança momentos prazerosos de exploração de diversos materiais; desenvolver atividades lúdicas que desencadeiem na criança o desenvolvimento motor, cognitivo e sensorial- e superei todo o meu medo inicial em relação ao contexto do Berçário.

Quanto aos objetivos de investigação- Compreender como é que a estimulação dos 5 sentidos promove o desenvolvimento motor da criança nos diferentes estados de desenvolvimento motor; Identificar e refletir acerca dos interesses deste grupo de crianças quanto aos sentidos; Incorporar materiais que possam ser utilizados para outras atividades- foi perceptível ao longo de cada atividade como não se consegue trabalhar apenas um só sentido pois o ser humano é um todo e, naturalmente, quando se trabalha um, os outros sentidos também são estimulados. Nestas idades é de extrema importância trabalhar, estimular e proporcionar momentos com bastante foco no sensorial pois quando um bebé nasce “recebe muitas estimulações visuais, sonoras, olfativas, táteis e cinestésicas” (Gallahue et all., 2013, p. 157) as quais necessitam de ser estimuladas através de um “ambiente que forneça estimulação suficiente, com abundantes oportunidades de prática e incentivo positivo” (Gallahue et all., 2013, p. 157), o que beneficia o desenvolvimento “das tarefas rudimentares de estabilidade, locomoção e manipulação” (Gallahue et all., 2013, p. 157) competências essenciais às fases do desenvolvimento que as crianças do berçário se encontravam. Relativamente ao último ponto dos objetivos de investigação, em algumas atividades tentei reutilizar materiais que já estavam na sala e em outras incorporei novos como foi o caso da 1^a, 2^a, 7^a atividades.

⁵ Uma referente às crianças mais novas e outras para as mais velhas.

Este projeto despertou vários sentidos, interesses e habilidades nas crianças o que demonstra a sua viabilidade. Para além dos sentidos e do aprimoramento do desenvolvimento motor, a comunicação e a linguagem foram desenvolvidas e estimuladas, a empatia, o controle das emoções e o conhecimento do mundo foram outras vertentes que este projeto abarcou. Ressalto que as aprendizagens significativas apenas serão vistas a longo prazo pois os sentidos requerem ser trabalhados diariamente.

Passando agora a refletir no papel do educador enquanto mediador do processo educativo do trabalho por projeto, ressalto como principal função do adulto a de orientar deixando de ser o titular do projeto (Silva, 2011), e no Berçário isso também se faz e é essencial, para que as crianças possam ser respeitadas desde o nascimento. Desta forma, posso afirmar que o balanceamento positivo é superior ao negativo neste projeto.

Capítulo 5. Projeto de intervenção- Pré-escolar

5.1. Identificação da problemática

Nas semanas de observação apercebi-me que o grupo tinha muita necessidade de se movimentar, explorar com o corpo, expressar com o corpo e, naturalmente aprender através do mesmo.

A educadora trabalhava através da metodologia de Trabalho de Projeto, o qual se baseia em dúvidas e interesses que partem “de questões e/ou problemas reais, sentidos como verdadeiros problemas para aqueles que os vão tratar (ou seja, com condições para as quais à partida, uma resposta, total e única, para a sua resolução e/ou esclarecimento)” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.23) é suficiente. Assim sendo, a educadora estava a iniciar um projeto intitulado “Como se faz o pão” e o meu projeto debruçou-se sobre o dela, enriquecendo-o com atividades motoras e lúdicas, ou seja, o meu objetivo inicial seria planificar atividades nos diversos domínios das OCEPE sendo que foram sempre atividades lúdicas focadas no desenvolvimento motor das crianças. Como nos diz Carlos Neto (2020) o movimento e a brincadeira são atividades prazerosas para as crianças quando realizados livremente e quando lhes proporcionam novas experiências e situações fora do comum.

5.2. Definição de objetivos

Para alcançar esse meu objetivo inicial, posteriormente elaborei uma série de objetivos de ação e investigação que me ajudassem a guiar-me ao longo das minhas intervenções.

Objetivos da ação

- Proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento motor e cognitivo;
- Desenvolver atividades lúdicas que desencadeiem na criança o desenvolvimento motor e cognitivo;
- Estimular o desenvolvimento das habilidades perceptivas;
- Criar situações que estimulem o aprimoramento da capacidade de resolver problemas.

Objetivos de investigação

- Compreender como é que a estimulação motora promove a aprendizagem dos diferentes domínios presentes nas OCEPE.
- Entender de que forma o lúdico desperta o interesse natural para aprender.

5.3. Propostas de intervenção e análise reflexiva

1ª Atividade- Correr com espigas de milho

A primeira atividade foi pensada para a aula de educação física como forma de começar a desenvolver mais a interação com as crianças e também como momento de experimentação e desafio para mim, visto que o meu projeto se baseava no movimento e no desenvolvimento motor das crianças. Para tal, preparei um aquecimento com 2 exercícios e de seguida formei 3 grupos de 6 crianças (o previsto seria 4 grupos de 5, mas como faltaram meninos achamos por bem fazer antes 3). Expliquei o jogo, que era o jogo da velocidade em que cada grupo estava atrás de uma caixa vazia e, na mesma direção a 10 metros da caixa, estava outra com 6 espigas de milho para que cada criança pegasse numa (Figura 20). A criança da frente teria então de correr até à caixa com espigas, retirar uma e voltar a percorrer a mesma distância em sentido contrário. Aquando da chegada da criança, a seguinte poderia fazer o mesmo.



Figura 20 - - Crianças a sentirem o cheiro de perfume.

Repetimos 3 vezes uma vez que aconteceram muitos imprevistos como as crianças não correrem em direção às suas caixas e sim à dos colegas do lado, demonstrando a falta de orientação espacial que ainda têm nestas idades ou então esquecerem-se de correr de volta.

Para uma primeira vez numa sala de 4 anos a minha reflexão é positiva, apesar dos imprevistos, em relação ao desafio que me propus- orientar uma aula de educação física no pré-escolar.

2ª Atividade- Jogo “Pão sai do forno”



Figura 21 - Crianças a jogar ao jogo “Pão sai do forno”

Na segunda atividade decidi adaptar o jogo “Coelhinho sai da toca” para “Pão sai do forno”. Este jogo consiste em formar grupos de três crianças, sendo que duas crianças são o “forno” (juntando as mãos) e a terceira um “pão” (coloca-se no meio das que fazem de forno). As crianças que ficam sem “forno”, também têm a função de “pão” (figura 21). Quando dissesse: “Pão sai do forno um, dois, três!”, os “pães” saem do “forno”. A regra era que os pães não podiam repetir o mesmo forno, tendo por isso que encontrar um novo forno sempre que eu

dissesse “Pão sai do forno, um, dois, três”.

Após todos os “pães” terem passado por todas os “fornos” inverteram-se as funções.

Após todos os “pães” terem passado por todas os “fornos” inverteram-se as funções.

Esta atividade correu bastante bem pois bastou dizer que iríamos jogar um jogo que despertou no momento o interesse das crianças fazendo-as estar atentas à explicação. O que foi mais difícil para algumas crianças foi pensarem qual era o forno que já tinham estado e o que ainda não estavam e ao mesmo tempo conseguir ter uma velocidade de reação elevada.

Foi uma atividade muito entusiasmante para todas as crianças pois estimulou o corpo todo.

3ª Atividade- Retirar os grãos de milho das espigas

Estando a desenvolver com a educadora o projeto “Como se faz o pão?”, após a utilização das espigas de milho para a primeira atividade decidi trabalhar a motricidade fina no tempo de pequeno grupo, nas mesas, planificando uma atividade em que as crianças teriam que retirar os grãos de milho das espigas com as mãos, trabalhando, essencialmente os polegares e os indicadores (figura 22).



Figura 22 - Crianças a retirar os grãos de milho das espigas nas mesas

Esta atividade, aparentemente simples, foi talvez a atividade mais enriquecedora até ao momento. As crianças tentaram descobrir de várias formas como retirar o milho até perceberem que era com os indicadores e polegares que dava mais jeito; trocaram ideias com a mesa do lado e com as crianças da própria mesa; observaram-se umas às outras; não desistiram de retirar os grãos de milho até ao fim; mostrando a concentração, o entusiasmo e a persistência na atividade; celebraram as vitórias em conjunto; decidiram como arrumar a sala colaborando em equipa pois só haviam duas bacias e alguém teria que ficar com elas enquanto os restantes apanhavam os grãos do chão; referiram que as bacias estavam a ficar cheias e pesadas quanto mais grãos se colocava;

Quanto a mim, apenas fui mediadora e observadora e nem reparei nas horas a passar. Foi uma manhã cheia de sentimento de gratidão. Na verdade, só precisamos de aprender a confiar nas crianças e deixar que elas nos guiem.

4ª Atividade- Circuito motor

No pavilhão, elaborei um circuito com 6 atividades motoras, todas elas com o intuito de trabalhar aspectos como equilíbrio, agilidade, coordenação motora, e capacidade de resolução de problemas após o cansaço. Para tal fiz um zig-zag feito com os caroços das espigas; uma linha reta de 2,5 metros feita de fita cola branca para andarem sobre ela; um conjunto de 5 arcos colados entre eles com fita-cola colocados na vertical para as crianças passarem entre eles; uma macaca que já estava feita no chão; três pinos onde as crianças teriam que acertar com a bola num deles; e, por fim teriam que acertar com a bola num cesto de basquete (Figura 23). Ressalto que no início do circuito tinham duas bacias, uma com copos e outra com grãos de milho para que pudessem encher um copo com os grãos e o levassem até à atividade da macaca, onde tinham duas bacias para pousar o copo e os grãos de milho podendo assim, seguir o circuito já sem nada nas mãos.



Figura 23 - Circuito motor no pavilhão

Esta atividade não correu como eu esperava uma vez que aconteceram muitos imprevistos. Um deles foi fazer a reposição dos grãos de milho, dos copos e das bolas o que apenas com a educadora e comigo foi difícil de gerir.

Depois, as crianças saberem esperar pela vez de cada uma em cada exercício foi um ponto totalmente crucial para fazer com que o circuito fosse fluído o que não aconteceu. Entretanto eu fiquei presa na atividade dos arcos para que eles não se mexessem o que dificultou a observação do grupo nas restantes atividades. Para mim, uma solução seria rever o circuito fazendo em aulas anteriores circuitos com menos elementos com todas as crianças em movimento. Eu senti-me muito desorganizada e principalmente incapaz de fazer com que a atividade fluísse. Quanto à observação foi extremamente difícil definitivamente. Com esta atividade percebi a importância de planear eficazmente uma atividade com vários focos ao mesmo tempo.

5ª Atividade- Fazer pasta de farinha

A quinta atividade foi planejada para o tempo de pequeno grupo após o diálogo acerca “o que podemos fazer com a farinha”. Assim, decidimos fazer pasta de farinha fazendo com que as crianças vissem e experimentassem o processo de passar de quatro ingredientes separados (farinha, óleo, água e sal) para apenas um pelo conceito da junção de todos (Figura 24). Nesta atividade as crianças



Figura 25 - Crianças a observar os ingredientes necessários para fazer a pasta de farinha



Figura 24 - Crianças a explorar a pasta de farinha

exploraram (Figura 25) a textura da pasta dizendo que era essencialmente viscosa, pegajosa, fria, mole e fofa.

Não podendo ir contra as estratégias e ideias da educadora, as crianças apenas observaram e ajudaram a colocar os ingredientes nas bacias não mexendo. No final de eu acabar de fazer a pasta, distribuímos um bocadinho para cada criança explorar.

As crianças gostaram de tocar, sentir a textura e exploraram imenso a massa com todos os sentidos e principalmente, trabalharam a motricidade fina.

6ª Atividade- Placa de pasta de farinha

Com a pasta de farinha feita na atividade anterior, planejei uma atividade com o intuito de trabalhar a destreza, a precisão, a contagem e a escrita dos números. Deste modo, cada criança moldou uma placa retangular com a pasta de farinha (quem tinha nomes maiores teria que fazer um retângulo mais comprido) e



Figura 26 - Crianças a decalcar os números com os grãos de milho na placa de farinha

eu e a educadora escrevíamos com um lápis os números na massa de farinha (Figura 26). De seguida, com os grãos de milho que retiraram na terceira atividade, cada criança, com a ajuda duma placa com os nomes individuais teve que decalcar com precisão os grãos por cima da escrita dos números (Figura 27).

Esta atividade correu muito bem, tal como a de retirar os grãos de milho da espiga. Esta atividade fez com que interagissem uns com os outros, contassem as suas próprias letras dos seus nomes e a dos colegas por vezes, contassem porque é que uns tinham mais letras do que outros. Eu expliquei pelo som por exemplo “Leonardo” demora mais tempo a dizer do que “Lara”; contámos as sílabas e perceberam que uns nomes tinham mais do que outros, daí terem mais letras.

Quanto à minha prestação, sinto que quanto mais os conheço e interajo com cada um deles mais se cria um clima de respeito e amizade entre todos o que facilita pois já me olham como um adulto no qual podem confiar e pedir ajuda caso precisem, competência essa inscrita no papel do adulto pela abordagem HighScope que nos diz que um dos papéis do adulto é “estabelecer um clima social de apoio” fazendo com que “as relações entre adultos e crianças [sejam] descontraídas e positivas” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 22).



Figura 27 - Crianças a fazer a contagem do número de letras dos seus nomes, com a ajuda de placas com os respetivos nomes

7ª Atividade- Visita à Padaria Nacional

Para a sétima atividade, planifiquei uma ida à Padaria Nacional perto da instituição, na qual as crianças observaram a padaria, o local onde se fazia o pão, dialogaram com o padeiro (Figura 28), colocando-lhe imensas perguntas e puderam ver



Figura 29 - Crianças a dialogar com o Sr. Padeiro



Figura 28 - - Crianças a observar o Padeiro a fazer a massa do pão

a preparação do pão nas máquinas

industriais (Figura 29), bem como a ida para o forno e a sua saída. No final, provaram.

As crianças foram sempre muito entusiasmadas desde o início. No percurso a pé, questionaram tudo desde as laranjas que viam nas árvores, as tangerinas, as casas velhas parecidas às das casas dos avós, os carros e durante o mesmo começaram a dizer “eu vou comer 2 pães” e depois outra criança dizia “eu vou comer 20”, entretanto outra dizia “eu só vou comer 4 pães” e foi uma conversa muito interessante eles irem referindo e dialogando uns com os outros quantos pães é que estavam a pensar comer.

Quando chegámos à padaria eles sentiram de imediato o cheiro a pão e bolo e começaram logo a dizer que tinham fome. Fomos encaminhados pelo senhor do café para a zona onde se fazia pão onde estava lá o senhor Padeiro. Este foi muito prestável e mostrou-nos desde a confeção da massa para o pão e os seus ingredientes, a forma que ele fazia os pequenos pães (que seriam para o lanche que nos iriam preparar), mostrou-nos o pão a sair do forno e a entrar através das estruturas próprias para o mesmo. Mostrou-nos a massa a bater na máquina e depois retirou-a e colocou-a numa máquina de cortar e obtive 30 pedacinhos, oferecendo de seguida um a cada criança deixando-as explorarem aquela porção de massa na mesa onde ele também faz os pães.

As crianças exploraram, ficaram com a massa colada nos dedos, o padeiro disse para colocarem farinha que assim desprendia então todos pediram farinha, divertiram-se, fizeram pizzas, castanhas e tudo o que a imaginação deles ditava, já que uma característica inata das crianças é serem inovadoras “manipulando os materiais de acordo com os seus próprios interesses e capacidades” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 27). O padeiro respondeu a todas as questões das crianças uma vez que elas tinham imensas perguntas acerca de tudo. No final, ofereceram-nos um lanche que eram pães com manteiga e um copo de sumo. Todas as crianças estavam felizes e satisfeitas e a avaliação que eu faço dos níveis de envolvimento desta visita é sem dúvida excelente pois as crianças estiveram sempre concentradas, entusiasmadas, com energias e curiosas acerca de tudo o que as rodeava. Uma visita ao exterior e à comunidade traz imensas aprendizagens para as crianças.

8ª Atividade- Ritmo com o saco de pano

Para a oitava intervenção decidi refletir com as crianças acerca da importância da reutilização dos materiais do quotidiano, salientando que sacos de papel são mais facilmente destruídos pelo meio ambiente, mas poderíamos utilizar outro tipo de sacos mais ecológicos e amigos ambiente. Assim, decidi fazer para cada uma das crianças sacos de pano. Após o diálogo e reflexão com as crianças fiz uma dança rítmica ao som de “La Raspa” com os sacos de pano (Figura 30).

Como eu queria sensibilizá-los para a reutilização dos materiais comecei por questionar “Quando vocês vão à padaria com aos vossos pais, onde é que o senhor da padaria coloca os pães?” e eles prontamente respondiam “num saco castanho” ou “num saco”. Perguntei de seguida o que é que eles faziam a esses “sacos castanhos” quando já não tinham mais pães, ao que eles responderam:

Crianças- vai para o lixo!

Eu- mas o saco não tem de ir para um ecoponto?

Crianças - sim!

Eu- Esses sacos castanhos são de plástico?”,

Crianças Não, é de papel”,

Eu- então devem colocar em qual ecoponto?”,

Crianças no azul; no do papel”,

Eu- ahh, no ecoponto azul que é o papelão, mas e porque é que acham que não se usa sacos de plástico para ir buscar pão?”

Crianças porque suja o planeta (L.)

Porque é perigoso e pões o planeta doente

Porque faz mal (J.F)

Eu- Pois é, o planeta fica doente porque o plástico demora muitos anos a desaparecer. Então porque é que acham que usar sacos de papel são melhores?

Crianças Pensativas....

Porque faz melhor ao planeta – (C.)



Figura 30 - Dança ritmada com os sacos de pano ao som de “La raspa”

Eu- Pois faz. Eu vou vos mostrar uma coisa. (Entretanto levantei-me e direcionei-me ao lavatório onde tinha papeis, retirei um e disse “isto é um papel certo? E é relativamente resistente?

Crianças- Sim! Por isso é que se põe os pães nesses sacos (D.C)

Eu- e se o molhar?

Crianças- fica molhado (L.)

Fica molinho (L.)

Fica frio (J.L.)

Eu- Molho o papel. E se o quiser desfazer é fácil?

Crianças - Sim, porque está molhado (L.)

Sim porque é só puxar (D.L.)

Eu- E o plástico? Peguei numa tampinha de plástico e mostrei. E se a molhar vai ser fácil desfazer como foi com o papel?

Crianças- Não. Não desaparece (L.)

Não. É muito resistente (L.)

Eu- Então quando as pessoas deitam lixo ao chão, e se for plástico ou metal acham que mesmo se for coberto com terra e vier uma chuvada vai desaparecer com o tempo?

Crianças -Não. Mas o papel sim porque ele desfaz-se mais rápido com água (L.)

Eu- Isso mesmo. O papel não é tão prejudicial para o planeta por isso é que agora quando vão aos supermercados existem sacos de papel.

Crianças- Pois, para não fazer mal e os animais não comerem o lixo (A.)

Eu- Pois é, muitos animais comem muito lixo, e principalmente plástico.

(A.)- Pois é e depois morrem.

Eu- Vocês sabiam que existe um animal do mar que é encontrado muitas vezes morto por ter muitos sacos plásticos na barriga?

Crianças- Não

(A.)- Porque eles comem o lixo

Eu- Querem saber que animal é esse?

Crianças -Sim

Eu- Tem uma carapaça e anda muito devagar e consegue andar em terra, mas também anda debaixo de água

(A.), (L.) e (D.L.)- É a tartaruga!

Eu- Muito bem! A tartaruga e sabem porquê?

(D.L)- Porque ela confunde a comida com lixo

Eu- Isso mesmo, um dos animais que ela come são as medusas que têm assim umas perninhas. Mostro no computador. E elas confundem as medusas com os sacos plásticos.

(D.C)- Pois é e depois morrem.

Eu- Por isso é que temos de ser mais cuidadosos porque o planeta é de todos. Então e se eu vos pedisse para pensarem numa forma mais eficaz de ir buscar pão sem ter que deitar o saco ao lixo. Que tipo de saco teria de ser?

Crianças -pensativas

(L.)- de plástico não pode ser, então não sei

Eu- Sabem a nossa roupa, nós usámo-la e quando se sujam deitámo-la fora?

Crianças- Não!!

(L.)- Já sei, fazemos sacos de tecido

(D.C)- Sim, assim não deitávamos foia

Eu- Olhem! Boa ideia. Sabem o que eu pedi a uma costureira?

(J.L)- que fizessem sacos com roupa?

Eu- Com roupa não, mas com um tecido que eu arranjei e mandei fazer uns sacos de pão compridos (mostro os sacos e distribuo). Porque acham que eu os fiz compridos?

Crianças- Para caber muitos “pãos” – (L.)

Eu- Também. Mas não conhecem nenhum pão comprido?

(J.F)- Siim! A baguete

Eu- e não conhecem mais nenhum?

Crianças- Não

Eu- Nunca ouviram falar em cacete?

Algumas responderam sim, mas a maior parte respondeu não.

Eu- o cacete é também comprido como a baguete, mas faz assim umas tranças e mostro.

Eu- então eu mandei fazer uns sacos de pano para que vocês possam ir com os vossos pais à padaria e dessa forma podem trazer ou pães bijous ou cacete ou baguete e cabe sempre neste saco.

Depois exploraram o saco, uns disseram que era forte, outros disseram que era macio e que podia ir à máquina de lavar.

Disse-lhes que iríamos ouvir uma música. Coloquei a música e instantaneamente começaram a bater palmas ao ritmo da mesma, sem precisar de dizer o que iríamos fazer. Sentei-me, e comecei a bater palmas também. Depois de acabar a música pela primeira vez, pedi que se levantassem e para

esticarem e encolherem os sacos. Entretanto coloquei a música, fiz o movimento de esticar e encolher, ao ritmo da música, e eles repetiram e divertiram-se durante esta primeira parte. De seguida, repeti novamente a música e disse que agora ia ser mais difícil. Então, fizemos marcha, saltamos com os dois pés, fomos todos ao meio e voltámos e acabamos todos cansados e a rir.

Foi sem dúvida um momento e uma atividade muito enriquecedora quer ao nível motor, social além de contribuir para ampliar o conhecimento do mundo através do diálogo. Foi interessante ver como as crianças colaboram e quase que sabem o que vamos fazer pois elas ouvem música e ou dançam ou batem palmas através do ritmo. Eu senti-me confiante e muito envolvida pois com o tempo cada vez os conheço mais e acho que o vínculo afetivo também se fortalece nestas situações. Reparei que ao nível motor, os mais novos ainda têm bastante dificuldade em seguir o ritmo quer com as mãos quer com os pés enquanto os mais velhos já conseguem acompanhar os movimentos certos quer com as mãos quer com os pés.

9ª Atividade- Dramatização do ciclo do pão

Para finalizar o projeto, planeei uma dramatização acerca do ciclo do pão com as crianças. Para isso dialoguei acerca das diferentes fases que são essenciais como a plantação dos grãos de milho, a rega, o crescimento, a colheita, a moagem, a utilização da farinha para fazer a massa do pão, a modelagem em forma de pão e o crescimento do mesmo no forno.

Desse modo, fizemos de conta que erámos um grão de milho (Figura 31). Através das respostas de cada criança começamos por ser um grão estando curvados no chão agarrados aos joelhos, depois crescemos muito lentamente esticando cada parte do corpo muito devagar até que fomos cortados (Figura 32) De seguida demos as mãos e saltitamos sempre em roda de forma a dramatizar o momento que estávamos numa cesta a ser levados pelo agricultor para o moinho. Nesta fase



Figura 31 - Crianças a fazer de conta que são um grão de milho acabado de ser semeado



Figura 32 - Crianças a fazerem de conta que são uma espiga a ser colhida pelo agricultor

cantamos uma música do moinho e de seguida movimentámo-nos descontroladamente pois estávamos a ser moídos. Já transformados em farinha, fizemos de conta que estávamos dentro de sacos e, a pés juntos, saltamos em fila pois estávamos a ser levados pelo camião para a padaria. Contornamos rotundas (que eram as mesas da sala), saltamos a pé-coxinho nos locais mais apertados e baixamo-nos quando não passávamos nos sitios baixos. Chegados à padaria, eu questionava “e agora o que nos vai acontecer?”. Após o que as crianças dissessem fazíamos de conta que estávamos a ser amassados pelo padeiro e terminámos a ser formados em pão, no forno a crescer. No final, ainda “fomos” levados pelo padeiro até à padaria e fomos vendidos.

A atividade correu melhor do que eu estava à espera, as crianças colaboraram, pensaram, divertiram-se e sem dúvida que aprenderam como se faz pão. Reflito que fiz esta atividade após a pausa natalícia e estava bastante ansiosa por achar que as crianças não se iriam quase lembrar de mim ou que iriam estar menos recetivas. Foi precisamente o contrário. Mais uma vez percebo que o vínculo seguro que as crianças sentem com o adulto é crucial para que as aprendizagens sejam mais fluídas. Acabei feliz por perceber que conhecer o grupo, refletir sobre a prática e trabalhar na interação com as crianças é o caminho para chegar a um início de prática de qualidade. Entenda-se por prática de qualidade como um trabalho pedagógico que “assume o papel crucial da avaliação e planificação na promoção de aprendizagens que assegurem sucesso e desenvolvimento das crianças” (Portugal & Laevers, 2018, p. 7), o qual exige, naturalmente que o educador “combine expectativas apropriadas em relação aos comportamentos e progressos das crianças, as orientações curriculares oficiais, liberdade para criatividade e exploração, e atenção aos interesses e necessidades de cada uma e de todas as crianças do grupo” (Portugal & Laevers, 2018, p. 7).

5.4. Avaliação da intervenção- Pré-Escolar

Depois do projeto elaborado e concluído é crucial refletir acerca do mesmo pois como dizem Katz e Chard (2009) “Na conclusão de qualquer projecto é útil (...) para o educador de infância refle[ir]” (p. 190). Deste modo, é essencial refletir sobre o que correu bem, o que poderia ter corrido melhor e qual a forma que poderia utilizar para que algo fosse realizado de outra maneira, fazendo inclusive a avaliação do mesmo.

A avaliação é “um processo que deve ser continuado, participativo e democrático, fornecendo oportunidades para se debater aspetos concretos da realidade educativa e para se assumir responsabilidades conjuntas nas apreciações e juízos feitos” (Portugal & Laevers, 2018, p. 7).

As atividades até aqui apresentadas são apenas uma parte do total de intervenções que realizei, pois achei que estas eram a que faziam mais sentido para responder aos objetivos estipulados.

A avaliação das atividades passou pela observação direta no decorrer das mesmas, dos registos fotográficos e do registo das grelhas acerca do bem-estar emocional e o nível de envolvimento bem como registei as competências motoras que queria trabalhar com as crianças.

Quanto às crianças, mediante as minhas questões acerca se gostaram das atividades no final de cada uma, no geral todas afirmaram que sim e a parte favorita era sempre a parte de fazer, por exemplo na atividade da pasta de farinha o que mais gostaram foi de tocar nela e não de observar a fazer; ou na atividade de retirar os grãos, adoraram e perguntaram se podiam repetir.

Sendo o meu projeto focado no desenvolvimento motor foi através da Área de Expressão e Comunicação, especificamente no domínio da Educação Física que estabeleci quais as competências que queria avaliar. Tendo em conta que esta área “envolve a mobilização do corpo com precisão e coordenação, resistência, força, flexibilidade, velocidade e destreza geral” (Portugal & Laevers, 2018, p. 54) foi nestas competências que eu me foquei de modo a conseguir avaliá-las. Além destes aspetos, ainda “possibilita coordenação e diferenciação de movimentos através do controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação” (Portugal & Laevers, 2018, p. 54).

Depois de tudo o que foi escrito anteriormente acerca do projeto, é o momento de pensar mais pormenorizadamente acerca de cada objetivo estipulado.

Quanto ao primeiro objetivo da ação - Proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento motor e cognitivo- na planificação de cada atividade o meu foco inicial era responder à questão “como vou criar um ambiente estimulante para fazer esta atividade?” a resposta está nos níveis de implicação e bem-estar que as crianças demonstraram ao longo de todas as intervenções que foram ou médio ou alto. Houve sempre crianças que se envolveram e tiveram mais interesse numa determinada atividade do que noutra o que é natural, mas o seu bem-estar foi sempre alto à exceção de uma criança que estava doente numa determinada atividade.

O segundo objetivo - Desenvolver atividades lúdicas que desencadeiem na criança o desenvolvimento motor e cognitivo- foi o passo seguinte de cada atividade que planifiquei, pois, todas as atividades foram pensadas para desencadear na criança o desenvolvimento motor e cognitivo. Através da análise de dados (ver anexo 3) de cada atividade seguem-se as conclusões:

Verifica-se que quanto à orientação espacial os rapazes têm uma maior facilidade em relação às raparigas em seguir as orientações pedidas no espaço. Constata-se que no geral o grupo tem facilidade em orientar-se neste parâmetro.

Já quanto à velocidade as raparigas apresentam uma dificuldade notória em relação aos rapazes. No entanto, há três rapazes que se destacam pela sua grande velocidade para esta idade.

Na coordenação motora as raparigas apresentam bastante dificuldade na sua maioria, ao contrário dos rapazes.

Quanto ao equilíbrio observa-se que os rapazes não têm tanta dificuldade como algumas raparigas da turma. No geral o grupo não apresenta muita dificuldade.

Na velocidade de reação, o grupo encontra-se dentro do parâmetro do relativamente rápido, ou seja, apresentaram facilidade em corresponder com alguma rapidez à orientação do adulto. As raparigas tiveram mais dificuldade do que os rapazes.

Quanto à motricidade fina destacam-se 3 meninos que mostraram relativamente maior dificuldade, ao contrário da totalidade das meninas.

No que concerne à agilidade, verifica-se que os rapazes são mais ágeis em relação às raparigas. No geral, o grupo apresenta a agilidade prevista para esta idade.

Na coordenação motora, percebe-se que os rapazes têm melhor coordenação motora do que as raparigas e o salto a pés juntos as meninas também têm em maior percentagem dificuldade.

Quanto à resposta ao problema após o cansaço os rapazes tenderam a chutar e houve uma percentagem igual de raparigas a chutar e a lançar com as mãos a bola para os pinos.

Na precisão e destreza, as raparigas não apresentaram qualquer dificuldade, enquanto existe um número de rapazes com alguma dificuldade e outros com pouca precisão e destreza. Globalmente o grupo tem uma boa precisão e destreza.

Relativamente ao sistema de pinça, as raparigas mais uma vez não apresentaram qualquer dificuldade, ao contrário de alguns rapazes que apresentaram algumas dificuldades. No geral, o grupo não apresenta muitas dificuldades no sistema de pinça, o que é esperado para esta idade.

Na contagem das letras, ao contrário dos outros aspetos, as meninas apresentaram mais dificuldades que os meninos. Em geral, o grupo faz a contagem das letras sem muitas dificuldades.

No ritmo, os meninos apresentam mais dificuldade que as meninas, e globalmente o grupo apresentou facilidade neste aspeto apresentado.

No salto ao pé-cochinho, existe uma percentagem de rapazes e raparigas igual, que executa bem a tarefa. No geral, a turma, não apresenta grandes dificuldades neste aspeto.

Relativamente ao salto a pés juntos, as meninas não apresentam qualquer dificuldade neste componente, existindo um menino, com idade inferior á dos outros, que apresenta muita dificuldade. De maneira geral, o grupo consegue facilmente executar o exercício de salto a pés juntos.

No item flexibilidade, os meninos apresentam uma flexibilidade normal, em comparação com as raparigas que apresentam uma percentagem de raparigas com pouca flexibilidade.

No terceiro objetivo- Estimular o desenvolvimento das habilidades perceptivas- ao longo das diversas atividades já apresentadas podemos verificar que as diferentes percepções foram trabalhadas como a percepção tátil e olfativa quando experimentaram a pasta de farinha e perceberam que era fria, mole, pegajosa e cheirava a terra; a percepção cinestésica trabalhada essencialmente nas atividade que envolviam jogo e as que eram em grande grupo; a percepção espacial quando lhes era dada orientação de deslocamento; percepção temporal quando trabalharam a velocidade e o ritmo; percepção espaço-temporal quando tiveram que trabalhar a coordenação motora e a sua adaptação a mudanças rápidas.

Para o quarto objetivo - Criar situações que estimulem o aprimoramento da capacidade de resolver problemas- este objetivo foi mais trabalhado no circuito e na atividade de retirar os grãos de milho das espigas, havendo crianças que ficaram frustradas perante o problema, outras tentaram ajudar-se mutuamente. Segue-se uma nota de campo feita na atividade de retirar os grãos das espigas de milho:

Crianças estão nas mesas com as espigas de milho à sua frente. Começam por explorar e tocar. L. diz “são duros os milhos” ao que o D.L refere “pois são e cheiram mal”. Entretanto eu dou a indicação de que precisamos dos grãos de milho soltos para depois fazermos outra atividade com eles. Crianças começam a olhar e a utilizar toda a mão para começar a tentar retirar. A.A diz “M., não sai, tão pesos”, ao que eu respondo “pois estão, mas nós temos de conseguir retirá-los da espiga”. Entretanto J.L, na outra mesa diz “Consegui! Olha M.” ao que eu festejo “Boa J.L já estás a ganhar o jeito com as mãos”. De seguida A.J mostra-se frustrada e pede auxílio. Direciono-me para a ajudar, mas, o V. diz que também já conseguiu e diz-lhe “olha eu também já tirei grãos, vês estão na mesa, olha faz assim A.J tens de fazer força”. A.J observa o que o V. diz e tenta fazer igual. Não consegue na mesma. Volta a chamar por mim. Direciono-me de novo e pergunto “então porque é que não estás a conseguir?” ao que ela olha para a espiga e diz “é muito difícil” ao que eu respondo “pode parecer difícil, mas vai se tornar fácil quando descobrires como usares a força dos teus dedos”. Ela olha para mim, para os dedos e começa a tentar usar só a pontinha da espiga com os dedos a fazer força. Consegue retirar grãos e manifesta “Consegui, é só usar a força dos nossos dedinhos”. Entretanto todas as outras crianças já dialogaram entre si e observaram-se e já estavam a conseguir manifestando muito entusiasmo e celebrando uns com os outros (24/11/2021).

Esta nota de campo mostra como cada criança reage de forma diferente a cada problema que lhe aparece, sendo que umas usam a curiosidade para não desistir e procurar a solução e outras precisam de mais apoio. No entanto, a partilha de ideias entre eles foi muito importante pois além de desenvolver a linguagem trabalharam a cooperação.

No que concerne aos objetivos de investigação- Compreender como é que a estimulação motora promove a aprendizagem dos diferentes domínios presentes nas OCEPE- a organização das OCEPE considera que o educador deve adotar um papel “central, mas, quando possível, desnecessário” (Vasconcelos, 2000a citado por Lemos, 2017, p. 8), ou seja, o educador deve focar e dar mais ênfase às atividades do lúdico distanciando-se da escolarização das atividades, dando assim resposta ao segundo objetivo de investigação- Entender de que forma o lúdico desperta o interesse natural para aprender- pois, tal como sustenta este documento norteador da prática do educador, “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva et al, 2016, p.10) referenciando que brincar é e deve ser como as crianças aprendem. O interesse deles nas atividades lúdicas, pela análise dos registos das grelhas alusivas aos níveis de implicação e bem-estar que atividades feitas no pavilhão e não na mesa eram as que os deixavam mais motivados e entusiasmados realçando assim que quanto mais movimentam o corpo mais aprendem.

Não escolarizar a educação de infância, particularmente a educação pré-escolar, “(...) não significa ignorar o trabalhar com o conhecimento, mas fazê-lo de modo a considerar a criança como protagonista ativa, sujeito; significa, sobretudo, não reduzir a experiência da criança (...) à aprendizagem mecânica dos chamados conteúdos formais” (Marques & Almeida, 2011, p. 425). Daí a real relevância das áreas de conteúdo incorporadas nas OCEPE que são: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação que abarca os domínios- de Educação Física, de Educação Artística que por sua vez, ramificam-se pelos subdomínios das Artes Visuais, do Jogo Dramático/ Teatro, da Música e da Dança; o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da matemática; por fim, a última área de conteúdo é a do Conhecimento do Mundo. (Silva et al, 2016, pp.33-85). Todas estas áreas e domínios podem ser trabalhados em conjunto pois, tal como mostram as atividades selecionadas, a estimulação motora esteve sempre presente em todas as atividades tendo como resultados os registos de várias competências específicas, essenciais a esta faixa etária, nas grelhas de observação de cada intervenção.

Em jeito de colmatar, e fazendo uma avaliação geral constata-se através da análise feita das grelhas de registo e, conseqüentemente, dos resultados matemáticos que este grupo apresenta um menino que tem bastante dificuldade em quase todas as competências avaliadas (velocidade,

orientação espacial, coordenação motora, equilíbrio, motricidade fina e ritmo) , o que mostra o quanto a idade e os meses de diferença são marcos relativamente notórios no desenvolvimento de cada criança, uma vez que é a criança mais nova da turma.

Outra conclusão deste projeto é que quanto à competência da motricidade fina e atividades de mesa, neste grupo, as meninas têm mais facilidade do que os rapazes, mas, em contrapartida em competências e habilidades de motricidade grossa os rapazes já têm mais facilidade o que me leva a concluir que os interesses de ambos os sexos são bastante diferentes assim como a predisposição e concentração em determinadas atividades. Bichara em 1994 investigou as atividades motoras consoante o sexo das crianças. Apercebeu-se que nas raparigas as atividades eram manipulativas e com pouca movimentação pelo espaço, e nos rapazes havia uma predominância do correr e saltar à corda (citado por Rezende, 2012).

Na orientação espacial, no geral, quase todos conseguem se tiverem uma orientação apenas para uma direção (como seguir em frente), no entanto, na atividade do “Pão sai do forno” onde têm de pensar onde estão e seguir para o forno que ainda falta preencher, tiveram mais dificuldade.

Este projeto despertou vários sentidos, interesses e habilidades nas crianças o que demonstra a sua viabilidade. Para além do aprimoramento do desenvolvimento motor por meio de atividades lúdicas, a comunicação e a linguagem foram desenvolvidas e estimuladas, a empatia, o controle das emoções e o conhecimento do mundo foram outras vertentes que este projeto abarcou.

Capítulo 6. Reflexão final

Este relatório é o fim de um longo percurso de aprendizagens desenvolvidas na Universidade do Minho que foram cruciais para o melhoramento da minha práxis pedagógica.

Quanto ao projeto, é importante refletir e pensar acerca do brincar na infância e o quanto influencia o desenvolvimento motor e, por conseguinte, outras tantas competências. Acredito que é na infância que estão as bases e os princípios que regem cada adulto e, como futura educadora, não devo aplicar apenas os conteúdos, pois a escola é o estágio preparatório para a vida, ou até mesmo, a própria vida. Como nos afirma Condessa (2019)

Uma sociedade que dê primazia às práticas lúdicas na infância permitirá adquirir mais facilmente bases para no imediato e a médio prazo adquirirem competências adequadas, quer as previstas nos currículos escolares (competências específicas), quer as do mundo laboral, atribuindo-lhe uma função mais educativa e formativa, mas respeitando a natureza emocional do indivíduo e a sua relação com o outro e a sociedade (competências transversais) (p. 226).

Assim, a escola não deve ser um lugar onde se formata uma pessoa, mas sim onde a pessoa encontra as suas paixões que a fazem feliz na vida toda.

Nesta linha de pensamento, cada educador deve preparar e gerar oportunidades nas salas de atividades para que as crianças se confrontem com diversas situações da vida e, como consequência, é nelas que as crianças dão entrada nesta jornada que é a vida. Deste modo, cabe ao Educador promover experiências desafiantes e enriquecedoras para que a criança avance no seu processo de aprendizagem, conhecendo e utilizando melhor o seu corpo e criando uma imagem positiva sobre si (Silva et al., 2016).

É de salientar que sendo a brincadeira uma ação natural na infância, esta é o alicerce essencial e imprescindível de uma boa educação para que as futuras crianças se tornem pessoas felizes e conseqüentemente, boas cidadãs. No momento em que a criança brinca trabalha diversos aspetos, tais como o físico, o motor, o emocional, o social e o cognitivo, constituindo-se assim, um elemento importante para o processo do desenvolvimento motor e da aprendizagem da formação de uma pessoa. O docente deve ter em consideração que o lúdico deve ser visto como um parceiro de utilização ampla e eficaz, para ser utilizado nas ações pedagógicas, no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, como regra básica profissional de um educador consciente.

Em suma, sei que fiz um bom estágio e um bom projeto, porque consegui cumprir com os objetivos de desenvolver atividades motoras lúdicas e a minha reflexão diária acerca da prática que eu queria adotar foram uma constante, o que para a mim enquanto futura educadora é o mais importante pois a vida apresenta-nos sempre novos desafios e a capacidade de me autoconscienciar acerca da minha postura e da minha prática e descobrir a minha identidade enquanto profissional é a base para um caminho bonito enquanto educadora de infância. Pensei frequentemente como a nossa visão de criança influencia muito a nossa prática e é nesse caminho de reflexão constante que eu tenciono seguir este início de carreira.

Referências Bibliográficas

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Barbosa, R., Pereira, B., & Melo, A. (2018). A função pedagógica do brincar na educação infantil: Um olhar para as brincadeiras lúdico-agressivas. *Revista E-Psi, 8*(Suplm.1), 4–22. <http://hdl.handle.net/1822/56132>
- Comité Português para a United Nations International Children's Emergency Fund (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Condessa, I., Pereira, V., & Pereira, B. (2019). A importância da atividade lúdica na escola. Da perspectiva dos professores à realidade vivida. Em M. T. C. Trevisol, N. Feldkercher, & D. P. Pensin, *Diálogos sobre formação docente e práticas de ensino* (pp. 225–248). Mercado das Letras. <http://hdl.handle.net/1822/59355>
- Crespo, T. (2016). *A importância do brincar para o desenvolvimento da criança* [Relatório final de Licenciatura. Instituto Politécnico de Portalegre]. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19042/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20Teresa%20Paula%20Nogueira%20Crespo.pdf>
- Farenzena, R., & Pereira, B. (2019). Experiências lúdicas – e outras nem tanto – de crianças em sala de aula na pré-escola. Em L. Dornelles & P. Lima (Orgs.), *Por uma luta sem fronteira na defesa dos direitos das crianças: Corpo e cultura* (Vol. 1, pp. 156–166). Editora Vieira. <http://hdl.handle.net/1822/61940>
- Fernández, J., Pereira, B., & Ballesteros, J. (2018). Tradiciones lúdicas en el camino central português: El juego de bolos en la parte final del camino de Santiago. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física, 24*(2), 633–650. <https://www.doi.org/10.22456/1982-8918.75202>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: A perspetiva da associação criança. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 97–117). Porto Editora.
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, crianças, adolescentes e adultos* (M. Araújo, J. Ribeiro, & J. Silva, Trad.; 3ª ed.). Porto Editora. https://issuu.com/phorteeditora/docs/compreendendo_o_desenvolvimento_motor_3edi
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Weikart, D. P., & Epstein, A. S. (2008). Social studies. Em *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs* (3ª ed., pp. 477–486). HighScope Press.

- Lemos, A. (2017). Um olhar sobre as OCEPE: Refletir o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, (110), 5–10.
- Marques, A. C., & Almeida, M. I. (2011). A documentação pedagógica na educação infantil: Traçando caminhos, construindo possibilidades. *Revista de Educação Pública*, 20(44), 413–428. <https://bit.ly/3c1abhc>
- Marques, T., Vilela, J. G. R., Figueiredo, B. M., & Figueiredo, A. P. (2013). Desenvolvimento motor: Padrões motores fundamentais de movimento em crianças de 4 e 5 anos de idade. *EFDeportes*, 18(186). <https://www.efdeportes.com/efd186/padroes-motores-fundamentais-de-movimento.htm>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Ponte, A. F. (2018). *Relatório de estágio apresentado à escola superior de educação de Bragança para obtenção do grau de mestre em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico* [Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Bragança]. <https://bit.ly/3fn5HEg>
- Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rezende, D. (2012). *O brincar livre de crianças na brinquedoteca: Análise da frequência de ações motoras, tipos de brinquedos, brincadeiras e interações sociais* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-18052012-151519/publico/Dissertacao_DeiseRezende_Corrigida.pdf
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). Metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21–43. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2809/1/A%20metodologia%20de%20trabalho%20de%20projeto.pdf>
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma aquisição precoce e optimizada da linguagem*. Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, R., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sintra, A. C. (2018). *A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem* [Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Piaget]. Almada. <https://bit.ly/3cjiFRz>
- Vilelas, J. (2017). *Investigação: O processo de construção de conhecimento*. (2.ª ed.). Edições Sílabo.

Anexos

Anexo 1- Tabela utilizada na avaliação das atividades no contexto de Pré-Escolar

Tabela 1 - Exemplo de uma grelha adaptada de Laevers (2018) sobre o nível de Bem-estar emocional e o nível de implicação das crianças numa atividade em contexto de Pré-Escolar

Nome	Nível de bem-estar			Nível de Implicação			Orientação espacial	Coordenação motora	Velocidade
	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto			
A. A (f)		x	X			x			
A. J (f)									
A (m)			x			x			
C. (f)	-	-	-	-	-				
D. C (m)						x			

Legenda- f- feminino/ m-masculino.

Anexo 2- Tabelas utilizadas na avaliação das atividades no contexto do Berçário

Tabela 2 - Avaliação e observação do comportamento das crianças mais velhas em contexto de Berçário

+ velhos	Andar	Bater palmas	Bater palmas/sucesso	Agarrar para se puxar e ficar de pé	Empilhar ou encaixar	Imitar gestos	2 ou 3 palavras	Gatinhar
J. A (m)								
R (m)								
M.L (f)								

Tabela 3 - Avaliação e observação do comportamento das crianças mais novas em contexto de Berçário

+ novos	Bater palmas	Agarrar para se puxar em pé	Rasteja sobre o estômago	Gatinhar	Encaixar	Fica de pé agarrado a algo estável	Sentar
V (f)							
P (m)							
M(m)							

Tabela 4 - Avaliação e observação do comportamento das crianças em cada atividade em contexto de Berçário

Crianças	1ª Intervenção	2ª Intervenção	3ª Intervenção	4ª Intervenção	5ª Intervenção	6ª Intervenção	7ª Intervenção	8ª Intervenção	9ª Intervenção
J.A (m)									
R (m)									
M.L (f)									

Anexo 3- Análise dos dados das atividades do pré-escolar

1ª Atividade

Gráfico 1 – Coordenação Motora

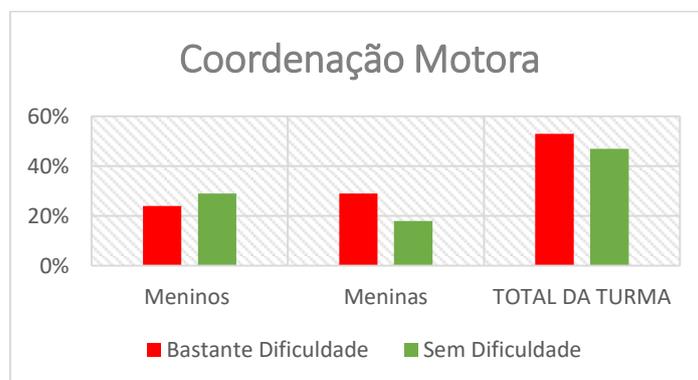


Gráfico 2 – Orientação Espacial

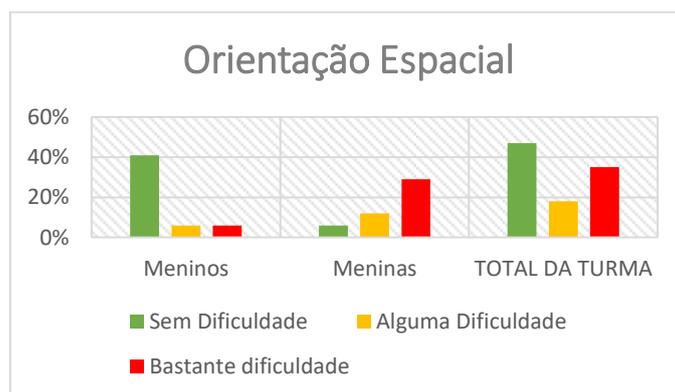
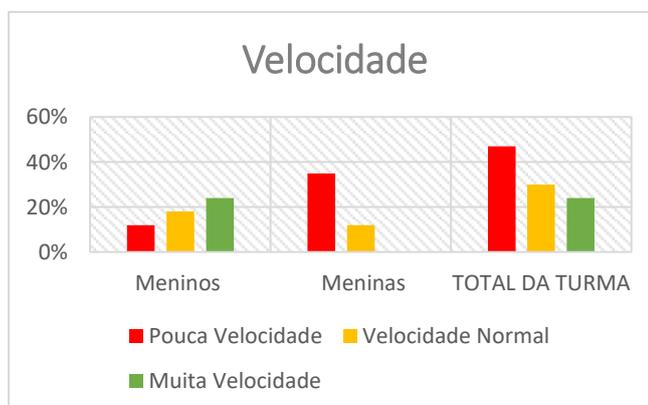


Gráfico 3 – Velocidade



2ª Atividade

Gráfico 4 – Orientação Espacial

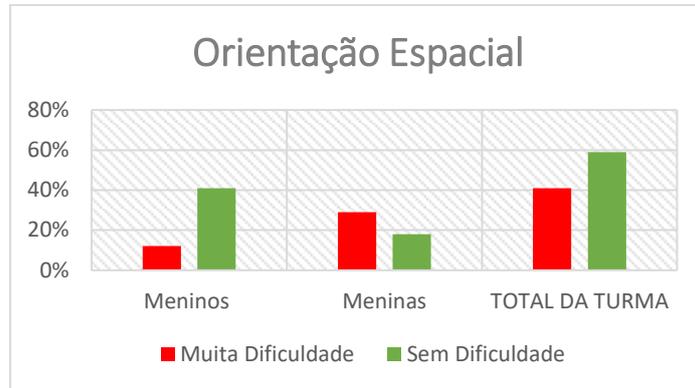


Gráfico 5 – Equilíbrio

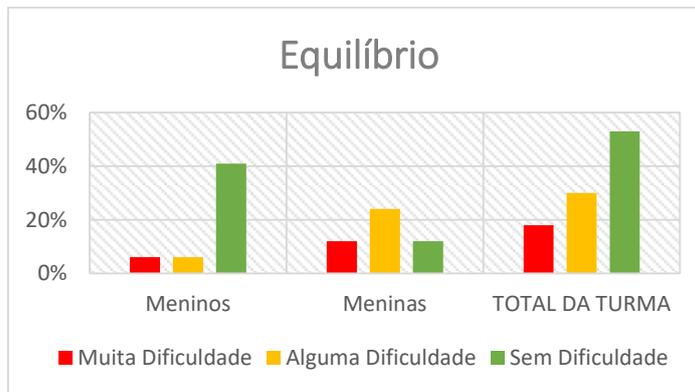
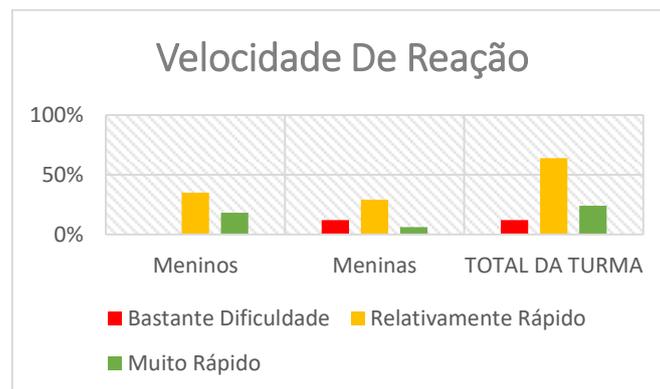


Gráfico 6 – Velocidade de Reação



3ª Atividade

Gráfico 7 – Motricidade Fina

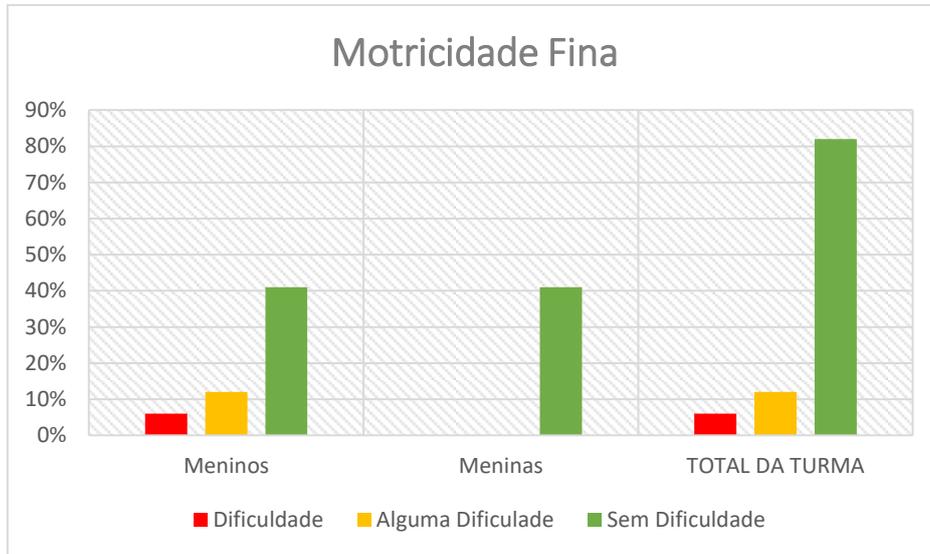


Gráfico 8 – Resposta ao Problema sob o Cansaço

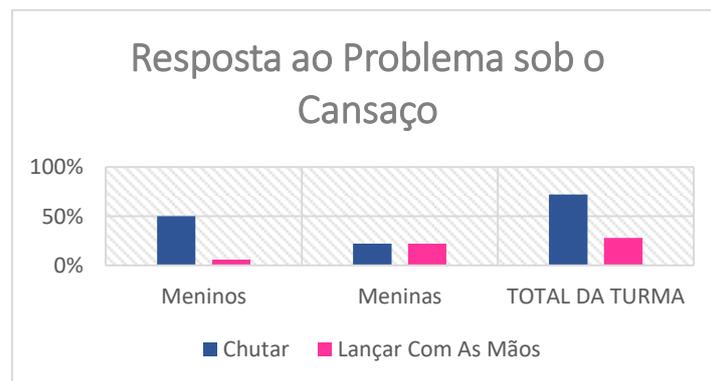
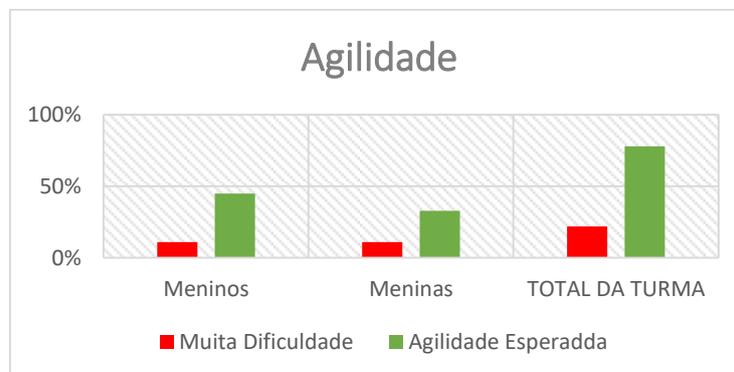


Gráfico 9 – Agilidade



4ª Atividade

Gráfico 10 – Coordenação Motora

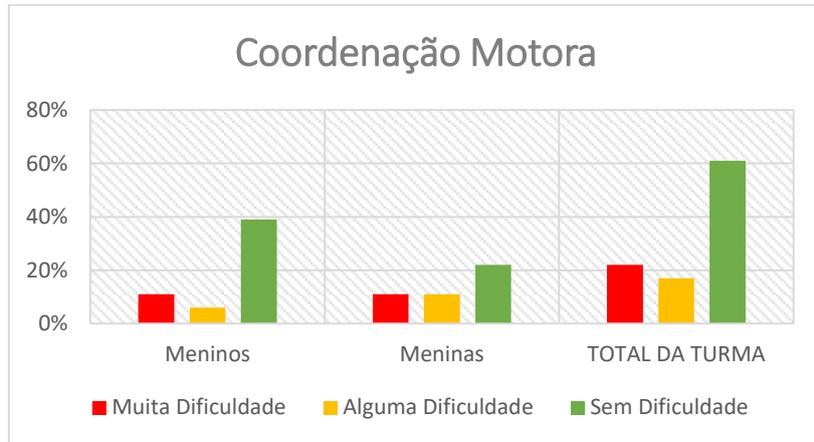
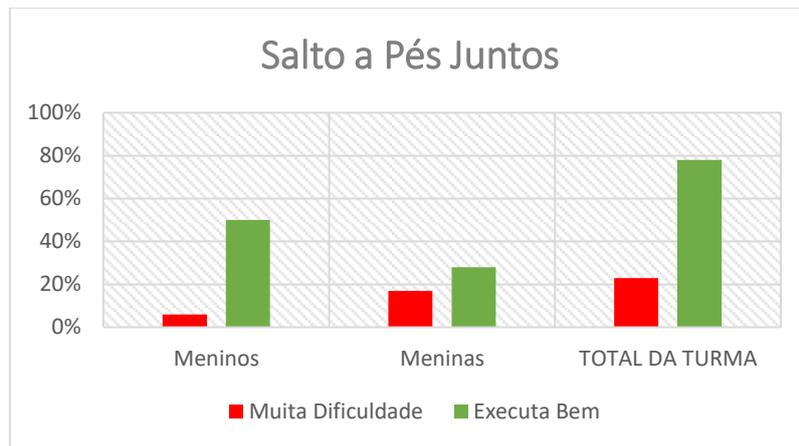
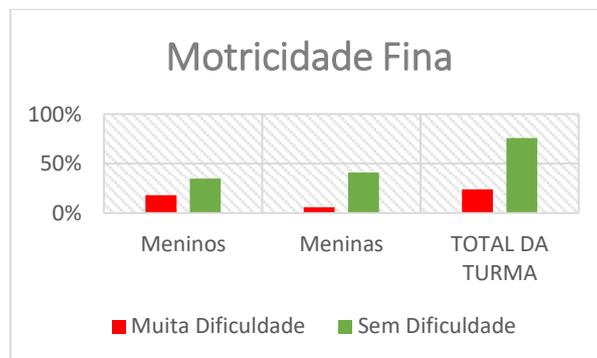


Gráfico 11 – Salto a Pés Juntos



5ª Atividade

Gráfico 12 – Motricidade Fina



6ª Atividade

Gráfico 13 – Precisão e Destreza

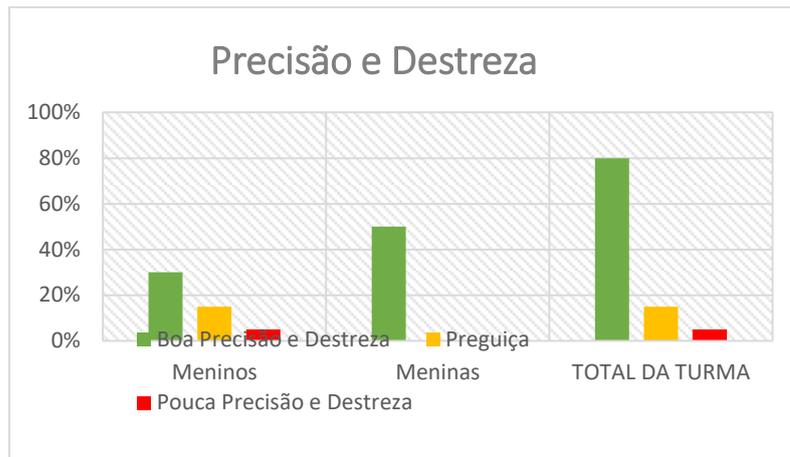


Gráfico 14 – Sistema de Pinça

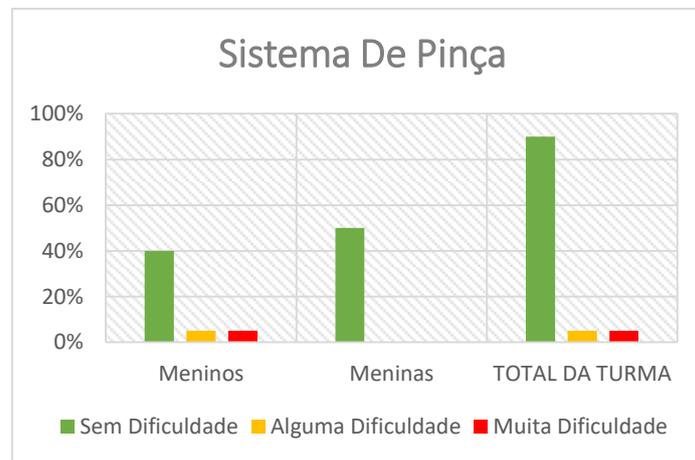
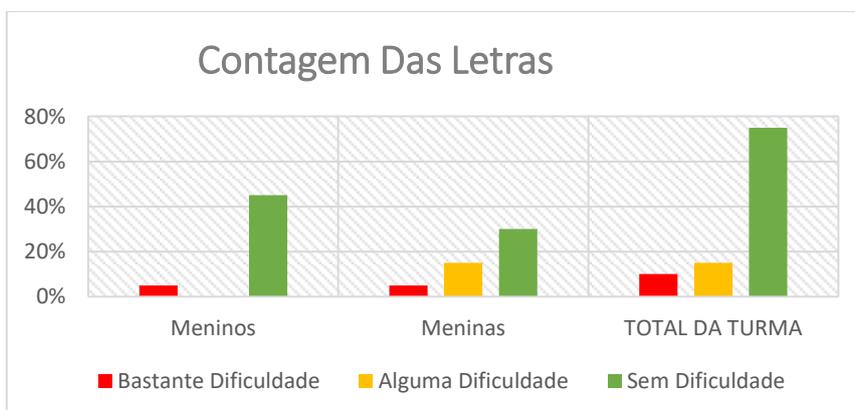


Gráfico 15 – Contagem das Letras



8ª Atividade

Gráfico 16 – Coordenação Motora

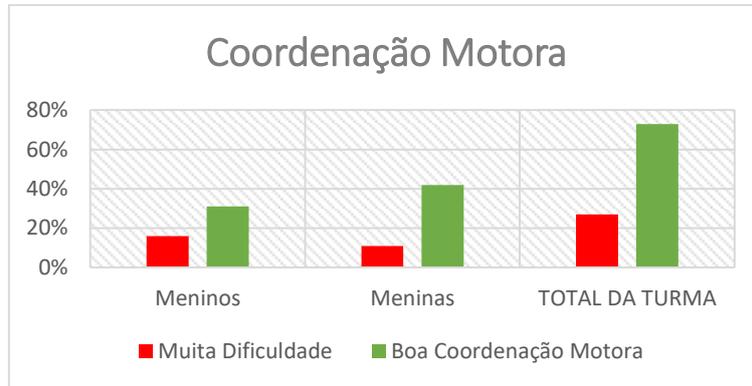
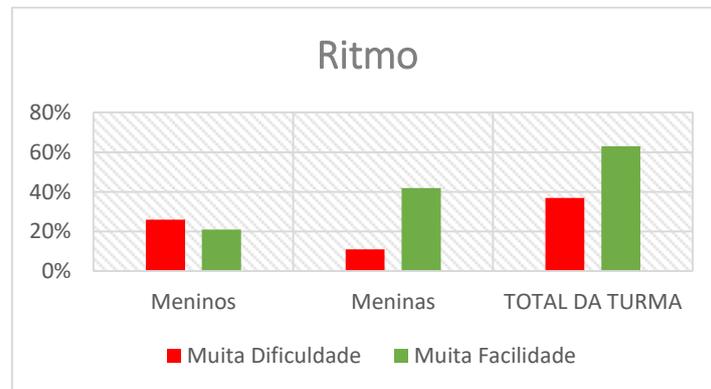


Gráfico 17 – Ritmo



9ª Atividade

Gráfico 18 – Salto a Pés Juntos

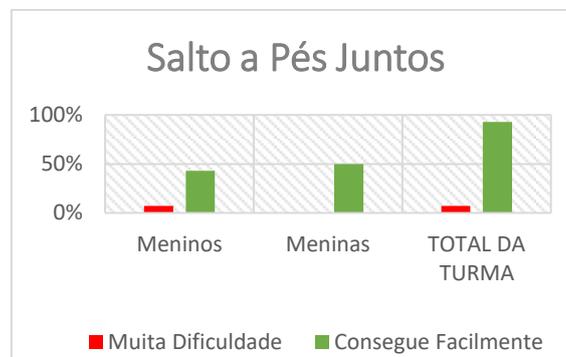


Gráfico 19 – Salto ao Pé-Coxinho

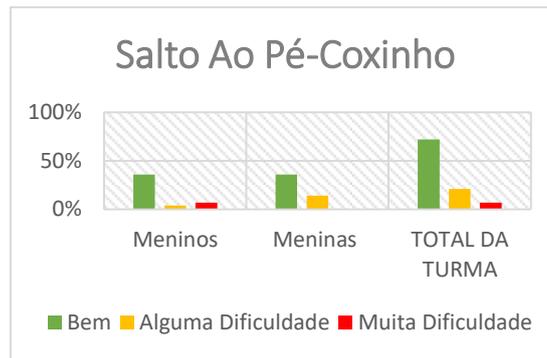


Gráfico 20 – Flexibilidade

