

Um educador: Duas Realidades...O meu percurso da creche ao Jardim-de-Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Sónia Margarida Neves Pereira

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Leiria, novembro de 2014

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Texto escrito ao abrigo do novo acordo ortográfico.

AGRADECIMENTOS

“O que conta na vida não é o facto de termos vivido. É a diferença que fizemos para a vida dos outros”.

Nelson Mandela

A todos os que têm feito a diferença na minha vida.

Aos que me compreenderam e apoiaram nos últimos anos.

Aos que perceberam as minhas ausências.

Aos que adiaram os seus projetos de vida em prol dos meus.

Aos que me obrigaram a pensar e a refletir sobre o que me rodeia e no fundo a crescer enquanto pessoa e profissional, nomeadamente a professora doutora Maria Isabel Pinto Simões Dias e as educadoras cooperantes, Verónica Fonseca e Alice Silva.

Às crianças que me receberam de braços abertos e foram a minha fonte de energia quando tudo parecia deixar de valer a pena.

À minha sobrinha Ema e às gémeas, Salomé e Gabriela, por terem sido fonte de inspiração e motivo de entusiasmo e força para embarcar neste sonho.

À minha avó, por TUDO!

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES) intitulado “Um Educador: Duas Realidades...o meu percurso da Creche ao Jardim-de-Infância”, pretende apresentar o caminho de formação ocorrido no ano letivo 2013/2014, ao longo da PES em duas instituições diferenciadas: a primeira parte reflete a experiência no contexto de creche e a segunda parte, o experienciado no contexto de jardim-de-infância (J.I), ambas no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Neste documento relatam-se e refletem-se as experiências mais relevantes e significativas vivenciadas ao longo das duas PES (Creche e J.I). Enquadradas por uma atitude de reflexão cooperada a partir da ação, analisam-se as componentes fundamentais do contexto de intervenção, fundamentando-se pedagogicamente as práticas de intervenção e, descrevem-se reflexivamente os momentos mais marcantes das etapas de formação.

Para além da componente reflexiva presente nas duas partes do relatório, na primeira parte apresenta-se o estudo de caso referente “à alimentação de crianças em creche” cujo objetivo é observar e compreender a interação da criança em estudo com os diversos intervenientes na sua alimentação. Os principais resultados indicam que a criança, no momento da refeição, interage mais com a comida do que com os pares, os adultos ou os objetos. Na segunda parte dá-se a conhecer o projeto pedagógico sobre “O que comem e onde moram os coelhos” desenvolvido com as crianças no jardim-de-infância, numa lógica de metodologia de projeto. Com este projeto as crianças tiveram oportunidade de aprender mais acerca dos coelhos, nomeadamente acerca dos seus habitats e da sua alimentação.

Palavras chave

Aprendizagem/Desenvolvimento, Educação de Infância, Estudo de Caso, Metodologia de Trabalho de Projeto, Reflexão.

ABSTRACT

The present report Supervised Teaching practice (PES) entitled "an educator: two realities ... my journey of Nursery to kindergarten", seeks to present the journey of formation occurred in the school year 20132014, along the PES in two different institutions: the first part reflects the experience in the context of nursery school and the second part, the experienced in the context of kindergarten (J I)both in the framework of the master's degree in pre-school Education.

In this document relate to and reflect the most relevant and meaningful experiences experienced along the two PES (Nursery and j. I). Framed by an attitude of cooperative reflection from the action, it examines the fundamental components of the intervention context, Curran pedagogically and intervention practices, reflexively described the most striking moments of the stages of formation.

In addition to the reflective component present in the two parts of the report, in the first part presents the case study concerning "the feeding of children in day care" whose objective is to observe and understand the interaction of child under study with the various stakeholders in their food. The main results indicate that the child at the time of meal, interacts more with food than with peers, adults or objects. In the second part allows itself to meet the pedagogical project about "what they eat and where they live rabbits" developed with children in kindergarten, in that logic design methodology. With this project the children had the opportunity to learn more about the rabbits, in particular about their habitats and their food.

Keywords

Case studies, Childhood Education, Learning development, project work methodology, reflection.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice Geral	vi
Índice de Ilustrações	ix
Índice de Quadros	ix
Abreviaturas	x
Introdução.....	1
Parte I – Contexto de Creche.....	2
Capítulo I. – Dimensão Reflexiva.....	3
1. Apresentação do contexto educativo	3
1.1. Caracterização da instituição	3
1.2. Caracterização do grupo.....	6
2. Vamos refletir...sobre a experiência em creche	7
Capítulo II. – A Alimentação na creche.....	12
1. A interação em contexto de creche	12
2. Alimentação em creche e o seu papel no desenvolvimento da criança.....	14
3. Metodologia	18
3.1. Questões de investigação, objetivos do estudo e opções metodológicas	19
3.2. Participante	20
3.3. Técnicas de recolha de dados.....	21
3.4. Procedimentos.....	23
3.5. Apresentação e discussão de resultados	24
Conclusões.....	31

Parte II – Contexto de Jardim-de-infância	32
Capítulo I – Dimensão Reflexiva.....	33
1. Apresentação do contexto educativo	33
1.1. Caraterização da instituição	33
1.2. Caraterização do grupo.....	35
2. Vamos refletir... sobre a experiência em Jardim de Infância.....	38
Capítulo II. – Trabalho de Projeto	45
1. Metodologia de trabalho de projeto	45
2. Querendo saber mais acerca dos coelhos e do seu mundo	49
3. Projeto “O que comem e onde moram os coelhos?”	51
3.1. Fase I e II – Definição do problema, planificação e desenvolvimento do projeto.....	51
3.2. Fase III – Execução	54
3.2.1. Proposta A): Construção de um cartaz partindo das pesquisas realizadas em casa com os familiares.	56
3.2.2. Proposta B): Jogo de movimento “O coelho e as Tocas”	57
3.2.3. Proposta C): Transformar a casinha numa toca de coelho.	58
3.3.2. Fase IV: Divulgação e Avaliação do projeto	60
Conclusão	64
Bibliografia	66
Anexos.....	I
Anexo I – Reflexão da 1.ª Semana em Creche	II
Anexo II – Reflexão da 2.ª Semana em creche.....	IV
Anexo III – Reflexão da 4.ª Semana em creche	X
Anexo IV – 10.º Desafio em creche.....	XIV
Anexo V – Exemplo de um registo de conversas	XV
Anexo VI –Planificação da segunda-feira da 9.ª semana de atuação.....	XVI
Anexo VII – Entrevista à mãe da Criança	XIX

Anexo VIII – Análise da Entrevista.....	XXIII
Anexo IX – Grelha de registo de observações.....	XXVII
Anexo X – 1.ª Reflexão em Jardim-de-Infância	XXXIV
Anexo XI – Reflexão da 3.ª Semana em Jardim-de-Infância	XXXVI
Anexo XII – Reflexão da 4.ª Semana de Jardim-de-infância	XL
Anexo XIII –Planificação da 7.ª Semana de Atuação.....	XLIV
Anexo XIV – Conversa com uma criança	XLVII
Anexo XV – Desafio da 1.ª Semana em J.I.	XLVIII
Anexo XVI – Pedido de colaboração aos pais.....	XLIX

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Criança a colocar comida fora do prato	25
Ilustração 2 - Criança a levar comida à boca com a mão	25
Ilustração 3 - Criança a bater com a colher na mesa e a colocar comida para fora da taça	27
Ilustração 4 - Criança a inclinar o prato	27
Ilustração 5 - Criança em pé a rir das brincadeiras dos colegas	29
Ilustração 6 - Criança a afastar-se para trás de forma a recusar a ajuda do adulto	31
Ilustração 7 - Criança a observar o que faz o adulto.....	31
Ilustração 8 - Criança a observar o adulto.....	31
Ilustração 9 Registo Pictórico das ideias prévias (D. 5 anos)	52
Ilustração 10 - Registo pictórico das ideias prévias (C. 5 anos).....	52
Ilustração 11 - Cartolinas com os registos da primeira fase do projeto	54
Ilustração 12 - Cartaz realizado a partir das pesquisas feitas em casa com os familiares	57
Ilustração 13 - Ilustração da proposta "O coelho e as tocas"	57
Ilustração 14 - Reestruturação da casinha e dos bonecos	59

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Categorias e subcategorias de análise de dados	22
Quadro 2 - Rotina das crianças da sala 1 do J.I. dos Pinheiros	37
Quadro 3- Propostas Educativas Realizadas	55

ABREVIATURAS

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

ABEP – Associação Bem Estar de Parceiros

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

OCEP – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionado

INTRODUÇÃO

O presente relatório de prática de ensino supervisionada (PES), intitulado “Um Educador: Duas Realidades...o meu percurso da Creche ao Jardim-de-Infância”, enquadrado pelos Decretos-Lei n.º74/2006, de 24 de março e n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, reflete o trabalho desenvolvido no decorrer da prática educativa supervisionada (PES) em creche e Jardim-de-infância (JI), ligado às unidades curriculares de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche e Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim-de-Infância que, no seu conjunto, constituem a iniciação à prática profissional. Esta PES pode ser definida como “uma experiência de formação estruturada e como um marco fundamental na formação e preparação dos alunos para a entrada no mundo profissional” (Caires & Almeida, 2000, p. 219).

Através de uma análise crítica e reflexiva sobre todo este processo, com base na experiência efetuada, as intervenções educativas que ocorreram procuraram evidenciar o Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância definido no Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto.

A estruturação do relatório pretende colocar em evidência todas as fases que percorri ao longo da PES. Assim, o mesmo articula-se em duas partes fundamentais. Na parte I - Contexto de Creche, pretende-se dar a conhecer as experiências e aprendizagens que ressaltaram do 1.º semestre. Apresenta uma dimensão reflexiva acerca das questões que me marcaram ou inquietaram e dá a conhecer o ensaio investigativo realizado no contexto de creche, referente à alimentação da criança em estudo.

Na Parte II - Contexto de Jardim-de-Infância apresenta-se, igualmente, uma dimensão reflexiva acerca da experiência vivenciada em JI e o projeto desenvolvido com as crianças segundo a metodologia de trabalho de projeto.

PARTE I – CONTEXTO DE CRECHE

Nesta parte do relatório, apresenta-se o contexto de creche e toda a experiência nele vivenciada.

CAPÍTULO I. – DIMENSÃO REFLEXIVA

Neste capítulo, apresentam-se as principais características da resposta social creche onde foi realizada a PES no período de setembro de 2013 a fevereiro de 2014.

O capítulo encontra-se dividido em dois pontos. O primeiro diz respeito à caracterização da instituição e do grupo e o segundo ponto apresenta a reflexão efetuada acerca da PES em contexto de creche.

1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO¹

A caracterização do contexto educativo que se segue fundamentou-se na recolha e análise de informação proveniente de observação direta e em documentos de organização institucional. A articulação das várias informações visou a elaboração de um conjunto de orientações pedagógicas que fundamentaram as minhas intervenções ao longo da PES.

1.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Associação Bem Estar de Parceiros (ABEP) é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos, com sede em Parceiros, zona urbana de Leiria. Tem existência desde 10 de Dezembro de 1993, conforme escritura pública no 1º Cartório Notarial de Leiria e correspondente publicação em Diário da República de 3 de Novembro de 1994, III Série.

A ABEP desenvolve atividades na área da Infância, com respostas sociais de Creche e Jardim de Infância e na área da Terceira Idade, com as respostas sociais de Apoio Domiciliário, Centro de Dia e Lar de Idosos.

¹ Os dados que surgem neste ponto dizem respeito a setembro de 2013

² A resposta social de lar de idosos é composta por centro de dia, apoio domiciliário e lar. Esta valência

A implementação das mencionadas respostas sociais visa dar resposta às necessidades das famílias/comunidade, tendo como missão promover o bem-estar a clientes, familiares, colaboradores e restante comunidade servindo com profissionalismo e simpatia, assentando nos valores da responsabilidade; da confiança; da entreatuda e da qualidade. Procurando ser uma Instituição de referência no concelho, ao nível da qualidade e capacidade de inovação, visa garantir respostas adequadas e sustentáveis a todas as situações de carência/exclusão na freguesia².

A Creche *Canto dos Rolitas* está a funcionar desde Setembro de 2007 e recebe crianças desde os quatro meses até ao ingresso no primeiro ciclo do ensino básico (CEB). É constituída por quatro salas. O berçário, para crianças dos 3 meses até aos 12 meses, com capacidade máxima para 8 crianças, dispõe de 3 espaços distintos (sala de berço, sala parque e copa de leite). A sala 1/2 anos, para crianças desde os 12 meses até aos 24 meses é uma sala com capacidade máxima para 10 crianças. A sala 2/3 anos, para crianças a partir dos 24 meses, tem capacidade máxima para 15 crianças. A creche conta ainda com um polivalente onde é realizado o acolhimento das crianças.

A resposta social de creche é composta por uma equipa de pessoal docente (três educadoras de infância e uma coordenadora pedagógica, comum à creche e ao J.I.) e não docente (cinco auxiliares de ação educativa, sendo que duas delas são auxiliares de serviços gerais com funções de apoio às salas de atividades/resposta social e exercendo funções na copa e de limpeza na creche e no jardim-de-infância, e as outras três auxiliares de ação educativa, encontram-se nas três salas de creche dando apoio às educadoras e prestando todos os cuidados necessários às crianças).

De acordo com o Decreto-Lei nº 119/1938, 25 de Fevereiro (1983,p.644)³, todas as IPSS, tendo em conta as suas valências e prestação de serviços, têm como objetivo o

“ (...) apoio a crianças e jovens; (...) à família; (...) à integração social e comunitária; proteção dos cidadãos na velhice invalidez, em todas as situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho, promoção e proteção de saúde, nomeadamente através da prestação de cuidados de medicina preventiva, curativa

2 A resposta social de lar de idosos é composta por centro de dia, apoio domiciliário e lar. Esta valência possui três carrinhas que fazem o apoio domiciliário aos idosos e uma carrinha que faz o transporte dos idosos de sua casa para as instalações do lar.

³ Decreto- Lei n.º 119/1983, 25 de Fevereiro - Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social.

e de reabilitação, ainda educação e formação profissional dos cidadãos; resolução dos problemas habitacionais das populações”.

A creche é aquela valência que dá continuidade à família (alargando o seu leque de experiências) e que possibilita à criança expandir-se como ser único e global numa lógica de resposta educativa e social.

Como refere a Direção-Geral de Ação Social, a creche é designada como uma “(...) resposta social onde a criança deve ser acolhida, amada, respeitada na sua originalidade, e ajudada a crescer harmoniosamente” (Rocha & M., 1996, p. 5).

Em concordância com o Despacho Normativo n.º 99/89, de 27 de Outubro, I Série, Norma II, (1989, p.4790)⁴, a creche tem os seguintes objetivos:

“Proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afetiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global; colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidade em todo o processo evolutivo da criança; colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, encaminhando adequadamente as situações detetadas”.

A Creche *Canto dos Rolitas* tem, assim, com objetivo responder às carências dos habitantes locais, dando resposta às necessidades e interesses das crianças até aos três anos de idade.

O Jardim de Infância *Canto dos Rolitas* está a funcionar desde Setembro de 2009 e é direcionado para crianças a partir dos 3 anos até à idade de ingresso no 1.º CEB. Este espaço é constituído por 2 salas com capacidade para 25 crianças e uma casa de banho para as crianças comum às duas salas.

Para além dos espaços acima referidos, esta instituição tem, ainda, uma sala polivalente, um refeitório, uma copa (onde são preparadas as refeições) sendo estes espaços comuns ao jardim-de-infância e à creche. No espaço exterior existe um parque infantil com diversos recursos para as crianças brincarem.

⁴ Despacho normativo, n.º 99/89 de 27 de Outubro. Diário da República n.º 248 – I Série. Lisboa: Ministério dos Assuntos Sociais.

No que diz respeito ao transporte de crianças, ambas as respostas sociais têm disponíveis carrinhas da ABEP para deslocções curtas. No caso de trajetos maiores como é o caso de passeios, recorrem a autocarros.

1.2. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO

A “sala das Lagartas” era composta por onze crianças com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses, sendo quatro crianças do sexo masculino e seis crianças do sexo feminino.

As crianças da “sala das lagartas”, na sua grande maioria já haviam iniciado a marcha, à exceção de três crianças, que gatinhando, já começavam a tentar pôr-se de pé agarrando-se a objetos para o fazer, característica desta fase do desenvolvimento motor (Diekmeyer, 1998). Ao nível da motricidade grossa e fina, todos os elementos do grupo já transportavam e manuseavam objetos (como por exemplo, o livro), e utilizavam garfo e faca para comer. Estas evidências são corroboradas por Fonseca (2005), quando defende que as crianças entre doze e os dezoito meses andam sozinhas e transportam e manuseiam objetos/livros. No que diz respeito à linguagem 6 crianças já iam pronunciando algumas palavras como “mamã”, “olá”; “papá”; “já está”.

As crianças da “sala das Lagartas” revelavam saber a rotina quando, de manhã se dirigiam para a sala e se sentavam no tapete para cantar a canção do “Bom Dia”. Quando a educadora cantava a canção “vamos arrumar”, as crianças sabiam que era para sentar para colocar os babetes para irem almoçar.

Dependendo da envolvência e do estado de espírito das crianças, promovendo a independência e a autonomia em cada criança. As rotinas têm, assim, um importante efeito na autonomia e segurança da criança, uma vez que “(...) esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e ainda substituem a incerteza do futuro (...) por um esquema fácil de assumir” (Zabalza M. , 1998, p. 52).

No que diz respeito à hora da refeição, quase todas as crianças já comiam sozinhas levando as colheres à boca (à exceção de duas crianças mais novas, que ainda precisam do auxílio de um adulto).

No momento da higiene as crianças, à exceção das 4 crianças mais novas, já iam ao bacio, apesar de ainda usarem fralda durante todo o dia.

Na sesta as crianças dormiam cerca de duas horas e meia. No que respeita a brincadeiras, as crianças da “sala das Lagartas” gostavam de fazer construções nomeadamente torres, com materiais de encaixe, e com legos, gostavam de explorar os túneis que tinham na sala, bem como as várias prateleiras com jogos e outros brinquedos e jogos que existiam na sala.

2. VAMOS REFLETIR...SOBRE A EXPERIÊNCIA EM CRECHE

De modo a sintetizar como decorreu a minha prática educativa em creche, reli todas as reflexões, desafios e conversas que elaborei no decorrer do semestre. Feita esta leitura, consegui identificar aspetos que me foram despertando a atenção, nomeadamente aspetos relativos à planificação, à observação e à avaliação das crianças. Neste ponto do trabalho, irá ser feita uma reflexão acerca de todo este processo, procurando evidenciar os aspetos que me despertaram mais interesse.

Uma das questões que sempre fui colocando desde o início deste processo de ensino/aprendizagem foi *o que seria ser educador em creche?* Recordo-me que no dia que informei da minha decisão de vir fazer este Mestrado, alguém me disse: *“Vais estudar para Educadora? Mas é preciso um curso para isso? Já és professora.... Estaria esta pessoa correta? Na sua conceção ser educador era “tomar conta das crianças” e alimentá-las e, para isso, não precisaria de estudar. Esta ideia é apresentada por Portugal (2000, p. 86) da seguinte forma: “É do senso comum pensar que cuidar de crianças muito pequenas é algo que qualquer pessoa pode fazer já que apenas requer alimentar e assegurar a segurança da criança (...).”*

Mas, afinal, o que é isto de ser educador(a) em creche? Que preocupações deverá ter um(a) educador(a)? Segundo Portugal (2009), é papel do(a) educador(a):

“1.concepção e planeamento de atividades no prolongamento do atual desenvolvimento e motivações da criança; 2. envolvimento das crianças na escolha dos temas e atividades e suporte às suas iniciativas e projetos; 3. participação nas atividades de modo a, em interação

com as crianças, intervir de forma estimulante, promovendo aprendizagem e desenvolvimento; 4. introdução de uma organização educativa que torne possível brincar e trabalhar com as crianças em pequenos grupos, de modo interativo; 5. observação, reflexão e avaliação das crianças de forma a que exista informação disponível para o planeamento e apoio a atividades futuras; 6. elaboração de um ciclo permanente de conceção e planeamento do currículo, ação, reflexão e avaliação” (p. 13).

Entre outras coisas, deverá ser uma preocupação do(a) educador(a)

“mediar a entrada da criança na cultura, algo em permanente mudança, isto requer, por um lado, respeitar a intencionalidade, os conhecimentos, o nível de compreensão da criança e, por outro lado, promover aprendizagens e atividades socialmente desejáveis” (Portugal, 2009, p. 14).

Entendendo a importância deste papel do educador, o início da prática deixou-me um pouco ansiosa, como refiro na 1.^a Reflexão (anexo I):

“Tenho algum receio de não ter uma bagagem teórica/científica suficientemente abrangente para me poder aperceber dos dados que devo recolher bem como das diferentes formas de lidar com as crianças. Julgo que preciso de me fundamentar melhor ao nível da psicologia para deste modo saber qual a forma mais correta de agir de acordo com as diferentes reações das crianças e principalmente saber que tipos de atividades se podem fazer com crianças tão pequeninas”.

Logo entendi que era essencial saber distinguir o que é aceitável quando estamos só com uma ou duas crianças em períodos esporádicos do que se pode fazer enquanto educador ou adulto cuidador de uma criança. Como refere Rodrigues e Reis (2009/2010, p. 3),

”O papel dos adultos na creche não é o de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe transmitam segurança emocional e encorajamento, sendo fundamental para aprender ao longo da sua vida. A aprendizagem ocorre desde o nascimento e ao longo de toda a vida, é importante que nos primeiros anos de vida exista a preocupação de promover um desenvolvimento global da criança, em vez de ser só pensado exclusivamente nos cuidados básicos, logo o papel do educador e da creche é fundamental.”

É o educador que passa a maior parte do dia com a criança, logo é o educador que tem grande parte da responsabilidade de criar situações que lhe permitam desenvolver a sua

autonomia, o seu espírito crítico, o companheirismo e o modo como se relaciona com o meio e com os outros indo ao encontro das duas grandes finalidades definidas relativamente ao aspeto da organização dos cuidados destinados às crianças dos 0 aos 36 meses em Portugal: “apoiar as famílias na tarefa de educação dos filhos, e proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade” (Ministério da Educação, 2000, p. 40). A estas finalidades correspondem três objetivos específicos:

“proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado; colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e de responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças; colaborar de modo eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, assegurando o seu encaminhamento adequado” (Ministério da Educação, 2000, p. 40).

Cabe ao educador definir regras e mecanismos que permitam à criança perceber porque tem aquela rotina em vez de outra. E era nestas tomadas de decisões que ainda me sentia pouco à vontade, não só porque tinha pouca experiência em contexto mas também porque ainda não estava bem fundamentada e não conhecia o que dizia a bibliografia em relação a determinadas situações concretas, como refiro na 2.^a reflexão (anexo II):

“A minha presença numa sala de creche é nova e ainda um pouco estranha para mim, ainda mais sendo estagiária. Tudo me desperta curiosidade e na grande maioria das vezes fico reticente nas decisões a tomar. Ainda me faltam dar muitas braçadas para me sentir um peixe dentro de água neste mundo dos mais pequenos.”

Por exemplo, quando uma criança estava a disputar um brinquedo com outra, a minha tendência era ir junto delas e tentar conversar com ambos para perceberem a importância da partilha. Mas seria esta a atitude a tomar? Não deveria deixá-los durante algum tempo para que começassem a aprender desde cedo a resolver conflitos? Na hora da refeição quando a criança pedia mais comida, o que deveria fazer? Deveria dar-lhe ou recusar? Ou, ao contrário, quando a criança se recusava a comer, deveria insistir com ela? Como perceber que quantidade de comida era suficiente? Para além das minhas dúvidas e dilemas pessoais em relação a estas e outras questões, tenho ainda de ressaltar a rotina da criança e da instituição, pois é muito importante para a criança que seja sempre adotado o mesmo modelo uma vez que estas rotinas tornam o ambiente mais calmo, mais sereno, mais organizado, contribuindo para o desenvolvimento da

autonomia das crianças. Faltava-me ainda “aprender os ritmos de sono e alimentares do bebé, perceber as suas preferências na forma de ser alimentado, posto a dormir ou confortado” (Portugal, 2012, p. 9) e isto só se adquire com o convívio e observação do grupo.

Aliar o que entendo como sendo o papel do educador de infância, com a conceção de educador da minha colega de estágio e ainda com o que nos era pedido quer pela professora orientadora quer pela educadora cooperante, tornou a tarefa de planificar um pouco difícil. Esta preocupação em relação à tarefa de planificar é referida por mim na 4.^a reflexão (anexo III):

“Debati-me durante vários dias com perguntas como: - Planificar para quê? - Planificar para quem? - Planificar porquê? – Planificar o quê? Ao longo das últimas semanas, nos momentos de pausa que fui tendo com a minha colega de estágio, procurámos delinear o que era para nós uma planificação e o que era importante lá colocar”.

A primeira dificuldade que senti em relação à tarefa de planificar foi encontrar um modelo que espelhasse o trabalho que pretendíamos desenvolver e, também, as conceções de cada um dos intervenientes. Depois de várias leituras como Simões (2004); Zabalza (1994) ou Silva (1997), chegámos a um modelo que nos pareceu ser de fácil compreensão para as duas mestrandas. Após termos ultrapassado esta dificuldade, foram surgindo outras dúvidas, nomeadamente se deveríamos ou não integrar as rotinas na planificação e de que forma o poderíamos fazer. Após termos planificado e atuado na primeira semana, esta dúvida dissipou-se, pois percebemos que a rotina é parte integrante do dia-a-dia da criança e é fundamental na aprendizagem e desenvolvimento, logo, fará todo o sentido integrar a planificação. O anexo VI mostra o modelo de planificação que passámos a utilizar.

Outra preocupação que fui tendo e que me continua a suscitar dúvidas e reflexões, é a avaliação. Como referi na 4.^a reflexão (anexo III):

“Não tendo eu qualquer elemento palpável como vou avaliar? Serão as evidências do desenvolvimento e aprendizagem das crianças suficientes? Deverei anotar ao longo das atividades o que vou observando ou não será necessário registo?”

Ao longo da prática, pude ir dissipando algumas dúvidas. Procurei avaliar de diferentes modos, (pois entendo que nada é estanque e tudo é passível de melhoramento)

considerando a PES, como o momento ideal para experimentar. Inicialmente começou-se por avaliar todas as crianças, mas logo nos apercebemos que era uma tarefa muito complicada de levar a efeito. Aos poucos, vimos que era preferível avaliar apenas duas ou três crianças, mas registar efetivamente o que se pretendia, do que tentar observar tudo e no fim não ter observado nada de relevante. O processo de avaliação despertou-me para a importância da relação entre os vários intervenientes no processo educativo, nomeadamente da relação educadora/auxiliar de ação educativa. Muitas vezes, quando sentia mais dificuldade em observar ou registar as observações, recorri-me da minha colega de PES para o fazer. Depois questioneei-me como poderia fazer isto quando deixasse de ser estagiária e passasse a ser educadora, visto que a colega não estaria comigo. Entendi, então, que a parceria educadora/auxiliar é fundamental para que o trabalho seja realizado, pois podem auxiliar-se uma à outra.

Ao longo da PES fui realizando alguns exercícios formativos propostos pela professora orientadora de PES, nomeadamente os desafios e os registos de conversas com as crianças. Nos desafios, semanalmente, eu e a minha colega de PES escolhíamos, cada uma, uma criança, colocávamos um desafio acerca dela que fosse ao encontro do seu estado de desenvolvimento e procurávamos observá-la e conhecê-la melhor de forma a poder ajudá-la a superar os desafios que lhe iam surgindo. A título de exemplo deste exercício formativo, que me ajudou não só a autoavaliar-me como a avaliar a minha colega nas suas propostas, podemos ver o anexo IV.

Também com as conversas foi possível ficar a conhecer melhor as crianças e também autoavaliar-me. Foi muitas vezes ao analisar estes registos que detetei falhas na minha atitude ou aspetos que poderia melhorar e que, por vezes, me passavam despercebido. Recordo-me, por exemplo, que foi a partir da análise das conversas que tive consciência que precisava de ter mais atenção à linguagem utilizada, pois as crianças estão numa fase de aprendizagem da linguagem oral e de expansão do vocabulário. Para melhor entendermos ao exercício a que me refiro, pode consultar-se o anexo V.

Todo este trabalho desenvolvido ao longo da PES foi extremamente importante para a minha formação pessoal e profissional, pois foi nos momentos de reflexão acerca do trabalho desenvolvido que consegui ter mais consciência e despertar a minha atenção para aspetos importantes do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

CAPÍTULO II. – A ALIMENTAÇÃO NA CRECHE

Neste ponto do relatório pretende-se apresentar o ensaio investigativo realizado no primeiro semestre de PES em Educação de Infância - Contexto de Creche. Dividiu-se este capítulo em dois pontos: i) a interação em contexto de creche e ii) a alimentação em creche e o seu papel no desenvolvimento da criança. Posteriormente, indica-se a metodologia utilizada no estudo, os participantes, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos, os resultados e a sua análise e discussão. Por fim, apresenta-se a conclusão do ensaio investigativo realizado.

1. A INTERAÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE

“A interação é um elemento fundamental à vida em sociedade, pois é por meio do contato com o outro que o indivíduo desenvolve suas potencialidades e aprende a ser humano” (Alves, 2010, p. 3).

As crianças, nos primeiros anos de vida, aprendem a partir de explorações e avançam graças à confiança que têm nos seus cuidadores. Conforme Post & Hohman (2011, p. 12). “As suas interações com adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o “combustível” emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico”.

Sendo a creche um espaço físico onde as crianças passam grande parte do seu tempo, é muito importante que os(as) educadores(as) estabeleçam com a criança uma relação de confiança, afetividade que lhes transmita segurança. Post & Hohmann (2011) referem que

“As pessoas que tomam conta de crianças procuram desenvolver relações positivas e recíprocas com elas – relações em que a palavra-chave é o encorajamento. Abraçam, seguram, brincam e falam com as crianças de forma calorosa, não apressada, do tipo dar-e-receber. Estabelecem um ambiente psicológico seguro, onde as iniciativas das crianças são vistas como intencionais e não-malévolas ou problemáticas para os adultos (p. 14).”

É muito importante que o educador encare e veja as coisas do ponto de vista das crianças. As crianças devem ser encorajadas a agir devendo ser apoiadas nas suas

tentativas de comunicação e de resolução de problemas. O educador, o familiar ou outro cuidador da criança deve dar espaço e oportunidades à criança para que ela explore e escolha as interações que quer fazer. Tal como mencionam Post & Hohmann (2011),

“(…)se as relações com os pais e educadores ou amas forem apoiantes, moldam as percepções que a criança tem de si enquanto ser humano capaz, confiante e merecedor de confiança. Consequentemente, é fundamental o apoio positivo, consistente, determinado do adulto à necessidade de exploração activa da criança e a subsequente compreensão pessoal do mundo” (p. 14).

Dias & Bhering (2004) defendem que

“não são apenas as interações adulto/criança que ampliam o campo de ação e de conhecimento da criança pequena; mas que também as trocas criança/criança oferecem inúmeras experiências de aprendizagem, na medida em que são estabelecidas trocas de pontos de vista que geram conflitos de ordem sociocognitiva durante a execução de tarefas pré-determinadas pelos adultos ou até mesmo em atividades espontâneas que surgem da própria organização infantil.” (p. 95).

Estas interações vão permitir à criança desenvolver a sua comunicação e a sua forma de se relacionar, bem como facilitaram o estabelecimento de laços de vinculação importantes para mais tarde construírem relações pessoais e sociais sólidas. Como menciona Hay (2011) “Crianças competentes nas suas relações com seus pares em idades precoces e aquelas que apresentam comportamentos pró-sociais têm probabilidade particularmente alta de ser aceites por seus pares” (p. 3).

Além das interações com os adultos e com as outras crianças, também as interações com os objetos são muito importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Uma vez que aprendem (sobretudo) pela exploração, o seu contato com diversos objetos e a possibilidade de os explorarem de forma livre, é fundamental para o seu desenvolvimento. O adulto deve, assim, possibilitar à criança o contato com diversas texturas e cheiros dando-lhe possibilidade de alargar o seu leque de sensações o mais possível.

2. ALIMENTAÇÃO EM CRECHE E O SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A rotina diária ajuda a criança a sentir-se protegida e contribui para que a criança vá adquirindo segurança em si, nos outros e no espaço envolvente. Neste sentido desde o seu nascimento que se deve estabelecer horários fixos, principalmente, no que diz respeito à alimentação, ao banho e à hora de dormir. Em concordância com Zabalza (1998), as rotinas desempenham um papel bastante idêntico aos espaços, na medida em que definem o contexto no qual a criança se movimenta e age. Atuando como organizadoras estruturais das experiências quotidianas, esclarecendo a estrutura e possibilitando o domínio do processo a ser seguido, substituem a incerteza do futuro. Segundo Post e Hohmann (2007), as rotinas permitem que a criança explore, treine e ganhe confiança nas suas competências em desenvolvimento. Permitem à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas que lhe vão surgindo, ajudando-a a estabelecer noções espaço-temporais.

Em creche, a hora das refeições constitui um significativo momento do dia para as crianças e para os adultos. Todo o ser vivo nasce, cresce, alimenta-se, reproduz-se e morre. Daí retiramos que a alimentação é inata e que toda a criança nasce com capacidade para se alimentar. Mas como se poderá alimentar a criança se não tiver quem a encaminhe nesse processo? Ao contrário de outros seres vivos, o Ser Humano necessita do auxílio da mãe para se alimentar e é a mãe a portadora do melhor alimento que se pode dar à criança nos primeiros tempos.

O leite materno é a única alimentação aconselhada até aos 4 meses (e preferencialmente até aos 6 meses), pois só

“Aos 4 meses o lactente ganha uma maior estabilidade maxilar e do pescoço e o padrão primitivo de sucção começa a modificar-se. Entre os 5 e os 8 meses ocorre uma transição progressiva das funções promotoras com a passagem da sucção para a mastigação. A partir deste período o lactente desenvolve assim a capacidade de mastigação devendo esse processo ser estimulado de modo a facilitar a integração na alimentação familiar. Há um período crítico para a introdução de sólidos na alimentação do lactente¹¹. Se a sua

introdução não ocorrer até aos 10 meses, aumentará o risco de dificuldades na alimentação com impacto negativo nos hábitos dietéticos em idades posteriores” (Comissão de Nutrição da SPP, 2012, p. 18).

A introdução de alimentos sólidos na alimentação da criança nem sempre é fácil. É comum as crianças rejeitarem os sólidos, quer por estranharem a textura quer por terem dificuldade em mastigar, podendo revelar-se um problema para famílias e educadora, pois a refeição assume um papel importante em termos sociais. Esta importância que a sociedade dá a este momento, faz com que o adulto encontre diferentes estratégias para que a criança coma. No entanto, como defende Brazelton, (2007, p. 170)

“Nesta idade, deve ser a criança a controlar a alimentação. Está fora de questão meter-lhe comida na boca por meio de manipulações duvidosas. Os pais não só devem permitir que ela coma com as mãos, como devem contar que ela não se alimente convenientemente”.

Conforme o mesmo autor, neste capítulo da alimentação não se deve contar com certezas. O que se sabe é que uma dieta diária mínima, para crianças com 2 e 3 anos, deverá consistir em:

1. Cerca de meio litro de leite ou o equivalente em queijo, iogurte ou gelado.
2. Cerca de 60gramas de proteínas que contenham ferro (carne ou um ovo), ou papa de cereais fortificada com ferro.
3. Cerca de 30 centilitros de sumo de laranja ou de fruta fresca.
4. Um polivitamínico, que costumo indicar quando as crianças recusam os vegetais” (p. 171).”

É muito difícil para os familiares e educadores compreenderem e aceitarem comportamentos de rejeição da comida e/ou da sua manipulação com as mãos, pois consideram que são os responsáveis pela alimentação da criança e que esta efetivamente se deve alimentar convenientemente, sentindo que estão a ser negligentes quando isso não ocorre. Acontece que é função dos intervenientes no processo de desenvolvimento e educação da criança compreender e dominar os sentimentos de negligência que podem sentir. Não se deverá, portanto, insistir nesta fase para que coma. É importante que a criança perceba que quando se dá o processo de alimentação por terminado, este termina mesmo. Se ficar com fome, irá aprender a respeitar o horário das refeições.

A preocupação excessiva dos pais e dos educadores poderá contribuir para uma relação difícil com a comida. Conforme Brazelton (2007), a criança consegue superar a fome com o facto de arrelhar os que a rodeiam:

“se ela começar a ficar com a comida na boca, a cuspi-la, a brincar com ela ou a vomitá-la, está a querer dizer muito claramente que encara as refeições como situação de tensão” (Brazelton, 2007, p. 172). “[...] Não transformem num problema a sua brincadeira com a comida. O reforço negativo irá dar-lhes ainda mais vontade de os arrelhar” (Brazelton, 2007, p. 173).

Moreira (1998) também refere que

“Os pais que investem demasiado na alimentação da criança, que lhe determinam a quantidade de alimento, muito emotivos, irascíveis e sem paciência, muito fatigados e apressados, são causa comum de falta de apetite das crianças” (p. 83).

O autor menciona que nestes casos, muitas vezes reconverter-se é a solução, ou seja, procurar alternativas, aceitar que a criança já não queira comer, sem ceder à ira e à emoção que a criança transmite.

Neste sentido, vários autores frisam a importância de não pressionar a criança para comer, uma vez que isso pode desencadear uma resistência, na qual a criança vai sentir necessidade de afirmar a sua posição perante o adulto, ou mesmo criar uma relação de recusa face a esse adulto (Longo-Silva, Toloni, Goulart, & Taddei, 2011; Lézine, 1985; Borrás 2002). Corroborando desta ideia, Morreira (1998), afirma que

“a comida não deve ser envolvida com uma carga afetiva que tenha o sentido de prémio, punição, culpa, causa de doença, objeto de chantagem afetiva e, ainda menos, de conflito” (p. 91), mas deverá ocorrer numa “atmosfera calma e descontraída de modo a que as crianças possam comer e apreciar a sua refeição na companhia dos outros” (Post & Hohman, 2011, p. 222).

Para além da introdução de alimentos sólidos, é também importante começar desde cedo a diversificação alimentar.

“Estudos em famílias demonstram que o gosto pela fruta se desenvolve progressivamente dos 6 aos 18m e se correlaciona positivamente com a capacidade de aceitar sabores mais ácidos (entre os 12-18m) e com a influência das mães. Por outro lado a sensibilidade ao sabor salgado parece depender mais de factores ambientais de exposição que de factores

hereditários. Sabe-se que em crianças o interesse pelo salgado aumenta a partir do 2º semestre de vida até atingir um pico pelo 3-4 anos. A exposição mais precoce aumenta também o interesse por esse sabor” (Comissão de Nutrição da SPP, 2012, p. 19).

É importante referir que, nesta faixa etária, “as refeições (...) das crianças vão para além da mera necessidade básica de uma alimentação nutritiva” (Post & Hohman, 2011, p. 129) uma vez que são momentos privilegiados para desenvolverem competências como a socialização e a autonomia, as questões da higiene do corpo, do saber estar e do respeito pelos outros, pois têm de saber aceitar e compreender o ritmo de cada um dos elementos do grupo. É, ainda, um momento no qual as crianças podem fomentar o controlo das exigências pessoais, proporcionando diversas aprendizagens (por exemplo, lavar as mãos e a boca, antes e depois de comer) (Cordeiro, 2010).

Como realça Longo-Silva *et al* (2011) “a preocupação com a alimentação é maior do que a dispensada para o desenvolvimento global da criança” e a alimentação é “nos primeiros anos de vida, um ato social e afectivo, além de educativo” (Borrás, 2002, p. 190). Assim, a forma como os adultos reagem perante as refeições determinará comportamentos e atitudes da criança, pois a forma como a criança desenvolve a sua autonomia e a sua forma de estar perante a refeição depende muito da maneira como os adultos organizam as situações (Borrás, 2002). Também nas refeições, é importante respeitar a criança, não só quanto à quantidade de comida que lhe é apresentada, bem como à forma como se lhe apresenta a comida e ao ritmo que a criança necessita para comer. As pressões e a falta de tempo dos cuidadores, não deverá condicionar o momento de desenvolvimento e aprendizagem da criança que poderá advir da refeição.

Só por volta dos quinze ou dezasseis meses é que a criança começa a levar comida à boca com a colher, no entanto, gosta de brincar com ela o que o “fará com que aprenda como manipular utensílios – o que é uma aprendizagem útil” (Brazelton, 2007, p. 173) pois “permite o desenvolvimento de outras competências, como a mastigação e progressiva integração da criança na dieta e refeições da família” (Aparício, S.A, p. 286).

3. METODOLOGIA

A alimentação sempre foi uma problemática que me despertou interesse não só pelas recordações que tenho da minha infância, mas também por entender que as educadoras e os pais agem muito em conformidade com as suas opções pessoais e nem sempre estão de acordo com o que a bibliografia refere como sendo o comportamento mais correto. Ao iniciar a prática pedagógica levantaram-se várias questões acerca deste assunto tal como referi na 2.^a reflexão (anexo II):

“Na hora da refeição quando a criança pede mais comida, devo dar-lhe? Recuso? Ou ao contrário, quando a criança se recusa a comer, deverei insistir com ela para fazê-lo? Como perceber que quantidade de comida é suficiente?”

Como forma de me fundamentar melhor e de perceber que atitude/postura adotar perante as situações inerentes à hora das refeições, achei que seria pertinente situar o ensaio investigativo neste momento da rotina das crianças.

De modo a dar resposta às questões que refiro anteriormente e que me surgiram no início da PES entendi que me devia fundamentar melhor acerca de alguns aspetos nomeadamente sobre a forma como deve ser feita a alimentação das crianças. Sempre ouvi algumas coisas sobre este aspeto, de amigas e familiares que eram mães mas, como ainda não tinha passado pela experiência, não conhecia o que dizia a bibliografia acerca deste aspeto. Através da breve resenha sobre a alimentação que faço anteriormente, consegui esclarecer alguns aspetos, no entanto, pouco se encontra relativo à interação da criança no momento das refeições.

Sendo o momento das refeições, no meu entender, um momento privilegiado para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, e entendendo que nesta faixa etária é principalmente através das interações que a criança se desenvolve e aprende, senti necessidade de analisar como são e quais são as interações que a criança estabelece no momento das refeições.

Assim, neste ponto do trabalho, é apresentada a questão de investigação, os objetivos do estudo e as opções metodológicas. Seguidamente, descrevem-se os participantes e as estratégias de recolha de dados. Terminamos este ponto com os procedimentos.

3.1. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO, OBJETIVOS DO ESTUDO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Este ensaio investigativo visou estudar as interações de uma criança de 14 meses na hora das refeições (almoço e lanche).

Segundo uma abordagem qualitativa e interpretativa de tipo descritivo (Matos & Carreira, 1994), “centra-se na compreensão de problemas, analisando comportamentos, as atitudes ou os valores” (Sousa & Batista, 2011, p. 56), sendo “a fonte de dados o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 47) e o elemento que recolhe “os factos e estuda a relação entre eles” (Bell, 1997, pp. 19-20).

“A investigação qualitativa foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objectivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações” (Fernandes, 1991, p. 64). De acordo com Carmo & Ferreira (1998, p. 180) estas narrativas “devem ser rigorosas e resultar diretamente dos dados recolhidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas, registo de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias e gravações de vídeo”.

Assim, podemos resumir este tipo de investigação em cinco características principais: 1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; 2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; 3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; 4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e 5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências (Bogdan & Biklen, 2010).

Considerando o nosso foco de atenção, a interação no momento da refeição, encetámos um estudo de caso, descritivo e único (Yin, 2005) que se caracteriza por uma descrição densa e detalhada de um fenómeno no seu contexto natural.

Situando-nos nesta abordagem qualitativa, fomos observar as interações da criança em estudo com a comida, os objetos, os pares e os adultos no momento das refeições (almoço e lanche).

3.2. PARTICIPANTE

O estudo centrou-se numa criança do sexo feminino de 14 meses a frequentar uma sala de creche de uma IPSS, localizada no concelho de Leiria. A escolha recaiu sobre esta criança por, nas primeiras semanas de prática de ensino supervisionado, ter observado que apresentava comportamentos diversificados relativamente à comida, recusando-se, na maioria das vezes, a comer, algo que não acontecia com as restantes crianças do grupo. No início da PES a criança ainda não tinha a marcha adquirida, sendo que esta aquisição ocorreu ao longo do estudo. Ao nível da motricidade grossa e fina, transportava brinquedos de um lado para o outro da sala, folheava livros e utilizava a colher para comer. Estas evidências são corroboradas por Fonseca (2005) quando defende que as crianças entre doze e os dezoito meses andam sozinhas e transportam e manuseiam objetos/livros. Ao nível do desenvolvimento cognitivo, nomeadamente no que respeita à linguagem, no início da PES a criança não pronunciava qualquer palavra, mas ao no final da PES já chamava pelo nome dos adultos da sala e de alguns colegas, e já pedia água e dizia “sim” e “não”. Em termos socio-afetivos não era uma criança que interagia facilmente com as crianças no início da PES, manifestando sempre vontade de brincar sozinha e entrava bastante em conflito com os pares quando estes queriam os brinquedos com que estava a brincar. No decorrer do estudo, denotou-se que a criança começou a interagir mais com os pares, ainda que, preferencialmente, procurasse um espaço isolado para as suas brincadeiras.

3.3. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Tuckman (2012) refere que as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de três tipos: (1) entrevistas, (2) análise de documentos variados e (3) observação/registo fotográfico.

Segundo Quivy & Campenhoudt (2003), os métodos de entrevista distinguem-se pela utilização dos processos fundamentais de comunicação e interação humana, permitindo ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e variados. A entrevista caracteriza-se por um contato direto entre o investigador e os seus interlocutores e proporciona um conjunto de dados que poderão ser objeto de uma análise de conteúdo sistemática. Esta técnica apresenta como principais vantagens o grau de profundidade dos elementos de análise, a flexibilidade e a fraca diretividade do dispositivo (a capacidade e competência do investigador e a indisponibilidade imediata das informações poderão ser limites desta técnica).

A observação direta é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela diretamente ao seu sentido de observação. Os sujeitos observados não intervêm na produção da informação procurada. Esta é manifesta e recolhida diretamente pelo observador. O observador, de certa maneira, participa na vida do grupo por ele estudado e tem um papel estruturado na organização social que observa. Esta técnica apresenta como principais vantagens: a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem; a recolha de material relativamente espontâneo e a autenticidade dos dados. Como limites destaca-se a dificuldade em ser aceite como observador pelo grupo em questão, o registo dos dados, a seletividade da memória e a interpretação das observações (Quivy & Campenhoudt, 2003). Para apoiar estas observações, das quais surgiram as notas de campo, procedeu-se ao registo fotográfico que posteriormente foi cruzado com as notas de campo de forma a completá-las e melhor compreendê-las.

Recolhidos os dados, procedeu-se à sua análise, optando-se pela análise de conteúdo definindo-se *à priori* as categorias de análise e, posteriormente, as subcategorias. De forma a entender-se melhor as categorias e subcategorias definidas, apresenta-se o quadro 1.

Quadro 1- Categorias e subcategorias de análise de dados

Categorias	Subcategorias
Interação com a comida	<u>Observou a comida</u> (olhou a comida e manifestou-se facialmente - fez beicinho e sorriu)
	<u>Manifestou-se corporalmente</u> (levantou-se, inclinou o prato, chorou, cuspiu)
	<u>Manipulou a comida</u> (agarrou a comida com as mãos, levou a comida com as mãos à boca, tirou comida da boca, despejou a comida do prato)
Interação com os objetos	<u>Utilizou a colher para outros fins sem ser para comer</u> (bateu com a colher na mesa, na cadeira, no babete, na taça, nas mãos e no iogurte)
	<u>Entornou comida</u> (entornou a taça, virou o iogurte, inclinou o prato, espalhou a comida com a colher na mesa)
	<u>Empurrou os objetos</u> (rejeitou o biberão empurrando-o, empurrou a mesa, empurrou a cadeira, empurrou a taça, empurrou o iogurte e afastou a mesa para se levantar).
Interação com os pares	<u>Tocou nos pares</u> (bateu na colega do lado, tocou no colega para o chamar, empurrou os colegas)
	<u>Observou os pares</u> (olhou os pares, olhou a forma como comiam)
	<u>Empurrou objetos para os pares</u> (atirou comida aos pares, empurrou a taça para os pares, empurrou o iogurte para os pares)
	<u>Conversa e ri das brincadeiras dos pares</u> (conversou com os pares, riu das brincadeiras que os pares faziam, brincou com os pares)
	<u>Não interagiu com os pares</u> (definiu-se esta categoria por se considerar relevante o fato de em várias observações efetuadas, não serem registados qualquer contato entre a criança e os pares).
Interação com os adultos	<u>Olhou para o adulto</u> (sorriu, chorou, virou-lhe a cara, fez um gesto de quem lhe quer dar comida)
	<u>Recusou a ajuda do adulto</u> (empurrou a mão do adulto quando este lhe tentava dar comida, virou a cara para que o adulto não lhe conseguisse colocar a colher na boca)
	<u>Acalmou-se a ouvir o adulto cantar</u> (nos momentos em que a criança recusava comida e/ou chorava, o adulto cantava canções de forma a que ficasse mais calma).

Os documentos analisados para o estudo foram as ementas⁵ e os dados recolhidos em conversas informais com a educadora e com a auxiliar de ação educativa da sala.

3.4. PROCEDIMENTOS

Com vista a realizar este ensaio investigativo começou-se por definir, em equipa de PES, o âmbito do estudo, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os dias de observação/registo fotográfico. Acordou-se que a observação decorreria sempre no refeitório (local onde são feitas as refeições) durante as três primeiras semanas de dezembro de 2013 e nas duas primeiras semanas de janeiro de 2014.

Definiu-se que a observação/registo fotográfico identificaria dados que permitissem averiguar o tipo de interação da criança com a comida.

Para complementar os registos do observador (Anexo IX), foi realizada uma entrevista (anexo VII e VIII). Esta entrevista realizou-se na instituição, na presença da educadora cooperante e do filho da entrevistada, irmão da criança em estudo, no dia 18 de dezembro de 2013. A entrevista demorou cerca de 15 minutos a ser realizada. Terminada a entrevista, foi feita a sua transcrição e enviada à entrevistada a quem foi dada total liberdade para fazer sugestões ao escrito. A entrevistada devolveu a entrevista sem alterações.

Dos 112 registos fotográficos⁶ realizados pela observadora, foram escolhidos 8 fotografias, para evidenciar os dados.

Recolhidos os dados procedeu-se à sua organização e posterior análise e discussão.

⁵ As ementas foram analisadas mas essa análise não se mostrou relevante para o estudo, pois, ao analisarmos as interações da criança com a ementa, não encontramos aspetos relevantes que mereçam aqui especial atenção.

⁶ Várias fotografias resultam de sequências que permitiram visualizar posteriormente determinadas atitudes da criança em relação à hora da refeição.

3.5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste ponto, apresentamos e discutimos os dados levantados, organizados por categorias e subcategorias. Esta discussão será feita a partir da análise de um gráfico que representa os dados das notas de campo, da análise das fotografias e da entrevista à mãe.

Ao longo das semanas de observação, pudemos constatar que a criança apresentava diferentes interações com a comida, os objetos, os pares e os adultos, revelando comportamentos distintos nos horários das refeições.

Dentro das observações efetuadas relativas à interação com a comida, foram considerados aspetos que se dividiram em novas categorias. Para melhor se compreender estes dados, foi elaborado o gráfico 1:

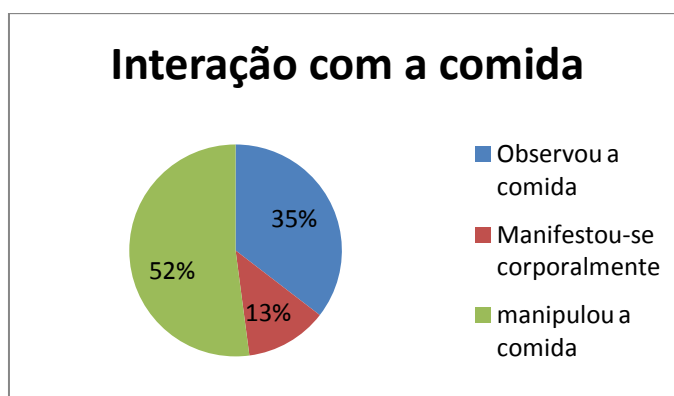


Gráfico 1 - Interação com a comida

Das 48 observações efetuadas (anexo IX) relativas à interação com a comida, pode concluir-se que 52% destas interações referem-se a manipulações da comida por parte da criança. Em todas as refeições observadas, fez uma seleção dos alimentos que gostava e dos que não gostava, colocando os que não gostava para fora do prato.

Podemos ler nas notas do observador “a B. retira a alface do prato; “ colocou a couve fora do prato”; “Usou as mãos para retirar do prato o feijão-verde e a cenoura (o que não gosta) e fôï comendo o peixe as batatas com as mãos.” (ver anexo x)

Estes dados são corroborados pelas ilustrações 1 e 2 ⁷ onde se pode verificar a criança a colocar fora do prato a comida que não queria e a criança a levar comida à boca com a sua mão.



Ilustração 1 - Criança a colocar comida fora do prato



Ilustração 2 - Criança a levar comida à boca com a mão

Os dados evidenciados não são, no entanto, corroborados na totalidade com os dados da entrevista à mãe da criança. Quanto ao fato de comer com a mão, a mãe está de acordo referindo que:

“Ela tem lá os talheres mas ela muitas vezes tem o talher na mão e vai com a mão buscar o arroz ou a carne... talher ela tem, agora nem sempre o usa.”

Já a seleção da comida que é evidenciada tanto nos dados do observador, visíveis no gráfico, como nas imagens, a entrevista revela dados contrários:

“tudo o que lhe metemos à frente ela come. Nós metemos-lhe feijão ela come, nós metemos-lhe grão ela come, metemos-lhe ervilhas ela come, metemos-lhe pão ela come. Portanto, no caso dela, até agora não houve nenhum alimento que lhe tivéssemos colocado à frente que ela não tivesse comido. Mas dentro da refeição ela prefere a sopa à fruta.”

Podemos, assim, inferir que o comportamento da criança relativamente à interação com a comida difere de casa para a creche.

O fato da criança rejeitar alguns alimentos, é referido por Cordeiro (2010) como algo natural, pois a aceitação da dieta diária é um processo demorado. No entanto, não é por a criança rejeitar o alimento uma vez que se deve desistir de dar esse alimento à criança,

⁷ As imagens aparecem com uma estrela no rosto da criança de forma a preservar a sua identidade.

pois o que hoje não quer, amanhã poderá comer, visto que ainda está numa fase de aceitação de alimentos e novos sabores.

No que se refere à interação com os objetos, identificámos três subcategorias, conforme gráfico 2.

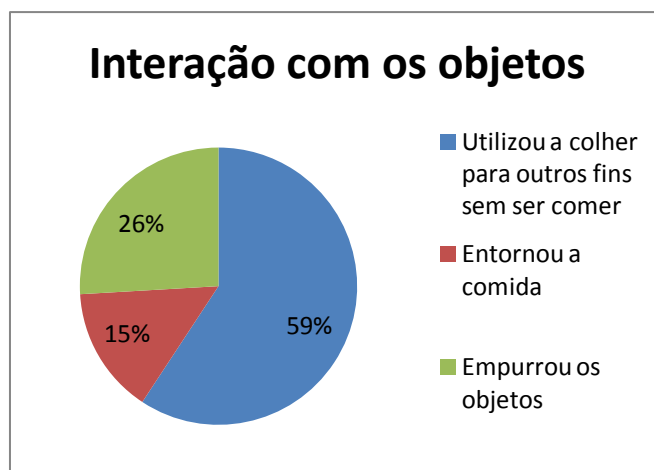


Gráfico 2 - Interação com os objetos

Analisando o gráfico, podemos verificar que das 31 observações efetuadas (anexo IX), 59% referem-se a aspetos em que a criança utilizou a colher como um brinquedo e não como um objeto para levar a comida à boca. Na maioria das vezes (quantas vezes?), a criança utiliza a colher para bater com ela em objetos ou no seu corpo.

Tal como foi referido anteriormente na interação com a comida, os dados da interação com os objetos evidenciam que a criança utiliza os objetos para colocar comida fora do prato e utiliza o seu corpo para se afastar da comida, empurrando a mesa e a cadeira, chegando-se para trás e empurrando o prato ou outros objetos onde esteja a comida. As ilustrações 3 e 4 evidenciam as observações mencionadas. Na ilustração 3, verificamos que a criança bate com a colher na mesa⁸ e coloca sopa fora da tijela. Na ilustração 4, observamos a criança a inclinar o prato e a esmagar com a colher a comida contra o prato⁹.

⁸ Esta afirmação é feita através da análise de uma sequência de fotografias onde é visível a criança a levantar e bater com a colher na mesa bem como pelas notas do observador.

⁹ Ver pormenor do dedo da criança a segurar a colher



Ilustração 3 - Criança a bater com a colher na mesa e a colocar comida para fora da taça



Ilustração 4 - Criança a inclinar o prato

Os dados da entrevista à mãe criança não referem diretamente como é a interação dela com os objetos. No entanto, é referido que a criança tem objetos na hora da refeição que utiliza como forma de distração para comer.

“Por vezes ela tem um patinho de borracha e tem uma taça em que ela finge que a taça é também um... também tem comida...e depois começa a dar comida ao irmão, começa a dar comida à mãe...”

Esta diferença relativa à hora da refeição (a criança em casa tem brinquedos e na creche apenas os objetos relativos à refeição) poderão justificar algumas das diferenças existentes, nomeadamente, o fato da criança utilizar a colher como um brinquedo e não como um objeto para levar comida à boca, pois está habituada a ser distraída no momento de comer. A mãe refere também que a criança em casa tem uma cadeira de bebé para comer.

Post & Hohmann (2011) defendem que as crianças quando já conseguem sentar-se bem sozinhas e manifestam vontade de comer com a mão devem poder fazê-lo em mesas muito baixas. Referem, ainda, que quando estão satisfeitas se afastam da mesa, algo que foi diversas vezes observado relativamente à criança em estudo. Este dado não é corroborado pelos dados da entrevista à mãe da criança, uma vez que a criança ainda come numa cadeira de bebé nas refeições que realiza em casa, como se pode perceber na seguinte afirmação da mãe:

“Bom, a B. está na cadeira dela. Todos os outros então comem à mesa. Mas a cadeira dela está ao pé da mesa, não está é virada para a mesa.”

Este tipo de interações da criança com os objetos é defendido por vários autores (Borrás, 2002; Lézine, 1985, Post&Homhan, 2011) como importante na medida em que só quando implicadas em vivências e atividades, as crianças conseguem “interiorizar noções, capacidades, atitudes, valores e normas intrínsecas a diferentes âmbitos do saber e a descobrir formas culturais (...)” (Borrás, 2002, p. 276).

Relativamente à interação com os pares, os dados apresentam-se no gráfico 3. Este gráfico revela que as interações existentes com os pares são diversificadas, mas houve um significativo número de vezes em que não se verifica qualquer interação da criança com os pares. No entanto, quando a criança já não queria comer mais, atirava comida para os colegas de forma a dar a entender ao adulto que a comida era da outra criança e não sua. Este aspeto era mais facilmente identificado no lanche, pois era frequente a criança colocar o seu pão na frente da criança que estivesse mais próxima de si. Em 14% das observações verifica-se que a criança toca nos pares (que lhe estão mais próximos) para os chamar e em 22% das observações conversa com estes ou ri das suas brincadeiras (das restantes crianças, nomeadamente da que se encontrava na sua frente).

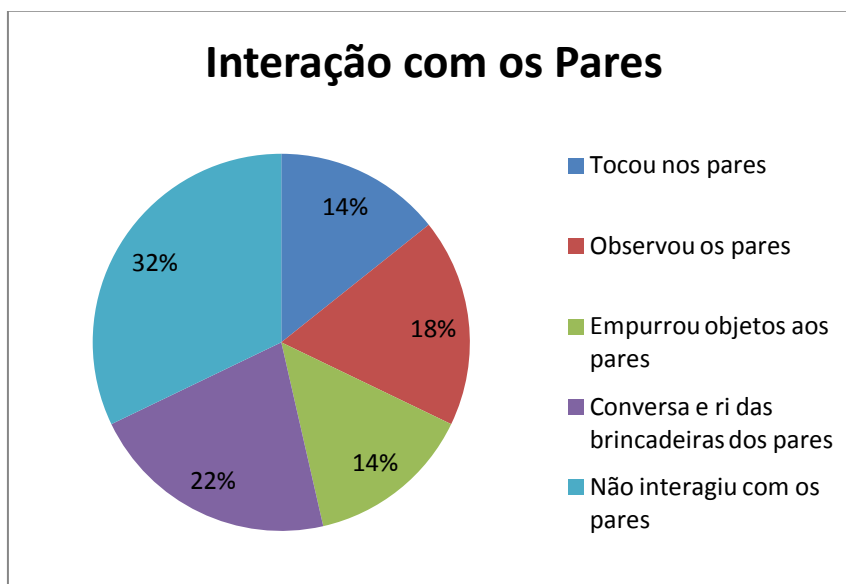


Gráfico 3 - Interação com os Pares

Estes dados corroboram o que Post e Hohmann (2011) defendem quando afirmam que o momento das refeições vai para além da necessidade de alimentação nutritiva, sendo por excelência, momentos de aprendizagem social para a criança.

A ilustração 5¹⁰ mostra a criança de pé a rir e a brincar com um colega enquanto segura a fruta que vai levando à boca.



Ilustração 5 - Criança em pé a rir das brincadeiras dos colegas¹¹

Estes dados são corroborados por Post & Hohman (2011), quando referem que “geralmente, enquanto as crianças comem, gostam de interagir com os outros e de ser parte integrante de uma conversa à volta da mesa” (p. 220).

Também os dados da entrevista à mãe da criança revelam que ela interage com o irmão, que é o elemento em casa que mais se aproxima dos pares, apenas na hora do almoço. A mãe refere que na hora das refeições ela gosta de mandar no irmão e que “ela está sempre a brincar com ele”. No entanto, indica que na hora do lanche “ela concentra-se em comer. (risos) só depois então é que brinca.”

O gráfico 4 revela que em 39% das vezes a criança recusa a ajuda do adulto, pois quando o adulto se aproxima para ajudar na refeição, ela afasta a mão do adulto ou vira a cara e fecha a boca de forma a que o adulto não lhe consiga dar comida. No entanto, quando o adulto começa a cantar, a criança manifesta interesse mantendo-se atenta a olhar para o adulto e aos poucos começa a aceitar a ajuda deste, abrindo a boca e deixando que o adulto lhe dê a comida.

¹⁰ A criança está a sorrir e com um olhar expressivo.

¹¹ Nestas imagens não é possível analisar as expressões das crianças, tornando difícil a leitura da imagem, no entanto, optou-se por tapar a cara da criança para preservar a sua identidade

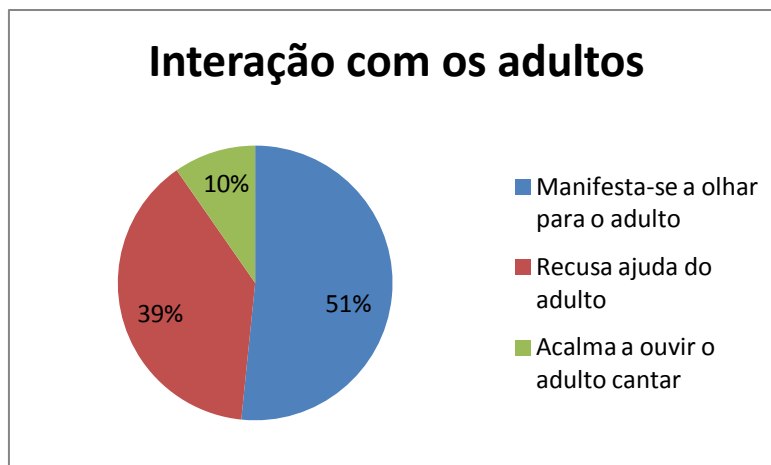


Gráfico 4 - Interação com os adultos

Os dados das ilustrações 6,7 e 8 corroboram dos dados do gráfico 3. Na ilustração 6 e 7 pode ver-se que a criança olha para o adulto, tal como revelam os dados do gráfico mostrando que em 51% das observações a criança se manifesta olhando o adulto. Na ilustração 8 observa-se a criança a chegar-se para trás e a fugir com a cabeça, quando o adulto coloca a sua mão no biberão de forma a auxiliá-la. A tentação do adulto em colocar comida na boca da criança quando esta ainda tem a boca cheia, ou quando esta manifesta claramente que já não quer mais comida, poderá vir a trazer consequências na relação da criança com a comida e com o próprio adulto. Esta ideia é consolidada em Golschmied e Jackson (2004) ao afirmarem “a tentação de colocar uma colher cheia de comida na boca de uma criança que ainda está com a boca cheia consiste em uma verdadeira armadilha para o adulto” (p. 188) e em Mello, Luft e Meyer, (2004) “Quando as crianças são obrigadas a comer tudo o que é servido, elas podem perder o ponto da saciedade” (p. 177).

Na entrevista à mãe da criança não se faz qualquer referência à interação com os adultos.



Ilustração 8 - Criança a observar o adulto



Ilustração 7 - Criança a observar o que faz o adulto



Ilustração 6 - Criança a afastar-se para trás de forma a recusar a ajuda do adulto

CONCLUSÕES

A realização do presente ensaio investigativo permitiu-nos averiguar “como são e quais são as interações que uma criança de 14 meses estabelece no momento das refeições”. Foi possível percebermos que existem algumas diferenças entre o comportamento da criança na creche e em casa. Verificaram-se, ao longo do ensaio investigativo, mudanças no comportamento da criança. Inicialmente a criança mostrava-se bastante resistente à comida, colocando grande parte dos alimentos fora do prato e no final do ensaio investigativo, este comportamento foi menos observável. A interação com os pares aumentou proporcionalmente à melhoria da autonomia e da resistência à comida, sendo que a refeição se revelou com o passar do tempo menos “penosa” e mais agradável para a criança, abrindo espaço para que brincasse e interagisse com quem a rodeava e manifestações como o choro passaram também a ser menos frequentes.

Deve referir-se que a criança se mostrava pouco recetiva ao adulto quando este se aproximava apenas como um elemento de auxílio no momento da refeição mas que o aceitava quando este lhe cantava e lhe dedicava atenção individualizada. Este aspeto leva-nos a repensar qual o papel do educador de infância no momento das refeições, evidenciando a necessidade de este se mostrar disponível para a criança, tendo em conta os seus aspetos pessoais e respeitando a sua individualidade.

PARTE II – CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

Nesta parte do relatório, apresenta-se o contexto de jardim-de-infância e toda a experiência nele vivenciada.

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Neste capítulo, apresentam-se as principais características do contexto educativo onde foi realizada a PES no período de fevereiro de 2014 a junho de 2014 no contexto de jardim-de-infância.

O capítulo encontra-se dividido em dois pontos. O primeiro diz respeito à caracterização da instituição e do grupo e no segundo ponto dá-se a conhecer a reflexão efetuada acerca da PES em contexto de J.I..

1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO¹²

A caracterização do contexto educativo que se segue fundamentou-se na recolha e análise de informação proveniente de observação direta e em documentos de organização institucional. A articulação das várias informações visou a elaboração de um conjunto de orientações pedagógicas que fundamentaram as minhas intervenções ao longo da PES.

1.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O jardim-de-infância dos Pinheiros é uma construção do plano dos centenários pertencente ao município de Marrazes e está situado no centro da localidade com o mesmo nome. Tem como sede a EB 2,3 de Marrazes. É constituído por dois edifícios, um onde funciona a educação pré-escolar e o 1.º CEB e outro onde decorrem as refeições.

A instituição é rodeada por um espaço exterior com vedação e algumas árvores. A forma como está vedada a instituição está de acordo com o Despacho Conjunto n.º268/97 garantindo as condições de segurança para as crianças. Na frente do edifício principal existem dois canteiros com flores e lateralmente duas mesas e três bancos de

¹² Os dados que surgem neste ponto dizem respeito a fevereiro de 2014

jardim. Nas traseiras, onde decorre o recreio, existe um espaço amplo, com o chão coberto de brita, dois alpendres e um parque infantil (com uma caixa de areia, um escorrega, dois baloiços e um balancé). Este edifício possui, também, aquecimento central a gasóleo.

Neste jardim-de-infância, as crianças usufruem de uma componente educativa e da componente de animação socioeducativa. A componente educativa desenvolve-se de acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar (Ministério da Educação, 1997), com o projeto educativo do agrupamento e com o projeto curricular de grupo, estabelecido pelos docentes da instituição e aprovado em reunião de coordenação no início do ano letivo.

Todas as funcionárias (docentes e não docentes) que trabalham na instituição participam ativamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Na componente de animação e apoio à família desenvolvem-se atividades de tempos livres que abrangem o acolhimento e o serviço de refeições bem como o prolongamento de horário. A atividade de animação e apoio à família promove o desenvolvimento de um processo educativo informal em que as atividades são de natureza lúdica sem caráter obrigatório. As atividades extralectivas são coordenadas pelas educadoras do jardim-de-infância que elaboram no início do ano o projeto da AAAF¹³. As atividades desenvolvidas são planificadas e avaliadas semanalmente em grelha própria pelas funcionárias da AAAF e entregues às educadoras que propõem ou não alterações.

A instituição funciona desde as 8h30 até às 17h apesar da componente letiva só se iniciar às 9h. As crianças que chegam à escola antes das 9h são recebidas pela assistente operacional. Depois das 15h30 as crianças vão para outro edifício onde é feito o prolongamento do horário.

¹³ Este projeto, o regimento da AAAF e o regulamento interno são documentos que regulamentam os princípios básicos desta componente.

1.2. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO

O grupo da sala 1 do J.I de Pinheiros, era constituído por 24 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo 7 crianças de 5 anos, (2 das quais a frequentar pela primeira vez o jardim-de-infância (JI)), 13 crianças de 4 anos (das quais 4 frequentavam pela primeira vez o JI) e 3 crianças de 3 anos. Destas 24 crianças, 11 eram do sexo masculino e 13 do sexo feminino.

A maioria das crianças (19) residia na freguesia de Marrazes, embora em localidades diferentes. As restantes (5) residiam fora da freguesia. As crianças deslocavam-se para a escola em transporte próprio, acompanhadas por familiares. Desta sala todas as crianças usufruíam do serviço de almoço e 15 frequentam as atividades de prolongamento de horário.

Sendo que

“A rotina diária oferece às crianças uma sequência de acontecimentos que elas próprias podem seguir e compreender. Ajuda os adultos a organizarem o seu tempo com as crianças, de maneira a oferecer-lhes experiências de aprendizagem ativas e motivadoras” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 224)

Assim, a sucessão de cada dia ou sessão tinha um determinado ritmo, existindo uma rotina que é educativa, planeada de forma intencional pelo educador(a). A rotina, conhecida pelas crianças, leva-as a saber o que podem fazer em determinados momentos do seu dia e prever a sucessão dos acontecimentos e propor modificações. Conforme o Ministério da Educação (1997), nem todos os dias são iguais podendo as propostas do educador(a) e das crianças modificar o quotidiano habitual.

De acordo com o mesmo autor as referências temporais fazem as crianças sentir-se mais seguras e serve de fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; contexto diário, semanal; mensal e anual. Porque o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador, é importante que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças. As rotinas trazem, assim, inúmeros conhecimentos às crianças nomeadamente: o antes; o agora e o depois, (Formosinho, Spoked, Lino, & Niza, 1996).

“O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades, em diferentes situações - individual; com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo” (Ministério da Educação, 2009, p. 38)

Criar uma rotina diária consiste em fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas de interações positivas (Formosinho, Spoked, Lino, & Niza, 1996).

Deste modo, e de acordo com estes autores, a rotina diária da educação pré – escolar é constante e estável e, portanto, previsível para as crianças. As crianças sabem o que as espera, conhecendo o que antecedeu, o tempo da rotina em que se encontram e as finalidades deste tempo de rotina. As crianças sabem o que podem esperar no próximo tempo da rotina, não ficando ansiosas pelo que se vai passar em seguida.

Ao serem apoiadas na aprendizagem, inclusivé na designação de cada tempo da rotina, as crianças estão menos dependentes do adulto do que se fosse tudo decidido no momento. O começo e o fim de cada tempo pertencente à rotina são assinalados por meios conhecidos pelas crianças levando-as progressivamente a fazer a sua apropriação da sequência dos tempos da rotina, conquistando uma forma de viver cada um desses tempos.

A rotina diária permite, assim, criar uma maior oportunidade para todas e cada uma das crianças. A rotina diária e o ambiente educacional são organizadores da ação do educador, requerendo-lhe iniciativa docente pró ativa e porque criam condições estruturais para a criança ser independente; ativa; autónoma; facilitando assim ao educador uma utilização cooperativa da ação, (Formosinho, Spoked, Lino, & Niza, 1996). Deste modo a rotina diária, é um instrumento com utilidade educativa em vários níveis, sendo esta fundamentalmente uma estrutura organizacional e pedagógica que permite que o educador, promova atividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que quiser colocar em prática, além daquelas que surjam naturalmente, seja por uma sugestão de uma criança ou do grupo (Zabalza M. , 1998).

Como já foi referido anteriormente a rotina diária é muito importante no dia – a – dia das crianças que frequentam a educação pré-escolar, deste modo, considero pertinente apresentar a rotina do grupo da sala 1 do J.I. dos Pinheiros:

Quadro 2 - Rotina das crianças da sala 1 do J.I. dos Pinheiros

Horas	Descrição da Rotina
9h00	As crianças entram para a sala de atividades.
9h00 – 10h00	As crianças marcam as presenças e sentam-se na área do acolhimento. O chefe faz a leitura dos quadros (presenças, data, tempo). O chefe escolhe a língua em que quer cantar o Bom-dia (português, inglês, francês ou espanhol). Aleatoriamente é escolhido um saco do projeto “Gosto pela Leitura” e as crianças apresentam um livro que leram em família.
10h00 – 11h00	As crianças vão lanchar e quando terminam brincam no exterior.
11h00 – 11h45	As crianças regressam à sala de atividades e realizam atividades educativas orientadas pela educadora de infância.
11h45 – 13h30	As crianças vão almoçar ao refeitório acompanhadas por duas funcionárias da componente de apoio à família. Terminada a refeição as crianças brincam no exterior.
13h30 – 15h00	As crianças regressam à sala de atividades e realizam atividades educativas orientadas pela educadora de infância.
15h00 – 15h30	As crianças arrumam a sala, tiram os bibes e dirigem-se para a área de acolhimento onde é feita a avaliação do dia.
15h30	Algumas crianças vão com os familiares para casa e outras vão para o centro pastoral de Pinheiros acompanhados por um funcionário da componente de apoio à família, e lá desenvolvem atividades planificadas pelas educadoras de infância.

2. VAMOS REFLETIR... SOBRE A EXPERIÊNCIA EM JARDIM DE INFÂNCIA

De modo a sintetizar como decorreu a minha prática educativa em Jardim-de-infância, relei todas as reflexões, desafios e conversas que elaborei no decorrer do semestre. Feita esta leitura, consegui identificar aspetos que me foram despertando a atenção. Neste ponto do trabalho, irá ser feita uma reflexão acerca de todo este processo, procurando evidenciar os aspetos que se salientaram ao longo deste processo formativo.

No início da PES em Jardim-de-infância sentia-me um pouco nervosa e ansiosa pelo que iria encontrar, tal como se pode verificar na 1.ª reflexão em J.I. (anexo X):

“A descoberta da localização do local de estágio, a incerteza de saber o que iria encontrar e claro o conhecer o grupo de crianças com quem iria trabalhar nos próximos meses deixaram-me com um friozinho na barriga.”

No entanto, foi uma agradável surpresa o que encontrei. Um grupo afável e disponível para nos receber, com crianças ansiosas por novas experiências e adultos disponíveis para uma aprendizagem conjunta. Apesar do nervoso que sentia, por ser tudo novo e por nunca ter trabalhado por projeto, fiquei desde logo esperançada que a experiência fosse rica e motivadora.

Um dos aspetos que mais me surpreendeu desde o início no contexto de J.I. foi a abertura da sala aos pais e a participação dos mesmos no desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças. Era visível nas paredes que forravam a sala e a entrada que os pais tinham uma participação ativa e assídua nos trabalhos desenvolvidos pelas crianças. Em conversa com a educadora, ficámos desde cedo a entender que este trabalho de cooperação existia e que era bastante incentivado pela educadora de infância, que reservava um período de duas semanas para receber os pais na sala para fazerem experiências e descobertas conjuntas.

Tendo passado a fase inicial de descoberta do espaço, do grupo e do ambiente que rodeava o espaço educativo, tive necessidade de refletir sobre o papel do educador de infância em J.I.

O(a) educador(a) de infância é o(a) profissional responsável pela organização de propostas educativas a nível individual e de grupo, com vista à promoção e incentivo do desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo de crianças dos 0 aos 6 anos de idade. No entanto, este(a) educador(a) pode encontrar-se em contextos diversificados. Será o seu papel sempre o mesmo? Terá as mesmas responsabilidades? Responderá às mesmas problemáticas? Qual será a diferença de ser educador(a) em creche e em Jardim-de-infância?

Atendendo a que muitas famílias optam por deixar os seus filhos com familiares até aos 3 anos, o educador no, jardim-de-infância, encontra várias crianças que entram pela primeira vez num ambiente educativo. São, geralmente, crianças que veem habituadas a um ritmo familiar onde as rotinas giram em torno de si, podendo ser bastante difícil a integração da criança no J.I.. Assim, ressalta-me como uma característica do educador em contexto de jardim-de-infância, a capacidade de promover um ambiente acolhedor e familiar de forma a minimizar as diferenças encontradas inicialmente pelas crianças que ingressam pela primeira vez neste ambiente educativo. É igualmente papel do educador de infância transmitir à criança valores e ideias sobre a importância de frequentar o jardim-de-infância.

No contexto de jardim-de-infância, o educador vê o seu trabalho orientado por documentos oficiais, que regulam o seu trabalho. No entanto, dando primazia ao desenvolvimento da socialização e da afetividade, o educador tem de ver muito além do que está escrito.

“A sua acção obedece a orientações curriculares e pedagógicas emanadas pelo Ministério da educação e desenrola-se normalmente em instituições vocacionadas para a educação de infância, onde orientam diversas actividades relacionadas, por exemplo, com a socialização das crianças e o desenvolvimento da sua afectividade. Neste domínio, cabe-lhes ajudar as crianças a desenvolverem actividades sociais indispensáveis à sua formação pessoal e social ensinando-as, por exemplo, a interagir, conviver e cooperar com crianças da mesma idade e de idades diferentes, através de brincadeiras e actividades em grupo. Além disso, são incentivadas a falar de si e das suas necessidades, a respeitar e ajudar os outros, a desenvolver a sua capacidade crítica e a tomar decisões. Compete-lhes, igualmente, ajudá-las a adquirir competências para a vida diária e nelas criar hábitos de higiene fundamentais para uma vida saudável”. (Desconhecido, 2008)

Tendo a criança à entrada para o jardim-de-infância adquirido a linguagem é importante que o educador a fomente e promova o seu desenvolvimento. Mais do que ensinar palavras novas é necessário que o educador ajude a criança a criar significações para os vocábulos, a construir frases e expressar-se oralmente, promovendo atividades que permitam desenvolver a sua capacidade de expressão de ideias, de sentimentos e de emoções e que aumentam a sua capacidade de atenção e de concentração, a ter prazer em conversar, ouvir histórias e comunicar com outros, ou a respeitar, usar e partilhar livros.

No jardim-de-infância uma das áreas que faz as delícias das crianças é a comumente designada de “área da casinha”. Esta área possibilita à criança experimentar outros papéis sociais, brincando ao faz de conta. É papel do educador ajudar a criança nestas brincadeiras, tirando partido destes momentos para trabalhar aspetos como o conhecimento do corpo, (produzindo, por exemplo, vários sons com a sua voz como um adulto, como um vendedor, etc.), a autoconfiança e o heteroconhecimento.

O desenvolvimento intelectual é, naturalmente, outra área nuclear do trabalho do educador, que deve proporcionar às crianças situações estimulantes que visem o

“desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e da capacidade de analisar, comparar e classificar fatos, objetos e pessoas, bem como de organizar mentalmente impressões. Neste domínio, cabe-lhes, também, ajudá-las a adquirir noções de orientação e de representação do espaço, quantidade e tempo. É ainda da sua competência proporcionar às crianças o conhecimento do mundo, nomeadamente através da observação dos fenómenos da natureza, ensinando-as a respeitar o ambiente e desenvolvendo nelas, simultaneamente, valores ecológicos e de cidadania. Devem ainda favorecer a integração da criança no seu contexto cultural, promovendo o interesse pelas tradições da comunidade e o respeito pela identidade cultural, através, por exemplo, da organização de atividades de observação de acontecimentos sociais.” (Desconhecido, 2008, p. 2)

É igualmente papel do educador fazer a ponte entre a escola e a família, sendo muito importante que mantenha uma boa relação próxima com o agregado familiar da criança para que possa ir conhecendo o que está à sua volta.

Em suma, o educador de infância tem inúmeros papéis dentro do seu papel de educador e para desempenhar a sua profissão terá, inevitavelmente, que gostar de crianças mas

também de aprender a trabalhar com elas, compreendendo-as e desfrutando de suas partilhas.

Esclarecida sobre o papel do educador de infância em J.I., outras questões se foram levantando, nomeadamente o fato da sala ser constituída por um grupo heterogéneo ao nível da idade cronológica, tal como se pode ler na minha 3.^a reflexão (anexo XI)

“Questiono-me: - Será vantajoso para a criança, esta heterogeneidade? – Que benefício traz? – Que prejuízo para o seu desenvolvimento e aprendizagem? – Trará mais dificuldades de integração? – Será o papel do educador perante este grupo, o mesmo que perante um grupo homogéneo? – Deverá o educador planificar o mesmo para todo o grupo? - Ou faz sentido falar numa diferenciação pedagógica?”

Pela experiência que vivi, e atendendo ao grupo de crianças com o qual trabalhei, ainda não consigo definir concretamente o meu ponto de vista em relação a este aspeto. Em diversos momentos da prática me questioneei acerca deste assunto e não consegui entender o que era melhor. Julgo que só conseguirei responder a esta questão quando a minha experiência for mais alargada e tiver passado por várias situações com grupos diferenciados. Talvez pela minha falta de experiência, o fato do grupo ser heterogéneo ao nível da idade cronológica muitas vezes trouxe dificuldades acrescidas ao momento de planificar. Muitas vezes entendia a necessidade de planificar atividades mais desafiantes e mais estimulantes para as crianças mais velhas, mas ao mesmo tempo entendia que a planificação devia ser para o grupo e que as crianças mais pequenas ainda não conseguiam executar determinadas tarefas. Apesar de ter procurado planificar e adequar as propostas à idade e individualidade de cada criança, assumo que, num grupo de 24 crianças e num espaço relativamente reduzido nem sempre se consegue fazer esta diferenciação.

Tal como referi anteriormente, o ato de planificar mostrou-se bastante mais complexo do que estava à espera, como refiro na 4.^a reflexão (anexo XII):

“Entendo que “ser competente é saber agir com eficiência num determinado contexto (...) mobilizar conhecimentos e saberes para responder a uma situação complexa, imprevisível, mutável e sempre única” (Dias M. I., 2009, p. 7), mas como formular competências que deem resposta às nossas intencionalidades? De que forma deverão ser apresentadas na escrita para que o leitor entenda que não

estamos a definir objetivos mas sim a procurar estabelecer formas de desenvolver competências nas crianças? Sendo uma competência algo que vai sendo adquirido ao longo da vida, podendo sempre ser aperfeiçoada e nunca estanque, como poderemos defini-las no trabalho com os mais pequenos?”

A dificuldade em interligar as diferentes componentes que tinha definido com a minha colega de PES como essenciais na planificação, tornou a tarefa difícil. No entanto, ao fim de largas horas de reflexão e troca de ideias, fomos chegando a um modelo que refletia as ideias das duas, tal como se pode ver no anexo XIII.

Ao longo das semanas de PES colocámos várias estratégias de gestão do grupo em prática, e chegando à conclusão que com o grupo em causa, era vantajoso trabalhar em grande grupo, como se pode ler na minha 4.^a reflexão (anexo XII)

“Apercebemo-nos no decorrer das mesmas que o trabalho em conjunto ajuda a manter a sala mais serena o que permite desenvolver os trabalhos com mais tranquilidade e com a participação de todos. Uma vez que a sala tem pouco espaço, as tarefas em pequenos grupos acabam por causar mais barulho. Outro fato que aponto para o trabalho em grande grupo funcionar melhor, é o de as crianças que não estão a fazer trabalhos dirigidos estarem a brincar livremente nas áreas, o que faz com que as crianças que não estão nas áreas queiram fazer o trabalho a correr para também elas poderem ir brincar.”

A importância do brincar no J.I. também mereceu a minha atenção ao longo da PES. Apercebi-me no decorrer do tempo, que o dia passava e que as crianças pouco tempo tinham para as suas brincadeiras livres. O trabalho planificado pelo educador de infância era extenso e por vezes nem se apercebia que não estava previsto no seu dia-a-dia esse tempo fundamental e imprescindível para brincar. Tal como Eduardo Sá (2013), defendo que o jardim-de-infância deve ser um espaço para a criança brincar e que a brincadeira ajuda “a pensar em tempo real e a resolver dificuldades”, e por este motivo, ao aperceber-me deste aspeto, em alguns momentos da prática decidi planificar brincadeiras livres, onde a criança tomava as suas decisões e decidia o que quer, onde e como o ia fazer.

Um dos aspetos que mais me auxiliou e que ao mesmo tempo mais dificuldades me causou foi a avaliação das crianças. Inicialmente, senti-me perdida, e sem saber como realizá-la, como evidencia a minha 4.^a reflexão (anexo XII)

“Outra questão que me continua a causar bastantes dúvidas é a avaliação. Interligar a intencionalidade educativa, as competências e arranjar uma proposta que se adequa a ambas já é difícil mas encontrar uma estratégia que me permita avaliar as crianças

atendendo aos três itens atrás referidos é ainda mais complicado. A tendência para fazer perguntas fechadas é muita e só quando estou efetivamente a atuar é que consigo perceber onde deveria estar centrada a minha avaliação.”

No entanto, com o decorrer da prática, passámos a fazer a avaliação com as crianças e tudo ficou mais claro e mais fácil. Assim, levámos as crianças a pensar no que mais tinham gostado e no que menos tinham gostado e efetuámos, com elas, um registo destas ideias. No dia 6 de maio acordámos com as crianças que seriam 2 crianças por dia a fazer este registo, mas, uma criança (J.C. 5 anos) referiu “se forem duas crianças a fazer a avaliação, não podemos fazer o registo no mesmo dia, porque não temos tempo” e decidimos, em grande grupo, que seria apenas uma criança a fazer este registo. Como refere Oliveira-Formosinho (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 82),

“quando o educador dá oportunidade às crianças de refletirem sobre as propostas educativas, estas tornam-se narradoras do sentir, do pensar, do fazer, da vida. Ao escutarmos as narrativas das crianças compreendemos o seu modo de pensar “acerca da vida, do eu, dos outros”.

Outro desafio proposto pela nossa orientadora foi ,mais uma vez, o registo de conversas com as crianças. Com esses registos, voltei a aprender e a levantar questões de reflexão. Conforme se pode ler no anexo XIV, (exemplo de como foi feito esse exercício formativo), verifica-se que, ao refletir acerca da conversa, me apercebo de determinado comportamento que poderá vir a condicionar o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Esta análise das conversas permitiu-me não só refletir sobre os assuntos, como foi uma ajuda preciosa nas mudanças de atitudes em relação aos aspetos refletidos.

Também os desafios semanais foram exercícios formativos reveladores das mudanças da minha ação enquanto aluna estagiária, pois tal como as conversas também me obrigaram a levantar questões de reflexão e a pensar nas atitudes a ter, tal como se pode ler no anexo XV:

“Com este desafio obriguei-me a refletir sobre a importância dos momentos do tapete e o tempo que se dispensa nele”.

Refletindo sobre a atuação do educador de infância, considero-a fundamental na medida que é o culminar de todo o trabalho que antecede a prática e que é a partir dela que o educador pode regular futuras práticas, refletindo e analisando a sua ação.

Nesta PES, tive, ainda oportunidade de me consciencializar acerca do que é elaborar um Projeto Curricular de Grupo que de acordo com a Circular n.º17/2007, de 10 de outubro,

deve ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Considerei relevante esta tomada de consciência pois muitos documentos oficiais são da responsabilidade do educador e são falados nas aulas, no entanto, nunca temos oportunidade de contatar com eles ou de os elaborar antes de ir para a prática profissional, deste modo, sinto que fiquei mais esclarecida sobre o seu conteúdo e que no dia em que tiver de elaborar um documento destes não terei tantas dificuldades.

O aspeto mais enriquecedor e mais relevante de todo o trabalho desenvolvido nesta PES foi, no entanto, o fato de ter tido oportunidade de trabalhar a metodologia de trabalho de projeto, pois experienciei verdadeiramente o que é trabalhar com as crianças e para as crianças.

Valorizando este trabalho desenvolvido, no capítulo seguinte, exponho-o e descrevo-o mais pormenorizadamente.

CAPÍTULO II. – TRABALHO DE PROJETO

Neste ponto do trabalho focar-se-á a investigação realizada no decorrer da PES em Jardim-de-infância. Ao longo de oito semanas, procurou-se responder à questão levantada pelo grupo “O que comem e onde moram os coelhos?”. Neste capítulo apresenta-se, inicialmente, um enquadramento teórico sobre a metodologia de trabalho de projeto e sobre a temática em estudo (os coelhos) e, posteriormente, faz-se a descrição das fases do projeto desenvolvido com as crianças.

1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A metodologia de trabalho de projeto surge no início do século XIX nos Estados Unidos da América em escolas do 1.º CEB. Na década de 60 surge na Europa, mais concretamente no Reino Unido, em creches. Em Portugal, a metodologia de trabalho de projeto foi divulgada pela primeira vez em 1943 por Irene Lisboa (Vasconcelos, *et al.*, 2012). Conforme Oliveira-Formosinho & Gambôa (2011, p. 49)

“O Trabalho de Projeto não é uma modalidade recente de ensino-aprendizagem, mas é, seguramente, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o *mundo da criança* e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje”.

Segundo Katz e Chard (1997), a metodologia de trabalho de projeto é uma abordagem à educação da primeira infância que, referindo-se a uma forma de ensino e aprendizagem, reflete o ponto de vista de que os próprios projetos podem ser incorporados no currículo para a primeira infância de diversas formas, mas com um intuito comum: o significado pessoal das crianças. Como forma de aprendizagem, dá ênfase à participação ativa das crianças nos seus próprios estudos. É, assim, uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social (Vasconcelos, 2011). Ainda a mesma autora (2011, p. 9) citando Lisboa

(1949) afirma que “cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance”.

Este processo de aprendizagem permite que as crianças desenvolvam competências essenciais numa sociedade de conhecimento. A metodologia de projeto, implicando a pesquisa e o tratamento de dados, começa desde cedo a fomentar nas crianças o gosto pela descoberta e pela aprendizagem, bem como o sentido crítico em relação à informação que se encontra e à forma de apresentar essa informação. Sendo um trabalho desenvolvido em grupo, obriga à cooperação e à aceitação e discussão das ideias dos outros, trabalhando competências como o civismo, a colaboração, a aceitação das ideias e opiniões dos outros e o espírito de iniciativa e criatividade.

O trabalho de projeto é

“Uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 10).

É, assim, uma

“metodologia muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona, das aprendizagens mais académicas às aprendizagens sociais e culturais. É talvez a abordagem que permite, justamente, dar um sentido mais social e cultural ao currículo nestas idades” (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 23).

O educador é o mediador, viabilizando e organizando o trabalho através de observações, percebendo o que desperta o interesse das crianças. É o educador que deve perceber o tempo necessário para a realização do projeto, pois esta metodologia não tem regra fixa quanto a este aspeto, no entanto, “pode afirmar-se, como princípio que, para estas idades os projetos devem ser de duração curta e adequada aos tempos de interesse e persistência das crianças” (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 28). Para que uma atividade tenha significado, tem que existir uma sequência temporal que conduza a uma finalidade e é papel do educador mediar essa sequência e discutir com o grupo a finalidade a que querem chegar.

Segundo Barbosa e Horn (2008), Dewey defendia os seguintes princípios para definir o trabalho de projeto: a) princípio da intenção – toda a ação, para ser significativa, precisa de ser compreendida e desejada pelos sujeitos, deve ter um significado vital, isto é, deve dizer respeito a um fim, ser intencional, tendo um propósito; b) princípio da situação-problema – o pensamento surge de uma situação problemática que exige analisar a dificuldade, formular soluções e estabelecer conexões, constituindo um ato de pensamento completo; c) princípio da ação – a aprendizagem é realizada singularmente e implica a razão, a emoção e a sensibilidade, propondo transformações no perceber, sentir, agir, pensar; d) princípio da real experiência anterior – as experiências passadas formam a base na qual se assentam as novas; e) princípio da investigação científica – a ciência constrói-se a partir da pesquisa, e a aprendizagem escolar também deve ser assim; f) princípio da integração – apesar de a diferenciação ser uma constante nos projetos, é preciso partir de situações fragmentadas e construir relações, explicitar generalizações; g) princípio da prova final – verificar se, no final do projeto, houve aprendizagem e se algo se modificou; h) princípio da eficácia social – a escola deve criar oportunidades para experiências de aprendizagem que fortaleçam o comportamento solidário e democrático. Estes princípios de alguma forma funcionam como descritores do que nos parece ser o cerne da pedagogia de projeto: significado e intencionalidade, potenciação da experiência anterior, integração curricular e contributo para os fins sociais da educação (Vasconcelos, 2011).

O trabalho de projeto desenvolve-se em várias fases. A fase I é a fase da definição do problema. Nesta fase,

“Formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar: Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos, *et al.*, 2012, p. 12).

Na fase II, denominada planificação e desenvolvimento do trabalho,

“faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto em função de metas específicas (algumas delas podendo ser globalmente definidas como metas a atingir durante os anos pré-escolares) Elaboram-se mapas conceptuais,

teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? Organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças” (Vasconcelos, *et al.*, 2012, p. 15).

A fase III é a fase de execução, ou seja, o momento onde se põe o projeto a andar. Procuram-se estratégias que permitam responder às questões levantadas nas fases anteriores e põe-se em prática o que for definido pelo grupo.

A última fase (fase IV) denomina-se divulgação e avaliação do projeto, pois “é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos, *et al.*, 2012, p. 17). As crianças arranjam uma forma de divulgar o seu trabalho aos que as rodeiam. É também o momento de fazer uma avaliação sobre todo o trabalho desenvolvido. A educadora tem um papel mediador nesta avaliação, sugerindo questões de reflexão e procurando desencadear com o grupo uma reflexão acerca de todo o trabalho desenvolvido.

2. QUERENDO SABER MAIS ACERCA DOS COELHOS E DO SEU MUNDO

Os coelhos são mamíferos lagomorfos da família leporídeos, em geral dos géneros *Oryctolagus* e *Sylvialagus*. Caracterizam-se pela cauda curta e as orelhas e patas compridas (Zapatero, 1977), características comuns a várias espécies de coelhos, nomeadamente, o coelho-americano, o coelho-amami, o coelho-europeu.

Apesar dos coelhos possuírem orelhas e patas compridas estas são menores do que as lebres. As lebres (coelhos selvagens) distinguem-se dos coelhos sobretudo pela sua maior densidade corporal e pela velocidade que atingem a correr, que é muito maior do que a de outro coelho qualquer. Também na gestação os coelhos domésticos são distintos dos coelhos selvagens. Os coelhos selvagens têm um tempo de gestação de cerca de 42 dias, nascem cerca de 3 a 6 coelhos por ninhada, com uma pelagem bonita, com os olhos abertos e passadas poucas horas conseguem saltar. Já os coelhos domésticos, têm uma gestação de cerca de 30 dias, as ninhadas podem ir até 12 coelhos, que nascem praticamente sem pelos, de olhos fechados e com muita dificuldade de locomoção. Tanto os coelhos selvagens como os coelhos domésticos se alimentam do leite da mãe durante os primeiros quatro meses de vida (Gomes, 1990).

O coelho move-se através de saltos das pernas traseiras (mais longas e fortes do que as pernas dianteiras). Quando é perseguido por um inimigo o coelho pode atingir uma velocidade de 100 quilómetros por hora.

Os coelhos selvagens (lebres) têm uma pelagem grossa e macia acastanhada ou acinzentada, e podem atingir 20 a 35 centímetros de comprimento em adultos e um peso de cerca de 2,5 quilos. Vivem, geralmente, em colónias formadas por várias tocas designadas de coelheiras, que são habitadas pelas fêmeas pertencentes à maior casta. A sua localização tem sempre em conta a segurança e o acesso fácil a alimentos. Em geral as tocas são construídas em lugares de pradaria, próximas de matagais. Estas são formadas por uma complexa rede de corredores e câmaras interligadas, existindo um espaço específico para armazenar a comida e outro para se abrigarem. A extensão das tocas pode ir até aos quarenta metros de profundidade (as grutas de alimentação podem ter cerca de 12 a 20 centímetros e as de abrigo 1 a 3 metros). Os interiores dos túneis são todos escorados por vegetais e pêlo para evitar a sua deterioração e proteger da

humidade (Bustamante, Domenicucci, Guarigilia, Hidalgo, López, Luduenã, Rodríguez & Romeu, 2007).

Os mesmos autores referem que os coelhos nunca se afastam mais de 60 metros da toca e que quando são perseguidos por algum animal ou se sentem em perigo golpeiam o solo com as patas traseiras alertando o restante grupo para que não saiam das tocas. Zapatero (1977), refere que os coelhos correm em círculos e em direções variadas para desorientaram os seus inimigos e para os impedir de chegarem às suas tocas.

Os coelhos domésticos vivem em capoeiras ou gaiolas que devem ser compostas por palha, água e alimento (milho, couves, ração e cenouras). Estes coelhos são bem maiores que os coelhos selvagens podendo pesar mais do que 2,5 quilos. E têm uma esperança de vida maior do que os coelhos selvagens, (enquanto os coelhos selvagens têm uma esperança de vida de 4 anos, a dos coelhos domésticos pode ir até 10 anos de idade) (Snow, 1984).

Os coelhos comem diversas plantas e mostram-se mais ativos ao anoitecer e ao amanhecer, passando o resto do dia a descansar e dormindo. Na primavera e no verão o seu alimento é, sobretudo, folhas verdes incluindo trevos, capins e outras ervas. Já no inverno e no outono os coelhos comem galhinhos, casacas, frutos de arbustos e de árvores. A base da sua alimentação é a cenoura não devendo em hipótese alguma comer alface pois causa-lhes diarreia. O coelho doméstico para além dos alimentos acima referidos, come também milho, ração e palha (Bustamente, *et al.*, 2007).

Tanto os coelhos selvagens como os domésticos movem as suas longas orelhas de uma só vez ou separadamente para captar sons ainda que sejam fracos e vindos de qualquer direção. É através do seu olfato aguçado que ficam alerta dos perigos e da aproximação dos inimigos. Estudos recentes (Bustamente, *et al.*, 2007) mostram ainda que os coelhos têm a memória desenvolvida e que a utilizam, aliada ao olfato, para se defenderem dos inimigos.

Depois de nos fundamentarmos teoricamente acerca dos coelhos, desenvolvemos com as crianças o projeto que a seguir se apresenta.

3. PROJETO “O QUE COMEM E ONDE MORAM OS COELHOS?”

O trabalho de projeto que aqui se apresenta surgiu no dia três de abril de 2013 (antes das férias da Páscoa), quando um grupo de crianças discutia entre si se o coelho da Páscoa existia ou não. Quando regressámos das férias, no dia vinte e dois de abril, as crianças continuavam a questionar-se sobre o assunto. As questões que colocavam para entender se o coelho da Páscoa existia ou não, levaram-nos a perceber que o grupo tinha interesse em saber mais acerca deste animal.

3.1. FASE I E II – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA, PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Depois da conversa que tivemos com as crianças ao regressarmos das férias da Páscoa, procedeu-se ao levantamento das ideias prévias das crianças acerca dos coelhos. Para isso, reuniu-se o grupo no tapete, e colocou-se a questão: “O que sabem sobre os coelhos?”. Foi dada oportunidade às crianças de falar e de expor as suas ideias que se apresentam de seguida:

- “Comem cascas” - D. (3 anos)
- “Podem comer tomates” – J.C (5 anos)
- “Os coelhos comem cenouras” - C. (5 anos)
- “Eles vivem no pinhal com a mãe.” J.C. (5 anos)
- “E também comem alfaces e couves” - M.C. (5 anos)
- “E também há coelhos que fazem buracos e ficam dentro das árvores.” – F. (5 anos)
- “E sabes? Eles também vivem todos juntos na floresta.” T. (5 anos)
- “Eles estão num buraco dentro da terra” - S. (5 anos)
- “Podem ser às bolinhas com cores” - M. (4 anos)

Posteriormente ao registo escrito verbalizado pelas crianças, pediu-se-lhes que elaborassem um registo pictórico acerca destas ideias prévias (ilustração 9 e 10).



Ilustração 10 - Registo pictórico das ideias prévias (C. 5 anos)

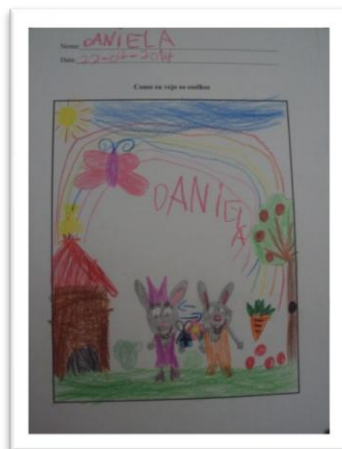


Ilustração 9 Registo Pictórico das ideias prévias (D. 5 anos)

No dia vinte e oito de abril conversou-se novamente com as crianças, tendo sido revisto o que já sabíamos acerca dos coelhos e questionámos as crianças acerca do que queriam saber mais. Apresentam-se, em seguida, as respostas das crianças:

- “Gostava de saber se os coelhos comem flores.” – S. (5 anos)
- “Gostava de saber se os coelhos falam.” – T. (4 anos)
- “Gostava de saber de onde nascem os coelhos.” – F. (4 anos)
- “De onde veem os coelhos?” – M.B. (5 anos)
- “Será que o coelhinho da Páscoa existe?” – J.C. (5 anos)
- “Será que há coelhos cor-de-rosa?” – S. (5 anos)
- “Gostava de saber onde é que os coelhos moram.” - T. (5 anos)
- “Será que também podem ter pintinhas castanhas?” - R. (4 anos)

De forma a podermos chegar à definição do problema a estudar, organizámos os dados levantados numa cartolina por categorias: habitat, alimentação, revestimento e outras curiosidades. Posteriormente, em grande grupo, foi feita uma votação de forma a escolher duas categorias para trabalhar ao longo do projeto. Decidiu-se que se queria saber mais acerca do que comem e onde moram os coelhos, originando assim a nossa questão de partida.

Elaborada a questão de partida e definido o assunto a trabalhar, questionou-se o grupo sobre os locais onde se poderia procurar informação. Dessa conversa surgiram as respostas seguintes:

- “Podemos ver filmes sobre os coelhos.” – D.(3 anos)
- “Na internet” – S.(5 anos)
- “Perguntar ao pai e à mãe” – T. (4 anos)
- “Procurar na rua”. - M.B (5 anos)
- “Jogar jogos de vídeo dos coelhos” – L.(4 anos)
- “Em livros sobre coelhos” – S. (5 anos)
- “Procurar em livros sobre animais” – M.C. (5 anos)

No fim de decidido o que estudar e onde procurar a informação, questionou-se o grupo sobre o que queriam/poderiam fazer ao longo do projeto. As respostas foram as seguintes:

- “Transformar a casinha numa toca dos coelhos” - C. (5 anos)
- “Fazer um coelho grande” - F. (4 anos)
- “Fazer dois coelhos para dar à sala da Teresa” - S. (5 anos)
- “Coelhos em cartolina” - M. (4 anos)
- “Convidar a mãe do M. para nos mostrar um coelho” - J.C. (5 anos).
- “Fazer coelhos em barro e depois pintar” - S. (5 anos)
- “Podemos fazer uma casa para os coelhos” - D. (3 anos)

Quadro 3- Propostas Educativas Realizadas

22 de abril	<ul style="list-style-type: none">• Conversa com as crianças, em grande grupo, sobre as suas ideias prévias acerca dos coelhos.• Registo pictórico das ideias prévias sobre os coelhos.
28 de abril	<ul style="list-style-type: none">• Documentação, em cartolina, das ideias iniciais das crianças sobre os coelhos.• Documentação, em cartolina, das dúvidas e questões das crianças acerca dos coelhos.• Conversa, em grande grupo, sobre onde procurar mais informações sobre os coelhos e o que querem fazer ao longo do projeto.
29 de abril	<ul style="list-style-type: none">• Pesquisa em livros acerca do tema do projeto.• Jogo de movimento, “ O coelho e as tocas”.
6 de maio	<ul style="list-style-type: none">• Visualização de dois vídeos sobre a vida dos coelhos.• Construção de coelhos em massa de modelar e das suas tocas em garrações de água.
12 de maio	<ul style="list-style-type: none">• Análise das pesquisas que as crianças elaboraram em casa com os familiares.• Construção de um cartaz com as informações das pesquisas efetuadas em casa.
13 de maio	<ul style="list-style-type: none">• Entrevista à mãe do M.• Conversa em grande grupo sobre o que aprenderam com a visita da mãe do M.• Construção de um coelho em 3 dimensões.
19 de maio	<ul style="list-style-type: none">• Dramatização da canção: “Eu sou o coelhinho”.
20 de maio	<ul style="list-style-type: none">• Início da reestruturação da casinha.
21 de maio	<ul style="list-style-type: none">• Jogo de movimento orientado “salta e pula como os coelhos”.• Tarefa de padrões “Fazendo padrões com coelhos”.
27 de maio	<ul style="list-style-type: none">• Elaboração dos convites para convidar a sala 1 a vir à apresentação do projeto.• Elaboração de um fantoche em forma de coelho para oferecer à sala 1.
28 de maio	<ul style="list-style-type: none">• Elaboração da apresentação do projeto em conjunto com as crianças, construção dos cartazes e do powerpoint, com as várias propostas educativas realizadas.
29 de maio	<ul style="list-style-type: none">• Conversa em grande grupo acerca da avaliação do projeto e construção de um cartaz de registo da avaliação.
4 de junho	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação do projeto à sala 1.

Deste leque de propostas educativas, selecionei três que de seguida apresento.

3.2.1. PROPOSTA A): CONSTRUÇÃO DE UM CARTAZ PARTINDO DAS PESQUISAS REALIZADAS EM CASA COM OS FAMILIARES.

Uma das propostas que permitiu às crianças aprender mais acerca dos coelhos, foi realizar pesquisas, em casa, com as famílias. A ideia de fazer este trabalho surgiu do J.C. (5 anos) que propôs que fosse feito um cartaz para mostrar aos pais o que tinham descoberto com a sua ajuda ao realizarem as pesquisas em casa. A criança, ao ser questionada acerca da forma como se poderia elaborar esse cartaz, referiu que “podíamos construir um cartaz onde a Liliana e a Sónia escrevessem o que descobrimos e nós desenhávamos o que tínhamos descoberto e depois púnhamos o cartaz na parede e assim todos podiam ver o que descobrimos sobre os coelhos”. Partindo desta ideia, as crianças foram divididas em dois grupos. Enquanto um grupo elaborava o cartaz, o outro grupo dividia-se pelas várias áreas da sala para brincar e ao fim de algum tempo, trocaram-se os grupos de forma a todas as crianças participarem na construção do cartaz. Os materiais utilizados no cartaz (marcadores e papel de cenário) bem como o local onde foi exposto (placard junto ao tapete) foram sugeridos pelas crianças.

Com esta proposta educativa, as crianças realizaram aprendizagens que se enquadram na área do conhecimento do mundo pois tiveram oportunidade de expandir os seus conhecimentos acerca dos coelhos. São exemplos desta aprendizagem as seguintes frases ditas pelas crianças:

“Os coelhos batem com as patas de traz no chão quando querem avisar os outros coelhos que estão em perigo” J.C. (5 anos);

“Os coelhos comem cereais de coelhos. A minha avó vai mandar um frasco com alguns para nós vermos.” S. (5 anos);

“A minha mãe mostrou-me que os coelhos domésticos vivem em coelheiras. Vi na internet fotos de coelhos que vivem como os que tenho em casa. Parece que vivem em gaiolas mas como são dos coelhos são as coelheiras.” M. (4 anos)

Realizaram aprendizagens na área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, ao elaborarem o registo pictórico e ao partilharem oralmente

com o grupo as descobertas e na área da formação pessoal e social, quando esperaram pela sua vez na partilha de ideias oralmente e na execução do cartaz.



Ilustração 12 - Cartaz realizado a partir das pesquisas feitas em casa com os familiares

3.2.2. PROPOSTA B): JOGO DE MOVIMENTO “O COELHO E AS TOCAS”.

Uma das propostas que mais agradou às crianças ao longo do desenvolvimento do projeto foi o jogo de movimento que realizámos no campo de futebol da escola “o coelho e as tocas”. O jogo consistia em ter um grupo de crianças com as pernas abertas a fazer de tocas e outro grupo a fazer de coelhos como se pode ver na figura 4. O número de tocas era sempre inferior ao número de coelhos, e pretendia-se que, ao sinal sonoro, as crianças corressem cada uma para uma toca. Havia sempre uma criança que ia ficando sem toca e o jogo acabava quando só restasse um coelho.

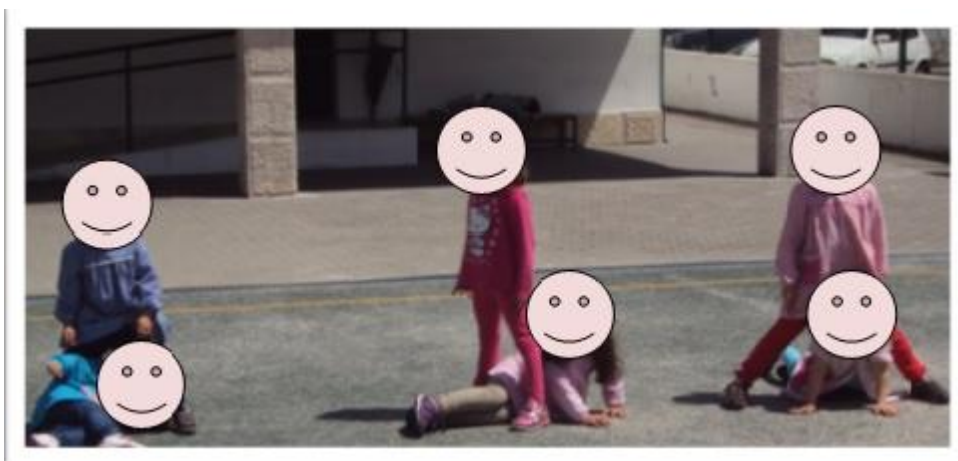


Ilustração 13 - Ilustração da proposta "O coelho e as tocas"

Com esta proposta educativa foi possível trabalhar as várias áreas de conteúdo das OCEP (M.E. 1997) nomeadamente, a área da expressão – domínio da expressão motora, pois as crianças tiveram de correr e saltar; área do conhecimento do mundo, pois era uma regra as crianças locomoverem-se imitando os coelhos; área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, pois as crianças tinham de interpretar sinais sonoros para conseguirem realizar o jogo e comunicar com os colegas; área da formação pessoal e social ao respeitarem as regras do jogo e os colegas de forma a ninguém se magoar e a não fazer muito barulho visto estarmos no espaço exterior e no piso de cima estarem a decorrer aulas.

3.2.3. PROPOSTA C): TRANSFORMAR A CASINHA NUMA TOCA DE COELHO.

Outra das propostas realizadas por sugestão das crianças foi a reestruturação da casinha numa toca de coelhos. Por ser uma proposta demorada e que implicava várias alterações, dividiu-se em várias fases esta reestruturação. Começou-se por ter uma conversa em grande grupo de forma a levantar-se ideias sobre o que se poderia fazer para transformar a casinha numa toca. Dessa conversa surgiram sugestões como:

“Temos que fazer uma porta e podemos pintá-la com muitas cores” (B. 3 anos)

“Podemos pintar papel de castanho e pôr raízes lá dentro” (L.A 5 anos)

“E também podemos fazer um ninho, com palha, terra e pôr cola para segurar”
(M.C 5 anos)

No fim de discutidas e registadas todas as ideias, deu-se início ao trabalho prático de reconstrução da casinha. Assim, um grupo de crianças começou por amachucar um grande pedaço de papel de cenário. Posteriormente, outras crianças foram esponjar este pedaço de papel com as cores definidas anteriormente. Esta tarefa tinham como objetivo tratar do exterior da casinha. Nos dias vinte e sete e vinte e oito de maio iniciou-se a transformação da casinha no seu interior. Conversou-se em grande grupo sobre o que poderia ficar lá dentro e o que deveria ser retirado. Começou-se por colar rafia no “teto”, pois “as tocas têm raízes penduradas” (W. 3 anos). Utilizaram-se alguns móveis existentes para fazer os ninhos dos coelhos, colocando palha e algodão pois “os coelhos dormem em cima da palhinha” (T. 5 anos) e “temos de pôr algodão porque os

coelhos deitam pelo” (S. 5 anos). Foi, também, feita uma porta utilizando papel de cenário e palha, uma vez que “Os coelhos têm de ter uma porta na toca para se esconderem” (J.C 5 anos). Para além das transformações na casinha, foram também transformados alguns dos objetos que lá pertencem, nomeadamente os bonecos foram vestidos e preparados de forma a parecerem coelhos (ver ilustração 13)



Ilustração 14 - Reestruturação da casinha e dos bonecos

Com esta proposta educativa as crianças realizaram aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo. Utilizaram os seus conhecimentos acerca dos coelhos para efetuar a transformação da casinha, demonstrando conhecer como é feita uma toca e de que materiais (área do conhecimento do mundo). Na área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças manifestaram as suas ideias e opiniões de forma clara. Na área da expressão e comunicação – domínio da expressão motora (motricidade grossa), utilizaram o corpo para preparar os materiais, nomeadamente amachucando o papel de cenário, esponjando (exercendo diferentes tipos de forma para dar diferentes efeitos de cor); domínio da expressão plástica – decoraram o interior da casinha com objetos elaborados com diferentes materiais; pintaram o teto; construíram fatos para os bonecos; construíram cenouras; esponjaram o teto. Na área da formação pessoal e social as crianças aceitaram e respeitaram a opinião das outras crianças durante a transformação da casinha.

3.3.2. FASE IV: DIVULGAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO

Para decidir a forma de divulgar o projeto, reuniu-se com o grupo para em conjunto definirmos o que fazer. A maioria das crianças indicou que gostaria de mostrar o projeto às crianças da outra sala, tendo sugerido: “Vamos fazer um convite para os meninos da Teresa e vamos lá apresentar o nosso projeto”

A (C. 5 anos) e a (S. 5 anos) completou: “E podemos fazer um coelho para lhes oferecer com o convite.”. Em conjunto, com as crianças, elaborámos o convite e o fantoche em forma de coelho, como mostra a ilustração 11, e fomos todos à sala 1 fazer o convite. No fim do convite ser aceite começámos a discutir ideias



Ilustração 11 - Convite e fantoche para a sala da Teresa

para ver como iríamos fazer esta apresentação.

Foi decidido que utilizaríamos os cartazes que fizemos ao longo do projeto e que utilizaríamos um projetor com as fotografias que tirámos. Escolheram-se 5 crianças para fazer a apresentação.

No dia da apresentação, as 18 crianças da outra sala vieram até à nossa, ouviram a apresentação, aprenderam canções elaboradas no decorrer do projeto e visualizaram os registos e trabalhos realizados no âmbito do projeto que estavam expostos na sala. Ainda tiveram possibilidade de brincar na casinha e ver as transformações efetuadas na mesma. Os familiares e restantes intervenientes educativos da escola também puderam acompanhar o desenvolvimento do projeto, pois, no decorrer da semana fomos expondo à entrada da sala os trabalhos que se iam desenvolvendo.

A avaliação de todo este processo foi outro marco importante para o grupo. No fim de desenvolvidas todas as propostas educativas que tinham sido sugeridas pelas crianças (e outras que no decorrer do mesmo se mostraram relevantes), reunimos com o grupo para perceber o que mais tinham gostado de fazer e o que menos tinham gostado, o que fizemos e o que poderíamos ter feito e identificaram-se as aprendizagens efetuadas neste percurso. Depois de discutidas, avaliadas e refletidas as ideias, optámos por construir um cartaz que chamámos de “Avaliação do projeto O que comem e onde moram os coelhos” e à semelhança do que fizemos inicialmente para registar as ideias prévias, fizemos um registo pictórico para registar as ideias finais, como mostra a ilustração 12.



Ilustração 12 - Paineil à entrada da sala com o cartaz da avaliação do projeto e com os registros das crianças com as ideias finais do projeto

Destes dados destacamos, que grande parte das crianças nomeou a transformação da casinha e o seu processo como o que mais gostaram de fazer e que as crianças revelaram dificuldades em identificar o que menos gostaram de fazer.

Destaco ainda as diferenças evidenciadas entre o registo pictórico inicial e o registo pictórico final. O registo final, evidencia que as crianças alteraram a visão que tinham acerca dos coelhos, revelando em todos os registos, o coelho como um elemento de 4 patas e em posição ventral, contrariamente ao ocorrido no registo inicial, onde algumas crianças apresentavam coelhos com apenas duas patas. Também foi evidente neste registo final, o esforço que as crianças fizeram em demonstrar conhecer o local onde podiam viver os coelhos, bem como a alimentação que fazem.

Concluído o projeto posso referir que as crianças terão realizado aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo das OCEP, por exemplo, na área da formação pessoal e social, verificou-se que as crianças começaram a entender a importância de esperar pela sua vez para falar e a importância de respeitar o grupo e as suas ideias. Aos poucos, pudemos verificar que colocavam o dedo no ar e aguardavam que lhes fosse dada a palavra para falar. O trabalho de cooperação e de entreaajuda foi também notório, observando-se diversas vezes crianças auxiliarem colegas, pois o objetivo era comum a todos. Na área do conhecimento do mundo, as crianças tiveram oportunidade de ficar a saber mais sobre os coelhos, sobre a sua alimentação, e sobre os seus habitats.

Desenvolveram várias propostas que lhes permitiram melhorar a sua forma de comunicar e expandir o vocabulário bem como tiveram oportunidade de explorar diversos conteúdos matemáticos, nomeadamente, sequências, padrões, contagens e resolução de problemas. A expressão plástica e a expressão dramática foram uma constante ao longo de todo o projeto, sendo inúmeras as propostas que se englobam nestas áreas. No domínio da expressão musical, criaram-se canções e sugeriram-se modificações às letras de canções do seu quotidiano, aplicando assim os conhecimentos que foram adquirindo ao longo do projeto. No domínio da expressão motora, foram realizados jogos de movimento onde o mote era dado pela forma de locomoção e pelo comportamento dos coelhos no seu habitat natural. A título de exemplo, podemos referir a atividade do coelho e da toca, onde as crianças reproduziram a forma como os coelhos se deslocam para a sua habitação.

Ao contrário do que considerava inicialmente, não foi difícil colocar em prática esta metodologia. Hoje sei que se o educador for rigoroso e organizado na sua forma de trabalhar e se tiver abertura para planificar e aceitar as ideias das crianças, o projeto desencadear-se-á de forma fluída. Observar o quanto as crianças podem ser criativas e contribuir para que todo o grupo aprenda e se desenvolva foi evidente, sendo que planificar com as crianças foi muito compensador. Aprendi a entender as suas formas de pensar, o modo como iam encadeando todo o trabalho e, essencialmente, trabalhar em conjunto com elas seguindo os seus interesses.

A dinâmica da sala de atividades foi sendo modificada e adequado ao desenvolvimento do trabalho e tudo fluiu com naturalidade porque tudo era pensado com as crianças em grande grupo.

Foi interessante perceber que muitas vezes achamos que as propostas não tiveram eficácia porque as crianças não conseguem verbalizar as aprendizagens adquiridas mas com este projeto, percebemos que por vezes não passa mesmo da dificuldade das crianças em explicar/expor as coisas oralmente. Quando avaliámos o projeto com as crianças, e verificámos que não conseguiam explicar o que tinham entendido, sentimo-nos um pouco frustradas mas ao observarmos os seus comportamentos dentro da casinha, percebemos que todas sabiam dar resposta à questão de partida, pois todas reproduziam os comportamentos dos coelhos, quer ao nível da locomoção quer da alimentação ou das atitudes perante os acontecimentos.

Foi perceptível como uma mudança aparentemente tão pequena como a área da casinha, alterou tanto a dinâmica da sala e a postura das crianças. Senti que com esta metodologia as crianças se sentem mais responsáveis pelo trabalho a desenvolver e, por isso, demonstram mais empenho e motivação na realização das tarefas. Foi, igualmente, perceptível que encadearam uma rotina ligada ao projeto, nomeadamente no que respeita à planificação e avaliação, pois quando eu ou a colega nos esquecíamos, havia sempre uma criança que nos questionava e chamava à atenção.

Com a realização deste trabalho de projeto, consegui entender o que apenas conhecia na teoria acerca da metodologia de trabalho de projeto. Verifiquei que ao trabalhar deste modo é fácil manter as crianças motivadas e interessadas no que estão a fazer, bem como é fácil articular as várias componentes ligadas ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Foi-me possível entender a transversalidade das diversas áreas de conteúdo e a forma como se podem articular tendo em vista o desenvolvimento/aprendizagem das crianças.

CONCLUSÃO

Longa foi a caminhada feita até aqui, com muitas pedras no caminho que ajudaram a que crescesse e evoluísse enquanto pessoa e profissional. Ainda que o percurso tenha sido demorado, está longe de ter terminado.

As PES proporcionaram-me vivências bastante significativas e consolidaram o desejo que sempre tive de ser professora/educadora. Ainda que possa caracterizar esta experiência como um período de grande “conflitualidade, ambiguidade e incertezas a nível sócio profissional, relacional epistemológico” (Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa, & Fernandes, 2006, p. 45) foi, sem dúvida, um período de elevado valor formativo, pela variedade e riqueza das aprendizagens.

Ao longo dos últimos dois semestres pude observar o funcionamento integral que envolve o sistema educativo na primeira infância.

Através da experimentação de situações reais no contexto de creche e jardim-de-infância apercebi-me das minhas capacidades e das minhas dificuldades, quer ao nível científico quer didático/pedagógico. Com esta tomada de consciência, que não teria sido possível sem passar pela prática e com a ajuda da professora supervisora e das educadoras cooperantes fui procurando estratégias para que pudesse alterar algumas práticas no sentido de melhorar a qualidade das propostas educativas e de todo o processo educativo.

Enquanto estudante/futura educadora, senti que desenvolvi claramente a minha capacidade de reflexão. Ainda que seja muito difícil colocar por escrito essas reflexões compreendo a importância que têm no desenvolvimento profissional dos educadores.

A reflexão que faço agora, findo o período de PES, manifesta a clara sensação de que é possível trabalhar por projeto com as crianças, respeitando os seus interesses e motivações.

O entusiasmo com que as crianças ouviam atentamente as nossas propostas e a forma como se esforçavam para corresponder às expectativas que demonstrámos sempre ter em relação a elas deixa-nos com um brilho nos olhos pela sensação de dever cumprido.

Agora que termino esta etapa, julgo que só a experiência aliada a muito trabalho de pesquisa me ajudará a superar as dificuldades que ainda não ultrapassei, pois muitos dizem o que é incorreto fazer no trabalho do educador

“mas ninguém nos diz como e o que é correcto e melhor para fazer. A resposta é ler e procurar ver como se faz, confrontando com o que se leu. No fundo é aprender com o que outros têm para ensinar depois de experimentar, ver fazer e reflectir, provar que assim também pode ser.” (Varela, 2012, p. 3).

A consciência de que o educador/professor está em constante formação ao longo da vida, que está em constante aprendizagem faz-me acreditar que todos os dias poderei fazer mais e melhor.

Enquanto estudante julgo ter progredido, procurando ligar a teoria à prática tendo sempre, como primordial o bem-estar das crianças e o seu desenvolvimento e aprendizagem, bem como o meu crescimento pessoal e profissional.

BIBLIOGRAFIA

Alves, M. C. (2010). *Interação na creche: espaço para a formação social da criança*. Retrieved dezembro 12, 2013, from CCHSA:Centro de Ciências Sociais e Agrárias: http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cchsa.ufpb.br%2Fportalantigo%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D100%26Itemid%3D28&ei=7QWqUtiAtDKswbryoHQAq&usq=AFQjCNF58GulsKH77

Aparício, G. (S.A). *Ajudar a Desenvolver Hábitos Alimentares Saudáveis na Infância*. Retrieved dezembro 3, 2013, from Instituto Politécnico de Viseu: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium38/19.pdf>

Bell, J. (1997). *Como realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Bogdan, R., & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Borges, M. I. (1987). *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento*. Porto: Jornal de Psicologia.

Borrás, L. (2002). *Manual da Educação Infantil*. Lisboa: Marina Editores.

Brazelton, T. B. (2007). *O grande livro da criança*. Lisboa: Editorial Presença.

Bustamente, D., Domenicucci, T., Guarigilia, C., Hidalgo, J., López, H., Luduenã, M., et al. (2007). *Atlas visual da ciência - mamíferos*. Barcelona: Editorial Sol.

Caires, S., & Almeida, L. S. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 219-241.

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

Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Comissão de Nutrição da SPP. (2012, setembro/outubro). Alimentação e Nutrição do Lactente. *Acta Pediátrica Portuguesa: Revista de Medicina da Criança e do Adolescente* , 43, pp. S17-S40.

Cordeiro, M. (2010). *O Livro da Criança: do 1 aos 5 anos*. (5.ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.

Cró, M. d., & Pinho, A. M. (2011, Janeiro/Junho). O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de creche versus prática profissional dos educadores de infância. *Revista Reflexão e Ação* , pp. 308-323.

Cró, M. d., & Pinho, A. M. (2011, Janeiro/Junho). O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de creche versus prática profissional dos educadores de infância. *Revista Reflexão e Ação* , pp. 308-323.

Davies, D. e. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Desconhecido. (2008). *Educador de Infância*. Retrieved março 12, 2014, from Gabinete de Psicologia e Orientação: Escola José Régio: <http://psicologia.esc-joseregio.pt/wp-content/uploads/2008/10/educador-de-infancia.pdf><http://psicologia.esc-joseregio.pt/wp-content/uploads/2008/10/educador-de-infancia.pdf>

Desconhecido. (2014, março). Prontos para usar. *Educadores de Infância* , p. 6.

Dias, J., & Bhering, E. (2004, janeiro/abril). A interação adulto/criança: foco central do planeamento na educação infantil. *Revista Contrapontos* , 4, pp. 91-104.

Dias, M. I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA - instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados: Instituto Politécnico de Leiria

Diekmeyer, U. M. (1998). *O Desenvolvimento da Criança: 2 anos*. Lisboa: Presença.

- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis* (18) , pp. 64-66.
- Figueiredo, M. (2010). *Projeto Curricular no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Bola de Neve.
- Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento Psicomotor e a Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Formosinho, O., Spoked, J., Lino, B., & Niza, S. D. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto : Porto Editora.
- Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica* . Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Goldschimid, E., & Jackson, S. (2004). *Educação de 0 a 3 anos: o Atendimento em Creche*. Lisboa: Editora Artmed.
- Gomes, I. (1990). *Coelhos e Lebres*. Lisboa: Dinalivro.
- Hay, D. F. (2011, outubro 15). *Relações entre pares na infância e seu impacto sobre o desenvolvimento das crianças*. Retrieved dezembro 12, 2013, from Enciclopédia sobre o Desenvolvimento da Primeira Infância: <http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/HayPRTxp1->
- Henriques, P., Castanheira, N., & Batalha, L. (2010). *Pequenos Músicos 1.º e 2.º Anos do Ensino Básico*. Lisboa: Gailivro.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Holt, J. (2001). *Como aprendem as crianças*. Lisboa: Editorial Presença.
- Homem, C. (2009, Dezembro). A Ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma educadora de infância. *Cadernos de Educação de Infância* n.º 88 .

- Homem, M. (2002). *O jardim-de infância e a família - as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lezine, I. (1985). *A Primeira Infância*. Lisboa: Edições Livros Horizonte.
- Lézine, I. (1985). *Psicopedagogia da Primeira Infância*. Lisboa: Edições Livros Horizonte.
- Longo-Silva, G., Toloni, M., Goulart, R., & Taddei, J. (2011, setembro/outubro). Alimentação infantil: o advento das creches públicas. *Pediatria Moderna*, pp. 158-164.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., et al. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6* (1.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, J. F., & Carreira, S. (1994, Janeiro/Junho). Estudos de caso em educação matemática: Problemas actuais. *Quadrante: Revista de Investigação e Educação Matemática*, 3, pp. 19-53.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mello, E., Luft, V., & Meyer, F. (2004). *Obesidade Infantil: Como podemos ser eficazes?* Retrieved outubro 20, 2014, from *Jornal de Pediatria da Sociedade Brasileira de Pediatria*: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n3/v80n3a04>
- Ministério da Educação. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação, D. d. (2009). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: GGIDC.

- Monteiro, M. (2001). Intercâmbios e Visitas de Estudo. *Novas Metodologias de Educação* , pp. 171-197.
- Moreira, M. A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I., & Fernandes, I. S. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No Caleidoscópico da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 45-77). Mangualde: Edições Pedagogo, LDA.
- Moreira, V. (1998). *A criança dos dois aos seis anos*. Biblioteca dos Pais.
- Nunes, E., & Breda, J. (2001). *Manual para uma alimentação saudável em Jardins de Infância*. Lisboa: Direção Geral de Saúde.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., & S. Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: McGraw-Hill.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1973). *A Psicologia da Criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche - Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e educação. Investigação e práticas* , pp. 85-106.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. (2009, Junho 01). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?* Retrieved 11 2013, 08, from Exedra Revista Científica : <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>
- Post, J., & Hohman, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.^a Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Retrieved Fevereiro 12, 2014, from Escola Superior de Educação de Lisboa: http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011_vol1_n3/21_43.pdf
- Rocha, M. C., & M., M. M. (1996). *Núcleo de Divulgação Técnica e Documentação*. Lisboa: Direção Geral de Ação Social.
- Rodrigues, O. A., & Reis, S. C. (2009/2010). *Vinculação. Crianças em Creche*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Sá, E. (2013, maio 20). *Eduardo Sá e o Pré-escolar*. Retrieved abril 2, 2014, from Coisas para Crianças: <http://www.coisasparacrianças.com/eduardo-sa-e-o-pre-escolar/>
- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Silva, P. P. (2002). *Grávida no Coração*. Prior Velho: Campo das Letras.
- Simões, A. (2004, Julho/Setembro). O Educador como Prático Reflexivo... E a construção da sua Identidade Pessoal. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 8-13.
- Sim-Sim, I., Cristina, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação:DGIDC.
- SIM-SIM, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Snow, C. (1984). *A criação doméstica de coelhos* (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Soares, C. V. (2008, Setembro). Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. *Revista da Abem*, pp. 79-88.
- Sousa, M. J., & Batista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios. Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Spoked, B. (2010). *Manual de investigação em educação de infância* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V., & Guimarães, J. E. (2011). Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento. *Acta Pediátrica Portuguesa* (pp. 57-60). Porto: Sociedade Portuguesa de Pediatria.

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Varela, H. A. (2012). *Os Modelos Pedagógicos e Curriculares em Educação de Infância*. Vila Real : Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira"*. Retrieved fevereiro 8, 2014, from Escola Superior de Educação de Lisboa: http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011_vol1_n3/8_20.pdf

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., et al. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3.^aed. ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zapatero, J. (1977). *Coelhos alojamento e manejo*. Lisboa: Litexa.

ANEXOS

ANEXO I – REFLEXÃO DA 1.ª SEMANA EM CRECHE

Como em tudo na nossa vida, os primeiros contatos quando entramos num novo projeto são sempre sinónimo de algum nervosismo e ansiedade. A minha primeira semana nesta aventura não foi diferente. Senti-me como se fosse a primeira vez que entrasse na escola e estava ansiosa por saber com quem ia estagiar e para onde ia, com que grupo de crianças iria trabalhar, enfim, uma série de questões que neste momento já estão resolvidas e me deixam feliz.

Foi assim, com grande entusiasmo, expectativa e ansiedade que iniciei esta unidade curricular, uma vez que é a primeira vez que tenho a oportunidade de intervir como educadora num contexto de creche.

Na véspera da primeira ida à instituição estava muito nervosa. Era tudo novo e não sabia o que me esperava. A ansiedade era tanta que estava difícil de controlar. Foram inúmeras as perguntas que surgiram na minha cabeça e às quais estava ansiosa por dar resposta: “Como serão as crianças?”; “Seremos bem recebidas?”; “Será que as crianças vão aceitar bem a nossa presença no espaço delas?”; “Estaremos preparadas para intervir num contexto de creche?” (...) estas e muitas outras perguntas, foram respondidas com espanto e admiração. As crianças são adoráveis e a meu ver receberam-nos extremamente bem. A educadora responsável pela sala tem sido fantástica connosco, ajudando a dar resposta às nossas dúvidas e respondendo prontamente às nossas questões. Desde o primeiro momento que nos deixou super à vontade para intervir e ajudar no que fosse necessário.

Uma vez que a Educadora responsável pela sala nos deu desde início oportunidade de interagir com as crianças e acompanhar de perto tudo o que se passa na sala, optámos por utilizar como estratégia a observação participante, registando ao final do dia os aspetos que considerámos mais significativos. Como é a primeira vez que estamos numa prática em educação pré-escolar, estamos a ter alguma dificuldade em perceber que tipo de dados são necessários recolher tendo em conta o contexto em que nos encontramos. Tenho algum receio de não ter uma bagagem teórica/científica suficientemente abrangente para me poder aperceber dos dados que devo recolher bem como das diferentes formas de lidar com as crianças. Julgo que preciso de me fundamentar melhor ao nível da psicologia para deste modo saber qual a forma mais correta de agir de

acordo com as diferentes reações das crianças e principalmente saber que tipos de atividades se podem fazer com crianças tão pequeninas.

Estive apenas um dia na instituição mas já aprendi que na creche o mais importante é respeitar as rotinas das crianças, que são inúmeras. Aprendi que há tempo para tudo, desde que se saiba gerir o grupo e o espaço que se tem ao dispor.

Espero, nas próximas semanas perceber qual a melhor forma de interagir com elas.

Pelos motivos que acabei de enunciar, tenho algum receio mas também muita expectativa em relação a esta prática em contexto de creche.

ANEXO II – REFLEXÃO DA 2.^a SEMANA EM CRECHE

A segunda semana de prática educativa era uma semana de observação. Durante as idas à instituição procurámos recolher dados para podermos fazer as caracterizações que pretendíamos (do meio, da instituição e da sala). Desta forma tomei atenção a todos os aspetos que me rodeavam para poder perceber como funcionava e o que rodeava o espaço onde irei passar as próximas 13 semanas a intervir. Aproveitámos um espaço na hora de almoço para consultar o Projeto Educativo da instituição que se encontra afixado no placar de informação na entrada, visto este ser o “documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada (...) no qual se explicam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe a cumprir a sua acção educativa” (Ministério da Educação, 2008). Para além deste documento também é elaborado por cada sala um Projecto Curricular de Grupo que é o “documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar e do projecto educativo, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma” (Ministério da Educação, 2007), no entanto não nos foi possível consultar este documento, uma vez que estamos no início do ano letivo e a educadora está agora a conhecer o seu grupo e a elaborar o referido documento. Para a caracterização do meio optámos por ir tendo conversas informais com algumas auxiliares que são da zona de parceiros e que nos conseguiram dizer alguma coisa relativamente às infraestruturas existentes nas imediações da instituição. De forma a completar essa informação consultamos documentos online, nomeadamente os Censos 2011.

Como já era de esperar o que me despertou mais interesse foram as crianças e as suas interações bem como tudo o que as envolvia, nomeadamente as rotinas que têm ao longo do dia que são muitas nesta fase de desenvolvimento. Apesar de ser uma semana de observação fomos tendo a possibilidade de interagir bastante com o grupo e participar ativamente no seu dia-a-dia de modo a integrarmo-nos o máximo possível pois é muito importante que se estabeleçam relações de vínculo nesta fase, isto é a capacidade inata dos recém-nascidos se ligarem aos adultos que lhe estão próximos, sobretudo os seus cuidadores (Rodrigues & Reis, 2009/2010). Cró e Pinho (2011) defendem que “As crianças que estabelecem relações mútuas afirmativas com os pais e educadores ganham, a partir dessas relações, a coragem de que precisam para explorar o

mundo que existe para além da mãe, pelo que, em nosso entendimento, um contexto de creche com qualidade, só pode favorecer esse desenvolvimento” (p. 311).

Pude observar que no grupo de crianças, na hora em que a educadora diz que podem brincar livremente, umas são mais soltas que outras. Fiquei com a percepção de que há crianças mais familiarizadas com o espaço e com o local onde se encontram os brinquedos que outras. Aqui podem estar envolvidos fatores como a personalidade de cada um, o tempo que estão na instituição ou mesmo a nossa presença que ainda é estranha e lhes pode causar algum constrangimento. Foi também nestas horas onde podiam brincar livremente pela sala que as crianças mais se aproximaram de nós, quer para brincar quer para se queixar de algum conflito existente manifestando o seu desconforto através do choro. Considero particularmente importantes estes momentos na rotina da criança em que pode brincar, pois “O brincar (...) é o instrumento principal pelo qual as crianças aprendem coisas novas e crescem a cada dia, a todos os níveis: cognitivo, emocional, linguístico, social e motor. É imprescindível haver este espaço para que as crianças se possam desenvolver” (Homem, 2009).

A minha presença numa sala de creche é nova e ainda um pouco estranha para mim, ainda mais sendo estagiária. Tudo me desperta curiosidade e na grande maioria das vezes fico reticente nas decisões a tomar. Ainda me faltam dar muitas braçadas para me sentir um peixe dentro de água neste mundo dos mais pequenos.

Ao longo da nossa vida, pelo contato que vamos tendo com crianças pequenas, quer em situações profissionais ou pessoais, concebemos conceitos que depois na prática nem sempre são aplicáveis. Quando temos um familiar próximo nesta fase de desenvolvimento a nossa tendência é dar colinho e maminho e quando chegamos à sala de creche sabemos que as coisas não podem ser assim. Esta é sem dúvida uma valência muito afetiva mas é necessário o adulto estabelecer limites para que a criança também se inter-relacione e interaja com os seus pares, pois se a educadora passar o dia a limitar a criança, segurando-a ao colo e não lhe dando espaço para ela explorar o meio e se relacionar com os colegas também não está a contribuir para o desenvolvimento sustentável da criança.

Isto fez-me refletir sobre o papel do educador em creche. Percebo que temos de saber distinguir o que é aceitável quando estamos só com uma ou duas crianças em períodos

esporádicos do que se pode fazer enquanto educador ou adulto cuidador de uma criança. Como refere Rodrigues e Reis (2009/2010), citando Portugal (1998), "O papel dos adultos na creche não é o de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe transmitam segurança emocional e encorajamento, sendo fundamental para aprender ao longo da sua vida. A aprendizagem ocorre desde o nascimento e ao longo de toda a vida, é importante que nos primeiros anos de vida exista a preocupação de promover um desenvolvimento global da criança, em vez de ser só pensado exclusivamente nos cuidados básicos, logo o papel do educador e da creche é fundamental." É o educador que passa a maior parte do dia com a criança, logo o educador que tem grande parte da responsabilidade de criar situações que lhe permitam desenvolver a sua autonomia, o seu espírito crítico, o companheirismo e o modo como se relaciona com o meio e com os outros indo assim ao encontro das duas grandes finalidades definidas relativamente ao aspeto da organização dos cuidados destinados às crianças dos 0 aos 36 meses em Portugal "apoiar as famílias na tarefa de educação dos filhos, e proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade" (Ministério da Educação, 2000, p. 40). A estas finalidades correspondem três objetivos específicos: em primeiro lugar, "proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado"; em segundo lugar, "colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e de responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças"; e, por último, "colaborar de modo eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, assegurando o seu encaminhamento adequado".

Cabe ao educador definir regras e mecanismos que permitam à criança perceber porque tem aquela rotina em vez de outra. E é nestas tomadas de decisões que ainda me sinto pouco à vontade, não só porque tenho pouca experiência em contexto mas também porque ainda não estou bem fundamentada e não conheço o que diz a bibliografia em relação a determinadas situações concretas. Deste modo receio tomar decisões apenas pelo que me parece mais correto ou porque me deixo levar por sentimentos ou emoções. Por exemplo quando uma criança está a disputar um brinquedo com outra, a minha tendência é ir junto delas e tentar conversar com ambos para perceberem a importância da partilha. Mas será esta a atitude a tomar? Não deverei deixá-los durante algum tempo para que comecem a aprender desde cedo a resolver conflitos e assim tornarem-se

adultos mais pragmáticos? Na hora da refeição quando a criança pede mais comida, devo dar-lhe? Recuso? Ou ao contrário, quando a criança se recusa a comer, deverei insistir com ela para fazê-lo? Como perceber que quantidade de comida é suficiente? Para além das minhas dúvidas e dilemas pessoais em relação a estas e outras questões, tenho ainda de ressaltar a rotina da criança e da instituição, pois é muito importante para a criança que seja sempre adotado o mesmo modelo uma vez que estas rotinas tornam o ambiente mais calmo, mais sereno, mais organizado e torna também as crianças mais autónomas. Falta-me ainda “aprender os ritmos de sono e alimentares do bebé, perceber as suas preferências na forma de ser alimentado, posto a dormir ou confortado” (Portugal, 2012) e isto só se adquire com o convívio e observação do grupo.

Uma das coisas que mais me marcou esta semana foi a atividade realizada pelas crianças na terça-feira. A instituição tem definido um período de 15 dias para cada sala expor no painel de entrada os seus trabalhos. Na sequência da organização deste painel a educadora promoveu uma pequena atividade de pintura com as crianças. O trabalho consistia em desenhar uma lagarta utilizando a técnica da digitinta. A opção pela lagarta deveu-se ao fato de o nome da sala ser “Sala das lagartas”. Foi interessante ver como perante a mesma situação as crianças reagem de formas tão distintas. Alguns correram para a mesa onde foi colocada a tinta e “colocaram a mão na massa”, outros pelo contrário afastaram-se e apenas observaram de longe, outros ainda aproximaram-se mas tocaram na tinta a medo. A forma como observaram não só o que estava a acontecer à tinta mas também o que acontecia às suas mãos quando mexiam nessa tinta foi gratificante de observar. O fato de assistir à realização desta atividade e de ter visto entusiasmo e interesse por parte das crianças permitiu-me compreender o que referiam Cró e Pinho (2011) “Ainda que os primeiros meses de vida sejam considerados como um período dedicado ao sono, à prestação de cuidados e ao choro, o educador de infância tem uma noção clara que se trata, também, de um período desenvolvimental extremamente rápido e crucial no desenvolvimento ulterior da criança. Os bebés que aparentemente se limitam à inatividade, encontram-se numa fase de permanente atenção, capazes de absorver tudo o que passa em seu redor” (p. 309). Cada vez mais a creche é encarada não só como um espaço onde a mãe tem de deixar a sua criança quando acaba a sua licença de maternidade e volta ao trabalho, ou seja como função de guardar a criança e começa-se a considerar a função educativa deste espaço onde as

crianças interagem com os seus semelhantes e com adultos estando deste modo mais predisposta para a aquisição de competências como a fala ou o modo de se relacionar com os outros que mais tarde são imprescindíveis para a sua vida em sociedade (Cró & Pinho, 2011).

De forma a participarmos mais na rotina das crianças, em diversos momentos como os de higiene, optámos por cantar canções com as crianças, pois “a partir do século XX, várias pesquisas (Beyer, 1994, 1999; Gordon, 2000; Ilari, 2002; Trehub, 2001) têm sido feitas sobre a relação da música com o desenvolvimento infantil. Defendem que cantar e ouvir música, bem como dançar com a criança, não só promove alegria e satisfação, como também favorece e potencializa o seu desenvolvimento, aqui entendido no seu amplo aspecto, físico, motor, afetivo, social e cognitivo” (Soares, 2008). A meu ver, o fato de o fazermos ajuda não só na nossa integração e criação de laços de proximidade como também ajuda a criança a encarar os momentos rotineiros e que por vezes se tornam chatos para a criança, mais alegres e divertidos. Para que se perceba melhor o que quero dizer ou onde se enquadraram estes momentos vou referir dois: depois do almoço quando a criança se prepara para fazer a sesta e depois do lanche quando a criança vai ao bacio e aguarda a sua vez para lavar as mãos.

O primeiro momento de todos os dias da criança quando chegam à sala, é marcado por se sentarem no tapete da sala e cantarem a canção do Bom dia. A canção cuja letra é “Bom dia ao X, bom dia ao X, Bom dia, Bom dia que bom que é ter-te aqui” e onde se dá individualmente a todos os intervenientes na sala um bom dia já está tão interiorizada nas crianças que mesmo não conseguindo falar gesticulando apontando por exemplo para o peixe quando chega a vez de cantar o Bom dia ao Laranjinha. Uma simples canção que serve para receber as crianças e iniciar o dia faz com que elas estabeleçam relações, memorizam determinados aspetos e deste modo se desenvolvam e aprendam.

Pelos motivos que enunciei, a creche é cada vez um maior desafio para mim que percebo que tenho ainda muito que aprender.

Bibliografia

Cró, M. D., & Pinho, A. M. (Janeiro/Junho de 2011). O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de creche versus prática profissional dos educadores de infância. *Revista Reflexão e Ação*, pp. 308-323.

Ministério da Educação (2000). A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (22 de Abril de 2008). Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de Abril. Diário da República, 1ª série - nº 79, 22 de Abril de 2008.

Ministério da Educação (10 de Outubro de 2007). Gestão do currículo na educação pré-escolar. *Circular n.º 1/DSDC/DEPEB*. DGIDC.

Homem, C. (Dezembro de 2009). A Ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma educadora de infância. *Cadernos de Educação de Infância n.º 88*.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro.

Rodrigues, O. A., & Reis, S. C. (2009/2010). *Vinculação. Crianças em Creche*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Soares, C. V. (Setembro de 2008). Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. *Revista da Abem*, pp. 79-88.

ANEXO III – REFLEXÃO DA 4.ª SEMANA EM CRECHE

Esta foi a primeira semana em que eu e a minha colega de estágio tivemos a experiência de planificar e orientar a nossa sala de creche. Ao contrário do que acontecia nos meus estágios de 1.º e 2.º Ciclos, não senti o peso de ter o grupo unicamente à minha responsabilidade. Pelo contrário, defini ainda mais a minha posição quanto à importância de neste contexto (de creche) haver um trabalho de cooperação e entreajuda e isso acontece quer com a auxiliar da sala, quer com a minha colega de estágio ou mesmo com a educadora que não nos deixou à deriva e foi auxiliando no que era necessário.

Começando pelo que foi a tarefa de planificar. Sempre que se fala em planificação o meu cérebro reage colocando à minha mente uma série de questões... e desta vez não foi diferente. Debati-me durante vários dias com perguntas como: - Planificar para quê? - Planificar para quem? - Planificar porquê? – Planificar o quê? Ao longo das últimas semanas, nos momentos de pausa que fui tendo com a minha colega de estágio, procurámos delinear o que era para nós uma planificação e o que era importante lá colocar. Foi sem dúvida uma experiência interessante e enriquecedora, pois demo-nos conta que apesar de termos a mesma formação de base a nossa conceção acerca das coisas é bastante distinta. No fim de várias horas a debatermos as nossas ideias conseguimos chegar a um modelo que fazia algum sentido para as duas. Apesar das muitas dúvidas que ainda temos e que considero importantes para a nossa evolução enquanto profissionais, julgo que o modelo a que chegámos satisfaz as nossas necessidades para esta semana pois conseguimos colocar no papel as nossas ideias sem entrar em conflito com os ideais de cada uma e também porque ambas tínhamos ciente que “Planificar é decidir quais os conteúdos mais aliciantes para os diferentes indivíduos, é decidir as estratégias de organização do grupo/crianças para que cada uma apreenda o máximo que puder, decidindo a forma de avaliação que melhor se adapta ao grupo/criança” (Simões, 2004, p. 10). No fim de termos refletido com a nossa orientadora, percebo que se calhar este modelo vai sofrer várias alterações à medida que o tempo for passando, pois neste momento já percebemos que faz sentido uma contextualização da ação e nós não referíamos isso. Resta saber de que forma se irá

enquadrar esta questão na nossa planificação, bem como que implicância tem para o nosso exercício de planificação/ação/reflexão.

Relativamente à prática em si, há também vários aspetos a refletir. O primeiro prende-se com a decisão de trabalhar em grande grupo. Fará isto sentido? - Será funcional com crianças tão pequenas trabalhar em grande grupo? - Não seria preferível planificar um trabalho mais individualizado? Fará sentido planificar a mesma coisa para todas as crianças uma vez que apesar da semelhança cronológica apresento diferentes níveis de desenvolvimento? Estas são algumas questões que ainda se colocam e que só serão respondidas, a meu ver, depois de experienciarmos as várias metodologias que temos ao dispor nunca esquecendo que é o educador que “promove o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade” (Decreto-lei nº.240/2001, de 30 de Agosto, p.2). Não podemos é esquecer que “um educador deve privilegiar cada criança com um olhar atento, de modo a perceber, respeitar, assegurar as suas diferenças individuais, e admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo.” (Silva, 1997, p. 19).

Quanto às propostas que apresentámos esta semana, julgo que a atividade de segunda-feira foi conseguida, pois as crianças mostraram entusiasmo ao ouvir a música batendo palmas e manifestando-se com sorrisos e exploraram o material que lhes colocámos à disposição, nomeadamente assim que viram as folhas pegaram nelas para começar a esfregar para ouvir os barulhos que produziam. As pinhas, por ser a primeira vez que entravam no seu mundo, causaram alguma estranheza inicialmente. Algumas crianças, como a M. e o S. só lhes tocaram quando incentivados pelos adultos. No entanto, o R. e o A. Procuraram explorá-las e até conseguiram fazer sons esfregando duas pinhas. O modo como foi planificada esta tarefa funcionou. A canção sobre o outono deu continuidade à canção do “Bom dia” que já é habitual e prendeu a atenção das crianças. Ao mesmo tempo foram sendo introduzidas as folhas que já não eram um elemento novo, de tal forma que enquanto as deixávamos cair o P. e o A. apontaram para quadro onde estão coladas algumas, querendo dizer que eram iguais às que estavam na sala. No final da atividade, por sugestão da educadora, foram colocadas duas caixas (uma com folhas e outra com pinhas) num dos armários da sala que tem os brinquedos e os

materiais que estão à disposição da criança. No momento de brincar livremente pela sala, o M. por ter observado que as folhas voavam, foi buscar panos e atirou-os ao ar tentando perceber se tinham o mesmo comportamento que as folhas quando eram atirados. Isto leva-me a crer que ele tentou estabelecer uma relação entre o que acontece com as folhas e o que acontece com outros materiais, nomeadamente, os panos.

A proposta de terça-feira não foi tão conseguida. A estória apareceu às crianças como que caída do céu. O material também não foi o mais indicado, pois apesar de ter tido em conta a segurança da criança, o tamanho era desadequado (demasiado grande), tinha demasiados elementos distratores pois era constituída por uma moldura com várias imagens e tinha cores muito semelhantes o que tornava difícil a perceção figura/fundo ainda pouco desenvolvida nesta fase de desenvolvimento. Também o tamanho das imagens era desajustado da realidade, ora apresentando uma lagarta muito grande e uma folha muito pequena ora o contrário. Esta questão do material apanhou-nos um pouco de surpresa, pois acho que nos preocupámos com outros assuntos que para nós eram bastante mais importantes e assumimos logo que a estória servia sem nos debruçarmos sobre ela, sem a analisarmos ou questionarmos o que estava contido na mesma. Ainda assim, as crianças conseguiram identificar nas imagens a lagarta e a folha, pois o A. assim que teve a estória na mão apontou para a lagarta e posteriormente para o móvel onde está o fantoche da lagarta bem como para a folha e posteriormente para o quadro onde estão coladas outras folhas. A segunda proposta que tínhamos para este dia não foi possível de concretizar da forma como estava planificada, pois o tempo de concentração das crianças é muito reduzido e quando acabámos a leitura da estória foi perceptível que queriam ir brincar livremente. Assim, a parte motora e do movimento da lagarta só foi proposta a algumas crianças mais recetivas como o M. e o A. Já no decorrer do momento de “brincar livremente”.

Um dos aspetos que mais me chamou à atenção nesta primeira semana de planificação/ação/reflexão foi a avaliação. Não tendo eu qualquer elemento palpável como vou avaliar? Serão as evidências do desenvolvimento e aprendizagem das crianças suficientes? Deverei anotar ao longo das atividades o que vou observando ou não será necessário registo?

Ao fim destas quatro semanas de estágio senti-me bastante mais desperta para aspetos que até aqui me passavam um pouco ao lado, pois ainda estava focada nos aspetos

organizacionais da instituição, nomeadamente em tentar absorver as rotinas de forma a enquadrar-me o melhor possível. Assim, esta semana consegui aperceber-me das interações entre as crianças, nomeadamente dei conta que esta semana estavam bastante carinhosos uns com os outros, vendo em várias alturas a D. ou o R. a abraçar e a dar beijinhos nos colegas. Ao nível do desenvolvimento linguístico já se notam bastantes avanços. O M. e o R. no refeitório já pronunciaram uma pequena frase, por repetição do que eu disse: “Acabou o pão”, o R. mencionou também “mai pão” querendo pedir “mais pão”, o A. pronunciou várias palavras soltas como “maçã” e “abelha”. Também a Leonor, que até então ainda não se tinha manifestado ao nível da fala, posteriormente à aula extracurricular de música, entoou sons como “mama, papapapapa”.

Não podia deixar de mencionar que foi notável a evolução do comportamento e da atitude das crianças de uma semana para a outra relativamente a esta atividade extra curricular. Notou-se que as crianças estavam mais à vontade, soltando-se e interagindo mais com os professores de música que se encontravam no espaço. Nesta aula foi também feita a exploração de vários instrumentos musicais e as crianças aderiram com entusiasmo e interesse, procurando imitar os adultos na produção de sons e nos diferentes ritmos.

Conto que na próxima semana, algumas das dúvidas que ainda tenho quanto a todo este processo que envolve a creche, já estejam mais claras na minha cabeça e que possa evoluir no sentido de proporcionar melhores vivências/experiências às crianças contribuindo para um desenvolvimento e crescimento envoltos em felicidade e bem-estar num espaço que não sendo a casa delas, é um pilar importante na sua formação enquanto cidadão do mundo.

Bibliografia

Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Simões, A. (Julho/Setembro de 2004). O Educador como Prático Reflexivo... E a construção da sua Identidade Pessoal. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 8-13.

Decreto-lei nº.240/2001, de 30 de Agosto

Proposta: Definir um desafio para a semana e procurar cumpri-lo.

Proposta da Liliana:	Proposta da Sónia:
<ul style="list-style-type: none">• Incentivar o P. O. (17 meses) a estar sentado no bacio.	<ul style="list-style-type: none">• Incentivar o P. R. a levantar-se sozinho do chão e das cadeiras (18 meses).

Heteroavaliação	Auto avaliação
<p>O P.O. é uma criança que tenta sempre levantar-se do bacio neste momento de higiene. Regra geral para procurar a atenção e o mimo do adulto, o que causa alguma instabilidade no grupo, por isso, achei bastante pertinente a escolha do desafio.</p> <p>A Liliana nestes dias, sentou-se junto do P.O. e foi sempre tentando que não se levantasse, exemplificando que os amigos também estavam sentados até que a educadora ou a Dina o chamassem. Procurou que o Pedro fizesse as suas necessidades sentado, pois deste modo, faria o xixi dentro do bacio e não fora, como é habitual. Uma vez que é frequente o P.O. inclinar-se quando estamos junto a ele para deitar a sua cabeça no nosso colo, talvez seja favorável a este desafio de o manter sentado, ficarmos mais afastadas, pois deste modo não terá o que ele quer tão perto. Devemos procurar incentivá-lo a estar sentado, de um ponto mais distante do seu bacio, não saindo do seu raio de visão, mas de forma a que não consiga tocar no adulto.</p>	<p>O P.R. apesar de já possuir um desenvolvimento motor que lhe permite andar e movimentar-se sozinho, nunca tem a iniciativa de se levantar do chão ou das cadeiras sem que o adulto o vá ajudar, o que me levou a lançar este desafio.</p> <p>Os momentos que tive para incentivar o P.R. a levantar-se sozinho, foram na altura de colocar os babetes antes das refeições e as próprias refeições, sendo que num dos momentos deveria levantar-se do chão e no outra de uma cadeira. Para que o P.R. se levantasse fui dizendo frases como “Anda Pedro, levanta-te do chão para irmos almoçar/lanchar”; “Levanta-te P.R., olha os amigos todos a fazer o comboio, vamos também com eles”; “P., levanta-te e arruma a tua cadeira para regressarmos à sala”, “Vamos P., estamos à tua espera”. O P., quando incentivado verbalmente mostrou predisposição para se levantar, resta saber se o fará quando não lhe dissermos nada, algo que irei observar no decorrer da próxima semana.</p>

À conversa com...

O D.!

(2 de dezembro – 10h27m)

Sónia: O que é isso D.?

D.: É o livro.

Sónia: O livro. Que livro é esse?

D.: É a tória (estória).

Sónia: É uma estória?

D.: Im (sim).

Sónia: É uma estória de quê?

D.: Do uso (urso).

Sónia: Mostra a estória à Sónia.

D.: Toma.

(senta-se ao meu colo para lermos a estória)

Análise: Esta conversa passou-se num momento de brincadeira livre e foi o D. que escolheu ir buscar um livro. Tive preocupação em repetir corretamente as palavras que o D. ia dizendo mal, de forma a que aumentasse o seu vocabulário e aprendesse a pronunciar corretamente as palavras que já conhece. O fato de lhe ter dado colo, permitiu um momento de aprendizagem e o aumento do laço de vinculação entre mim e a criança.

ANEXO VI – PLANIFICAÇÃO DA SEGUNDA-FEIRA DA 9.ª SEMANA DE ATUAÇÃO



Prática Pedagógica em Creche
Mestrado em Educação Pré-Escolar



<u>Orientadora Cooperante:</u> Verónica Fonseca	<u>Contexto:</u> Creche	<u>Nº de Crianças:</u> 11
<u>Professora Supervisora:</u> Isabel Dias	<u>Idades:</u> entre os 12 e os 24 meses	
<u>Grupo de Estágio:</u> Liliana Figueiredo Sónia Pereira	<u>Data:</u> 9 de dezembro de 2013	
<u>Atuante:</u> Sónia Pereira		

Hora	Descrição da Rotina
7h45 – 9h00	Somos recebidas na sala polivalente. Aqui estão disponíveis vários brinquedos como legos, um escorrega e uma piscina de bolas.
9:15 – 9:30	Fazemos um lanche (comemos pão ou bolachas e bebemos água). Sentamo-nos todas no tapete que está na sala polivalente.
9h30 – 9h45	Somos encaminhadas para a nossa sala, a sala das “lagartas”.
9h45 – 10h00	Sentamo-nos no tapete e cantamos a canção do “Bom dia”.
10h00 – 10h30	Realizamos a proposta educativa planificada.
10h30 – 10h40	Brincamos livremente.
10h40 – 11h00	Arrumamos a sala e somos preparadas para o almoço (higiene).
11h00 – 12h00	Almoçamos. (Quando todos terminando de almoçar, vamos para a nossa sala e somos preparadas para a sesta.)
12h30 – 15h00	Dormimos a sesta.
15h00 – 15h30	Somos preparadas para o lanche (higiene).
15h30 – 16h00	Lanchamos.
16h00 – 16h15	É feita a nossa higiene.
17h30 – 19h15	Brincamos livremente.

Proposta Educativa

Período	Manhã – 10h00
Duração	Cerca de 20 minutos
Contextualização	Esta proposta educativa surgiu porque nos estamos a aproximar da época natalícia, porque as crianças manifestam alegria quando ouvem e aprendem canções e também porque revelam vontade de pintar com materiais riscadores.
Intencionalidade Educativa	Com a elaboração da presente planificação, para o grupo da sala das lagartas constituído por onze crianças, na faixa etária dos doze/vinte e quatro meses, pretendemos criar situações de aprendizagem que promovam: <ul style="list-style-type: none"> • A concentração, ouvindo canções (Domínio Cognitivo); • A motricidade fina (Domínio Cognitivo e motor); • A interação com os pares (Domínio afetivo);
Proposta Educativa	<p>Estando nós sentados no tapete, cantamos a canção do “Bom Dia” e seguidamente damos comida ao Laranjinnha (o peixe). Depois, em conjunto com as nossas educadoras, vamos aprender a canção “Brilha, brilha estrelinha” (anexo II).</p> <p>No seguimento da canção que fala da estrelinha, vamos colorir com lápis de cera uma estrela (anexo III). Para isso, vamos dois de cada vez sentar-nos à mesa e pintar a nossa estrela. No final, as estrelas serão penduradas nos candeeiros da nossa sala.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Rádio • CD • Molde das estrelas • Lápis de cera • Mesa e cadeiras
Avaliação	<p>A avaliação será feito com registos numa grelha de observação (anexo I). Será avaliada a Mafalda e o Afonso.</p> <p>- Tentam cantar?</p> <p>-Manifestam-se? Se sim, como?</p> <p>-Interagem com os colegas? E com os adultos?</p>

	-Como manuseiam os lápis? -Esperam pela sua vez?
Referências Bibliográficas	Henriques, P., Castanheira, N., & Batalha, L. (2010). <i>Pequenos Músicos 1.º e 2.º Anos do Ensino Básico</i> . Lisboa: Gailivro.

Entrevistador: Bom dia. Antes de mais queria agradecer-lhe a disponibilidade para responder e participar neste pequeno ensaio investigativo que estou a realizar.

Este trabalho está inserido na U.C de Prática Educativa no âmbito do mestrado em educação pré-escolar.

Como a Verónica já lhe deve ter explicado, eu estou a realizar um pequeno trabalho sobre a alimentação das crianças, e como verifiquei que a Beatriz é uma criança que tem manifestações diversas perante esta rotina, escolhia como amostra do meu estudo. Uma vez que a minha observação não seria suficiente para tirar conclusões, optei por pedir-lhe que me respondesse a algumas perguntas. Gostaria antes de prosseguir de lhe pedir permissão para gravar esta entrevista.

Conto demorar cerca de 15 a 20 minutos.

Primeiro queria-lhe fazer algumas perguntas para contextualizar.

Quais é que são as suas habilitações literárias?

Entrevistado: Doutoramento.

Entrevistador: Em?

Entrevistado: Tenho de especificar? Doutoramento em Marketing.

Entrevistador: A idade?

Entrevistado: 35, mas vejo-me com 25 (risos)

Entrevistador: Como é que é constituído o agregado familiar da Beatriz?

Entrevistado: Portanto é o pai, a mãe, o irmão e a Beatriz e depois temos a família alargada que é o primo, é a tia, é a avó que quando um de nós não pode...

Entrevistador: está com ela.

Entrevistado: Está com ela.

Entrevistador: Na hora de preparar os alimentos para o almoço, a Beatriz encontra-se perto do ambiente onde os alimentos são preparados?

Entrevistado: Não.

Entrevistador: Não, normalmente não vê a preparação?

Entrevistado: Não, normalmente não vê.

Entrevistador: Comem todos os elementos do agregado familiar na mesma mesa?

Entrevistado: Bom, a Beatriz está na cadeira dela. Todos os outros então comem à mesa. Mas a cadeira dela está ao pé da mesa, não está é virada para a mesa.

Entrevistador: E acontece ao mesmo tempo, isto é, quando ela come é quando os outros também estão a comer?

Entrevistado: Tendencialmente ela começa a comer ligeiramente mais cedo do que nós, mas há uma altura em que estamos simultaneamente todos ...

Entrevistador: À mesa?

Entrevistado: À mesa!

Entrevistador: Eu ia-lhe perguntar se tem uma cadeira especial mas já sei que sim. Costumam ajudá-la a comer?

Entrevistado: Só ajudamos agora a sopa, porque o segundo já é ela que come sozinha.

Entrevistador: E come com os talheres?

Entrevistado: (Risos) às vezes. Ela tem lá os talheres mas ela muitas vezes tem o talher na mão e vai com a mão buscar o arroz ou a carne... talher ela tem, agora nem sempre o usa.

Entrevistador: A Beatriz costuma sair da mesa antes de todos terminarem? Ou levanta-se a meio da refeição?

Entrevistado: Quando ela está na cadeira ela não se levanta. Mas quando acaba de comer, nós tiramo-la da cadeira e vai diretamente para o bacio normalmente é...

Entrevistador: Ok, pronto.

Entrevistado: É! É!

Entrevistador: Reconhece alimentos preferidos da Beatriz?

Entrevistado: TODOS! Nós fazemos muita comparação entre ela e o irmão. O irmão foi muito difícil de comer. O irmão era do género estarmos uma hora à mesa e ele não querer comer e termos quase de forçar a comer. No caso dela, nós vimos que é o oposto. Que é tudo o que lhe metemos à frente ela come. Nós metemos-lhe feijão ela come, nós metemos-lhe grão ela come, metemos-lhe ervilhas ela come, metemos-lhe pão ela come. Portanto, no caso dela, até agora não houve nenhum alimento que lhe tivéssemos colocado à frente que ela não tivesse comido. Mas dentro da refeição ela prefere a sopa à fruta.

Entrevistador: Hum.. hum...

Entrevistado: Não gosta muito do sabor doce, apesar de gostar muito das bolachas. Em termos de refeição prefere a sopa à fruta.

Entrevistador: Ia-lhe perguntar quais são os alimentos que menos gostas, mas assim não identifica.

Ela reage de forma diferente perante os alimentos que lhe apresentam?

Entrevistado: Ham... depende dos dias. Há dias em que também como já identificou, não lhe apetece muito comer e nós temos que de fato distrai-la para ela começar a comer, a partir do momento em que começa a comer então vai de seguida. Depende dos dias, não tanto dos alimentos, mas depende dos dias.

(eu queria falar contigo um bocadinho) – filho

Entrevistador: Acha que a quantidade de alimentos que lhe apresenta condiciona a sua atitude? Isto é, se ela vir que o prato está muito cheio se reage de forma diferente ou se o prato tiver menos quantidade?

Entrevistado: Não...não...

Entrevistador: Que outros objetos ela tem no momento da refeição? Tem só os talheres e o prato ou tem outras coisas?

Entrevistado: Por vezes ela tem um patinho de borracha e tem uma taça em que ela finge que a taça é também um... também tem comida...e depois começa a dar comida ao irmão, começa a dar comida à mãe...

Entrevistador: Hum ... hum...

Agora ia-lhe perguntar, e já me está a responder, que era como é que era a interação dela com as outras pessoas que estão presentes na refeição?

Entrevistado: Ela é... ai ... ela gosta muito de mandar no irmão (não é?)

(é. Responde o irmão)

Entrevistador: Como se relaciona com o irmão no almoço, já vi que ela está sempre a brincar com ele.

Entrevistado: É! E depois ela está sempre a brincar com ele. Ela ... ou naqueles dias em que ela está mais...

Filho: Oh mãe, quando a babisca quer brincar comigo o pedro não deixa.

Entrevistado: Pois é o pedro também quer. Querem os dois brincar ctg.

Entrevistador: Tens de dividir a atenção para os dois.

Entrevistador: Agora quase lhe vou fazer as mesmas perguntas mas relativas ao lanche.

Se ela observa a preparação do lanche?

Entrevistado: O lanche normalmente nós damos-lhe um iogurte, bolachas, portanto não exige muita preparação.

Entrevistador: Comem juntos também no lanche?

Entrevistado: Não, ela normalmente, aí come mais cedo do que nós.

Entrevistador: E dão-lhe o lanche?

Entrevistado: Sim, o iogurte damos-lhe e a bolacha ela come sozinha ou o pão ela como sozinha.

Entrevistador: Ela come numa cadeira especial na hora do lanche?

Entrevistado: Não, no caso do lanche não.

Entrevistador: E os lugares à mesa estão marcados, estão definidos?

Entrevistado: Ahh... sim, os nossos estão. O dela é que não. A cadeira está sempre no mesmo sítio.

Entrevistador: Ia perguntar-lhe se reconhece alimentos preferidos, mas já vimos que no lanche também come sempre quase a mesma coisa....

Entrevistado: Sim, pão, bolacha, iogurte... já chegámos numa altura por exemplo a dar-lhe fruta, por exemplo dar-lhe puré de fruta... mas ela...no lanche costuma ser mais o iogurte e mais qualquer coisa. O iogurte e mais qualquer coisa.

Entrevistador: E há hora do lanche ela costuma ter outros objetos à disposição?

Entrevistado: Não aí não.

Entrevistador: Não?

Entrevistado: Não.

Entrevistador: Qual é a interação dela com as outras pessoas?

Entrevistado: Na hora do lanche ela concentra-se em comer. (risos) só depois então é que brinca.

Entrevistador: Pronto, queria-lhe agradecer então a disponibilidade para responder a estas perguntas, depois no final de feita a transcrição, faço-lhe chegar, se calhar pela Verónica é a forma mais fácil, e depois diz-me alguma coisa. Se quiser alterar alguma resposta, esteja à vontade...

Entrevistado: Ok, tudo de bom para o trabalho

Entrevistador: Obrigada!

ANEXO VIII – ANÁLISE DA ENTREVISTA

Questões	Tema	Categoria de análise	Transcrição
Quais é que são as suas habilitações literárias?	Contextualização	Dados do Entrevistado	“Doutoramento em Marketing”
Idade?	Contextualização	Dados do Entrevistado	“35, mas vejo-me com 25 (risos)”
Como é que é constituído o agregado familiar da Beatriz?	Contextualização	Dados do ambiente da criança	Portanto é o pai, a mãe, o irmão e a Beatriz e depois temos a família alargada que é o primo, é a tia, é a avó que quando um de nós não pode...
Na hora de preparar os alimentos para o almoço, a Beatriz encontra-se perto do ambiente onde os alimentos são preparados?	Contextualização	Dados do ambiente da criança	Não, normalmente não vê.
Comem todos os elementos do agregado familiar na mesma mesa?	Contextualização	Dados do ambiente da criança	Bom, a Beatriz está na cadeira dela. Todos os outros então comem à mesa. Mas a cadeira dela está ao pé da mesa, não está é virada para a mesa.
E acontece ao mesmo tempo, isto é, quando ela come é quando os outros também estão a comer?	Contextualização	Dados do ambiente da criança	Tendencialmente ela começa a comer ligeiramente mais cedo do que nós, mas há uma altura em que estamos simultaneamente todos ...À mesa!
Costumam ajudá-la a comer?	Interação	Interação com os pares e com os adultos Interação com a comida	Só ajudamos agora a sopa, porque o segundo já é ela que come sozinha.

E come com os talheres?	Interação	Interação com os objetos	(Risos) às vezes. Ela tem lá os talheres mas ela muitas vezes tem o talher na mão e vai com a mão buscar o arroz ou a carne... talher ela tem, agora nem sempre o usa.
A Beatriz costuma sair da mesa antes de todos terminarem? Ou levanta-se a meio da refeição?	Interação	Interação com os objetos	Quando ela está na cadeira ela não se levanta. Mas quando acaba de comer, nós tiramo-la da cadeira e vai diretamente para o bacio normalmente é...
Reconhece alimentos preferidos da Beatriz?	Interação	Interação com a comida	TODOS! (...) até agora não houve nenhum alimento que lhe tivéssemos colocado à frente que ela não tivesse comido. (...)
Ela reage de forma diferente perante os alimentos que lhe apresentam?	Interação	Interação com a comida	Depende dos dias, não tanto dos alimentos, mas depende dos dias.
Acha que a quantidade de alimentos que lhe apresenta condiciona a sua atitude? Isto é, se ela vir que o prato está muito cheio se reage de forma diferente ou se o prato tiver menos quantidade?	Interação	Interação com a comida	Não... não...
Que outros objetos ela tem no momento da refeição? Tem só os talheres e o prato ou tem outras coisas?	Interação	Interação com os objetos	Por vezes ela tem um patinho de borracha e tem uma taça em que ela finge que a taça é também um... também tem comida... e depois começa a dar comida ao irmão, começa a dar comida à mãe...
Agora ia-lhe perguntar, e já me está a responder, que era como é que era a interação dela com as outras pessoas que estão	Interação	Interação com os pares e com os adultos	Ela é... ai ... ela gosta muito de mandar no irmão (não é?)

presentes na refeição?			
Como se relaciona com o irmão no almoço?	Interação	Interação com os pares e com os adultos	(...)ela está sempre a brincar com ele (...)
ela observa a preparação do lanche?	Interação	Interação com a comida	O lanche normalmente nós damos-lhe um iogurte, bolachas, portanto não exige muita preparação.
Comem juntos também no lanche?	Interação	Interação com os pares e com os adultos	Não, ela normalmente, aí come mais cedo do que nós.
E dão-lhe o lanche?	Interação	Interação com os pares e com os adultos	Sim, o iogurte damos-lhe e a bolacha ela come sozinha ou o pão ela como sozinha.
Ela come numa cadeira especial na hora do lanche?	Interação	Interação com os objetos	Não, no caso do lanche não.
E os lugares à mesa estão marcados, estão definidos?	Interação	Interação com os pares e com os adultos	Ahh... sim, os nossos estão. O dela é que não. A cadeira está sempre no mesmo sítio.
Ia perguntar-lhe se reconhece alimentos preferidos, mas já vimos que no lanche também come sempre quase a mesma coisa....			Sim, pão, bolacha, iogurte... já chegámos numa altura por exemplo a dar-lhe fruta, por exemplo dar-lhe puré de fruta... mas ela...no lanche costuma ser mais o iogurte e mais qualquer coisa. O iogurte e mais qualquer coisa.

E há hora do lanche ela costuma ter outros objetos à disposição?	Interação	Interação com os objetos	Não aí não.
Qual é a interação dela com as outras pessoas?	Interação	Interação com os pares e com os adultos	Na hora do lanche ela concentra-se em comer. (risos) só depois então é que brinca.

ANEXO IX – GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÕES

Data	Refeição	Interação com a comida	Interação com os objetos	Interação com os pares	Interação com os adultos
2/12/13	Sopa de feijão. Arroz de carne à salsicheiro e salada de alface e tomate. Fruta da época.	A B. olhou para a sopa e fez um beicinho. Colocou a mão dentro da taça. Chorou para não comer.	A B. utilizou a colher para bater na taça da sopa. Não levou a colher à boca. Não mexeu na sua taça de sopa mas mexeu diversas vezes no babeto.	Tocou no D. que está sentado ao seu lado.	Recusou a ajuda do adulto para comer. Empurrou a mão da auxiliar. Chorou ao olhar para os adultos.
	Papa	Chorou ao ver a papa. Despejou a taça da papa.	Entornou a taça sobre a mesa.		Virou a cara para não encarar o adulto. Rejeitou a sua ajuda. Empurrou a mão do adulto.
3/12/13	Sopa juliana de legumes. Bacalhau no forno com massinha cotovelo e salada de alface e cebola. Fruta da época.	Chorou ao ver a sopa. Retirou a alface do prato. Comeu as massas com a mão.	Inclinou o prato. Bateu com a colher na taça.	Bateu no S. quando este lhe tocou enquanto chorava.	Rejeitou a ajuda do adulto. Ficou mais calma quando o adulto lhe cantou canções.

	Iogurte e pão com manteiga.	Mexeu no iogurte com a mão.	Bateu com a colher na mesa e no copo de iogurte.		Deu o pão ao adulto não gesto de quem não queria mais.
4/12/13	Sopa de legumes com couve-flor. Arroz de pato com couve branca e cenoura em juliana. Fruta da época.	Chorou ao ver a comida. Entornou a taça da sopa. Colocou a couve fora do prato. Agarrou a comida com as mãos. Come o arroz bago a bago e inclina o prato para si.	Bateu com a colher nas mãos. Utilizou a colher como um brinquedo e não como um objeto para levar comer à boca. Inclina o prato para si.	Observa a D. a comer.	Não quis a ajuda do adulto, empurrando a sua mão quando se aproximava para lhe dar comer. Sorriu quando o adulto começou a cantar à medida que lhe ia dando a comida.
	Leite e pão com manteiga	Chorou para beber o leite.	Não quis segurar no biberão.	Não observado	Empurrou a mão do adulto.
9/12/13	Canja de galinha. Abrótea grelhada com batata, feijão-verde e cenouras cozidos. Fruta da época	Chorou quando viu a sopa. Usou as mãos para retirar do prato o feijão verde e a cenoura (o que não gosta) e foi comendo o peixe as	Bateu com a colher no prato. Utilizou a colher como um brinquedo e não como um objeto para levar	Riu-se várias vezes com as brincadeiras do pedro O.	O adulto cantou e ela sorriu, abrindo a boca para entrar a colher.

		batatas com as mãos. Comeu a pera sem problemas mas procurou levantar-se várias vezes para comer de pé.	comer à boca.		
	Papa	Chorou ao ver a comida. Despejou comida na mesa.	Bateu com a colher na taça.	Empurrou a taça para o D.	Chorou a olhar para o adulto e rejeitou a sua ajuda.
10/12/13	Caldo verde. Esparguete à bolonhesa com salada de alface e cenoura. Fruta da época.	Chorou quando viu a sopa. Sorriu quando viu a carne com massa. Comeu com as mãos a massa e a carne	Bateu com a colher no prato e na mesa. Empurra a mesa para a afastar de si. Levanta-se várias vezes.	Bateu com a colher no Diogo como forma de o chamar a atenção.	Afastou o adulto para comer sozinha. Inclinou a cabeça para trás quando se aproximou.
	Iogurte e pão com manteiga.	Comeu o pão e o Iogurte com ajuda. Despejou iogurte na mesa.	Utilizou a colher para despejar o iogurte. Empurrou a cadeira usando o corpo.		Afastou o adulto para comer sozinha. Inclinou a cabeça para trás quando se aproximou para lhe dar o iogurte.

11/12/13	Sopa de feijão verde. Filete de pescada no forno com batata e salada de alface, cenoura e milho.	Utilizou as mãos para retirar do prato o que não gostava (alface, cenoura e o milho).	Usou a mesa para colocar a comida que não queria.	Não se observou interação com os colegas.	Comeu a sopa com ajuda de um adulto mas recusou esta ajuda no 2.º prato. Choramingou olhando para o adulto.
	Leite e pão com manteiga.	Quis pão e pediu mais.	Agarrou o biberão para beber o leite mas depois largou-o e começou a chorar	Não se observou interação com os colegas.	Sorriu para o adulto quando este pousou o biberão na mesa.
17/12/13	Creme de legumes. Bacalhau cozido com ovo, grão, batata e couve. Salada de fruta.	Utilizou as mãos para retirar do prato o que não gostava.		Não se observou interação com os colegas.	Não se observou interação com os adultos.
	Iogurte e pão com fiambre ou manteiga.	Entornou iogurte na mesa. Mexeu no iogurte com as mãos.	Espalhou o iogurte que entornou sobre a mesa.	Atirou o pão esmigalhado para ao pé da D.	Rejeita a ajuda do adulto para comer o iogurte.
18/12/13	Sopa de feijão. Pernas de frango no forno com arroz primavera	Utilizou as mãos para retirar do prato o que não gostava.	Levantou-se e empurrou a mesa. Inclinou o prato.	Observou o R. que chorava.	Olha para o adulto enquanto leva a colher à boca.

	(ervilhas, cenoura e milho) Fruta da época				
	Leite e pão com fiambre.	Abriu o pão para tirar o fiambre. Observou o fiambre.	Agarrou o biberão para beber o leite mas depois largou-o e começou a chorar	Deu o fiambre ao D.	Não se observou interação com os adultos.
23/12/13	Sopa de feijão. Filetes com arroz de tomate e salada de alface e cebola. Fruta da época.	Retira da boca a comida de que não gosta e coloca-a sobre a mesa. Põe a alface fora do prato.	Levantou-se várias vezes empurrando a cadeira para trás. Bate com a colher na mesa.	Empurra a alface para a D. e a D. para ela até que o adulto as chame à atenção.	Ouve o adulto e observa-o enquanto é chamada à atenção pelo que está a fazer.
	Papa	Come a papa quase toda sem reclamações. Quando está quase a terminar começa a despejar a colher sobre a mesa ou o babete.		Observa o R. e o P.O. que estão a fazer birra para não comer.	Rejeita a ajuda do adulto quando este se aproxima para ajudar a retirar a papa caída no babete.
6/01/14	Sopa macedónia de legumes. Bolonesa de atum (atum	Põe a sopa para fora do prato. Cospe os pedaços de cenoura. Retira a alface do	Levanta-se e empurra a mesa.	Não se observou interação com os colegas.	Afastou o adulto para comer sozinha. Inclinou a cabeça para

	em vácuo) com esparguete e salada de alface e cenoura. Fruta da época.	prato e observa-a antes de a colocar na mesa.			trás quando este se aproximou.
	Papa.	Deixa cair papa no babete.	Passa com a colher no babete para retirar a papa. Bate com a colher na taça.	Conversa com o P.O. e ri das brincadeiras que ele faz.	Não se observou interação com os adultos.
7/01/14	Sopa de feijão. Pernas de frango no forno com arroz primavera (ervilhas, cenoura e milho) Fruta da época	Põe a sopa para fora do prato. Cospe os pedaços de cenoura. Põe a alface fora do prato. Come com a mão.	Observa a colher. Bate com a colher na taça. Levanta/inclina a taça para encher a colher. Despeja a colher no babete.	Observa o P.O. a comer.	Enquanto come a sopa, olha e sorri para o adulto.
	Iogurte e pão com fiambre.	Retira iogurte para a mesa.	Bate com a colher na mesa.	Bate com a colher no D. Atira o pão para a D.	Observa o adulto e sorri.
8/01/14	Canja de galinha. Abrótea grelhada com batata, feijão-verde e	Põe cenoura fora do prato. Mexe no feijão-verde, observa-o e retira-o do	Bate com a colher na taça. Esfrega a colher no babete. Brinca com a	Não se observou interação com os colegas.	Observa o adulto a limpar o babete do M.

	cenouras cozidos. Fruta da época	prato.	colher. Bate com a colher no prato e na mesa.		
	Leite e pão com manteiga.	Desfaz o pão em pedaços para o comer.	Afasta a cadeira para trás. Bate com as mãos na mesa enquanto mastiga o pão.	Aponta para os colegas enquanto bebe o biberom.	Observa e sorri para o adulto.

ANEXO X – 1.^a REFLEXÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Findo o primeiro semestre é hora de embarcar numa nova aventura, desta feita no mundo do Jardim de Infância. Como em todos os momentos em que se experimenta algo pela primeira vez, a apreensão, ansiedade e curiosidade estavam aguçadas.

A descoberta da localização do local de estágio, a incerteza de saber o que iria encontrar e claro o conhecer o grupo de crianças com quem iria trabalhar nos próximos meses deixaram-me com um friozinho na barriga.

O primeiro dia no jardim-de-infância foi uma agradável surpresa. O contato com o ensino público na infância deu-me a certeza de que se respira mais liberdade do que nas instituições privadas. Senti que a abertura às estagiárias era muita, e que não éramos encaradas como estranhas, mas sim como mais duas pessoas que iriam pertencer ao grupo e que se iriam juntar na partilha de saberes e aprendizagens.

Todos os elementos da instituição nos receberam de braços abertos e as crianças mostraram-se bastante satisfeitas com a nossa presença na sala. A forma como se encontra disposta a sala, bem como os objetos e trabalhos que pude observar, levam-me a inferir que vai ser um desafio que será do meu agrado. As crianças são tratadas como elementos que fazem parte de todo o processo, participando ativamente nas decisões e trabalhos do grupo.

O modelo de trabalho por projeto deixa-me um pouco insegura, visto não ter tido ainda a possibilidade de trabalhar desta forma, mas com o decorrer das observações efetuadas na primeira semana de prática, acho que será possível desenvolver um bom trabalho, que seja interessante para nós e para as crianças. A partir das conversas entre as crianças e a educadora que acontecem em dois momentos distintos ao longo do dia, pude verificar que são muito curiosas e têm interesse por temas variados.

Feita uma comparação com este contexto e com o contexto anterior, apercebo-me de bastantes diferenças. As rotinas nestas idades já são bastante diferentes. As crianças não são tão dependentes do adulto e há uma grande diversidade de tarefas a decorrer ao mesmo tempo. O trabalho dirigido praticamente acontece sem a interferência do educador, pois as crianças assimilam as orientações com relativa autonomia e facilidade.

A abertura da sala de atividades aos pais foi das coisas que mais me surpreendeu. Os pais destas crianças participam ativamente no desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos. A educadora propõe várias tarefas aos pais que são desenvolvidas numa parceria entre a escola e a família o que a meu ver é bastante vantajoso para as crianças.

“(…)Nós consideramos que o envolvimento dos pais proporciona múltiplos e diversos benefícios: para o desenvolvimento e aproveitamento escolar da criança, para os pais, para os professores e as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Acreditamos, também, que o acesso a estes benefícios é altamente dependente do “status” social e do rendimento familiar... há vários obstáculos ao envolvimento parental. Esses obstáculos incluem as limitações do capital cultural por referência à cultura da escola, os conflitos entre as funções da família e as funções da escola e as características organizacionais das escolas”.

(DON DAVIES, 1989, p.37)

Cada vez mais na nossa sociedade se dá valor ao ensino e à carteira profissional, e para que os alunos consigam prosseguir estudos necessitam sem dúvida do apoio da família e dos professores. Se a criança não tiver desde cedo um acompanhamento por parte dos adultos, quer da família quer da escola, não irá perceber os benefícios que a escolaridade lhe oferece, e para conseguirem transmitir estes valores escola e família têm de estar em consenso.

Referi a abertura da sala aos pais, mas não só os pais podem participar na vida destas crianças. Existe uma grande abertura à comunidade e são vários os projetos desenvolvidos em parceria. Este tipo de abertura permite que as crianças contatem com o mundo exterior e aprendam com o que as rodeia. Existe “um sentimento geral de que as escolas só podem mudar se desenvolverem fortes laços de colaboração com as famílias e as comunidades que servem”. Todavia, “o interesse pela criança na totalidade (...) requer que as escolas, as famílias e as comunidades aprendam a trabalhar em conjunto” (Davies, 1989, p. 17).

Bibliografia

Davies, D. e. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspetivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

ANEXO XI – REFLEXÃO DA 3.ª SEMANA EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Esta semana demos mais um passo neste processo de ensino/aprendizagem. Foi a semana de alcançar um novo desafio, o de atuar com o grupo. Houve alguns aspetos do trabalho e da organização do grupo que me despertaram dúvidas e suscitaram a curiosidade. Uma dessas questões foi o fato de ser um grupo bastante heterogéneo. Questiono-me: - Será vantajoso para a criança, esta heterogeneidade? – Que benefício traz? – Que prejuízo para o seu desenvolvimento e aprendizagem? – Trará mais dificuldades de integração? – Será o papel do educador perante este grupo, o mesmo que perante um grupo homogéneo? – Deverá o educador planificar o mesmo para todo o grupo? - Ou faz sentido falar numa diferenciação pedagógica?

De acordo com a legislação atualmente em vigor (Diário da República, 2.ª série – N.º 108 – 4 de Junho de 2009; Despacho n.º 13170/2009), os grupos devem ser formados tendo em conta a heterogeneidade do público escolar e constituídos por 20 a 25 crianças. Partindo do pressuposto que quem elaborou esta legislação teve como principal foco as crianças, faria sentido, dizer que os benefícios dos grupos heterogéneos são superiores aos prejuízos para a criança. No entanto, sabemos que muita da legislação atualmente em vigor se prende mais com questões burocráticas e de gestão do que propriamente com o bem-estar e aprendizagem das crianças. Assim, faz sentido para mim, estabelecer como ponto de reflexão e análise até ao final da prática, esta questão da heterogeneidade.

Corroborando da ideia de que “A quantidade de experiências positivas durante este período relaciona-se com melhor adaptação à escola, com melhor relação professor-aluno e, posteriormente, maior capacidade de aprendizagem e desempenho durante todo o percurso escolar” (Teixeira, Jorge, Guardiano, Viana, & Guimarães, 2011, p. 57), entendo que a educação pré-escolar é de extrema importância para as crianças, e que o que acontece nesta fase da sua vida poderá vir a condicionar as suas experiências futuras. Um ingresso precoce no sistema de ensino/aprendizagem preparará melhor a criança para o que a espera enquanto aluno, ajuda no processo de socialização e contato com o mundo e com os outros e transmite desde cedo a ideia da importância das rotinas e do cumprimento e estabelecimento de regras.

Seria no entanto expetável que este processo de socialização passasse por enquadrar as crianças em grupos onde todos fossem semelhantes, estivessem no mesmo nível de desenvolvimento e tivessem os mesmos interesses intrínsecos à sua idade cronológica e consequentemente ao seu nível de desenvolvimento e aprendizagem. Não sendo isto o que acontece hoje em dia, sendo por isso o jardim-de-infância semelhante ao que acontecia outrora onde as crianças socializavam com os vizinhos, primos e filhos dos amigos dos pais independentemente da idade que tinham.

Apesar do pouco tempo de prática, consigo já ver algumas vantagens na constituição deste tipo de grupos, nomeadamente, “as mais novas que são encorajadas, confortadas e cuidadas pelas mais velhas, mais tarde serão capazes de as imitar quando elas próprias se tornarem as mais velhas do grupo” (Teixeira, Jorge, Guardiano, Viana, & Guimarães, 2011, p. 58). Uma vez que um dos principais processos de ensino/aprendizagem é a imitação dos outros, podemos entender que se a criança observa uma criança mais velha a fazer uma tarefa bem, tenderá a imitá-la e assim iniciar mais precocemente alguns aspetos. No entanto, é necessário muita supervisão do adulto, pois a tendência da criança é imitar todos os comportamentos, quer sejam eles bons ou não.

Neste tipo de grupos, “As crianças mais novas esperam que as mais velhas sejam capazes de as ajudar, enquanto as mais velhas encaram as mais novas como tendo necessidade do seu auxílio. Estas percepções, que se reforçam mutuamente, criam um ambiente de cooperação esperada que é benéfica tanto para as crianças como para os educadores, os quais de outra forma sentem que são os únicos auxiliadores” (Teixeira, Jorge, Guardiano, Viana, & Guimarães, 2011, p. 59). No entanto, o educador não pode deliberar nos mais velhos a sua responsabilidade, porque apesar de terem mais idade podem ensinar coisas erradas aos mais pequenos o que poderá ser prejudicial para ambos.

Das observações que tenho feito, apercebo-me que as crianças mais novas do grupo apresentam grandes níveis de autonomia e preocupam-se em fazer o mesmo e da mesma forma que os mais velhos. No entanto, parece-me que os mais velhos não se preocupam tanto em fazer as coisas melhor pois comparam com o trabalho dos mais pequenos e assumem que o seu está melhor portanto não tem de se esforçar mais. Analisando esta situação parece-me que a constituição dos grupos heterogéneos é mais benéfica para as crianças mais pequenas do que para as maiores. Esta situação pode no entanto não ter

sido corretamente percebida da minha parte atendendo a que ainda efetuadas observações em número suficiente para poder afirmar isto.

Neste momento posso concordar que as crianças em grupos heterogêneos têm “comportamentos socialmente positivos como a ajuda, partilha, maior responsabilidade social e sensibilidade face aos outros (...) e que as crianças mais novas tornam-se capazes de participar em actividades mais complexas do que aquelas que seriam capazes de iniciar por si mesmas. As crianças mostram melhoria ao nível da auto-estima, aumento das condutas pró-sociais ao nível de cuidar, tolerância, paciência e ajuda, atitude positiva em relação à escola, relações interpessoais, responsabilidade individual e diminuição dos problemas relacionados com a disciplina.” (Teixeira, Jorge, Guardiano, Viana, & Guimarães, 2011, p. 60)

Teixeira, Jorge, Guardiano, Viana, & Guimarães, (2011), afirmam que “O tamanho da sala deve ser grande o suficiente para permitir a realização de actividades tanto individuais, como em pequenos ou grandes grupos e a sua configuração deve estabelecer áreas para pontos de actividades de aprendizagem e garantir secções distintas para actividades dinâmicas e serenas” (p. 59), este parece-me ser um dos pontos mais difíceis de contornar, pois a sala de actividades é relativamente pequena e estes grupos exigem espaço e grande diversidade de materiais e ambientes. É necessário colocar à disposição das crianças jogos e brincadeiras que sejam adequados aos diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem.

Analisando agora a planificação/acção, à semelhança do que vinha a reparar nas últimas semanas, pude comprovar que em jardim-de-infância o tempo voa e é muito difícil cumprir os tempos estabelecidos previamente. Iniciámos a semana com uma conversa no tapete onde é sempre dada oportunidade à criança de contar o que fez no seu fim-de-semana. Esta actividade apesar de demorada e de “roubar” muito tempo ao dia, parece-me de extrema importância, pois faz uma ponte entre a escola e a família. Neste momento a criança para além de trabalhar aspectos da linguagem, reflete sobre o que fez e pode partilhar com o grupo as suas aventuras em família o que é bastante enriquecedor. É de notar que por vezes é constrangedor para crianças em que os pais estão divorciados e não podem estar com os dois ao fim de semana.

Por estarmos próximos do dia do Pai, optámos por fazer a leitura de uma obra “Pê de Pai” por entendermos ser simples e chegar a todo o grupo. Para que não fosse uma simples leitura, utilizámos uma espécie de televisão onde o livro ia rodando. As crianças mostraram-se bastante entusiasmadas por estarmos a utilizar um material novo e queriam muito saber como era feito, o que me leva a pensar que deveríamos construir os materiais com eles, mas infelizmente a falta de tempo é vista como um entrave. Conforme esperado, todas as crianças perceberam do que tratava a estória e conseguiram transpô-la para a sua vida, indicando características semelhantes aos pais do livro quando se referiam ao seu pai.

O registo de leitura foi efetuado a partir de ilustração e do registo do que as crianças iam dizendo. Uma vez que chegou a todas as crianças e que na avaliação ao final do dia se mostraram felizes com as atividades desenvolvidas, penso que foram bem escolhidas e planificadas.

Relativamente à avaliação, percebemos com o desenvolvimento do dia que tínhamos estabelecido perguntas na avaliação que eram demasiado fechadas. Ao contrário do que acontecia em creche, que tínhamos muita dificuldade em avaliar as crianças, neste contexto está a parecer-nos mais fácil. Talvez porque as crianças já todas tenham adquirido a linguagem, torna-se mais simples o registo e a recolha de informações que nos permitam avaliar.

O dia do Pai foi a prova de que existe uma ligação forte entre a escola e a família. Quase todos os pais aceitaram o convite da educadora para entrar na sala de atividades das crianças e vivenciar um dia diferente com os seus filhos no seu ambiente escolar. Para mim enquanto futura educadora, foi uma oportunidade de perceber como coisas tão simples fazem as crianças tão felizes e o quanto é importante abrir a sala ao mundo e especialmente à família.

Bibliografia

Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V., & Guimarães, J. E. (2011). Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento. *Acta Pediátrica Portuguesa* (pp. 57-60). Porto: Sociedade Portuguesa de Pediatria.

ANEXO XII – REFLEXÃO DA 4.^a SEMANA DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

Esta semana começámos as atuações individuais. A Liliana foi a primeira a experimentar estar no papel de educadora de jardim-de-infância sozinha. No entanto, a tarefa de planificar coube às duas e ambas tivemos diversas dúvidas.

Ao contrário do que esperava, sinto bastantes dificuldades em planificar. Interligar a intencionalidade educativa com as competências e encontrar propostas que permitam o desenvolvimento das mesmas não é uma tarefa tão simples quanto eu fazia prever. A noção de competência e a sua operacionalidade não está clara na minha cabeça o que dificulta a escrita e a construção da planificação.

Entendo que “ser competente é saber agir com eficiência num determinado contexto (...) mobilizar conhecimentos e saberes para responder a uma situação complexa, imprevisível, mutável e sempre única” (Dias, 2009, p. 7), mas como formular competências que deem resposta às nossas intencionalidades? De que forma deverão ser apresentadas na escrita para que o leitor entenda que não estamos a definir objetivos mas sim a procurar estabelecer formas de desenvolver competências nas crianças? Sendo uma competência algo que vai sendo adquirido ao longo da vida, podendo sempre ser aperfeiçoada e nunca estanque, como poderemos defini-las no trabalho com os mais pequenos?

Outra questão que me continua a causar bastantes dúvidas é a avaliação. Interligar a intencionalidade educativa, as competências e arranjar uma proposta que se adequa a ambas já é difícil mas encontrar uma estratégia que me permita avaliar as crianças atendendo aos três itens atrás referidos é ainda mais complicado. A tendência para fazer perguntas fechadas é muita e só quando estou efetivamente a atuar é que consigo perceber onde deveria estar centrada a minha avaliação. Julgo que isto se deve à falta de experiência profissional, mas como vamos avaliar algo que está a ser adquirido no momento? Sendo normal que o estado de espírito da criança condicione a sua predisposição para o trabalho, e que num dado momento pode por exemplo não conseguir recortar, mas num momento seguinte recortar sem dificuldade, como pode o educador avaliá-la atendendo a propostas únicas de trabalho?

Depois de vários momentos de conversa e reflexão com a Liliana e de muitos dilemas que encontramos para resolver, chegámos a consensos e partimos para a ação. A semana decorreu com alguma agitação, talvez pelo fato de as crianças sentirem que agora eramos nós a assumir o grupo e quiseram experimentar, tal como nós, até onde podiam ir. As propostas que foram sendo feitas tiveram boa aceitação por parte do grupo, especialmente as que foram desenvolvidas com o grupo todo. Apercebemo-nos no decorrer das mesmas que o trabalho em conjunto ajuda a manter a sala mais serena o que permite desenvolver os trabalhos com mais tranquilidade e com a participação de todos. Uma vez que a sala tem pouco espaço, as tarefas em pequenos grupos acabam por causar mais barulho. Outro fato que aponto para o trabalho em grande grupo funcionar melhor, é o de as crianças que não estão a fazer trabalhos dirigidos estarem a brincar livremente nas áreas, o que faz com que as crianças que não estão nas áreas queiram fazer o trabalho a correr para também elas poderem ir brincar.

Os materiais utilizados, por serem diferentes daqueles a que as crianças do grupo estão habituados, captaram as atenções de todos, que mais uma vez se mostraram curiosos em saber como eram feitas e de onde vinham.

A proposta das sementeiras revelou-nos dados importantes acerca do grupo. Algumas crianças demonstraram ter bastantes conhecimentos acerca do que se estava a fazer, conseguindo explicar oralmente todos os passos necessários para obter sucesso na germinação das sementes. O vocabulário utilizado demonstrou que o assunto não era novidade e que em casa tinham oportunidade de ir vivenciando experiências semelhantes. É de notar, que no registo efetuado sobre as previsões de como ficariam as sementes, algumas crianças tentaram discriminar diferenças entre as várias sementes semeadas. Outras, pelo contrário, acreditam que a semente vá continuar sempre igual e ainda há as que imaginam que tudo o que vai para a terra são flores e que as flores são todas iguais quando crescem. É interessante perceber como num grupo que à partida vive as mesmas experiências, as conceções prévias acerca das coisas são tão diferentes.

Para além das dificuldades sentidas no momento da planificação, a ação em si também me causa alguns desconfortos. O grupo não é fácil de gerir e a limitação do espaço levanta algumas dificuldades que por vezes são difíceis de ultrapassar. Muitas vezes dou



por mim perdida na sala, sem saber o que fazer ou onde me colocar. Deverei deixar as crianças experienciar livremente? Deverei procurar interagir mais com elas ou devo esperar que sejam elas a procurar a minha companhia? Como devo proceder quando estão a trabalhar? Corrijo o que entendo que não está a ser bem feito ou pelo contrário, deixo a criança fazer de acordo com a sua vontade? Às vezes quando as crianças nos mostram os desenhos que fazem, perguntamos o que é e fazemos comentários. No que se refere à figura humana, pedimos sempre que a completem como nós a vemos, ou seja, com todos os elementos que fazem parte dela. No entanto, se refletirmos sobre isto, se a criança não coloca braços na sua figura humana pode estar a representar alguém que conheça que não tenha braços. Achei curioso que num dos dias a educador questionava uma criança e disse-lhe “vai fazer o cabelo porque não fizeste cabelo no teu boneco” ao que a criança responde “é o meu pai e ele é careca”. Ora, será correto da nossa parte influenciar o desenho da criança? Não será este o momento dela vivenciar com alguma liberdade as suas experiências? Mary Hohmann e David Weikart (2011) defendem que na aprendizagem pela ação os educadores são apoiantes do desenvolvimento e que o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem das crianças, sendo que, “os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a própria aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 27).

Refletindo sobre isto dou comigo a pensar que num dos momentos em que estávamos a fazer as sementeiras, uma das crianças não queria tapar a sua semente, queria deixá-la apenas ao cimo da terra e eu disse-lhe que teria de a enterrar para que crescesse. Ora, agora penso que deveria ter deixado ser a criança a observar as diferenças entre o que aconteceu à sua semente e compará-la com as outras sementes. Assim, seria a criança a perceber que se a semente não estivesse enterrada não iria germinar. O mesmo acontece em outras situações como a rega ou a quantidade de sementes colocadas. Talvez devêssemos ter dado à criança a liberdade de tomar mais decisões acerca destes aspetos que foram previamente definidos por nós. Apesar de ter sido dada às crianças uma explicação sobre o porquê de ser assim, julgo que, teria sido mais interessante se fossem elas próprias a observar as diferenças, pois “As crianças aprendem “leis” relativas às relações entre as coisas ao descobrirem respostas às suas próprias questões” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 37).

Dias, M. I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA - instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados: Instituto Politécnico de Leiria

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO XIII – PLANIFICAÇÃO DA 7.ª SEMANA DE ATUAÇÃO

	Prática Pedagógica em Jardim-de-Infância Mestrado em Educação Pré-Escolar	
Orientadora Cooperante: Alice Silva Professora Supervisora: Isabel Dias Grupo de Estágio: Liliana Figueiredo Sónia Pereira (atuante)	Contexto: Jardim-de-infância Idades: entre os 3 e os 5 anos Nº de Crianças: 24 Data: 12 de maio de 2014	

Segunda-feira					
Intencionalidade educativa	Competências	Proposta educativa	Hora e duração	Recursos	Avaliação
Pretende-se que a(s) criança(s) se desenvolva(m) a nível cognitivo.	<ul style="list-style-type: none"> A(s) criança(s) em grande grupo conversam acerca do projeto e discutem as suas ideias de forma a construir uma entrevista (área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral abordagem à escrita e área do conhecimento do mundo). 	<ul style="list-style-type: none"> Chegamos à sala de atividades e dirigimo-nos para a área do acolhimento onde marcamos a presença e nos sentamos com as pernas <i>à chinês</i>. O chefe e o subchefe ajudam-nos a marcar as presenças. Com a ajuda da educadora verificamos e assinalamos quem está a faltar e o estado do tempo. Cantamos a canção dos bons dias na língua que o chefe decidir (português, francês, inglês ou espanhol). Posteriormente conversamos acerca do que vamos fazer ao longo do dia. Uma vez que convidámos a mãe do Martim para vir à escola falar-nos sobre os coelhos, vamos em conjunto elaborar uma entrevista para lhe fazer. 	9:00 às 10:00	<ul style="list-style-type: none"> Folha de papel; Lápis. 	Ao longo do dia serão avaliadas as crianças C. (6 anos) S. (5 anos), L.A. (5 anos) e MC. (5 anos):

					- Como contribui a criança para a elaboração da entrevista?
Lanche da Manhã					
Pretende-se que a(s) criança(s) se desenvolva(m) a nível cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> A(s) criança(s) individualmente vão colorir objetos construídos com massa de modelar. (Área da expressão e comunicação – domínio da expressão plástica) 	<ul style="list-style-type: none"> Depois de lancharmos regressamos à sala e sentamo-nos no tapete. De forma a darmos continuidade ao nosso projeto, vamos pintar os coelhos que construímos na semana passada. No fim de pintados e secos vamos coloca-los em exposição no hall de entrada da escola. 	10:45 às 11:45	<ul style="list-style-type: none"> Tintas; Pincéis; 	Quais as cores utilizadas pelas crianças para colorir os coelhos?
Almoço					
Pretende-se que a(s) criança(s) se desenvolva(m) a nível cognitivo e afetivo.	<ul style="list-style-type: none"> A(s) criança(s) em grande grupo discutem as informações que trouxeram de casa acerca dos coelhos (área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral abordagem à 	<ul style="list-style-type: none"> Ao regressarmos do almoço sentamo-nos no tapete. Visto termos pedido ajuda aos nossos pais para descobrirmos mais acerca dos coelhos, e de termos feito com eles pesquisas, vamos em conjunto trabalhar as informações que trouxemos de casa. Uma vez que já tínhamos decidido o que fazer com as informações, vamos elaborar o nosso cartaz em grande grupo. 	13:30 às 15:00		<ul style="list-style-type: none"> Que sugestões apresentará a(s) criança(s) para trabalhar as

	escrita).				informações que trouxeram das pesquisas com os pais?
Bibliografia		Educação, M. d. (1997). <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i> . Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.			

À conversa com...

O J.M. (3 anos)!

Sónia: J.M. estou muito triste contigo. Estavas a chatear bastante a Liliana e os amigos.

J M.: Não...

Sónia: Estavas sim. A Liliana está zangada contigo e vai-te levar para a sala da Teresa.

Tu queres ir para a sala da Teresa?

J. M.: Não... eu não vou... eu não queiu ir...

Sónia: Vamos combinar uma coisa. Vais entrar na sala, pedir desculpa aos meninos, e sentar-te direitinho no teu lugar, senão a Sónia leva-te para a outra sala.

J. M.: Está bem, eu já não poto mal...

Análise: O J.M. demonstra ser um comportamento irrequieto e desestabilizador. Num momento de tapete, teve um comportamento incorreto com um colega e trouxe-o para fora da sala para conversar com ele. Por imitação da atitude da Alice, “ameacei” a criança que a mudaria de sala caso não respeitasse as regras da nossa sala. Não sei se isto é uma boa forma de agir, pois, apesar de entender que funciona, passamos a imagem de que a outra sala é pior do que a nossa, fomentando nas crianças desde cedo a comparação que é pouco saudável nestes termos para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Apesar de não cumprir com facilidade as regras estabelecidas, é uma criança que reconhece o seu erro e pede desculpa com facilidade.

Proposta da Liliana: <ul style="list-style-type: none">• Incentivar o L (5 anos), a trabalhar autonomamente.	Proposta da Sónia: <ul style="list-style-type: none">• Incentivar L. G a (3 anos) a estar sentada durante as conversas no tapete.
---	--

Heteroavaliação <p>A Liliana incentivou o L., durante os momentos de trabalho autónomo, a realizar o que lhe era pedido e a terminar as suas tarefas. Para que ele percebesse que o seu trabalho era importante, a Liliana foi-lhe dando palavras de incentivo e foi questionando o que estava a fazer, pois desta forma, mostrou interesse e fez com que o L. tivesse também mais interesse em realizar as suas tarefas. Com este desafio da Liliana percebi que o L. é uma criança que precisa de atenção e que tem necessidade de ir ouvindo palavras de conforto e de incentivo para se sentir confiante a trabalhar.</p>	Auto avaliação <p>Nos momentos de conversa no tapete, a L.G. demonstra sempre muita vontade de se levantar e mesmo quando está sentada está em constante movimento, perturbando muitas vezes a tranquilidade do grupo. Assim, ao longo desta semana, nos momentos de tapete, procurei estar mais perto da L.G e ir-lhe explicando o porquê de ser importante estar no seu lugar e atenta ao que se estava a passar. Pedi-lhe que respeitasse os colegas para que eles também a respeitassem a si. Indiquei-lhe que não estaríamos muito tempo no tapete, mas que só sairíamos quando o trabalho estivesse terminado e que se ficasse sossegada nós conseguiríamos trabalhar mais depressa e melhor e depois poderia ir brincar.</p> <p>Com este desafio obriguei-me a refletir sobre a importância dos momentos do tapete e o tempo que se dispensa nele. Para algumas crianças, que ainda são pequenas e estão em adaptação a uma nova realidade, talvez seja muito maçante estar sentada a ouvir quer os colegas quer o educador. Será importante encontrarmos estratégias que tornem estes momentos mais interativos e motivantes.</p>
--	--

ANEXO XVI – PEDIDO DE COLABORAÇÃO AOS PAIS



Mestrado em Educação Pré-Escolar
2013/2014



Assunto: Pedido aos Pais

Exmo. Encarregado de Educação,

Somos alunas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria e encontramos-nos neste momento a tirar o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Em cumprimento do plano curricular do curso, estamos a efetuar Prática Pedagógica em Jardim de Infância no JI dos Pinheiros, pelo período de 15 semanas e sob orientação da Professora Doutora Isabel Dias.

Em conjunto com o grupo de crianças, decidimos elaborar um projeto para sabermos mais acerca dos coelhos. Assim, vimos solicitar a vossa colaboração no sentido de pesquisar com os vossos educandos informações sobre este animal.

Agradecemos desde já a vossa colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Sónia Pereira e Liliana Figueiredo