

O PERCURSO FORMATIVO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: DA MÚSICA AO PROJETO DOS CARACÓIS

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Sofia Jorge Pereira Santo

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Sónia Cristina Lopes Correia

Leiria, Março de 2016

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Em especial, aos meus pais e irmão, por me terem dado todas as condições necessárias para me tornar Educadora de Infância. Obrigada pela paciência, pelo apoio, pelo encorajamento e mimo.

À Professora Sónia Correia por toda a cooperação, ajuda, disponibilidade e compreensão durante todo este percurso.

À Carolina e à Mafalda que mais do que colegas de escola, são as melhores amigas que alguém pode pedir, sempre com uma palavra motivadora para os momentos menos bons e a companhia diária cheia de boa disposição.

À Lisandra e ao Rúben que sempre me motivaram e ajudaram quando eu mais precisei e me ouviram incansavelmente.

À Liliana e à Inês pela cooperação, amizade e horas bem passadas, a trabalhar ou não, e que sem elas teria sido tudo mais difícil. São amigas que, certamente, ficam para a vida.

Aos meus amigos da *Favela V*, pela paciência para lidar com a minha ausência durante este ano e por me fazerem rir sempre que nos reuníamos.

Não podia deixar de agradecer às Educadoras Cooperantes e, acima de tudo, às crianças que foram quem mais me ajudaram a aprender e a crescer enquanto Educadora de Infância e pessoa.

RESUMO

O presente relatório de Mestrado foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2014/2015, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Apresenta-se dividido em duas partes que remetem para o percurso de desenvolvimento pessoal e profissional na Prática de Ensino Supervisionada no contexto de creche e no contexto de jardim-de-infância.

A parte I é relativa às vivências em contexto de creche e é dividida em dois pontos. Em primeiro lugar exponho uma componente reflexiva sobre o meu percurso formativo durante a Prática Pedagógica em contexto de creche, onde reflito sobre as experiências vividas com as crianças. No segundo ponto revelo o ensaio investigativo desenvolvido com duas crianças que teve por base a questão “*Quais as formas de interação que as crianças estabelecem entre si quando escutam música, na sala de atividades?*”. Os principais resultados revelaram que as crianças interagem com os seus pares essencialmente através do olhar e do sorriso.

A parte II é igualmente dividida em dois pontos. Inicialmente dou a conhecer a dimensão reflexiva que assentou nas experiências e aprendizagens que decorreram da Prática Pedagógica em contexto de jardim-de-infância. Segue-se o projeto “*Investigando os caracóis com as crianças*” onde dou a conhecer o trabalho desenvolvido com as crianças no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto. Esta metodologia permitiu-me compreender o carácter ativo da criança na construção das suas aprendizagens e a importância da motivação e interesses das crianças nesse processo.

Palavras-Chave

Creche; Interação entre pares; Música; Jardim-de-Infância; Metodologia de Trabalho de Projeto;

ABSTRACT

The present report was prepared as part of the Master's degree in Education on Pre-scholar education, on the school year 2014/2015 at the School of Education and Social Sciences (IPL). It is presented in two different parts related to the personal and professional development paths regarding the supervised teaching practice at kindergartens and nursery schools.

Part I is related to the experiences in the context of nursery schools and is divided into two points. Firstly it is exposed a reflective component of my training course during the Teaching Practice in the context of nursery schools, where I reflect on the experiences with the children. Secondly an investigative assay developed with two children regarding the question "What are the forms of interaction that children establish among themselves when they hear music in activities rooms?" The main results revealed that children interacted with their peers mainly through glances and smiles.

Part II is also divided into two points. Initially it is presented the reflective dimension that was based on the experiences and lessons emerging from the Pedagogical Practice in the kindergarten context. The following is the project "Investigating the snails with children" which I present the work developed with the children within the Project Methodology. This methodology allowed me to understand the child's active character in the construction of their learning and the importance of motivation and interests of children in the process.

Keywords:

Nursery school; Peer interaction; Music; Kindergarten; Project work methodology;

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Índice Geral.....	ix
Índice de Anexos.....	xiii
Índice de Fotografias.....	xv
Índice de Quadros.....	xix
Índice de Figuras.....	xxi
Introdução.....	1
Parte I – Prática Pedagógica Supervisionada em Contexto de Creche.....	2
Capítulo 1. Dimensão Reflexiva.....	2
1.1 Apresentação do Contexto.....	2
1.2 A criança em creche.....	4
1.3 Creche: Um Contexto de Educação.....	8
1.4 Início de um Caminho para a Prática Profissional.....	11
Capítulo 2. Dimensão Investigativa – Interagir com os outros ao som da música.....	20
2.1 Contextualização do Estudo.....	20
2.2 O lugar das interações e da música no contexto de creche.....	21
2.2.1 Interações criança-criança na primeira infância.....	21
2.2.2 O papel da música no desenvolvimento da criança na primeira infância.....	25
2.3 Metodologia.....	28

2.3.1 Contexto e Participantes.....	28
2.3.2 Procedimentos	29
2.3.3 Técnicas de Recolha e Análise de Dados	32
2.4 Apresentação e discussão de resultados	34
2.4.1 Interação entre pares espontânea (Criança A/Criança F)	34
2.4.2 Interação entre pares mediada pelo adulto (Criança A/Criança F)	39
PARTE II – Prática Pedagógica Supervisionada em Contexto de Jardim-de-Infância...	43
Capítulo 3. – Dimensão Reflexiva	43
3.1 Apresentação do contexto educativo	43
3.2 Criança dos 4 aos 6 anos: características do desenvolvimento e aprendizagem	44
3.3 Jardim-de-Infância: Um contexto de educação	47
3.4 Aprendizagens: Construção de um caminho para a prática profissional	51
3.4.1 Espaços Exteriores	54
3.4.2 Histórias Infantis	57
3.4.3 Resolução de Conflitos – Interação entre pares	59
Capítulo 4. – Investigando os caracóis com as crianças	63
4.1 Metodologia de trabalho de projeto	63
4.2 O indutor do projeto: “Os caracóis”	67
4.2.1 Os caracóis	68
4.3 Fase I – Definição do problema	70
4.4 Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho	72
4.5 Fase III – Execução	72
4.6 Fase IV – Avaliação e divulgação do projeto	77

4.6.1 As aprendizagens das crianças	80
4.7 Reflexão sobre a metodologia de trabalho de projeto	84
Conclusão Geral	86
Referências Bibliográficas	88
Anexos	94

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Reflexão relativa aos dias de intervenção 10, 11 e 12 de Novembro de 2014	1
Anexo 2 - Reflexão relativa aos dias de intervenção 17, 18 e 19 de Novembro de 2014	4
Anexo 3 - Reflexão relativa aos dias de intervenção 6, 7 e 8 de Outubro de 2014	6
Anexo 4 – Planificação da rotina diária creche	8
Anexo 5 - Reflexão relativa aos dias de intervenção 24, 25 e 26 de Novembro de 2014	14
Anexo 6 – Reflexão relativa aos dias de intervenção 9 e 10 de Dezembro de 2014	17
Anexo 7 - Reflexão relativa aos dias de intervenção 27, 28 e 29 de Outubro de 2014 ...	19
Anexo 8 - Reflexão relativa aos dias de intervenção 1, 2 e 3 de Dezembro de 2014	21
Anexo 9 – Pedido de autorização para captação de imagens na instituição	22
Anexo 10 – Letras das músicas “centopeia” e “cantiga grave”	23
Anexo 11 – Tabelas de transcrição dos vídeos – criança A e criança F	26
Anexo 12 – Tabela de Análise de dados – criança A e criança F	42
Anexo 13 – Reflexão Individual – 2, 3 e 4 de Março de 2015	45
Anexo 14 – Reflexão Individual – 24 e 25 de Fevereiro de 2015	47
Anexo 15 – Planificação semanal – jardim-de-infância	49
Anexo 16 – Reflexão Individual – 27, 28 e 29 de Abril de 2015	57
Anexo 17 – Reflexão Individual – 13, 14 e 15 de Abril de 2015	58
Anexo 18 – Reflexão Individual – 18, 19 e 20 de Maio de 2015	60
Anexo 19 – Reflexão Individual – 15, 16 e 17 de Junho de 2015	62
Anexo 20 – História “O caracol distraído”	65

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Criança observa o limão	5
Fotografia 2 – Criança observa o pau de chuva	5
Fotografia 3 – Crianças realizam a pinça	6
Fotografia 4 – Crianças a explorarem os papéis	12
Fotografia 5 – Crianças a explorarem os papéis durante a brincadeira livre	12
Fotografia 6 – A olha para o colega que se encontra a saltar	36
Fotografia 7 – A criança F observa D	36
Fotografia 8 – F olha para a colega O	36
Fotografia 9 – A olha para os colegas a sorrir	37
Fotografia 10 – F sorri para O	38
Fotografia 11 – A interage com os colegas através de vocalizações	38
Fotografia 12 – Crianças a observarem a natureza com lupas	54
Fotografia 13 – Crianças a observarem uma folha com a lupa	54
Fotografia 14 – Crianças escutam a história “simão mentiras”	55
Fotografia 15 – Crianças jogam ao “macaquinho do chinês”	55
Fotografia 16 – Crianças no <i>atelier</i> de massa de moldar	56
Fotografia 17 - Crianças no <i>atelier</i> de pintura	56
Fotografia 18 - Crianças no <i>atelier</i> de pinças	56
Fotografia 19 – Exploração de uma história sobre monstros	57
Fotografia 20 – Exploração de uma história sobre caracóis	57
Fotografia 21 – Criança A a mostrar aos colegas o caracol que encontrou	67
Fotografia 22 – Crianças e educadoras estagiárias a observar o caracol	67
Fotografia 23 – Registo das ideias das crianças sobre os caracóis	70

Fotografia 24 – Envelopes com caracóis na caixa do correio	71
Fotografia 25 – Criança AB a desenhar em papel de cenário	71
Fotografia 26 – Criança J a desenhar em papel de cenário	71
Fotografia 27 – Desenho inicial da criança L sobre o caracol	73
Fotografia 28 – Desenho inicial da criança R sobre o caracol	73
Fotografia 29 – Obra “Escargot” de Matisse	73
Fotografia 30 – Grupo de crianças a desenvolver a sua obra inspirada no “Escargot” de Matisse	73
Fotografia 31 – Exposição das obras das crianças inspiradas em “Escargot” de Matisse	73
Fotografia 32 – Momento em grande grupo a observar a “aldeia dos caracóis”	74
Fotografia 33 – Pequeno grupo de crianças a verificar as condições da “aldeia dos caracóis”	74
Fotografia 34 – Momento em grande grupo durante a exploração da proposta educativa da lengalenga	75
Fotografia 35 – Representação da criança I, 6 anos	75
Fotografia 36 – Jogo “corrida de caracóis”	75
Fotografia 37 – Pequeno grupo de crianças em busca de caracóis	76
Fotografia 38 – Criança a observar uma couve roída, possivelmente, por um caracol ...	76
Fotografia 39 – Pequeno grupo de crianças a desenvolver o cenário para a apresentação da história	76
Fotografia 40 – Grupo de crianças a assistir à apresentação de fantoches dos colegas ..	76
Fotografia 41 – Pequeno grupo de crianças durante a montagem do “caracol gigante”	77
Fotografia 42 – Grupo de crianças a forrar o “caracol gigante” com cola branca e jornal	77

Fotografia 43 – Registo das respostas das crianças à questão “o que descobrimos?”	77
Fotografia 44 – Vista da entrada da sala	78
Fotografia 45 – Vista da parte de fora da sala	78
Fotografia 46 – “caracol gigante e o seu rasto luminoso”	78
Fotografia 47 – Organização da sala de acordo com a divulgação do projeto no dia da festa de final de ano	78
Fotografia 48 – Cenários desenvolvidos pelas crianças para a apresentação da história construída pelas mesmas através de fantoches	79
Fotografia 49 – História construída pelas crianças intitulada de “caracol distraído” e as suas ilustrações	79
Fotografia 50 – Cartazes com alguns registos das fases do trabalho de projeto	79
Fotografia 51 – Fotografia panorâmica da sala	79
Fotografia 52 – Área da “aldeia dos caracóis” com possibilidade de ser observada com lupas	79
Fotografia 53 – Exploração de uma lengalenga – momento de leitura icónica da lengalenga	80
Fotografia 54 - Criança a desenvolver uma proposta educativa com pratos de papel e papel crepe	81
Fotografia 55 – Grupo de crianças a desenvolver a sua obra inspirada no “escargot” de Matisse	81
Fotografia 56 – Obras das crianças inspiradas em “escargot” de Matisse	81
Fotografia 57 – Crianças a ensaiar a apresentação de fantoches	81
Fotografia 58 – Grupo de crianças a assistir a apresentação de fantoches da história “caracol distraído”	82
Fotografia 59 – Proposta no espaço exterior – “corrida de caracóis”	82
Fotografia 60 – Imagem apresentada às crianças na proposta de resolução de problemas	83

Fotografia 61 – Representação da criança I do problema dos caracóis, 6 anos	83
Fotografia 62 - Crianças partilham a cola	83
Fotografia 63 – Crianças desenvolvem um cenário para o Fantocheiro em grupo	83
Fotografia 64 – Crianças a observarem a horta, na procura de caracóis	84

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Dias de Observação	31
Quadro 2 – Descrição de subcategorias	33
Quadro 3 – Interações que a criança A estabeleceu espontaneamente com os seus pares	34
Quadro 4 – Interações que a criança F estabeleceu espontaneamente com os seus pares	35
Quadro 5 – Interações que a criança A estabeleceu com os seus pares mediadas pelo adulto	40
Quadro 6 - Interações que a criança F estabeleceu com os seus pares mediadas pelo adulto	41
Quadro 7 – Ideias que as crianças tinham sobre os caracóis	70
Quadro 8 – Questões formuladas pelas crianças	71
Quadro 9 – Sugestões das crianças relativamente à procura de respostas às questões ...	72
Quadro 10 – Aprendizagens das crianças sobre os caracóis	77

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Anatomia interna do caracol	69
--	----

INTRODUÇÃO

O presente relatório advém das experiências vividas da Prática Pedagógica em contexto de creche e contexto de jardim-de-infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais pertencente ao Instituto Politécnico de Leiria, durante o ano letivo 2014/2015.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes (Parte I e Parte II), sendo a primeira relativa ao contexto de creche e a segunda parte relativa ao contexto de jardim-de-infância. A parte I encontra-se, também ela, dividida em dois referentes: dimensão reflexiva e dimensão investigativa. A dimensão reflexiva retrata todos os acontecimentos marcantes do meu percurso formativo, incidindo nas aprendizagens que realizei sobre e com as crianças. Para tal, organizei essa informação de acordo com os seguintes referentes: i) apresentação do contexto educativo, ii) a criança em creche, iii) creche: um contexto de educação e iv) início de um caminho para a prática profissional. Posteriormente, apresento o ensaio investigativo sobre as interações entre pares aquando as crianças escutam música. Numa lógica investigativa, apresento uma fundamentação teórica sobre este assunto, exponho a metodologia usada para a realização deste ensaio investigativo e, por fim, apresento e discuto os resultados obtidos.

À semelhança da primeira parte, a parte II está dividida em dois pontos fulcrais. A dimensão reflexiva, que incide nas aprendizagens que realizei no contexto de jardim-de-infância decorrentes das diferentes experiências que tive oportunidade de vivenciar durante a Prática Pedagógica. Este capítulo encontra-se dividido de acordo com os seguintes referentes: i) apresentação do contexto educativo, ii) crianças dos 4 aos 6 anos: características do desenvolvimento e aprendizagem, iii) jardim-de-infância: um contexto de educação iv) aprendizagens: construção de um caminho para a prática profissional. No último capítulo do presente relatório, exponho o trabalho de projeto realizado com as crianças tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto, intitulado “Investigando os caracóis com as crianças”. Dou a conhecer a situação que despoletou o projeto, apresento as quatro fases concretizadas e as aprendizagens que se realizaram ao longo do mesmo e, finalmente, faço uma reflexão sobre o trabalho de projeto. No final do relatório, faço uma conclusão geral e apresento as referências bibliográficas

Parte I - Prática Pedagógica Supervisionada em Contexto de Creche

A primeira parte do meu relatório é composta por dois capítulos: o primeiro remete para a reflexão sobre a minha prática pedagógica em contexto de creche e o segundo, contém uma dimensão investigativa que foca as interações entre pares aquando as crianças escutam música gravada.

Capítulo 1 - Dimensão Reflexiva

Neste primeiro capítulo irei refletir aprofundadamente sobre o meu processo de desenvolvimento e aprendizagem em prática pedagógica em contexto de creche numa instituição privada. Nesse sentido, ir-me-ei centrar na apresentação do contexto, na caracterização da criança em creche e, claro, nas aprendizagens que realizei durante este percurso formativo.

1.1 Apresentação do Contexto Educativo

A instituição de ensino particular onde realizei a prática pedagógica supervisionada (PES) em contexto de creche situava-se na freguesia de Marrazes na cidade de Leiria, tinha três respostas sociais: creche, educação pré-escolar e atividades de tempos livres (ATL). A vertente de creche possuía seis salas distribuídas por dois pisos, havendo em cada um três salas: a sala de berçário, a sala de um ano e a sala de dois anos. Esta instituição tinha capacidade para cento e oitenta e seis crianças e era composta por diferentes setores, desde o pedagógico ao administrativo. O setor pedagógico continha oito educadores e doze assistentes operacionais, no que diz respeito à creche e ao pré-escolar. O ATL tinha ao seu dispor uma professora de expressão plástica, uma professora do primeiro ciclo do ensino básico, uma professora de educação física e uma assistente operacional. Relativamente ao setor da saúde, esta instituição contava com um serviço de enfermagem, serviço de psicologia infantil e serviço de nutrição. É de salientar que este contexto tinha

ao dispor das crianças/famílias diversas possibilidades educativas como a educação física, a dança, a natação, o inglês e a expressão musical, dramática e plástica.

A sala onde realizei a prática pedagógica localizava-se no primeiro piso da instituição. Esta sala acolhia catorze crianças, sendo sete do sexo masculino e sete do sexo feminino. As idades do grupo de crianças situavam-se entre os dez e os vinte e dois meses (quatro crianças tinham nascido no ano de dois mil e doze e as restantes dez no ano de dois mil e treze). Este grupo de crianças, no domínio cognitivo, encontrava-se na fase de descoberta dos seus sentidos, caracterizando-se por serem bastante observadoras, imitadoras e curiosas. Ao nível da linguagem, o grupo de crianças pronunciava algumas palavras para comunicar as suas intenções, imitando o adulto em certas situações. Apesar de nem todas as crianças terem a marcha desenvolvida, as crianças deslocavam-se pela sala de forma a explorar e interagir com os materiais e com os intervenientes educativos. No que diz respeito ao domínio social e afetivo, as crianças estavam na fase da descoberta do certo e do errado, estando a moralidade ainda em desenvolvimento.

No que respeita à rotina diária, existiam horários orientadores específicos para as crianças das salas de um ano. Iniciava-se com a hora de acolhimento que se realizava no refeitório do piso um, e, quando o relógio marcava as nove horas da manhã, as crianças dirigiam-se para a sala, brincando livremente. Seguia-se, então, a experiência educativa orientada, onde a educadora desenvolvia uma oportunidade educativa com o grupo de crianças. À medida que as crianças terminavam a experiência educativa orientada realizavam brincadeira livre. Posteriormente, chegava a hora almoço e, quando finalizada, as crianças iam para o fraldário para receberem cuidados de higiene. Concluída essa fase, as crianças seguiam para os catres para a hora da sesta e, mais tarde, à medida que iam acordando, sentavam-se no tapete com o auxílio da educadora e da assistente operacional para, no final, irem lanchar. A rotina era terminada com brincadeira livre na sala de atividades. É de evidenciar ainda que nenhum elemento do grupo tinha deixado as fraldas e que por essa razão, a troca da fralda era efetuada sempre que fosse necessário.

A equipa educativa que trabalhou diretamente com este grupo de crianças e que me acompanhou permitiu-me desenvolver aprendizagens a diversos níveis. Assim sendo, após uma análise detalhada das reflexões que fui realizando, selecionei alguns assuntos que considerei mais relevantes neste percurso e irei desenvolver esses tópicos apoiando-

me também em evidências e autores. Nessa perspectiva irei refletir de forma aprofundada sobre diversas situações e sobre as aprendizagens que realizei ao longo da prática pedagógica.

1.2. A criança em Creche

Sabendo que iria realizar a Prática Pedagógica em contexto de creche com um grupo de crianças entre a faixa etária dos dez aos vinte e dois meses, para além de observar o grupo foi importante perceber como é que ocorriam os processos de desenvolvimento e aprendizagem neste período de vida.

Considerando a abordagem de Piaget (Delmine & Vermeulen, 2001), as crianças dos dez aos vinte e dois meses encontram-se no estágio cognitivo sensório-motor. Aqui, os bebés aprendem principalmente, através da capacidade sensorial e motora que ainda se encontra em desenvolvimento. Como Post e Hohmann (2011:23) afirmam as crianças “através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, são capazes de construir conhecimento”. Ainda os mesmos autores referem que as crianças até aos três anos aprendem fazendo, pois estão predispostas para a ação, descobrindo sobre si próprias e sobre o seu ambiente próximo. As crianças têm necessidade de experimentar, explorar e agir perante as experiências com que se deparam.

Este estágio caracteriza-se pela experiência imediata através da interação com o meio e pelo desenvolvimento da permanência do objeto. A permanência do objeto adquire um papel de destaque no desenvolvimento e aprendizagem das crianças com aproximadamente um ano de idade pois

A permanência do objecto é a base para a consciência, por parte da criança, de que ela existe separadamente dos objectos das outras pessoas. Permite também que a criança, cuja figura parental se tenha ausentado do local onde se encontrava, se sinta segura por saber que a figura parental continua a existir e vai voltar. Isto é essencial para a compreensão das noções de tempo, espaço e de um mundo cheio de objectos e de acontecimentos (Papalia, Olds & Feldman, 2001:202).

Ao longo do semestre de prática pedagógica em creche aprendi que as crianças demonstram curiosidade, procurando explorar o mundo que as rodeia alterando as suas

ações consoante os resultados que pretendem observar (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Tive, ainda, a oportunidade de observar o grupo de crianças, e percebi que para satisfazer as suas curiosidades, as crianças utilizam todos os seus sentidos através da interação com o meio (ver fotografias 1 e 2).



Fotografia 1 – Criança observa o limão



Fotografia 2 – Criança observa o pau de chuva

Nestas idades, é importante estimular desde cedo a linguagem, expondo a criança interações verbais através da repetição, ordens, perguntas, aprovações e elogios a criança vai conseguindo apropriar-se da linguagem. Aprendi que a partir dos doze meses as crianças conseguem usar palavras que funcionam como frases, sendo esta a fase da holófrase. Os temas que as crianças usam relacionam-se com o seu meio envolvente, isto é, que fazem parte da sua rotina (Rigolet, 2006).

Relativamente ao desenvolvimento do domínio social e emocional, descobri que as crianças com estas idades relacionam-se essencialmente com a família e/ou adultos de referência e, eventualmente, com os intervenientes educativos da creche (pares e adultos). Ao longo dos dois primeiros anos de vida a criança começa a ter consciência do seu contexto social, percebendo que é permitido relacionar-se com o meio externo. Através das observações feitas ao ambiente que a rodeia, a criança compreende que existem diversas interações que podem existir com os elementos da família (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007:49) referem que “a criança começa a compreender (...) a existência de um lado positivo e outro menos positivo das coisas que

a rodeiam”. Portanto, aqui começa a emergir a construção da moralidade, existindo uma noção do certo e do errado. É importante, ainda, salientar a questão do desenvolvimento da confiança e da vinculação. Até aos dezoito meses, a criança vai fortalecendo o sentimento de confiança nas pessoas que fazem parte do seu contexto social, sendo que o facto de se conseguir ou não obter a confiança está relacionado com a interação estabelecida com a mãe, visto que essas interações vão influenciar a forma como a criança percebe o mundo (Tavares *et al.*, 2007). No que respeita à vinculação, esta está intimamente ligada ao conceito de segurança. As crianças que desenvolveram uma vinculação segura têm a capacidade não só de confiar nas figuras presentes na família, mas também confiar na capacidade de conseguir aquilo que precisam. A vinculação terá também impacto na personalidade e identidade da criança, podendo desenvolver características como ser segura, comunicativa e extrovertida (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Relativamente a este assunto, reparei que o grupo de crianças quando se começou a sentir seguro e confiante comigo e com a minha colega de PES, a sua atitude e relação connosco se alterou, sendo que as interações aumentaram.

A nível motor a criança com aproximadamente onze meses já se consegue manter de pé e dar os seus primeiros passos sem ajuda ou apoiando-se em mobiliário ou parede, caindo e começando a gatinhar, fazendo várias tentativas. A partir daí, e apesar da instabilidade da marcha, criança começa a caminhar com regularidade. No contexto de prática pedagógica em creche, aprendi que cada criança tem o seu ritmo, sendo que o desenvolvimento desta capacidade evolui progressivamente e com tempo, apesar da estimulação assumir um papel de destaque no progresso da marcha. Por volta dos doze meses, a criança manipula objetos sem muita dificuldade, conseguindo agarrar objetos muito pequenos. Gradualmente, a criança consegue empilhar objetos, realizar a pinça fina sem esforço (ver fotografia 3). A percepção visual é bastante importante para o domínio motor, permitindo à criança conhecer, explorar e orientar-se no ambiente que a rodeia (Papalia, Olds & Feldman, 2001).



Fotografia 3 – Crianças realizam a pinça

Com as observações que fui fazendo inicialmente da criança em creche, percebi que a criança é um ser ativo, capaz de resolver os seus próprios problemas, dotada de saber e conhecimento. Acima de tudo, aprendi a saber valorizar esta dinâmica da criança para assim conseguir ser uma educadora que procura promover o desenvolvimento global da criança, partindo dos seus conhecimentos, aptidões, interesses e necessidades. É verdade que, no início, achava que a criança necessitava muito da ajuda dos educadores para resolver os seus problemas, diminuindo as capacidades que a criança tem. Porém, com as observações e reflexões que realizei, percebo que essa ideia está bastante distante da realidade

Durante as observações diárias que faço na sala de atividades, reparo que as crianças muitas vezes são confrontadas com problemas que devem resolver sozinhas, mas que no entanto a minha tendência é resolvê-los pelas crianças. (...) Estes momentos fizeram-me refletir sobre a capacidade de a criança resolver os seus problemas, colocando hipóteses e arranjando estratégias que permitam a resolução do problema. Muitas vezes, ajo como se a criança fosse um ser passivo e sem autonomia, não fornecendo tempo à criança para que esta consiga pensar sobre a situação. Este é um aspeto que tenho que, definitivamente, melhorar, dando espaço e tempo à criança para raciocinar. Hohmann & Weikart (2011:583) defendem que é importante existir tempo para as crianças decidirem o que fazer perante o problemas com que são confrontadas, afirmando que o papel do adulto é oferecer apoio durante esse momento esperando de forma paciente. É importante que as crianças resolvam os seus problemas também pela satisfação que advém de desenvolverem e executarem as suas próprias soluções (Reflexão 8, p.2, Anexo 1).

Ao observar o comportamento das crianças, pude perceber o que as crianças já sabiam fazer, detetando quais eram os seus interesses e necessidades, sendo que o meu papel passou a ser adaptar propostas educativas que fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

Adquirir e consolidar os conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem de crianças entre os dez e os vinte e dois meses permitiu-me compreender os processos fundamentais pelos quais as crianças passam e estruturar as minhas semanas de prática pedagógica em função das crianças e dos seus interesses e necessidades.

1.3.Creche: Um contexto de Educação

Antes de iniciar a prática pedagógica em contexto de creche, a ideia que tinha a respeito do contexto de creche seria que era uma vertente de uma instituição de ensino que tinha como objetivo favorecer as aprendizagens das crianças na primeira infância. Porém, essa ideia é bastante redutora, pois a creche é muito mais que isso. De acordo com a Portaria n.º262/2011, de 31 de Agosto, Ministério da Solidariedade e da Segurança Social de 2011, a creche é

Um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou quem exerça as responsabilidades parentais.

Ao refletir sobre o conceito de creche e a sua importância não abordei a questão do envolvimento na família, mas apesar de ter a noção que a família estaria envolvida em todo o processo de desenvolvimento das crianças, não associava que a creche seria também vocacionada para o apoio familiar.

Na minha opinião, antigamente não existia muita preocupação por parte das famílias em inserir a criança no contexto de creche, muitas vezes também por questões financeiras, mas essencialmente por não conhecerem os benefícios e a importância da creche e dos seus intervenientes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. A creche mais do que um lugar que acolhe as crianças e que responde às necessidades da família e da criança, é um lugar educativo, que tem como um dos objetivos proporcionar experiências educativas que permitam a criança construir o seu próprio conhecimento de acordo com as suas características, interesses e necessidades (Reflexão 9, p.1, Anexo 2).

Implícito a estas afirmações estão as interações sendo outra das aprendizagens que adquiri ao longo deste semestre. Valorizando as interações, procurei ir incentivando a aprendizagem das crianças através da partilha/contacto com os adultos, com as crianças e com os objetos. Por exemplo, quando as crianças vinham interagir comigo, procurei dialogar e brincar com elas, podendo intervir de maneira a ampliar o potencial das mesmas, desafiando-as e guiando-as no desenvolvimento das suas competências.

Agora, a perspectiva que tenho da creche já assenta num ciclo de relações entre todos os intervenientes educativos, principalmente com a família. Como afirma Portugal (2000:89) “o respeito e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com a criança são o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo de creche”. Uma dessas relações que a autora destaca é a família, pois todo o processo de colaboração entre os diversos intervenientes educativos e, neste caso, com a família vai intervir, direta ou indiretamente, no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade de creche. É notório que o ambiente de creche deve ter como foco o desenvolvimento e aprendizagem da criança por meio de relações de qualidade.

Em Portugal, a creche pretende favorecer a harmonia da vida familiar e profissional da família, colaborando com a mesma com vista no processo evolutivo da criança, oferecendo condições para o desenvolvimento integral da criança, articulando a sua resposta com os restantes serviços presentes na comunidade (Portaria n.º.262/2011, de 31 de Agosto, Ministério da Solidariedade e da Segurança Social de 2011).

Os profissionais de educação que acompanham as crianças, neste contexto educativo, assumem um papel de destaque no processo de desenvolvimento e aprendizagens das crianças. A meu ver, essa tarefa é extremamente difícil por tudo o que acarreta ser educador. Afinal, o educador procura educar crianças com valores, com saberes, fomentar a autonomia e independência, para que mais tarde possam ser dinâmicos na sociedade, e capazes de resolver problemas por elas próprias. Assim sendo, o educador tem que estar atento aos interesses e necessidades de cada criança como pessoa individual, e ajustar a rotina diária de acordo com as situações.

Com a prática pedagógica em contexto de creche consciencializei-me ainda mais da importância que a rotina adquire na primeira infância. Apercebi-me que as rotinas organizam e dão segurança às crianças. Nos momentos de transição, as crianças consoante as experiências que se desenvolviam todos os dias, adotavam certos comportamentos de uma forma confiante consoante o momento que estavam a presenciar. Hohmann e Weikart (2011) reforçam essa mesma ideia afirmando que a rotina diária proporciona às crianças segurança de acontecimentos previsíveis e consistentes. Destacam, ainda, o papel da rotina no desenvolvimento do sentido de pertença a uma comunidade, suavizando as transições das crianças de casa para os contextos educativos. A rotina deve

ser flexível, respeitando as individualidades e as necessidades de cada criança e alterando-se consoante os acontecimentos/intervenientes.

A necessidade de uma rotina estruturada e flexível sempre foi um assunto que foi sendo abordado ao longo da minha formação académica, nomeadamente nas práticas pedagógicas da licenciatura, porém nunca tinha refletido aprofundadamente sobre esse referente. Ao contactar com crianças pequenas fui compreendendo que a rotina ajuda as crianças a prever o que vai acontecer no momento a seguir, desenvolvendo um sentimento de segurança e confiança. Percebi, também, que os momentos de transição, como já foi referido anteriormente, se forem realizados bruscamente fazem com que as crianças se sintam agitadas e instáveis. Eichmann (2014:40) mostra de que forma as rotinas são benéficas para as crianças e também para os adultos

Estas rotinas apresentam benefícios tanto para os adultos como para os mais pequenos: ajudam os educadores a organizar-se, e apoiam as crianças a prever acontecimentos, a confiar nos adultos que lhes prestam cuidados, a reduzir a ansiedade, ajudando-as a lidar com as transições e ganhando um comportamento responsável.

O tempo e o espaço são conceitos essenciais para a rotina diária das crianças em creche. O espaço da creche deve facilitar as aprendizagens das crianças, promovendo interações e curiosidade. Neste sentido, é importante que o espaço tenha uma variedade de objetos didáticos de diferentes cores, texturas e tamanhos, seja confortável, permitindo à criança relaxar e interagir (Portugal, 2011).

As interações que estabeleci com a comunidade educativa revelaram-se bastante construtivas em termos pessoais e profissionais, pois através das opiniões, críticas e conselhos, procurei melhorar a minha ação educativa com vista ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças

Relativamente à interação com os restantes intervenientes da instituição, está-se a revelar muito positiva, a educadora e a assistente operacional (as pessoas com quem tenho mais contacto) revelam-se extremamente acessíveis, esclarecendo-nos as dúvidas rapidamente, dando críticas construtivas e também têm apoiado totalmente a nossa prática. A relação com estes intervenientes, de certa forma motiva-me a querer fazer mais e fazer acima de tudo, bem. Para Hohmann e Weikart (2011:130), o “trabalho em equipa é um processo de

aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo”. Esta expressão deste autor descreve exatamente a forma como me sinto durante a prática pedagógica e o modo como encaro esta relação (Reflexão 3, p.1, Anexo 3).

Pelo que foi referido anteriormente, é notório que a creche é um contexto de promoção de desenvolvimento e aprendizagem onde o educador assume um papel de mediador entre as experiências que se proporcionam às crianças (sem e com orientação) e a construção das suas aprendizagens e desenvolvimento harmonioso.

1.4. Início de um Caminho para a Prática Profissional

Quando cheguei pela primeira vez ao contexto de creche, estava bastante insegura pois tinha consciência que pouco sabia sobre esta realidade e com bastantes conceitos prévios sobre o funcionamento desta vertente. Todavia, as experiências que fui vivendo neste contexto e a reflexão sobre elas permitiram-me adquirir inúmeras aprendizagens significativas, iniciando assim o caminho para a minha prática profissional.

Atualmente, acredito que as crianças aprendem quando estão envolvidas nas propostas educativas de forma ativa, explorando e experienciando através de todos os sentidos. Segundo (Hohmann & Weikart, 2011:22), as crianças aprendem através de

Experiência directa e imediata de objectos, pessoas, ideias e acontecimentos – é uma condição necessária para a reestruturação cognitiva e para o desenvolvimento. Posto de uma forma simples, a criança pequena aprende conceitos, forma ideias e cria os seus próprios símbolos ou abstrações através de actividade auto-iniciada – move-se, ouve, procura, sente, manipula. Esta actividade, levada a cabo num contexto social em que o adulto atento e sensível é um observador.

Foi como estagiária atenta, sensível e observadora que procurei desenvolver propostas educativas onde as crianças experienciassem de forma “direta e imediata” (Hohmann & Weikart, 2011:22). Admito que planificar propostas educativas tendo por base os interesses e necessidades das crianças não foi fácil, no entanto, fui aprendendo a fazê-lo. Aquando das observações realizadas ao grupo de crianças, percebi que estas se interessavam bastante por materiais sonoros e acima de tudo de os manipular e explorar livremente. Sabendo que as crianças até aos dois anos aprendem através dos seus sentidos, desenvolvi

uma proposta educativa que envolvesse os sons e os restantes sentidos. Essa proposta consistiu na exploração de diferentes papéis com diferentes texturas e cores onde as crianças tinham toda a liberdade para os manipular (planificação 4, Anexo 4), como se pode observar nas fotografias 4 e 5. Fui reparando ao longo das semanas de prática pedagógica que as crianças vinham ter comigo e com a minha colega de PES mostrar os sons que conseguiam produzir com os diferentes papéis. Estes materiais ficaram na sala de atividades à disposição das crianças.



Fotografia 4 – Crianças a explorarem os papéis.



Fotografia 5 – Crianças a explorarem os papéis durante a brincadeira livre.

Sabe-se que as crianças interagem também entre si e com os objetos e, nessa perspetiva, fui aprendendo a apoiar essas interações, procurando criar situações em que estas interações estivessem presentes, onde se pudessem juntar várias crianças, (por exemplo, momentos de exploração de histórias onde eu pedia a participação das crianças, proporcionando-lhes materiais que os permitissem interagir em grupo). É, também, muito importante apoiar as interações entre pares. Post e Hohmann (2011:258) afirmam

Apesar de os bebés e as crianças muitas vezes escolherem envolver-se em actividades mais solitárias, também aproveitam a oportunidade para observarem, brincarem ao lado de outras crianças ou imitarem os seus pares. Ao apoiarem conscientemente estas apostas iniciais de interacção social, os educadores podem ajudar as crianças a formarem relações positivas entre pares e a verem-se a si próprias e aos outros como membros de uma comunidade.

O adulto pode incentivar interações em pequenos grupos (por exemplo, onde os materiais didáticos possam ser explorados por mais do que uma criança, juntando-se, eventualmente, às crianças). Lembro-me que durante um momento de brincadeira livre,

estava a música ligada e uma das crianças estava a dançar. Observando este seu comportamento, juntei-me a essa criança e comecei a dançar. Quando me apercebi que existiam crianças ao nosso redor que estavam curiosas a observar-nos, incentivei-as a juntarem-se a nós a dançar, dando as mãos. Entretanto retirei-me e as crianças ficaram a dançar juntas, interagindo entre si e com os objetos.

Relativamente ao tempo, durante a prática pedagógica percebi que dar tempo às crianças era importante para elas se acalmarem e se reorganizarem (tempo em pequenos grupos, tempo de brincadeira livre, tempo de transição, entre outros). Comecei a ter noção da importância de dar tempo às crianças quando em reflexão de equipa chegámos à conclusão que os momentos de transição eram bruscos e muito rápidos para as crianças, ficando as crianças agitadas, chorando e gritando. Quando, nos momentos de transição, comecei a dar tempo para as crianças tomarem consciência da mudança e se organizarem ao seu ritmo, as diferenças foram notórias:

A certa altura da última reunião conjunta, a professora e a educadora aconselharam a realizar o momento de arrumar a sala e de sair da mesma para o almoço de um modo diferente. Assim, esta semana tentámos com que as crianças arrumassem a sala juntamente com as educadoras estagiárias, e apesar de nem todas as crianças participarem nesse momento, conseguimos que algumas nos ajudassem, trabalhando com a perspectiva de fazer esse momento parte integrante da rotina diária da sala de atividades. Posteriormente à arrumação, solicitámos às crianças que se sentassem no tapete antes de se dirigirem para o refeitório, de forma a retornarem à calma. O resultado desta mudança mostrou-se bastante significativo, isto porque as crianças quando chegavam ao refeitório já não se encontravam tão agitadas e barulhentas como acontecia há uma semana atrás (Reflexão 10, p.1, Anexo 5).

Perante esta constatação aprendi que o tempo e o espaço que é dado à criança na sua rotina diária vão influenciar a forma como esta se desenvolve e aprende. Procurei proporcionar momentos de interação na creche de forma a incentivar a aprendizagem das crianças, fazendo-as contactar com diferentes experiências onde estas pudessem conviver com os colegas, relacionar-se com as educadoras e explorar diferentes objetos. Ao proporcionar essas interações, tive a oportunidade de observar como estas o fazem e como desenvolvem as suas aprendizagens. Quando as interações são mediadas por um adulto, compreendi que as crianças aprendem essencialmente as “regras” sociais, isto é, a

respeitar os outros, a esperar pela sua vez, a cooperar, a partilhar, e são estas aprendizagens que ajudam as crianças a formar e definir a sua identidade, desenvolvendo competências sociais indispensáveis para a vida em sociedade. Assim, o educador deve estar em constante formação, investigando para que possa corresponder às necessidades e interesses de cada criança.

Entender o como e o porquê do ciclo observação-planificação-avaliação-reflexão ser importante para a ação educativa foi outra das aprendizagens que retirei.

Observar revelou-se essencial para todo o percurso em contexto de creche, pois possibilitou-me desenvolver uma ação educativa mais próxima dos interesses e necessidades das crianças. Qualquer educador deve observar as crianças enquanto pessoas individuais inseridas num grupo, procurando sustentar-se na ideia de responder às necessidades, interesses e curiosidades que levem ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças. Educadores de infância e outros adultos da creche têm de levar a cabo observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança a fim de poderem garantir que as rotinas de cuidados, as actividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças e das famílias

A mesma autora defende que é necessário fazer observações significativas e escutar a criança de forma que o educador possa conhecer e aprender sobre a criança, certificando-se de que está preparado para planificar e estimular os interesses e necessidades da(s) criança(s) e da família. As observações e escutas ativas que se realizam às crianças podem e devem de ser registadas para se poder analisar e interpretar, funcionando como documentação pedagógica que permite ao educador e família perceber o estado de desenvolvimento das crianças, e assim tomar decisões sobre o seu processo de desenvolvimento (desde rotinas, propostas educativas e planificação).

A importância da documentação pedagógica foi também uma das aprendizagens que adquiri ao longo da minha presença em contexto de creche. Foi através da observação direta e registo fotográfico que fui recolhendo informação para poder construir a

documentação pedagógica. De acordo com Parente (2011) a documentação funciona como uma maneira de descrever as experiências educativas das crianças que se realizam na sala de atividades da creche, tornando possível compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. Essa documentação pode ser comunicada (explicada) às crianças, aos adultos e à família. A reflexão 12, p.1, anexo 6, mostra um pouco a evolução do meu pensamento sobre a importância da documentação pedagógica

Quando se falava em documentação pedagógica, a ideia que tinha é que seria documentação para o educador se orientar e avaliar o processo evolutivo da criança. Porém, com a reunião conjunta e com a pesquisa que realizei sobre este assunto, percebi que a documentação pedagógica vai muito além do que um mero orientador e instrumento de avaliação. Esta documentação é essencialmente uma ferramenta que permite a reflexão, o conhecimento de cada criança e dos momentos que esta experiência, é algo que permite que o educador procure saber mais e possa adequar a sua prática educativa de acordo com as necessidades, interesses das crianças, tendo sempre em vista o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Considero que planificar é algo complexo e que merece a dedicação de qualquer educador, pois para a planificação proporcionar às crianças aprendizagens é necessário continuar-se a intencionalidade educativa. Aqui, reforça-se mais uma vez a ideia de como é importante observar as crianças em grupo e individualmente para se poder conhecer as suas especificidades. A certa altura na prática pedagógica, a planificação foi alvo de uma reflexão mais aprofundada pois (considere e) considero que é um aspeto essencial para a ação educativa ter o enfoque na criança

Quando se planifica é imprescindível ir ao encontro dos interesses das crianças e claro, às necessidades e características de cada uma. Apesar de as crianças, na sala onde me encontro, terem apenas um ano de idade (...) elas expressam-se através de “ações (ir buscar um bloco), gestos (apontar para os blocos), ou palavras (vou brincar com blocos)”. O papel da educadora neste caso é estar atenta ao seu comportamento durante os dias, às suas ações e gestos. Esta é a forma de as crianças comunicarem connosco e de nos mostrarem o que querem fazer e como o poderemos fazer. O foco de toda a planificação é somente a criança, o que ela vai sentir, como o sente e de que forma essas atividades podem ser benéficas e contribuir para o desenvolvimento da criança. É ainda importante evidenciar que, a planificação é, como o próprio nome indica, um plano. Esta pode ser

adaptada ao longo das atividades, fluindo de um modo natural e espontâneo, tentando não forçar os nossos interesses e as nossas opiniões nas experiências das crianças (Reflexão 3, p.2, Anexo 3).

Acho importante salientar que, a planificação é também importante para o adulto que a elabora ajudando-o a guiar a sua ação educativa e deixando-o mais consciente da mesma. Após a prática pedagógica percebo que planificar em creche é adaptar propostas educativas às necessidades, características, interesses das crianças e caso seja esse o enfoque da planificação, o educador vai estar a promover o desenvolvimento global e as aprendizagens significativas das crianças.

Planificar a avaliação é outro aspeto a considerar na planificação do educador de infância. Confesso que este tópico foi um pouco descuidado por mim e pela minha colega de PES durante a prática pedagógica sendo que apenas fazíamos a planificação da avaliação mas não a aplicávamos. Assim, considero que a avaliação foi a principal dificuldade sentida no que diz respeito ao ciclo de observar-planificar-avaliar-refletir. Contudo nas reuniões de reflexão conjuntas este era um assunto de reflexão por esse motivo procurei refletir sobre o mesmo, de forma mais aprofundada, na 6.^a reflexão individual:

Apesar de nas planificações haver uma coluna de avaliação, onde se especifica o quê, como e quando avaliar, não foi ainda aplicada durante as nossas atuações. Porém, percebi que é algo que temos que trabalhar e executar, visto que a avaliação fornece informações importantes do progresso de cada criança, esclarecendo o que a criança aprende e em que estado de desenvolvimento ela se encontra. De acordo com Moreira e Teixeira (2009:38), a creche é um local de interações, estando presentes influências socioculturais que são determinantes no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. São nas atividades diárias que as crianças demonstram o que aprenderam decorrente dessas interações, sendo um desafio para o educador avalia-las, sendo então fundamental definir os critérios de avaliação de forma clara, tendo sempre em conta a unicidade de cada criança (Reflexão 6, p.2, Anexo 7).

Realizar a avaliação irá resultar numa descrição que levará ao entendimento do que a criança sabe e pode fazer, revelando o seu percurso de aprendizagem, constituindo um material essencial para saber o seu nível de desenvolvimento. Este conhecimento ajuda o

educador a tomar decisões sobre as próximas propostas educativas promovendo a construção de novas aprendizagens por parte da criança (Parente, 2004).

Depois da prática pedagógica em contexto de creche, e após bastantes reflexões sobre a avaliação, estou mais consciente do seu papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Finalmente, a reflexão, a meu ver, ajudou-me bastante enquanto educadora estagiária, permitindo-me evoluir e melhorar a ação educativa, porém não é uma tarefa tão fácil quanto pensava (principalmente quando parece que na prática as coisas correram bem, não existindo muito mais para dizer para além do que foi positivo). O ato de refletir está implícito em todos os processos que envolvem a prática pedagógica, sendo que é necessário esmiuçar cada situação, analisando cada pormenor. É preciso ter em conta que é necessário refletir sobre a ação educativa, mas não se pode esquecer que toda essa reflexão deve ser realizada em função da criança com o qual se trabalha diariamente. Desta forma, destaco a reflexão como uma das ferramentas que, no meu caso, me ajudou a progredir enquanto educadora estagiária, fazendo com que tivesse um olhar crítico sobre a ação educativa e tudo o que a envolve. Apesar do ato de refletir ser extremamente importante para qualquer educador. É difícil libertar-me, por vezes, de ideias pré-concebidas que ao longo da minha formação fui desenvolvendo. É também nesse aspeto que a reflexão se revelou uma ferramenta indispensável, consegui alargar os horizontes, colocando um olhar crítico sobre as minhas ideias e pensar sobre o que existe para além das minhas ideias. Como futura educadora, é importante aceitar e criticar diferentes perspetivas, confrontando-as e procurando respostas.

Nesta lógica de questionamento e procura de respostas, ao longo da minha prática tenho colocado uma questão que tem orientado todas as reflexões que realizo: “Que tipo de educadora quero ser?”

Em suma, a questão à qual me tenho esforçado para responder durante estas últimas semanas é: “Que tipo de educadora quero ser?”. Porém, é uma pergunta à qual ainda não consegui arranjar resposta fixa. Isto porque a resposta está em constante mutação. Todos os dias acrescento e reflito sobre a mesma. No entanto, tenho plena convicção de que o meu objetivo principal é promover, em todos os momentos possíveis, aprendizagens que fomentem o desenvolvimento integral das crianças. É com base nesta pergunta que

oriento a minha prática educativa e sobre a qual me debruço a refletir em vários momentos do dia (Reflexão 11, p.2, Anexo 8).

Penso que as reflexões que vou realizando sobre essa questão vão-me permitir nunca estar satisfeita com a minha prática, mas encaro isso como um aspeto positivo. Isto deve-se ao facto de ter a capacidade de ser crítica em relação à minha prática pedagógica fazendo com que queira saber sempre mais, assumindo um carácter de educadora reflexiva e investigativa. Assim, há a possibilidade de aprimoramento da ação docente refletindo-se, direta ou indiretamente, nas crianças e no seu desenvolvimento e aprendizagem. Essa reflexão vai-me permitir adequar metodologias, estratégias e formas de pensar ao grupo de crianças com quem se trabalha diariamente, de acordo com as suas necessidades e interesses.

O educador enquanto profissional de educação deve não só refletir individualmente mas também com outros profissionais e com as crianças. Mesmo em contexto de creche é possível refletir com as crianças em pequeno ou grande grupo, sobre situações que decorrem no quotidiano das mesmas, fomentando nelas a prática reflexiva. Por exemplo, quando existe um conflito entre duas crianças, pode-se questioná-las fazendo-as ver a perspectiva do par, perguntando o porquê, se acha que fez bem ou mal o que fez, etc. Penso que são estes pequenos passos que vão ajudar as crianças, a refletir sobre as suas ações. Hohmann e Weikart (2011:23) defendem também essa ideia, afirmando que “para compreenderem o seu mundo imediato as crianças necessitam de interagir de forma consciente e reflectida sobre ele”, desta forma as crianças desenvolvem o seu pensamento e a compreensão.

Qualquer educador, no seu desenvolvimento, deve encarar o seu processo como complexo e identificar-se como ator na mudança. A investigação baseada na ação do educador permite descobrir o que se passa em contexto de creche, ajudando-o a fomentar novas estratégias e métodos para que a sua ação seja adequada (Fernandes, 2006).

A capacidade de investigar e refletir criticamente sobre a prática docente, explicando, analisando, interpretando e procurando, é a meu ver, uma excelente forma de progredir enquanto profissional de educação e capaz de desconstruir e desenvolver perspectivas com vista a uma ação educativa cujo enfoque é o desenvolvimento e aprendizagem das

crianças. Nesse sentido, no capítulo seguinte apresento um ensaio investigativo que desenvolvi com as crianças em idade de creche de forma a perceber a relação entre a música e as interações entre pares.

Capítulo II – Dimensão Investigativa

Neste capítulo irei apresentar um ensaio investigativo sobre as interações aquando as crianças escutam música. Nesse sentido, nos próximos pontos deste capítulo irei apresentar o contexto do estudo bem como o enquadramento teórico realizado. Posteriormente, será exposta a metodologia usada para a concretização do ensaio investigativo e, seguidamente, a apresentação e discussão dos resultados. O capítulo termina com uma reflexão final sobre o ensaio investigativo.

2.1 Contextualização do Estudo

No início da minha Prática Pedagógica em contexto de creche tive a oportunidade de observar pormenorizadamente as crianças e as interações que estas estabeleciam nos mais diversos momentos do dia. Este contexto era-me completamente desconhecido, nunca tinha estado envolvida com crianças com faixas etárias de 1 e 2 anos e, por isso, estava deslumbrada e bastante curiosa para entender com estas se expressavam e comunicavam entre elas sem ser através da linguagem verbal.

Fui começando a entender que as crianças interagiam entre si de forma autónoma, atuando ativamente sobre o seu ambiente, recorrendo a diversas estratégias. Consequentemente, perante este interesse, resolvi desenvolver o ensaio investigativo em redor deste assunto - interações entre pares em contexto de creche - de modo a descobrir novas vertentes desta dimensão.

Depois de algumas pesquisas percebi que as interações entre pares são, efetivamente, uma constante na vida das crianças. As crianças interagem entre si na brincadeira livre, durante as refeições e em tantas outras situações, desde os primeiros meses de vida. Partindo deste dado e da constatação de que o grupo com que estávamos manifestava um grande interesse por música (que era colocada a tocar no leitor de cds), surgiu a curiosidade de compreender se as crianças durante a audição de música interagiam com os seus pares. Assim, optei por desenvolver um estudo que envolvesse as interações entre pares e a música. A música estava presente no quotidiano do nosso grupo. As crianças escutavam música durante os momentos de brincadeira livre e na hora da sesta. Hohmann e Weikart

(2011) salientam a importância da música como forma de aprendizagem sobre si mesmo e sobre os outros, inserindo a criança em diversos contextos sociais.

Com base nestas curiosidades que foram surgindo, defini como pergunta de partida: *Quais as formas de interação que as crianças estabelecem entre si quando escutam música, na sala de atividades?* Por conseguinte, defini alguns objetivos fulcrais para o desenvolvimento deste ensaio investigativo: i) Identificar as interações que as crianças estabelecem entre si quando escutam música na sala de atividades; ii) Descrever, analisar e interpretar as interações estabelecidas nesse contexto; iii) Refletir sobre o papel das interações entre pares para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na primeira infância.

2.2 O lugar das interações e da música no contexto de creche

As interações são um dos principais mecanismos de aprendizagem e de construção de conhecimento, fomentando a compreensão que a criança tem de si mesma (Hohmann e Weikart, 2011). Independentemente do contexto em que a criança se insere, esta desenvolve-se por meio das interações, que vai estabelecendo com o adulto, com outras crianças e com os objetos. As interações estão sempre presentes no desenvolvimento e aprendizagem da criança, sendo por isso um assunto essencial e presente na Educação de Infância.

Considerando o peso das interações no desenvolvimento das aprendizagens das crianças, neste enquadramento teórico procurarei aprofundar as interações criança-criança na primeira infância e o papel da música na primeira infância na vivência dessas mesmas interações.

2.2.1 Interações Criança-Criança na Primeira Infância

De acordo com Arezes e Colaço (2014:116) a interação entre os seres humanos “corresponde ao comportamento de um indivíduo e implica a participação de outro, como por exemplo a interação numa conversa, a troca de gestos, um jogo ou um conflito”, isto é, interação é todo o tipo de contacto que existe entre dois ou mais intervenientes mediado ou não por objetos. Os mesmos autores, afirmam, ainda, que as interações assumem um destaque significativo na aprendizagem da criança, na construção subjetiva da sua

personalidade e na sua forma de agir em sociedade, exigindo uma forte capacidade de regular o seu comportamento durante a interação. Através das interações estabelecidas, não só com as outras crianças mas com os adultos, os bebés começam a comunicar, partilhar e participar na relação.

Associado às interações estão as relações, sendo que é necessário fazer uma distinção entre estes dois conceitos, que por vezes tendem a ser encarados como sinónimos. De acordo com Vitorino (2008:5), “as interações dão origem às relações e o que as diferencia é o fato de que as interações são episódios curtos no tempo enquanto as relações formam-se a partir de um conjunto de interações, e são mais duradouras”. Portanto, as relações são influenciadas pelas interações e dependem da ação do sujeito para se poderem desenvolver. À medida que aumentam as interações, as relações fortalecem-se tornando-se mais diversificadas e complexas.

Para a criança existem diversas formas de estabelecer uma interação. O olhar é um dos modos de interagir e de comunicar. Portugal (1998) afirma que a criança é capaz de interagir respondendo de forma diferente a determinados padrões que se vão alterando como: a intensidade luminosa, densidade de elementos, cor, entre outros. Vasconcelos, Amorim, Anjos e Ferreira (2003) afirmam defendem também que as interações entre crianças podem ocorrer maioritariamente através do olhar. O interesse pelos seus pares, segundo os mesmos autores, manifesta-se através de troca de olhares intensos, que progressivamente se vão dirigindo mais a uns que a outros. O choro é outra forma que os bebés utilizam para interagir com o meio e com os que os rodeiam. De acordo com Diekmeyer (1998), as crianças choram essencialmente quando lhes tiram os brinquedos, reconhecendo-se aqui contactos sociais. Diversos profissionais na área da educação de infância defendem que o choro se altera consoante a necessidade que o bebé está a tentar exprimir, desde fome, sono, doença, etc (Portugal,1998). Também o sorrir se revela como um modo de interação. Quando um bebé sorri, imediatamente se pode inferir que ele está a tentar exprimir satisfação, bem-estar ou conforto. De acordo com Ladd e Coleman (2002), as crianças manifestam-se socialmente de várias formas, fixando, sorrindo e vocalizando para os seus pares. Os gestos ou vocalizações são também algumas formas de interação que as crianças utilizam para comunicar com os seus pares, logo nos primeiros anos de vida (Portugal, 1998). Basei (2008) afirma que uma das formas mais utilizadas pelas crianças para se expressarem é os gestos, tendo em conta que as crianças

não têm o vocabulário desenvolvido, usando o corpo para comunicar. Borges e Salomão (2003) admitem que, desde muito cedo, as crianças comunicam através de gestos, vocalizações ou olhares. As crianças imitam, observam, falam e procuram de um modo dinâmico o contacto com os seus pares, interagindo. A imitação é uma forma de interação entre pares que, segundo Papalia, Olds e Feldman (2009), assume destaque pois a criança aprende a comunicar, a conhecer o seu corpo e o dos outros. Arezes e Colaço (2014:112) referem que “o desenvolvimento das interações entre pares ocorre simultaneamente com o desenvolvimento de várias capacidades cognitivas, físicas e linguísticas, tornando as interações progressivamente mais complexas”. Portanto, as crianças na primeira infância, interagem maioritariamente através de formas não-verbais, através do olhar, do toque, da proximidade física, imitação e gestos (Alexandre & Vieira, 2004).

Monteiro (2012) afirma que existem diversos fatores que podem influenciar as interações. As competências sociais, a perceção social, o temperamento, a cognição, a capacidade de resolução de problemas, experiências familiares e os contextos onde decorrem essas interações são alguns desses fatores. Para além disto, segundo os mesmos, as crianças têm um papel bastante ativo na seleção dos pares e objetos com quem interagem, expressando preferência por determinados pares. Através dessa seleção, as crianças conseguem mostrar uma interação diferenciada consoante o seu par, ajustando a sua atitude e comportamento ao outro interveniente. Portugal (1998:57) refere que “à medida que a criança se desenvolve, as relações interpessoais também se vão alterando. A criança vai-se tornando mais competente, com processos de pensamento mais diferenciados que levam a modificações no modo como o adulto interage com a criança”.

O ato brincar é um dos principais promotores de interações sociais entre crianças, ajudando-as a desenvolver todas as competências necessárias nesse contexto. As interações surgem, muitas vezes, com um papel maioritariamente de socialização, fornecendo à criança ferramentas para que esta se torne um membro ativo e produtivo na sociedade. Ferreira (2011) afirma que através de interações com os pares, as crianças colaboram entre si e desenvolvem a capacidade de superar limitações egocêntricas, tornando-se capazes de considerar outras visões e perspetivas para além das suas. Os contextos das brincadeiras das crianças vão-se também mostrando valiosos para as interações que se estabelecem.

A creche é, efetivamente, um ambiente que proporciona oportunidades diversas para as crianças interagirem com os diferentes intervenientes. Segundo Pinto (2006:215) “as creches são contextos nos quais um elevado número de crianças tem experiências de aprendizagem, de jogo e oportunidades de se envolver em interações que têm sido consideradas fatores promotores do desenvolvimento cognitivo e social”. Nesse contexto, a brincadeira livre surge na rotina como um momento para as crianças interagirem com os que as rodeiam ou, simplesmente, estarem a sós. De acordo com Gomes (2010), o brincar vai fomentar o desenvolvimento harmonioso da criança, permitindo-lhe aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Estimula a curiosidade, a autonomia, a autoconfiança, desenvolvendo a linguagem, a atenção e a concentração. Portanto, é essencial que o espaço físico na creche ofereça objetos interessantes, com diferentes características e com atenção à segurança da criança (Portugal, 2011).

Sabendo que as interações promovem diversas competências essenciais para o desenvolvimento harmonioso da criança, é fundamental proporcionar experiências em contexto de creche que permitam à mesma interagir com os seus pares, construindo as suas aprendizagens. Essas aprendizagens são variadas e a diversos níveis do desenvolvimento, desde do domínio da linguagem até ao domínio social. É necessário existir uma constante conexão entre o educador, o espaço da creche/rotina, de forma a se relacionarem entre si, proporcionando às crianças um ambiente que favoreça as interações (Hohmann e Weikart, 2011).

O educador acaba, assim, por assumir um papel de destaque neste processo de interação entre crianças. Para Arezes e Colaço (2014:118), o educador deve orientar as crianças no processo de interação e proporcionar situações que as promovam, principalmente nos primeiros anos de vida. O educador é um facilitador e apoiante nas interações entre pares, podendo também participar ativamente nas mesmas. Também Ferreira (2011:35) defende que o educador “solicita a definição das possibilidades, o envolvimento ocasional como companheiro das crianças e como facilitador da autorregulação”. A autora afirma que as interações não dependem só da criança mas também da capacidade do educador para se transformar num parceiro das crianças em jogos de faz-de-conta, para intervir quando existem dificuldades que surjam das atividades e para orientar as crianças no domínio sociomoral, de uma forma construtiva que evite um clima de insegurança e ansiedade.

2.2.2 O Papel da Música no Desenvolvimento da Criança na Primeira Infância

Para Hohmann e Weikart (2011:657) “a música é uma série de sons organizados através do ritmo, da melodia e da harmonia, que desencadeiam uma resposta emocional naquele que ouve”. De acordo com Medeiros (2013:18) a música assume-se como uma “expressão fundamental no desenvolvimento e aprendizagem da criança pois é algo que surge na vida da criança desde muito cedo. A simples voz dos pais, família e da sociedade que nos rodeia faz parte da musicalidade da nossa vida”. Nesta lógica, o primeiro contacto com as manifestações musicais surgem por meio da família, essencialmente da mãe e do pai. De acordo com o mesmo autor, são os pais que fazem despertar o sentido auditivo e rítmico do bebé.

Hohmann e Weikart (2011) defendem que os sons estão presentes em qualquer atividade do quotidiano da criança, influenciando-a e acompanhando-a ao longo de toda a vida. Neste sentido, é importante sensibilizar as crianças para os sons e para a música.

Segundo Ferreira (2015:3), “a estimulação para o mundo dos sons deve fazer-se desde cedo, para que nos primeiros anos de vida sejam construídos os alicerces para o futuro desenvolvimento educativo”. Existem muitas formas de contacto com a música durante a primeira infância. Para Soares (2008:85)

vivenciar música com bebês significa, pois, possibilitar de forma lúdica, o seu contato com a música por meio do canto, da dança, tocando instrumentos e até mesmo ouvindo-a. Estas vivências proporcionam ao bebê momentos de intensas explorações, percepções e experimentações individuais e coletivas, necessárias ao seu desenvolvimento.

Nesse sentido, as crianças dão diferentes respostas aos estímulos sonoros. Há crianças que apenas abanam a cabeça, sorriem e batem palmas e outras que dançam e movimentam-se de diferentes maneiras, expressando a forma como se sentem ou como a música as faz sentir (Hohmann e Weikart, 2011:658).

(...) de facto, a música é um importante aspeto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som. A música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros. A música insere as crianças

na sua própria cultura e ritos comunitários – celebrações de aniversários, acontecimentos religiosos, casamentos e festividades, como romarias ou procissões.

Percebe-se que, nesta fase da vida das crianças, o conhecimento do meio e os seus constituintes são essenciais para que esta se consiga desenvolver a todos os níveis e a conhecer-se, enquanto ser individual, para que mais tarde consiga viver em sociedade.

Para Oliveira (2009) os adultos têm uma função fulcral no que diz respeito ao apoio das experiências musicais. O estímulo da descoberta musical e das interações que se estabelecem por meio da música bem como a criatividade na forma como a música é abordada perante a criança assume um especial destaque para o desenvolvimento da criança. Todos aqueles movimentos e rituais que se fazem com as crianças quando se escuta música, (como as rodinhas de mãos dadas, o bater das palmas ou o cantar) são muito importantes para promover a motivação e o gosto pela música. Os adultos têm o papel de apoiar e desenvolver experiências musicais com as crianças, motivando-as a expressar-se e a aprender de forma ativa.

Gordon (2008:2) defende que

da mesma forma que as crianças em idade pré-escolar constroem os alicerces do seu vocabulário de audição e fala (em termos de linguagem) muito antes de entrarem para a escola, têm também que construir os alicerces do seu vocabulário musical de audição e canto (em termos de música) muito antes de entrarem para a escola.

Apesar do autor se referir ao contexto de educação pré-escolar, a ideia que expressa aplica-se também ao contexto de creche. Lobato, Leal, Pantoja, Fonseca e Costa (2012) afirmam que o trabalho pedagógico a desenvolver em creches com a música deve permitir diferentes abordagens, como o canto a dança ou a escuta de diferentes estilos de música. Gordon (2008) alerta para o facto da educação musical e da exposição musical a que as crianças deviam ser apresentadas não ser tão visível quanto deveria ser, sendo que este não é um papel só das instituições educativas mas também um papel dos cuidadores. As crianças aprendem a pensar sobre música por elas próprias apenas pelo facto de escutarem música. Ferreira (2015) destaca o ambiente familiar como um dos principais responsáveis pela exposição musical da criança, valorizando-a. “É óbvio que com a adequada orientação informal e formal em casa e noutros ambientes de educação, as crianças aprendem indiretamente, por elas próprias, a pensar. O mesmo deve acontecer com a

audição: a audição é para a música o que o pensamento é para a linguagem” (Gordon, 2008:2).

Existem fases do desenvolvimento da criança mais sensíveis para a aprendizagem musical. De acordo com o mesmo autor (2008:5)

o período mais importante da aprendizagem ocorre, no entanto, desde o nascimento (ou até mais) até aos dezoito meses, quando a criança aprende através da exploração e a partir da orientação não estruturada que lhe proporcionam os pais e outras pessoas que dela cuidam. De seguida, é o período dos dezoito meses até aos três anos de idade, durante o qual a criança continua a receber este tipo de orientação.

Assim, quanto mais cedo as crianças começarem a ser expostas a música, a receber uma «orientação não estruturada», mais alicerces de aprendizagens irão ser construídos, contribuindo para a educação formal futura. Desta forma, o adulto deve criar ambientes musicais para que o bebé seja confrontado com a música, de forma despreocupada e prazerosa. Ferrão e Rodrigues (2008:58) afirmam que

é nesse ambiente despreocupado, lúdico, afetivo, que a criança inicia o seu desenvolvimento musical. No contacto com o ambiente sonoro que a rodeia, na interação resultante de uma estimulação musical adequada, a criança começa a estruturar elementos de linguagem musical ao nível do timbre, do ritmo, da melodia e da expressividade.

Os mesmos autores defendem que, num ambiente lúdico a criança irá desenvolver condições que lhe permitam fomentar potencialidades de comunicação, interação, linguagem ou escuta.

Em suma, a música está presente no dia-a-dia de todos os seres humanos, nos mais diversos contextos. Rodrigues (2005) garante que as interações e a música são indissociáveis, afirmando que as próprias interações que se estabelecem, (interação adulto-criança e interação criança-criança) estão carregadas de musicalidade. Darezzo (2004:28) também valoriza a relação da música com as interações, dizendo que “as propriedades do som podem tornar-se linguagem para uma boa interação com a criança”. A música, transcendendo a técnica e a teoria e assumindo um carácter subjetivo é um recurso pedagógico de valor na promoção de aprendizagens e de atitudes de interação (Darezzo, 2004).

2.3 Metodologia

Tendo em conta que queria saber quais as formas de interação que as crianças estabeleciam aquando da escuta de música, as opções metodológicas deste ensaio investigativo estão situadas no paradigma qualitativo. Segundo Fortin (1996), no paradigma qualitativo o investigador tem a oportunidade de realizar uma compreensão única e absoluta do fenómeno em estudo, observando, descrevendo, interpretando e apreciando o meio e o fenómeno sem existir a possibilidade de os controlar.

Os estudos descritivos contam uma realidade onde o investigador procura descrever e documentar fenómenos que nela acontecem (Vilelas, 2009). Fortin (1996:162) defende a importância dos estudos descritivos explicando a sua finalidade, “ o objectivo do estudo descritivo consiste em discriminar os factores determinantes ou conceitos que, eventualmente, possam estar associados ao fenómeno em estudo”, permitindo uma compreensão do fenómeno em causa.

2.3.1 Contexto e Participantes

O contexto em que foi concretizado este estudo foi uma instituição privada de Leiria, que dispunha de 3 respostas sociais: creche, pré-escolar e atividades de tempos livres, e tinha capacidade para acolher 186 crianças. A vertente de creche era composta por 6 salas distribuídas por 2 pisos.

A sala onde decorreu o ensaio investigativo acolhia 14 crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 22 meses. Era constituída por fraldário, área das atividades/brincadeira e por uma varanda adequadamente protegida com portas envidraçadas com cerca de 2 m de altura. Neste espaço, existiam diversos tipos de brinquedos (como uma piscina de bolas, um espelho, carros, peluches ou livros) sendo que as crianças poderiam usufruir de todos eles durante os momentos de brincadeira. Apesar de não existir uma “área da música” definida na sala de atividades, existia um espaço dedicado ao leitor de cds, onde normalmente as crianças permaneciam e se juntavam para escutar a música. Esse leitor de cds encontrava-se junto a uma estante de arrumação dos brinquedos, apoiado numa prateleira fixa na parede, a cerca 1 m e 70 cm do chão.

Tendo em conta que nem todas as crianças poderiam participar no ensaio investigativo para efeitos de recolha de dados, seleccionei duas crianças: ambas do sexo masculino (A e F). A escolha destes participantes foi por conveniência tendo os critérios sido a assiduidade das crianças à creche (na altura desta prática pedagógica as crianças estavam constantemente a adoecer, sendo que a A e F eram das mais resilientes).

A criança A, no período de recolha de dados, tinha 22 meses. Era uma criança bastante interativa e comunicativa em grande parte dos momentos do dia. Nas propostas educativas planificadas tinha iniciativa na realização das mesmas, demonstrando ser curioso perante novas situações. Relativamente à escuta de música, mostrava reagir, quase como impulso, exprimindo-se física e verbalmente.

A criança F tinha também 22 meses, no período de recolha de dados. Apesar de ser uma criança alegre, por vezes caracterizava-se por ser introvertida quando exposto a situações de grande grupo. Perante novas situações demonstrava-se curioso, mas, por vezes, um pouco receoso, precisando de tempo na realização das propostas. No que diz respeito à música, o F mostrava-se recetivo e interativo perante a escuta da mesma, dançando.

Ambas as crianças eram filhos únicos e já tinham frequentado o berçário nesta mesma instituição, com a mesma educadora e com grande parte das crianças da mesma sala. Desde o início deste estudo as crianças já tinham adquirido a marcha, sendo que relativamente à linguagem oral produziam algumas palavras e sons, como “sim”, “não”, “mão”, “ai”, “mau”, etc.

2.3.2 Procedimentos

Numa fase inicial situei-me no âmbito do estudo, as interações na primeira infância aquando as crianças escutam música, iniciando o processo de revisão da literatura sobre interações entre crianças, entre crianças/adulto e sobre a música na creche e a sua influência no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O passo seguinte passou pela definição da metodologia e dos participantes e das técnicas e instrumentos que seriam mais adequados para proceder à recolha de dados. Decidindo recorrer à gravação de vídeos e captação de fotografias retiradas dos vídeos, foi pedida a autorização ao diretor da instituição para se poder recolher imagens das crianças (Anexo 9).

Com a autorização superior, defini que a recolha de dados iria ocorrer nos momentos de brincadeira livre (de manhã, entre as 9h/10h e, à tarde, das 16h/17h, aproximadamente). Neste sentido, criei um ambiente pedagógico de forma a favorecer as interações das crianças em situações que envolvessem a música. Aqui, o papel do investigador foi de estar presente, incentivando e orientando as crianças quando necessário.

Assim, na semana de 13 de Outubro de 2014 iniciei a recolha de dados que se prolongou ao longo de 10 dias (de referir que no entanto houve dias que se recolheram dados mais do que uma vez, por se proporcionarem momentos adequados à escuta de música na sala), conforme os dados do quadro 1. No total realizaram-se 18 observações, mas cada criança foi observada 14 vezes pois faltaram alguns dos dias de recolha de dados (A faltou dia 13 de Outubro de 2014 e F faltou nos dias 4 de Novembro de 2014 e 16 de Dezembro de 2014).

Quadro 1 – Dias de Observação

<u>Dias de Observação</u>	<u>Observações</u>	<u>Músicas</u>
13 de Outubro de 2014	I	“ <u>Loja do Mestre André</u> ” – música pertencente ao cd de música “As músicas da carochinha vol.1”, editora Vidisco, 2014
4 de Novembro de 2014	II	“ <u>Passarinhos a Bailar</u> ” – música pertencente ao cd “As músicas da carochinha, vol. 3”, editora Vidisco, 2014
16 de Dezembro de 2014	III, IV (retirada 1 fotografia)	“ <u>Centopeia</u> ” e “ <u>Cantiga Grave</u> ” - músicas pertencentes ao cd de música “Mãos no chão e Pé no ar” de José Fanha, Cristina Completo e Daniel Completo, editora Oficina Canto das Cores, 2014
17 de Dezembro de 2014	V	“ <u>A Rena de Nariz Encarnado</u> ” – música pertencente ao cd de música “Vamos cantar com a música a acompanhar – vol. XV, especial natal”, edições Convite à música com coordenação de Pedro Gomes, 2000-2001
5 de Janeiro de 2015	VI	“ <u>Centopeia</u> ” e “ <u>Cantiga Grave</u> ” - músicas pertencentes ao cd de música “Mãos no chão e Pé no ar” de José Fanha, Cristina Completo e Daniel Completo, editora Oficina Canto das Cores, 2014
6 de Janeiro de 2015	VII, VIII, IX (retirada 1 fotografia), X (retiradas 2 fotografias)	“ <u>Centopeia</u> ” e uma música que Educadora titular levou neste dia - música pertencente ao cd de música “Mãos no chão e Pé no ar” de José Fanha, Cristina Completo e Daniel Completo, editora Oficina Canto das Cores, 2014
7 de Janeiro de 2015	XI, XII, XIII	“ <u>Centopeia</u> ” e “ <u>Mão no Chão e Pé no Ar</u> ” - músicas pertencentes ao cd de música “Mãos no chão e Pé no ar” de José Fanha, Cristina Completo e Daniel Completo, editora Oficina Canto das Cores, 2014
12 de Janeiro de 2015	XIV, XV, XVI (retirada 1 fotografia)	“ <u>Centopeia</u> ” e “ <u>Cantiga Grave</u> ” - músicas pertencentes ao cd de música “Mãos no chão e Pé no ar” de José Fanha, Cristina Completo e Daniel Completo, editora Oficina Canto das Cores, 2014
13 de Janeiro de 2015	XVII (retirada 1 fotografia)	“ <u>Centopeia</u> ” e “ <u>Cantiga Grave</u> ” - músicas pertencentes ao cd de música “Mãos no chão e Pé no ar” de José Fanha, Cristina Completo e Daniel Completo, editora Oficina Canto das Cores, 2014
14 de Janeiro de 2015	XVIII	“ <u>Centopeia</u> ” – música pertencente ao cd de música “Mãos no chão e Pé no ar” de José Fanha, Cristina Completo e Daniel Completo, editora Oficina Canto das Cores, 2014

O cd escolhido para este estudo faz parte de um livro de José Fanha, Cristina Completo e Daniel Completo, intitulado “Mão no chão e Pé no ar” da editora Oficina Canto das Cores, 2014, tendo-se escutado 12 vezes a canção “A centopeia”, 4 vezes “Cantiga Grave” e 1

vez a música “Mão no chão e Pé no ar”(Letras em Anexo 10)¹. Para além destas músicas, foram utilizadas outras ajustadas ao trabalho que a educadora de infância estava a desenvolver.

Depois dos dados recolhidos e transcritos, foram organizados por criança/dia/música (ver anexo 11) e por categorias/subcategorias (ver anexo 12). Organizados os dados, apresentei-os em quadros e discuti os resultados.

2.3.3 Técnicas de Recolha e Análise de Dados

Este ensaio investigativo recorreu à observação direta participante, à gravação de vídeos e a partir dos vídeos recolheu-se fotografias. Para Vilelas (2009:273), a observação direta participante permite adquirir “uma dimensão emocional, uma carga de sentimentos vividos diretamente que implica um enriquecimento dos dados obtidos e que permite reunir um corpo de informação variada e completa, muito importante para os estudos do tipo qualitativo”.

As gravações vídeo, segundo Coutinho (2008), são uma ferramenta indispensável para recolher dados em contextos naturais, permitindo uma repetição da realidade, detetando-se factos e pormenores que eventualmente poderão escapar ao investigador durante a observação participante.

Para o tratamento dos dados optei pela técnica de análise de conteúdo, uma vez que, segundo Fortin (1996:306), “permite, portanto, guiar o investigador na sua amostragem que é de natureza «intencional» (Deslauriers, 1991) e dá-lhe pistas sobre o que lhe resta descobrir sobre o fenómeno em estudo durante o processo de recolha de dados”.

De acordo com Bardin (1977) e Chizzotti (2006) (cit. por Vilelas, 2009), a análise de conteúdo envolve a explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de forma a se efetuarem deduções lógicas e justificadas, de acordo com os participantes e intervenientes do estudo.

¹ Durante a prática pedagógica, em conversa com a educadora cooperante, achou-se que seria mais adequado utilizar esta obra pois fazia parte rotina das crianças, tendo sido um cd que as crianças já ouviram quando estavam na sala do berçário.

A definição de categorias é uma componente da análise de conteúdo. De acordo com Vilelas (2009:340) “as categorias devem surgir quer do documento que é objeto de análise, quer de um certo conhecimento geral da área ou atividade na qual ele se insere”. Neste ensaio investigativo defini duas categorias: i) *Interação entre pares espontânea* – todas as interações que as crianças estabelecem espontaneamente entre elas, sem ter qualquer tipo de intervenção do adulto (incentivos, sugestões); ii) *Interação entre pares mediada pelo adulto* – todas as interações entre as crianças que foram incentivadas, sugeridas, indicadas pelo adulto (educador, estagiárias, assistente operacional), levando as crianças a iniciar a interação com os seus pares (grupo de crianças da sala). Para cada categoria foram definidas subcategorias que são apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 – Descrição de subcategorias

Categorias	Subcategorias	Descrição
<u>Interação entre pares espontânea</u> (pares- grupo de crianças da sala)	Através do olhar	Ação de uma criança quando troca olhares com outra, sendo a troca recíproca.
	Através de vocalizações	Acontece quando a criança pronuncia palavras ou sons com o interesse de interagir com os seus pares.
	Através da aproximação física	Aproximação física da criança com os seus pares de forma a comunicar com os mesmos.
	Através de gestos	Movimentos que uma criança tem (apontar, acenar...) com intenção de interagir com os seus pares.
	Através do sorriso	Ação onde a criança sorri ou ri para o seu par, de forma a expressar uma emoção/intenção.
	Através da imitação	Observação das ações dos seus pares, reproduzindo os seus movimentos.
<u>Interação entre pares mediada pelo adulto</u> (educador, assistente operacional, estagiárias)	Através do olhar	Ação de uma criança, por intervenção do adulto, quando troca olhares com o seu par.
	Através de vocalizações	Acontece quando a criança pronuncia palavras ou sons com o interesse de interagir, por incentivo do adulto.
	Através da aproximação física	Aproximação física da criança com o seu par de forma a comunicar com o mesmo, por indicação ou sugestão do adulto.
	Através de gestos	Movimentos que uma criança tem (apontar, acenar...) com intenção de interagir, como resposta a uma indicação, sugestão ou orientação do adulto.

	Através do sorriso	Ação onde a criança sorri ou ri para o seu par, de forma a expressar uma emoção/intenção, com intervenção do adulto.
	Através da imitação	Observação das ações dos seus pares, por incentivo do adulto e reprodução dos movimentos observados.
	Através do choro	Utilização do choro para comunicar a emoção de raiva/tristeza/alegria através da mediação do adulto.

2.4 Apresentação e Discussão de Resultados

De forma a compreender quais as interações que cada uma das crianças estabelecem com os seus pares em cada um dos momentos de observação, organizei os resultados por criança. Assim, numa fase inicial deste ponto, irei apresentar os dados por criança (Criança A e Criança F) e fazer uma breve leitura dos mesmos. Depois, farei a discussão dos resultados.

2.4.1. Interação entre Pares Espontânea (Criança A/Criança F)

Ao longo dos 10 dias de recolha de dados observaram-se as duas crianças (Criança A e F), sendo que para cada dia procurei identificar a interação que ambas as crianças estabeleceram com os seus pares espontaneamente, de acordo com as subcategorias definidas (Quadro 3 e 4).

Quadro 3 – Interações que a **Criança A** estabeleceu espontaneamente com os seus pares;

Categorias	Subcategorias	13 Out. (Obs. I)	4 Nov. (Obs. II)	16 Dez. (Obs. III e IV)	17 Dez. (Obs. V)	5 Jan. (Obs. VI)	6 Jan. (Obs. VII, VIII, IX, X)	7 Jan. (Obs. XI, XII, XIII)	12 Jan. (Obs. XIV, XV, XVI)	13 Jan. (Obs. XVII)	14 Jan. (Obs. XVIII)	Total	
Interação entre pares espontânea	Através do olhar		1	5		2	1	1	2	3	1	16	
	Através de vocalizações			3						1		4	
	Através do sorriso			5				1	1	1	1	9	
	Através da imitação									1		1	
	Através do choro												
	Através da aproximação física			2				1					3
	Através de gestos			1					1				2
Total			1	16	0	2	1	3	4	6	2	35	

Relativamente à criança A (quadro 3), pode-se verificar que nesta categoria, esta estabeleceu interações com os seus pares em 8 dos 10 dias. No dia 13 de Outubro de 2014, a criança A faltou. No dia 17 de Dezembro de 2014 não se constatou qualquer interação de A com outras crianças.²

Se analisarmos o quadro 3, verificamos que a criança A estabeleceu, maioritariamente, *interações com os seus pares espontaneamente através do olhar*. No total das observações feitas, A interagiu 16 vezes utilizando o olhar. A subcategoria mais frequente a seguir à interação através do olhar foi através da *interação entre pares através do sorriso* (9 vezes). As duas subcategorias menos frequentes ou inexistentes foram a *interação entre pares através do choro* (0 vezes) e a *interação entre pares através da imitação* (1 vez). As restantes subcategorias foram observadas entre duas a quatro vezes, durante todas as observações.

Quadro 4 – Interações que a **Criança F** estabeleceu espontaneamente com os seus pares;

Categorias	Subcategorias	13 Out. (Obs. I)	4 Nov. (Obs. II)	16 Dez. (Obs. III e IV)	17 Dez. (Obs. V)	5 Jan. (Obs. VI)	6 Jan. (Obs. VII, VIII, IX, X)	7 Jan. (Obs. XI, XII, XIII)	12 Jan. (Obs. XIV, XV, XVI)	13 Jan. (Obs. XVII)	14 Jan. (Obs. XVIII)	Total
Interação entre pares espontânea	Através do olhar	1			1	7	3	3		2	1	18
	Através de vocalizações											
	Através do sorriso					1	2	1		1	1	6
	Através da imitação					1	1					2
	Através do choro											
	Através da aproximação física	1				1						2
	Através de gestos				1			1				2
Total		2			2	10	6	5	0	3	2	30

Também a criança F interagiu com os seus pares em 8 dos 10 dias, sendo que não esteve presente na sala de atividades nesses dias (4 de Novembro de 2014 e 16 de Dezembro de

² As colunas que estão sinalizadas com um tom mais escuro correspondem aos dias que as crianças faltaram (Criança A – 13 de Outubro de 2014 e Criança F – 4 de Novembro de 2014 e 16 de Dezembro de 2014)

2014), não permitindo a recolha de dados. No total dos dias, cada criança foi observada 14 vezes.²

À semelhança do que se constatou no quadro 3, também a criança F estabeleceu, maioritariamente, *interações com os seus pares espontaneamente através do olhar*. No total das observações feitas, a criança F interagiu com os seus pares através do olhar 18 vezes. A subcategoria mais frequente a seguir à do olhar foi a *interação entre pares através do sorriso* (6 vezes). As subcategorias inexistentes foram a *interação entre pares através do choro* (0 vezes) e a *interação entre pares através de vocalizações* (0 vezes). As restantes subcategorias foram observadas entre quatro a duas vezes, durante todas as observações.

A fotografias 6 evidencia a interação de A no dia 13 de Janeiro de 2015 quando escutava a música “cantiga grave”. A criança A “ (...) olha para o colega que se encontra a saltar” (anexo 11, observação 16), “A observa as crianças fora da roda (...)” (observação 6 e anexo 11), “Olha para os colegas enquanto bate os pés e sorri” (anexo 11 e observação 7).



Fotografia 6 – A olha para o colega que se encontra a saltar;

As evidências de interação da criança F com os seus pares através do olhar revelaram-se nas fotografias 7 e 8, no dias 13 de Janeiro de 2015 e 6 de Janeiro de 2015, respetivamente, durante a escuta da música “centopeia”. “A criança F observa D (...)” (anexo 11, observação 17), “ (...) Criança O movimenta o corpo para a esquerda e para a direita, ao que F observa parado” (anexo 11, observação 10), “F olha para o colega A (...)” (anexo 11 e observação 6).



Fotografia 7 – A criança F observa D;



Fotografia 8 – F olha para a colega O;

Estes dados vêm ao encontro do que Portugal (1998) defende quando afirma que o olhar é um dos modos de interagir e de comunicar das crianças com o meio que as rodeiam. O olhar é por uma forma de resposta da criança ao ambiente que a circunda, nomeadamente a observação dos seus pares (Hohmann e Weikart, 2011). O interesse pelos seus pares provoca uma troca de olhares intensos, que gradualmente se vão dirigindo mais a uns pares que a outros (Vasconcelos, Amorim, Anjos & Ferreira, 2003).

A criança A interagiu *através do sorriso* 9 vezes, enquanto a criança F interagiu 6 vezes. Relativamente à criança A, a fotografia 9 revela que A sorriu durante a observação dos seus colegas no dia 16 de Dezembro de 2014 durante a escuta da música “cantiga grave”. Na observação 4 (anexo 11), A “ (...) aproxima-se do colega, olha e sorri”, “ (...) olhando para os colegas, sorrindo”, “O colega D sorri-lhe, ao que A sorri de volta” (observação 11 e anexo 11).



Fotografia 9 – A olha para os colegas e sorri;

A fotografia 10 evidencia um momento em que a criança F interagiu através do sorriso, no dia 6 de Janeiro de 2015 durante a escuta de uma música que a educadora de infância colocou a tocar. A criança “F parou e sorriu para o colega” (anexo 11 e observação 17), “F sorri para a colega O” (anexo 11 e observação 10) e “F sorri para os colegas que estão ao seu redor” (anexo 11 e observação 10).



Fotografia 10 – F sorri para O;

Revelando o sorriso como forma de interação, Hohmann e Weikart (2011) afirmam que as respostas das crianças aos estímulos sonoros variam, expressando a forma como a música as faz sentir. Neste caso, as crianças interagiram através do sorriso, inferindo-se ser uma manifestação de satisfação, bem-estar ou conforto (Portugal, 2011). Também para Ladd e Coleman (2002), o sorriso é uma manifestação social da criança para com os seus pares.

A criança A interagiu com os seus pares através de vocalizações (4 vezes). Por exemplo, a criança A “ (...) levanta um pé de cada vez e bate com eles no chão e diz ‘tititi’” (observação 9 e anexo 11). Também na observação 9 (anexo 11), a criança A vocaliza, “ (...) o colega vira-se de costas e avança em frente. A diz ‘mãooo’, esticando a mão e andando atrás dele” (ver fotografia 11). Já a criança F não interagiu nenhuma vez através de vocalizações.



Fotografia 11 – A interage com os colegas através de vocalizações;

Para Arezes e Colaço (2014), as crianças falam, procurando de um modo dinâmico interagir com os seus pares. Porém, Basei (2008) afirma que as vocalizações não são tão utilizadas pelas crianças pois ainda não têm o vocabulário totalmente desenvolvido, preferindo o corpo para comunicar com os seus pares. Já os autores Borges e Salomão (2003) admitem que as vocalizações são uma das formas de interação que as crianças começam a utilizar desde muito cedo, à semelhança dos gestos e olhares.

As interações que se realizaram com menos frequência foram a *interação entre pares através da aproximação física* (Criança A – 3 vezes e Criança F – 2 vezes), *interação entre pares através de gestos* (Criança A – 2 vezes e Criança F – 2 vezes) e a *interação entre pares através da imitação* (Criança A – 1 vez e Criança F – 2 vezes).

No que diz respeito à imitação, a Criança A imitou um colega quando o observava a saltar (observação 16). F também observou e imitou os colegas, “F olha para as crianças que se

encontram à sua frente e realiza os mesmos movimentos (...) “ (anexo 11 e observação 9). A imitação, segundo Monteiro (2012), tal como as vocalizações são uma forma de as crianças procurarem interagir.

A interação através da aproximação física e a interação através de gestos, ocorrem numa menor frequência. A criança A “ (...) sorri e estica a mão aos mesmos” (anexo 11 e observação 9), “ (...) esticando a mão andando atrás dele” (observação 9 e anexo 11). A criança F, por exemplo, na interação através da aproximação física “ (...) F começa (...) a deslocar-se pela sala em redor dos colegas” (observação 1 e anexo 11). Na interação entre pares através de gestos, a criança F estica a mão a uma colega que está ao seu lado (observação 5 e anexo 11).

Para Portugal (1998), uma das formas das crianças comunicarem com os seus pares, logo a partir dos primeiros anos de vida é através de gestos e da aproximação física, de forma a transmitir uma ideia ou um interesse.

No total das observações (criança A e criança F) não se registaram interações através do choro, apesar de Portugal (1998) afirmar que o choro é uma das formas dos bebés interagirem com o meio e com os que os rodeiam. Poder-se-á inferir que a música não causou nas duas crianças, qualquer tipo de desconforto. Diekmeyer (1998) afirma que o choro é maioritariamente utilizado para interagir quando é retirado o brinquedo à criança, o que neste caso não aconteceu.

2.4.2 Interação entre pares mediada pelo adulto (Criança A/Criança F)

Durante a recolha de dados para além de terem ocorrido interações entre pares espontâneas, existiram interações entre pares mediadas pelo adulto. Em cada quadro (5 e 6) estão descritos o número de interações que a criança A e a criança F estabeleceram com os seus pares tendo o adulto como mediador.

Quadro 5 – Interações que a Criança A estabeleceu com os seus pares mediados pelo adulto;

Categorias	Subcategorias	13 Out. (Obs. I)	4 Nov. (Obs. II)	16 Dez. (Obs. III e IV)	17 Dez. (Obs. V)	5 Jan. (Obs. VI)	6 Jan. (Obs. VII, VIII, IX, X)	7 Jan. (Obs. XI, XII, XIII)	12 Jan. (Obs. XIV, XV, XVI)	13 Jan. (Obs. XVII)	14 Jan. (Obs. XVIII)	Total
Interação entre pares mediada pelo adulto	Através do olhar						1	1				2
	Através de vocalizações			1		1	1					3
	Através do sorriso			1		1						2
	Através da imitação											
	Através do choro											
	Através da aproximação física											
	Através de gestos											
Total			0	2	0	2	2	1	0	0	0	7

Analisando globalmente o quadro 5, verifica-se que no total dos 9 dias de observações, apenas se constatarem interações entre pares mediados pelo adulto 4 dias (16 de Dezembro de 2014, 5, 6 e 7 de Janeiro de 2015).

Os dados do quadro 5 revelam que o tipo de interação mais frequente foi a *vocalização* (3 vezes) e os tipos de interação menos frequentes foram a *interação através do olhar* (2 vezes) e a *interação através do sorriso* (2 vezes). Nas restantes subcategorias não se verificaram evidências durante as observações realizadas.

Quadro 6 – Interações que a Criança F estabeleceu com os seus pares mediadas pelo adulto;

Categorias	Subcategorias	13 Out. (Obs. I)	4 Nov. (Obs. II)	16 Dez. (Obs. III e IV)	17 Dez. (Obs. V)	5 Jan. (Obs. VI)	6 Jan. (Obs. VII, VIII, IX, X)	7 Jan. (Obs. XI, XII, XIII)	12 Jan. (Obs. XIV, XV, XVI)	13 Jan. (Obs. XVII)	14 Jan. (Obs. XVIII)	Total
Interação entre pares mediada pelo adulto	Através do olhar	1							1			2
	Através de vocalizações											
	Através do sorriso											
	Através da imitação											
	Através do choro											
	Através da aproximação física								2			2
	Através de gestos	1										1
Total		2			0	0	0	0	3	0	0	5

No quadro 6, criança F, pode-se observar que dos 8 dias de observação, apenas decorreram interações entre pares com a intervenção do adulto 2 dias (13 de Outubro de 2014 e 12 de Janeiro de 2015).

Os dados do quadro 6 revelam que os tipos de interação mais frequentes foram *através do olhar* (2 vezes) e *através da aproximação física* (2 vezes). A subcategoria menos frequente foi a *interação através de gestos* (1 vez). As restantes subcategorias (4) não se verificaram evidências durante as observações realizadas.

Na observação 9 (anexo 11), A utiliza as vocalizações para negar, quando o adulto tenta fazer uma roda com mais crianças, “o adulto traz uma criança na mão e diz ‘dá a mão ao A’ esticando a mão ao A. A junta o braço ao corpo e diz ‘Nãoooo’”. Aqui, a criança A utilizou a vocalização para comunicar uma negação, uma vontade. De acordo com Monteiro (2012) as crianças têm um papel ativo na seleção dos seus pares com quem interagem, expressando preferência por determinados pares.

Face ao reduzido número de interações mediadas pelo adulto posso inferir que com ambas as crianças em estudo, não seria, eventualmente, necessária a intervenção do adulto nas interações que estas estabeleciam com os seus pares, pois estas aconteciam espontaneamente.

Sabendo que o adulto é um interveniente importante no desenvolvimento harmonioso das crianças, Hohmann e Weikart (2011) defende a necessidade de existir uma conexão entre o educador, o espaço e a rotina de forma a favorecer um ambiente propício às interações entre pares. Arezes e Colaço (2014) afirmam que o educador/adulto tem o papel de facilitar e apoiar as interações, podendo participar nas mesmas. Ferreira (2011) garante que o educador/adulto se afirma como um companheiro das crianças neste processo.

O papel do educador de infância na experiência musical da criança assume-se na escolha do repertório musical que se apresenta às crianças e no desenvolvimento de um ambiente propício às interações entre pares. O estímulo da descoberta musical e das interações que se estabelecem por meio da música bem como a criatividade na forma como a música é abordada perante a criança assume um especial destaque para o desenvolvimento da criança (Oliveira, 2009).

Analisando os quadros 3 e 4, com base no quadro 1 (dias das observações/músicas), pode-se verificar alguma relação entre o conhecimento das crianças de cada música e a ocorrência de interação com os pares. No caso da criança A, os dias em que se verificaram mais interações foram nos dias 16 de Dezembro de 2014 (16 vezes) e 13 de Janeiro de 2015 (6 vezes). Em ambos os dias, as músicas que foram escutadas foram a “Centopeia” e a “Cantiga Grave”, do álbum “Mão no chão e Pé no ar” que já era conhecido por A. A música que tocou no dia 17 de Dezembro de 2014 foi a “A loja do mestre André” (uma música não conhecida) em que não se verificou interações de A com os pares.

Relativamente à criança F, as músicas que se escutaram nos dias que se verificaram mais interações entre pares (5 de Janeiro de 2015, 10 vezes, e 6 de Janeiro de 2015, 6 vezes) foram a “Centopeia” e a “Cantiga Grave”. O dia 12 de Janeiro de 2015 foi o dia em que não se registaram evidências de interações de F com os pares, sendo que as músicas que F escutou foram a “Centopeia” e a “Cantiga Grave”.

Ao contrário da criança A, as músicas que F escutou nos dias de maior e menor interação com os pares foram as mesmas. O facto de F já conhecer as músicas permite inferir que, neste caso, não exerce influência nas interações que estabelece com os seus pares. Porém, A não interagiu com os seus pares no dia em que escutou uma música que não lhe era familiar (“A rena de nariz encarnado”). As músicas “Centopeia” e “Cantiga Grave” eram

conhecidas por A. Portanto, para a criança A, as músicas poderão ter influenciado a ocorrência de interações com os seus pares.

O facto do cd “Mão no chão e Pé no Ar” já ter sido abordado com as crianças quando estavam na sala de berçário poderá ter influenciado as interações entre os pares. As crianças devem ser expostas a música desde a infância precoce. O educador ao possibilitar de forma lúdica, o contacto com a música através do canto, da dança ou simplesmente ouvindo-a permite proporcionar momentos de experimentações necessárias ao desenvolvimento das crianças (Soares, 2008). As crianças ao associarem aquelas músicas específicas a um ambiente lúdico, afetivo, prazeroso pode facilitar as interações com os seus pares e desenvolver estruturas de linguagem musical (Ferrão & Rodrigues, 2008).

Em síntese, o este ensaio investigativo permite-me inferir que tanto a criança A e a criança F interagiam, maioritariamente, através do olhar e do sorriso com os seus pares. Apesar do número reduzido de dados percebi que a presença de música na sala de atividades tem um papel importante no bem-estar e a satisfação das crianças.

PARTE II – Prática Pedagógica Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância

Capítulo III - Dimensão Reflexiva

3.1 Apresentação do Contexto Educativo

A instituição onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância pertencia à rede pública, nomeadamente ao Agrupamento de Escolas dos Marrazes. Era um Jardim de Infância constituído por três salas de atividades, um refeitório, uma sala de arrumações, um *hall* de entrada, um gabinete, quatro casas de banho para as crianças, um pré-fabricado destinado a atividades de animação e apoio à família (AAAF) e um espaço exterior composto por uma horta pedagógica, um parque lúdico bem como um amplo espaço livre onde as crianças podiam realizar jogos, andar de trotinete e triciclo. Toda a instituição era cercada por um muro com vedação e a porta de entrada da mesma possuía um mecanismo que não permitia a sua abertura por parte das crianças.

A sala de atividades onde estive inserida a realizar a prática pedagógica encontrava-se no edifício principal da instituição. Durante o ano letivo 2014/2015, a sala acolheu vinte e uma crianças, sendo onze do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. No que diz respeito à nacionalidade, todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa exceto uma, que possuía nacionalidade moldava. No entanto, a nacionalidade dos pais era muito diversa, por exemplo uma das crianças era filha de mãe brasileira (pai português), outra era filha de pais marroquinos, outra com mãe espanhola (pai português). A nível de empregabilidade, todos os pais das crianças estavam empregados. É de referir que nem todas as crianças viviam com os dois pais e que existia uma criança com necessidades educativas especiais (por apresentar um défice na linguagem).

A sala de atividades era composta por nove áreas pedagógicas: a área do tapete, a área dos livros e dos fantoches, a área da informática, a área das ciências, a áreas dos jogos de mesa, a área da casinha, a área da pintura, a área dos quadros (quadro branco e de ardósia) e, por fim, a área do trabalho orientado. Era possível encontrar junto à área do tapete o “Quadro de Presenças”. As zonas de arrumação encontravam-se distribuídas pela sala.

A instituição abria às oito e trinta da manhã, embora as atividades letivas se iniciassem às nove da manhã e terminassem às quinze e trinta. Posteriormente, a esse horário decorriam as AAAF que se prolongavam durante o resto da tarde. Relativamente aos recursos humanos, existiam três educadoras, três assistentes operacionais e três funcionárias das AAAF.

Durante todo este percurso em contexto de Jardim de Infância tive a possibilidade de experienciar e observar diversas situações que ao longo da parte II irei refletir aprofundadamente.

3.2 Crianças dos 4 aos 6 anos: características do desenvolvimento e aprendizagem

Considerando que iria realizar a prática pedagógica em Jardim de Infância com crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, achei importante perceber as características de desenvolvimento e aprendizagem desta fase.

De acordo com Piaget (Papalia, Olds e Feldman, 2001:312), as crianças com idades entre os quatro e os seis anos encontram-se no estágio pré-operatório. Estes autores afirmam que “neste segundo grande estágio do desenvolvimento cognitivo, que se estende aproximadamente entre os 2 e os 7 anos, as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico”. As crianças quando atingem este estágio de desenvolvimento cognitivo conseguem representar objetos e ações por símbolos, sendo possível observar mais profundidade e flexibilidade no pensamento das crianças, do que no estágio sensorio-motor. Como referem Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007:52),

A criança é dotada de um pensamento mágico, imaginativo e metafórico, e este expressa-se através de contínuas brincadeiras de faz-de-conta, do amigo invisível, da crença irrefutável no Pai Natal, nos príncipes, princesas, fadas e gnomos e noutro número de personagens e fantasias.

Outra das características que sobressai em crianças dos quatro aos seis anos é o pensamento intuitivo, caracterizado por um pensamento subjetivo, imediato e direto. “No pensamento intuitivo, caracterizado pela centralização, o estatismo e a irreversibilidade, a criança pode representar-se percepções e acções mas é incapaz de as coordenar por operações lógicas” (Delmine e Vermeulen, 2001:102). Nesta faixa etária, o egocentrismo intelectual revela-se de uma forma muito própria. O entendimento que cada criança tem é que o mundo foi criado em torno dela própria, tendo dificuldade em compreender as diferentes relações que se estabelecem no ambiente. “Assim, o egocentrismo reflete a incapacidade da criança em compreender o ponto de vista do outro, já que esta se centra apenas no seu ponto de vista” (Tavares, *et al.*, 2007:53).

Associado ao desenvolvimento cognitivo está o domínio da linguagem. Em idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, a influência do meio ambiente começa a ser cada vez mais notória na linguagem das crianças. Estas necessitam de bastante estimulação externa para que se desenvolvam as suas potencialidades ao máximo (Rigolet, 2006:108). A voz passiva e a utilização de frases no condicional são utilizadas muito raramente, bem como as exceções à regra, isto é, as crianças quando aprendem uma determinada regra linguística, generalizam mesmo quando uma determinada palavra não segue essa regra (Papalia, Olds e Feldman, 2001:322). Importa salientar-se que a função

do adulto no desenvolvimento da linguagem é determinante, desempenhando um papel fulcral no que diz respeito à motivação, à qualidade e quantidade do discurso.

O que ocorre a nível socioafectivo entre os quatro e os seis anos é decisivo para a forma com as crianças vão encarar o mundo e a elas próprias no futuro. Durante este período, o que se destaca ao nível de mudanças é a socialização. As interações que se estabelecem entre as crianças e o que a rodeia multiplicam-se e com estas nascem os conflitos. De acordo com Delmine e Vermeulen (2001:128), “as primeiras tentativas de socialização manifestam-se frequentemente por um comportamento agressivo: agressividade manual ou falada, exibicionismo, traquinice”. Estes comportamentos, por sua vez, vão despoletar diversas emoções e sentimentos com que a criança vai ter que aprender a gerir. A esta fase, segundo Papalia, Olds e Feldman (2001:356), Erikson chama de *iniciativa versus culpa*, Aqui ao sentido de independência e à resolução de problemas, e associa-se a culpa, o sentimento de dúvida e a vergonha. Os mesmos autores clarificam esta perspetiva, afirmando que

Este conflito marca uma separação entre duas partes da personalidade: a parte que permanece infantil, cheia de exuberância e um desejo de tentar coisas novas e testar poderes novos, e a parte que se está a tornar adulta, examinando constantemente a adequação dos motivos e acções. As crianças que aprendem a regular estes impulsos opostos, desenvolvem a “virtude” da finalidade, a coragem para visionar e perseguir objectivos sem ficar indevidamente inibido pela culpa ou medo de punição (Erikson, 1982).

O desenvolvimento físico e motor é outro domínio que importa compreender. As mudanças que ocorrem nas crianças em idade pré-escolar são imensas, existindo modificações de tamanho, proporção e formas corporais, deixando de lado um pouco a estrutura mais frágil que caracteriza as crianças com menos de três anos. Por volta dos cinco anos as crianças estão com a motricidade grossa evoluída, capacitando-as para diversas atividades físicas mais exigentes ao nível da flexibilidade e rigor. As situações de brincadeira livre não orientada revelam-se fulcrais para o desenvolvimento físico das crianças (ibidem, 2001:282). Os adultos assumem também alguma importância neste processo, no sentido de ajudarem as crianças a saltar, trepar, sempre com segurança e proporcionando experiências que lhes permitam realizar este tipo de atividades físicas.

3.3 Jardim de Infância: Um contexto de educação

A definição de Jardim-de-infância bem como a sua função foi algo que, para mim, sempre esteve consolidado, pois na licenciatura em educação básica tive a oportunidade de estagiar numa instituição de educação pré-escolar. Assim e de acordo com o Decreto Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, da lei de quadro de educação Pré-escolar, (1997)

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Na minha perspetiva, todas as crianças deveriam ingressar no jardim-de-infância, mesmo que a sua frequência seja facultativa. Considero que é de extrema importância as crianças receberem oportunidades de aprendizagem adequadas à sua faixa etária e de acordo com os seus interesses e necessidades. Todas as experiências vividas pelas crianças vão, efetivamente, ter repercussões positivas e/ou negativas a diferentes níveis na vida presente e futura da criança, sendo um fator decisivo para o seu desenvolvimento. Com esta consciência cabe aos educadores de infância desenvolver uma ação educativa com sentido e significado concreto para as crianças com quem trabalham.

É importante referir que não se deve confundir escolarização com a educação pré-escolar, pois o trabalho que se desenvolve com as crianças no jardim-de-infância não tem como objetivo a preparação para o ensino básico obrigatório e cabe ao educador ter consciência disso mesmo. Portanto, o Ministério da Educação (1997:17) esclarece que

Não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido de educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte.

Para além disto, a forma como um educador encara a criança, isto é, com uma visão de criança ativa ou passiva, contribui bastante para a forma como este vai atuar profissionalmente, tendo em conta que vai moldar todos os princípios de intervenção, com as implicações que isto tem na criança.

A observação, planeamento, ação, avaliação, comunicação e articulação (Ministério da Educação, 1997:25-28) são as ferramentas educativas do educador de infância. Ao implementar a sua ação de forma estruturada e previamente refletida as crianças desenvolverão competências nas diferentes áreas do saber.

Durante o meu percurso de prática pedagógica em jardim-de-infância as estratégias utilizadas foram-se alterando consoante os interesses e as necessidades do grupo de crianças, porém procurei sempre ter como princípio de intervenção a ideia da criança ativa. De acordo com Hohmann e Weikart (2011:27), os adultos são apoiantes do desenvolvimento, encorajando a aprendizagem das crianças de um modo ativo, tendo em conta que as crianças aprendem através da experimentação, isto é, através das suas próprias descobertas. Enquanto as crianças descobrem e procuram novos saberes, o educador observa e interage com elas para perceber como estas pensam e raciocinam. Isso revela-se essencial para o educador de infância permitindo refletir, desenvolver novas propostas educativas e perceber o nível de desenvolvimento das crianças. Durante a prática pedagógica, principalmente na fase inicial, procurei observar, escutar e interagir com as crianças para as conhecer melhor

Penso que este processo inicial de observação e escuta das crianças é imprescindível para a ação educativa e para assim planificar de um modo adequado consoante as suas necessidades e interesses, tentando promover aprendizagens tanto para a criança como para mim, como futura educadora (Reflexão 2, p.1, Anexo 13).

Acredito que as crianças são dotadas de capacidades e competências que, por vezes, escapam ao olhar do educador, podendo não existir o aproveitamento das mesmas, condicionando, eventualmente, o desenvolvimento das crianças. Inicialmente, nas primeiras semanas de prática pedagógica, tenho consciência que não aproveitava todas as capacidades das crianças por pensar que estas ainda não as tinham, como por exemplo questioná-las sobre algum assunto e dar a resposta quase automaticamente, sem dar espaço e tempo às crianças para chegarem à resposta. Tendo por base as ideias referidas anteriormente, ao longo das semanas de PES em JI procurei dar espaço às crianças para que realizassem tarefas sozinhas, propondo-lhes desafios que permitissem a experimentação e a descoberta, ouvindo-as e aceitando as suas sugestões e ideias, aproveitando o carácter ativo do grupo de crianças.

A responsabilidade do educador em contribuir para uma ação educativa com sentido para a criança passa também pelo tipo de interação que este estabelece com a mesma. As interações entre o adulto e a criança têm um papel muito importante para o desenvolvimento da mesma, podendo estas serem intencionais ou não. Caso as interações sejam intencionais, o educador está de uma forma voluntária a ajudar a criança a aprender, caso não sejam intencionais é necessário estar-se sempre atento à forma como se age, pois o cérebro da criança consolida aprendizagens com tudo o que percebe na ação adulta (Antunes, 2012).

Relativamente à rotina do grupo de crianças, apesar de ser bastante flexível, existiam algumas linhas definidas. As atividades pedagógicas iniciavam-se às nove horas da manhã até às dez horas. Por volta das dez horas e meia, as crianças tinham algum tempo para brincadeira livre no exterior ou no interior da instituição, consoante as condições meteorológicas da altura. De seguida, quando se aproximavam as onze horas e quinze minutos, caso a educadora considerasse necessário as crianças retornavam às propostas educativas orientadas até às doze horas. A parte da tarde começava às treze horas e trinta minutos prolongando-se até às quinze horas e trinta minutos. Sabe-se que “a rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas” (Hohmann e Weikart, 2011:224). A rotina era desenvolvida de forma a apoiar a iniciativa da criança, neste caso numa perspectiva de negociação com as crianças. Lembro-me, durante a PES em JI, que o cumprimento da rotina que se adaptava consoante as necessidades das crianças. Por vezes a hora do lanche era mais cedo, outras vezes as propostas educativas alongavam-se pois as crianças assim o desejavam. Na minha perspectiva, é natural que as rotinas das crianças sejam diferentes na creche e no jardim-de-infância, pois em cada um dos contextos assumem-se características de desenvolvimento e aprendizagem.

A rotina das crianças surge associada à organização do ambiente educativo que deverá ser desenvolvido de forma a facilitar as interações e as aprendizagens das crianças.

O processo de aprendizagem é interativo e dinâmico, pois resulta das intenções da criança, que aprende, e que estão orientadas para certas finalidades que decorrem num ambiente próprio. As metodologias e estratégias a utilizar deverão proporcionar à criança

a oportunidade de realizar experiências de aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras (Filgueiras, 2010:26).

Do que observei e refleti com as colegas que frequentam o mestrado em educação pré-escolar, a maior parte das salas de atividades é composta por áreas pedagógicas/materiais previamente definidas pelos adultos da instituição. A meu ver, o espaço da sala deve ser preenchido juntamente com as crianças, no sentido de as áreas pedagógicas/materiais serem ao gosto das mesmas. Inicialmente, a sala estaria preenchida pelos materiais básicos e necessários às propostas educativas e às necessidades das crianças. Com o passar do tempo, ir-se-ia construindo as áreas com as crianças, funcionando um pouco na lógica de um projeto. Contudo, acredito que o espaço educativo deve ser flexível e estar sujeito a mudanças, permitindo que as crianças possam ser as protagonistas na construção dos espaços.

Segundo o Ministério da Educação (1997:37), a organização e utilização do espaço é uma forma de expressão das intenções por parte do educador, refletindo em parte os objetivos pedagógicos relativamente à mesma organização. Para além disto, a forma de organização do espaço vai, de certa forma, enviar uma mensagem à criança

O espaço é também um contexto de significações, a distribuição e o equipamento do espaço escolar surgem como figuras das mensagens educativas. É onde se desenvolve o processo educativo, um importante contributo do espaço utilizado como instrumento educativo em educação infantil, consiste no facto de se converter num elemento de continuidade entre os diferentes momentos, conteúdos e experiências a desenvolver na sala (ibidem, 2010:28).

A organização do ambiente educativo assume-se um processo dinâmico onde o indivíduo influencia o meio e onde o indivíduo é influenciado pelo meio. A organização deverá contemplar a perspetiva da criança, deixando-a participar no desenvolvimento do seu ambiente educativo. Observando e escutando a criança, o educador de infância entenderá quais os interesses das crianças (ouvindo as suas sugestões e opiniões).

Hoje, encaro o jardim-de-infância como uma oportunidade única para as crianças de experienciarem, experimentarem e descobrirem novos saberes. Depois do meu percurso de PES, apercebo-me ainda mais da riqueza que a educação pré-escolar tem para oferecer a todas as crianças, pelo aproveitamento das capacidades e competências das crianças ou

pela exploração de novos materiais. O educador de infância é, efetivamente, um dos intervenientes que pode contribuir de forma excecional para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

3.4 Aprendizagens: Construção de um Caminho para a Prática Profissional

Nesta fase inicial de prática pedagógica em jardim-de-infância estava, ainda bastante focada nas rotinas de creche que se revelaram ser muito diferentes do contexto de JI. Contudo, com o passar do tempo fui-me tornando mais confortável e confiante, conforme refiro na reflexão 1:

O sentimento que predominava antes de iniciar a prática pedagógica em contexto de jardim-de-infância era de ansiedade, pois estava habituada às rotinas e metodologias de trabalho que se utilizavam no semestre passado em creche. Esta situação devia-se ao facto de ter plena consciência que as exigências e a realidade são completamente distintas, desde as rotinas mais flexíveis, as diferenças nas infraestruturas, os diferentes papéis humanos, as diferentes opções pedagógicas, entre outras. Porém, com o passar do primeiro dia fui podendo observar as crianças, as educadoras, a instituição e o seu funcionamento e fui sentindo-me cada vez mais confortável e positiva, assimilando toda a informação (Reflexão 1, p.1, Anexo 14).

Inicialmente, os meus objetivos principais eram conhecer as crianças, investigar sobre o seu desenvolvimento e aprendizagem e compreender o funcionamento da instituição e as suas rotinas. Deste modo, surgiria a planificação de uma forma adequada ao grupo e à realidade onde estava inserida. Porém, aliado a este novo contexto surgiram os receios:

Relativamente aos receios para o futuro dizem respeito ao conhecimento que as crianças já possuem, porque sei que as crianças nesta faixa etária são detentoras de imenso conhecimento, e tenho alguma apreensão relativamente às propostas educativas que poderei apresentar às crianças, pois podem não estar adequadas ao nível de aprendizagem do grupo (Reflexão 1, p.1, Anexo 14).

Este receio foi sendo gradualmente ultrapassado, pois com as observações que se foram realizando compreendi as características das crianças e com a pesquisa e reflexão apresentei propostas educativas desafiadoras para o grupo de crianças.

O contexto de jardim-de-infância foi-se revelando surpreendente a cada dia que passava, tanto pelo ambiente educativo, como pela variedade de idades existentes. Por esse facto, houve uma maior necessidade de pesquisa para poder adequar a prática educativa a cada uma das crianças, a cada realidade (a diversidade de personalidades, as capacidades de aprendizagem, os interesses eram todos bastante heterogéneos, exigindo um maior esforço da minha parte).

A verdade é que a recolha de dados por via da observação e a comunicação com a educadora cooperante, com as assistentes operacionais e, acima de tudo, com as crianças foram fundamentais para conseguir planificar propostas educativas ricas e desafiadoras, a fim de proporcionar condições necessárias que permitissem que cada criança, individualmente, descobrisse novos saberes. Neste sentido, realizei diversas aprendizagens no que diz respeito à planificação de experiências educativas neste contexto.

A primeira aprendizagem prendeu-se com o facto de ser fundamental fazer diferenciação pedagógica, a diversos níveis. Esta necessidade surgiu devido ao grupo de crianças ser diversificado tanto em interesses como em ritmos de aprendizagem, revelando-se imperativo a utilização de estratégias diferenciadas para cada situação e cada criança. Admito que inicialmente não tinha tanta consciência desta necessidade, mas progressivamente fui tornando-me mais consciente dessa realidade, investigando sobre esse assunto. Por essa razão, acredito que a diferenciação pedagógica deve existir sempre em todos os contextos educativos sendo um fator chave para as aprendizagens das crianças. Como refere Serrão (2011:18) a este respeito, o educador

deve estar preparado para dar resposta às necessidades de todas as crianças, porque de acordo com o ponto de vista educativo, o único ponto comum entre as crianças é a diversidade. É necessário que se relativize os saberes de conhecimento geral e daí a indispensável diferenciação nas propostas pedagógicas.

Portanto, a diferenciação pedagógica que fui gradualmente conseguindo realizar começou pela dimensão do tempo, de forma a respeitar os ritmos diferentes das crianças. As observações realizadas fizeram-me perceber que essa diferenciação era a principal necessidade deste grupo de crianças específico, pois existiam algumas crianças que demoravam mais a acabar determinadas propostas enquanto as restantes crianças

acabavam rapidamente. Também realizei diferenciação pedagógica no que diz respeito às propostas educativas ainda que não tenha conseguido espelhar isso nas planificações, especificamente em situações pontuais. Lembro-me de uma situação onde algumas crianças não estavam a conseguir realizar uma proposta educativa e, por essa razão, planifiquei no imediato especificamente para essas crianças. Fazer a diferenciação pedagógica é um desafio complexo e na minha prática não ocorreu tantas vezes quantas era desejado, mas todos os esforços que foram sendo feitos foram importantes para as crianças. Com esta experiência aprendi que um dos primeiros passos para a diferenciação pedagógica é escutar as crianças, as suas sugestões, ideias, opiniões para assim propor experiências educativas que estejam de acordo com os interesses do grupo.

O facto de o educador ouvir a criança, escutá-la, respeitá-la e dar voz e vez à mesma, contribui bastante para que a criança se sinta apoiada e motivada não só nos momentos em jardim-de-infância, mas também no desenvolvimento do sentimento de pertença na sociedade. É verdade que o educador nem sempre consegue atender a todas as sugestões das crianças, por diversos motivos, porém este deve respeitar essas opiniões e aprender com as mesmas, conhecendo melhor as crianças. Conforme afirmam Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1996:63), na sequência de uma experiência de rotina semanal de saída para a comunidade:

Se o educador quiser intencionalizar esta experiência e utilizá-la como um momento real de partilha de poder, pode: registar todas as propostas por escrito (que, por exemplo, coloca na parede); ouvir as razões de cada proposta e, assim, aproveitar para aprender sobre cada criança que propõe; modelar a atitude de escuta do grupo; obter informações sobre os interesses, motivações, desejos, expectativas das crianças, etc. (...) Este educador, simultaneamente, acredita na competência da criança pequena para propor, pensar e decidir e na importância do seu contributo para a inserção sócio-cultural da criança.

Neste sentido, durante a prática pedagógica em jardim-de-infância procurei escutar a criança e perceber quais eram as suas motivações, interesses e opiniões. Compreendi que quando as propostas educativas se realizavam nos espaços exteriores, as crianças manifestavam-se satisfeitas e empenhadas durante o decorrer da atividade (por exemplo, durante as reflexões diárias em grande grupo, as crianças pediam-nos para realizar propostas educativas nos espaços exteriores e lembravam as atividades que tinham sido

realizadas anteriormente no exterior da sala). Portanto, os espaços exteriores foram sendo contemplados nas planificações, indo ao encontro dos interesses das crianças.

3.4.1 Espaços Exteriores

Aquando das observações que foram sendo realizadas ao longo das semanas de PES, rapidamente percebi que um dos interesses das crianças era a utilização dos espaços exteriores. Por conseguinte procurei planificar propostas educativas que se desenvolvessem no espaço exterior. Por exemplo, uma das propostas educativas planificadas que se desenrolou no espaço exterior foi a “Caça aos caracóis e à descoberta da natureza”. Esta proposta encontrava-se ligada ao projeto que desenvolvemos com as crianças sobre os caracóis. Essencialmente, as crianças em grupo de cinco elementos, aproximadamente, dirigiram-se ao exterior da sala da atividades e com lupas tiveram que procurar caracóis e observar a restante natureza, como se pode observar nas fotografias 12 e 13 (Planificação 8, p.8, Anexo 15).



Fotografia 12 – Crianças a observarem a natureza com lupas;



Fotografia 13 – Crianças a observarem uma folha com a lupa;

Aquando da realização desta proposta educativa, encontrava-me bastante ansiosa e reticente, pois apesar de saber que o grupo de crianças gostava de estar no espaço exterior em diversas situações, tinha algum receio que o grupo se dispersasse e se desmotivasse. Contudo, aconteceu exatamente o contrário, deixando-me bastante surpreendida. As crianças estavam motivadas e empenhadas, utilizando o material de um modo adequado e preocupados com as crianças que ainda se encontravam na sala de atividades, fazendo pouco barulho para não as perturbar. Esta situação provou que se as experiências educativas fizerem sentido para as crianças, estando de acordo com os seus interesses, as mesmas vão empenhar-se e aprender ativamente, indo à descoberta.

Antes de realizar a PES em contexto de JI, reconhecia o valor dos espaços exteriores primordialmente ligados à brincadeira livre mas não tinha realmente consciência da riqueza educativa dos mesmos, tal como refiro na reflexão 8:

Apercebi-me a certa altura, que não tinha qualquer consciência da importância de as crianças explorarem o exterior, sendo tão essencial como a sala de atividades (espaço interior). Sempre valorizei o recreio e a brincadeira livre nos exteriores, contudo percebi que existe muito a fazer, na medida em que é importante a intervenção do adulto para o tornar, efetivamente, num espaço pedagógico. O tempo que as crianças passam nos espaços exteriores permite desenvolver nas crianças competências que serão fundamentais para o futuro, que abrangem todas as áreas e domínios, desde a matemática, formação pessoal e social, o conhecimento do mundo, as expressões até à linguagem (Reflexão 8, p.1, Anexo 16).

O espaço exterior da instituição onde realizei a PES disponibilizava um espaço vasto com alguma quantidade de recursos, como pneus, cordas, zonas de areia, zona de relva, zona de cimento ou baloiços, entre outros. Um educador que tenha ao seu dispor um espaço exterior viável e com recursos deve dedicar a mesma atenção ao espaço exterior que dedica ao espaço interior, onde “o educador pode manter-se como observador ou interagir com as crianças, apoiando e enriquecendo as suas iniciativas” (Ministério da Educação, 1997:39).

Nesse sentido, quando comecei a ter consciência das potencialidades do espaço exterior para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças procurei observá-las nas interações que estabeleciam com os seus pares e com os adultos, de forma a proporcionar situações de aprendizagens significativas para o grupo para além da hora do recreio, planificando consoante os interesses e necessidades das crianças. Com as observações que fui realizando, compreendi que as crianças se mostravam mais motivadas e participativas durante o decorrer das propostas educativas no espaço exterior. Por esse motivo, eu e a minha colega de PES, procurámos desenvolver diversas oportunidades educativas nos espaços exteriores, planificadas e não planificada, como, por exemplo, o conto de uma história (ver fotografia 14) e um jogo (ver fotografia 15).



Fotografia 14 – Crianças escutam a história “Simão mentiras”;



Fotografia 15 – Crianças jogam ao “Macaquinho do chinês”;

Eu e as minhas colegas de PES que estavam na mesma instituição tivemos ainda a oportunidade de participar na organização do Dia Mundial da Criança, onde elaborámos algumas atividades lúdicas para as crianças no espaço exterior. Essas atividades foram pensadas para as crianças, procurando que estas pudessem usufruir de um dia diferente e, acima de tudo, se divertissem. Organizou-se o espaço por diferentes *ateliers* (ver fotografias 16, 17 e 18) e as crianças ficaram organizadas por grupos heterogéneos (relativamente à idade) onde ficava responsável uma estagiária que tinha a função de as orientar pelos ateliers e colaborar com elas nas diferentes interações, ao longo dos ateliers aos quais todos tinham acesso (funcionamento rotativo dos *ateliers*).



Fotografia 16 – Crianças no atelier de massa de moldar;



Fotografia 17 – Crianças no atelier de pintura;



Fotografia 18 – Crianças no atelier das pinças;

Na minha perspetiva, as estratégias mais evidentes que utilizámos foram o facto de aproveitarmos as potencialidades dos espaços exteriores da instituição (sabíamos que as crianças iriam usufruir plenamente desse espaço) e a ideia de os *ateliers* serem rotativos (permitia que todas as crianças desfrutassem das diferentes propostas). Penso que a organização que utilizámos no desenvolvimento do Dia Mundial da Criança foi adequada e fez sentido para as crianças, porque no decorrer do dia, as crianças estiveram bastante participativas utilizando maioritariamente os *ateliers* e os seus materiais e não outros recursos do espaço exterior e do interior. Os feedbacks que as crianças e os outros intervenientes educativos nos foram fornecendo sustentam também esta minha ideia de que a organização deste dia festivo permitiu o envolvimento das crianças nas propostas bem como a interação com os seus pares e os adultos.

Futuramente, quando exercer profissionalmente, tenho a certeza que um dos objetivos que irei delinear será relativo aos espaços exteriores. Hoje, tenho plena consciência que o espaço exterior “sendo um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre”, permite uma diversificação de oportunidades

educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (Ministério da Educação, 1997:39). Irei procurar investir no espaço exterior de forma gradual sabendo que existem muitos condicionantes (económicos e temporais), que influenciam todo este processo, porém irei encarar a utilização destes espaços como um percurso que se faz juntamente com a comunidade educativa.

À semelhança dos espaços exteriores, observei que as crianças tinham particular interesse por histórias infantis (sendo que procurei conjugar os espaços exteriores com as histórias infantis). No entanto, inicialmente a dinamização das histórias infantis era uma dificuldade tornando-se um desafio.

3.4.2 Histórias Infantis

Um dos desafios que surgiu durante prática pedagógica em jardim-de-infância foi a questão da dinamização de histórias infantis. A meu ver, as histórias infantis são essenciais neste contexto, sendo uma fonte de saberes imensa que favorece bastante a aprendizagem das crianças. Para Abramovich (1991) referido por Silva (2009: 141) é bastante importante para qualquer criança ouvir muitas histórias, “escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”. Pereira (2007:4) defende que “a literatura infantil oportuniza situações, nas quais as crianças possam interagir em seu processo de construção do conhecimento possibilitando, assim, o seu desenvolvimento e aprendizagem”. Deste modo e sabendo a predisposição daquele grupo de crianças para os livros infantis, procurei todas as semanas de prática pedagógica contar uma história infantil às crianças (ver fotografias 19 e 20).



Fotografia 19 – Exploração de uma história sobre monstros;



Fotografia 20 – Exploração de uma história sobre caracóis;

Inicialmente a dinamização de histórias era uma dificuldade que sentia pois apenas fazia a leitura da história em vez de contar a história. Ficava bastante presa ao texto, tal como explico na Reflexão 6 (p. 1, anexo 17) “ao contar histórias, inicialmente, tinha um discurso bastante acelerado, com poucas pausas e também pouca entoação, basicamente como se estivesse a ler para adultos”. Contar histórias implica, a meu ver, toda uma envolvência com as crianças, interações com as mesmas, uma certa entoação e exploração que não permite ficar, efetivamente, presa ao texto como na leitura da história. Com o passar do tempo, consegui progressivamente melhorar este domínio pois “quando me apercebi desta situação, procurei treinar em casa a leitura das histórias, trabalhando mais a minha expressividade e a entoação da voz, de forma a despertar a atenção das crianças” (Reflexão 6, p.1, Anexo 17).

Reconhecendo a literatura infantil como um ótimo veículo para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, procurei ao longo deste semestre explorar histórias infantis com as crianças. De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008:12),

A qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional.

Os momentos depois de contar a história, procuravam promover o desenvolvimento da linguagem e comunicação das crianças, dando-lhes oportunidade e tempo para expressar opiniões sobre a história, recontar a mesma e, conseqüentemente, dialogar com os adultos presentes. Na verdade,

a interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância (ibidem, 2008:27).

O facto de as crianças imitarem o adulto a contar histórias, foi algo constatei e que me chamou atenção por toda a importância que envolve o educador como modelo linguístico.

Ao observar o grupo de crianças, (...) percebi o quanto é importante a forma como as educadoras comunicam com as crianças e como estas influenciam as mesmas. A certa altura, reparei que algumas crianças nos imitam, a mim e à minha colega, a falar. Essa situação alertou-me para o facto de, os educadores serem modelos comunicativos, neste caso, para as crianças (Reflexão 11, p.1, Anexo 18)

A partir desse momento fiquei mais alerta relativamente ao meu modo de falar e comunicar com as crianças, procurando ser mais cuidadosa com as expressões e com o vocabulário que utilizava. Ao contar histórias explorando-as num contexto de interação com as crianças, procurei criar oportunidades para as crianças se expressarem e comunicarem comigo ou com os seus pares, tentando dar-lhes tempo e espaço para o fazer.

As histórias infantis permitem abordar assuntos com as crianças e refletir em grupo sobre temas que as preocupam ou que indiretamente estejam ligados ao seu quotidiano. Os conflitos e as emoções foram alguns dos assuntos que procurei refletir com as crianças, pois para além de ser um assunto importante para abordar com o grupo, era um desafio para mim saber qual o meu papel na resolução de conflitos.

3.4.3 Resolução de Conflitos – Interação entre Pares

Um dos assuntos que ao longo do semestre de prática pedagógica em jardim-de-infância tenho vindo a refletir oralmente com as minhas colegas de mestrado tem sido o papel do educador na resolução de conflitos entre pares. Segundo Kamii (1999) os conflitos entre pares acontecem pois as crianças são confrontadas com muitos pontos de vista numa fase em que ainda estão muito centradas em si mesmas. Todavia, é essencial existirem estes conflitos pois favorecem a descentração e permitem desenvolver diversas competências sociais, como a resolução de problemas, negociação, cooperação, etc. O Ministério da Educação (1997:37) afirma que “a participação no grupo permite também à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas, experimentar situações de conflito”.

Apesar destes conflitos entre pares fazerem parte e serem necessários, por vezes o educador fica sem saber como reagir. Ao longo do tempo fui aprendendo que o educador deve manter a calma e deixar que a criança tente resolver, na medida do possível, o seu conflito. Porém, lembro-me de não ser assim tão fácil. Por um lado existe a tentação de

resolver a situação pela criança de uma forma (por vezes de uma forma injusta) e, por outro lado, a própria criança não sabe como lidar com a situação. Nestes casos, o adulto poderá auxiliar a criança na resolução do problema/conflito:

O adulto deve ajudar a criança a resolver de uma forma adequada as situações de conflito com que se vai deparando, abordando-a em função do seu nível de desenvolvimento e capacidade de compreensão das situações geradoras de conflitos. A sua intervenção como mediador de conflito vai no sentido de promover o desenvolvimento da criança do nível em que se encontra para o nível imediatamente a seguir, ajudando-a a descentrar-se, a perceber o outro como uma pessoa diferente (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 1996:93).

Nestas situações conflituosas, a criança, eventualmente, procurará soluções para resolver o seu problema, e é neste caso que o educador poderá ajudar a criança dialogando com ela. De acordo com Kamii (1999:64) “o educador deverá tentar facilitar uma troca de pontos de vista, de modo a que as crianças possam chegar a uma resolução do seu conflito”.

Em síntese, tal como aconteceu no contexto de creche, o ato de refletir revelou-se um processo chave no meu desenvolvimento e aprendizagem enquanto educadora estagiária. O facto de ser crítica perante a minha prática pedagógica permitiu-me pensar sobre o que fiz, refletir sobre o que era melhor para as crianças e o que poderia fazer para promover aprendizagens com as crianças.

No final da prática pedagógica em contexto de creche procurei refletir sobre a reflexão e o quanto esta me auxiliou neste processo formativo:

Considero que é importante perceber o significado de certas situações pois deste modo posso compreender o porquê de algumas ações não se revelarem as mais eficazes e benéficas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Essas reflexões vão contribuir para que possa adequar a prática educativa e entender o que funciona ou não com o grupo de crianças com que me encontro a trabalhar. Nesse sentido, é também fulcral a pesquisa que se faz para encontrar respostas e fundamento para a minha ação enquanto educadora, pois enquanto profissional na área da educação é necessário estar em constante formação, sendo que a pesquisa e a investigação é um excelente veículo de formação ao longo da vida (Reflexão 15, p.3, anexo 19).

Este excerto, retirado da minha última reflexão, enquadra o modo como encarei este percurso reflexivo em jardim-de-infância. Este ato de refletir é imprescindível para o educador de infância, pois permite pensar sobre as observações, as planificações e as avaliações.

As observações são a meu ver indispensáveis para a prática profissional em educação de infância sendo que, é através delas que conhecemos as crianças. São elas que nos permitem recolher informações que serão essenciais às planificações e consecutivamente às intervenções que realizamos, contribuindo para que o educador proporcione aprendizagens significativas às crianças. Como referem Vayer e Trudelle (2008:36)

A verdadeira aprendizagem, a que permite exprimir e desenvolver competências reais, implica a compreensão do que se faz e do motivo porque se faz. É a compreensão que faz da aprendizagem uma actividade intencional, a que traz efectivamente alguma coisa ao sujeito.

Nessa sequência, a planificação assume também um carácter fulcral no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. De acordo com o Ministério da Educação (1997), planificar o processo educativo consoante o que se sabe do grupo da criança e do seu contexto é fundamental para que se proporcione um ambiente educativo estimulante e fomenta aprendizagens significativas. Associado à planificação vem a reflexão. “Planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 1997:26)

Assumo que planificar, inicialmente, foi, por vezes, uma dificuldade. Na minha perspectiva, necessitava de mais observações ao grupo de crianças e de a cada criança individualmente, para as conhecer de uma forma mais profunda. Com o passar do tempo, aprendi a planificar com as crianças e a refletir com elas sobre o que se propunha às mesmas. Hohmann e Weikart (2011:340) explicam a importância desses momentos de planificação e reflexão com as crianças:

Durante o tempo de revisão as crianças reflectem sobre, falam acerca de, e mostram aquilo que fizeram no tempo de trabalho. Enquanto o processo de planeamento leva as crianças a envolver-se na criação de um objectivo e na antecipação de uma linha de acção que leve

a experiências de aprendizagem activa, o processo de revisão ajuda a criança a dar sentido a estas acções.

Tal como os autores explicam, neste processo partilhado, as crianças ficam envolvidas na construção do seu percurso de aprendizagem, beneficiando da diversidade que o grupo tem para oferecer, aproveitando as capacidades e competências de cada um.

Finalmente, a avaliação está também explícita no ato de refletir, mais especificamente a autoavaliação. Nas reflexões escritas, principalmente, consigo ter uma percepção mais pormenorizada do que correu menos bem, o que será para apostar, identificar desafios, entre outros aspetos. Em todas as minhas reflexões procurei ter este olhar crítico perante a minha ação educativa. É verdade que avaliar o processo de aprendizagem das crianças é algo indispensável em educação de infância, porém é através destas autoavaliações que o educador consegue ir limando arestas na sua atuação, pois é necessário ter noção que o educador é orientador e um elemento essencial em sala de atividades num jardim-de-infância. Esta tomada de consciência da própria ação educativa, incita a investigação de novas metodologias e estratégias que poderão ser adaptadas ao contexto onde o educador se insere, dando lugar a um educador investigador.

Para além do educador ser um investigador é essencial que desenvolva investigações com as crianças, promovendo a curiosidade e a ambição de querer saber mais sobre diversos tópicos, assumindo que a criança tem uma voz e um carácter ativo inegável. De acordo com Soares, Sarmiento e Tomás (2005:54),

Considerar a participação das crianças na investigação é um passo decorrente da construção de uma disciplina das ciências sociais que procura desconstruir a persistente afonia e invisibilidade das crianças nas investigações que ao longo do último século se foram multiplicando sob a égide de tentar compreender a criança, sem nunca considerar essa mesma criança enquanto elemento válido do processo, com voz e opinião acerca do mesmo.

Os mesmos autores consideram que metodologias participativas que suportem a investigação com as crianças são fulcrais para formar indivíduos colaborativos na construção dos seus conhecimentos. Articular os vários saberes que possuem e, descobrir novas realidades e conhecimentos sobre os mais diversos assuntos que lhes despertem

interesse. São realidades possíveis ao recorrer-se a metodologias participativas numa co-gestão do trabalho investigativo com o adulto.

Trabalhar por projeto é uma metodologia que se centra na participação das crianças e no desenvolvimento de aprendizagens tendo em conta os seus interesses, curiosidades e necessidades. Esta é uma realidade que permite a co-gestão do trabalho com o adulto, onde este assume o papel de orientador do processo.

4. Capítulo IV - Investigando os Caracóis com as crianças

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância verificámos o interesse das crianças em caracóis e por essa razão procurámos desenvolver com as crianças um projeto, com base na metodologia de trabalho de projeto. Desta forma, depois de as crianças demonstrarem bastante interesse por caracóis, iniciou-se o projeto “Investigando os caracóis”.

Antes de iniciar este processo com as crianças, senti a necessidade de pesquisar sobre a metodologia de trabalho de projeto, para assim perceber todas as fases e processos que constituem esta metodologia e claro, qual o meu papel nesse processo. Assim, seguidamente, apresentarei as aprendizagens que realizei sobre esta metodologia, assim como os processos e resultados dessa investigação com as crianças.

4.1 Metodologia de Trabalho de Projeto

De acordo com Katz e Chard (1997), a metodologia de trabalho de projeto é um estudo sobre um determinado assunto que as crianças podem desenvolver em profundidade. Envolvendo a planificação de várias atividades que se podem desenvolver durante vários dias ou semanas com a finalidade de encontrar respostas a questões previamente formuladas pelas crianças, o papel do educador é incentivar as crianças para interagir com pessoas, objetos e o ambiente, de forma a construírem conhecimentos significativos.

Segundo Vasconcelos (2011:9), a metodologia de trabalho de projeto

contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas. Tal processo de aprendizagem permite o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de

informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade.

Existem diversas características que marcam esta metodologia e que são essenciais para se poder determinar que se está a desenvolver um projeto. Silva (1997) destaca a flexibilidade como um dos fatores essenciais no processo de criação de um projeto. Afirmando que se tem que ir adaptando os meios e os fins, tendo em conta que existem determinados aspetos que não podem ser inteiramente previstos e concretizados. O contexto em que decorre o projeto assume também extrema importância neste processo, uma vez que é específico. De referir que, dentro do mesmo contexto podem existir vários projetos distintos e ao mesmo tempo.

Relativamente à organização do tempo esta é “negociada entre educadores e crianças de acordo com as necessidades colocadas pela prossecução dos projectos” (Vasconcelos, 1998:148). A mesma autora destaca que existirá tempo para o trabalho em pequenos grupos e em grande grupo de forma a também se realizar a planificação dos dias e das atividades necessárias ao projeto em conjunto com todas as crianças.

É fulcral destacar aqui que o projeto “deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade” (Vasconcelos, 1998:102). Caso isto não aconteça, deixa de ser uma abordagem de trabalho de projeto, pois não estaria de acordo com os interesses das crianças mas sim segundo as intenções do educador. O papel do educador neste processo, será estar atento às motivações das crianças e procurar distinguir o que são curiosidades momentâneas de interesses reais. Neste sentido, a capacidade de observação do educador é determinante no que diz respeito às reações das crianças a diversas situações que decorrem ao longo dos dias (Ibidem, 1997).

O trabalho de projeto em contexto de Jardim de Infância e as experiências que são vividas pelas crianças confere competência às crianças. Tal como afirmam Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011:34),

As crianças escutando-se a si próprias, descobrindo os seus interesses e motivações, deslindam progressivamente a intencionalidade que conferem às ações situadas. As crianças descobrem-se a si mesmos enquanto pessoas com dinâmica motivacional e com

capacidade de agir intencional e racionalmente no âmbito dessa dinâmica viva que são os seus interesses, criando quer propósitos quer roteiros experienciais para o desenvolvimento dos propósitos.

As mesmas autoras garantem que as crianças ficam dotadas de capacidades importantes relacionadas com a resolução de problemas, de participação em sociedade, de planificação, iniciativa e organização.

Segundo Vasconcelos (2012), existem quatro fases inerentes à metodologia de trabalho de projeto. Todavia, essas fases são flexíveis e dinâmicas, sendo que são influenciadas umas pelas outras.

A fase I é denominada como *Definição do problema* e, como o próprio nome indica, é quando em grande grupo, as crianças juntamente com a educadora, discutem e definem as questões que se pretendem investigar. As situações que despoletam a curiosidade das crianças podem ser inúmeras e surgir nos mais diversos momentos do dia, tanto no espaço interior do jardim-de-infância como no espaço exterior. Perante as curiosidades surgem conversas compreendendo-se o que já se sabe sobre o tópico que se vai investigar e dando espaço para a formulação de questões.

De acordo com Katz e Chard (1997:210),

nesta discussão inicial, pode-se pedir às crianças que pensem no projecto. Durante os dias que se seguem, elas podem sugerir o trabalho que gostariam de levar a cabo e aspectos do tópico que querem explorar e sobre os quais querem aprender mais.

Neste sentido, o educador deve e pode ajudar o raciocínio das crianças realizando esquemas das ideias que as crianças vão sugerindo, bem como o que estas já sabem sobre o assunto. Seguidamente, passar-se-á, então, à parte da seleção das questões que são para pesquisar e tentar responder (Vasconcelos, 1998).

A Fase II diz respeito à *Planificação e Desenvolvimento da Pesquisa*, onde, de acordo com Vasconcelos (2012:15),

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?

É nesta fase que acontece o arranque do projeto em si, onde se define o que se pretende fazer, por onde começar, os recursos necessários, etc. O educador, nesta situação, deve auxiliar o grupo de crianças elaborando teias para organizar tudo o que vai surgindo. Os momentos em grande grupo são bastante importantes para a dinâmica de um trabalho de projeto, e nesta fase “as discussões em grupo são uma forma valiosa de preparar as crianças para uma nova experiência e para questioná-las, posteriormente, ajudando-as a partilhar a sua compreensão de informações novas” (Katz e Chard, 1997:223).

A fase III é a chamada *Execução do projeto* (Vasconcelos, 2012), quando as crianças põem em prática a planificação previamente construída, iniciando a pesquisa de informação sobre o indutor. Tal como descreve a autora anteriormente referida (2012:16),

As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”. As teias iniciais podem ser reconstruídas em diferentes momentos do processo. As crianças utilizam uma variedade de linguagens gráficas. Constroem objectos em grandes dimensões (o avião; o tractor; o foguetão...). Pontos de situação diários e avaliações de processo são feitos para relançar e planificar o que vem a seguir. Surgem grandes mapas, gráficos, quadros, que são afixados nas paredes da sala.

Nesta fase, algo que se considera essencial é fomentar o interesse e a curiosidade das crianças, mantendo-as envolvidas nas atividades do projeto até se finalizar o mesmo. Para isso se concretizar, é necessário o educador incitar reflexões ao longo das semanas, de forma que as crianças tenham oportunidade de partilhar o que sentem e pensam (Katz e Chard, 1997). Essas reflexões ou pontos de situação vão também servir para as crianças verem o que já sabem sobre o assunto, o que falta descobrir e para perceberem o que vem a seguir, dando-lhes um sentimento de segurança e motivação no que diz respeito ao projeto.

Finalmente, a Fase IV, *Avaliação e Divulgação do Projeto*, acontece a avaliação e divulgação das descobertas que as crianças fizeram ao longo das semanas do projeto. Toda a comunidade educativa pode presenciar essa divulgação do trabalho e a forma como as respostas às questões são apresentadas pode variar consoante os contextos, sendo que é possível fazer um livro, teatros, exposições, entre outros (Vasconcelos, 2012; Vasconcelos, 1998). A avaliação que se realiza é feita através da mediação do educador que, eventualmente, lança questões orientadoras para reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

4.2 O Indutor do Projeto: “Os Caracóis”

O projeto teve início no dia 18 de Março de 2015, quando uma criança durante a hora do recreio encontrou na horta do jardim-de-infância um caracol. Com esta descoberta, dirigiu-se às educadoras estagiárias para mostrar o que tinha encontrado. Rapidamente, várias crianças se juntaram a nós para poder observar o caracol (ver fotografias 21 e 22).



Fotografia 21 – Criança A a mostrar aos colegas o caracol que encontrou;



Fotografia 22 – Crianças e educadoras estagiárias a observar o caracol;

Depois do recreio, quando todas as crianças já se encontravam todas reunidas na área do tapete, eu e a minha colega de PES, conversámos sobre o que tinha ocorrido no espaço exterior e sobre o que se tinha encontrado. Durante esse momento, a maioria das crianças participava, respondendo às questões que foram colocando sobre este animal (se todos o conheciam, se alguma vez já tinham visto um caracol, se já tinham agarrado um caracol, etc). Face ao interesse do grupo, perguntámos: “Querem saber mais sobre o caracol?”, “Vamos descobrir todos juntos mais informação sobre os caracóis?”, tendo as crianças respondido afirmativamente.

Como as férias da páscoa se aproximavam foi pedido que durante esse período as crianças conversassem com os pais sobre os caracóis de forma a trazerem novos dados sobre os caracóis. Nós, estagiárias, aproveitámos também a oportunidade para aprofundar saberes, (os meus conhecimentos sobre caracóis até à data eram mínimos). Essa pesquisa ajudou-me a conhecer melhor estes seres vivos e, a perspetivar formas de planificar uma ação educativa com as crianças que lhes permitisse encontrar respostas às suas curiosidades. Seguem-se as minhas descobertas sobre os caracóis.

4.2.1 Os Caracóis

De acordo com Gaspar (2011), o caracol é um animal terrestre invertebrado classificado como molusco gastrópode, pulmonado, com corpo mole e com um pé na barriga. A concha que o caracteriza e protege cresce à medida que o animal também o faz. A principal função da concha é abrigar os órgãos, proteger dos predadores e combater a desidratação. O caracol é constituído por um saco visceral que permanece sempre na concha e por outra parte que pode sair e em que se nota, à frente, a cabeça e, depois, o pé. Na extremidade posterior, encontra-se o pé, pontudo, assentando no solo por “uma espécie de palmilha”. A cabeça é constituída por quatro tentáculos, tendo os dois maiores os olhos na extremidade (Formar, 1983). Ainda relativamente à constituição do caracol,

Na parede anterior do saco, o tegumento forma uma prega (*manto*), que limita a cavidade respiratória (*câmara paleal*), com o exterior pelo *pneumostoma*. Ao lado deste está o ânus e o poro urinário e, mais à frente, junto ao tentáculo ocular direito, encontra-se o poro sexual. A boca, situada adiante e abaixo dos tentáculos, continua com a faringe, em cujo tecto há uma massa muscular (*língua*) coberta por uma *rádula*. O caracol possui uma glândula sexual, que é hermafrodita, e está situada na espessura do lobo hepático menor (Formar, 1983:35).

Na figura 1 que segue, pode-se observar figurativamente a anatomia interna do caracol.

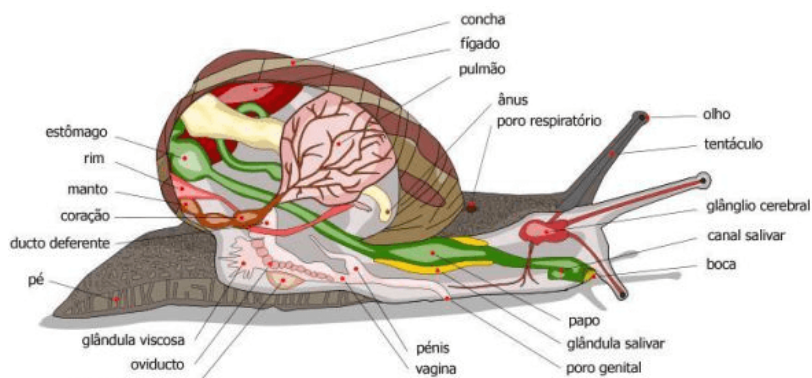


Figura 1 – Anatomia Interna do Caracol

Através da figura 1, compreende-se que o corpo do caracol é dividido em três partes: cabeça (com os órgãos dos sentidos), pé (para efeitos motores) e saco visceral (que envolve o coração, estômago, glândulas digestivas, rins e gónadas). No que diz respeito ao tamanho médio do caracol, segundo Valero (2007), normalmente mede entre um e oito centímetros.

Segundo Gispert (1999), este molusco gastrópode é um animal mais ativo durante a noite quando existe mais humidade permitindo que o seu corpo não seque e deslizando mais facilmente sobre uma pista de muco que o caracteriza. Gaspar (2011) afirma que um dos motivos de o caracol ser mais ativo durante a noite se deve ao facto de serem menos visíveis pelos predadores. A visão do caracol não está desenvolvida, vendo apenas manchas claras e escuras e não conseguem ouvir. A concha, em condições adversas, serve para que o caracol recolha o pé e cabeça para dentro, podendo entrar em dormência, selando a concha com um muco espesso, o que admite que se colem a diversas superfícies. Relativamente à alimentação, Gispert (1999) afirma que o caracol é herbívoro, podendo causar bastantes estragos nas hortas.

Com estes (novos) saberes, senti-me mais preparada para iniciar o projeto com as crianças no dia 15 de Abril de 2015, conforme irei descrever no ponto seguinte.

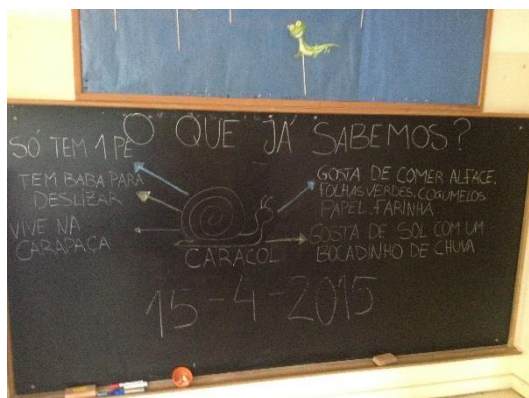
³ Figura Retirada de

https://www.google.pt/search?q=caracol&espv=2&biw=1517&bih=741&site=webhp&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjhgITwlsjKAhWBlhQKHwy1AbQQ_AUIBigB&dpr=0.9#tbn=isch&q=anatomia+do+caracol&imgc=Q02PYJqlfZEqGM%3A em 15 de Outubro de 2015

4.3 Fase I – Definição do Problema

A primeira fase teve início na segunda semana de abril de 2015, mais precisamente no dia 15 aquando o retorno das férias da páscoa. Nessa altura, ao conversarmos com as crianças, verificámos que a curiosidade das mesmas se tinha mantido. Ao longo dos dias, as crianças procuravam autonomamente caracóis no espaço exterior para nos mostrarem as suas descobertas. Foi assim que procurámos entender as concepções que as crianças tinham sobre os caracóis, tendo eu e a minha colega registado as suas ideias no quadro de ardósia e em papel (ver fotografia 23 e quadro 7).

Quadro 7 – Ideias que as crianças tinham sobre os caracóis;



Fotografia 23 – Registo das ideias iniciais das crianças sobre os caracóis;

Ideias que as crianças tinham sobre os caracóis:
“Só tem um pé” (M, 6 anos)
“Tem baba para deslizar” (AB, 5 anos)
“Vive na carapaça” (R, 4 anos)
“Gosta de comer alface” (RT, 6 anos) “Folhas verdes” (T, 4 anos), “Cogumelos e papel” (L, 4 anos)
“Gosta de sol com um bocadinho de chuva” (SD, 4 anos)

Ainda nesta fase propusemos às crianças que realizassem um desenho com caracóis e revelando as suas concepções. Nesse mesmo dia (antes de as crianças realizarem o desenho), a assistente operacional do jardim-de-infância tinha ido à caixa de correio buscar cartas. Quando abriu a caixa verificou que existiam bastantes caracóis agarrados ao envelope e, que as cartas estavam comidas pelos caracóis, informando-nos do sucedido (ver fotografia 24). Por esse motivo, acompanhamos as crianças em pequenos grupos ao exterior da instituição para poderem observar os caracóis. Posteriormente, retomámos o desenho e para tornar o desenho mais motivante, propusemos às crianças que desenhassem em papel de cenário, propondo-lhes que rasgassem um pedaço do papel para dar a ideia que teria sido um caracol a desgastar o papel (ver fotografias 25 e 26).



Fotografia 24 – Envelopes com caracóis na caixa de correio;



Fotografia 25 – Criança AB a desenhar em papel de cenário;



Fotografia 26 – Criança J a desenhar em papel de cenário;

Com a análise dos seus desenhos, verificámos que as crianças tinham algumas noções relativas à alimentação (que comiam papel e folhas) e o habitat (hortas e jardins). É de destacar que muitas das crianças realizaram desenhos ligados à fantasia e não tanto à realidade sobre os caracóis, (algumas crianças desenharam casas e o caracol a viver lá). Depois desta partilha de ideias sobre o que já sabiam sobre o caracol, era importante identificar curiosidades formulando questões orientadoras do projeto. Tendo o grupo de crianças tido alguma dificuldade na formulação de questões, foi preciso orientá-las nesse sentido. No dia 21 de abril de 2015, as crianças formularam as seguintes questões:

Quadro 8 – Questões formuladas pelas crianças

Questões formuladas pelas crianças:
“Eles saltam?” (A, 4 anos)
“O que é que eles comem mais?” (M, 4 anos)
“Eles fazem xixi e cocó?” (V, 4 anos)
“Como é que sabemos se é menino ou menina?” (LR, 4 anos)
“Têm barriga?” (D, 6 anos)
“Onde e como é que nascem?” (I, 6 anos)
“Dormem à noite?” (V, 4 anos)
“Eles sonham?” (T, 4 anos)
“Eles nadam?” (AM, 5 anos)
“Têm doenças?” (J, 6 anos)

Pelas questões que as crianças formularam pode-se perceber que dizem respeito, maioritariamente, a ações do caracol (como nadar, dormir, comer, etc.), a características físicas do animal (“Eles fazem xixi e cocó?” V, 4 anos) (“Têm barriga?” D, 6 anos) (“Onde e como é que nascem?” I, 6 anos). Partindo desta linha de pensamento das crianças, delinearam-se alguns traços gerais do desenrolar do projeto, nomeadamente no

que diz respeito ao que queríamos saber e assim pensar em eventuais propostas educativas que se poderiam desenvolver com o grupo de crianças.

4.4. Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho

A segunda fase do projeto iniciou-se com uma conversa em grande grupo para se discutir onde se poderia encontrar a informação que precisávamos sobre os caracóis para conseguirmos encontrar respostas para as nossas questões. As sugestões das crianças foram:

Quadro 9 – Sugestões das crianças relativamente à procura de respostas às questões

Sugestões das crianças sobre onde se poderia encontrar respostas às questões:
“Perguntar aos senhores que sabem tudo sobre os caracóis” (AB, 4 anos)
“Livros” (R, 4 anos)
“Perguntar nas ruas” (T, 4 anos)
“Perguntar à família” (AM, 5 anos)
“Internet” (M, 6 anos)
“Jardim zoológico” (AL, 6 anos)
“Experiências” (SF, 5 anos)

Depois destas sugestões das crianças, combinou-se com as mesmas que, em casa, poderiam procurar informação com os pais ou outros familiares e que poderiam trazer para o jardim-de-infância para partilhar com os colegas.

Assim sendo, ao longo das 10 semanas do projeto, algumas crianças (A., 5 anos, R., 5 anos e S., 4 anos) foram trazendo caracóis que encontravam no jardim das suas casas e informação sobre este animal retirada da internet. A planificação de outras propostas educativas (nomeadamente 19 atividades) foi-se fazendo no decorrer do trabalho de projeto juntamente com as crianças e com base nos interesses que manifestaram inicialmente, sendo que essas atividades serão apresentadas seguidamente na terceira fase do projeto: a execução.

4.5 Fase III – Execução

A fase três, como o próprio nome indica, é o colocar em prática a planificação do trabalho de projeto. Durante este processo, as crianças tiveram oportunidade de vivenciar diversos momentos de aprendizagens: explorámos imagens, vídeos, pesquisámos em livros, descobrimos por meio da exploração do exterior.... Procurámos desde o início que as

propostas educativas que apresentássemos às crianças mobilizassem várias áreas do saber bem como os seus domínios. Assim, irei ilustrar seguidamente 9 das propostas educativas desenvolvidas com as crianças.

Como descrevi na primeira fase, as crianças mostraram as suas conceções iniciais sobre o caracol através de desenhos em papel de cenário rasgado por elas mesmas (ver fotografias 27 e 28).



Fotografia 27 – Desenho inicial da criança L sobre o caracol;



Fotografia 28 – Desenho inicial da criança R sobre o caracol;

A criança L apresentou o caracol num jardim, com duas flores e relva. Já a criança R desenhou dois caracóis num espaço com uma casa, uma árvore, dois corações e o céu com o respetivo sol. Pode-se perceber que ambas as crianças desenharam ambientes semelhantes, embora a criança R tenha desenhado uma casa.

No decorrer do projeto, as crianças tiveram também a oportunidade de explorar a obra de *Matisse: “Escargot”* (caracol), onde puderam exprimir o que sentiam e pensavam em relação à obra (ver fotografia 29). Depois de conhecerem um pouca da biografia do autor e das suas técnicas, cada criança pôde criar a sua própria obra, através da técnica usada em *“Escargot”* (ver fotografias 30 e 31).



Fotografia 29 – Obra “Escargot” de Matisse;



Fotografia 30 – Grupo de crianças a desenvolver a sua obra inspiradss no “Escargot” de Matisse;



Fotografia 31 – Exposição das obras das crianças inspiradas em “Escargot” de Matisse;

Durante o recreio as crianças foram encontrando bastantes caracóis, sendo que uma das crianças sugeriu arranjar um lugar para colocar os caracóis dentro da nossa sala com todas as condições necessárias. Nesta perspetiva, num momento de conversa em grande grupo, decidiu-se em conjunto desenvolver uma “aldeia dos caracóis” tal como foi apelidado pelo grupo. Assim, discutiu-se o que era necessário colocar numa caixa de sapatos, previamente preparada, para os caracóis sobreviverem. Depois de se determinarem esses fatores, as crianças forraram uma caixa de sapatos com plástico, colocaram terra, alguns pingos de água e folhas. Posteriormente, colocaram-se os caracóis que as crianças encontraram e foram trazendo de casa. Ao longo das semanas de PES, as crianças iam explorando essa “aldeia dos caracóis” com lupas e verificando, tanto individualmente como em grande grupo, se os mesmos tinham condições necessárias para sobreviver (ver fotografias 32 e 33).



Fotografia 32 – Momento em grande grupo a observar a “aldeia dos caracóis”;



Fotografia 33 – Pequeno grupo de crianças a verificar as condições da “aldeia dos caracóis”.

Para além do referido, foi possível também explorar lengalengas sobre o caracol (ver fotografia 34), onde as crianças tiveram a oportunidade de “brincar” com a voz e as palavras. Explorámos uma imagem com caracóis onde foi proposto a resolução de um problema matemático e tendo as crianças à posteriori registado o seu raciocínio através de um desenho (ver fotografia 35).



Fotografia 34 – Momento em grande grupo durante a exploração da proposta educativa da lengalenga;



Fotografia 35 – Representação da Criança I, 6 anos;

Na sequência das questões formuladas pelas crianças relativamente ao projeto visualizaram-se vídeos da vida animal do caracol onde se descrevia auditiva e visualmente a sua reprodução e habitat. Também se planificaram com as crianças propostas educativas no exterior, especificamente uma “corrida de caracóis”. Ao contrário do que manda a regra, na maior parte dos jogos, o objetivo deste jogo seria ganhar quem chegasse em último, tendo em conta a velocidade de deslocação dos caracóis (ver fotografia 36). Também nos espaços exteriores, foi desenvolvida uma exploração do espaço onde o objetivo era procurar caracóis. Depois de se verificar que o entusiasmo era notório, dividiram-se as crianças em pequenos grupos para explorarem o espaço exterior em busca de caracóis. Para este efeito disponibilizaram-se lupas (ver fotografia 37 e 38).



Fotografia 36 – Jogo “corrida de caracóis”;



Fotografia 37 – Pequeno grupo de crianças em busca de caracóis;



Fotografia 38 – Criança a observar uma couve roída, possivelmente por caracóis;

Também se criou com as crianças uma história sobre um caracol que se teatralizou. Assim sendo, eu e a minha colega de PES, orientámos as crianças na construção da história, desde o desenvolvimento das personagens até ao assunto problemático (Anexo 20). Posteriormente à construção da história, numa tentativa de fomentar o trabalho cooperativo dividiu-se aleatoriamente o grupo de crianças em pequenos grupos, tendo cada grupo que desenhar numa cartolina branca o cenário da história, dividindo tarefas entre eles. Esse cenário veio a ser usado, mais tarde, para os grupos realizarem a apresentação de fantoches de pau (ver fotografias 39 e 40).



Fotografia 39 – Pequeno grupo de crianças a desenvolver o cenário para a apresentação da história;



Fotografia 40 – Grupo de crianças a assistir à apresentação de fantoches dos colegas;

Finalmente, as crianças propuseram a construção de um caracol gigante para mostrar à comunidade educativa na divulgação do trabalho de projeto, decidindo-se construí-lo com garrações. Organizou-se o grupo de forma que todas as crianças participassem na proposta educativa e procedeu-se à sua construção (ver fotografias 41 e 42).



Fotografia 41 – Pequeno grupo de crianças durante a montagem do “caracol gigante”;



Fotografia 42 – Grupo de crianças a forrar o caracol gigante com cola branca e jornal;

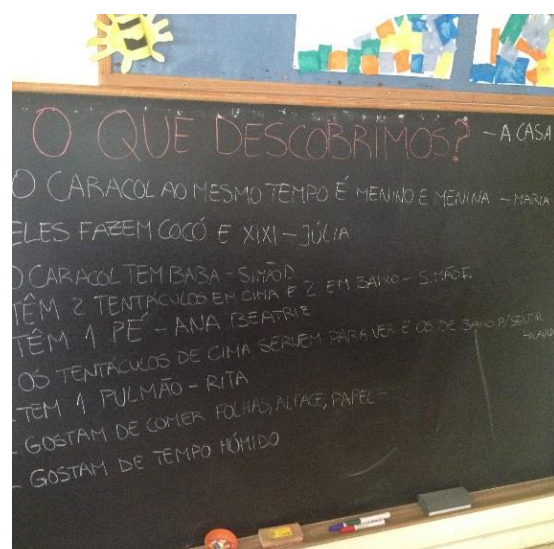
4.6 Fase IV – Avaliação/Divulgação do Projeto

Esta fase corresponde ao culminar do projeto do “Investigando os caracóis” e a constatação de todas as aprendizagens que as crianças fizeram ao longo do semestre de PES.

Avaliou-se o projeto fazendo um resumo de todas as informações que se tinham adquirido. Em grande grupo, as crianças responderam à questão: “O que descobrimos?”. Relembrando as aprendizagens realizadas, as crianças foram dando dados que a educadora estagiária foi registando no quadro de ardósia (ver fotografia 43):

Quadro 10 – Aprendizagens das crianças sobre os caracóis;

Algumas aprendizagens que as crianças adquiriram sobre o caracol:
“O caracol é ao mesmo tempo é menino e menina” (M, 6 anos)
“Eles fazem cocó e xixi” (J, 6 anos)
“O caracol tem baba” (SD, 5 anos)
“Têm 2 tentáculos em cima e 2 em baixo” (SF, 5 anos)
“Tem um pé” (AB, 5 anos)
“Os tentáculos de cima servem para ver os de baixo para sentir” (L, 4 anos)
“Têm 1 pulmão” (R, 6 anos)
“Gostam de comer folhas, alface e papel” (R, 4 anos)
“Gostam de tempo húmido” (AL, 6 anos)



Fotografia 43 – Registo das respostas das crianças à questão “O que descobrimos?”

Relativamente à divulgação do projeto, decidiu-se em conjunto com as crianças que se iriam expor os trabalhos na sala de forma a toda a comunidade educativa ter acesso, ao que foi construído em conjunto. Posteriormente, foi decidido dispor algumas fotografias das crianças com o seu percurso educativo, num rasto luminoso (baba do caracol) que improvisámos com papel de alumínio.

No último dia de PES, dia 17 de junho de 2015, foi realizada a Festa de Final de Ano. Para este evento, abrimos a nossa sala à comunidade educativa para que pudesse observar todo o trabalho desenvolvido com as crianças no que diz respeito ao projeto. Toda a sala foi organizada de acordo com uma sequência lógica de modo a orientar os visitantes (ver fotografias 44 à 46).



Fotografia 44 - Vista da entrada da sala;



Fotografia 45 – Vista da parte de fora da sala;



Fotografia 46 – “Caracol gigante e o seu rasto luminoso”;

A sala encontrava-se marcada com papel de alumínio de forma a dar a ilusão da baba do caracol. O percurso terminava no “caracol gigante” concretizado pelas crianças (Fotografia 47).



Fotografia 47 – Organização da sala de acordo com a divulgação do projeto no dia da Festa de Final de Ano;

No resto da sala procurámos documentar o projeto com os registos escritos das crianças (ver fotografias 48 à 51).



Fotografia 48 – Cenários desenvolvidos pelas crianças para a apresentação da história construída pelas mesmas através de fantoches;



Fotografia 49 – História construída pelas crianças, intitulada de “O Caracol Distraindo” e as suas ilustrações;



Fotografia 50 – Cartazes com alguns registos das fases do trabalho de projeto;

Desta forma, ao longo deste dia, familiares e amigos das crianças tiveram a oportunidade de observar alguns dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças (como, por exemplo, a “aldeia dos caracóis”, (ver fotografia 52) e, conseqüentemente, o processo da metodologia de trabalho de projeto.



Fotografia 51 – Fotografia panorâmica da sala;

Durante este dia esteve disponível para a comunidade educativa, um projetor no exterior da sala que foi divulgando as fotografias das crianças envolvidas nas atividades do projeto, algo que foi apreciado pelas crianças e respetivos familiares.

Este dia foi bastante importante para mim, para a minha colega e para as crianças, foi o culminar de todos os esforços que se fizeram ao longo do



Fotografia 52 – Área da “Aldeia dos Caracóis” com possibilidade de ser observada com lupas;

semestre e ter a oportunidade de mostrar isso à comunidade educativa foi bastante gratificante.

No próximo ponto irei refletir de uma forma resumida sobre esta experiência realçando os pontos que considere mais importantes para as crianças e para o meu percurso formativo.

4.6.1 As Aprendizagens das Crianças

Durante todo este percurso de implementação da metodologia de trabalho de projeto as crianças tiveram oportunidade de experienciar diversas oportunidades educativas que, por sua vez, levaram a uma série de aprendizagens.

Com o objetivo de compreender que aprendizagens as crianças realizaram durante o desenrolar do projeto, fomos conversando com as crianças para perceber quais as questões que já estavam respondidas e quais as aprendizagens que se tinham realizado com determinada proposta educativa. Posteriormente, fomos também desenvolvendo e organizando alguma documentação pedagógica (registo fotográfico e notas de campo) para percebermos quais as competências que as crianças teriam desenvolvido. A seguir, apresentarei algumas evidências das aprendizagens das crianças de acordo com as áreas de conteúdo das orientações curriculares (Ministério da Educação, 1997).

A) Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Com as pesquisas que se realizaram as crianças selecionaram informação, fizeram leitura icónica (ver fotografia 53), leram palavras por identificação (quando se escrevia no quadro) apropriando-se de novos vocábulos. Para além disso comunicaram oralmente as suas descobertas de forma clara e coesa. Com a criação da história “O Caracol Distraído” as crianças perceberam as diferentes funções da língua, desenvolveram o sentido de literacia, dialogaram com os colegas, construíram frases partindo de palavras soltas e perceberam as partes constituem uma história (Início, conflito e resolução do conflito).



Fotografia 53 – Exploração de uma lengalenga – momento de leitura icónica da lengalenga.

B) Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Plástica

As crianças realizavam diariamente desenhos, autonomamente, sobre caracóis, contactando com diferentes materiais de expressão plástica e utilizando-os com diferentes funções (ver fotografia 54). Utilizaram e desenvolveram a imaginação e a criatividade, por exemplo, na construção da sua obra de arte, inspirada na obra de *Matisse*, “*Escargot*” (ver fotografias 55 e 56). Através da elaboração de desenhos, pinturas e colagens, as crianças apropriaram-se de características e propriedades dos diversos materiais, experimentando várias técnicas de expressão plástica (Colagem, Recorte, Pintura com guache). Finalmente, todas as propostas educativas que abordavam a expressão plástica permitiu que as crianças desenvolvessem o sentido estético e o gosto pelas expressões artísticas.



Fotografia 54 – Criança a desenvolver uma proposta educativa com pratos de papel e papel crepe.



Fotografia 55 - Grupo de crianças a desenvolver a sua obra inspirada no “Escargot” de Matisse;



Fotografia 56 - Obras das crianças inspiradas em “Escargot” de Matisse;

C) Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Dramática

Através dos fantoches disponíveis na sala (os da sala e os que nós, eu e a minha colega de PES, trouxemos para a sala), as crianças diariamente desenvolveram e criaram histórias que dramatizaram no Fantocheiro, aprendendo a utilizar a voz e os gestos para expressar emoções e ações adequadas à história que dramatizavam (ver fotografias 57 e 58). Nos jogos dramáticos que se realizaram no espaço exterior, as crianças puderam utilizar o corpo para exprimir diversos sentimentos, (ao interpretar um caracol). Em todas estas propostas educativas, as crianças utilizaram e desenvolveram a sua imaginação e criatividade.



Fotografia 57 – Crianças a ensaiar a apresentação de fantoches;



Fotografia 58 – Grupo de crianças a assistir à apresentação de fantoches da história “O caracol distraído”;

D) Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Motora

Através das propostas educativas nos espaços exteriores, as crianças deslocaram-se de forma lenta e rápida, consoante as orientações do adulto. Os jogos motores, como a “corrida dos caracóis” e outros, criaram a possibilidade de correr, de se deslocarem lateralmente, de saltar e de utilizar o pé cochinho (Fotografia 59). Nestas situações, desenvolveu-se a motricidade grossa, a coordenação dinâmica geral, a lateralidade, o ritmo, a reação e o equilíbrio. Na manipulação de pincéis, lápis, tesouras e ações como rasgar e embrulhar diferentes tipos de papel, as crianças desenvolveram a motricidade fina e a coordenação óculo-manual.



Fotografia 59 – Proposta no espaço exterior -“corrida de caracóis”;

E) Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Musical

As crianças ao longo das semanas aprenderam e cantaram uma canção nova e, conseqüentemente experimentaram o seu ritmo e a sua letra.

F) Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática

Através da apresentação de uma imagem com caracóis (ver fotografia 60), as crianças foram confrontadas com um problema, tendo levantado hipóteses para o resolver. Aqui, desenvolveram o sentido de número e procuraram estratégias de resolução de problemas. Para representarem o seu raciocínio utilizaram o registo escrito (ver fotografia 61), fizeram comparações entre caracóis, observando-os e vídeos e livros.

Para se decidir o nome do caracol para a história criada pelas crianças “O caracol distraído”, utilizou-se a votação, que levou as crianças a interpretar os resultados que representados no quadro. No desenrolar do projeto, resolveram problemas e contaram promovendo o sentido de número.



Fotografia 60 – Imagem apresentada às crianças na proposta de resolução de problemas;



Fotografia 61 – Representação da Criança I do problema dos caracóis, 6 anos;

G) Área da Formação Pessoal e Social

Através das várias experiências educativas proporcionadas, as crianças respeitaram-se mutuamente, cooperaram entre si, partilharam materiais (ver fotografia 62), desenvolveram o trabalho cooperativo onde tiveram que tomar decisões em grupo (ver fotografia 63). Também esperaram pela sua vez de falar e participar e, nas deslocações ao espaço exterior para observar caracóis, respeitaram os seres vivos e a natureza bem como os colegas que se encontravam nas outras salas.



Fotografia 62 – Crianças partilham a cola;



Fotografia 63 – Crianças desenvolvem um cenário para o Fantocheiro em grupo;

G) Área do Conhecimento do Mundo

Através das pesquisas nos livros e no visionamento de vídeos, das observações da natureza de caracóis em diferentes contextos (caixa de correio, caixa de cartão e na horta) e com lupas (ver fotografia 64), as crianças apropriaram-se das características dos

caracóis, identificando semelhanças e diferenças entre eles. Também ficaram conscientes das características de sobrevivência deste animal (Alimentação, clima, etc.). Com essas observações, as crianças realizaram inferências sobre o que foi observado e antecipadamente realizaram previsões, mobilizando conhecimentos prévios. Demonstraram capacidade de comunicar o que foi observado, realizando interpretações dessa informação.



Fotografia 64 – Crianças a observarem a horta, na procura de caracóis;

Através de todas estas propostas educativas, desenvolveu-se o espírito crítico, a curiosidade e a sensibilização pelas ciências naturais, sendo que isso foi demonstrado nas constantes procuras de caracóis no espaço exterior.

4.7 Reflexão sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto

Desenvolver com as crianças esta metodologia de trabalho de projeto foi bastante surpreendente para mim. Esta era uma das metodologias que mais se abordou durante o meu percurso formativo em educação de infância e, que por esse motivo, sempre tive bastante curiosidade em utilizá-la quando tivesse oportunidade.

Esta metodologia permitiu-me tomar consciência do carácter ativo das crianças na construção e desenvolvimento dos seus conhecimentos e aprendizagens, procurando estratégias para resolver os problemas com que eram confrontadas e queriam ver resolvidos. O facto de o educador não limitar as crianças relativamente ao que estas querem ver investigado, realça que a criança está no centro de todo o seu processo de aprendizagem. Ao adulto cabe a função de escutar as sugestões e ideias das crianças, procurando orientá-las no que estas necessitarem, baseando-se nas curiosidades das mesmas. Esta abordagem facilita, então, o desenvolvimento de uma investigação interdisciplinar e integradora.

Um dos principais desafios relativamente a esta metodologia prendeu-se com o facto de planificar com as crianças. Isto é, conseguir envolver as crianças de forma que atendessem a todas as suas sugestões, interesses e curiosidades. Progressivamente, fui conseguindo ultrapassar este desafio, pois o facto de conhecer as crianças de um modo mais pormenorizado e pessoal fez com que me fosse adaptando a este mundo do jardim-de-infância e, conseqüentemente facilitasse a planificação conjunta.

Existem alguns fatores que, por falha minha e da minha colega, não foram tão abordados e realizados durante a execução desta metodologia, refletindo-se no final do projeto. A participação da família no projeto dos caracóis foi bastante reduzida, sendo que no início do mesmo poderíamos ter enviado um recado para os familiares das crianças a pedir a colaboração no desenvolvimento desta metodologia. A documentação e avaliação das propostas educativas tornou-se uma das minhas principais dificuldades, pois com o passar do tempo, fomos descuidando estas duas vertentes, inconscientemente. Porém, foi concretizada alguma avaliação bem como a documentação as propostas educativas, apesar de não ter sido o que considero ideal.

Ao realizar este projeto sobre os caracóis considero que fui sendo confrontada com diversas situações diariamente que me permitiram realizar aprendizagens, pessoais e profissionais. Acima de tudo, acho importante referir que, muitas dessas aprendizagens foram feitas através das crianças. Aprendi a valorizar as crianças, as suas decisões e a dar-lhes voz porque, efetivamente, só é possível desenvolver oportunidades educativas e criar laços com as crianças se estas puderem ter uma voz naquilo que estão a desenvolver. Esta escuta das crianças, do que têm para dizer foi importante para perceber como promover o desenvolvimento harmonioso das crianças.

Com base no que já foi referido, este projeto só foi possível porque as crianças estavam envolvidas nas suas descobertas e aprendizagens. Como educadora estagiária procurei sempre proporcionar propostas educativas que abrangessem todas as áreas de conteúdo e domínios propostos nas OCEPE. Esse facto revelou-se um ponto forte desta metodologia, pois as propostas educativas que sugerimos tornaram-se mais ricas, desenvolvendo aprendizagens integradas e integradoras. Esta cooperação entre os interesses e curiosidades das crianças com as propostas educativas integradas são, para mim, o principal fator de sucesso da metodologia de trabalho de projeto.

Esta experiência despertou em mim a curiosidade e o desejo de assumir a metodologia de trabalho de projeto na minha futura experiência profissional.

CONCLUSÃO FINAL

Neste ponto dou por concluído o meu percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar, percebendo que o leque de aprendizagens e vivências que realizei será, apenas, uma ínfima parte da quantidade do que realmente experienciei.

Os contextos onde realizei a Prática Pedagógica (Creche e Jardim-de-Infância) por todas as suas diferenças contribuíram bastante para o enriquecimento do meu processo formativo pessoal e profissional. As habilidades de planificação que desenvolvi (desde a elaboração de intencionalidades educativas, avaliação, competências, propostas educativas), permitiram-me evoluir enquanto profissional pois tive que adequar estratégias tendo em conta os interesses e necessidades de crianças diferentes, com características únicas. Com as planificações feitas, era possível que as propostas educativas e outros momentos do dia decorressem de forma fluída e eficaz, permitindo-me observar e estar atenta, dando tempo e voz às crianças.

O trabalho em equipa que se faz com as crianças permite estar consciente dos interesses e curiosidades das crianças e, assim, desenvolver as propostas educativas consoante essas ideias que elas transmitem. A metodologia de trabalho de projeto foi uma oportunidade de experimentar outro tipo de trabalho com as crianças, tendo-se revelado uma mais-valia para a aprendizagem das mesmas. Percebi que as crianças estavam motivadas e interessadas nas propostas que estavam a desenvolver, sugerindo atividades diferentes todos os dias para se desenvolver com o grupo de crianças. O facto de esta metodologia dar espaço e tempo às crianças para poderem dizer o que pensam, o que querem fazer, como o querem fazer, revelou-se um fator chave nas aprendizagens das crianças.

A componente reflexiva deste mestrado deu-me a possibilidade de desenvolver uma autoconsciência de mim própria, através do pensamento sobre a minha ação, sobre as crianças, havendo tempo e espaço para refletir sobre os diferentes assuntos que iam surgindo ao longo das experiências vivenciadas. É com esta componente reflexiva que, como educadora, posso evoluir e mudar o que está menos bem centrado a minha atenção nas crianças e no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Durante o decorrer do ensaio investigativo decorreram algumas limitações devido ao pouco conhecimento que possuía sobre investigação. Senti dificuldade na fase de recolha

de dados e o facto das crianças adoecerem, levou a que faltassem durante vários dias, dificultando o processo de recolha de dados. Também a escolha do repertório musical, inicialmente, se revelou bastante difícil. Pretendia levar um estilo de música diferente (música clássica) mas, aquando da exposição às crianças, estas revelaram-se cétricas e estáticas. Com o aconselhamento da educadora titular da sala de atividades, resolvi escolher um repertório que lhes fosse familiar e confortável. No entanto, o ensaio investigativo e a recolha de dados a ele inerente admitiu a possibilidade de aguçar a minha capacidade de observação da criança e das interações que estas estabelecem. Compreendi de que forma o contexto influencia as interações que as crianças estabelecem com os seus pares, com o adulto e com os objetos e, por conseguinte, a sua importância no desenvolvimento harmonioso das mesmas. A pesquisa de informação que foi feita, não só durante a investigação mas também durante todo o mestrado, foi fulcral para o meu entendimento do que é ser profissional na área da educação. É importante estar-se informada para poder favorecer as oportunidades educativas nas crianças e ir construindo as minhas próprias perspetivas do que é a criança e como é que esta se desenvolve e aprende. Assim, percebo que o(s) ensaio(s) investigativo(s) permite(m) confrontar teorias de diferentes autores, testar novas hipóteses e aprender sobre as crianças e a nossa ação educativa.

Por todos estes motivos, este percurso formativo (pessoal e profissional) foi a concretização de uma vontade e desejo de ser Educadora de Infância. Ocorreu acompanhado por professores, colegas e crianças que me fizeram aprender. Terminei esta etapa ainda mais curiosa por aprender sobre este mundo da infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexandre, D. T., & Vieira, M. L. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, 9 (2), 207-217. Acedido a 15 de janeiro de 2016 em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>
- Antunes, C. (2012). *Interações, brincadeiras e valores na Educação Infantil*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110-137. Acedido a 23 de outubro, 2014, em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027>
- Basei, A. (2008). A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, V.47, N.º 3, pp. 1-12.
- Borges, L. C., & Salomão, N. M. (2003). Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, pp. 327-336.
- Coutinho, C. (2008) Investigação-Ação – metodologia preferencial nas práticas educativas. *Métodos de Investigação em Educação*. Acedido a 26 de Dezembro, 2014, em http://faadsaze.com.sapo.pt/12_tecnicas.htm
- Darezzo, M. (2004). *Impacto de um Programa de Ensino para Cuidadoras de Creche: música como condição facilitadora de condutas humanas ao lidar com bebês*. (Dissertação de pós-graduação não editada). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Decreto de Lei N.º5/97. (10 de Fevereiro de 1997). *Diário da República*, N.º34, pp. 670-673.
- Delmine, R. & Vermeulen, S. (2001). *O Desenvolvimento Psicológico da Criança* (2.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Diekmeyer, U. (1998). *O Desenvolvimento da Criança – 2 anos*. Lisboa: Editorial Presença.

- Eichmann, L. M. L. (2014). *As rotinas em Creche: A sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. (Relatório final de prática de ensino supervisionado não editado). Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre.
- Fernandes, A. M. (2006). *Projecto Ser Mais – Educação para a Sexualidade Online*. (Dissertação de Mestrado não editada, mestrado em educação multimédia) Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Porto.
- Ferrão, M.A. & Rodrigues, F.P. (2008) *Sementes de Música – para bebés e crianças* (4.^a edição) Alfragide: Editorial Caminho
- Ferreira, M. F. R. S. (2015). *Que Música Ouvimos? Estudo Exploratório com Crianças em Contexto de Creche, Pré-Escolar e Familiar*. (Relatório de Mestrado não editado). Universidade do Minho – Instituto de Educação, Portugal.
- Ferreira, R. (2011) *Reflexão sobre a prática pedagógica: a interação entre pares na Educação de Infância*. (Relatório de Mestrado não editado). Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portugal.
- Filgueiras, M. (2010). *O Espaço e o seu Impacto Educativo: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em educação infantil*. (Dissertação de Mestrado não editada, mestrado em administração e gestão educacional). Universidade Aberta, Lisboa.
- Formar. (1983). *Dicionário de Zoologia Ilustrador*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (1996). *A educação pré-escolar – A construção social da moralidade* (1.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da conceção à realização*. (5.^a edição) Loures: Lusociência.
- Gaspar, R. (2011). À descoberta dos bichos: os caracóis. *PAIS & Filhos*. p. 62. Acedido a 5 de Outubro, 2015 em http://www.viveraciencia.org/index/files/bichos_jan%20pais%20e%20filhos.PDF
- Gispert, C. (1999). *Atlas visuales de zoología invertebrados*. Barcelona: Océano.

- Gomes, B. (agosto de 2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. In *Cadernos de Educação de Infância*. Nº 90. Associação de Profissionais de Educação de Infância. Lisboa: Edições de APEI, p.45.
- Gordon, E.E. (2008) *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. (3.ª edição) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2011) *Educar a Criança*. (6.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (1999). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-escolar*. (2.ªed.). Coleção Horizontes Pedagógicos: Instituto Piaget.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 119-157). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lobato, E., Leal, G., Pantoja, K., Fonseca, R. & Costa, V. (2012). Música e Educação Infantil: a música popular como recurso pedagógico na creche. In *Anais II SECAM: 2.º Simpósio de Educação em Ciências na Amazônia*, Brasil, 17-21 Set. 2012.
- Medeiros, C. M. A. (2013). *A Música como Recurso Lúdico para Aprender*. (Relatório de Mestrado não editado). Universidade dos Açores – Departamento de Ciências da Educação, Ponta Delgada, Portugal.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Monteiro, E. (2012) *Interação lúdica com pares, aceitação social e amizades recíprocas em contexto pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado não editada). ISPA – Instituto universitário de ciências psicológicas, sociais e da vida, Lisboa, Portugal.
- Oliveira, G. L. R. (2009). A Inserção da Música na Educação Infantil e o Papel do Professor. In *III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia: IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE*, Brasil, 26-29 Out. 2009 (4667-4678).

- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, D. W., & Feldman, R. D. (2009). *O mundo da criança – da infância à adolescência 11ª edição*. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil.
- Papalia, D.E., Olds, S. W., & Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da Criança*. (8.ª ed.) Lisboa: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2004). *A construção de Práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. (Tese de Doutoramento não editada). Universidade do Minho, Braga.
- Parente, C. (2011) *Observar e Escutar na Creche para Aprender sobre a Criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pereira, M. (2007). A importância da Literatura Infantil nas séries iniciais. *Revista Electrónica de Ciências da Educação*. 6 (1), 1-9. Acedido a 27 de Julho de 2011 de <http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/283/189>;
- Pinto, A. (2006) *O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. (Dissertação de Doutoramento não editada), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Portaria nº 262/2011 de 31 de Agosto. *Diário da República nº167 – I Série*. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.
- Portugal, G. (1998) *Crianças, Famílias e Creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação*, n.º1, 85-106.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Acedido a 15 de Outubro, 2015 em http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf

- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiros Aprendizagens*. (4.^a Ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. (2.^a ed.) Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, H. (2005) A festa da música na iniciação à vida: da musicalidade das primeiras interações humanas às canções de embalar. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*. 17, 61-80. Acedido a 15 de Outubro de 2015 em <http://run.unl.pt/handle/10362/8039>
- Serrão, C. (2011). *Aprender a incluir na educação pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado não editada) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Silva, A. (2009). Trajetória da Literatura Infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao carácter pedagógico na atualidade. *Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM*. 2(2), 135-149. Acedido a 27 de Julho de 2015 de <http://revista.univem.edu.br/index.php/REGRAD/article/viewFile/234/239>;
- Silva, M. (1997). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In: Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. *Qualidade e Projecto em Educação Pré-Escolar*. (pp.91-122). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, C.A. & Nunes, C. (2008) *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, C. V. S. (2008). Música na Creche: Possibilidades de Musicalização de Bebês. *Revista ABEM*. V.20, 79-88, Porto Alegre. Acedido 13 de Novembro 2015 em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/251>
- Soaresm F. N., Sarmiento, J. M. & Tomás, C. (2005) Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre educação*. 12 (13), 49-64. Acedido a 10 de Julho de 2015 em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1678/1593>

- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Valero, M. (2007). *365 Curiosidades de Animais*. Sintra: Girassol Edições.
- Vasconcelos, C. R., Amorim, K. D., Anjos, A. M. & Ferreira, M. C. (2003). A incompletude como virtude: Interação de bebês em creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, pp. 293-301.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projeto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In M. d. Educação, *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar* (pp. 125-154). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". Da Investigação às Práticas, I (3), 8-20.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., et. al. (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância – Mapear aprendizagens, Integrar Metodologias*. DGIDC. Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=272>.
- Vayer, P. & Trudelle, D. (2008). *Como aprende a criança*. Horizontes Pedagógicos: Instituto Piaget.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação - o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Vitorino, I. (2008). *Interações e Relações Sociais entre Pares em Classes de Inclusão*. (Dissertação de Mestrado, não editada). Universidade Federal do Pará, Brasil.

Anexos

Anexo 1.

Reflexão relativa aos dias de intervenção 10, 11 e 12 e Novembro de 2014

A presente reflexão irá abordar três tópicos principais sobre os quais acho que deveria aprofundar mais os meus pensamentos e perspetivas, sendo eles: as birras, a importância da socialização em idade de creche e a capacidade de crianças pequenas resolverem os seus problemas.

Estando a estagiar em contexto de creche, as birras são bastante frequentes durante o dia. Apesar de ser um comportamento por parte das crianças que acontece de forma frequente nestas idades, penso que é um assunto mais complexo do que aparentemente parece e que merece a atenção de todos os educadores de infância. Durante a prática pedagógica, por vezes é difícil encontrar a causa da birra de uma criança e tentar que a mesma a consiga ultrapassar. Saber o porque é bastante útil para o educador quando este tenta auxiliar a criança. *Marques (2013)* tenta enumerar causas das birras e elucidar sobre a função das mesmas, “O que despoleta uma birra? Procura de atenção, cansaço, fome, desconforto físico como calor ou frio, frustração... E a frustração faz parte de um processo de descoberta e aprendizagem, sobre si próprio, sobre os outros e sobre o mundo”. Na minha perspetiva, é importante saber estas causas e tentar identifica-las. Por exemplo, na hora da refeição muitas crianças fazem birra, e é necessário saber o motivo, porque por vezes não é facto de a criança não gostar da comida mas sim o cansaço, sono ou até mesmo doença. Estes “pequenos grandes” pormenores fazem toda a diferença quando se fala do bem-estar das crianças, e como futura educadora posso proporcionar estratégias que permitam isso. Voltando ao exemplo anterior, uma das estratégias é retirar a criança do sítio da refeição fazendo com que ela se acalme e depois tentar perceber então qual o motivo e ajustar o meu comportamento em função da resposta da criança.

Durante esta semana festejou-se na instituição a comemoração do dia de São Martinho. As crianças, juntamente com a educadora e a auxiliar, dirigiram-se ao pavilhão da instituição onde se encontravam crianças de outras salas e um organista que passava música infantil. Durante a comemoração consegui observar diversos comportamentos das crianças da sala de atividades onde me encontro a estagiar, quando se relacionavam com as crianças das outras salas e até da mesma sala. As crianças corriam, brincavam à “apanhada”, dançavam e riam com outras crianças. Na minha opinião é bastante importante este contacto com outros espaços e crianças da instituição. É um fator bastante importante para o desenvolvimento integral da criança, focando neste caso o domínio social-afetivo. Aqui a criança é confrontada com novas experiências que vão, eventualmente, influenciar pela positiva o seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem.

A creche e todos os seus intervenientes assumem um papel de destaque no que foi referido anteriormente, sendo que, segundo Papalia, Olds, & Feldman (2001:265) vêm reforçar as ideias que foram referidas afirmando que “a sociabilidade também é influenciada pela experiência; os bebés que despendem tempo com outros bebés tornam-se sociáveis mais cedo do que os que estão todo o tempo sozinhos em casa. À medida que as crianças crescem e entram cada vez mais no mundo que existe para além da sua casa, as competências sociais tornam-se mais importantes. Para muitas crianças a primeira incursão nesse mundo mais vasto é a entrada na creche”.

Durante as observações diárias que faço na sala de atividades, reparo que as crianças muitas vezes são confrontadas com problemas que devem resolver sozinhas, mas que no entanto a minha tendência é resolvê-los pelas crianças. Por exemplo, quando as crianças estavam na hora de brincadeira livre, uma criança subiu para os puff's didáticos e ficou presa, não conseguindo sair. A minha reação foi ir, sem pensar, ajudá-la a sair, percebendo a aflição da criança. Outra situação, foi quando uma criança tinha colocado um bola num copo, mas depois não conseguia tirá-la. Quando observei essa situação, peguei no copo, tirei a bola e dei-lhe. Estes momentos fizeram-me refletir sobre a capacidade de a criança resolver os seus problemas, colocando hipóteses e arranjando estratégias que permitam a resolução do problema. Muitas vezes, ajo como se a criança fosse um ser passivo e sem autonomia, não fornecendo tempo à criança para que esta consiga pensar sobre a situação. Este é um aspeto que tenho que, definitivamente, melhorar, dando espaço e tempo à criança para raciocinar. Hohmann & Weikart (2011:583) defendem que é importante existir tempo para as crianças decidirem o que fazer perante o problemas com que são confrontadas, afirmando que o papel do adulto é oferecer apoio durante esse momento esperando de forma paciente. É importante que as crianças resolvam os seus problemas também pela satisfação que advém de desenvolverem e executarem as suas próprias soluções.

Em suma, acho que estes aspetos que aprofundei sobre os temas acima referidos vão orientar e mudar a minha prática no sentido de a melhorar, como por exemplo identificar birras e tentar promover o bem estar da criança, dar espaço e tempo à criança para resolver os seus problemas e sempre que for possível proporcionar novas experiências ao grupo de crianças. Assim, penso que estarei a melhorar a minha prática, focando cada vez mais as necessidades e interesses das crianças e promovendo o seu desenvolvimento harmonioso.

Bibliografia

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

Marques, I.A. (2013). Tentar compreender as birras. Oficina de Psicologia. Acedido a 13 de novembro de 2014, em <http://oficinadepsicologia.com/tentar-compreender-as-birras>

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001) *O Mundo da Criança*. (8.ª edição). Portugal: Editora McGraw-Hill.

Anexo 2.

Reflexão relativa aos dias de intervenção 17, 18 e 19 e Novembro de 2014

A presente reflexão irá abordar dois tópicos principais sobre os quais acho que deveria aprofundar mais os meus pensamentos e perspetivas, sendo eles: a importância da creche e ainda um pequeno resumo do decorrer da semana de prática.

Devido ao facto de estar a estagiar em contexto de creche e também pelo motivo de se falar bastante nesta temática nas aulas do presente mestrado, achei pertinente refletir sobre a importância da creche para o desenvolvimento integral das crianças. Na minha opinião, antigamente não existia muita preocupação por parte das famílias em inserir a criança no contexto de creche, muitas vezes também por questões financeiras, mas essencialmente por não conhecerem os benefícios e a importância da creche e dos seus intervenientes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. A creche mais do que um lugar que acolhe as crianças e que responde às necessidades da família e da criança, é um lugar educativo, que tem como um dos objetivos proporcionar experiências educativas que permitam a criança construir o seu próprio conhecimento de acordo com as suas características, interesses e necessidades. Segundo *Portugal* (1998:124), “Sabemos que a creche, para além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas dos mais pequenos.” Assim, o papel da educadora destacasse como mediador deste processo. A definição do que deverá ser um bom profissional de educação de infância em creche varia de autor para autor, porém existem perspetivas que se cruzam. De acordo com *Silvestre* (2005:13) “o profissional que trabalha com crianças deve ser alguém calmo, paciente e sabedor de que “criaturinhas” inocentes são dependentes e sedentas de conhecimento. E, além de tudo, um profissional consciente de sua imensa responsabilidade de educar, incentivar, apoiar, alertar, estimular...”. Para concluir este tema, vou destacar um excerto do manual de processos chave – creche (elaborado pela Segurança Social, página 2) que, a meu ver, mostra a importância da creche para o desenvolvimento harmonioso das crianças: “Sabemos que as experiências das crianças nos seus primeiros anos de vida estão muito relacionadas com a qualidade dos cuidados que recebem. Também sabemos que estas experiências podem ter um verdadeiro impacto no seu desenvolvimento futuro. Os cuidados adequados durante a primeira infância trazem benefícios para a toda a vida. A infância é a etapa fundamental da vida das crianças sendo os primeiros 36 meses de vida particularmente importantes para o seu desenvolvimento físico, afetivo e intelectual”.

Durante esta semana, intervim individualmente com o apoio da minha colega Mafalda e da educadora orientadora. Assim, tentei propor atividades que fossem ao encontro dos interesses das crianças (informação que recolhi a partir de observações) e a partir daí e de acordo com o projeto educativo organizei e planeei atividades que promovessem aprendizagens significativas para as

crianças, tendo em conta a intencionalidade educativa. Durante estas duas últimas semanas, eu e a minha colega, temo-nos esforçado para melhorar certos aspetos, como os momentos de transição. Porém, no decorrer da reunião conjunta com a educadora orientadora, o grupo e a professora supervisora, consciencializei-me de que estou muito focada no momento da atividade orientada e na sua planificação, não prestando a atenção necessária a situações/momentos importantes do dia, que são bastante significativos para as crianças. Isto porque, todos os momentos da rotina diária são importantes para as crianças e proporciona-lhes experiências educativas, que muitas vezes os adultos deixam “passar ao lado” e neste caso revejo-me nesse papel, porque apesar de estar a presenciar esse momento e identifica-lo, não penso mais além disso e não me tenho focado em questionar por exemplo: “será que se eu fizer isto, a criança me dará outra resposta?” pois estou concentrada na atividade orientada. Assim, esta reflexão permite-me perceber que nas próximas práticas deverei observar mais e adequar as minhas ações às respostas que o grupo de crianças ou a criança me proporciona.

Bibliografia

Portugal, G. (1998) *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.

Segurança Social. *Manual de Processos-Chave – Creche*. Segurança Social. Acedido a 21 de novembro de 2014, em http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave

Silvestre, D. D. (2005). *Manual para Cuidadores de Crianças em Creches, Berçários, Maternais e Pré-Escolas*. Petrópolis: Editora Voz

Anexo 3.

Reflexão relativa aos dias de observação: 6, 7 e 8 de Outubro de 2014

A presente reflexão, desta semana, irá incidir em vários tópicos: interação com as crianças, interação com os outros intervenientes da instituição, mudanças e aprendizagens feitas e ainda planificação.

Desde o início da minha prática pedagógica em contexto de creche que, a educadora me deu liberdade, a mim e à minha colega, para intervir em várias situações ao longo do dia, desde os momentos em sala de atividades até aos momentos de refeição. A meu ver, isso está-se a revelar bastante significativo para a minha prática, tendo em conta que começo a desenvolver vínculos com as crianças e também me prepara para as futuras intervenções para que estas sejam feitas de modo ajustado aos interesses e necessidades das crianças. Esta interação com as crianças fez com que ganhasse, ainda mais, consciência de como ser educadora é uma profissão de responsabilidade e dedicação. A autora Silvestre (2005:13) salienta isso mesmo, que “um profissional consciente de sua imensa responsabilidade em educar, incentivar, apoiar, alertar, estimular...”. Além de mais, um educador está a criar pessoas, seres humanos e é essencial ter isso em consideração quando se intervém.

Relativamente à interação com os restantes intervenientes da instituição, está-se a revelar muito positiva, a educadora e a assistente operacional (as pessoas com quem tenho mais contacto) revelam-se extremamente acessíveis, esclarecendo-nos as dúvidas rapidamente, dando críticas construtivas e também têm apoiado totalmente a nossa prática. A relação com estes intervenientes, de certa forma motiva-me a querer fazer mais e fazer acima de tudo, bem. Para Hohmann e Weikart (2011:130), o “trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo”. Esta expressão deste autor descreve exatamente a forma como me sinto durante a prática pedagógica e o modo como encaro esta relação.

Quanto às aprendizagens e mudanças realizadas é difícil enumera-las, isto porque durante estes dias aprende-se sempre alguma coisa nova, tanto com a educadora e assistente operacional, como com as crianças. Existe sempre alguma coisa nova para aprender ou alguma conceção que se altera, tendo em conta que cada pessoa tem a sua experiência e ninguém a sente de igual modo. Não existe uma forma de pensar igual, de pessoa para a pessoa. Essa troca de informação permite sempre aprender algo novo. Tal como afirma Hohmann e Weikart (2011), “os membros da equipa partilham aquilo que estão a aprender sobre as suas crianças e sobre as suas estratégias curriculares” e ainda “ao colaborarem, os elementos da equipa obtêm reconhecimento, um sentido de trabalho bem-sucedido e um sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que pensam de forma semelhante.”

A partir da próxima semana, iremos iniciar as planificações das intervenções. E, decorrente da reunião com a supervisora, o tópico sobre a planificação foi algo de que mereceu a minha atenção e reflexão. Quando se planifica é imprescindível ir ao encontro dos interesses das crianças e claro, às necessidades e características de cada uma. Apesar de as crianças, na sala onde me encontro, terem apenas um ano de idade, uma boa forma de planear sem fugir aos seus interesses é planear em conjunto com as mesmas. . Hohmann e Weikart (2011:249) Vem salientar isso mesmo, afirmando que quando as crianças planeiam “começam com uma intenção pessoal, um objetivo, um propósito”. Mas apesar da sua idade, elas expressam-se através de “ações

(ir buscar um bloco), gestos (apontar para os blocos), ou palavras (vou brincar com blocos)”. O papel da educadora neste caso é estar atenta ao seu comportamento durante os dias, às suas ações e gestos. Esta é a forma de as crianças comunicarem connosco e de nos mostrarem o que querem fazer e como o poderemos fazer. O foco de toda a planificação é somente a criança, o que ela vai sentir, como o sente e de que forma essas atividades podem ser benéficas e contribuir para o desenvolvimento da criança. É ainda importante evidenciar que, a planificação é, como o próprio nome indica, um plano. Esta pode ser adaptada ao longo das atividades, fluindo de um modo natural e espontâneo, tentando não forçar os nossos interesses e as nossas opiniões nas experiências das crianças.

Bibliografia

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

Silvestre, D. D. (2005). *Manual para Cuidadores de Crianças em Creches, Berçários, Maternais e Pré-Escolas*. Petrópolis: Editora Vozes.

Planificação da Rotina Diária

Instituição: x

Educadora Cooperante: x

Sala: Sala de 1 ano

Professora Supervisora: Sónia Correia

Número de Crianças: 14

Dias de Intervenção: 3, 4 e 5 de Novembro de 2014

Aluna interveniente: Sofia Santo

Mestrandas: Mafalda Pedro e Sofia Santo

Contextualização:

Primeiramente, é importante referir que no dia 3 de Novembro não será necessário elaborar uma planificação, tendo em conta que durante o mesmo irá decorrer a sessão fotográfica do grupo de crianças da creche.

Dado que o Outono tem vindo a ser trabalhado com as crianças nas últimas semanas, ir-se-á planificar para o 4 de Novembro de acordo com o livro “As estações” de *Iela Mari*. Um dos elementos que está presente na estação do Outono é o pássaro. Visto isto e tendo em conta que já se trabalhou anteriormente o som do pássaro, ir-se-á trabalhar a noção do corpo e as sensações com as crianças através da utilização de penas.

No dia 5 de Novembro ir-se-á proporcionar experiências com texturas. Sabendo que as crianças recolhem informação através da utilização dos cinco sentidos, explorar o tato e a audição será o foco principal destas atividades. De acordo com *Carvalho* (2005:164), “para além dos cinco sentidos externos em que a criança descobre sensações novas em

toda a diversidade de materiais e brinquedos, recebe ainda informações do meio e descobre-se a si mesma experimentando sensações dos sentidos internos”. O papel do educador será então, expor e proporcionar experiências e atividades de forma que se estimule todos os sentidos, tanto externos como internos, da criança.

“Os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento (...)”

(Post & Hohmann, 2004, p. 15)

9h00 – **Acolhimento:** A esta hora, as crianças são deixadas pelos encarregados de educação no refeitório, onde se faz o acolhimento de todas as crianças do piso superior até às nove horas e depois seguem para a sua respetiva sala. Este tempo é destinado à brincadeira livre. Este momento partilhado pelas crianças vai permitir e favorecer as interações sociais, nomeadamente entre criança-criança, criança-adulto, criança-educador, criança-assistente operativa e criança-estagiária.

10h00 – **Hora da “Bolachinha”:** As crianças reúnem-se no tapete em forma de meia-lua viradas para a educadora. A educadora escolhe aleatoriamente uma criança para distribuir metade de uma bolacha a cada criança. Este momento favorece o reconhecimento dos colegas da sala e as interações criança-criança. Posteriormente canta-se a canção dos “Bons dias”.

10h10 – **Experiências Orientadas/Exploração livre da sala/Espaço Exterior:** É durante este tempo, quando as crianças estão sentadas no tapete, que a educadora proporciona às crianças uma experiência/atividade, sob a sua orientação. É necessário usufruir deste momento da melhor maneira, pois o tempo de atenção das crianças desta idade é muito reduzido. Quando as crianças começam a dispersar a sua atenção, podem regressar à brincadeira livre, que tanto pode ser dentro da sala de atividades como no espaço exterior, dependendo das condições atmosféricas.

11h00 – **Almoço:** Antes da saída para o almoço, é pedido às crianças que auxiliem a educadora na arrumação dos brinquedos. Depois de arrumada a sala, as crianças dirigem-se ao refeitório onde se sentam de forma aleatória. Depois de sentados, são colocados os babetes nas crianças e posteriormente inicia-se a refeição. Primeiro é servida a sopa, e à medida que as crianças vão terminando é distribuído o prato principal seguido da fruta. É importante referir que algumas das crianças ainda necessitam de auxílio para realizar as refeições.

12h00 – **Higiene:** Finalizado o almoço, as crianças dirigem-se para o fraldário, onde se sentam no chão aguardando a sua vez para fazer a troca de fralda e a lavagem das mãos, cara, entre outros.

12h15 – **Repouso:** Ao som de música de embalar ambiente, as crianças deitam-se em catres (que estão dispostas de forma fixa) e são aconchegados pela educadora e assistente operacional.

15h30 – **Lanche:** Após o repouso, as crianças dirigem-se ao refeitório e, tal como na hora do almoço, dispõem-se pelas mesas de forma aleatória e iniciam o lanche.

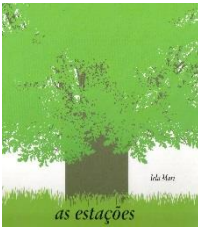
16h00 – **Higiene:** À semelhança do que se realiza na hora de higiene da manhã, as crianças passam pelo mesmo procedimento.

16h30 – **Exploração livre da sala/ Espaço exterior:** Posteriormente à higiene, as crianças brincam livremente pela sala explorando os brinquedos didáticos existentes na sala.

Nota: A fralda é trocada sempre que seja necessário.

Planificação da Intervenção de Dia 4 de Novembro de 2014

Hora	Intencionalidade Educativa	Descrição da atividade Orientada	Recursos	Avaliação
10h00 Às 10h30	<p>-Proporcionar às crianças;</p> <p>-Desenvolver a curiosidade pelo que é mostrado;</p> <p>-Descrever o que veem;</p>	<p>Após a distribuição da bolacha por uma criança que se voluntarie ou escolhida pela educadora estagiária, aleatoriamente, estas cantam a canção do bom dia juntamente com o grupo.</p> <p>Posteriormente mostra-se às crianças a “Caixa das Surpresas” da sala, interrogando-as sobre o que esta contém lá dentro. Canta a canção referente à “caixa das surpresas”. Seguidamente, bate-se três vezes na caixa, abre-se e a estagiária atuante espreita para dentro da mesma, sorrindo e entusiasmando-se com o que a caixa contém. Após essa fase, a educadora estagiária abre definitivamente a caixa, e mostra o que nela existe.</p> <p>Posteriormente a educadora estagiária retira de dentro da caixa o livro das estações, que as crianças tão bem conhecem, e questiona-as se</p>	<p>-Intervenientes:</p> <p>Grupo de crianças;</p> <p>Educadora Cooperante;</p> <p>Assistente Operacional;</p> <p>Alunas Estagiárias;</p> <p>- Recursos Materiais:</p> <p>Penas;</p> <p>“Caixa das surpresas”;</p> <p>Livro “As estações” de <i>Iela Mari</i>;</p>	<p>Avaliação informal (caraterizada por ser espontânea e assistemática)</p> <p>Instrumentos:</p> <p>Observação direta participante de acordo com a intencionalidade educativa, verificando se as crianças as promoveram;</p> <p>Notas de campo.</p>

<ul style="list-style-type: none"> -Explorar as diferentes texturas e sensações; -Interessar-se pela nova experiência; -Participar ativamente na atividade; - Expressar entusiasmo; - Interagir com a educadora estagiária durante a realização da atividade; - Interagir com o grupo de crianças; 	<p>sabem que livro será aquele. De seguida, a interveniente folheia o livro até chegar à estação do Outono e solicita a participação do grupo de crianças perguntando o que elementos estão presentes na imagem.</p> <p>Tendo em conta que se o foco será o pássaro, a educadora estagiária aponta para o mesmo, perguntando às crianças que animal será aquele.</p> <p>Feito isto, a educadora estagiária explica que tal como todas as pessoas têm pele e pelos, os pássaros têm penas, e retira da caixa diversas penas. Retira também uma fotografia de um pássaro, mais precisamente de uma arara, perguntando se alguém conhece aquele pássaro e explica que as penas são muito coloridas pertencem ao mesmo.</p> <p>Depois, a interveniente manipula as penas (vê se as penas fazem som ao tocar na caixa, se faz som se a sacudir, etc.), passando por diversas partes do corpo com as mesmas, indicando sempre qual é a parte do corpo que a pena está a tocar.</p> <p>Posteriormente a estagiária passa a pena pelas diferentes partes do corpo, a cada criança, onde a criança pode sentir, tocar, manipulando a pena.</p> <p>Seguidamente, a educadora estagiária informa as crianças que trouxe um cd de música infantil, onde a primeira música é sobre pássaros solicitando a participação das crianças para dançar, em grupo, onde cada criança dança e se expressa da maneira que entender.</p>	 <p>Cd de música infantil; Fotografia de uma arara, plastificada.</p>	
--	--	--	--

Planificação da Intervenção de Dia 5 de Novembro de 2014

Hora	Intencionalidade Educativa	Descrição da atividade Orientada	Recursos	Avaliação
10h00 Às 10h30	<p>Proporcionar às crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a curiosidade pelo que é mostrado; -Descrever o que veem; -Explorar as diferentes texturas; -Interessar-se pela nova experiência; -Participar ativamente na atividade; -Interagir com a educadora estagiária durante a realização da atividade; - Interagir com os materiais; - Interagir com o grupo de crianças; - Desenvolver motricidade fina; - Identificar, eventualmente, cores; 	<p>Após a distribuição da bolacha por uma criança que se voluntarie ou escolhida pela educadora estagiária, aleatoriamente, estas cantam a canção do bom dia juntamente com o grupo.</p> <p>Posteriormente mostra-se às crianças a “Caixa das Surpresas” da sala, interrogando-as sobre o que esta contém lá dentro. Canta a canção referente à “caixa das surpresas”. Seguidamente, bate-se três vezes na caixa, abre-se e a estagiária atuante espreita para dentro da mesma, sorrindo e entusiasmando-se com o que a caixa contém.</p> <p>Após essa fase, a educadora estagiária abre definitivamente a caixa, e mostra o que nela existe. Primeiramente, a interveniente retira da caixa, alguns materiais, tecidos e papéis. A mesma, manipula-os, amachucando, sacudindo, rasgando, batendo na caixa das surpresas, de forma a produzir diferentes sons. Gradualmente, tira todos os materiais de dentro da caixa das surpresas. À medida que a educadora estagiária retira os materiais da caixa e os manipula, entrega-os às crianças para elas explorarem.</p> <p>De seguida, pede de volta alguns materiais às crianças, dispondo-os de forma aleatória no chão da sala de atividades, solicitando às crianças que se descalcem e sintam as diferentes texturas com os pés, sendo que as crianças que preferirem explorar de outras maneiras, têm liberdade para o fazer.</p>	<p>-Intervenientes:</p> <p>Grupo de crianças; Educadora Cooperante; Assistente Operacional; Alunas Estagiárias;</p> <p>- Recursos Materiais:</p> <p>“Caixa das Surpresas”; Tecidos de várias cores; Papéis de diferentes cores; Bolas; Garrafas; Esponjas de diferentes cores; Bacia; Água.</p>	<p>Avaliação informal (caraterizada por ser espontânea e assistemática)</p> <p>Instrumentos:</p> <p>Observação direta participante de acordo com os objetivos, verificando se as crianças os promoveram;</p> <p>Notas de campo.</p>

		Posteriormente, numa bacia com água fria, irei colocar os papeis de diferentes texturas dentro da água, para ver quais os papeis que se dissolvem e quais não se modificam.		
--	--	---	--	--

Observações	- Estas atividades poderão requerer a ajuda e apoio da educadora estagiária que não está a intervir bem como da educadora cooperante.
Bibliografia	<p>Mari, I. (2009). <i>As estações</i>. Matosinhos: Editora Kalandraka.</p> <p>Marques, M., Lisboa, A., Neves, J., Faustino, V., & Jacinto, V. (2014). <i>Projeto Educativo de Creche</i>. Leiria: Jardim do Fraldinhas.</p> <p>Post, J., & Hohmann, M. (2004). <i>Educação de Bebés em infantários - cuidados e primeiras aprendizagens</i>. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.</p>

Anexo 5.

Reflexão relativa aos dias de intervenção 24, 25 e 26 de Novembro de 2014

A presente reflexão irá abordar dois tópicos principais sobre os quais irei expor as minhas opiniões e perspetivas, estes são: um pequeno resumo sobre a semana de prática e a importância da música para o desenvolvimento das crianças.

Durante esta semana de prática, eu e a minha colega Mafalda, procuramos melhorar e dirigir mais a nossa atenção para situações que a professora supervisora e a educadora cooperante nos aconselharam a readaptar a nossa prática educativa. A meu ver, penso que estive mais atenta a diversas situações que decorrem ao longo do dia, e que anteriormente não me focava com tanta intensidade. Por exemplo, reparo bastante nas brincadeiras que as crianças realizam durante o dia olhando para esse momento de um modo mais abrangente, na medida em que consigo encarar essa situação para além de uma “simples” brincadeira e enumerar algumas aprendizagens que essa criança poderá estar a realizar e questionar-me “o que poderei fazer para que a criança desenvolva determinado domínio, utilizando o material x?”.

A certa altura da última reunião conjunta, a professora e a educadora aconselharam a realizar o momento de arrumar a sala e de sair da mesma para o almoço de um modo diferente. Assim, esta semana tentámos com que as crianças arrumassem a sala juntamente com as educadoras estagiárias, e apesar de nem todas as crianças participarem nesse momento, conseguimos que algumas nos ajudassem, trabalhando com a perspetiva de fazer esse momento parte integrante da rotina diária da sala de atividades. Posteriormente à arrumação, solicitámos às crianças que se sentassem no tapete antes de se dirigirem para o refeitório, de forma a retornarem à calma. O resultado desta mudança mostrou-se bastante significativo, isto porque as crianças quando chegavam ao refeitório já não se encontravam tão agitadas e barulhentas como acontecia há uma semana atrás. Acho importante referir que, tanto eu como a minha colega, nos encontramos muito motivadas e empenhadas em aceitar os conselhos da professora supervisora e da educadora cooperante, com vista a proporcionar momentos mais adequados ao bem-estar das crianças e também a melhorar a nossa prática educativa.

Devido ao facto de o projeto de sala de atividades ser “sons e palavras” e a música ser parte integrante do dia-a-dia do grupo de crianças, achei pertinente refletir sobre a importância da música para o desenvolvimento das crianças. Para Hohmann e Weikart (2011:657) *a música é uma série de sons organizados através do ritmo, da melodia e da harmonia, que desencadeiam uma resposta emocional naquele que ouve*. Reparo que, quando o grupo de crianças quando é exposta música e a diferentes sons, reagem de diversas formas e interagem entre si. Existem crianças que apenas abanam a cabeça, sorriem e batem palmas e outras que dançam e movimentam-se de diferentes maneiras. Ainda os mesmos autores, Hohmann e Weikart (2011:658) refletem sobre a importância da música para as crianças afirmando que, *de facto, a música é um importante aspeto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som. A música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros. A música insere as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários – celebrações de aniversários, acontecimentos religiosos, casamentos e festividades, como romarias ou procissões*. Este

pequeno excerto, a meu ver, destaca de forma adequada o impacto da música na infância. No contexto em que me encontro inserida, apercebo-me do gosto e entusiasmo que grande parte das crianças tem pelos sons e pelo interesse em o produzir. Quase todos os dias assisto a momentos em que as crianças manipulam garrafas de água, papéis de diferentes texturas ou até mesmo brinquedos que aparentemente não são para produzir som, mas que as crianças gostam de utilizar para criar novos sons. Deste modo, ao planificar procuro proporcionar atividades que de alguma forma se explore os diferentes sons, para que assim as crianças possam realizar aprendizagens significativas. No excerto apresentado anteriormente, destaco uma frase que, na minha perspetiva, caracteriza um elemento que a música desenvolve e que se revela ter bastante valor na primeira infância: *A música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros.* Nesta fase da vida das crianças, o conhecimento do meio e os seus constituintes são essenciais para que esta se consiga desenvolver a todos os níveis e a conhecer-se, acima de tudo, para que mais tarde consiga viver em sociedade. Em modo de conclusão, irei colocar em anexo fotografias das crianças a explorarem materiais e a produzirem sons com os mesmos, de forma a elucidar e expor um pouco das atividades que se têm realizado com as crianças, tendo como base os seus interesses pelos sons.

Bibliografia

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

Anexos



Figura 2 – Crianças a explorarem os sons e movimentos com maracas



Figura 2 – Criança a manipular uma garrafa de plástico com pau de espetada



Figura 3 – Criança a apertar uma garrafa de plástico, para ver qual o som que se produzia



Figura 4 – Crianças a pisarem uma garrafa de plástico para observarem qual o som que se produzia

Anexo 6.

Reflexão relativa aos dias de intervenção 9 e 10 de Dezembro 2014

Esta semana, decorrente da reunião conjunta, achei importante refletir de uma forma mais aprofundada sobre a documentação pedagógica em creche, e será, essencialmente, sobre nesse tema esta reflexão se irá focar.

De uma forma inconsciente, nunca tinha focado a minha atenção na documentação pedagógica e na sua importância e função. Assim, acho pertinente, primeiramente definir a importância deste conceito. De acordo com Morais (2011) citado por Contijo (2011:121) “*A documentação é um processo dinâmico, contextualizado, que permite à professora conhecer e compreender as crianças através de seus sentimentos, interesses, ideias e potencialidades. A professora que documenta tem a possibilidade de analisar, refletir e compartilhar interpretações das suas crianças e a maneira como aprendem. Essa experiência provoca um trabalho mais produtivo e profuso, porque permite à professora participar de um processo de discussão coletiva, e não apenas de reflexão individual*” Apesar de esta citação falar em professora, isto é dirigindo-se ao primeiro ciclo, penso que também se aplicará em creche. Quando se falava em documentação pedagógica, a ideia que tinha é que seria documentação para o educador se orientar e avaliar o processo evolutivo da criança. Porém, com a reunião conjunta e com a pesquisa que realizei sobre este assunto, percebi que a documentação pedagógica vai muito além do que um mero orientador e instrumento de avaliação. Esta documentação é essencialmente uma ferramenta que permite a reflexão, o conhecimento de cada criança e dos momentos que esta experiencia, é algo que permite que o educador procure saber mais e possa adequar a sua prática educativa de acordo com as necessidades, interesses das crianças, tendo sempre em vista o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Apercebo-me agora que, o registo das observações que tenho realizado sobre o Francisco Filipe são documentação pedagógica essencial e que me está a permitir acompanhar o desenvolvimento do Francisco, as aprendizagens que realiza, aspetos que talvez necessitem de ser mais explorados, entre outros aspetos. Os registos fotográficos que temos vindo a realizar ao longo da prática pedagógica, poderão ser uma excelente documentação pedagógica, que permite comunicar as atividades e experiências que as crianças vivenciam, não só aos pais das crianças mas também à comunidade educativa que poderá entrar na sala de atividades.

Penso que se, eu e a minha colega, organizarmos toda a informação que recolhemos e todos os registos fotográficos de uma forma estruturada e organizada, poderá ser uma documentação pedagógica importante para mostrarmos as experiências educativas que proporcionámos às crianças e de que forma as crianças participaram nas mesmas.

Relativamente a esta semana de prática, penso que as atividades que proporcionámos às crianças foram recebidas de uma forma positiva por parte das crianças, pois estas mostraram-se participativas e curiosas. Por exemplo, quando a Mafalda se encontrava a contar a história às crianças e lhes colocava questões sobre componentes presentes na imagem e na história, muitas crianças respondiam e apontavam, contribuindo para uma dinâmica diferente relativamente à exploração da história. Esta semana, muitas crianças se encontravam doentes, e chegaram a ser só 8 crianças na sala de atividades, sendo que o dia se mostrou ser

mais calmo, sem momentos de grande confusão, em todos os momentos da rotina. Por exemplo, a hora do almoço foi bastante mais calma, sendo que as crianças comeram sozinhas sem existir muito barulho, sem baterem com as mãos na mesa, e contribuindo também para que as crianças comessem de forma mais tranquila e relaxada.

Bibliografia

Contijo, F. L. (2011) Documentação Pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil. *Revista Paidéia*. Vol. 10. 119-134.

Anexo 7.

Reflexão relativa aos dias de intervenção 27, 28 e 29 de Outubro de 2014

Esta semana foi a minha colega a intervir individualmente, sendo que os meus focos de reflexão serão: importância dos feedbacks entre educadoras, importância da pesquisa bibliográfica, importância da avaliação e os aspetos a melhorar para futuras intervenções.

Durante as intervenções da minha colega Mafalda tentei sempre auxiliar-la quando solicitada e quando percebesse que era necessário, desde sentar as crianças no tapete, a lavar as mãos das crianças depois da realização da atividade, tentando contribuir para a organização da sala de atividades, na medida em que a rotina do grupo de crianças não se alterasse.

As observações que fui realizando ao longo desta semana contribuíram para que refletisse sobre a importância da troca de informação entre as educadoras estagiárias. Deste modo, estão-se a revelar essenciais os feedbacks realizados entre mim e a minha colega, tendo em conta que define os aspetos a melhorar, vinca os aspetos positivos, na perspectiva de melhorar as futuras intervenções e com o foco no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Por exemplo, na passada semana, no final das intervenções conversei com a minha colega questionando-a o que tinha achado das intervenções. Feito isso, a atuação da Mafalda já foi realizada de acordo com as informações anteriores. Nas próximas semanas tentar-se-á ainda melhorar mais, vendo a prática como um ciclo de aprendizagens e de desenvolvimento pessoal e, claro, profissional na medida em que todos os dias as educadoras aprendem algo novo sobre, com e para as crianças. Esta ideia é reforçada também por Hohmann & Weikart (2011:132) que defende que “diariamente, os membros da equipa partilham aquilo que estão a aprender sobre as crianças e sobre as estratégias curriculares. Em consequência, a aprendizagem coletiva é um processo contínuo”, realçando ainda que os membros da equipa de educadores ensinam e aprendem uns com os outros.

O seguinte tópico de reflexão surgiu a partir da reunião conjunta, sendo ele a importância de pesquisar bibliografia/autores para construir a intencionalidade educativa. É essencial saber qual o desenvolvimento das crianças consoante a sua faixa etária e de que forma se realizam as suas aprendizagens. Portanto, quando se planifica, a intencionalidade educativa não pode ser contruída ao acaso, é fulcral saber em que fase do desenvolvimento a criança se encontra em todos os domínios, proporcionando a partir daí experiências que contribuam para a promoção de aprendizagens com vista no seu desenvolvimento integral. Uma educadora, na minha perspectiva, não deve planificar começando pela atividade, porque desse modo está a ter como ponto de partida os seus interesses e não as necessidades e interesses das crianças. Este assunto coloca ênfase nas questões “Que tipo de educadora quero ser? Como quero formar as crianças?”. Cada vez mais sinto a necessidade de clarificar estes temas, procurando respostas em autores e claro nas minhas reflexões. Não existem respostas imediatas para estas perguntas, a construção das mesmas vai sendo constante estando sempre sujeitas a alterações, isto porque, como referi anteriormente, todos os dias se aprende algo novo e sou confrontada como novas situações que merecem uma reflexão aprofundada.

Outro dos assuntos que surgiu durante a reunião conjunta e que obteve a minha atenção foi a avaliação. Apesar de nas planificações haver uma coluna de avaliação, onde se especifica o quê, como e quando avaliar, não foi ainda aplicada durante as nossas atuações. Porém, percebi que é algo que temos que

trabalhar e executar, visto que a avaliação fornece informações importantes do progresso de cada criança, esclarecendo o que a criança aprende e em que estado de desenvolvimento ela se encontra. De acordo com Moreira e Teixeira (2009:38), a creche é um local de interações, estando presentes influências socioculturais que são determinantes no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. São nas atividades diárias que as crianças demonstram o que aprenderam decorrente dessas interações, sendo um desafio para o educador avaliá-las, sendo então fundamental definir os critérios de avaliação de forma clara, tendo sempre em conta a unicidade de cada criança.

Decorrente das observações realizadas esta semana, o principal aspeto a melhorar é o momento de transição entre atividades. Por exemplo, quando no final de cada atividade não há uma transição gradual, é bastante brusca, isto é, a educadora estagiária diz “pronto, agora quem quiser pode ir brincar”. Há uma quebra bastante grande do momento da atividade para o momento que se segue. É necessário então haver um trabalho, meu e da minha colega, no sentido de suavizar esse aspeto. É importante ainda, melhorar a observação das crianças no momento do acolhimento. Por vezes, as crianças dão-nos sinais de que estão a ficar saturadas e cansadas, mostrando já não estarem atentas e concentradas, como por exemplo, dispersarem-se saindo do tapete, deitam-se, começam a brincar com o colega do lado, etc. São algumas informações que as crianças nos fornecem espontaneamente e que requerem interpretação, sendo importantes para orientarem a nossa prática.

Como conclusão, as passadas intervenções têm contribuído bastante para que as planificações sejam cada vez mais dirigidas para os interesses e necessidades das crianças, orientando bastante a nossa prática, fazendo também com que aumentasse muito a pesquisa de autores nos mais diversos domínios, isto porque considero que estou ainda bastante “crua” no que diz respeito aos conhecimentos sobre as diferentes fases do desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, sobre os modos e processos de aprendizagem das mesmas.

Bibliografia

Moreira, I. & Teixeira, S. (2009) *Currículo e avaliação em creche*. Trabalho de investigação de pós-graduação, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.

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

Anexo 8.

Reflexão relativa aos dias de intervenção 1, 2 e 3 de Dezembro 2014

Esta semana a minha reflexão ir-se-á focar apenas num referente: o processo que tenho vindo a percorrer até hoje desde que iniciei a prática pedagógica na instituição.

A reunião conjunta com toda a turma esta semana fez-me refletir sobre o processo pelo qual estou a passar e das alterações que tenho feito na minha prática educativa bem como no que devo ainda melhorar. A minha perspetiva perante estas semanas tem sido com um foco de progredir, melhorando como futura profissional na área da educação para que se reflita no desenvolvimento e aprendizagem das crianças com quem estou a interagir durante esta prática pedagógica. Tenho tentado, bem como a minha colega Mafalda, dar mais atenção a determinados aspetos que a educadora cooperante e a professora supervisora nos têm aconselhado, não numa perspetiva de “cumprir o trabalho e o prazo”, isto é não valorizar a ação, mas sim num ponto de vista reflexivo e de progresso. Os saberes e experiência com que iniciei a minha prática pedagógica não são os mesmos que tenho hoje. Todos os dias aprendo algo novo, tanto com as crianças, como com a educadora cooperante e a restante comunidade educativa. Essas aprendizagens refletem-se nas propostas educativas que proporciono ao grupo de crianças e a cada criança individualmente, não só na atividade orientada mas em todos os momentos do dia.

Durante a reunião apercebi-me ainda que as iniciativas que temos durante a prática podiam ser acrescidas, descentrando a atenção na atividade orientada, podendo reorganizar o espaço da sala de atividades, propondo novos tipos de exposição dos materiais e trazendo eventualmente materiais que despertem o interesse das crianças. Poder-se-á também expor as atividades que as crianças desenvolvem, sendo esta uma forma de mostrar não só à família das crianças mas também para valorizar as aprendizagens que estas realizam às próprias crianças, lembrando momentos significativos para as mesmas.

Em suma, a questão à qual me tenho esforçado para responder durante estas últimas semanas é: “Que tipo de educadora quero ser?”. Porém, é uma pergunta à qual ainda não consegui arranjar resposta fixa. Isto porque a resposta está em constante mutação. Todos os dias acrescento e reflito sobre a mesma. No entanto, tenho plena convicção de que o meu objetivo principal é promover, em todos os momentos possíveis, aprendizagens que fomentem o desenvolvimento integral das crianças. É com base nesta pergunta que oriento a minha prática educativa e sobre a qual me debruço a refletir em vários momentos do dia. O cansaço por vezes condiciona a ação educativa podendo não corresponder às expectativas da educadora cooperante e da professora supervisora, no entanto tenho-me esforçado bastante para desenvolver as minhas capacidades enquanto educadora, procurando dar o melhor de mim. Este é o meu principal desafio e espero que com as próximas experiências possa crescer enquanto pessoa e profissional.

Anexo 9.



Pedido de autorização para captação de imagens na Instituição

Exmo. Senhor
Diretor do Jardim X

O grupo, Mafalda Pedro e Sofia Santo, alunas de Mestrado de Educação Pré-Escolar, do IPL – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, vimos por este meio solicitar V.Exa., Diretor do *Jardim do X* requerer autorização para captação e uso de fotografias, de forma direta ou indireta, da instituição Escolar e seu meio envolvente, bem como das crianças. No entanto, iremos fazer ocultação dos rostos de forma a poder inseri-las no trabalho de investigação no âmbito de Prática Pedagógica em Educação de Infância em contexto de creche.

Com os mais respeitosos cumprimentos,

Sem outro assunto,

As alunas,

Mafalda Pedro e Sofia Santo

Diretor do Jardim X

Leiria, 29 de Setembro de 2014

Anexo 10.

Música – “Centopeia” – Cd “Mão no Chão e Pé no Ar” de José Fanha, Daniel Completo e Cristina Completo

Vai descalça a centopeia
Sem sapotos e sem meias.
Devagar devagarinho
Não se engana no caminho.
Faça chuva ou faça vento
Mais parece um regimento.
Pé atrás e pé à frente
Sempre alegre e sorridente.
Quando a vejo de passagem
Digo adeus boa viagem.

Música – “Cantiga Grave” – Cd “Mão no Chão e Pé no Ar” de José Fanha, Daniel Completo e Cristina Completo

Se uma serpente sonha ser uma galinha
E se a galinha sonha ser um elefante
Se o elefante sonha ser uma sardinha
E se a sardinha sonha ser um almirante.

É grave é muito grave
É grave é muito grave.

Se um almirante sonha ser uma corvina
E se a corvina sonha ser uma baleia
Se uma baleia sonha ser uma menina
E se a menina sonha ser uma sereia.

É grave é muito grave
É grave é muito grave.

Se uma sereia sonha ser uma girafa
E se a girafa sonha ser uma cantora
Se uma cantora sonha ser uma garrafa
E se a garrafa sonha ser uma vassoura.

É grave é muito grave
É grave é muito grave.

Se uma vassoura sonha ser uma gravata
E se a gravata sonha ser uma chupeta
Se uma chupeta sonha ser uma batata
E se a batata sonha ser uma corneta.

É grave é muito grave
É grave é muito grave.

Se a corneta sonha ser uma linguíça
E se a linguíça sonha ser uma chinela
E se a chinela sonha ser uma nabiça
E se a nabiça sonha ser uma donzela.

É grave é muito grave
É grave muito grave.

Eu penso e viro e fico-me a pensar
Por que será assim tão grave é que eu não sei
Por isso corro e vou depressa p'ra estudar
E logo que souber já vos direi.

É grave é muito grave
É grave é muito grave.

Anexo 11.

Criança F. - Transcrição dos Vídeos

DATA: 13 de Outubro 2014 – **Observação I**

Música – “Loja do Mestre André”

TEMPO	DESCRIÇÃO
1 Minuto	F. observa, parado, o adulto a dançar com três crianças. O adulto bate palmas e faz uma roda com as crianças. F. começa a bater palmas e a deslocar-se pela sala em redor dos colegas. O adulto diz “Falta o F. Dá a mão”. F. para de bater palmas e olha para os colegas e para o adulto. F. desloca-se até lá e estica a mão para a colega O e agarra mão dela. As crianças giram sobre a roda, inclusive o F. enquanto batem os pés alternadamente de acordo com a música. Durante esse tempo, F. olha para os colegas.

DATA: 17 de Dezembro de 2014 – **Observação V**

Música – “A Rena de Nariz Encarnado”, Música Natalícia

TEMPO	DESCRIÇÃO
46 Segundos	F. estica a mão a uma criança que se encontra ao lado dele mas que se vira de costas. F. permanece parado a olhar para o adulto e para uma criança a dançar.

DATA: 5 de Janeiro 2015 – **Observação VI**

Música – “Centopeia” e “Cantiga Grave” – Cd “Mão no chão e Pé no ar”

TEMPO	DESCRIÇÃO
3 Minutos e 10 Segundos	<p>F. olha para o adulto enquanto este coloca a música. F. realiza movimentos para cima e para baixo, fletindo os joelhos e olhando para os colegas. A criança bate os pés no chão, alternadamente, consoante o som da música. F. olha para o colega A. que se encontra a realizar os mesmos movimentos. O adulto agarra na mão de F. e de outro colega e realiza os mesmos movimentos que as crianças. F., juntamente com as outras crianças, giram em torno de uma roda. Enquanto isso, F. encolhe o braço que está do lado do colega A. e permanece a olhar para ele. Uma outra criança estica a mão para o F., ao que este corresponde e estica a sua mão, agarrando-a. F. sorri, olhando para os colegas e dá saltos repetidos para cima e para baixo. F. de mãos dadas ao adulto e às crianças, balança o corpo para a esquerda e para a direita, levantando um pé de cada vez. Quando a música acaba, o adulto diz “Olha outra música, vamos dançar outra”. F. bate uma mão contra a outra repetidamente, olhando para o leitor de cd’s e de seguida para o adulto. O adulto questiona “vamos dançar outra?”, F. abana a cabeça para cima e para baixo. A música começa e F. dá saltos para cima e para baixo repetidamente, olhando para os colegas, rindo. O adulto diz “Anda dar a mão F.”, sendo que este permanece no mesmo sítio a realizar os mesmos movimentos, fazendo apenas contacto visual com o adulto. F. para de saltar, e bate as mãos uma contra a outra. A criança olha para os outros colegas que se encontram na sala. Volta a saltar para cima e para baixo. F. olha para as crianças que se encontram à sua frente e realiza os mesmos movimentos, balançando o corpo para a esquerda e para a direita, levantando os pés. F. salta para cima e para baixo, olhando para os colegas. A criança fala com um adulto, mas não é possível perceber o que se diz. O adulto começa a abanar a cabeça para a esquerda e para a direita e bate as mãos uma contra a outra, sendo que F. repete os mesmos movimentos. F. balança para a esquerda e para a direita, observando as crianças que estão sentadas no chão a brincar.</p>

DATA: 6 de Janeiro 2015 – **Observação VII**

Música – “Centopeia” – Cd “Mão no Chão e Pé no Ar”

TEMPO	DESCRIÇÃO
52 Segundos	<p>F. afasta-se dos colegas e bate com os pés no chão, alternadamente, ao som da música. Enquanto realiza esses movimentos, observa os colegas. Entra um adulto na sala, F. observa e continua a realizar os movimentos anteriores. F. desloca-se até ao adulto.</p>

DATA: 6 de Janeiro 2015 – **Observação VIII**

Música – “Centopeia” – Cd “Mão no Chão e Pé no Ar”

TEMPO	DESCRIÇÃO
46 Segundos	F. balança o corpo para a esquerda e para a direita. Entra um adulto na sala, F. olha e abana a cabeça para a esquerda e para a direita, no sentido contrário ao corpo, ao que o adulto lhe retribui imitando o seu movimento. F. vira-se de costas, e observa os colegas. A colega L. fala com o adulto que entrou na sala, ao que o F. olha para a colega e para o adulto. Continua a movimentar-se, balançando-se, ao que o adulto imita os seus movimentos. O adulto sorri ao F. e este começa a saltar para cima e para baixo ao som da música.

DATA: 6 de Janeiro 2015 – **Observação IX**

Música – “Centopeia” – Cd “Mão no Chão e Pé no Ar”

TEMPO	DESCRIÇÃO
26 Segundos	F. observa o colega que conversa com o adulto, e imita os seus movimentos batendo com os pés alternadamente no chão. Inclina o corpo para a frente e gira a cabeça da direita para a esquerda, olhando sempre para o adulto que está na sala.

DATA: 6 de Janeiro 2015 – **Observação X**

Música – Música Aleatória que a Educadora levou para a Sala

TEMPO	DESCRIÇÃO
1 Minuto e 23 Segundos	F. sorri para a colega O., a quem se encontra de mão dada. Ainda de mão dada com F., criança O. Movimenta o corpo da esquerda para a direita, ao que F. observa parado. F. olha para o adulto. F. a olhar para os colegas, flete os joelhos, para cima e para baixo, sempre de mão dada com a colega. F. observa os movimentos da colega O. F. sorri para os colegas que estão ao seu redor. F. sorri para o adulto. F. flete os joelhos para cima e para baixo.

DATA: 7 de Janeiro 2015 – **Observação XI**

Música – “Centopeia” – Cd “Mão no Chão e Pé no Ar”

TEMPO	DESCRIÇÃO
54 Segundos	F. dirige-se ao adulto e diz “É a peia”, ao que este responde afirmativamente reforçando “É a peia”. F. começa a movimentar-se batendo com os pés no chão alternadamente e balançando o corpo para a esquerda e para a direita. F. sorri para os colegas. E vai girando sobre o seu corpo realizando esses mesmos movimentos. O adulto conversa com os colegas sobre a música, ao que F. observa, olhando para o adulto. O adulto diz para o A. “vai dançar com o F.”. F. começa a saltar e aponta para um colega. F. olha para os colegas que se encontram a brincar ao seu redor, sempre balançando o corpo para a esquerda e para a direita.

DATA: 7 de Janeiro 2015 – **Observação XII**

Música – “Centopeia” – Cd “Mão no Chão e Pé no Ar”

TEMPO	DESCRIÇÃO
38 Segundos	Com um carro em cada mão, F. balança o corpo para a esquerda e para a direita repetidamente. Olha para os colegas enquanto realiza esse movimento. F. desliza os carros pelas suas pernas.

DATA: 7 de Janeiro 2015 – **Observação XIII**

Música – “Mão no Chão e Pé no Ar” – Cd “Mão no Chão e Pé no Ar”

TEMPO	DESCRIÇÃO
55 Segundos	F. olha para o adulto. A criança balança o corpo para a esquerda e para a direita e salta. Desloca-se pela sala, para e fica a balançar o corpo mas com os dois pés no chão, observando a documentação que se encontra afixada na parede. Olha para os colegas e balança o corpo para a esquerda e para a direita. Olha para a colega L. que se encontra também a dançar e balança o corpo enquanto bate com os pés no chão alternadamente.

DATA: 12 de Janeiro de 2015 – **Observação XV**

Música – “Centopeia” – Cd “Mão no Chão e Pé no Ar”

TEMPO	DESCRIÇÃO
51 Segundos	O adulto diz para o F. “F. vai dançar com o A.”. A criança olha para o adulto e dá alguns passos em direção aos colegas que se encontram no centro da sala a dançar. Entretanto para, olha para o adulto, sorri e começa a saltar. O adulto volta a dizer “F. dança com a N”. F. para de saltar e desloca-se até à N. olhando-a.

DATA: 12 de Janeiro de 2015 – **Observação XVI**

Música – “Cantiga Grave” – Cd “Mão no Chão e Pé no Ar”

TEMPO	DESCRIÇÃO
25 Segundos	F. balança o corpo para a esquerda e para a direita ao ritmo da música. O adulto diz para um colega “L. dança com o F.”. F. olha para o adulto, e dirige-se até ele, balançando para a esquerda e para a direita, mantendo sempre o contacto visual. Quando chega até ao adulto, sorri. A criança levanta o objeto que tem na mão e pronuncia algumas palavras, no entanto não são perceptíveis no vídeo. O adulto responde, questionando “É um trator?” F. sorri e olha para o objeto.

DATA: 13 de Janeiro – **Observação XVII**

Música – “Centopeia” – Cd “Mão no Chão e Pé no Ar”

TEMPO	DESCRIÇÃO
1 Minuto e 48 Segundos	F olha para um livro aberto enquanto bate os pés alternadamente ao som da música. F olha para cima, para o adulto, sorri e pronuncia um som. O adulto responde dizendo “é a peia, é a peia que está a dar”. A criança sorri, olha para baixo e abana a cabeça para a direita e para a esquerda, batendo os pés alternadamente no chão. A criança dá dois passos, e salta para cima e para baixo, olhando em redor. F olha para os colegas que se encontram a movimentar o seu corpo e bate os pés alternadamente no chão, sempre com o livro aberto nas mãos. A criança F observa D que se encontra na sala também com o livro aberto, de seguida fecha o seu livro e olha para a capa. F salta para cima e para baixo com o livro aberto, repetidamente, olhando para o adulto a sorrir. Outra criança começa a fazer os movimentos que o F estava a fazer, sendo que F parou e sorriu para o colega.

DATA: 14 de Janeiro 2015 – **Observação XVIII**

Música – “Centopeia” – Cd “Mão no Chão e Pé no Ar”

TEMPO	DESCRIÇÃO
55 Segundos	A criança F. agarra um livro com as duas mãos e bate os pés alternadamente no chão. Para, olha para o adulto e balança o corpo para a esquerda e para a direita. Um dos colegas que se encontra sentado no chão, chama-o, tocando-lhe na perna. F. olha, sorri e continua a balançar o corpo para a esquerda e para a direita. O colega bate no chão com a mão, e F. senta-se, olhando para o seu livro. F. permanece sentado no chão a folhear e a observar o livro.

Criança A. - Transcrição dos Vídeos

DATA: 4 de Novembro 2014 – **Observação II**

Música – “ Passarinhos a bailar”

TEMPO	DESCRIÇÃO
36 Segundos	A criança A. gatinha pela sala, para e levanta-se ficando na vertical e diz “Nãoooo”. A criança anda pela sala, olha para os colegas, enquanto agarra um carro.

DATA: 16 de Dezembro de 2014 – **Observação III**

Música – “Centopeia” – Cd “Mão no Chão e Pé no Ar”

TEMPO	DESCRIÇÃO
55 Segundos	A criança A. sorri e bate os pés alternadamente no chão, consoante o som da música. Abana os braços abertos para a esquerda e para a direita, olhando para o adulto e sorrindo. A. rodopia sobre si mesmo. O adulto dá a mão a A. e a outro colega D.. D. estica a mão a A. e este encolhe o braço, com um carro de brincar na mão. A. olhando para o colega, bate os pés alternadamente no chão, consoante a música, sendo que o colega D. estica a mão a A. mas não obtém resposta. A. para e permanece a olhar para uns colegas que se encontravam a bater um no outro, ao que este diz “mau, mau”. O adulto sai da roda, e junta as mãos de A. com o colega D. A. bate com os pés no chão alternadamente, ao som da música. O colega D. estica a mão e agarra a mão de A. que se encontra a agarrar um carro. A. encolhe o braço e diz “mão”. A. olha para D., sorri e começa a bater os pés alternadamente no chão, andando em círculo, dando a mão ao adulto que acompanha os seus movimentos.

DATA: 16 de Dezembro de 2014 – **Observação IV**

Música – “Cantiga Grave” – Cd “Mão no Chão e Pé no Ar”

TEMPO	DESCRIÇÃO
1 Minuto e 41 Segundos	<p>A criança A. encontra-se de mão dada com o adulto e com um brinquedo na mão (peluche). A. observa o colega D.</p> <p>A criança A. começa a correr à volta do adulto e a rir. O adulto dá a outra mão a uma criança, ao que A. observa, ficando virado de frente para a mesma. O adulto junta larga a mão de A. e junta a mão do mesmo à do colega. A. sorri e faz círculos com o colega, com passos largos e os pés afastados a bater no chão com força e alternadamente. Realizando os mesmos movimentos, A. olha para os colegas e sorri. O colega para de fazer os círculos, ao que A. faz o mesmo, aproxima-se do colega, olha e sorri. A. olha para o adulto, sorri, e levanta um pé de cada vez e bate com eles no chão e diz “tititi”. Continua a bater com os pés alternadamente no chão, ao som da música. A. olha para os adultos. A., sempre de mão dada com o colega, faz movimentos circulares, batendo os pés no chão com passos largos. O adulto, traz uma criança na mão e diz “Dá a mão ao A.” esticando a mão ao A. A. junta o braço ao corpo e diz “Nãooo”, largando a mão do outro colega, e afastando-se do grupo. A. fica a olhar para o grupo. Os outros dois colegas dão a mão, ao que A. sorri e estica a mão aos mesmos, sendo que os mesmos se afastam de A. e este começa a andar atrás deles. A. agarra o braço do colega e diz “mãoo”. O colega vira-se de costas e avança em frente. A. diz “mãoooooooo”, esticando a mão andando atrás dele. A. volta a dizer “mãoooooooo” e agarra as mãos dos dois colegas. Um dos colegas diz “não” e afasta-se. A. empurra-os, sendo que um dos colegas cai no chão. A. fica a observar os colegas e dirige-se ao que está em pé e diz “aaah pi” e bate-lhe com a mão no braço.</p>

DATA: 17 de Dezembro de 2014 – **Observação V**

Música – “A Rena de Nariz Encarnado”, Música Natalícia.

TEMPO	DESCRIÇÃO
46 Segundos	<p>A criança A. Olha para o adulto, vira-se de costas e bate um objeto (peluche) contra a mão, repetidamente. A. bate com o objeto num colega. A. tira os brinquedos das prateleiras da estante.</p>

DATA: 5 de Janeiro 2015 – Observação VI

Música – “Centopeia” e “Cantiga Grave” – Cd “Mão no chão e Pé no ar”

TEMPO	DESCRIÇÃO
3 Minutos e 10 Segundos	<p>A criança A. dirige-se ao adulto quando a música começa, a sorrir e diz “é a peia”. O adulto que se encontra no meio do grupo de crianças, movimentase batendo com os pés no chão alternadamente, e diz “A. anda para aqui” e estica-lhe a mão. A. dá a mão ao adulto e agarra-a. O colega F. dirige-se ao grupo onde está o adulto o A. e outra criança e estica a mão a A. e os dois agarram a mão. O adulto cria uma roda, onde as crianças batem com os pés alternadamente no chão, ao som da música. A. observa as crianças fora da roda, e larga a mão ao adulto, esticando-a a outra colega que se encontrava só a observar. A. volta a dar a mão ao adulto, fechando a roda, e começa a saltar. Começa uma música, e a roda desfaz-se. A. olha para o adulto, a música começa e A. sorri, vocalizando “aaah” e começa a bater os pés alternadamente no chão, batendo uma mão contra a outra e girando sobre o seu próprio corpo. A. coloca as mãos na cabeça e abana-a da esquerda para a direita. A. dirige-se ao adulto dizendo “a peiia”. A. dá a mão ao adulto, pendurando-se na mesma. O adulto agarra na outra mão da criança e rodopia com a criança presa pelas mãos. A criança A. olha para o adulto e ri. O adulto larga as mãos de A. e esta estica-se sobre o adulto, rindo. O adulto volta a agarrar as mãos da criança, rodopiando novamente. A., de mãos dadas com o adulto, balança o corpo para a esquerda e para a direita, dando saltos. A criança suspende o peso do corpo, agarrado pelas mãos do adulto, e deita-se no chão. A criança A. ri, e o adulto levanta-a, agarrando-a ao colo. Já no chão, A. desloca-se batendo com os pés alternadamente no chão, observando os colegas que estão a brincar ao redor.</p>

DATA: 6 de Janeiro 2015 – Observação VII

Música – “Centopeia” – Cd “Mão no Chão e Pé no Ar”

TEMPO	DESCRIÇÃO
52 Segundos	<p>A criança A. olha para o adulto, sorrindo e bate com os pés alternadamente no chão, deslocando-se. Olha para os colegas enquanto bate os pés e sorri. O adulto diz “Vai dançar com o F., A.”. Este olha para todos os colegas, quando encontra o F. para e diz “é a peia”. Entra um adulto na sala, e o A. desloca-se até ele, batendo os pés no chão ao som da música com passos afastados.</p>

DATA: 6 de Janeiro 2015 – Observação VIII

Música – “Centopeia” – Cd “Mão no Chão e Pé no Ar”

TEMPO	DESCRIÇÃO
46 Segundos	A criança desloca-se pela sala com um peluche no ombro e conversa com os colegas.

Música – “Centopeia” – Cd “Mão no Chão e Pé no Ar”

DATA: 6 de Janeiro 2015 – Observação IX

Música – “Centopeia” – Cd “Mão no Chão e Pé no Ar”

TEMPO	DESCRIÇÃO
26 Segundos	A criança bate os pés alternadamente no chão ao som da música, olhando para o adulto. O adulto sorri, e balança a cabeça da esquerda para a direita. A. para e diz “é a peia”. O adulto retribui, sorrindo e abanando a cabeça para cima e para baixo. A criança permanece parada, olhando. A criança vira-se de costas, a sorrir, bate com os pés alternadamente no chão e começa a correr, dando um salto no final.

DATA: 7 de Janeiro 2015 – Observação XI

Música – “Centopeia” – Cd “Mão no Chão e Pé no Ar”

TEMPO	DESCRIÇÃO
54 Segundos	A criança A. bate os pés alternadamente no chão ao som da música. O colega D. sorri-lhe, ao que A. sorri de volta. Desloca-se pela sala batendo os pés no chão alternadamente, olhando para o objeto que tem nas mãos e sorrindo. Volta para junto dos colegas, vira-se para o adulto e diz “É a peia”. O adulto responde “É a peia, vai dançar com o F.”. A. olha para F. que se encontra a dançar. Vira-se de costas para o colega e para o adulto e bate os pés alternadamente no chão, enquanto mexe nos brinquedos da estante.

DATA: 7 de Janeiro 2015 – **Observação XII**

Música – “Centopeia” – Cd “Mão no Chão e Pé no Ar”

TEMPO	DESCRIÇÃO
38 Segundos	A criança A. segura em cada braço um balde. Este olha para o adulto, ao que este diz “Dança A.”. A. olha para os colegas, e desloca-se pela sala. Balança os dois baldes um conta o outro, e pronuncia “ah tau aaah tau” sempre que os baldes se tocam e olha para o adulto.

DATA: 12 de Janeiro 2015 – **Observação XIV**

Música – “Centopeia” – Cd “Mão no Chão e Pé no Ar”

TEMPO	DESCRIÇÃO
27 Segundos	A criança olha para o adulto enquanto balança o corpo para a esquerda e para a direita, sempre a segurar com o braço um balde. Olha para os colegas que estão a ler um livro, aponta para a folha e diz “aaaaah”. Continua a balançar o corpo, até que para e se senta com os colegas no chão.

DATA: 12 de Janeiro 2015 – **Observação XV**

Música – “Centopeia” – Cd “Mão no Chão e Pé no Ar”

TEMPO	DESCRIÇÃO
51 Segundos	A criança A., enquanto agarra dois objetos, um em cada braço, bate os pés alternadamente ao ritmo da música. A. sorri e olha para os colegas. Enquanto observa umas crianças que estão a gritar, A. balança o tronco para a esquerda e para a direita, colocando o objeto na boca.

DATA: 13 de Janeiro 2015 – **Observação XVI**

Músicas – “Centopeia” e “Cantiga Grave” – Cd “Mão no chão e Pé no ar”

TEMPO	DESCRIÇÃO
1 Minuto e 48 Segundos	<p>A música começa e A. permanece sem realizar qualquer ação. O adulto diz “A. olha a «peia» a dar”. A criança começa a bater os pés alternadamente ao som da música, olhando para os colegas e agarrando um carro.</p> <p>A criança dirige-se ao adulto e agarra um carro e diz “tá qui” ao que este responde “Está aí? Boa”, faz uma pausa e diz ainda “Vai dançar a «peia»”. A. dirige-se para junto dos colegas batendo os pés alternadamente ao som da música. Enquanto bate os pés alternadamente, roda sobre ele próprio, olhando para os colegas, sorrindo. A música termina, e A. olha para o adulto, ao que este responde “olha, olha”, ao que inicia uma nova música, e a criança sorri. A criança balança o corpo para a esquerda e para a direita, deslocando-se pela sala. Entretanto, enquanto balança, abana a cabeça da esquerda para a direita. A. para e olha para o colega que se encontra a saltar. Quando o colega para de saltar, A. continua deslocar-se pela sala normalmente.</p> <p>A criança A. vê um colega a saltar, e começa também a saltar, olhando e sorrindo para o adulto. Seguidamente, parou, e desloca-se batendo os pés alternadamente ao som da música, e girando sobre o seu próprio corpo. A. começa a correr e a vocalizar “aaaaaaaah”.</p>

DATA: 14 de Janeiro 2015 – **Observação XVIII**

Música – “Centopeia” – Cd “Mão no Chão e Pé no Ar”

TEMPO	DESCRIÇÃO
55 Segundos	<p>A criança A. olha para o adulto e sorri. Olha para os colegas e continua a sorrir, batendo os pés alternadamente no chão e rodando. Com os dois pés no chão, A. agacha-se repetidamente, a sorrir. Para, olha para os colegas, olha para o adulto, e retoma os movimentos de bater com pés alternadamente no chão. A. tinha dois carros, um em cada mão. Parou os seus movimentos, coloca os dois carros numa mão, e agarra o carro que a colega L. tinha na mão.</p>

Criança F.

Observação	Categorias	Subcategorias	Evidências de Interações
Criança F.	Interação entre Pares (Espontânea)	Interação através do olhar	<p>“F olha para os colegas (...)” (13 de Janeiro 2015)</p> <p>“A criança F observa D (...)” (13 de Janeiro 2015)</p> <p>“F. olha para os colegas” (13 de Outubro de 2014)</p> <p>“(…) F. olha (...)” (14 de Janeiro de 2015)</p> <p>“F. olha para os colegas” (7 de Janeiro de 2015)</p> <p>“Olha para os colegas (...) olha para a colega L. (...)” (7 de Janeiro 2015)</p> <p>“F. olha para os colegas (...)” (7 de Janeiro 2015)</p> <p>“(…) Observa os colegas” (6 de Janeiro 2015)</p> <p>“(…) Criança O. movimenta o corpo da esquerda para a direita, ao que F. observa parado” (6 de Janeiro 2015)</p> <p>“(…) F. observa os movimentos da colega O.” (6 de Janeiro 2015)</p> <p>“(…) Olhando para os colegas (...)” (5 de Janeiro 2015)</p> <p>“F. olha para o colega A. (...)” (5 de Janeiro 2015)</p> <p>“F. sorri, olhando para os colegas (...)” (5 de Janeiro 2015)</p> <p>“A criança olha para os outros colegas que se encontram na sala (...)” (5 de Janeiro 2015)</p> <p>“F. olha para as crianças que se encontram à sua (...)” (5 de Janeiro 2015)</p> <p>“(…) Olhando para os colegas (...)” (5 de Janeiro 2015)</p> <p>“(…) Observando as crianças que estão sentadas no chão a brincar” (5 de Janeiro 2015)</p> <p>“(…) A olhar para o adulto e para uma criança a dançar” (17 de Dezembro 2014)</p>
		Interação através de vocalizações	_____
		Interação através da aproximação física	<p>“(…) F começa (...) a deslocar-se pela sala em redor dos colegas” (13 de Outubro de 2014)</p> <p>“Uma outra criança estica a mão para o F., ao que este corresponde e estica a sua mão, agarrando-a (...)” (5 de Janeiro 2015)</p>
		Interação através de gestos	<p>“(…) Aponta para um colega (...)” (7 de Janeiro de 2015)</p> <p>“F. estica a mão a uma criança que se encontra ao lado dele (...)” (17 de Dezembro 2014)</p>
		Interação através do sorriso	<p>“F parou e sorriu para o colega” (13 de Janeiro 2015)</p> <p>“(…) F. olha e sorri” (14 de Janeiro de 2015)</p> <p>“F. sorri para os colegas” (7 de Janeiro 2015)</p> <p>“F. sorri para a colega O.” (6 de Janeiro 2015)</p> <p>“F. sorri para os colegas que estão ao seu redor” (6 de Janeiro 2015)</p> <p>“F. sorri, olhando para os colegas (...)” (5 de Janeiro 2015)</p>
		Interação através da imitação	<p>“(…) Imita os seus movimentos batendo com os pés alternadamente no chão” (6 de Janeiro 2015)</p> <p>“F. olha para as crianças que se encontram à sua frente e realiza os mesmos movimentos (...)” (5 de Janeiro 2015)</p>

		Interação através do choro	_____
Criança F.	Interação entre Pares (mediada pelo Adulto)	Interação através do olhar	“(…) Desloca-se até à N. olhando-a” (12 de Janeiro de 2015) “(…) Olha para os colegas e para o adulto” (13 de Outubro de 2014)
		Interação através de vocalizações	_____
		Interação através da aproximação física	“ O adulto diz para o F. “vai dançar com o A.”. A criança olha para o adulto e dá alguns passos em direção aos colegas que se encontram no centro da sala a dançar (...)” (12 de Janeiro 2015) “(…) Desloca-se até à N. (...)” (12 de Janeiro de 2015)
		Interação através de gestos	“ O adulto diz “Falta o F. Dá a mão”. F. para de bater palmas e olha para os colegas e para o adulto. F. desloca-se até lá e estica a mão para o colega O e agarra a mão dela” (13 de Outubro de 2014)
		Interação através do sorriso	_____
		Interação através da imitação	_____
		Interação através do choro	_____

Criança A.

Observação	Categorias	Subcategorias	Evidências de Interações
Criança A.	Interação entre Pares (Espontânea)	Interação através do olhar	“(…) Olhando para os colegas” (13 de Janeiro 2015) “(…) Olhando para os colegas, sorrindo” (13 de Janeiro 2015) “(…) Olha para o colega que se encontra a saltar” (13 de Janeiro 2015) “(…) Olha para os colegas” (4 de Novembro 2014) “Olha para os colegas (...)” (12 de Janeiro 2014) “A. sorri e olha para os colegas “ (12 de Janeiro 2015) “ Olha para os colegas (...)” (14 de Janeiro 2015) “A. olha para os colegas (...)” (7 de Janeiro 2015) “ Olha para os colegas enquanto bate os pés e sorri” (6 de Janeiro 2015) “ A. observa as crianças fora da roda (...)” (5 de Janeiro 2015) “(…) Observando os colegas” (5 de Janeiro 2015) “ A. observa o colega D. ” (16 de Dezembro 2014) “(…) A. olha para os colegas e sorri “ (16 de Dezembro 2014) “(…) Aproxima-se do colega, olha e sorri” (16 de Dezembro 2014) “A. fica a olhar para o grupo” (16 de Dezembro 2014) “ A. olhando para o colega (...)” (16 de Dezembro 2014)
		Interação através de vocalizações	“A. começa a correr e a vocalizar ‘aaaaaaaaaaaaah’” (13 de Janeiro 2015) “(…) Levanta um pé de cada vez e bate com eles no chão e diz ‘tititi’” (16 de Dezembro 2014) “(…) O colega vira-se de costas e avança em frente. A. diz ‘mãoooo’, esticando a mão andando atrás dele” (16 de Dezembro 2014) “ A. encolhe o braço e diz ‘mão’” (16 de Dezembro 2014)

		Interação através da aproximação física	“Volta para junto dos colegas (...)” (7 de Janeiro 2015) “ (...) Aproxima-se do colega (...)” (16 de Dezembro 2014) “ (...) Esticando a mão andando atrás dele” (16 de Dezembro 2014)
		Interação através de gestos	“ Aponta para a folha (...)” (12 de Janeiro 2015) “ (...) A. sorri e estica a mão aos mesmos” (16 de Dezembro 2014)
		Interação através do sorriso	“ (...) Olhando para os colegas, sorrindo” (13 de Janeiro 2015) “A. sorri e olha para os colegas” (12 de Janeiro 2015) “ Olha para os colegas e continua a sorrir (...)” (14 de Janeiro 2015) “ O colega D. sorri-lhe, ao que A. sorri de volta “ (7 de Janeiro 2015) “ (...) A. olha para os colegas e sorri” (16 de Dezembro 2014) “ (...) Aproxima-se do colega, olha e sorri” (16 de Dezembro 2014) “ (...) ao que A. sorri (...)” (16 de Dezembro 2014) “ A criança A. sorri (...)” (16 de Dezembro 2014) “ A. olha para D., sorri (...)” (16 de Dezembro 2014)
		Interação através da imitação	“ A criança A. vê um colega a saltar e começa também a saltar (...)” (13 de Janeiro 2015)
		Interação através do choro	_____
Criança A.	Interação entre Pares (mediada pelo Adulto)	Interação através do olhar	“ (...) O adulto responde “É a peia, vai dançar com o F.”. A. olha para F. (...)” (7 de Janeiro 2015) “ (...) Este olha para todos os colegas (...)” (6 de Janeiro)
		Interação através de vocalizações	“ (...) Quando encontra o F. para e diz ‘é a peia’” (6 de Janeiro 2015) “ A. olha para o adulto, a música começa e A. sorri, vocalizando ‘aaaah’ (...)” (5 de Janeiro 2015) “ O adulto traz uma criança na mão e diz “dá a mão ao A.” esticando a mão ao A. A. junta o braço ao corpo e diz ‘Nãooo’ (...)” (16 de Dezembro 2014)
		Interação através da aproximação física	_____
		Interação através de gestos	_____
		Interação através do sorriso	“A. olha para o adulto, a música começa e A. sorri (...)” (5 de Janeiro 2015) “O adulto junta e larga a mão de A. e junta a mão do mesmo à do colega. A. sorri (...)” (16 de Dezembro 2014)
		Interação através da imitação	_____
		Interação através do choro	_____

Anexo 13.

Reflexão Individual – 2, 3 e 4 de Março de 2015

A reflexão desta semana de prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância ir-se-á focar nos seguintes referentes: Interação com as crianças e com os restantes intervenientes da instituição e nas dificuldades.

Esta semana, à semelhança da semana passada, procurei observar as crianças, a instituição e os seus intervenientes. Neste momento, já consigo conhecer algumas crianças de forma mais profunda, pois tentei interagir com estas nas mais diversas situações. Penso que este processo inicial de observação e escuta das crianças é imprescindível para a ação educativa e para assim planificar de um modo adequado consoante as suas necessidades e interesses, tentando promover aprendizagens tanto para a criança como para mim, como futura educadora. Antunes (2012:4) defende que as interações podem ser ou não intencionais, assumindo assim diferentes funções,

(...) A interação do educador com a criança pode ser intencional e, desse modo, está ajudando voluntariamente a criança a aprender, mas pode ser também não intencional e, nesse caso, necessita estar sempre atenta à maneira como age, pois o cérebro infantil também consolida aprendizagem com tudo quanto percebe na ação adulta.

Desta forma, as observações que fui e vou realizando ao grupo de crianças vai-me permitir sustentar a planificação de forma a promover ambientes sócio construtivos, e assim proporcionar experiências intencionais que promovam aprendizagens significativas, “ajudando voluntariamente a criança a aprender”. Acho importante referir ainda que com o grupo de crianças com que me encontro a realizar a prática pedagógica, é possível planificar em conjunto com as crianças e refletir sobre os diversos assuntos que vão surgindo ao longo dos dias. Portanto, as crianças vão ser parte integrante da construção dos seus momentos educativos, fomentando a participação, organização de ideias, partilha, cooperação, autonomia, entre outros, sendo estes momentos, enriquecedores.

Relativamente à interação com os intervenientes na instituição, estes têm-se revelado um elemento chave no que diz respeito a compreender o funcionamento da mesma, bem como a conhecer as crianças, disponibilizando informação que me vai permitir perceber as crianças, desde as suas atitudes, comportamentos, etc. Sou da opinião que é importante haver um bom relacionamento com as educadoras e auxiliares de ação educativa, para assim existir um ambiente harmonioso na instituição, onde exista um trabalho de equipa essencial para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

As dificuldades que fui sentindo ao longo da semana prendem-se com o facto de as crianças ainda nos desafiarem bastante, para ver como reagimos às diferentes situações. Admito que já esperava

esta situação, no entanto receio que isso se torne um entrave à nossa ação educativa no futuro. Na minha perspetiva, para inverter esta situação penso que, tanto eu como a minha colega, temos que apostar em metodologias desafiadoras, que permitam a participação das crianças de diferentes formas, tanto individualmente como em pequenos grupos, procurando desta forma motivá-las, despertando a curiosidade para diversos assuntos que possam surgir na sala de atividades ou no exterior da mesma. Outra dificuldade que senti foi a planificação da próxima semana. Senti-me bastante “presa” no desenvolvimento de propostas educativas que fossem desafiadoras para as crianças. Penso que o tempo de observação que se teve foi desproporcional ao contexto em que me encontro inserida, na medida que vim de um contexto completamente diferente a todos os níveis e considero que ainda não tive tempo para perceber, de uma forma completa, as necessidades e interesses das crianças e o que poderei fazer para desenvolver aprendizagens.

Em suma, penso que para as próximas semanas é necessário observar e escutar a criança na realização das oportunidades educativas que se irá propor, para assim perceber quais os interesses das crianças e quais os caminhos que se deverá seguir.

Bibliografia

Antunes, C. (2012). *Interações, brincadeiras e valores na Educação Infantil*. Petrópolis: Editora Vozes.

A reflexão desta primeira semana em contexto de Jardim de Infância, nomeadamente na Gândara dos Olivais (sala dois, com crianças de quatro e cinco anos), vai incidir principalmente em quatro referentes: sobre as expectativas, bem como os receios para a prática pedagógica futura, sobre as metodologias e estratégias de recolha de dados utilizados e a sua adequação e finalmente sobre as aprendizagens realizadas.

O sentimento que predominava antes de iniciar a prática pedagógica em contexto de jardim-de-infância era de ansiedade, pois estava habituada às rotinas e metodologias de trabalho que se utilizavam no semestre passado em creche. Esta situação devia-se ao facto de ter plena consciência que as exigências e a realidade são completamente distintas, desde as rotinas mais flexíveis, as diferenças nas infraestruturas, os diferentes papéis humanos, as diferentes opções pedagógicas, entre outras. Porém, com o passar do primeiro dia fui podendo observar as crianças, as educadoras, a instituição e o seu funcionamento e fui sentindo-me cada vez mais confortável e positiva, assimilando toda a informação.

As expectativas para as próximas semanas de prática pedagógica dirigem-se principalmente para conseguir determinados objetivos que estipulei para mim própria, sendo estes ligados a aspetos que foram indicados no semestre passado, sendo eles: empenhar-me na avaliação e diversificar os domínios das propostas educativas. Só desta forma, definindo objetivos e procurando ser uma educadora reflexiva e investigativa, é que vou conseguir promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No entanto, os meus objetivos mais imediatos são conhecer as crianças, pesquisar sobre o seu desenvolvimento e aprendizagem entre os quatro e os cinco anos e observar o funcionamento da instituição, assim conseguirei planificar e adequar a minha prática educativa consoante a realidade em que me encontro inserida.

Relativamente aos receios para o futuro dizem respeito ao conhecimento que as crianças já possuem, porque sei que as crianças nesta faixa etária são detentoras de imenso conhecimento, e tenho alguma apreensão relativamente às propostas educativas que poderei apresentar às crianças, pois podem não estar adequadas ao nível de aprendizagem do grupo. Mas este aspeto é algo que com as observações que tenho vindo a realizar, vai começando a ser diminuído, até porque com a ajuda da educadora cooperante, das assistentes operacionais e das crianças, posso começar a compreender melhor esta situação e a ultrapassar esse receio, tornando-o em algo positivo.

O tipo de observação que temos utilizado neste contexto é a observação participante, pois tal como refere Vilelas (2009:273) “adquire-se assim uma dimensão emocional, uma carga de sentimentos vividos diretamente que implica um enriquecimento dos dados obtidos e que permite

reunir um corpo de informação variada e completa (...)”. Desta forma, o modo de registar os dados que se recolhem tem sido maioritariamente as notas de campo pois como estou envolvida com os diferentes intervenientes deste contexto e a participar, acaba por ser mais conveniente e mais rigoroso utilizar os registos.

Finalmente, em relação às aprendizagens efetuadas, estas dizem respeito ao facto de ter percebido que os conhecimentos que as crianças têm vão muito mais além do que pensava. Por exemplo, no momento de diálogo entre as crianças e a educadora, as crianças já sabiam muitos dos animais que no inverno hibernam e a ideia que tinha era que as crianças apenas desenvolviam estes saberes na escola primária. Outro exemplo é ao nível das competências co emergentes da escrita. As crianças tendo um referente têm a capacidade de escrever números e letras com alguma facilidade, com apenas quatro anos. Estas aprendizagens que efetuei e estes exemplos das observações que realizei nestes dois dias ir-se-ão mostrar um desafio para a prática pedagógica futura.

Bibliografia

Vilelas, J. (2009). *Investigação - o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Anexo 15.

Planificação Semanal

Instituição: x

Educadora Cooperante: x

Sala: Sala 2

Professora Supervisora: x

Número de Crianças: 21

Dias de Intervenção: 11, 12 e 13 de Maio 2015

Aluna interveniente: Sofia Santo

Mestrandas: Mafalda Pedro e Sofia Santo

Rotina:

9:00 – 9:15 - As educadoras estagiárias chegam à porta da sala e solicitam às crianças que estas se coloquem em fila em frente à mesma, para se poder entrar na sala calmamente e se sentarem na área do tapete.


A criança supervisora do dia vai buscar as etiquetas das presenças correspondentes ao dia da semana. A criança, autonomamente, seleciona uma criança de cada vez para ir ao quadro das presenças colocar a sua etiqueta. No final deste momento, a criança dirige-se ao quadro de ardósia, auxiliada pela educadora estagiária, escreve com giz a data.

Seguidamente, a educadora interveniente solicita à criança que conte as meninas e os meninos que estão presentes, e o total dos mesmos, onde posteriormente irá escrever numa folha de registo diário, bem como o dia da semana, do mês, e a meteorologia (através de um desenho). As crianças, juntamente com as educadoras estagiárias, cantam a canção do bom dia.

15:15 – 15:30 - Preenchimento da tabela com o registo do comportamento. Juntamente com as crianças, as educadoras estagiárias decidem quem merece receber uma estrela na tabela de presenças, refletindo-se sobre as atitudes das mesmas ao longo do dia.

Contextualização: Durante a semana passada, o grupo de crianças, durante uma conversa em grande grupo, mostrou interesse pelas moscas. Quando questionado se queria propostas educativas e mais informação sobre as moscas, a resposta foi afirmativa. Nesse sentido, esta semana planificou-se com base nessas informações, procurando desenvolver propostas educativas desafiadoras e estimulantes para as crianças. Com base nas observações que temos realizado, percebemos que as emoções é um tema que seria importante explorar com as crianças, e perceber o entendimento que estas têm das mesmas, para assim compreender se é um assunto que deve de ser aprofundado com as crianças posteriormente. Finalmente, ir-se-á dar seguimento ao assunto do projeto de trabalho bem como ao tema do amor, abordado a semana passada.

Segunda-Feira

Intencionalidade Educativa	Competências	Proposta Educativa	Materiais	Avaliação
<p><u>Proporcionar às crianças experiências educativas que permitam:</u> Domínio da Linguagem Escrita: Promover a sensibilidade Estética; Domínio da Linguagem Oral: Desenvolver a capacidade de Recontar; Área da Formação Pessoal e Social: Fomentar a partilha de opiniões; Fomentar o respeito pelo outro e a espera pela sua vez de falar;</p>	<p>- A criança reconta a história;</p> <p>- A criança partilha a sua opinião;</p> <p>- A criança espera pela sua vez;</p>	<p>9h15 às 9h45</p> <ul style="list-style-type: none"> - Depois de se conversar com as crianças, a educadora estagiária mostra o livro: “A casa da Mosca Fosca”; - As crianças exploram a capa do livro; - Realiza-se a leitura do livro; - Conversa-se com as crianças sobre a moral da história; <p>9h45 às 10h00</p>	<p>- Livro: “A casa da mosca fosca” de Eva Mejuto.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança L reconta a história? - A criança L partilha a sua opinião? - A criança L espera pela sua vez de falar? - A criança L descreve as características da mosca?

<p>Área do Conhecimento do Mundo: Perceber a fisionomia de uma mosca e o seu habitat;</p> <p>Domínio da Expressão Plástica: Desenvolver as capacidades de recorte; Promover a representação de uma realidade através do desenho e pintura;</p>	<p>- A criança descreve as características da mosca;</p> <p>- A criança recorta;</p> <p>- A criança representa a mosca através do desenho;</p>	<p>- A educadora estagiária Sofia mostra uma imagem real de uma mosca e sugere às crianças que estas a comentem;</p> <p>- Juntamente com as crianças, procura-se dar resposta a algumas questões anteriormente formuladas: “O que comem?” “Onde vivem?”, Etc.;</p> <p>10h00 às 10h30</p> <p>- As crianças recortam um molde em cartolina de uma mosca, onde posteriormente irão pintar e criar a sua mosca, de acordo com as suas características;</p>	<p>- Imagem real de uma mosca;</p> <p>- Cartolina;</p> <p>- Tesouras;</p> <p>- Lápis de Cor;</p>	<p>- A criança L recorta sem dificuldade?</p> <p>- A criança L representa a mosca através do desenho?</p>
10h30 às 11h10- Lanche				
		<p>11h10 às 12h00</p> <p>- Continuação da proposta educativa da manhã;</p> <p>- Brincadeira livre no espaço exterior da sala de atividades;</p>		
12h00 às 13h30 – Hora de Almoço				
<p>Domínio da Linguagem Oral: Fomentar a participação e a comunicação de aprendizagens realizadas;</p> <p>Área do conhecimento do mundo: Desenvolver a capacidade de observação;</p>	<p>- A criança consegue identificar as aprendizagens realizadas da parte da manhã;</p> <p>- A criança consegue identificar as propriedades dos insetos;</p>	<p>13h30 às 13h45</p> <p>- A educadora estagiária Sofia conversa com as crianças sobre o que aprenderam da parte da manhã e realiza o registo no quadro de ardósia;</p> <p>13h45 às 14h05</p> <p>- Mostra-se às crianças a imagem de um mosquito, procurando que as crianças identifiquem as diferenças entre uma mosca e um mosquito;</p>	<p>- Imagem de um mosquito;</p> <p>- Fichas;</p> <p>- Folhas em branco;</p> <p>- Lápis de Carvão;</p> <p>- Lápis de Cor;</p>	<p>- A criança L identifica as aprendizagens que realizou?</p> <p>- A criança L identifica as propriedades dos insetos?</p>

<p>Fomentar a identificação de propriedades de diferentes insetos;</p> <p>Domínio da Linguagem Escrita: Desenvolver a consciencialização do código escrito;</p>	<p>- A criança tem consciência do código escrito;</p>	<p>14h05 às 15h00 - Realização de uma ficha (Anexo 1); - Desenho livre;</p> <p>15h00 às 15h15 - Brincadeira livre e jogos tradicionais no exterior;</p>	<p>- Borracha;</p>	<p>- A criança L tem consciência do código escrito?</p>
--	---	---	--------------------	---

Avaliação: Avaliação informal da criança L. Essa avaliação irá ser registada num diário de bordo como notas de campo através do registo narrativo e fotográfico.

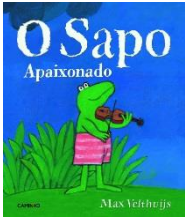
- Observação direta participante de acordo com a intencionalidade educativa e segundo a proposta educativa.

- Toda a informação recolhida em notas de campo será posteriormente organizadas em tabelas e grelhas de avaliação (Anexo 4 e 5).

Terça-Feira

Intencionalidade Educativa	Competências	Proposta Educativa	Materiais	Avaliação
----------------------------	--------------	--------------------	-----------	-----------

<p><u>Proporcionar às crianças experiências educativas que permitam:</u></p> <p>Área do Conhecimento do Mundo: Promover o levantamento de hipóteses;</p> <p>Área da Formação Pessoal e Social: Fomentar o conhecimento das diferentes emoções; Promover o conhecimento de estratégias que permitam lidar com as diferentes emoções; Desenvolver a sensibilidade e empatia com o outro;</p>	<p>- A criança levanta hipóteses;</p> <p>- A criança identifica as diferentes emoções;</p> <p>- A criança revela empatia e sensibilidade com o outro;</p>	<p>9h15 às 10h00</p> <p>- Conversa-se com as crianças sobre as aprendizagens realizadas no dia anterior;</p> <p>- Mostra-se às crianças “uma caixa cheia de emoções”, questionando-as sobre o seu conteúdo, levantando-se hipóteses;</p> <p>- Explora-se o conteúdo da caixa das emoções com as crianças, onde estas irão partilhar histórias e situações das suas vidas sobre determinadas emoções;</p>	<p>- “Uma caixa cheia de emoções”;</p>	<p>- A criança T levanta hipóteses?</p> <p>- A criança T identifica as diferentes emoções?</p>
		<p>10h00 às 10h30</p> <p>- Realização de uma ficha sobre as emoções (Anexo 2);</p>	<p>- Fichas;</p> <p>- Lápis de Carvão;</p> <p>- Lápis de Cor;</p> <p>- Borracha;</p>	<p>- A criança T revela empatia e sensibilidade com o outro?</p>
10h30 às 11h10- Lanche				
		<p>11h10 às 12h00</p> <p>- Continuação da proposta educativa anterior;</p> <p>- Finalizar trabalhos que estejam por acabar;</p> <p>- Brincadeira livre no exterior;</p>	<p>- Fichas;</p> <p>- Lápis de Carvão;</p> <p>- Lápis de Cor;</p> <p>- Borracha;</p>	
12h00 às 13h30 – Hora de Almoço				

<p>Domínio da Linguagem oral e Abordagem à escrita: Promover o Reconto; Desenvolver a leitura icónica; Fomentar o gosto pelos livros; Fomentar o desejo de aprender a ler;</p> <p>Domínio da Expressão Plástica: Desenvolver a comunicação de sentimentos ou situações através da expressão plástica; Promover a utilização de diferentes técnicas de expressão plástica;</p>	<p>- A criança reconta a história; - A criança mostra-se interessada pela história.</p> <p>- A criança recorta; - A criança utiliza os dedos para pintar;</p>	<p>13h30 às 14h00 - Mostra-se às crianças o livro “<i>O Sapo Apaixonado</i>” de Max Velthuijs; - As crianças levantam hipóteses sobre o possível conteúdo do livro; - Realiza-se a leitura do livro; - Explora-se e conversa-se com as crianças sobre a história e sobre a sua moral;</p> <p>14h00 às 15h15 - A educadora estagiária Sofia mostra às crianças um molde de um coração para se recortar; Sugere-se que com tintas, se pinte o coração, mas não com um pincel e sim com o dedo indicador; - Demonstra-se às crianças como se realiza as propostas educativas; - Quando as crianças terminarem, ir-se-á questionar individualmente, “O que é o amor?” e realizar-se-á o registo, para posteriormente escrever no coração e expor num mural com o título “O Amor”.</p>	<p>Livro: “<i>O Sapo Apaixonado</i>” de Max Velthuijs</p>  <p>- 21 Cartolinas; - Tintas; - Tesouras;</p>	<p>- A criança T reconta a história? - A criança T mostra-se interessada pela história?</p> <p>- A criança T recorta? - A criança T utiliza os dedos para pintar?</p>
---	---	---	---	---

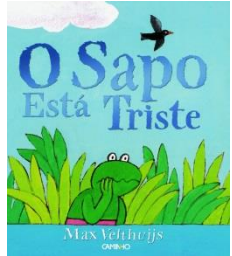
Avaliação: Avaliação informal da criança T. Essa avaliação irá ser registada num diário de bordo como notas de campo através do registo narrativo e fotográfico.

- Observação direta participante de acordo com a intencionalidade educativa e segundo a proposta educativa.

- Toda a informação recolhida em notas de campo será posteriormente organizadas em tabelas e grelhas de avaliação (Anexo 4 e 5).

Quarta-Feira

Intencionalidade Educativa	Competências	Proposta Educativa	Materiais	Avaliação
<p><u>Proporcionar às crianças experiências educativas que permitam:</u></p> <p>Área da Formação Pessoal e Social: Promover a partilha de opiniões;</p> <p>Área do conhecimento do Mundo: Desenvolver a capacidade de observação; Promover a comunicação do que foi observado;</p>	<p>- A criança partilha a sua opinião;</p> <p>- A criança observa;</p> <p>- A criança comunica o que foi observado;</p>	<p>9h15 às 9h45</p> <p>- A educadora estagiária Sofia questiona as crianças sobre o assunto dos caracóis, orientando as mesmas:</p> <p>- “O que querem fazer para a próxima semana, para descobrir o resto das questões sobre os caracóis?”;</p> <p>- A interveniente mostra variados livros às crianças sobre caracóis e lesmas, questionando-as sobre as semelhanças e diferenças destes dois animais;</p> <p>9h45 às 10h30</p> <p>- A educadora estagiária Sofia sugere ao grupo de crianças, sobre se gostariam de observar caracóis e a natureza com lupas;</p> <p>- Desta forma, divide-se o grupo de crianças em dois: um grupo de 5 crianças, e outro grupo com as restantes; Enquanto um grupo vai à “Caça dos caracóis e à descoberta da natureza”, o outro realiza uma ficha de trabalho (Anexo 3);</p> <p>- Quando se terminar, troca-se os grupos;</p>	<p>- 5 Lupas;</p> <p>- Fichas;</p> <p>- Lápis de Carvão;</p> <p>- Lápis de cor;</p> <p>- Borracha;</p>	<p>- A criança D partilha a sua opinião?</p> <p>- A criança D observa?</p> <p>- A criança D comunica o que foi observado?</p>
		<p>11h10 às 12h00</p> <p>- Continuação da proposta educativa anterior;</p> <p>- Desenho sobre o que observaram com a lupa no exterior;</p>	<p>- Folhas;</p> <p>- Lápis de Carvão;</p> <p>- Lápis de cor;</p> <p>- Borracha;</p>	

<p>Domínio da Linguagem oral e Abordagem à escrita: Promover o Reconto; Desenvolver a leitura icónica; Fomentar o gosto pelos livros; Fomentar o desejo de aprender a ler;</p> <p>Domínio da Expressão Dramática: Desenvolver a mímica; Promover o jogo simbólico;</p>	<p>- A criança reconta;</p> <p>- A criança realiza a leitura icónica;</p> <p>- A criança mima as diferentes situações emocionais;</p>	<p>13h30 às 14h00</p> <p>- A educadora estagiária Sofia mostra o livro “<i>O sapo está triste</i>” de Max Velthuijs;</p> <p>- Troca-se diversas ideias com as crianças sobre a possível história;</p> <p>- Leitura da história;</p> <p>- Explora-se com as crianças as emoções expressas no livro: tristeza e alegria;</p> <p>- A educadora estagiária questiona as crianças sobre como estas lidam com a tristeza, e o que fazem para ficarem alegres;</p> <p>14h00 às 15h00</p> <p>- As crianças deslocam-se para o exterior da sala com as educadoras estagiárias;</p> <p>- Quando as crianças estiverem organizadas, a educadora estagiária Sofia propõe diversas situações emocionais, para que estas as retratem (Jogo dramático):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Andar como se estivessem muito tristes; - Correr como se estivessem muito zangados; - Etc. <p>15h00 às 15h15</p> <p>- Brincadeira livre no exterior da sala e jogos tradicionais sugeridos pelas crianças;</p>	<p>- Livro: “<i>O sapo está triste</i>” de Max Velthuijs</p> 	<p>- A criança D reconta a história?</p> <p>- A criança D realiza a leitura icónica?</p> <p>- A criança D mima as diferentes situações emocionais?</p>
--	---	--	--	--

Avaliação: Avaliação informal da criança D. Essa avaliação irá ser registada num diário de bordo como notas de campo através do registo narrativo e fotográfico.

- Observação direta participante de acordo com a intencionalidade educativa e segundo a proposta educativa.
- Toda a informação recolhida em notas de campo será posteriormente organizadas em tabelas e grelhas de avaliação (Anexo 4 e 5).

Anexo 16.

Reflexão Individual – 27, 28 e 29 de Abril de 2015

A reflexão desta semana irá incidir maioritariamente nas dificuldades sentidas e nas melhorias a realizar nas próximas semanas de ação educativa.

Em reflexões anteriores tenho vindo a mencionar as dificuldades que tenho vindo a sentir ao longo de todo este processo de prática de ensino supervisionado. Esta semana, tendo sido a minha semana de intervenção individual, volto a notar que tenho bastante que trabalhar no que diz respeito à gestão de tempo. Apesar de já ter notado alguns resultados relativamente às alterações nas planificações, nomeadamente na duração das propostas educativas, é necessário ter mais consciência da duração de cada proposta, pois desta forma a realização das propostas educativas que são sugeridas faz-se de uma forma mais suave e relaxada, havendo mais espaço para escutar e observar as crianças.

Em contrapartida, a planificação das avaliações foi alterada e por esse motivo conseguimos, finalmente, fazer o registo dessas avaliações. Na minha perspetiva, esta alteração já teve “frutos”, pois através do que fui observando e registando (avaliação), percebi em que é que determinadas crianças têm dificuldades e no que é necessário apostar mais. Por exemplo, reparei que existem crianças que precisam bastante de fazer recortes, a dança, entre outras coisas. Percebi também quais os materiais que resultam na dinamização das propostas educativas, para que as crianças se envolvam e participem de uma forma plena, como os livros infantis, vídeos, imagens, jogos nos espaços exteriores, etc.

A postura corporal das crianças, o tempo no momento do tapete, as propostas educativas diversificadas e a exploração do tema que surgiu para o projeto, são ainda alguns dos aspetos que precisam de mais dedicação e atenção da minha parte, para poder desta forma evoluir na minha ação educativa. Em suma, penso que existem alguns progressos na prática, embora ainda note inúmeros detalhes que são necessários modificar. Penso que com a experiência na sala de atividades, a pesquisa e orientação conseguirei atingir esses objetivos.

Anexo 17.

Reflexão Individual – 13, 14 e 15 de Abril de 2015

A reflexão desta semana irá focar apenas um referente, para além do decorrer das intervenções, sendo este sobre a primeira fase da metodologia de trabalho de projeto.

Esta semana reparei em algumas melhorias relativamente à minha prática educativa, bem como alguns novos desafios. Durante estes três penso que consegui melhorar a comunicação com as crianças em todos os momentos, apesar de existir ainda um longo caminho a percorrer neste domínio. Este aspeto tem sido uma das minhas preocupações, que tem sido alvo da minha atenção, visto que considero que a comunicação do educador com as crianças é um dos elementos chave potenciador do desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, principalmente no domínio da linguagem. Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008;27),

A interacção diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância.

Nas primeiras intervenções, tenho noção que quando as crianças falavam, por vezes, não lhes dava tempo e espaço suficiente para elas construírem o seu raciocínio, acelerando-as um pouco. Porém, tenho consciência que é necessário ouvir a criança e ir dialogando com ela, orientando também o seu discurso, caso seja necessário.

Outro aspeto que tenho dedicado algum tempo para aperfeiçoar é a leitura das histórias infantis. Ao contar histórias, inicialmente, tinha um discurso bastante acelerado, com poucas pausas e também pouca entoação, basicamente como se estivesse a ler para adultos. Quando me apercebi desta situação, procurei treinar em casa a leitura das histórias, trabalhando mais a minha expressividade e a entoação da voz, de forma a despertar a atenção das crianças. Durante a prática educativa, tive o feedback da educadora cooperante e da minha colega sobre este assunto, sendo que já se notam algumas melhorias. Apesar disso, não me encontro ainda satisfeita havendo a necessidade praticar mais.

Relativamente aos desafios que surgiram durante esta semana de intervenção, destaco a gestão do tempo e do espaço. Apesar de a planificação contemplar a duração das propostas educativas, esta é apenas uma estimativa, sendo que na prática não se tem verificado esse cumprimento de horário. Quando elaboro o meu guião para a intervenção, normalmente costumo refletir sobre a gestão do espaço, para além do tempo. Procuro fazer várias propostas educativas, dividindo o grupo de crianças em grupos de dois ou três, pois considero que será mais eficaz o envolvimento do grupo nas mesmas. Contudo, a má gestão de tempo tem condicionado de certa forma a gestão do espaço,

pois existem crianças com *timings* diferentes relativamente à realização das propostas educativas. Quando alguma criança acaba a o que estava a fazer normalmente é encaminhado para uma das áreas da sala à sua escolha. Mas, com existe mais circulação de crianças em pé na sala, questionando-me a mim e à minha colega, torna-se difícil o atendimento às necessidades das crianças. Penso que esta é uma situação que deve ser pensada e refletida com vista a desenvolver estratégias, para assim se poder verificar qual delas é a mais adequada ao contexto.

No que diz respeito à metodologia de trabalho de projeto, esta semana começámos a avançar na primeira fase do mesmo, sendo este a definição do problema (visto que já tinha surgido o indutor anteriormente: caracol). Primeiramente, questionou-se as crianças sobre o que estas já sabiam sobre os caracóis, fazendo o registo escrito das respostas no quadro de ardósia (Figura 1). De seguida, era suposto ter avançado para a outra questão: “O que queremos saber mais sobre os caracóis?”, No entanto por falta de tempo não foi possível avançar. Na próxima

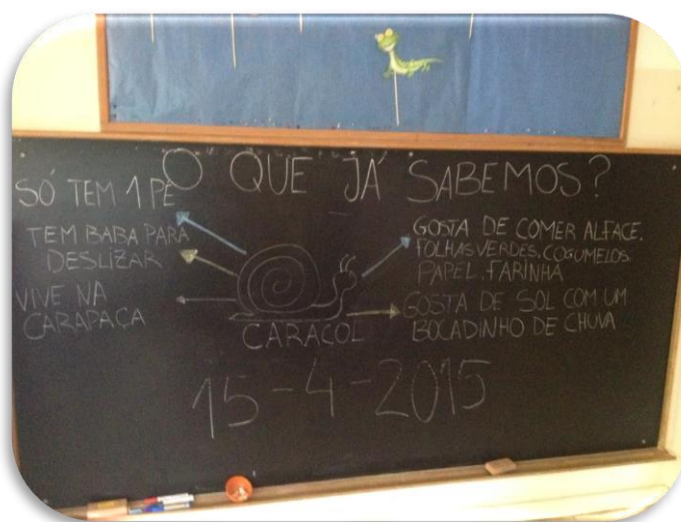


Figura 3 – O que já sabemos sobre os caracóis? (Respostas das crianças)

semana, ir-se-á avançar para essa pergunta e perceber de que forma podemos descobrir as questões que surgirem. É importante salientar, que o registo que se fez no quadro irá também ser feito numa cartolina de grande dimensão, onde as crianças irão participar com o seu registo, sendo este em desenho.

Relativamente aos desafios que sinto derivado da utilização desta metodologia, estes prendem-se com o facto de ser possível “cair na rotina”, isto é, sinto que se não conseguirmos diversificar as propostas educativas para responder às questões, poderemos cansar as crianças levando ao desinteresse pelo assunto. Assim sendo, acho necessário ramificar o indutor “Caracol”, desenvolvendo vários assuntos sobre o mesmo (por exemplo: lesmas, caracóis do mar, etc.).

Referências Bibliográficas

Sim-Sim, I., Silva, C.A. & Nunes, C. (2008) *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexo 18.

Reflexão Individual – 18, 19 e 20 de Maio de 2015

Esta semana a reflexão irá incidir sobre apenas um referente: a linguagem e comunicação em educação de infância. Para além disso, irei também referir o decorrer desta semana.

Durante esta semana de prática pedagógica senti o grupo de crianças um pouco mais agitado do que o normal. Em reflexão com a minha colega, apercebemo-nos que o facto de a primavera ter chegado e o tempo ter começado a melhorar, despertou o interesse e a boa disposição das crianças para brincar. Nesse sentido, procurou-se adaptar a planificação dando mais tempo às crianças para estas brincarem livremente no exterior e também no interior da sala de atividades, tendo surgido algum efeito na forma de estar das crianças. Outro dos aspetos que se destacou esta semana foi o facto de algumas crianças realizarem os trabalhos “à pressa”. Aquando da observação, reparou-se que bastava uma criança acabar a proposta educativa e ir brincar para uma das áreas que era o suficiente para muitas crianças quererem acabar a proposta o mais rápido possível. A certa altura na reflexão conjunta, levantou-se a hipótese de que o interesse por parte das crianças pelas propostas educativas poderia estar a decrescer devido à repetição de materiais. Por essa razão, ir-se-á procurar diversificar os materiais, escutando mais as crianças de forma a perceber os seus verdadeiros interesses relativamente às propostas educativas. Tal como se tem vindo a fazer, a estratégia será todas as semanas conversar aprofundadamente sobre o que as crianças querem fazer e aprender nas futuras intervenções fazendo assim, a planificação em conjunto com as mesmas.

Ao observar o grupo de crianças, durante esta semana, percebi o quanto é importante a forma como as educadoras comunicam com as crianças e como estas influenciam as mesmas. A certa altura, reparei que algumas crianças nos imitam, a mim e à minha colega, a falar. Essa situação alertou-me para o facto de, os educadores serem modelos comunicativos, neste caso, para as crianças. De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008:33)

É fundamental o papel dos adultos no processo de desenvolvimento da consciência da função simbólica da comunicação por parte da criança e no uso da comunicação verbal em diversos contextos e para funções variadas, i.e., para rotular, pedir objectos ou acções, mencionar pessoas e eventos, conversar sobre acontecimentos ocorridos e programar actividades futuras, comentar, responder, cumprimentar, dar informação, protestar, rejeitar, expressar sentimentos e opiniões, fazer escolhas, etc.

Neste sentido, a linguagem e a forma como um educador comunica com as crianças é fulcral para o desenvolvimento linguístico das crianças pois, é o adulto que vai fornecer as bases comunicativas que vão contribuir bastante para o processo de desenvolvimento da consciência da

função simbólica da comunicação. O jardim-de-infância assume assim, um papel de destaque no percurso do desenvolvimento da linguagem da criança,

O jardim-de-infância pode ser determinante no desenvolvimento das capacidades comunicativas da criança, quer através da interacção dual com o educador, enquanto conversa com a criança, quer na execução deliberada e sistemática de actividades específicas destinadas a promover aspectos centrais da comunicação verbal (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008:35).

Referências Bibliográficas

Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008) *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Anexo 19.

Reflexão Individual – 15, 16 e 17 de Junho de 2015

Sendo esta a última reflexão sobre as intervenções de prática pedagógica em contexto de jardim-de-infância, esta irá incidir essencialmente em dois referentes: no decorrer do último dia de prática pedagógica (Festa de final de ano) e sobre a importância das reflexões escritas individuais para o meu percurso formativo.

O último dia de prática pedagógica em jardim-de-infância foi marcado pela festa de final de ano, onde eu e as minhas colegas participámos ativamente para a sua realização. Assumi esse facto com uma enorme responsabilidade e uma oportunidade única, pois futuramente na prática profissional irei ter que planificar, organizar e desenvolver diversas ocasiões festivas, sendo que neste caso surgiu com o apoio das educadoras cooperantes que nos orientaram neste processo. Foi também durante este dia que se fez a divulgação do projeto sobre os caracóis, onde toda a comunidade educativa teve a *chance* de observar o trabalho que foi desenvolvido pelo grupo de crianças (Figuras 1 à 5).



Figura 1 – Caracol gigante feito com materiais recicláveis;



Figura 2 – “Rasto luminoso” do caracol onde foram afixadas fotografias com o percurso do grupo de crianças;



Figura 3 – Documentação pedagógica que foi realizada com o grupo de crianças;

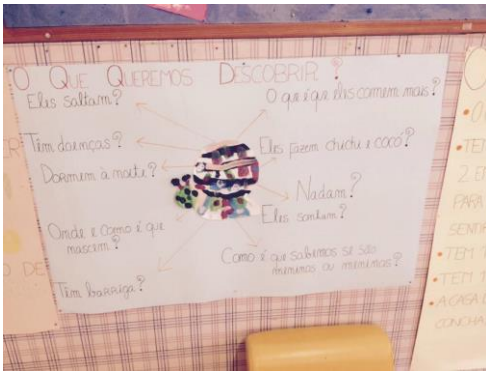


Figura 4 – Documentação Pedagógica que foi realizada com o grupo de crianças;

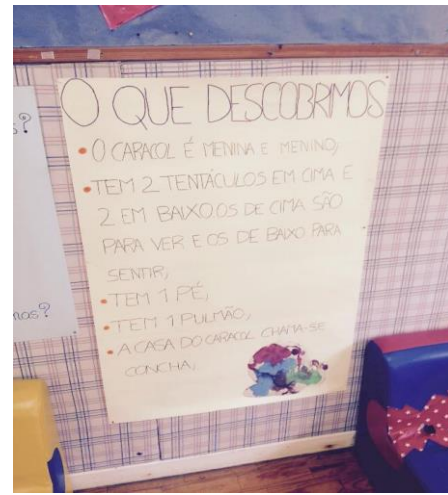


Figura 5 – Documentação Pedagógica que foi realizada com o grupo de crianças;

Cada grupo de crianças das três salas existentes desenvolveram uma pequena apresentação (dança, canção, etc.) para mostrarem à comunidade educativa. A sala dois, onde me encontrava a realizar a prática pedagógica, fez uma dança, cuja canção foi escolhida por eles. Ficou também acordado com as crianças que se iriam construir máscaras de pandas para acompanhar a atuação, sendo que estas foram desenvolvidas por eles nas últimas semanas (Figura 6).



Figura 6 – Crianças antes da atuação com as máscaras de panda;

Acho importante referir que, tanto eu como a minha colega, procuramos não causar pressão e ansiedade nas crianças, elucidando-as sempre que a dança seria apenas para se divertirem, pois esse dia seria para elas encerrarem o ano letivo. Nessa perspectiva, no dia 17 de junho, encontrei as crianças calmas e relaxadas, sendo que em conversa com algumas das crianças percebi que divertiram e apreciaram o dia, que afinal foi feito para elas. Penso que esse seja um facto que tenho que ter em consideração para o futuro, pois as festas que se realizam em jardim-de-infância são feitas por e para as crianças contribuindo para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Outro dos referentes sobre o qual me irei debruçar de uma forma mais profunda é a importância da reflexão para o meu percurso formativo. Ao longo deste processo, as reflexões escritas que realizo são, de certa forma, uma reflexão sobre as reflexões que vou fazendo ao longo da prática educativa (no momento e após). De acordo com Schon (1992) citado por Oliveira e Serrazina (2002:32),

A reflexão sobre a reflexão na acção é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar

retrospectivamente para a acção e reflectir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu.

Considero que é importante perceber o significado de certas situações pois deste modo posso compreender o porquê de algumas ações não se revelarem as mais eficazes e benéficas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Essas reflexões vão contribuir para que possa adequar a prática educativa e entender o que funciona ou não com o grupo de crianças com que me encontro a trabalhar. Nesse sentido, é também fulcral a pesquisa que se faz para encontrar respostas e fundamento para a minha ação enquanto educadora, pois enquanto profissional na área da educação é necessário estar em constante formação, sendo que a pesquisa e a investigação é um excelente veículo de formação ao longo da vida. O que os seguintes autores referem, apesar de se dirigirem aos professores, aplica-se perfeitamente aos educadores de infância.

Os professores investigadores devem ter tempo para investigar as suas teorias de acção. Para isso têm de começar por explicitar as suas teorias defendidas (o que dizem sobre o ensino) e as suas teorias de uso (como se comportam na sala de aula). Só avaliando as compatibilidades e incompatibilidades que existem entre esses dois elementos da sua teoria de acção e os contextos nas quais ocorrem serão os professores capazes de aumentar o seu conhecimento do ensino, dos contextos e de si próprios como professores. Pode dizer-se que a reflexão contribui para consciencialização dos professores das suas teorias subjectivas, isto é, das teorias pessoais que enformam a sua acção (Oliveira e Serrazina, 2002:36).

Finalizando, considero que todo este percurso de formação em jardim-de-infância bem como em creche, foi essencial para me definir enquanto pessoa e enquanto profissional educativa, pois fui sendo confrontada com diversas situações que tive que tomar decisões, negociar, assumir responsabilidades, entre outros. Tenho plena consciência que este processo foi apenas uma ínfima parte da minha formação, porém foi indispensável para a minha evolução e desenvolvimento a todos os níveis.

Referências Bibliográficas

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

Anexo 20.

“O Caracol Distraído”

O Caracol Pedro morava numa casa na floresta. Lá fora existiam muitas folhitas para ele comer e um lago onde bebia água.

Certo dia, decidiu ir passear. O caracol Pedro queria ir ao supermercado comprar folhas e água para fazer uma sopa de caracóis. A caminho do supermercado distraiu-se e caiu num buraco, partindo a sua concha. Teve que ir na ambulância para o Hospital dos caracóis. Lá, o Dr. Matisse colou-lhe a concha com fita-cola.

No regresso a casa, o caracol Pedro voltou a cair num buraco!

Passou lá um gato, o gato João, que o encontrou e levou-o outra vez ao Hospital dos Caracóis. Rapidamente o Dr. Matisse percebeu que o caracol Pedro não era distraído, precisava era de óculos!

Com os seus óculos novos, o caracol Pedro regressou a casa, onde comeu, lavou os dentes, viu um bocadinho de bonecos e foi dormir.