

**RELATÓRIO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM
PERCURSO FORMATIVO ENTRE A CRECHE E O
JARDIM-DE-INFÂNCIA**

RAQUEL ALEXANDRA BENJAMIM FERREIRA

Trabalho realizado sob orientação de:

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Leiria, abril 2017

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Instituto Politécnico de Leiria

Agradecimentos

Terminada a última etapa, de mais um desafio acadêmico, e sobretudo pessoal, é fundamental não esquecer que durante todo este percurso tive o apoio de algumas pessoas que me ajudaram. Assim, deixo aqui expresso os meus sinceros agradecimentos.

Queria agradecer aos meus pais, pela fantástica educação que me deram, por me terem apoiado sempre e por terem tornado este sonho possível.

Agradeço ao Frederico Cordeiro, pela paciência, pela ajuda, apoio e compreensão em todos os momentos.

Quero agradecer à minha colega de estágio, por me ter acompanhado ao longo deste percurso, pois apesar de algumas divergências sempre conseguimos ser assertivas uma com a outra.

Por fim agradeço à professora Isabel Dias, o cuidado e a colaboração durante a realização deste relatório de estágio, a orientação séria e meticulosa, a crítica construtiva, assim como os conselhos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para os resultados apresentados neste trabalho. Muito obrigada!

Resumo

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche e de Jardim-de-Infância (I e II). Este relatório revela as aprendizagens mais significativas realizadas nestes três contextos, apresentando-se organizado em 3 partes:

Na 1ª parte abordam-se as aprendizagens e vivências em contexto de Creche, refletindo-se sobre o que é ser educador de infância em Creche, sobre a fase de adaptação à Creche e sobre a relação família-Creche (Capítulo I). No Capítulo II, dá-se a conhecer o ensaio investigativo que procurou conhecer as interações que a criança C. (16 meses) estabelecia com o espelho, durante vários momentos de brincadeira livre. Seguindo uma metodologia qualitativa, recorreu-se à gravação de vídeo e a um questionário ao pai de C. para recolher os dados. A análise de conteúdo efetuada permitiu revelar que a C. interagiu predominantemente com o espelho através do tato.

A 2ª parte revela as aprendizagens e vivências em contexto de Jardim-de-infância (IPSS). Dá a conhecer as reflexões efetuadas sobre o Movimento da Escola Moderna, o papel das histórias e do espaço exterior no Jardim-de-Infância (Capítulo III). O Capítulo IV revela o projeto desenvolvido com as crianças sobre “o Papel”. Recorrendo à metodologia de trabalho por projeto, esta experiência formativa mostrou-me como é possível envolver o grupo de crianças nas suas aprendizagens.

A 3ª e última parte revela as experiências vividas em contexto de Jardim-de-infância da rede pública. Dá a conhecer o papel da avaliação na educação pré-escolar, nomeadamente a avaliação por portefólio (Capítulo V). O capítulo VI mostra o projeto desenvolvido com as crianças sobre “Os pintos”. Em síntese, o relatório revela todo o meu percurso formativo desde a Creche ao Jardim-de-infância.

Palavras-chave

Creche, Jardim-de-Infância, Interações, Crianças.

Abstract

In the context of the Master's Degree in Education, preschool, I developed the practice of teaching supervised in context of Nursery, nursery and kindergarten II. This report reveals the learning more meaningful in these three contexts, it is organized into three parts:

The first part discuss the learnings and experiences in the context of Nursery, reflecting on what it means to be an educator of children in nursery, on the stage of adaptation to the Nursery and on the relationship between family and childcare (Chapter I). In Chapter II, gives himself to meet the test that investigative sought to understand the interactions that the child C. (16 months) established with the mirror, during several moments of fun.

The second part reveals the learnings and experiences in the context of kindergarten (IPSS). Makes known the reflections made about the movement of the modern school, the role of stories and of outer space in kindergarten (Chapter III). Chapter IV reveals the project developed with the children on "paper". Using the methodology of work per project, this formative experience showed me how it is possible to involve the children in their learning.

The third and final part reveals the experiences in context of kindergarten to the public network. Makes known the role of evaluation in pre-school education, in particular the assessment by portfolio (Chapter V). Chapter VI shows, the project developed with the children about "Chicks". In summary the report reveals all my formative path from the nursery to the nursery.

Keywords

Nursey, Kindergarden, Interactions, Child.

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract.....	iii
Introdução.....	1
Parte I – Prática Pedagógica em Contexto de Creche	2
Capítulo I – Reflexão sobre a Prática (Creche)	3
1. Contextualização da Prática Pedagógica (Creche).....	3
2. Ser Educador de Infância em Creche	7
2.1. A fase de adaptação das crianças à Creche	9
2.2. A relação família-Creche	11
Capítulo II – Ensaio Investigativo: a interação da criança com o espelho na Creche	13
3. Interagir para comunicar na primeira infância	13
3.1. A interação criança/espelho	15
4. Metodologia.....	18
4.1. Contextualização do estudo/ questão de investigação e objetivos	18
4.2. Participante.....	18
4.3. Instrumentos de recolha e análise de dados	19
4.4. Procedimento.....	19
5. Apresentação e discussão de resultados	21
Conclusão da parte I.....	28
Parte II – Prática Pedagógica em Contexto de Jardim-de-Infância I.....	29
Capítulo III – Reflexão sobre a Prática (Jardim-de-Infância I).....	30
6. Contextualização da Prática Pedagógica: em Contexto de Jardim-de-Infância I	30
7. Vetores da Prática Pedagógica	33
7.1. Movimento da Escola Moderna	33
7.2. Histórias no Jardim-de-Infância	37
7.3. Espaço Exterior	39
Capítulo IV – Projeto “O Papel”	41
8. Metodologia de Trabalho de Projeto	41

9. Contexto e apresentação do projeto.....	44
9.1. Emergência do Projeto	44
9.2. 1ª Fase: definição do projeto	44
9.3. 2ª fase: Planificação e desenvolvimento do trabalho	45
9.4. 3ª Fase: Execução ou desenvolvimento do projeto	46
9.5. 4ª fase: Divulgação / Avaliação	57
Conclusão da Parte II	59
Parte III – Prática Pedagógica Supervisionada em Contexto de Jardim-de-Infância II .	60
Capítulo V – Reflexão sobre a Prática (Jardim-de-Infância II).....	61
10. Contextualização em Prática Pedagógica (Jardim-de-Infância II)	61
11. A avaliação na Educação Pré-Escolar	66
11.1. Avaliação por portefólio	69
Capítulo VI – Projeto “Os pintos”	72
12. Contexto e apresentação do projeto.....	72
Conclusão da Parte III.....	85
Conclusão Geral	86
Bibliografia.....	87

Índice de Figuras

Figura 1 - Teia de ideias sobre o papel.....	45
Figura 2 - O que já sabemos, o que queremos saber e como vamos descobrir	46
Figura 3 - Pesquisas realizadas por Mi. (5 anos), Pet. (3 anos), H. (3 anos), V. (3 anos), L. (5 anos), J. (5 anos), Mat. (3 anos), P.Me. (3 anos), Sh. (4 anos) e M. Mi. (3 anos) .	48
Figura 4 – O que descobrimos com o filme “De onde vem o papel?”	49
Figura 5 - Convite à Vera Quaresma	50
Figura 6 - Exemplo de um Jogo “Quantos queres?”	50
Figura 7 - Obra de arte de Matisse – “O Caracol”.....	52
Figura 8 - Obras de arte de S. (3 anos) e de J. (5 anos).....	52
Figura 9 - Fase I: rasgar o jornal em pedaços.....	53
Figura 10 - Fase II: colocar água nos pedaços de jornal	53
Figura 11 - Fase III: triturar, o jornal até ficar uma pasta	53

Figura 12 - Fase IV: colocar a peneira na pasta de papel	54
Figura 13 - Fase V: retirar a peneira com a pasta de papel	54
Figura 14 - Fase VI: passar a pasta de papel para o pano.....	54
Figura 15 - Fase VII: colocar a folha de papel, a secar no estendal	55
Figura 16 – J. (5 anos), Ma. (4 anos), M. (4 anos) com animais feitos em origami (cisne e gatos).....	56
Figura 17 – Documentação Pedagógica: Registo final do projeto do papel.....	57
Figura 18 - O que já sabemos e o que queremos saber sobre os pintos.....	73
Figura 19 - Dados sobre os pintos: como vamos descobrir e quando	73
Figura 20 – Projeto “Os Pintos”: pesquisa na internet	75
Figura 21 – Projeto “Os Pintos”: elaboração do bolo de chocolate.....	76
Figura 22 - Projeto “Os Pintos”: animais da história “Quiquiriqui”	77
Figura 23 – Projeto “Os Pintos”: personagens do teatro da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009)	77
Figura 24 – Projeto “Os Pintos”: crianças do 1º CEB a colocar aparas na gaiola dos pintos.	79
Figura 25 – Projeto “Os Pintos”: crianças a pintarem o friso dos pintainhos	80
Figura 26 – Projeto “Os Pintos”: registo do comprimento de um pinto (28/11/2016 e 6/12/2016).....	80
Figura 27 – Projeto “Os Pintos”: registo da altura de um pinto (28/11/2016 e 6/12/2016)	81
Figura 28 – Projeto “Os Pintos”: avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos) a ler a carta	81
Figura 29 – Projeto “Os Pintos”: desenho da Y. (3 anos)	82
Figura 30 – Projeto “Os Pintos”: esquema da reprodução dos pintos	83
Figura 31 – Projeto “Os Pintos”: informações e atividades realizadas no âmbito do projeto “Os Pintos”	83

Índice de Quadros

Quadro 1 - Número de observações (data/duração)	20
Quadro 2 – Projeto “O Papel”: programação das atividades desenvolvidas.	46
Quadro 3 – Projeto “O Papel”: Respostas às questões levantadas	58

Quadro 4 – Projeto “Os Pintos”: programação das propostas de atividade.....	74
---	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Interações de C. com o espelho no dia 30.11.2015.....	21
Gráfico 2 - Interações de C. com o espelho no dia 01.12.2015.....	22
Gráfico 3 - Interações de C. com o espelho no dia 02.12.2015.....	22
Gráfico 4 - Interações de C. com o espelho no dia 09.12.2015.....	23
Gráfico 5 - Interações de C. com o espelho no dia 14.12.2015.....	24
Gráfico 6 - Interações de C. com o espelho no dia 15.12.2015.....	24
Gráfico 7 - Interações de C. com o espelho no dia 16.12.2015.....	25
Gráfico 8 - Total de interações de C. com o espelho (11 momentos de observação).....	26

Índice de Apêndices

Apêndice I - Reflexão 12 Creche - 1º Semestre 2015/2016.....	2
Apêndice II - Planificação de 11 a 13 de janeiro 2016.....	4
Apêndice III - Reflexão 2 Creche - 1º Semestre 2015/2016.....	10
Apêndice IV - Reflexão 10 Creche - 1º Semestre 2015/2016.....	13
Apêndice V - Reflexão 9 Creche - 1º Semestre 2015/2016.....	15
Apêndice VI - Questionário ao pai de C. (16 meses) – 1º semestre 2015/2016.....	18
Apêndice VII – Dados das transcrições organizadas em categorias.....	20
Apêndice VIII – Dados das transcrições organizadas em categorias por dia de observação.....	24
Apêndice IX - Questionário respondido pelo pai de C. (16 meses) 1º semestre-2015/2016.....	30
Apêndice X - Reflexão 1 J.I - 2º Semestre 2015/2016.....	32
Apêndice XI - Reflexão 2 J.I - 2º Semestre 2015/2016.....	35
Apêndice XII - Reflexão 11 J.I - 2º Semestre 2015/2016.....	38
Apêndice XIII - Reflexão 3 J.I - 2º Semestre 2015/2016.....	40

Apêndice XIV - Planificação de 23 a 27 de maio 2016	42
Apêndice XV - Reflexão crítica: dados da avaliação da educadora orientadora.....	52
Apêndice XVI – Reflexão do final do percurso em Prática Pedagógica – Jardim de Infância II	56
Apêndice XVII – Projeto “Os Pintos”: dados da pesquisa nos livros da sala	58
Apêndice XVIII – Projeto: “Os Pintos”: dados das pesquisas na Internet	59
Apêndice XIX – Projeto “Os Pintos”: pesquisas realizadas em casa pelas crianças, com a família	60
Apêndice XX – Projeto “Os Pintos”: registo da visita à casa da avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos).....	61
Apêndice XXI – Projeto “Os Pintos”: registo da vinda dos pintainhos para a sala	62
Apêndice XXII – Projeto “Os Pintos”: registo das aprendizagens realizadas com o projeto.....	63

Índice de Siglas

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PPEI- Prática Pedagógica em Educação de Infância

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

PP- Prática Pedagógica

MEM- Movimento da Escola Moderna

J.I- Jardim-de-Infância

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

CEB- Ciclo do Ensino Básico

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (anos letivos 2015/2016 e 2016/2017). Este documento procura apresentar as experiências vivenciadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em três contextos distintos: contexto de Creche, contexto de Jardim-de-infância (IPSS) e Jardim-de-infância (rede pública).

Organizado em três partes/ seis Capítulos, este relatório revela, na primeira parte, todas as experiências vividas em contexto de Creche (primeiro semestre do ano letivo 2015/2016). Esta parte é constituída por dois capítulos, o Capítulo I dá a conhecer a reflexão efetuada sobre a prática vivida e o Capítulo II apresenta o ensaio investigativo denominado “A interação da criança com o espelho”.

A segunda (dois Capítulos) e terceira (dois Capítulos) partes referem-se às experiências vividas em contexto de Jardim-de- Infância (2º semestre ano letivo 2015/ 2016 e 1º semestre ano letivo 2016/ 2017). Revelam as reflexões sobre a prática e os projetos desenvolvidos com as crianças na lógica de metodologia de trabalho por projeto. No final, apresenta-se a conclusão final.

Parte I – Prática Pedagógica em Contexto de Creche

Esta primeira parte integra 2 Capítulos.

O Capítulo I revela, numa perspectiva reflexiva, a minha experiência na unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche e está organizado em dois pontos: 1) Contextualização da Prática Pedagógica em contexto de Creche; 2) Ser educador de infância em Creche (fase de adaptação das crianças à Creche e relação família-Creche).

O Capítulo II apresenta o ensaio investigativo realizado com uma criança de 16 meses sobre a sua interação com o espelho da sala de atividades durante os momentos de atividades livres.

Capítulo I – Reflexão sobre a Prática (Creche)

1. Contextualização da Prática Pedagógica (Creche)

A minha Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, foi realizada na instituição “Vida plena – Associação de Solidariedade Social de Leiria”, situada em Touria, na freguesia de Pousos¹, em Leiria. A “Vida Plena” é uma Associação de Solidariedade Social, sem fins lucrativos que está sob a tutela da Direção Geral da Solidariedade e Segurança Social. Funciona com a valência de Creche (incluindo berçário) e de Jardim-de-Infância.

A Valência de Creche, no letivo 2015/2016, era constituída por uma sala de berçário (com uma copa, uma sala de atividades juntamente com o fraldário e uma sala onde se realizavam as sextas dos bebés) e uma sala de atividades para crianças dos 1/2 anos e outra sala para crianças dos 2/3 anos. Cada sala tinha um respetivo fraldário.²

As duas valências da instituição partilhavam o serviço de uma cozinha com refeitório e todos tinham acesso à sala da diretora, à receção, à sala das educadoras, à sala polivalente e a dois espaços do recreio exterior.

A minha Prática Pedagógica desenrolou-se na “sala das surpresas”, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 20 meses. Os espaços da sala foram criados de modo a responder às intenções educativas da educadora e às características do grupo (Portugal, 2012). Existia um espaço amplo para as crianças se movimentarem à vontade de modo a explorarem os materiais e a poderem interagir socialmente. Os materiais estavam guardados nos móveis dispostos pela sala e eram dados às crianças consoante a intencionalidade pedagógica da educadora (Post & Hohmann, 2003).

A sala continha um espelho ao qual todas as crianças tinham alcance, um tapete anti derrapante e uma mesa de atividades com cinco cadeiras. A sala dava acesso ao fraldário (que continha gavetas de arrumação para cada criança, com fraldas, roupa, toalhetes,

¹ A freguesia de Pousos situa-se em Leiria e tem cerca de 9 779 habitantes (dado dos Sensos 2011). Localiza-se num planalto a nascente de Leiria, possui cerca de 14 km de área total e é formada por vários lugares, entre eles a Touria.

² Na valência de Jardim-de-Infância existia uma sala de atividades com crianças com idades compreendidas entre os 4/5 anos cuja casa de banho se encontrava na sala polivalente da instituição.

cremes, e um lavatório. Por vezes, eram colocados alguns bacios nesta zona do fraldário. Havia, ainda, uma bancada com tampo almofadado, móveis de apoio, banheira com chuveiro e uma pia de despejos). As paredes e os tetos estavam pintados com cores suaves (procurando transmitir calma às crianças e aos adultos) e havia uma janela que facilitava a entrada de luz natural e que permitia o acesso ao espaço exterior.

O espaço exterior continha dois baloiços seguros para crianças, dois objetos para baloiçar (balancés), uma casa feita de plástico (sem formatos bicudos, garantindo a segurança das crianças), um lavatório onde não corria água e triciclos que não incluíam pedais. O espaço era delimitado por uma cerca de madeira através da qual as crianças podiam observar as crianças das outras salas a brincar no espaço exterior. “Bebés e crianças precisam todos os dias de brincar no exterior, onde as oportunidades de exploração sensório-motoras são infinitas. Como tal, se possível, todo o espaço interior destinado a crianças até aos 3 anos deveria ter acesso à área exterior” (Ibidem p. 106).

Este espaço exterior permitia que as crianças explorassem um espaço calmo que lhes transmitia segurança e confiança. Conforme Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 17), “O espaço deve acomodar e responder à multiplicidade de sentimentos, pensamentos, projetos que as crianças transportam”, assumindo-se que, em Creche existem espaços pedagógicos plurais (o espaço pedagógico é não só o espaço interior, mas também o exterior/recreio).

Relativamente às onze crianças do grupo (cinco do sexo feminino e seis do sexo masculino), quando iniciei a Prática Pedagógica, em setembro de 2015, todas se encontravam em fase de adaptação à Creche, um eixo que deve ser trabalhado na Creche (Andrade, 2010). Uma das crianças ainda não se encontrava na instituição permanentemente uma vez que estava a adaptar-se pouco a pouco ao espaço e à educadora, era a primeira vez que iria estar numa instituição (anteriormente tinha ficado com a tia, a avó e o pai). Com os pais desta criança ficaram estipulados os dias e horas que a criança vinha à instituição pois, como afirmam Rapoport e Piccinini (2001, p. 86), “[...] é importante que no período de adaptação a mãe/pai ou outro familiar fiquem junto à criança para auxiliar na exploração deste ambiente estranho e no estabelecimento de novos relacionamentos com as educadoras e outras crianças”.

No início da Prática Pedagógica, em setembro de 2015, havia três crianças que ainda não tinham adquirido a marcha, apenas gatinhavam (dois meninos, um com 10 meses e outro com 11 meses e uma menina com 12 meses). Stoppard (2007, p. 150) menciona que “o desenvolvimento é contínuo, embora em certas alturas pareça ficar muito lento. A velocidade e a facilidade de aquisição de capacidades, contudo, são completamente individuais”, ou seja, cada criança desenvolve-se ao seu ritmo e não é motivo de preocupação se alguma se desenvolver mais lentamente do que outras crianças da mesma idade em determinada área. O menino de 11 meses tinha adquirido a marcha há uma semana, chorando sempre que a educadora não se encontrava no seu campo visual. “Chorar é uma maneira de comunicação. É o modo das crianças chamar até elas alguém para lhes aliviar a fome ou qualquer outro desconforto. [...] O choro é uma forma de as crianças lidarem com as suas dificuldades e, quando são muito pequenas, essa é talvez a única forma de mostrar o que estão sentindo” (Pereira & Miura, 2003, p. 60). As restantes oito crianças já tinham adquirido a marcha e andavam sem dificuldades.

Este grupo de crianças revela características comuns ao nível do desenvolvimento físico (as crianças gatinhavam, andavam apoiadas nos móveis, colocavam-se de pé sozinhas e, com a ajuda do adulto, realizavam o movimento da marcha). B. (20 meses), Ju. (20 meses) e G. (18 meses) já andavam sozinhas e corriam, saltavam com os pés juntos, davam pontapés e andavam no triciclo com os pés no chão, relelando agilidade na manipulação de objetos. B. (20 meses), Ju. (20 meses), D. (17 meses) e C. (16 meses) começavam a demonstrar interesse em garatujar e riscar.

Em relação ao desenvolvimento psicossocial as onze crianças do grupo demonstravam curiosidade e sorriam para as pessoas, faziam jogos sociais e tentavam obter resposta do interlocutor, andavam e exploravam o meio consoante a pessoa com a qual se sentiam mais seguras.

Ao nível do desenvolvimento cognitivo, procuravam objetos que viam esconder-se e encontravam-nos, demonstrando interesse por detalhes. Compreendiam o que lhes diziam e manifestavam a sua vontade. Verificavam as diferentes formas, pesos e texturas dos objetos. Experimentavam novas atividades e aprendiam por tentativa/erro. Jogavam

simbolicamente, brincavam sozinhas e reviviam imaginariamente o mundo dos adultos (Papalia, Olds, & Feldman, 2006).

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem, B. (20 meses), Ju. (20 meses), J. (17 meses), D. (17 meses) e G. (18 meses) começavam a repetir conjuntos de duas sílabas (como, por exemplo, mamã ou papá). Diziam palavras com significado, apontavam para objetos familiares e algumas partes do corpo. Diziam entre cinco a vinte palavras compreensíveis e imitavam o adulto tanto em gestos como na entoação (Moura, 2004).

2. Ser Educador de Infância em Creche

“O elemento mais importante na assistência infantil diurna é o cuidador ou professor que exerce forte influência sobre as crianças que cuida” (Papalia, Olds, & Feldman, 2006, p. 263) uma vez que é com ele que as crianças passam a maior parte do seu tempo. Neste sentido, cabe ao educador fomentar um tempo de qualidade, “organizar a comunidade educativa e viver a experiência de proporcionar às crianças que se desenvolvam de uma forma espontânea autônoma e afetivamente equilibrada [...]” (Mendonça, 1997, p. 14). Para Valente (2014, p. 13) ,“é fundamental que as crianças sejam tratadas com respeito e educadas para serem independentes, boas, generosas, criativas e ousadas. E a olharem para os erros como oportunidades valiosas de aprendizagem [...]”.

Assim o educador deve ser capaz de promover o desenvolvimento da criança a nível afetivo, social, cognitivo e motor mas não deve “sujeitar-se aos interesses momentâneos das crianças, nem deixá-las escolher, sistematicamente, as atividades e os materiais. [...] O educador deve ser capaz de fornecer indicações precisas e claras” (Marques , s.d, p. 48). Para poder responder às necessidades e interesses das crianças o educador de infância deve organizar a sala de atividades e estar em constante formação (deverá ser um estudante ativo de modo a saber novos métodos, estratégias e ferramentas para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem das suas crianças).³

“No infantário, a educadora responsável por um grupo constitui uma “âncora” para cada criança, ou seja, é a pessoa em quem a criança pode confiar para se sentir tranquilizada, orientada e tratada com carinho” (Post & Hohmann, 2003, p. 63). Como referi na reflexão semanal 12 (Apêndice I), a educadora cooperante é um “[...] “porto-seguro” para as crianças [...]”.

Durante toda a minha prática fui incentivada a ser este género de pessoa, pois as crianças, pela fase de desenvolvimento em que estavam e porque se encontravam em fase de

³ Durante esta Prática Pedagógica procurei estar informada sobre os assuntos que me podiam ajudar a desenvolver aprendizagens significativas, de acordo com os desafios que fui encontrando (como, por exemplo, a relação criança/educador infância).

adaptação, precisavam de ser orientadas com bastante carinho. Neste sentido, o educador deverá mostrar prazer em estar na Creche, acarinhar as suas crianças, brincar com elas e com os seus brinquedos.

O educador deve, ainda, ser alguém extremamente atento às características das crianças, pois as capacidades e os interesses das crianças mudam durante os três primeiros anos de vida. Conforme Portugal (1998, p. 198) “ [...] somente através de observações cuidadosas, conhecimento e uso imaginativo de diferentes recursos é possível oferecer actividades estimulantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória”.

O educador deverá observar cada criança de forma a identificar os seus pontos fortes e fracos, escutar a criança para saber, por exemplo, que o F. (20 meses) para adormecer tem de ter alguém ao seu lado. Este conhecimento de individualidade de cada criança contribui para a criação de um ambiente de qualidade. Na Prática Pedagógica foi-me sempre pedido para fazer uma planificação centrada na criança, que revelasse a satisfação das necessidades da criança e respondesse às suas curiosidades (a planificação (Apêndice II) – é um exemplo de exercício formativo elaborado a pensar nas crianças, apesar de ser um documento facilitador do trabalho do educador de infância).

Ser educador é observar e compreender as crianças e todas as suas mudanças, a nível desenvolvimental. Ser educador é ajudar a criança no seu autoconhecimento e no conhecimento do mundo, simultaneamente educando e cuidando.

Mas o educador, na Creche, “[...] não é a única pessoa que presta cuidados à criança. Por doença, férias, reuniões com pais, conferências e outras circunstâncias inevitáveis, por vezes poderá estar ausente” (Post & Hohmann, 2003, p. 64). Esta foi uma situação que ocorreu durante a Prática Pedagógica (por vezes a educadora estava em reuniões com os pais ou a realizar a avaliação das crianças através de portefólio fora da sala de actividades), solicitando a presença da auxiliar da ação educativa (AAE).

Cabe, ainda, ao educador de infância, estabelecer uma parceria entre a Creche e a família, seja através de conversas formais ou informais, documentação ou utilização de novas tecnologias. Relembro o aprendido no seminário “Projeto prático em parceria com a

família” no dia 15 de janeiro de 2016, no qual se referiram algumas estratégias para promover a parceria entre a escola/família, como 1) favorecer a comunicação aberta; 2) criar um ambiente acolhedor; 3) encorajar famílias a participarem em atividades relacionadas com a escola; 4) concretizar reuniões com as famílias; 5) promover a partilha de saberes. Em contexto de Prática Pedagógica em Creche esta parceria foi notória, pois os pais sempre responderam aos pedidos da educadora ou aos nossos (meus e da minha colega de Prática Pedagógica) e conversavam informalmente sobre o dia do seu educando quando deixavam ou iam buscar o seu filho.

Face à diversidade de exigências relacionais é importante que o educador de infância se aproprie de ferramentas que lhe permitam fazer opções teóricas fundamentadas e que lhes permitam adequar as suas práticas à sua filosofia educacional, aos interesses e às necessidades das crianças e das suas famílias. Estas opções metodológicas devem inscrever-se numa constante observação e reflexão sobre as Práticas Pedagógicas e numa atitude de abertura à introdução de mudanças no quotidiano educativo.

Segundo Pereira (2013, p. 17), o educador de infância

(...) deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. (...) que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível.

Como possível futura educadora em Creche, acho fundamental refletir sobre aspetos relacionados com a fase da adaptação da criança à Creche e sobre a relação família/Creche, uma vez que durante a Prática Pedagógica foram momentos vivenciados de forma intensa. Assim, nesta dimensão reflexiva apresentam-se de seguida estes dois tópicos de forma sucinta.

2.1. A fase de adaptação das crianças à Creche

Durante a minha Prática Pedagógica em contexto de Creche, tive a oportunidade de estar com crianças que se encontravam em fase de adaptação, tanto ao nível do espaço como

ao nível das rotinas. Como defende Sebastiani (2009) quando falamos sobre adaptação das crianças à Creche é necessário saber que talvez seja o primeiro ano de separação da criança da família (pelo que esta inserção na Creche deve ser algo gradual de forma a respeitar-se as exigências dos pais e da criança), sendo, importante que o educador de infância tenha tempo para conhecer cada criança individualmente e a sua família. Conforme Autuori (2011, p. 9)

A adaptação pode ser entendida como o esforço que a criança realiza para ficar, e bem, no espaço coletivo, povoado de pessoas grandes e pequenas desconhecidas. Onde relações, regras e limites são diferentes daqueles do espaço doméstico a que ela está acostumada. Há, de fato, grande esforço por parte da criança que chega e que está conhecendo o ambiente da Instituição de Educação Infantil (IEI) [...].

Esta ideia está retratada na reflexão semanal 2 (Apêndice III) quando afirmo:

[...] estive na sala o D. este é um menino que está agora a adaptar-se a estar na sala[...] O tempo em que esta criança estive na sala, foi um período um pouco controverso, pois quando os pais não estavam na sala este chorava, mesmo estando sempre a educadora com este ao colo. Porque será que este era um acontecimento frequente, será que não se sentia seguro sem os pais presentes na sala? “A partir do momento em que o bebé é confiado a alguém que não os pais as interações com estes tornam-se mais limitadas. O bebé perde os seus pontos de referência e daí uma certa desorganização, inquietude, se não mesmo angústia e sofrimento.” (Portugal, 1998, p. 183)

De acordo com Marques (2012), umas crianças adaptam-se melhor que outras estando este processo relacionado com a empatia que as crianças sentem com a educadora, sendo, por isso, importante dar tempo e espaço à criança para conhecer o espaço e a educadora. Ainda segundo a mesma autora, quando os pais levam a criança à Creche é importante haver um ambiente alegre e descontraído, para que todos se sintam bem.

A adaptação ao espaço e às pessoas da sala (adultos e crianças) é importante mas também o é a adaptação às rotinas. “A rotina é um fator importante a ser observado no contexto escolar, pois a partir desse eixo é possível perceber as atividades propostas no cotidiano pedagógico e se elas são adequadas para a educação infantil” (Luengo, 2010, p. 90). Na reflexão 2 (Apêndice III), refiro:

Na minha opinião considero bastante importante as crianças se familiarizarem com objetos da sua rotina, pois nesta sala como já referi anteriormente encontram-se em fase de adaptação e, contudo, ainda não conseguem “seguir bem” uma rotina. Porque será tão importante uma rotina na Creche, e esta não poderá ser mudada? “Os educadores, à semelhança das crianças, precisam saber o decurso do dia em termos genéricos (o que acontecerá a seguir) e de ter a capacidade de modificar a sucessão geral de acontecimentos para se adaptar às diversas necessidades de sono, de alimentação e de higiene.[...]” (Post & Hohmann, 2003, p. 197).

“A entrada de uma *criança* em uma *Creche*, requer um processo individualizado de *adaptação* para ela, sua família e para a própria *Creche*. É preciso pensar *estratégias* que permitam uma *adaptação* gradual [...]” (Conselho Estadual da Condição Feminina, 1988, p. 11). Corroborando esta ideia Sebastiani (2009, p. 148) defende que esta separação,

Afeta a criança, mas também toda a família. A reação da criança é sempre mais evidente, mas os pais – e às vezes até os outros membros da família – sofrem muito durante a inserção da criança. [...] há ainda a necessidade da reestruturação do cotidiano familiar, pois novos horários e mudanças nos hábitos irão ocorrer. Por isso, é importante considerarmos que a criança terá que demonstrar uma grande capacidade de aceitação do novo ambiente, mas a família, assim como os profissionais que atuam na creche [...]

2.2. A relação família-Creche

Durante a minha Prática Pedagógica, um dos eixos que mais me impressionou foi a forte relação que existia entre a família-Creche, conforme ressaltado na reflexão 10 (Apêndice IV):

[...] a interação da família vai ainda “mais longe”, pois os pais foram convidados a virem à nossa sala e contarem uma história ou ensinarem uma música às crianças [...] As crianças gostam bastante da presença dos pais na instituição, ficando também espantadas por verem os seus pais a contarem uma história aos seus colegas.

Silva (2010) refere que a relação escola-família nasce logo desde os primeiros anos de escolarização, devendo haver uma aliança entre escola- família desde cedo. Homann & Weikart (2003) afirmam que a Creche deve fomentar as visitas das famílias à instituição

de modo a que estas integrem os programas educativos. Para mim, esta parceria entre a família e a Creche é importante, conforme relato na reflexão 9 (Apêndice V):

Na minha opinião o envolvimento da família em contexto educativo é fundamental. Para Oliveira-Formosinho (2001), não é possível separar o contexto familiar no processo de aprendizagem da criança.

Esta parceria solicita uma relação de confiança entre as duas partes tendo, os pais que confiar na escola e a Creche que acreditar e promover competências para que tal aconteça (Baltazar, Balthazar, & Moretti, 2006).

Considero que é importante a família estar presente e envolvida em todo o desenvolvimento da criança e, em sintonia com a Creche, fomentar esse mesmo desenvolvimento. De acordo com Nunes (2003, p. 33)

Nela se aprendem as regras básicas de vida e as tradições familiares, e se descobrem os valores e os critérios morais. A Família, quando estável e coesa, é o espaço mais próprio para descobrir e viver o amor; é o ambiente privilegiado para se realizar a primeira socialização; é o porto de abrigo onde se partilham experiências, se trocam pontos de vista e se elaboram as sínteses pessoais a partir dos dados recolhidos nas múltiplas vivências.

Para Homann & Weikart (2003) a Creche deve tentar compreender e respeitar a família de cada uma das crianças, encorajando as crianças a verem-se a si próprias e aos outros como pessoas de valor e membros participantes da sociedade. Os educadores devem fazer com que as famílias se sintam bem aceites e desejadas no contexto da escola partilhando, por exemplo, histórias ocorridas na Creche ou pedindo a participação dos pais em propostas educativas.

Capítulo II – Ensaio Investigativo: a interação da criança com o espelho na Creche

Neste Capítulo irei apresentar o ensaio investigativo a interação da criança com o espelho na Creche.

3. Interagir para comunicar na primeira infância

Para Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1997) citado por Anjos, Amorim, Vasconcelos e Rossetti-Ferreira (2004, p. 514) “o termo interação passou a ser concebido como englobando mais do que o fazer algo juntos, passando a contemplar a regulação recíproca, implícita e não necessariamente intencional.” Assumindo a interação como base para o conhecimento total dos objetos, Hohmann, Banet e Weikart (1992, p. 174) defendem que “O conhecimento na sua origem não nasce nem dos objectos, nem do sujeito, mas das interações - a princípio inextricáveis- entre o sujeito e esses objectos”.

O ser humano comunica através de diálogos verbais e/ou não-verbais (Formosinho, Spodek, Brown, Lino, & Niza, 1996), sendo este diálogo importante na relação interpessoal. De acordo com Santos (2007, p. 95), “A interação é de extrema importância para o processo de comunicação humana”, permitindo que o sujeito se revele enquanto ser único e conheça o(s) outro(s) enquanto seres diferentes de si (Brickman & Taylor, 1996).

Para Oliva e Fonseca (2013), a interação verbal consiste no discurso oral ou escrito que ocorre entre dois ou mais indivíduos. A interação não-verbal, surgindo como um segundo canal de comunicação, revela-se nos movimentos corporais, nos gestos comunicativos, na ausência de palavras ou de sons (Mesquita, 1997).

Segundo Bondioli (2004), a interação, do ponto vista sonoro, é marcada pela conversação agradável, por exclamações de excitação alegre, pelo riso espontâneo (e não por barulho de fundo incómodo ou silêncio forçado). Pensando na criança pequena, uma vez que está a aprender novas capacidades linguísticas (Borges & Salomão, 2003), a interação com o adulto é determinante para o seu desenvolvimento (Dominique Colinaux, Leite, & Dell'aglio, 2006).

Socorrendo-se da interação para comunicar com os outros, a criança pequena exprime-se sobretudo por movimentos, sons e gestos (Diekmeyer, 1998) e explora/descobre os objetos através da visão, do olfato, do paladar, do tato e da audição (Dias, Correia, & Marcelino, 2013). Conforme Guerra (2006, p. 102), “ Nesta fase as crianças passam por mudanças rápidas e acentuadas. Descobrem o mundo através da acção e dos cinco sentidos. Necessitam tocar, explorar, conhecer o ambiente e a reacção das pessoas. [...] ”

Desde cedo as crianças agem sobre o seu mundo (Post & Hohmann, 2003) utilizando a boca e as mãos para explorar objetos, conhecendo as suas propriedades (Diekmeyer, 1998) . De acordo com Baseia (2008, p. 5), “O corpo possibilita à criança apreender e explorar o mundo, estabelecendo relações com os outros e com o meio.”

Para Piaget (1986), a visão revela-se no primeiro mês de vida do bebé levando-o a seguir objetos através do olhar e a mover a cabeça em direcção ao objeto. O interesse pelo som surge, também, nos primeiros meses de vida levando o bebé a parar (mesmo que momentaneamente) face ao som escutado. Segundo Gonzalez-Mena e Eyer (2014) tem-se maior informação sobre a visão do que outros sentidos, pois a maioria das pessoas depende desta.

Para Santaella (2001), o olfato e o paladar são os sentidos que dão indicação à criança se o objeto pode servir ou não como alimento. Nascimento (2007, p. 12) defende que “O paladar consiste no contato do órgão da língua, da garganta e do palato com os objetos exteriores”, ajudando a criança a lembrar situações já vividas. Moraes (1999) defende que o tato é o sentido mais utilizado pela criança e Suzigan e Giordano, (2014) argumentam que a primeira reacção da criança é sempre tocar em algo com a mão, instrumento de conhecimento dos objetos (Santaella, 2001).

Ainda que recorra preferencialmente à interação não-verbal para comunicar, a criança pequena também interage através de palavras (Hohmann, Banet, & Weikart, 1992) e/ou de sons indefinidos (repetição de um determinado som inúmeras vezes) (Arezes & Colaço, 2014).

Em família e no contexto de Creche, a criança interage com vários participantes. De acordo com Lordelo, Carvalho e Koller (2002) comparando os dois ambientes

(Creche/casa), a quantidade de interações é bastante similar, variando apenas a natureza dos contactos. Colocando a criança como ser ativo na construção do saber a partir da sua ação com os objetos e os outros, a interação contempla a regulação recíproca, não necessariamente intencional (Carvalho, Salles, & Guimarães, 2006).

3.1. A interação criança/espelho

O aparecimento do espelho reconhecido como tal surgiu no ano de 6000 a.C. Para Miranda e Ribeiro (2006), o espelho é considerado uma das maiores invenções da humanidade, apesar do primeiro reflexo da nossa identidade estar nos olhos do outro, pois este participa na construção da nossa auto-imagem. Segundo Mitchell (2009) o adulto encontra no espelho o seu próprio inconsciente e a criança encontra imagens dos medos e luta inerente à maturidade.

Para Rizzolatti, Fogassi, e Gallese (2006) os espelhos podem estar numa ponte onde é possível aprender e ensinar novas habilidades, defendendo que os seres humanos contêm “neurónios – espelhos” que estão na base do processo de imitação.

Segundo Elstgeest (s.d) os espelhos são objetos fascinantes, pois contêm um elemento de magia dobrando (refletindo) o que está à frente dele, ou seja, a criança através deste objeto pode explorar o mundo duplo. Para Pinto (2003) os espelhos em Creche podem ser utilizados para ampliar o ambiente pois a autora afirma que numa sala muito pequena de Creche a aplicação de espelhos pode dar a ideia de um ambiente maior.

Os espelhos, fazendo parte dos ambientes de educação (seja no faz de conta e/ou nas brincadeiras expressivas), têm, então, como função a construção do conhecimento do corpo e a aquisição de hábitos. Estando numa fase de formação do eu, a criança pequena observa o seu reflexo no espelho, construindo a sua identidade - no espelho a criança reconhece-se, indaga, pesquisa, apropria-se, surpreende-se e fascina-se. Como referem Gouvêa, Bittencourt, Marafon, e Monteiro (2006) no diário de campo de 11 de outubro de 2005, as crianças de um ano e 11 meses interagem com o espelho existente na Creche pois estão à procura de lugares e objetos sobre os quais possam exercer uma ação. Neste

sentido, “A creche proporciona à criança oportunidades de experiências diversas: parceiros, espaços, materiais e equipamentos variados que dão suporte ao engajamento em vários tipos de brincadeiras e segurança” (Lordelo, Carvalho, & Koller, 2002, p. 89).

Em contexto Creche as crianças pequenas conhecem os objetos interagindo com eles verbal e não verbalmente. Entre os muitos objetos existentes numa sala de Creche, surge o espelho como um objeto que permite às crianças “[...] ver que são lindas; comparar e perceber que há tonalidades diferentes em todos nós; fortalecer-se para enfrentar o mundo lá fora” (Sudbury, 1998, p. 94).

Para o Conselho Estadual da Condição Feminina (1988), as crianças gostam de estar em frente ao espelho a fazer caretas, gestos e movimentos com o seu próprio corpo, podendo afixar-se um ou mais espelhos na sala de Creche de modo a desafiar a criança à descoberta. Corroborando a ideia de Ortiz e Carvalho (2012) citados por Henri Wallon (s.d), pode-se defender que na interação com o objeto e com o seu próprio corpo a criança adquire relações entre os seus movimentos e sensações. Ao espelho, a criança vai fazendo experiências onde se vai apercebendo (consoante a diferença de sensibilidade) do que pertence ao mundo exterior e do que pertence ao seu próprio corpo. Através destas experiências vai delimitando o seu corpo e construindo o seu recorte corporal, ou seja, a criança percebe o que faz parte de si e o que faz parte do mundo.

Segundo Gonzalez-Mena e Eyer (2014) os bebês que já se movem(até aos 18 meses) demonstram aguçada consciência das oportunidades de provocar reações em pessoas e objetos. Para Ortiz & Carvalho (2012) esta é a etapa da formação corporal, onde os bebês olham fixamente para o espelho com curiosidade e admiração. O bebê junta a forma como vê o seu corpo à sua imagem vista pelos outros, até que se consiga reconhecer na sua própria imagem refletida no espelho. Não é raro vermos uma criança no seu primeiro ano de vida espantada com o seu reflexo no espelho, tentando tocar-se ou aproximar-se como quem está a tentar chegar a outra pessoa.

Para os mesmos autores, o espelho é um importante instrumento para a construção da identidade porque através de brincadeiras feitas diante do espelho a criança começa a conhecer as suas características físicas. Ao espelho, as crianças demonstram diferentes

reações, como se cada vez que olhassem para a sua imagem vissem coisas diferentes. Neste sentido, o espelho pode ser utilizado em diversas atividades para promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Pode ser útil, por exemplo, para o reconhecimento das expressões (pode ajudar a criança a perceber se está triste, alegre, surpresa, desconfiada, assustada ou feliz) ou ajudar a criança a aprender a lavar a boca/nariz e a escovar os dentes.

4. Metodologia

Para realizar este ensaio investigativo recorreu-se a uma metodologia de natureza qualitativa. “A investigação qualitativa não se estabelece mediante a operacionalização de variáveis definidas a priori, formula-se, sim, com o objetivo de estudar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Bilken, 1994, citados por Vieira, 2013 p. 195).

Este estudo pretendeu observar, descrever e interpretar os dados levantados em contexto educativo. Centrando-se nos processos, o investigador interessou-se por tentar compreender o significado dado pelo participante à experiência vivida.

4.1. *Contextualização do estudo/ questão de investigação e objetivos*

Em contexto de PES (Creche) fui observando os comportamentos e reações das crianças durante os momentos de brincadeira livre na sala de 1/2 anos, retificando que várias crianças da sala de atividades se aproximavam do espelho. Identificando o interesse das crianças por este objeto, comecei a registar quais as crianças que mais se aproximavam do espelho e qual o género de interações que estabeleciam com o mesmo. Ao longo dos meses (outubro, novembro e dezembro) vi que o J. (17 meses) interagia com o espelho em momentos em que precisava de descomprimir (ou seja, quando estava demasiado nervoso olhava para o espelho e fazia uma cara de zangado) e a B. (22 meses), Ju. (22 meses) e a C. (16 meses) para se observarem. Destas crianças, a C. (16 meses) era a criança que revelava uma maior diversidade de interações com o espelho, levando-me a questionar “ Que tipo de interações mantém C. com o espelho, durante o momento de brincadeira livre?”. Definida esta dúvida científica, formulou-se como objetivos identificar e descrever as interações de C. (16 meses) com o espelho e refletir sobre a interação criança/objeto.

4.2. *Participante*

Participou neste estudo C., uma criança de género feminino, com 16 meses (em novembro de 2015) que frequentava a sala de 1 e 2 anos na IPSS na qual me encontrava a realizar a unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche.

Em termos de desenvolvimento cognitivo, a C. explorava ativamente o que a rodeava, demonstrando curiosidade e vontade de explorar o contexto educativo. Fazia a discriminação entre relações didáticas e triádicas e discriminava certas expressões faciais (Takase, 2009) Em termos linguísticos, C. emitia alguns sons indefinidos com intenção de comunicar, exprimindo os seus desejos enfaticamente (Raeburn, 2015). Em relação ao desenvolvimento físico caminhava sozinha revelando autonomia neste campo (Célia, 2003).

4.3. Instrumentos de recolha e análise de dados

Para realizar o presente estudo, optou-se pela gravação de vídeo em diversos momentos de brincadeira livre “Embora o vídeo não responda a todas as questões sobre métodos de coleta de dados, contribui para o avanço no debate sobre o uso complementar de estratégias e auxilia no melhor entendimento da realidade estudada” (Belei, Gimenez-Paschoal, Nascimento, & Matsumoto, 2008, p. 188). Para além da gravação, foi realizado um questionário ao pai de C. para compreender o interesse da C. pelo espelho. Este questionário, é constituído por 6 questões abertas, encontra-se em anexo (Apêndice VI).

Os dados recolhidos através do vídeo foram transcritos e sujeitos a uma análise de conteúdo para descobrir os aspetos que deviam ser apreendidos e transmitidos aos outros (Bogan & Biklen, 1994).

As categorias de análise identificadas foram a interação não-verbal e a interação verbal. Como subcategorias da categoria interação não-verbal, considerou-se a i) interação através do tato (todos os momentos em que a criança estabeleceu contacto com o espelho através do corpo - mãos, pés, costas, barriga ...) e ii) interação através do olhar (todos os momentos em que a criança olhou, efetivamente, para o espelho). No que se refere às subcategorias da interação verbal, considerou-se a i) interação através de sons indefinidos (todas as lalações, interjeições e palreios que a criança estabeleceu com o espelho) e a ii) interação através de palavras (todas as palavras soltas que a criança dizia sempre que olhava para o espelho). Estes dados qualitativos foram transformados em dados quantitativos para uma compreensão do seu significado global.

4.4. Procedimento

Observado o interesse de C. (16 meses) pelo espelho (objeto que se encontrava na sala ao nível das crianças) em contexto de PPEI – Creche quisemos aprofundar o estudo da interação da criança/objeto em contexto de Creche. Após definição do âmbito de estudo, dos objetivos e do participante (e com a anuência dos encarregados de educação da criança em estudo e da educadora cooperante), defini o local e os momentos de observação bem como os instrumentos de recolha de dados a utilizar.

Assim, ficou definido que os dados seriam recolhidos através de vídeo, na sala de atividades, nos dias 30.11.2015, 01.12.2015, 02.12.2016, 09.12.2015, 14.12.2015, 15.12.2015 e 16.12.2015, nos momentos de brincadeira livre no período da tarde. O período de recolha de dados foi, *a posteriori*, alargado para os momentos de brincadeira livre no período da manhã nos dias 02.12.2015, 02.12.2015, 14.12.2015 e 15.12.2015. Ao todo, realizaram-se 11 observações que foram transcritas e organizadas em categorias de análise (Apêndice VII) por dia de observação (Apêndice VIII). De referir que a duração de cada vídeo oscilou entre os 6 minutos e 38 segundos e os 27 minutos e 54 segundos como se pode observar no Quadro 1:

Observação/Dia	Vídeo	Duração
1 - 30.11.2015	1	6m:38s
2 - 01.12.2015	2	15m:05s
3 - 02.12.2015	3	12m:49s
	4	13m:09s
4 - 09.12.2015	5	25m:27s
	6	18m:36s
5 - 14.12.2015	7	17m:23s
	8	15m:47s
6 - 15.12.2015	9	10m:48s
	10	27m:54s
7 - 16.12.2015	11	22m:48s

Quadro 1 - Número de observações (data/duração)

Após a transcrição dos dados, em fevereiro de 2016 iniciou-se a sua análise de acordo com as categorias/subcategorias definidas: interação não-verbal (interação através do tato e interação através do olhar) e interação verbal (interação através de sons indefinidos e interação através de palavras). Concretizada esta tarefa aferiram-se percentagens e frequências, conforme é apresentado no ponto seguinte.

Concomitante, administrou-se o questionário ao pai da criança via e-mail no dia 5.01.2016 e analisaram-se esses dados, conforme o ponto seguinte.

5. Apresentação e discussão de resultados

Os dados recolhidos durante sete dias/onze momentos de observação, permitiram identificar e descrever as interações que C. (16 meses) estabeleceu com o espelho. Os dados recolhidos, após sua análise, foram organizados por tipo de interação/dia, conforme os Gráfico 1 a Gráfico 8.

Os dados do questionário realizado ao pai de C. (16 meses) (Apêndice IX) surgem, na parte final deste ponto de forma descritiva.

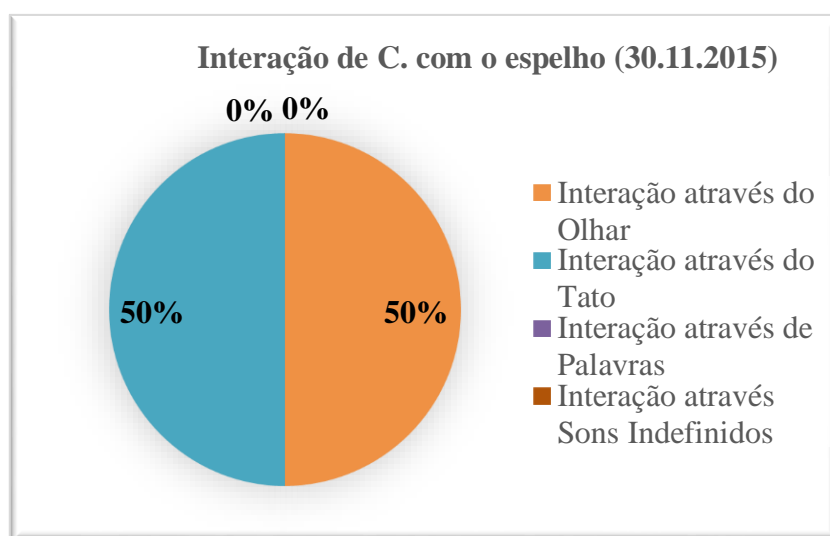


Gráfico 1 - Interações de C. com o espelho no dia 30.11.2015

Os dados do Gráfico 1 revelam que, no dia 30.11.2015, a C. interagiu com o espelho através do tato (50%) como se pode observar, por exemplo, no vídeo 1 (aos 3min:40s) quando C. passa com a mão direita no espelho e através do olhar (50%) como, por exemplo, se verifica no vídeo 1 (aos 5s) quando C. está a olhar para o espelho com o balão na mão. Neste dia não se registou qualquer evidência de interação através de sons indefinidos ou de palavras. Este dado parece ir ao encontro do que defendem Hohmann, Banet e Weikart (1992) quando afirmam que a criança pequena recorre preferencialmente à interação não-verbal com os objetos.

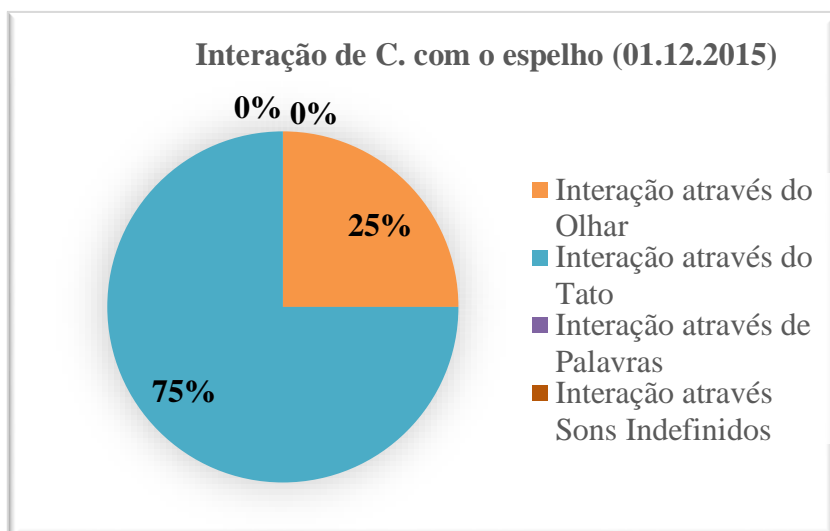


Gráfico 2 - Interações de C. com o espelho no dia 01.12.2015

Os dados do Gráfico 2 revelam que no 1 de dezembro de 2015, as interações evidentes (6 no seu total) foram a interação através do tato (75%), este é (por exemplo, no vídeo 2, aos 11min:56s, C. toca com a mão direita no espelho) dado sustentado por Moraes (1999) quando defende que o tato é o sentido mais utilizado pela criança. A interação através do olhar (25%) não foi tão evidente neste dia, apesar de se poderem verificar duas interações no vídeo 2 (aos 5min:56s e aos 11min:29s) quando C. olha para o espelho vendo a sua imagem e quando passa por este e olha. De referir que neste dia, não se verificaram evidências de interações através de palavras e sons indefinidos com o espelho.

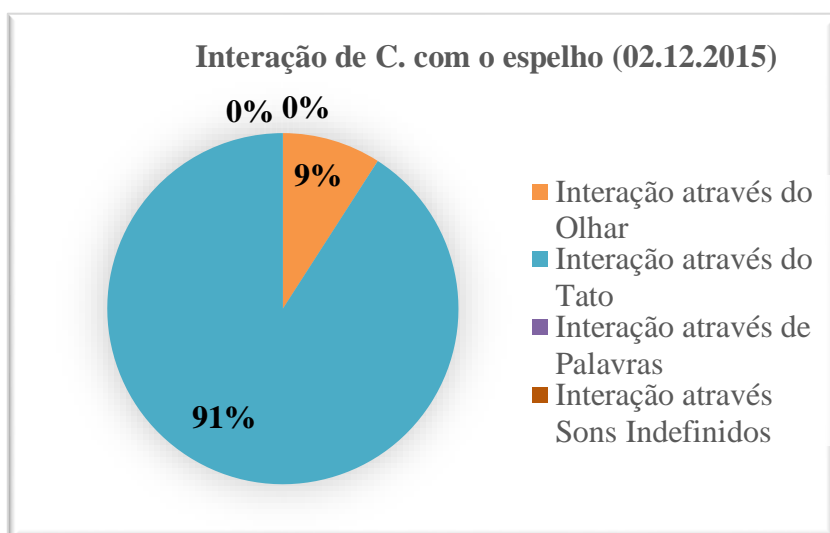


Gráfico 3 - Interações de C. com o espelho no dia 02.12.2015

Os dados do Gráfico 3 revelam que, no dia 2 de dezembro de 2015, as interações evidentes foram a interação através do tato (91%). Este tipo de interação é visível por exemplo, no vídeo 3 (aos 12min:14s) quando C. coloca a mão direita no espelho. A interação através do olhar (9%) surgiu apenas no vídeo 3 (aos 12min:16s) onde C. “espreita” a sua imagem no espelho. Neste dia não se verificaram evidências de interações nem através de palavras ou sons indefinidos com o espelho.

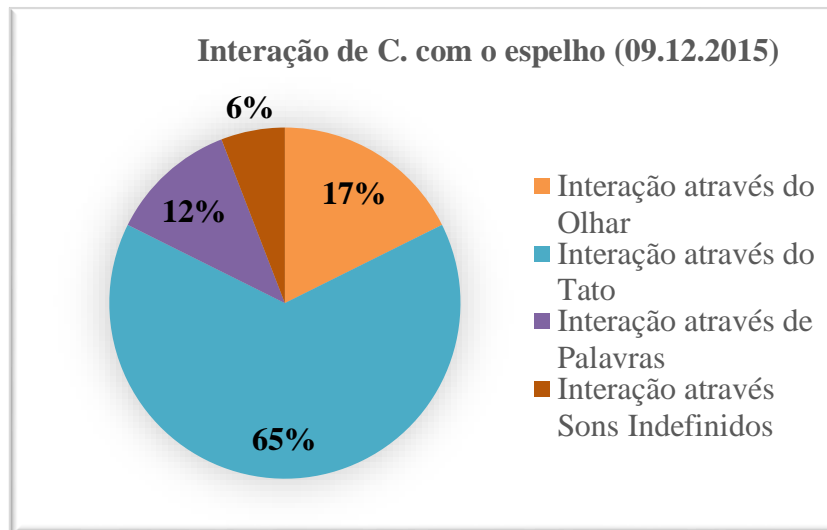


Gráfico 4 - Interações de C. com o espelho no dia 09.12.2015

Os dados do Gráfico 4 revelam que no dia 9 de dezembro de 2015, a C. interagiu com o espelho através do tato (65 %). Por exemplo, no vídeo 5 (aos 8min:16s) C. encosta-se ao espelho estando de costas para este; interagiu através do olhar (17%) por exemplo, no vídeo 6 (aos 55s) C. está em frente ao espelho olhando para este e através de palavras (12%) no vídeo 6 (aos 12 min:21s) C. tem uma conversa telefónica e dirige-se ao espelho. Estes dados corroboram a ideia de Hohmann, Banet, e Weikart (1992) quando defendem que a criança recorre preferencialmente à interação não-verbal para comunicar. A criança também interagiu através de palavras e de sons indefinidos (6%) como se pode observar no vídeo 5 (aos 10min:13s) quando C. fala para o espelho.

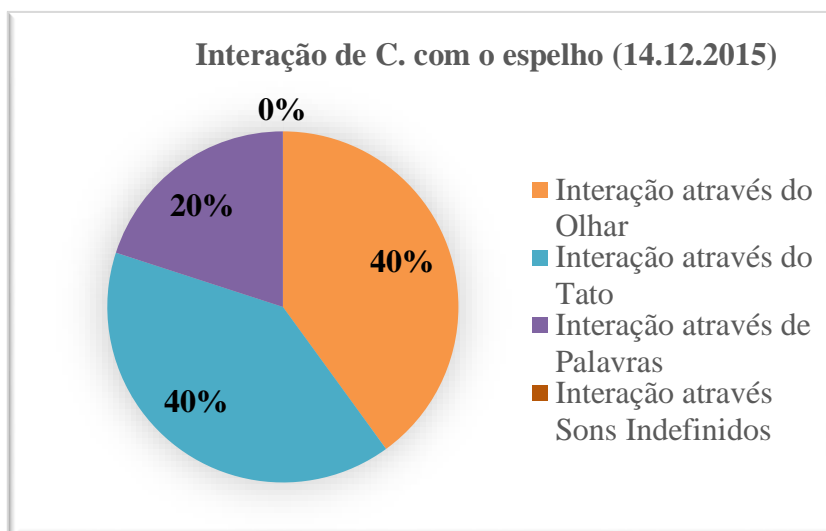


Gráfico 5 - Interações de C. com o espelho no dia 14.12.2015

Os dados do Gráfico 5 revelam que no dia 14 de dezembro, a C. interagiu através do tato (40%) (por exemplo, no vídeo 8 (aos 51s) C. passa a mão direita pelo espelho), do olhar (40%), como se vê, por exemplo, no vídeo 7 (aos 8min:11s) quando C. olha para o seu reflexo no espelho e de palavras com o espelho (20%) como, por exemplo, se observa no vídeo 8 (aos 7min:24s) quando C. mantém uma conversa ao telemóvel diante do espelho. Neste dia não houve interações através de sons indefinidos.

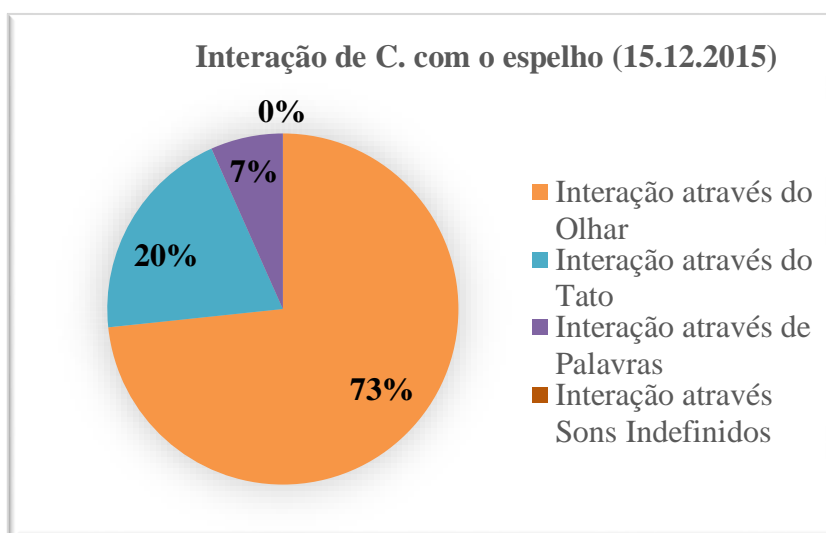


Gráfico 6 - Interações de C. com o espelho no dia 15.12.2015

Os dados do Gráfico 6 revelam que no dia 15 de dezembro, a C. interagiu através do olhar (73%) como se pode observar, por exemplo, no vídeo 9 (aos 9 min:42s) quando C. olha

para o espelho e abana as mãos; do tato (20%), como se pode observar, por exemplo, no vídeo 9 (aos 7 min e 3s) quando C. coloca a mão direita no espelho e através de palavras com o espelho (7%), como se pode observar no vídeo 9 (aos 7min:05s) quando C. anda com ambas as mãos no espelho e diz “miau”. Neste dia não ocorreram interações através de sons indefinidos.

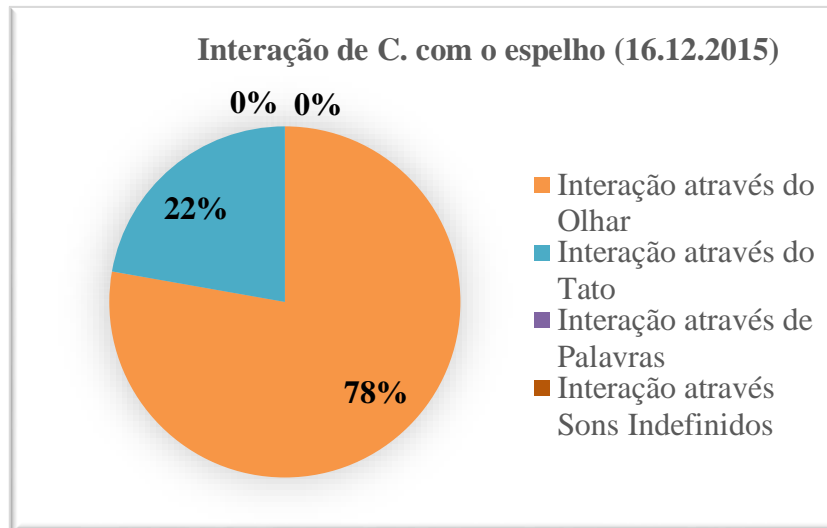


Gráfico 7 - Interações de C. com o espelho no dia 16.12.2015

Os dados do Gráfico 7 revelam que no dia 16.12.2015, C. interagiu predominantemente através do olhar (78%) com o espelho (como se pode observar no vídeo 11, aos 2min:40s, quando C. está a olhar para o espelho). Neste dia também foi evidente a interação através do tato (22%) como se pode observar no vídeo 11 (aos 23min:33s) quando C. balança o corpo contra o espelho. Inferimos, como Reis (2007), que a criança terá, através do tato, procurado explorar a superfície do objeto, depois de um período de contacto visual com o espelho. Neste dia não se verificaram interações nem através de sons indefinidos nem de palavras.

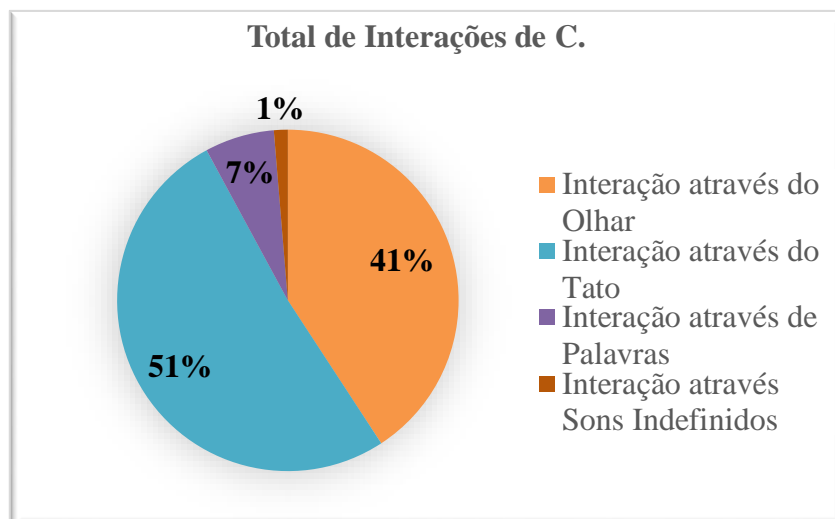


Gráfico 8 - Total de interações de C. com o espelho (11 momentos de observação)

Considerando o total de observações (onze) os dados do Gráfico 8 revelam que C. (16 meses), interagiu com o espelho predominantemente através da interação não-verbal (92%), através do tato (51%) e do olhar (41%). Conforme afirma Baseia (2008), a interação não-verbal é a forma de interação mais utilizada pelas crianças que ainda não têm o vocabulário desenvolvido. Suzigan e Giordano (2014) defendem que desde os primeiros anos de vida, a criança revela a sua curiosidade por objetos desconhecidos, satisfazendo essa necessidade de conhecer através do toque com as mãos.

As evidências de interação através de palavras (7%) e de sons indefinidos (1%), corroboram a ideia de Hohmann, Banet e Weikart (1992), de Borges e Salomão (2003) e de Arezes e Colaço, (2014) quando afirmam que as crianças pequenas também interagem através de palavras e através de sons indefinidos.

Estes dados finais corroboram a ideia de que o tato é um dos sentidos mais utilizados pela criança pequena para conhecer os objetos e o mundo que a rodeia e que todo o ser humano comunica através de interações verbais e não-verbais (Brickman & SpencerTaylor, 1996; Neto, Gauer, & Furtado, 2003).

Os dados do questionário realizado ao pai de C. revelam que, em casa, tal como na Creche, esta criança interage com o espelho, brincando com ele. Dos dados do questionário,

destaca-se a resposta do pai à questão 5 “[a C., em casa, procura o espelho] *para ver o que está do outro lado (portas) ou [para] procurar o adulto.*” Em relação às restantes respostas, os dados revelam que em casa da C. existem espelhos, dos quais 3 se encontram nas casas de banho, 2 nos quartos e 1 na sala. As dimensões médias destes espelhos são de 1m por 1m. A C. tem acesso a estes espelhos através dos adultos (pai e mãe), interagindo com eles em algumas brincadeiras e durante o momento de higiene matinal. O tipo de interações que a C. estabelece com o espelho em casa é, sobretudo, visual.

Face aos dados levantados através da gravação vídeo e do questionário, inferimos que o espelho, para esta criança, é fascinante, pois contém um elemento de magia, refletindo o que está à frente dela (Elstgeest, s.d). Podemos, ainda, inferir que a criança olha para o espelho com curiosidade e admiração (Ortiz & Carvalho, 2012), construindo a sua identidade (Gouvêa, Bittencourt, Marafon, & Monteiro, 2006).

Tal como defendido por Formosinho e colaboradores (1996), Anjos e colaboradores (2004) e Santos (2007) esta interação que surge no primeiro diálogo verbal e/ou não verbal é reguladora da ação da criança investigando-a a conhecer as características do objeto e a situar-se no mundo.

Conclusão da parte I

Em conclusão, esta parte I revela aspetos que surgiram em contexto de Creche durante a minha Prática Pedagógica (nomeadamente, a adaptação das crianças à Creche ou a relação entre a família e Creche, aspetos que me fizeram compreender o que é ser educador de infância em Creche) e dá a conhecer o ensaio investigativo realizado com C. (16 meses) e que visou identificar e descrever as suas interações com o espelho no momento de brincadeira livre. Os dados levantados revelaram que a maioria das interações de C. com o espelho foi feita através do tato, inferindo-se que este é um dos sentidos mais utilizados pela criança para conhecer este objeto/mundo que a rodeia.

Parte II – Prática Pedagógica em Contexto de Jardim-de-Infância I

Esta segunda parte integra, o Capítulo III e o Capítulo IV.

O Capítulo III revela a minha experiência em Prática Pedagógica – Jardim-de-infância I e está organizado em 2 pontos: 1) Contextualização da Prática pedagógica; 2) Vetores da Prática Pedagógica (neste ponto está inserido a reflexão sobre o Movimento da Escola Moderna, as histórias no Jardim-de-Infância e o espaço exterior).

O Capítulo IV apresenta o projeto “O papel” desenvolvido com todos os intervenientes educativos da “Sala da criatividade” e com o apoio do Moinho de Papel de Leiria, seguindo as fases da metodologia de trabalho de projeto.

Capítulo III – Reflexão sobre a Prática (Jardim-de-Infância I)

6. Contextualização da Prática Pedagógica: em Contexto de Jardim-de-Infância I

A minha Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim-de-infância I, foi realizada na instituição “Vida plena – Associação de Solidariedade Social de Leiria”, uma Associação de Solidariedade Social, sem fins lucrativos que está sob a tutela da Direção Geral da Solidariedade e Segurança Social e que tem a valência de Creche e Jardim-de-Infância. (ver p. 3)

Nesta instituição desenvolvi a minha Prática Pedagógica na “sala da criatividade” com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. O espaço da sala refletia as características da faixa etária das crianças e estava organizado por diferentes áreas que iam ao encontro dos interesses das crianças. A necessidade de cada criança explorar e brincar varia à medida que as crianças se vão desenvolvendo, logo a organização do espaço foi revelando esta mudança.

Nesta sala existiam oito áreas: área do faz-de-conta, área das construções, área da matemática, área dos jogos, área das ciências, área da plástica, área da biblioteca, área da escrita, áreas que, conforme Hilsdorf e Gonçalves (2001, p. 234) são “[...] áreas tematizadas, para brincadeiras simbólicas começam a fazer parte do trabalho infantil.”

Fora estas oito áreas existia, ainda, o tapete onde as crianças se reuniam em diversos momentos, normalmente a pedido da educadora (por exemplo, o momento do acolhimento). No centro da sala encontrava-se um conjunto de mesas e vinte cadeiras em formato de “U”, onde as crianças realizavam diversas atividades. Neste sentido este espaço era caracterizado como sendo polivalente, ou seja, de auxílio a todas as áreas.

Cada criança tinha a sua gaveta na sala, onde guardava os seus pertences incluindo o seu chapéu-de-sol. Esta gaveta estava à disposição e ao alcance das crianças, mesmo que estas tivessem que se colocar em cima de uma cadeira. As crianças dispunham, ainda, de um

copo de água que se encontrava numa caixa junto ao lavatório da sala. Quando queriam beber água bastava pedir à educadora.

Alguns materiais como dossiês individuais, dossiês com os processos individuais de cada criança e dossiês de lista de pertences, rádio/aparelhagem e cd's encontravam-se em prateleiras com uma altura superior à altura das crianças. A escolha dos materiais/brinquedos para esta sala atendia a alguns critérios tais como a durabilidade, segurança, valor estético ou o intuito do educador de infância querer oferecer às crianças o contacto com o máximo de materiais diferentes. Na sala, as paredes e os tetos estavam pintados de cores suaves para transmitir uma certa calma às crianças e aos adultos. Esta sala tinha acesso direto ao, espaço exterior. Este espaço exterior estava delimitado por uma cerca de madeira onde as crianças podiam observar as crianças das outras salas. No espaço exterior existia uma área categorizada por “floresta” delimitada também com cerca, onde as crianças iam com o adulto (esta área dispunha de seis árvores e bastantes ervas). De acordo com Carvalho (2015, p. 93) “O espaço exterior proporciona a vivência de experiências não possíveis dentro dos edifícios apresentando um universo muito mais vasto para as crianças mexerem, ouvirem, cheirarem, sentirem”.

Em relação ao grupo de crianças, 10 crianças tinham 3 anos, 8 crianças tinham 4 anos e 2 crianças tinham 5 anos. Este grupo era composto por 11 crianças do sexo feminino e 9 do sexo masculino. No que diz respeito à organização do tempo, o grupo de crianças tinha a sua rotina organizada em vários momentos e, apesar de ser flexível, a rotina procurava responder às necessidades das crianças. É importante frisar que cada dia tinha o seu ritmo, existindo uma rotina educativa que era intencionalmente planeada pelas educadoras e conhecida pelas crianças. Todas as atividades propostas em cada dia, eram discutidas e refletidas em conjunto com as crianças semanalmente à sexta-feira.

As crianças marcavam a sua presença no mapa das presenças, composto por uma tabela de duas entradas (com o nome de cada criança e o dia do mês) que se encontrava exposta na sala.

É possível afirmar que era um grupo autónomo, curioso, com espírito de interajuda. As crianças falavam de forma perceptível, vestiam-se e calçavam-se sozinhos. Segundo

Borràs (2002) este grupo estaria no estágio pré-operatório de Piaget que se caracteriza pelo egocentrismo, pela emergência da linguagem, do faz de conta e do jogo simbólico. A criança dá “alma aos objetos”, por exemplo, quando brinca com uma boneca e diz que esta está a comer (Ferreira, 2009). Segundo Borràs (2002), nesta fase a criança controla a sua atenção (autocontrolo), desenvolve a recordação, ou seja, a capacidade que permite recuperar a informação armazenada previamente na memória. Adota uma primeira forma de identidade (masculino-feminino), participa em atividades sociais minimamente organizadas e respeita as normas determinadas.

Bassedas, Huguet e Solé (1999) referem traços gerais da evolução da criança nestas idades em três grandes áreas de desenvolvimento: motor, cognitivo e afetivo. O desenvolvimento motor diz respeito a tudo o que se relaciona com a capacidade de movimento corporal, tanto motricidade grossa (deslocamentos) como motricidade fina (manipulações). A criança, nestas idades, aperfeiçoa a sua marcha, domina a lateralidade, tem consciência das diferentes partes do corpo, dominando-o, e no final desta etapa, domina o equilíbrio (é capaz de andar de bicicleta, de patins, ...) (Borràs, 2002). O desenvolvimento cognitivo é caracterizado pela capacidade de usar a linguagem verbal, artística, entre outras de modo a compreender o mundo. A criança, neste período, reproduz acontecimentos passados, utiliza símbolos para referir situações, objetos e acontecimentos. Utiliza a linguagem para comunicar, expressa sentimentos e desejos através da linguagem, revelando o seu desenvolvimento gramatical.

O desenvolvimento afetivo engloba aspetos relacionais, como o equilíbrio pessoal, as relações interpessoais, a atuação e a inserção social. A criança torna-se (mais) atenta, percebe ou procura diferenças e semelhanças entre estímulos, retém certas características, de modo a reconhecer e recordar mais tarde. Sabe definir-se pelas suas características físicas ou preferências (por exemplo: gosto de andar de bicicleta) (Ibidem).

7. Vetores da Prática Pedagógica

Neste ponto aborda-se o Movimento da Escola Moderna (modelo utilizado pela Educadora Cooperante), as histórias no Jardim-de-Infância (uma vez que tivemos oportunidade de contar muitas histórias neste contexto) e, por último, o espaço exterior, visto que as crianças desta sala pediam bastantes vezes para se deslocarem a este espaço.

7.1. *Movimento da Escola Moderna*

O movimento da escola moderna, pois este foi o modelo utilizado pela educadora de infância na “sala da criatividade” onde estive a fazer a minha Prática Pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância I.

Segundo Folque (2012), a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação. E, ainda que não seja obrigatória, destina-se a crianças entre os três e os seis anos de idade.

Segundo Rosado e Dimas (2013), o MEM (Movimento da Escola Moderna) foi criado pelo professor francês Célestin Freinet, que incentivava o trabalho autónomo dos alunos, respondendo às necessidades e ao ritmo de cada um individualmente. Como refiro na minha primeira reflexão do 2º semestre do ano letivo 2015/2016 (Apêndice X):

Este modelo é centrado nas crianças, onde estas são indivíduos ativos no processo da planificação semanal onde esta vai de encontro aos seus interesses.

Apesar do trabalho cooperativo entre vários professores, Sérgio Niza é considerado um dos seus fundadores. Como afirmam Pinto e Gomes (2013), os professores do MEM são profissionais em constante atualização, pois problematizam as suas práticas e refletem sobre as mesmas. Ainda segundo os mesmos autores, o MEM é um modelo respeitador das diferenças entre os indivíduos, pois recusa o trabalho simultâneo e constante e propõe a diversificação de estratégias. Defende a afetividade entre as crianças do grupo de trabalho para a criação de um ambiente acolhedor e um espírito de entreajuda e autonomia de modo a construir-se uma plataforma de confiança e respeito.

Neste modelo repugna-se a subordinação, a dependência e a obediência cega por parte do grupo de crianças. “O modelo pedagógico do MEM desafia a visão individualista do

desenvolvimento infantil, propondo uma perspectiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais” (Folque, 1999, p. 5) .

Segundo Niza (1998) citado por Pinto e Gomes (2013), dar oportunidade às crianças de apresentarem as suas produções e aprenderem em interação é, sem dúvida, proporcionar-lhes crescimento acadêmico. “A aprendizagem é impulsionada mais pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente. Comunicação e trocas entre o professor e as crianças e entre as crianças, são uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos [...]” (Ibidem, p. 6).

Segundo Folque (2012), o movimento da escola moderna assenta em três grandes finalidades formativas: a primeira refere-se à iniciação de práticas democráticas que consiste na cooperação e solidariedade de uma comunidade; a segunda é a reinstituição dos valores e das significações sociais que exige uma reflexão por parte dos professores e alunos onde estes têm o poder de tomar decisões e criar regras. Por último, existe a reconstrução cooperada da cultura que diz respeito à aprendizagem como um processo sociocultural e participativo onde as crianças não têm apenas acesso aos conhecimentos socioculturais como também os reconstruem.

Ainda segundo a mesma autora no MEM existe a gestão cooperada do currículo onde as crianças têm um elemento ativo. A responsabilidade partilhada é visível, por exemplo, nas reuniões de conselho periódicas onde as crianças ou o grupo planeia o que irá fazer na semana seguinte.

Segundo Mestre (2010), um dos principais princípios do MEM é a comunicação e o desenvolvimento no sentido social, pois as produções das crianças pressupõem uma divulgação para além do interior da sala, estendendo-se também, por exemplo, às outras salas de atividades.

Segundo Rosado e Dimas, (2013), a avaliação no MEM é em formato de auto-avaliação e pode acontecer por parte da criança ou do educador, incentivando-se, assim, um plano de trabalho autónomo.

No MEM a organização da sala é vista como a estrutura básica que tem de fornecer aos alunos oportunidade para estes aprenderem. O professor é o responsável por esta organização devendo o espaço responder às necessidades do seu grupo de crianças (Folque, 1999).

A sala de atividades dispõe de múltiplos recursos e a sua organização permite que as crianças realizem ao mesmo tempo atividades diversificadas. No centro da sala, em geral, estão dispostas mesas onde os alunos podem realizar os seus trabalhos. À volta deste espaço existem áreas com materiais de apoio às atividades do grupo. Segundo Grave-Resendes e Soares (2002) citado por Pinto e Gomes (2013, p. 75), “encontramos referência aos mesmos espaços, estando porém os ficheiros distribuídos por áreas temáticas, tais como, por exemplo, a área da Matemática, a oficina de escrita, a área de experiências, entre outras possíveis de acordo com a especificidade de cada turma”. Estes espaços têm geralmente ficheiros de acordo com a área em que as crianças estão a trabalhar e os quais as crianças podem preencher de forma autónoma. As crianças têm, ainda, acesso a outros recursos disponíveis, como materiais manipuláveis (Ibidem).

Como afirma Folque (2012), no MEM existem três condições essenciais a cumprir: a primeira é que os grupos sejam organizados com crianças de diferentes idades e capacidades, ou seja, a criação de grupos que permitam à criança ver que é capaz de realizar atividades com ajuda dos colegas e do educador num grupo inclusivo e diversificado; a segunda é a criação de um clima de expressão livre, ou seja, as crianças participam democraticamente no trabalho desenvolvido, existindo um ponto de partida para os educadores conseguirem alargar as competências de comunicação e aprendizagem de cada criança. Por último, solicita a criação de um tempo lúdico para as crianças explorarem e descobrirem materiais e documentos, colocando as suas próprias interrogações, pois só assim as crianças serão capazes de se envolver ativamente em compreender o mundo à sua volta.

O educador de infância tem, neste modelo, um papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem das crianças.

“O papel do formador consistiu, de uma forma resumida, num dinamizador de todo o processo formativo, estimulando sempre a cooperação e os compromissos a assumir e já assumidos, para que todo o processo de Investigação –acção desenvolvido possibilitasse o cumprimento dos objectivos definidos para a formação” (Mestre, 2010, p. 98).

Para implementar esta metodologia de trabalho, o MEM apresenta instrumentos de pilotagem (Folque, 2012) que ajudam o educador e as crianças a planear e a avaliar o que acontece na sala. Os instrumentos de pilotagem são os seguintes: o quadro de presenças (que consiste num quadro mensal que está dividido em dias da semana/ nomes das crianças onde todos os dias de manhã as crianças registam a sua presença); o quadro de atividades (que contém os nomes das crianças e as áreas de atividades, e onde as crianças colocam um círculo nas atividades que planearam e depois das atividades realizadas preenchem esse círculo. Este mapa tem como objetivo que as crianças aprendam progressivamente a antecipar as atividades, a realizar planos e a organizar o seu trabalho. Este mapa é ainda utilizado para avaliar o trabalho de grupo); os inventários afixados nas principais áreas da sala, contendo listas de materiais e atividades, que foram anteriormente ilustradas pelas crianças para estas ao olharem para estes inventários poderem recordar as diferentes possibilidades de atividades nessa área; diários de Grupo (que são registos semanais de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos, que qualquer membro do grupo queira assinalar. Normalmente estão organizados em quatro colunas “Não gostamos”, “Gostamos”, “Queremos” e “Fizemos”, podendo ser preenchido por cada criança ou adulto, as crianças podem pedir para escrever ou podem ilustrar. No fim da semana os conteúdos deste Diário são analisados e discutidos na Reunião de Conselho); O quadro das regras de vida, contém as regras que foram acordadas anteriormente para o bom funcionamento do grupo, surgindo estas regras em função de um problema que se procura resolver; e o quadro de distribuição de tarefas, que revela as tarefas atribuídas às crianças como, por exemplo, cuidar dos materiais, regar as plantas, alimentar os animais ou limpar as mesas de trabalho. Todos estes instrumentos de pilotagem são ferramentas imprescindíveis para um bom funcionamento do grupo e ajudam as crianças a integrar mais facilmente as suas experiências individuais no conjunto do grupo.

Tendo em conta as experiências vividas com as crianças neste contexto educativo que segue o MEM, de seguida apresentam-se dois vetores da minha prática que considere importantes aprofundar: Histórias no Jardim-de-Infância e Espaço Exterior no J.I.

7.2. *Histórias no Jardim-de-Infância*

Durante a Prática Pedagógica em Jardim-de-Infância I, houve alguns momentos onde nos foi possível contar histórias, recontar e, ainda, inventar histórias com as crianças, experiências todas elas significativas para mim enquanto futura educadora. Conforme Mateus, *et al* (s.d, p. s.p), “A contação de histórias é uma das atividades mais antigas de que se tem notícia. Essa arte remonta à época do surgimento do homem há milhões de anos. Contar histórias e declamar versos constituem práticas da cultura humana que antecedem o desenvolvimento da escrita”

Numa das aulas de didática da educação de infância foi-me dito que as histórias são um elemento fundamental na formação do ser humano, devendo o educador chamar a atenção dos pais para contar regularmente histórias às crianças. As histórias podem ser contadas de cor pelo educador, contudo prefere-se que tenha o livro na mão. Tão importante quanto ouvir histórias, é criar condições para as crianças inventarem as suas próprias histórias. Como refiro na minha segunda reflexão do 2º semestre do ano letivo 2015/2016 (Apêndice XI):

Outra das coisas que mais me chamou a atenção durante esta semana foi o conto de uma história por parte da educadora ao grupo de crianças. A educadora Cláudia no período da tarde de quarta-feira optou por contar uma história sobre ovos ao grupo de crianças, todas elas estavam atentas à história pois a Cláudia contou-a de forma tão expressiva que até a mim me chamou a atenção, e até eu fiquei fixada nesta. [...]

Para Post e Hohmann (2003), as crianças, ao terem contacto precoce com os livros, terão uma enorme satisfação no momento em que lhes for lido uma história podendo solicitar a leitura do mesmo livro várias vezes seguidas. Neste sentido, Ostetto (2007) defende que o educador de infância deverá garantir que as crianças usufruam do prazer que as histórias proporcionam.

Com as histórias as crianças adquirem conhecimento sobre si, autocontrole e autoestima. Este contacto emergente poderá induzir/levar a que as crianças não apresentem dificuldades no momento de aprender a ler e a escrever (Abramovich, 1983, citado por Fernandes, Dias & Oliveira, s.d.)

Segundo Cavalcanti (2006) a hora do conto deve ser um momento onde o rigor e exigência prevaleçam, acolhendo a criança para a escuta. Para que o ato de contar histórias seja efetivo tornar-se-á pertinente que o contador conheça bem o conto, que tenha boa expressão oral, que desperte nas crianças a participação e que crie um ambiente acolhedor e cativante.

Para Fritzen e Cabral (2007), a atividade de contar histórias é presença quotidiana nas Creches e Jardins-de-Infância, sendo a primeira atividade que incentiva a imaginação, a criatividade, a leitura e que dota a criança de referências importantes para o desenvolvimento da sua subjetividade. Outro dos aspetos que me suscitou curiosidade foi o reconto das histórias como refiro na minha décima primeira reflexão do 2º semestre do ano letivo de 2015/2016 (Apêndice XII):

qual será a importância de recontar histórias? Para Moura (2008) cada criança constrói o seu próprio significado da história, e isso dá-se através do reconto, pois através deste as crianças fixam melhor as palavras e formam imagens e ideias associadas ao contexto da história.

Segundo as Orientações para Actividades de Leitura - Programa – Está na Hora dos Livros – Jardim-de-Infância (Ministério da Educação, s.d.), o reconto de histórias em diálogo assegura a participação das crianças, ajuda a perceber algum momento menos perceptível e procura captar na expressão se as crianças compreenderam o seu conteúdo e se construíram imagens mentais sobre o escutado.

De facto, o conto e o reconto, contribuem para o desenvolvimento da memória e da atenção, contribuindo para a apropriação das construções gramaticais. No reconto as crianças podem participar e desenvolver a sua linguagem oral e, nós, educadores, podemos perceber se as crianças estão a gostar e a compreender o que está a acontecer.

Para Philips (1997) é comum as crianças inventarem histórias a partir do que se passa a seu redor, ainda que o adulto não consiga explicar logicamente as suas histórias.

7.3. *Espaço Exterior*

Durante a minha Prática Pedagógica fui refletindo sobre o espaço exterior, pois as crianças no momento de brincadeira livre, perguntavam se podiam ir para a rua. Quando ia com elas para o espaço exterior apercebi-me que as crianças se sentiam “livres”, riam-se, corriam, saltavam, brincavam, dando por mim a pensar em certos momentos, que as crianças no espaço exterior libertavam as suas energias. Como refiro na minha terceira reflexão do 2º semestre do ano letivo 2015/2016 (Apêndice XIII):

As crianças andaram e correram pelo parque e pela floresta, sendo que o parque exterior nestas idades tem uma grande importância, “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. [...] O espaço exterior possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais” (Ministério da Educação, 1997, p.39).

Segundo Hanvey (2010), o espaço exterior não pode ser entendido como um local onde as crianças simplesmente correm, caem e falam alto, mas sim como uma extensão do espaço interior, no que toca a perspetivar aprendizagens.

O recreio é um espaço privilegiado para as crianças criarem atividades espontâneas, sem uma estimulação estruturada (Ministério da Educação, 1997). Aí as crianças podem realizar diversos jogos de equilíbrio, construções, jogos dramáticos e descobrir a natureza.

Segundo Vale (2013), o espaço do recreio oferece às crianças um espaço de brincar motivador e estimulante e, ainda, novas experiências de aprendizagem. Para a autora, o espaço exterior deverá ter algumas árvores, ervas, pedras, areia, entre outros elementos naturais pois estes materiais possibilitam a descoberta, a exploração e a re (invenção) por parte das crianças.

Conforme Hohmann e Weikart (2007, p.212), “É essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas que tenham tempo, em cada dia, para brincar num recreio exterior seguro”. No recreio, as crianças têm a liberdade que dentro da sala não lhes é permitida, sentindo-se (mais) espontâneas e com (mais) oportunidades de se exprimirem.

Para Oliveira-Formosinho (1998) o espaço exterior possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planejadas e a realização de atividades informais. Nenhum espaço de interior poderá igualar-se ao exterior ao nível dos sons, dos cheiros, dos aspetos e das texturas do mundo natural. O espaço exterior possibilita a realização de experiências próprias e diferentes daquelas que ocorrem no espaço interior. Na mesma obra, na p. 109, a autora afirma: “O espaço exterior deve estar adaptado às idades e níveis de desenvolvimento das crianças de forma a oferecer-lhes múltiplas oportunidades de realizar experiências activas, favorecendo o desenvolvimento social e cognitivo”.

O espaço exterior carrega consigo um enorme potencial para sustentar o desenvolvimento holístico da criança. As crianças precisam que os adultos se comprometam a proporcionar-lhes tempo suficiente no espaço exterior, todos os dias, ao longo de todo o ano. Concordo com Knight (2011) quando diz que não existe mau tempo, mas sim má roupa, em dias chuvosos. As condições meteorológicas não deverão ser uma barreira para as crianças não desfrutarem o espaço exterior, pois andar à chuva é uma sensação única que não pode ser igualada por nenhuma atividade.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), o educador, no espaço exterior, deverá manter-se atento, observador e interagir com as crianças de modo a enriquecer as suas atividades, as crianças precisam de adultos entusiasmados para estarem no espaço exterior com elas.

Pensando na minha infância e comparando-a à infância da maior parte das crianças de hoje, parece que as brincadeiras em espaços exteriores diminuíram. Lembro-me de na minha infância não ficar uma única semana sem ir à rua, coisa que não acontece com muitas das crianças de hoje em dia. Considerando os benefícios do espaço exterior defendo a sua valorização enquanto contexto educativo.

Capítulo IV – Projeto “O Papel”

8. Metodologia de Trabalho de Projeto

Neste segundo semestre, no decorrer da Prática Pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância I foi-me proposto (a mim e à minha colega de PP) a realização de um projeto com as crianças, recorrendo à metodologia de trabalho de projeto. De acordo com Vasconcelos (2012, p. 9), “A “metodologia de trabalho de projecto” com crianças tem uma longa tradição pedagógica em Portugal. O “Método de Projectos” foi primeiro desenvolvido em escolas do 1º ciclo por W. Kilpatrick nos Estados Unidos, em 1918”.

Para Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998) a metodologia de trabalho de projeto é uma atitude, para um educador poder aplicar esta pedagogia, tem de ter uma grande interação com as crianças, membros da equipa, adultos e famílias. O educador tem de ter uma postura existencial dinâmica e interrogante.

Segundo Vasconcelos (2012), esta metodologia pode ser utilizada em qualquer nível educativo, com especial incidência na educação pré-escolar (incluindo os 3 anos) e no 1º ciclo do ensino básico. A autora, na p. 10 da mesma obra refere que a metodologia de trabalho de projeto é uma metodologia de grupo que necessita da participação de todos os envolvidos, utilizando “(...) trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados”.

Para Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998) para além do educador ter uma postura radical, a pedagogia de projeto supõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, ou seja, a criança é vista como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas, pois implica que se parta dos interesses e curiosidades das crianças. Assim, a metodologia de trabalho por projeto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança.

Tratando assuntos que interessam à criança, convida a trabalhar com os colegas, os educadores e também com a família. A família tem, aqui uma, participação ativa, pois todos os seus contributos para a realização da pesquisa, da partilha de experiências são

essenciais. O projeto deverá, então, partir das crianças e só deverá terminar quando todas as curiosidades tiverem sido respondidas. Neste processo o educador é o mediador.

“Em pedagogia de projecto, o currículo está centrado na criança, no adulto e no contexto. Integra a criança, na sua rede de interacções, as quais incluem a família, mas também o educador e o seu contexto, numa perspectiva integradora. Inclui igualmente a multiplicidade dos níveis a que se processa o desenvolvimento da criança.” (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998, p. 134)

Enquanto futura educadora, também eu aprendi com a realização deste projeto: recolhi dados para a minha cultura geral e formas de implementar novos projetos desta natureza surgindo a hipótese de que posso sempre melhorar no próximo projeto. Com esta experiência, fiquei com a sensação de que é importante a marcação de datas para o fim do projeto, pois isso ajuda as crianças a ficar com a noção do tempo e a responsabilidade de cumprir as tarefas no tempo definido. De acordo com Katz, Ruivo, Silva, e Vasconcelos (1998) , podemos encontrar quatro fases na metodologia de trabalho por projeto. Essas fases foram respeitadas no projeto que a seguir se apresenta.

- 1ª fase foi o início ao projeto, com uma situação-problema, o que foi proporcionando às crianças fazerem perguntas e darem o seu contributo com saberes que já têm sobre o tema em questão (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998)..

- 2ª fase as crianças já terão uma noção do que se pretende com o projeto, pelo que optámos por construir um quadro com as ideias todas organizadas. O adulto neste momento tem o papel de organizar, registar , orientar , aconselhar e dar ideias (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998).

- 3ª fase “as crianças desenharam, pintaram, discutem, dramatizam, escrevem, recolhem dados e informação, contam, medem, calculam, preveem, desenharam diagramas, fazem gráficos, anotam observações.” (Ibidem, p. 143). Ou seja, é nesta fase que as crianças pesquisam e experienciam diretamente e o educador ajuda-as a fazerem o ponto da situação e intervém.

-4ª fase ocorre a divulgação do trabalho realizado e, “Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para tornar apresentável a outros.” (Ibidem, p. 143).

9. Contexto e apresentação do projeto

O projeto “O Papel” foi realizado em parceria com a minha colega de PP, com as 21 crianças da “sala da criatividade” da Instituição “Vida Plena – Associação de Solidariedade Social de Leiria”, com a colaboração das educadoras existentes na sala de atividade, e com a parceria do Museu do Papel (Leiria).

9.1. *Emergência do Projeto*

O âmbito do projeto surgiu de uma pergunta levantada na reunião de conselho realizada pela educadora Jacinta no dia 1 de abril de 2016, momento que não presenciámos. Nesta sexta-feira o L. (4 anos) perguntou “como se faz papel?” ficando esta pergunta registada no diário de grupo da sala de atividades.

Na semana seguinte tivemos acesso ao diário de grupo e no dia 5 de abril de 2016, decidimos que seria interessante propor às crianças a realização de um projeto sobre o papel.

9.2. *1ª Fase: definição do projeto*

No dia 4 de maio de 2016 começámos por interrogar as crianças sobre o que L. (4anos) tinha falado na reunião de conselho, perguntando se alguém se lembrava da questão “como se faz papel?”. Muitas das crianças já não se lembravam, então perguntámos o que achavam de nós descobrirmos a resposta à pergunta de L. (4anos). As crianças disseram todas que sim. Neste mesmo dia começámos por elaborar uma teia de ideias. Primeiro começámos por escrever no centro a palavra “Papel”, depois comecei por perguntar “de onde surge o papel?”, as crianças foram respondendo, de seguida a minha colega de PP perguntou “então e o que gostavam de descobrir sobre o papel? “elaborando assim uma teia com as ideias das crianças (Figura 1).

Enquanto as crianças iam dizendo as suas ideias a minha colega de PP ia registando no papel. Analisando esta teia, podemos afirmar que recolhemos as ideias das crianças sobre a origem do papel e outras curiosidades das crianças. Após o levantamento destas ideias

enrolámos esta folha de papel, dizendo às crianças que tínhamos de organizar melhor estas informações na semana seguinte.

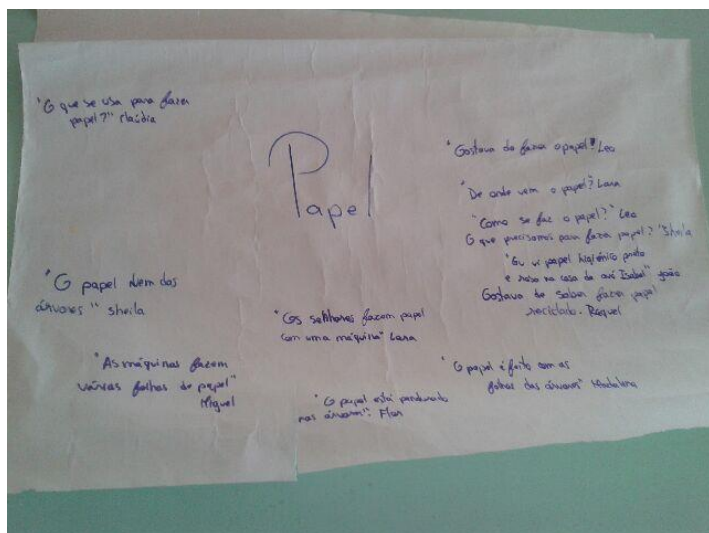


Figura 1 - Teia de ideias sobre o papel

9.3. 2ª fase: Planificação e desenvolvimento do trabalho

No dia 9 de maio de 2016, as crianças estavam todas sentadas no tapete comecei por perguntar o que iríamos fazer com a nossa teia de ideias. A minha colega de PP sugeriu organizarmos as informações recolhidas num quadro, com os seguintes tópicos: O que já sabemos? O que queremos saber? Como vamos descobrir? O que descobrimos? Com o auxílio da nossa teia de ideias preenchemos os tópicos: O que já sabemos e o que queremos saber. De seguida, neste mesmo dia, perguntei às crianças onde é que iríamos pesquisar para responder às nossas perguntas e confirmar ou não as nossas respostas. As crianças disseram alguns locais onde poderíamos pesquisar e foram registadas pela minha colega de PP, elaborando-se assim um quadro com toda a informação organizada (Figura 2).

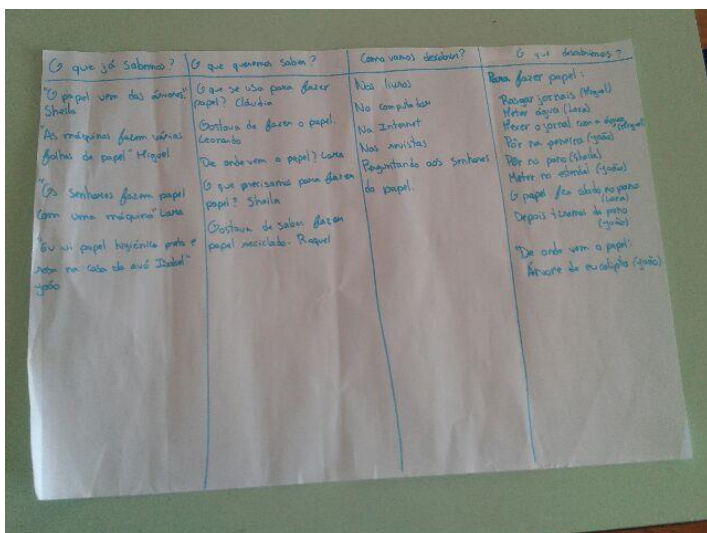


Figura 2 - O que já sabemos, o que queremos saber e como vamos descobrir

9.4. 3ª Fase: Execução ou desenvolvimento do projeto

A fase 3 do projeto iniciou-se no dia 16 de maio de 2016 e terminou no dia 8 de junho de 2016. Durante esta fase foram implementadas 8 propostas de atividades, que envolveram todas as crianças. Seja em trabalho em grande e/ou em pequeno grupo. O projeto teve a seguinte sequência de propostas:

Proposta de atividade	Data
<u>9.4.1</u> História “Papel que queria ser um barquinho”.	16 de maio de 2016
<u>9.4.2</u> Pesquisa de informações sobre o papel.	17 de maio de 2016
<u>9.4.3</u> Visionamento do vídeo sobre o papel.	18 de maio de 2016
<u>9.4.3</u> Elaboração de um convite numa folha de papel.	24 de maio de 2016
<u>9.4.5</u> Construção do jogo “Quantos queres?”.	24 de maio de 2016
<u>9.4.6</u> Rasgagem de papel de várias cores e elaboração de uma obra de arte.	25 de maio de 2016
<u>9.4.7</u> Elaboração de papel reciclado.	30 de maio de 2016
<u>9.4.8</u> Dobragem de papel: <i>Origami</i> .	8 de junho de 2016

Quadro 2 – Projeto “O Papel”: programação das atividades desenvolvidas.

De seguida, são descritas de forma sucinta as atividades elencadas no Quadro 2.

A história “Papel que queria ser um barquinho” foi uma atividade proposta pela minha colega de PP, para o grande grupo. Começou por contar a história de uma folha de papel que queria ser um barquinho, dobrando a folha de papel até formar um barquinho. Esta proposta foi a forma que encontramos, para iniciar o desenvolvimento do projeto. Esta experiência terá permitido que as crianças participassem no momento de contar histórias, expressassem em voz alta as falas repetidas, contactassem com várias formas de expressão e facilitassem a sua expressão e desejo de comunicar (Área de Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita). Terá permitido, ainda, que as crianças desenvolvessem a capacidade de observar -Área de Conhecimento do Mundo (Ministério da Educação, 1997).

A pesquisa de informações sobre o papel foi proposta pelas crianças, no momento da elaboração do quadro, na fase 2 do projeto. Após a organização das crianças em pequenos grupos (2 a 3 crianças) realizou-se uma pesquisa sobre o papel, na internet, a partir de dois computadores portáteis. Foram encontradas várias informações, referidas na Figura 3. As informações recolhidas foram apresentadas ao grande grupo o que terá contribuído para que o grupo e esta experiência terá contribuído para que o grupo divulgasse os dados recolhidos (Área de Formação Pessoal e Social), se sensibilizasse para um outro código (o código informático) para que tivesse contacto com uma nova forma de comunicação (Área de Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita). (Ministério da Educação, 1997)




Figura 3 - Pesquisas realizadas por Mi. (5 anos), Pet. (3 anos), H. (3 anos), V. (3 anos), L. (5 anos), J. (5 anos), Mat. (3 anos), P.Me. (3 anos), Sh. (4 anos) e M. Mi. (3 anos)

Nesta pesquisa as dez crianças que estiveram envolvidas encontraram um vídeo que quiseram partilhar com as restantes crianças, tendo ficado decidido, em grande grupo, que o viríamos no dia seguinte. Assim, o visionamento do vídeo sobre o papel permitiu tirar algumas conclusões (ver Figura 4) que, depois de serem escritas no computador, foram colocadas no placar do corredor, junto da sala de atividades, para que todos os familiares pudesse ver. Com esta proposta as crianças terão tido oportunidade de, no âmbito da Área de Formação Pessoal e Social, desenvolver a relação com o grupo e, na Área de Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, de partilhar informações observadas e de utilizar de forma adequada frases simples. Na Área de Conhecimento do Mundo, a curiosidade natural, o desejo de saber mais, a identificação de materiais reproduzidos no vídeo e a construção de conceitos (Ministério da Educação, 1997) terão sido outras competências promovidas.

Como se faz papel?

Vimos um vídeo que a Raquel, o Le. (4 anos), o P. Me. (3 anos), a F. (4 anos) e a M. Mi. (4 anos) encontraram na internet sobre como se faz papel e descobrimos muitas coisas!



https://www.youtube.com/results?search_query=De+onde+vem++papel

O que descobrimos:

- "O papel vem da árvore que se chama eucalipto!" J. (5 anos)
- "Cortam o tronco." C. (3 anos)
- "O tronco é descascado." J. (5 anos)
- "A madeira é cozida." S. (3 anos)
- "É transformada em celulose." J. (5 anos) e L. (5 anos)
- "É misturada com vários produtos." L. (5 anos)
- "Vão para a máquina e transformam-se em cubos." J. (5 anos)
- "Fazem-se folhas quadradas." L. (5 anos)
- "E folhas de todas as cores." Le. (4 anos)

Maio 2016

Figura 4 – O que descobrimos com o filme “De onde vem o papel?”

A elaboração de um convite numa folha de papel foi realizada em grande grupo. Este convite foi feito à Vera Quaresma uma pasteleira, visava convidá-la para vir à nossa sala fazer bolos e cupcakes (Apêndice XIV). Esta atividade proposta por nós, contou com a colaboração da educadora cooperante que escreveu numa folha o convite que foi copiado por cinco crianças que imitaram a sua escrita por baixo, como mostra a Figura 5. Esta atividade terá proporcionado o contacto com o código escrito, facilitando a emergência da linguagem escrita, a oportunidade de “imitar” a escrita e terá desenvolvido a sensibilidade estética, no âmbito da Área de Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. A Área de Expressão e Comunicação – domínio da expressão motora também terá sido aqui desenvolvida visto que cada criança aprendeu a utilizar e a dominar melhor o seu corpo, trabalhando a motricidade fina. Com isto a criança ter-se-á apercebido que uma folha de papel, serve para desenhar, dobrar e escrever nela.

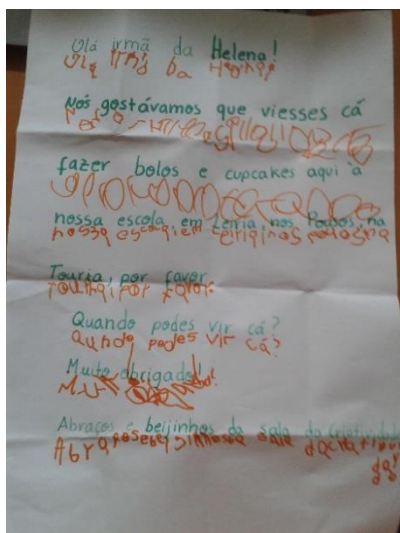


Figura 5 - Convite à Vera Quaresma

A Construção do jogo “Quantos queres?” (Figura 6) foi uma atividade proposta por nós, estagiárias, que iniciou com a dobragem de uma folha. Esta atividade foi realizada por algumas crianças, (só as que quiseram, atividade opcional). O “Quantos Queres?” é um jogo no qual se dobra um quadrado de papel e este fica com quatro bicos e os dedos encaixam por baixo. Com a dobragem da folha de papel, obtêm-se oito faces que são pintadas com cores distintas. Conforme a cor selecionada faz-se uma ação correspondente a essa mesma cor.



Figura 6 - Exemplo de um Jogo “Quantos queres?”

Depois da construção do jogo, chegou a oportunidade de realizá-lo: em primeiro lugar a criança dirigiu-se a um adulto e perguntou: “Quantos queres?” e o adulto disse um número à sua escolha. De seguida o adulto optou por uma das cores disponíveis e consoante a cor selecionada escutou e realizou uma ação. Por exemplo, por detrás da cor azul existia a ação: fazer de bailarina; da cor rosa: cantar a música do filme “Frozen”...

Esta proposta permitiu que as crianças desenvolvessem várias competências. A nível da Área de Expressão e Comunicação, no domínio da expressão motora, a criança terá desenvolvido a motricidade global, a motricidade fina e terá tido a oportunidade para aprender a utilizar e dominar melhor o seu corpo; no domínio da matemática, a criança terá tido a oportunidade de construir a noção de número, de fazer correspondência a uma série (neste caso ordinal); no domínio da expressão plástica, a criança terá tido oportunidade de dobrar e colorir o papel descobrindo a potencialidade dos objetos e a exploração de diversos materiais e instrumentos; no domínio da expressão dramática, terá desenvolvido o jogo simbólico, (quando a cor correspondia a uma ação); no domínio da expressão musical, terá realizado exploração espontânea. Com esta atividade houve, ainda, oportunidade de as crianças se relacionarem e interagirem entre si, competências essas definidas na Área de Formação Pessoal e Social (Ministério da Educação, 1997).

A Rasgagem de papel de várias cores e elaboração de uma obra de arte foi proposta por nós, alunas estagiárias, para jubilo das crianças. Foi a primeira atividade realizada de forma individual, tendo cada criança realizado a sua obra de arte. Esta proposta iniciou-se com o visionamento de uma obra de arte “O Caracol” de *Matisse* (Figura 7) e, a partir dessa obra de arte, as crianças elaboraram a delas, recorrendo a papel rasgado com várias cores. Rasgaram papel e colaram-no numa folha, elaborando as suas obras de arte (Figura 8). Com esta proposta, as crianças terão desenvolvido o sentido estético, reconhecido mais uma potencialidade dos materiais disponíveis e conhecido uma técnica de expressão plástica (Área de Expressão e Comunicação – domínio da expressão plástica). Terão desenvolvido a motricidade fina quando rasgaram os vários papéis coloridos (Área de Expressão e Comunicação – domínio da expressão motora) e conheceram uma obra de arte e o seu autor (Área do Conhecimento do Mundo). Quanto à Área de Formação Pessoal e Social, as crianças tornaram-se independentes na utilização dos materiais à disposição e terão construído um autoconceito positivo relacionado com o que eram capazes de fazer.

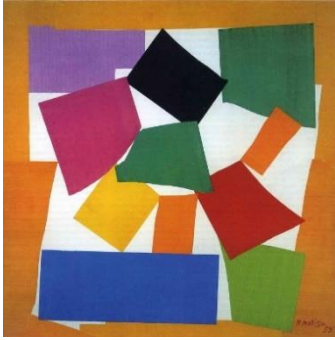


Figura 7 - Obra de arte de Matisse – “O Caracol”



Figura 8 - Obras de arte de S. (3 anos) e de J. (5 anos)

A elaboração de papel reciclado foi realizada com materiais disponibilizados pelo museu “Moinho de Papel” (Leiria), uma peneira e panos 100% de algodão. Esta atividade proposta por Le. (4 anos) foi realizada, inicialmente, em grande grupo e só depois em grupos de duas crianças.

Através das figuras seguintes (Figura 9 a 15) é possível perceber qual o procedimento desta atividade, visto que passou por várias fases.



Figura 9 - Fase I: rasgar o jornal em pedaços

Na figura 9 podem ver-se as crianças (de forma individual) a rasgar o jornal em pedaços e a colocar esses pedaços em dois recipientes plásticos.



Figura 10 - Fase II: colocar água nos pedaços de jornal

Depois de os pedaços de jornal já estarem nos recipientes, na figura 10 podem ver-se as crianças a colocar água dentro dos recipientes.



Figura 11 - Fase III: triturar, o jornal até ficar uma pasta

Em seguida trituraram os pedaços de papel juntamente com a água (Figura 11) até esta ficar em pasta.



Figura 12 - Fase IV: colocar a peneira na pasta de papel

Após juntarmos o conteúdo dos dois recipientes numa caixa, as crianças colocaram a peneira dentro da caixa (Figura 12).



Figura 13 - Fase V: retirar a peneira com a pasta de papel

Na figura 13 podemos ver as crianças a retirar a peneira dentro da caixa. A peneira retinha apenas a pasta de papel.



Figura 14 - Fase VI: passar a pasta de papel para o pano

De seguida as crianças passavam esta pasta para o pano de 100% algodão (Figura 14).



Figura 15 - Fase VII: colocar a folha de papel, a secar no estendal

Por fim as crianças colocaram o pano a secar no estendal (Figura 15).

No dia seguinte (31 de maio de 2016) procedeu-se à última fase desta atividade, a fase VIII: retirar as folhas secas do pano (esticar o pano).

Com esta proposta as crianças terão desenvolvido competências a nível da Área de Expressão e Comunicação – domínio da expressão motora (terão aprendido a manipular diversos objetos); no domínio da expressão plástica (houve interação entre as crianças, oportunidade de resolução conjunta de problemas e de combinação de formas de colaboração); na Área do Conhecimento do Mundo (as crianças tiveram a oportunidade de contactar com uma nova situação, a elaboração de folhas de papel reciclado, de experimentar e de explorar materiais novos) e na Área de Formação pessoal e social (as crianças trabalharam em grande e em pequeno grupo existindo relações com o Outro).

No dia 6 de junho de 2016 fizemos uma síntese do que já havíamos feito relacionado com o papel. Neste momento as crianças desenvolveram competências a nível da Área de Expressão e Comunicação – domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, tais como, comunicar, partilhar, recordar em grande grupo o que foi realizado ao longo dos últimos dias.

A Dobragem de papel: Origami foi uma outra proposta feita pelas alunas estagiárias ao grupo de crianças. Cada criança dobrou um quadrado de papel de forma a elaborar um papagaio de papel que depois foi colocado e colorido numa folha de papel. De seguida foi proposto a cada criança, a elaboração de mais figuras em *origami*. Assim, as crianças

realizaram vários animais a partir de um quadrado, tais como o gato, o cão e o cisne, (Figura 16). Tendo sido opcional, só algumas crianças é que a quiseram fazer. Estas crianças terão desenvolvido competências a nível da Área de Expressão e Comunicação - domínio da expressão plástica (a manipular e dobrar a folha de papel de diversas formas, conhecendo assim a potencialidade deste objeto). Ainda nesta área, mas no domínio da expressão motora, as crianças desenvolveram a motricidade fina, com as dobragens da folha de papel. A nível da Área de Conhecimento do Mundo, as crianças tomaram conhecimento de uma técnica nova, o *origami* e tiveram a oportunidade de a experimentar. A Área de Formação Pessoal e Social também esteve presente, pois foi uma atividade em que o grupo decidiu se queria fazer e o que queria fazer.



Figura 16 – J. (5 anos), Ma. (4 anos), M. (4 anos) com animais feitos em origami (cisne e gatos)

Após a realização destas 8 propostas, ficou decidido, em grande grupo, registá-las em papel, utilizando as folhas recicladas realizadas numa das atividades (Figura 17). Este momento transmitiu a partilha de ideias/opiniões das crianças, respeito pelo outro, competências estas relacionadas com a Área de Formação Pessoal e Social. Na Área de Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, este registo foi um meio de abordar a escrita com este grupo de crianças.

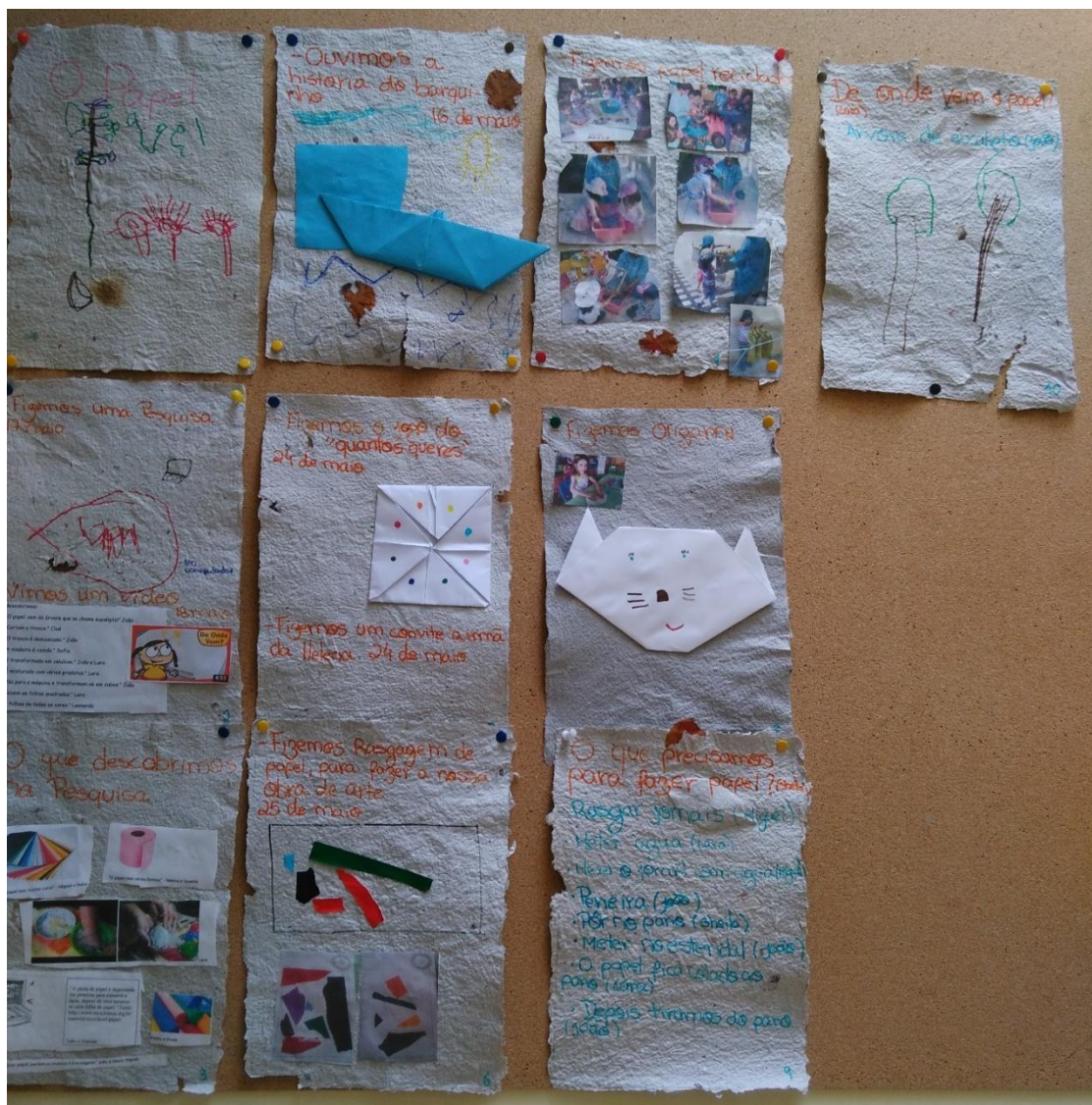


Figura 17 – Documentação Pedagógica: Registo final do projeto do papel

9.5. 4ª fase: Divulgação / Avaliação

No dia 8 de junho de 2016, em grande grupo conversámos com as crianças, de modo a decidir como divulgar o nosso projeto. Acordamos que o registo em papel do projeto seria colocado no placar do corredor, junto à nossa sala para que os familiares e a comunidade educativa pudessem observar o trabalho realizado. Ainda como forma de divulgação, as crianças mostraram interesse em partilhar com os colegas da “Sala da Amizade”, com (crianças entre os 2 e os 3 anos de idade) o papel reciclado realizado. Assim sendo, duas

crianças deslocaram-se até à sala referida anteriormente e ofereceram duas folhas de papel, explicando como foram realizadas e por quem.

Como forma de avaliação foram respondidas as perguntas colocadas no início do projeto:

O que descobrimos:	
1. “O que precisamos para fazer papel?” (Sh. 4 anos)	“Rasgar jornais” (Mi. 5 anos) “Meter água” (L. 5 anos) “Mexer o jornal com água” (Mi. 5 anos) “Peneira” (J. 5 anos) “Pôr no pano” (Sh.4 anos) “Meter no estendal” (J.5 anos) “O papel fica colado ao pano” (L. 5 anos) “Depois tiramos do pano” (J. 5 anos)
2. “De onde vem o papel?” (L. 5 anos)	“Árvores do eucalipto” (J. 5 anos)

Quadro 3 – Projeto “O Papel”: Respostas às questões levantadas

Em síntese, este projeto permitiu que as crianças conhecessem de onde vem o papel, envolvendo todos os intervenientes educativos e integrando conhecimentos de todas as áreas de conteúdo das OCEPE.

Conclusão da Parte II

Em conclusão, esta parte II revela o processo formativo vivido em contexto de Jardim-de-Infância I dando a conhecer o MEM, o papel das histórias e do espaço exterior no desenvolvimento das crianças (Capítulo III).

O Capítulo IV apresenta o projeto “O papel” realizado de acordo com a metodologia de trabalho de projeto com as crianças e outros intervenientes educativos revelando as aprendizagens que as crianças terão retirado em cada fase realizada.

Parte III – Prática Pedagógica Supervisionada em Contexto de Jardim-de-Infância II

Esta terceira parte do relatório integra 2 capítulos, o capítulo V e o capítulo VI.

O capítulo V revela, numa perspectiva reflexiva, a minha experiência em Prática Pedagógica – Jardim-de-infância II e está organizado em 2 pontos: 1) Contextualização da Prática Pedagógica; 2) A avaliação na educação pré-escolar (neste ponto aborda-se a avaliação em formato de portefólio).

O capítulo VI apresenta o projeto “Os pintos” desenvolvido com todos os intervenientes educativos da “sala 2”, seguindo as fases da metodologia de trabalho de projeto.

Capítulo V – Reflexão sobre a Prática (Jardim-de-Infância II)

10. Contextualização em Prática Pedagógica (Jardim-de-Infância II)

Realizei a minha Prática Pedagógica em educação de infância no Jardim-de-Infância de Pinheiros (J.I-II) uma instituição da rede pública do Ministério da Educação que se situa nos Pinheiros, na freguesia dos Marrazes, em Leiria e que pertence ao Agrupamento de Escolas dos Marrazes. Este J.I é composto por duas salas de Jardim-de-Infância (designadas por sala 1 e sala 2) a funcionar no rés-do-chão de um edifício de dois pisos (no piso superior é constituída por outras duas salas de 1º ciclo do ensino básico. No período da manhã são lecionados o 3º e o 4º anos e no período da tarde o 1º e o 2º anos).

O rés-do-chão contém um hall de entrada para cada sala do Jardim-de-Infância, com cabides para as respetivas crianças, uma dispensa, uma casa de banho para adultos, duas casas de banho para crianças (uma para as crianças do 1º CEB e outra para as crianças do Jardim-de-Infância) e ainda um espaço exterior com um parque infantil (com pavimento esponjoso), um campo de futebol, um espaço com pedras pequenas (cascalho) e um espaço com árvores, mesas e bancos. O espaço exterior é partilhado com todas as outras crianças, incluindo as crianças do 1º CEB. A esta instituição pertence, ainda, um anexo que tem como utilidade a realização das refeições. É composto por um refeitório (com capacidade para 50 crianças), uma copa, uma casa de banho de apoio e um gabinete de educadores.

No que diz respeito ao pessoal docente, o Jardim-de-Infância é composto por duas educadoras de infância, cada uma numa sala de atividades. A sala 1 integra 19 crianças e a sala 2, 20. Para o Jardim-de-Infância há duas auxiliares de ação educativa que vão alternando de sala, ou seja, trocam de sala à semana. Esta equipa é, ainda, composta por uma animadora social e uma tarefeira que estão com as crianças no período das atividades de animação e apoio à família (AAAF).

Em relação à interação família / Jardim-de-Infância, este não impõe nenhuma regra específica, daquilo que pudemos observar. A educadora da sala 2 permite a entrada dos

pais / encarregados de educação na sala no momento do acolhimento e na altura de estes irem embora, com o intuito destes estarem a par de tudo o que acontece no Jardim-de-Infância, para as crianças que têm alguma dificuldade a ficar no Jardim-de-Infância, a educadora permite que os pais / encarregados de educação fiquem um pouco mais tempo na sala, junto da criança. Segundo Rosado e Dimas (2013) o Jardim-de-Infância deve incentivar a participação dos pais no programa educativo e estabelecer relações de afeto criando um triângulo harmonioso entre casa, criança e escola.

Para além das atividades educativas ocorrem também atividades de animação e apoio à família (AAAF), nomeadamente o almoço e o prolongamento de horário. O prolongamento de horário diz respeito ao acolhimento, no refeitório, até às 9h e a partir das 15h30. A esta hora as crianças deslocam-se de autocarro até ao Centro Social, Pastoral e Cultural dos Pinheiros, lancham e realizam atividades de tempos livres, orientadas por uma animadora social. A AMITEI (Associação de Solidariedade Social de Marrazes) é a empresa que auxilia no funcionamento das atividades de animação e apoio à família (AAAF).

Relativamente ao espaço interior, a sala de atividades possui uma área de, aproximadamente, 55 m² pelo que está de acordo com o Despacho Conjunto nº 268/97 (a área é superior a 50 m², existindo 2 metros por criança).

A sala encontra-se dividida por diferentes áreas de atividade de modo a proporcionar às crianças experiências diversificadas. A necessidade de cada criança explorar e brincar varia à medida que as crianças se vão desenvolvendo, logo a organização do espaço tem de ser flexível, sendo sensível a esta mudança.

Nesta sala existem seis áreas: área da garagem, área da casinha, área da biblioteca, área da informática, área de jogos no tapete e a área polivalente (onde se incluem atividades de expressão plástica e jogos de mesa). Estas áreas permitem a exploração sensorial, a exteriorização de emoções, a construção e realização de jogos simples. Esta organização assenta nas características das crianças, nas intenções educativas do educador de infância e na finalidade educativa dos materiais.

Para além destas seis áreas existe, ainda, o tapete onde as crianças se reúnem em diversos momentos, entre eles, o momento de acolhimento. Nesta área as crianças contam novidades, ouvem e cantam histórias, cantam canções, debatem assuntos / projetos (...) e serve também de auxílio para a área de jogos no tapete (construções).

Na sala e no hall de entrada existem, vários espaços de exposição/divulgação onde são afixados trabalhos, como forma de apresentar/comunicar o trabalho que se faz e informações gerais relativas ao funcionamento do Jardim-de-Infância.

O material existente nas diversas áreas, encontra-se em bom estado de conservação, é variado e estimulante. É resistente e acessível (o único material que não se encontra acessível é o que está por cima do lavatório) e encontra-se identificado para facilitar a sua utilização e arrumação pelas crianças e adultos. A disposição dos materiais na sala tem como função promover a autonomia das crianças e estando identificados com símbolos.

Existem ainda outros instrumentos de organização do grupo como o quadro de presenças, o quadro do chefe, o quadro do tempo, o quadro de aniversários e o painel onde são afixadas as regras da sala.

Na área da garagem existe um tapete, carros e edifícios de plástico onde as crianças podem andar com os carros, (nesta área podem estar até 3 crianças). Na área da casinha existe uma tábua de passar a ferro de brincar, uma mesa redonda com cadeiras, micro-ondas, fogão e forno de plástico à medida das crianças, bonecos e acessórios variados, (nesta área podem estar até ao máximo de 4 ou 5 crianças). Na área da biblioteca existem alguns livros dispostos numa estante e uma mesa com duas cadeiras e um sofá (nesta área podem estar no máximo 4 crianças). Na área da informática existe um computador, impressora e duas cadeiras (nesta área podem estar até 2 crianças, onde realizam jogos no computador). Na área de jogos no tapete existe um baú com peças de construção (nesta área podem estar até 7 ou 8 crianças dependente da construção). Na área polivalente existe uma mesa à disposição das crianças, dois móveis com papel, lápis de cera, canetas, lápis de cor, entre outro material de pintura, jogos de encaixe com diferentes graus de dificuldade (nesta mesa polivalente podem estar até 7 ou 8 crianças).

Na sala existe ainda um lavatório com uma estante por cima onde se encontram vários materiais como plasticina, lãs, entre outros e uma estante com organizadores individuais onde as crianças colocam os trabalhos/desenhos finalizados.

Na sala as paredes e tetos estão pintados de cores suaves para transmitir uma certa calma às crianças e aos adultos. O pavimento da sala é de madeira, existindo um tapete de esponja. No teto existe um esticador para colocar alguns trabalhos das crianças. A sala tem 3 janelas e é através destas que entra luz natural. A sala tem 3 portas, uma é considerada a porta de entrada da sala, outra dá acesso à sala 1 (outra sala de Jardim-de-Infância) e a terceira porta dá acesso às casas de banho e ao espaço exterior. A casa de banho é de utilização conjunta com a outra sala de Jardim-de-Infância e é composta por 3 lavatórios, (com doseador de sabonete e com espelhos à medida das crianças e 3 sanitas grandes, caixote do lixo e papel.

Esta sala tem à sua disposição materiais, como bolas, um túnel, arcos, mas que se encontram guardados e podem ser utilizados com o visionamento da educadora de infância.

O espaço exterior é amplo para atividades motoras ou de motricidade ampla. Existe um espaço onde se encontram quatro bolas saltitantes, sete triciclos com pedais, um escorrega, dois baloiços, um balancé para duas crianças e um castelo reciclado feito com embalagens recicladas realizado no ano anterior com a ajuda dos pais e avós, que se encontram debaixo do alpendre, local onde podem brincar com esse material. Como já foi referido anteriormente existe um espaço composto por cinco árvores, duas mesas de piquenique e respetivos bancos, paletes, dois lixos não utilizáveis, dois canteiros de flores. Existe um campo com duas balizas, piso lineado e é de betão poroso, destinado à prática desportiva e rampas de acesso às salas. Há um espaço coberto, para que as crianças possam brincar nos períodos de recreio e após o período de almoço, principalmente em dia de chuva.

A sala 2 é composta por 20 crianças, com idades entre os 2 e os 5 anos de idade⁴, 11 raparigas e 8 rapazes. Existem 6 crianças que estão a frequentar a instituição pela primeira vez. Maioritariamente (14 crianças) têm prolongamento de horário e deslocam-se para o Centro Social, Pastoral e Cultural dos Pinheiros. Seis crianças não têm esse prolongamento e às 15h30 os pais ou avós vão buscá-las à instituição. No geral, ouvem histórias em casa, contadas pelos pais ou irmãos, ou seja, têm contacto com os livros. Costumam ajudar nas tarefas em casa, como por exemplo pôr a mesa e arrumar os brinquedos. A nível físico deslocam-se sem problema, o equilíbrio está assegurado, a coordenação braços-pernas também está adquirida e a motricidade é perfeitamente rítmica (Boulch, 2001). A nível cognitivo estas crianças já têm alguma autonomia conseguem vestir-se e despir-se sozinhas, a maioria consegue ir até à casa de banho sem necessitar de ajuda, são curiosas e falam de forma perceptível. A nível psicossocial estas crianças têm um grande espírito de entreajuda, pois as mais velhas tentam ajudar as mais novas, relacionam-se umas com as outras tendo bastantes brincadeiras entre si. Durante o dia são realizadas várias atividades de acordo com os interesses das crianças. A rotina diária está organizada em vários momentos: acolhimento; reunião de grande grupo: conversar, planear, avaliar, decidir; higiene, lanche e recreio; desenvolvimento de atividade/projetos; almoço; continuação da ação; atividades (consoante o dia da semana); reunião de grande grupo: conversar, avaliar e consolidar.

De seguida irei começar por falar sobre a avaliação na educação pré-escolar, pois neste semestre foi um dos fatores que tentei melhorar da PP. De seguida irei falar da avaliação em formato de portefólio pois tive a oportunidade de realizar duas avaliações em formato de portefólio.

⁴ Idades das crianças em setembro de 2016

11. A avaliação na Educação Pré-Escolar

A avaliação na Educação Pré-Escolar é formativa, conforme a circular nº 4 (2011). Deverá ser desenvolvida num processo contínuo e interpretativo, colocando a criança como a protagonista da sua aprendizagem, levando-a a tomar consciência do que já conseguiu, das dificuldades e de como as ultrapassar.

“Avaliar tem a função de regular o processo de ensino-aprendizagem. Ajuda a averiguar se os alunos estão a realizar os processos pretendidos e a encontrar caminhos necessários para que consigam atingir as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam.” (Lopes & Silva, 2012, p. 2)

É assim um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo. Assenta na observação contínua dos progressos da criança, sendo uma forma de apoiar e sustentar a planificação e a tomada de decisões do educador, tendo em vista a construção de novas aprendizagens. Neste processo de avaliação deverá ser tida em consideração a idade e as características de cada criança, e a articulação das áreas de conteúdo (Circular nº 4, 2011):

“A avaliação, enquanto processo contínuo de registo dos progressos realizados pela criança, ao longo do tempo, utiliza procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas.” (pp. 4 e 5)

Como Carrasco (1985) afirma, “... a avaliação permitir-nos-á conhecer os pontos fortes e os pontos fracos do ensino e da aprendizagem e, em consequência, facilitará a sua correcção e melhoramento.” (p. 16) Portanto, o educador deverá avaliar os conteúdos e os comportamentos da criança, tanto na área cognitiva como na afetiva. Deverá, ainda, ter em conta o ambiente educativo, pois é um fator essencial do processo de avaliação e as características do seu ambiente familiar e sociocultural. Desta forma, a organização do ambiente educativo, deverá estar repleto de contextos de aprendizagem (Circular nº 4, 2011).

Beeby (1977), citado por Wolf (2004), refere que a avaliação é muito mais do que a descrição do que acontece num certo momento. É a recolha e a interpretação da informação e ainda, a formulação de juízos de valor.

Para Carrasco (1985, p. 10) “A avaliação educativa deve ser sistémica, contínua e integral.” Sistémica porque obedece a um plano preconcebido e contínua porque deve ser realizada ao longo do desenvolvimento e não apenas no final de um ciclo. Os dados devem ser interpretados com grande cuidado, para que o educador de infância não seja induzido em erro. É um processo integral uma vez que se avaliam todos os elementos de intervenção na educação institucional, tais como, os elementos materiais, formais, pessoais, categoriais e metodológicos (Carrasco, 1985; Wolf, 2004).

Esta avaliação contínua deverá passar por três momentos fundamentais: i) avaliação inicial, base para planificar a ação educativa (ou seja, o educador deverá ficar a saber onde se encontra cada criança, nomeadamente a nível das suas aptidões e personalidade). Para esta avaliação inicial é necessária a colaboração, o apoio dos familiares e ter em conta o contexto em que a criança está inserida; ii) a avaliação progressiva, neste momento a criança estará submetida a uma contínua e progressiva avaliação, assente essencialmente na programação de atividades ordenadas para cumprir com os objetivos/metapas previstas e iii) a avaliação final, resultante de todas as avaliações realizadas ao longo do ano, onde se encontra o resultado do processo (Carrasco, 1985). Na Circular nº4 (2011), defende-se que a avaliação realizada no início do ano letivo, a inicial, é designada de avaliação diagnóstica. Esta avaliação diagnóstica solicita que o educador realize a caracterização do grupo e de cada criança. Esta caracterização tem como finalidade conhecer o que cada criança e o grupo já sabe e é capaz de fazer, quais as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares. Tudo isto servirá de base para a tomada de decisões da ação educativa. Na minha Prática Pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância II um dos recursos utilizados pela educadora orientadora para a caracterização do grupo foi o questionário aos pais via carta como refiro na minha reflexão crítica (Apêndice XV):

Esta foi realizada pela educadora em forma de carta, pois a educadora escreveu uma “carta aos pais” onde os pais tinham de responder a várias questões, tais como: “qual a brincadeira

preferida do seu filho?"; "conta ou lê histórias ao seu filho?"; "vão juntos às compras?"; "o seu filho colabora em alguma atividade doméstica?"; "o que conversam sobre a escola?" e por último se "há alguma coisa que queira partilhar?". Esta carta é enviada a todos os pais das crianças "novas" que frequentam o Jardim-de-Infância pela primeira vez, as outras crianças já têm esta carta preenchida do ano anterior.

A avaliação é da responsabilidade do educador titular do grupo, que deverá definir uma metodologia de avaliação tendo em conta as suas conceções e opções pedagógicas, deverá integrar, de forma articulada, os conteúdos do currículo e os procedimentos e estratégias de avaliação. Para além do educador, neste processo deverão, também, intervir as crianças, a equipa educativa, os encarregados de educação, o departamento curricular da educação pré-escolar, os docentes de educação especial e os órgãos de gestão.

A Circular nº4 (2011) refere as finalidades e princípios da avaliação, dos quais destaco o envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, permitindo a sua aprendizagem, a consciência dos seus progressos e das suas dificuldades; e conhecer a criança e o seu contexto de forma holística, envolvendo os vários intervenientes (pais, equipa e outros profissionais).

Em relação aos princípios da avaliação, a mesma circular, na p.3, identifica o "carácter holístico e contextualizado do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança; a coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE a utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados; o carácter formativo; a valorização dos progressos da criança; e a promoção da igualdade de oportunidades e equidade." (p. 3)

No final de cada período letivo, o educador de infância deverá ter concluído: a avaliação do Plano Anual de Atividades, a avaliação do Projeto Curricular de Grupo, a avaliação do Programa Educativo Individual (PEI), a avaliação das aprendizagens das crianças, a avaliação das atividades desenvolvidas nas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e deverá ter disponível a informação descritiva aos encarregados de educação sobre as aprendizagens e os progressos da criança. No final do ano letivo, deverá, ainda, interligar na avaliação: a articulação com o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) dos

processos individuais das crianças que transitam para este nível de ensino, o relatório circunstanciado.

Para a realização da avaliação cada educador utiliza técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados, de acordo com as suas conceções e opções pedagógicas. Dentro destas, destaco a observação que deve ser o mais objetiva possível e corroborar o obtido com outras observações realizadas (Carrasco, 1985); as entrevistas - em forma de conversa, obtém-se as informações pretendidas (Carrasco, 1985); as abordagens narrativas; as fotografias; as gravações áudio e vídeo; os registos de autoavaliação; os portefólios construídos com as crianças que documenta a aprendizagem durante um determinado tempo (Lopes & Silva, 2012); e os questionários a crianças, pais ou outros parceiros educativos - a criança dá resposta a uma série de perguntas (Carrasco, 1985).

As diversas técnicas e instrumentos de observação e de registo, permitem ao educador obter uma perceção da criança sob vários ângulos, sendo possível documentar os seus progressos, acompanhar a evolução das suas aprendizagens e recolher elementos concretos para que o educador possa adequar a sua intervenção educativa. Assim sendo, “os instrumentos de avaliação devem ser adaptados para responder às necessidades individuais das crianças.” (Circular nº4, 2011, p.6)

11.1. Avaliação por portefólio

Nesta Prática Pedagógica supervisionada em contexto de Jardim-de-Infância II tive a oportunidade de realizar dois portefólios individuais de duas crianças do Jardim-de-infância de Pinheiros como refiro na minha reflexão do final do percurso em Prática Pedagógica – Jardim-de-Infância II (Apêndice XVI):

Outra das aprendizagens significativas, foi a construção de portefólios individuais de duas crianças desta sala. Para a realização destes portefólios tive necessidade de ler e pesquisar sobre o assunto, ainda recorri a uma educadora de modo a ser-me possível ver este instrumento de avaliação. Ao realizar os portefólios tive a oportunidade de conversar com as famílias sobre estes, explicando oralmente no que consistia o trabalho folheando o portefólio junto destas, o que me fez sentir como uma “verdadeira educadora”.

Segundo Cardoso (2005) um portefólio tem origem nos países anglo-saxónicos, sendo um instrumento muito utilizado para a avaliação no contexto das Artes. Nestes portefólios eram exibidos os melhores ou mais significativos trabalhos do artista, vindo assim os seus talentos e capacidades.

Weaver (1997) refere que a primeira utilização do portefólio na educação foi em 1940 na Holtville School no Alabama com a denominação de *folder*, onde os trabalhos dos estudantes, eram guardados e posteriormente mostrados aos pais, os quais podiam acrescentar comentários. A utilização do portefólio surge de novo nos anos 80, do séc. XX como forma de organização dos trabalhos no ensino primário, secundário e universitário

Para Boas (2005), o portefólio é um dos procedimentos utilizados na avaliação formativa, diferente de outros métodos de avaliação, podendo ser construído em parceria com a criança. O portefólio serve para vincular a avaliação do trabalho pedagógico em que a criança toma decisões, de modo a que ela possa formular as suas próprias ideias, faça escolhas e não apenas cumpra prescrições dadas pelo educador. Através de entrevistas individuais com crianças e observações regulares, o educador pode descobrir os tópicos e as questões que estimulam e que motivam as crianças a investigarem e a experimentarem (Shores & Grace, 2001).

Como afirma Cardoso (2005), o processo formativo é permanente e constante o portefólio pretende ser esse instrumento de construção permanente de aprendizagens. Devendo estar durante todo o ano letivo em construção (de modo a ser feito e refeito numa dinâmica de reflexão), é um instrumento de avaliação que informa a prática curricular, não tendo a finalidade de avaliar apenas o nível de desenvolvimento da criança (ou seja, não pretende apenas avaliar o produto, mas sim o processo).

Segundo Sá-Chaves (2005, p. 86) “O portefólio revela a evidência tangível dos processos resultados ou realizações e as competências que vão sendo actualizadas quando a pessoa muda e cresce”. Silva e Craveiro (2014) salientam que é uma estratégia de avaliação, que implica o educador de infância (na documentação e na avaliação das aprendizagens) e envolve a criança.

Para Simão (2005, p. 93) o portfólio é:

Uma espécie de filme onde o processo de aprendizagem fica registado quase que com movimento, onde o estudante pode incluir processos alternativos de reflexão, comentários a partir de situações diversificadas, particulares, que constituem o somatório de experiências e vivências dos indivíduos.

Para Gullo (1997) citado por Cardoso (2005), o portefólio não deve ser só um instrumento de avaliação. Deve, sim, proporcionar uma forma de organizar e armazenar sistematicamente a informação recolhida sobre as crianças. Cujo o objetivo máximo é encorajar o ensino centrado na criança (Shores & Grace, 2001).

Canavarro, Martins e Rocha (2007) consideram o portfólio como um instrumento de avaliação de grande importância, uma vez que as informações nele contidas possibilitam verificar o processo de aprendizagem contínuo, assumindo-se como um referencial importante na formação de professores.

O portfólio enquanto instrumento de aprendizagem e avaliação tem, segundo Simão (2005, p. 286):

Conseguido chamar a atenção entre ensino – aprendizagem – avaliação. Para a articulação entre eles o portfolio é uma mais valia no envolvimento dos professores na busca de processos de ajuda para os aprendentes, construir e auto regular os seus próprios processos de aprendizagem e avaliação.

Como refiro na minha reflexão do final do percurso em Prática Pedagógica – Jardim-de-Infância II (Apêndice XVI):

Ao realizar estes portefólios sinto-me mais preparada/segura para o fazer enquanto futura educadora, visto que este instrumento de avaliação avalia o processo e não o produto final, como nas tão conhecidas grelhas de avaliação.

Capítulo VI – Projeto “Os pintos”

12. Contexto e apresentação do projeto

O projeto sobre os pintos foi realizado em parceria com a minha colega de PP, com as 20 crianças da “sala 2” do Jardim-de-Infância dos Pinheiros, com a colaboração da educadora e da assistente operacional.

O âmbito do projeto surgiu após a leitura da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009), no dia 31 de outubro de 2016, em grande grupo. Uma vez que foram várias crianças que demonstraram interesse em dramatizar a história. M. (4 anos) que comentou “Esse livro é muito giro, tenho em casa o *Quiquiriqui*”; E. (5 anos) disse “Eu sou o *Quiquiriqui*”; L. (5 anos) “eu sou a mãe galinha”. Neste dia vimos que estas crianças tinham interesse em realizar um teatro, tendo por base esta história.

Nesta mesma semana, na quarta-feira, dia 2 de novembro de 2016, decidimos que seria interessante propor às crianças a realização de um projeto sobre os pintos, visto que a personagem principal da história, o *Quiquiriqui*, era um pinto. Assim, no dia 2 de novembro, começámos por interrogar as crianças sobre o que já sabiam sobre os pintos, uma vez que todas as crianças estavam entusiasmadas com a ideia de fazer um teatro a partir da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009), mas não sabiam muitas coisas sobre pintos.

Primeiro começámos por escrever numa folha “o que sabemos?” e “o que queremos saber?”. As crianças foram dizendo o que sabiam sobre os pintos, e de seguida, perguntei “o que querem saber sobre os pintos?”. À medida que as crianças iam dizendo, a minha colega de PP ia registando numa folha de papel, elaborando-se um quadro (Figura 18), com os dados das crianças sobre o que sabiam e o que queriam descobrir sobre os pintos.

Após o levantamento destas ideias afixámos esta folha de papel num placar existente na sala de atividades. (1ª fase: definição do projeto)

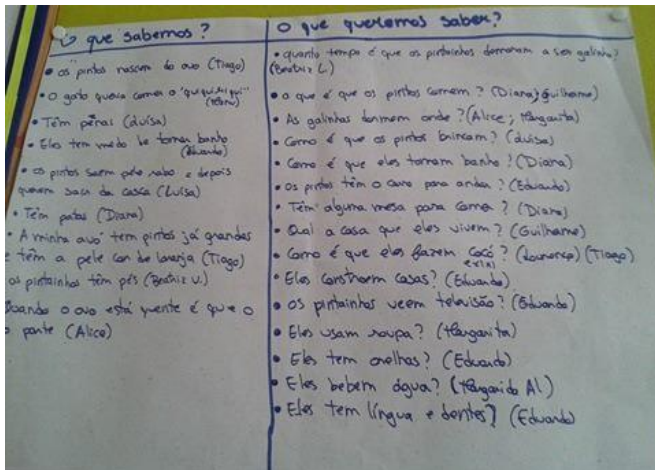


Figura 18 - O que já sabemos e o que queremos saber sobre os pintos

No dia 7 de novembro de 2016, as crianças estavam todas sentadas no tapete e perguntei o que iríamos fazer com os dados levantados. A minha colega de PP disse que ainda não tínhamos dito como e quando iríamos responder às nossas questões, sugerindo elaborar outro quadro com as seguintes questões “Como vamos descobrir?” e “Quando?”. Após essa organização e com o auxílio dos dados do primeiro quadro preenchemos o que queríamos descobrir e quando (Figura 19). De referir que estes dados foram colocados junto do quadro elaborado no dia 2 de novembro de 2016 (2ª fase: planificação e desenvolvimento do trabalho).

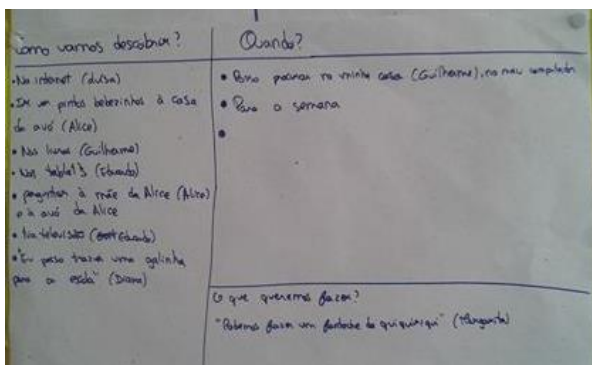


Figura 19 - Dados sobre os pintos: como vamos descobrir e quando

Entre o dia 8 de novembro de 2016 e o dia 14 de dezembro de 2016 as crianças procuraram informações para responderem às suas curiosidades, encontrando-se as propostas de atividade no quadro 4:

Proposta de atividade	Data
Conversa sobre a elaboração do teatro da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009): definição de personagens e ensaio do teatro.	8/11/2016
Pesquisa sobre pintos:(internet e em livros).	15/11/2016
Elaboração do bolo da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009).	16/11/2016
Construção da tabela das personagens do teatro da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009);	22/11/2016
Elaboração de adereços para a peça de teatro da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009).	22, 23 e 28/11/2016
Visita ao galinheiro da avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos), a Maria da Luz;	23/11/2016
Vinda dos pintainhos para a nossa sala.	28/11/2016
Elaboração da carta à avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos).	29/11/2016
Jogo com movimentos e sons dos animais da quinta;	30/11/2016
Elaboração e pintura do padrão dos pintos.	5/12/2016
Desenho dos pintos.	13/12/2016
Apresentação do teatro da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009) à sala 1.	14/12/2016
Finalização do projeto “Quiquiriqui”: resposta às perguntas do projeto.	

Quadro 4 – Projeto “Os Pintos”: programação das propostas de atividade

No dia 8 de novembro de 2016, em grande grupo, começamos por conversar sobre a história do “Quiquiriqui” (Núñez, 2009), visto que as crianças revelaram interesse em falar sobre ela, propondo-se a realização de um teatro. Uma vez que a história contém apenas três personagens principais, em grande grupo resolvemos introduzir mais personagens, tendo cada criança escolhido uma. As crianças participaram na decisão da realização do teatro e na resolução do problema da existência de poucas personagens, colocando possíveis hipóteses (Área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e área do conhecimento do mundo). Todas as áreas elencadas nesta fase apresentam-se por referência a Silva, Marques, Mata e Rosa (2016).

Para a realização do teatro foram realizados vários ensaios do teatro da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009). Estes ensaios foram, ora planejados, ora realizados espontaneamente, dependendo do interesse das crianças. Com a realização destes ensaios, as crianças ter-se-ão desenvolvido a nível motor, através de movimentos de deslocação e do controlo desses movimentos e a nível da linguagem, utilizando a linguagem oral adequada à situação (Área de expressão e comunicação, domínio da educação física,

domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da educação artística, subdomínio do jogo dramático/teatro).

No dia 15 de novembro de 2016 realizou-se a proposta das crianças de pesquisar em livros e na internet informações sobre pintos (Figura 20). Duas crianças, de cada vez, procuraram na internet com a ajuda de uma estagiária e oito crianças, também de cada vez, procuraram em livros com a ajuda de outra estagiária. Após esta pesquisa foi possível encontrar várias informações (Apêndice XVII e XVIII) que foram apresentadas em grande grupo, permitindo a partilha oral em grande grupo (Área de formação pessoal e social e área de expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).

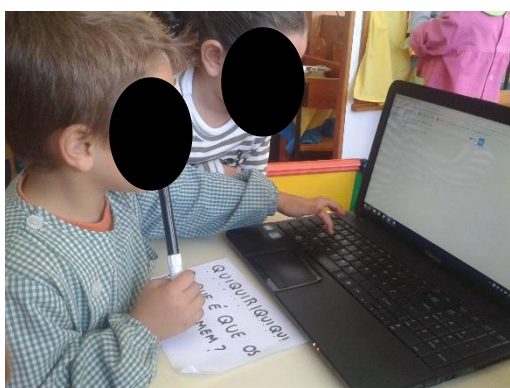


Figura 20 – Projeto “Os Pintos”: pesquisa na internet

Para além das pesquisas realizadas na sala, propusemos às crianças que pesquisassem em casa, com ajuda de familiares, informações sobre pintos e que as trouxessem para todo o grupo poder aprender. O G. (5 anos) e a M. S. (4 anos) trouxeram informações acerca dos pintos (Apêndice XIX) e mostraram ao grande grupo.

Outra proposta executada foi a elaboração de um bolo, no dia 16 de novembro de 2016, uma vez que na história o pinto “Quiquiriqui” e a sua mãe fizeram um bolo de chocolate (Figura 21). Com esta atividade as crianças tiveram a possibilidade de colocar hipóteses acerca dos ingredientes para realizar um bolo (Área do conhecimento do mundo). Tiveram, também, oportunidade de identificar a quantidade de ingredientes necessários, através da contagem de símbolos, de organizar e tratar dados, visto que necessitaram de

recolher informação através da lista de ingredientes. Abordaram, ainda, a medida através de instrumentos de medida (chávena e colher) (Área de expressão e comunicação, domínio da matemática).



Figura 21 – Projeto “Os Pintos”: elaboração do bolo de chocolate

A construção da tabela das personagens do teatro da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009) foi outra proposta executada. Iniciou-se com a procura de uma imagem de cada personagem da história, ou seja, cada criança procurou em revistas e jornais uma imagem da sua personagem do teatro e recortou. Depois, em grande grupo, partilharam o que recortaram, colaram numa folha de forma a criar conjuntos de animais iguais e contaram quantos animais existiam em cada conjunto. Com esta proposta foi possível agrupar por categorias, identificar diferenças e semelhanças e realizar contagens simples e registo dos números (Figura 22). (Área do conhecimento do mundo, área de expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática e área de formação pessoal e social).



Figura 22 - Projeto "Os Pintos": animais da história "Quiquiriqui"

Nos dias 22, 23 e 28 de novembro de 2016 construíram-se adereços para o teatro da história "Quiquiriqui" (Núñez, 2009). Inicialmente as crianças foram questionadas sobre quais os procedimentos necessários para construir adereços. A partir das suas ideias (completadas com as nossas) foram criados fatos com manga plástica, orelhas de cartolina (Figura 23) e adereços para o cenário como, por exemplo, um pote e um bolo. Com esta construção as crianças puderam desenvolver a criatividade através de produções plásticas (Área de expressão e comunicação, domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais).



Figura 23 – Projeto "Os Pintos": personagens do teatro da história "Quiquiriqui" (Núñez, 2009)

Outra proposta de atividade realizada foi a visita ao galinheiro da avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos). Com a autorização de todos os encarregados de educação, deslocámo-nos até

à casa da avó da A. (3 anos) e da La. (3 anos) e foi possível observar o local onde os pintos habitam, do que se alimentam e a sua constituição (Área do conhecimento do mundo). Ainda nesta visita, as crianças tiveram a oportunidade de fazer perguntas à avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos) relacionadas com a constituição dos pintos e com o seu habitat.

Quando já nos encontrávamos na sala, recordámos o que aprendemos com esta visita e refletimos sobre o que é que precisaríamos para ter um pintainho na nossa sala. A minha colega de estagio foi registando no computador, as ideias das crianças, juntando fotografias tiradas durante a visita à casa da avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos) (Apêndice XX) (Área de formação pessoal e social e área de expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).

No dia 28 de novembro de 2016 nós, estagiárias, trouxemos até à sala dois pintainhos, que ficaram na sala cerca de duas semanas. Pretendíamos que as crianças percebessem a sua constituição, o que necessitam para viver e visualizassem o seu possível crescimento. Neste sentido, a primeira tarefa foi observar os pintos, e medi-los (com um fio de lã que foi colocado numa folha A4). Assim, preparou-se a gaiola, com aparas, comida e água para colocar os pintainhos na sua nova habitação. As aparas foram trocadas várias vezes por semana e algumas crianças que frequentavam o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) quiseram ajudar nesta tarefa (Figura 24). A minha colega de estagio foi registando no computador todo o processo (da vinda dos pintainhos para a sala) (Apêndice XXI) para que esta informação possa ser consultada mais tarde (Área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação, domínio da educação física, domínio da matemática e área do conhecimento do mundo).



Figura 24 – Projeto “Os Pintos”: crianças do 1º CEB a colocar aparas na gaiola dos pintos.

Com os pintos na sala, tornou-se necessário pensar qual o destino destes após o término das duas semanas, (não podiam ficar na sala de atividades para sempre!) Após uma sugestão dada pelo E. (5 anos), decidimos oferecer os pintos à avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos) e, em grande grupo, no dia 29 de novembro de 2016, escrevemos-lhe uma carta informando-a que lhe íamos oferecer os pintos, agradecendo a sua disponibilidade por nos ter deixado ir visitar o seu galinheiro. Após conversámos em grande grupo acerca do que escrever, a minha colega de estagio escreveu o conteúdo numa folha e todos assinaram. Com esta proposta as crianças puderam referir o que tencionavam dizer à avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos) e escrever os seus nomes, ou seja, um meio de iniciarem a escrita (Área de expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).

No dia 30 de novembro de 2016 nós, estagiárias, propusemos realizar um jogo com movimento e sons dos animais presentes no teatro da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009). O jogo foi iniciado com o visionamento de um vídeo com a representação sonora e de movimentos de animais. Após este visionamento as crianças reproduziram o som/movimento de cada animal. Desta forma cada criança teve a oportunidade de representar o respetivo som e os movimentos realizados para cada animal se deslocar. (Área de expressão e comunicação, domínio de educação física, domínio da educação artística, subdomínio do jogo dramático/teatro, subdomínio da música e subdomínio da dança).

De referir que à medida que íamos obtendo informações acerca dos pintos, íamos acrescentando-a ao placar dentro da sala. Outra proposta realizada no dia 5 de dezembro

de 2016 foi a pintura de um friso com o desenho de um pinto (Figura 25), realizado pela minha colega numa folha de papel, que consistia na pintura consoante o conhecimento que as crianças tinham acerca das cores das penas dos pintos. Desta forma, as crianças ficaram a conhecer as possíveis cores dos pintainhos e tiveram também a oportunidade de pintar (Área do conhecimento do mundo e área de expressão e comunicação, domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais).



Figura 25 – Projeto “Os Pintos”: crianças a pintarem o friso dos pintainhos

No dia 6 de dezembro de 2016 voltámos a medir os pintos com um fio de lã e colocámo-lo junto à medida realizada no dia 28 de novembro de 2016 (Figura 26 e 27). Com esta proposta as crianças terão experienciado a medição, a altura e o comprimento, através de uma medida não convencional (o fio de lã) e vivenciado o crescimento dos pintos num determinado período de tempo (Área de expressão e comunicação, domínio da matemática).

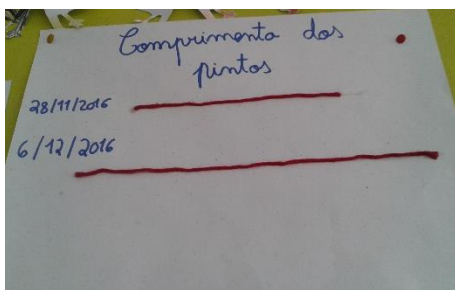


Figura 26 – Projeto “Os Pintos”: registo do comprimento de um pinto (28/11/2016 e 6/12/2016)

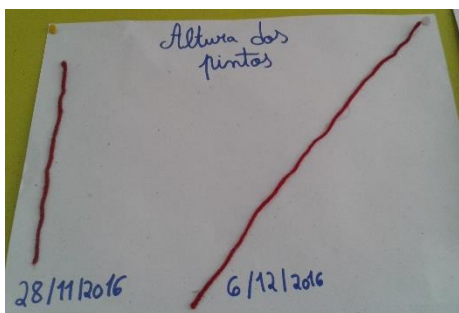


Figura 27 – Projeto “Os Pintos”: registo da altura de um pinto (28/11/2016 e 6/12/2016)

No dia seguinte (7 de dezembro de 2016), no final do dia, entregámos a carta à avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos), que a leu em voz alta. Ela ficou muito contente e levou os pintos para a sua casa, prometendo cuidar muito bem deles (Figura 28).

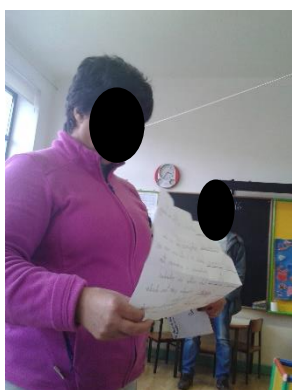


Figura 28 – Projeto “Os Pintos”: avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos) a ler a carta

Depois dos pintos já não estarem na sala, o G. (5 anos) sugeriu que desenhassem os pintos que estiveram na sala. Então, no dia 13 de dezembro de 2016, cada criança desenhou os dois pintos (Figura 29). Com esta proposta as crianças tiveram que recorrer à memória, recordando-se dos pintos e desenhando-os numa folha de papel A4 (Área de expressão e comunicação, domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais).



Figura 29 – Projeto “Os Pintos”: desenho da Y. (3 anos)

No dia seguinte (14 de dezembro de 2016) apresentámos o teatro da história “Quiquiriqui” (Núñez, 2009) às crianças da sala 1. As crianças da sala 1 deslocaram-se até à nossa sala para ver a peça e escutar a história à medida que as crianças iam dramatizando as ações e as falas referidas no texto (Área de expressão e comunicação, domínio da educação física, domínio da educação artística, subdomínio do jogo dramático/teatro e domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).

Ainda que tenha havido preocupação com a divulgação do projeto (4ª fase: avaliação/divulgação), ao longo do projeto foi possível ir fazendo vários pontos da situação/de avaliação do que fomos aprendendo. Um desses momentos sucedeu-se quando visitámos o galinheiro da avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos). Como a L. (5 anos) não foi à escola nesse dia, optámos por, no dia seguinte (24 de novembro de 2016) relembrar o que aprendemos com esta visita. Desta forma começámos por informar a L. (5 anos) que fomos até à casa da avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos) e descobrimos que: - “Aqueles pintos tomavam banho quando chovia” - E. (5 anos); - “Os meninos (galos) tinham uma crista grande e as meninas (galinhas) uma crista mais pequena” - Mt. (5 anos).

No dia 14 de dezembro de 2016, em grande grupo, conversámos sobre o que aprendemos com este projeto e ainda respondemos às questões colocadas no início do projeto, agora relidas por mim (Apêndice XXII). Depois das perguntas respondidas, propusemos à Mt. (5 anos) que mostrasse o esquema da reprodução dos pintos (Figura 30) (pesquisa que G., de 5 anos, trouxe de casa) e que dissesse o que estava presente na figura. Mt. (5 anos), à

medida que ia apontando para cada imagem, referia: “Põe o ovo; [es]tásse a partir; já partiu; já nasceu; e já é grande”.

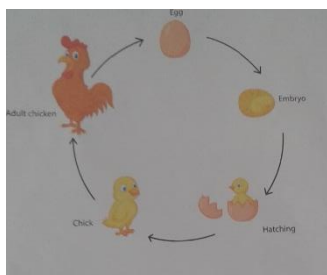


Figura 30 – Projeto “Os Pintos”: esquema da reprodução dos pintos

Ainda no mesmo dia, conversámos em grande grupo, para decidirmos como mostrar a outras pessoas o que aprendemos e a quem divulgar. Surgiram várias ideias e uma delas foi colocar tudo o que aprendemos no placar, à entrada da sala, para que os pais e as crianças do 1º CEB pudessem ver e, também, aprender. Então, com a ajuda da Le. (4 anos), que era a chefe do dia, colocámos o nosso projeto no placar da entrada da sala (Figura 31).



Figura 31 – Projeto “Os Pintos”: informações e atividades realizadas no âmbito do projeto “Os Pintos”

Em síntese, com este projeto, percebi de que forma a ação do educador de infância pode interferir nas ideias das crianças, envolvendo-as no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. As crianças, connosco, tiveram a oportunidade de planejar, avaliar, organizar espaços, materiais, tempo de realização das propostas - como é preconizado no Decreto de Lei nº 241 (2001), o educador deve proporcionar às crianças experiências educativas integradas.

Com a peça de teatro (atividade do projeto) promovemos, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) e facilitámos o recurso a

diversas formas de expressão dramática. Com a medição dos pintos e a elaboração do bolo (atividades do projeto) criámos oportunidades para a exploração das quantidades, (com recurso à comparação) utilizando sistemas convencionais e processos não convencionais de numeração e medida. Enquanto os pintos tiveram na nossa sala as crianças tiveram a oportunidade de observar fenómenos da natureza. Ainda segundo o mesmo Decreto de Lei educador de infância, deverá mobilizar e gerir os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação. Neste projeto, as crianças ao realizarem as suas pesquisas tiveram oportunidade de interagir com as novas tecnologias. Com o projeto, a sala de atividades transformou-se num espaço democrático (respeitando-se a diversidade de crianças, valorizando-se a comunicação, a criatividade, o raciocínio e a reflexão). (Romano, 2011)

Este projeto promoveu o envolvimento das crianças em atividades da sua iniciativa, fomentou a cooperação entre crianças (de modo a que todas se sentissem integradas), envolveu a comunidade e as famílias (Decreto de Lei 241 2001). Este projeto, na minha opinião, promoveu o desenvolvimento pessoal, social e cívico das crianças.

Com esta experiência, percebi que, no contexto de Jardim-de-Infância, o educador rege-se por documentos oficiais que regulam o seu trabalho, coisa que não acontece com o educador em Creche. No entanto, o educador em contexto de Jardim-de-Infância tem de ver muito além do que está escrito, dando primazia ao desenvolvimento da socialização e da afetividade. Enquanto agente educativo que facilita a aprendizagem e desenvolvimento da criança tendo como objetivo torná-la um cidadão autónomo, o educador deve envolver a criança em todo o processo educativo (Romano, 2011). O educador de infância assume, assim, inúmeros papéis e, para desempenhar a sua profissão é desejável que goste de crianças mas, sobretudo, que aprenda a trabalhar com elas, compreendendo-as e desfrutando das suas partilhas.

Conclusão da Parte III

Em conclusão, no Capítulo V desta parte III caracterizou-se o contexto de Prática Pedagógica- Jardim-de-Infância II e fez-se uma reflexão sobre a avaliação na educação pré-escolar, centrando-se na avaliação por portefólio.

No Capítulo VI apresentou-se o Projeto: “Os Pintos” realizado em contexto de Jardim-de-Infância com todos os intervenientes educativos, incluindo uma reflexão sobre o que é ser Educador de Infância em Jardim-de-Infância.

Conclusão Geral

Este relatório retrata o meu percurso formativo em Contexto de Prática de Ensino Supervisionada, onde tive a oportunidade de vivenciar experiências significativas em três contextos distintos com crianças de diferentes faixas etárias. Ao longo deste Mestrado em Educação Pré-Escolar senti que estas experiências me fizeram evoluir bastante a nível pessoal e a nível profissional. Adquiri uma nova postura enquanto educadora, valorizando a planificação e a avaliação com as crianças.

Durante as diferentes unidades curriculares de Prática Pedagógica fui refletindo semana após semana sobre o meu processo de desenvolvimento e aprendizagem, reconhecendo, hoje, a reflexão como uma componente importante da prática do educador (percebi, com a minha experiência, que a reflexão permitiu-me melhorar e reestruturar a minha prática educativa).

No ensaio investigativo que realizei em contexto de Creche, aprendi sobre a interação das crianças com o objeto, sustentando a ideia de que as crianças são competentes no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Na metodologia de trabalho por projeto em que investiguei em conjunto com as crianças, aprendi que é importante ouvir as crianças, envolver a família e a comunidade, pesquisar em diferentes suportes (tecnológicos e outros), disponibilizar livros diversificados e criar desafios que estimulam todos os intervenientes a querer saber.

Em suma, este relatório revela um processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional que espero ter continuidade num futuro próximo enquanto educadora de infância.

Bibliografia

- Andrade, L. B. (2010). *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: editora unesp.
- Anjos, A. M., Amorim, K. D., Vasconcelos, C. R., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2004). Interações de bebês em creche. *Estudos de Psicologia*, 513-522.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Revista- Journal Interações*, 110-137.
- Autuori, C. (2011). *O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador* (Vols. Acolhimento na educação infantil: receber e aconchegar, sempre!). (Unesco, Ed.) Brasília: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.
- Baltazar, J. A., Balthazar, M. C., & Moretti, L. H. (2006). *Família E Escola Um Espaço Interativo E de Conflitos*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Baseia, A. P. (2008). A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-12.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto: Artmed.
- Belei, R. A., Gimenez-Paschoal, S. R., Nascimento, E. N., & Matsumoto, P. H. (Janeiro/Junho de 2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Pelotas*, pp. 187-199.
- Boas, B. M. (2005). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Papirus.
- Bogan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bondioli, A. (2004). *O Projeto Pedagógico Da Creche E a Sua Avaliação*. Brasil: Autores associados .

- Borges, L. C., & Salomão, N. M. (2003). Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 327-336.
- Borrás, L. (. (2002). *Manual da Educação Infantil: Recursos e técnicas para a formação no século XXI* (Vol. 1). Setúbal: Marina editores.
- Boulch, J. L. (2001). *O Desenvolvimento Psicomotor - Do nascimento até aos 6 anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canavarro, A., Martins, C., & Rocha, I. (2007). Avaliação na formação de professores: Alguns pontos para discussão. *EIEM EM/SPCE*. São Pedro do Sul.
- Cardoso, G. S. (novembro de 2005). O portfolio como formato de avaliação alternativa. Leiria.
- Carrasco, J. F. (1985). *Como Avaliar A Aprendizagem*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Carvalho, A., Salles, F., & Guimarães, M. (2006). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: ufmg.
- Carvalho, M. (5 de dezembro de 2015). *As creches: a complexidade das propostas e as consequências no desenvolvimento*. Fonte: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VLqaqt7bnsEJ:https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7291/5/5%2520%2520CAPITULO%25203.pdf+&cd=3&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>
- Cavalcanti, J. (2006). *Malas que contam histórias: propostas de actividades para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*. Lisboa: Paulus.
- Célia, L. D. (2003). *Aquisição e desenvolvimento infantil (0-12 anos): um olhar multidisciplinar*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

- Conselho Estadual da Condição Feminina. (1988). *Creche Urgente Vol 4 o Dia a Dia*. Brasil: Brasília.
- Dallari, D. d., & Korczak, J. (1929). *O direito da criança ao respeito*. summus.
- Dias, C. (junho de 2011). *A importância de contar histórias no jardim-de-infância*. Fonte: Repositorio da Escola Superior de Educação De Paula Frassinetti: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/483>
- Dias, I. S. (2015). O conto e o reconto na promoção da oralidade: uma experiência na Educação Pré-Escolar (Portugal). *Educação Por Escrito*, v.6, pp. 314-326. Porto Alegre. Acesso em 21 de maio de 2016
- Dias, I. S., & Correia, S. (s.d). *Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo*. Fonte: <http://www.rioei.org/deloslectores/4418Dias.pdf>
- Dias, I. S., Correia, S., & Marcelino, P. (2013). Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletônica de Educação*, 9-24.
- Diekmeyer. (1998). *Desenvolvimento da criança- 2 anos*. Lisboa: Editorial presença.
- Direção-Geral de Educação . (2001). *Decreto-Lei n.º 241*.
- Dominique Colinaux, Leite, L. B., & Dell'aglio, D. (2006). *Psicologia Do Desenvolvimento: Reflexões e Práticas Atuais*. São Paulo: Casa do Psicólogo .
- Elstgeest, J. (s.d). *Children, Mirrors & Reflection*. Fonte: Arvind Gupta: www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/mirror.pdf
- Esperança, C. I. (2015). *Da creche ao Jardim de Infância: Um percurso de aprendizagens e descobertas em interação com as crianças*. Leiria: Instituto Politecnico de Leiria
- Fernandes, C., Dias, V., & Oliveira, A. (s.d). Arte de Tecer Histórias. *Univap*, 1-5.

- Ferreira, L. (2009). *Psicologia do Desenvolvimento: Desenvolvimento Psíquico em Jean Piaget*. Fonte: <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/RE36875218852.pdf>
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5-12.
- Folque, M. d. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. O., Spodek, B., Brown, P. C., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto editora.
- Fritzen, C., & Cabral, G. (2007). *Infância: Imaginação E Educação Em Debate*. São Paulo: Papyrus.
- Gonçalves, A. S. (2012). *Alunos com perturbações do espectro de autismo: intervenção educativa*. Lisboa: ESE Almeida Garrett .
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *Cuidados com bebés e crianças pequenas na creche* (9ª ed.). Rio Grande do Sul: Amgh.
- Gouvêa, G., Bittencourt, C., Marafon, G., & Monteiro, H. R. (2006). *Pesquisas em Educação*. Rio de Janeiro: 7Letras.
- Guerra, A. (2006). *Infância o melhor tempo para semear*. Venda Nova: Betânia.
- Hanvey, C. E. (2010). Experiences with an outdoor prop box: addressing standards recess. *Young Children*, 30-33.
- Henriques, M. E. (2009). *RELAÇÃO CRECHE/FAMÍLIA: UMA VISÃO SOCIOLÓGICA*. Universidade do Minho, Sociologia da Infância. Minho: Universidade do Minho.
- Hilsdorf, M. L., & Gonçalves, D. (2001). *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança* (4ª ed.). Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1992). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Homann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Knight, S. (2011). *Forest School for all*. London: Sage.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Lordelo, E. d., Carvalho, A. M., & Koller, S. H. (2002). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo: Edufba.
- Luengo, F. C. (2010). *A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância*. São Paulo: editora UNESP.
- Marques, R. (s.d). *A criança na Pré- Escola. Efeitos e Programas*. Lisboa: Horizonte.
- Marques, T. P. (2012). *Adaptação à creche/jardim de infância*. Acesso em 16 de fevereiro de 2016, disponível em Educação pré-escolar: <http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/paginas-especiais/educacao-pre-escolar/opiniao-pre/jardim-infancia/>
- Mateus, A. d., Silva, A. F., Pereira, E. C., Souza, J. N., Rocha, L. G., Oliveira, M. P., & Souza, S. C. (s.d). *A Importância da contação de história como prática educativa na educação infantil*. Fonte: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/8477/722>

- Melo, A. I. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Universidade do Minho, Psicologia Clínica . Minho: Universidade do Minho.
- Mendonça, M. (1997). *A Educadora de infância Traço de União entre a Teoria e a Prática* . Lisboa: ASA.
- Mesquita, R. M. (1997). Comunicação não-verbal: relevância na atuação profissional. *Revista Paulista de Educação Física*, XI, 155.163.
- Mestre, L. F. (2010). *A Investigação–Acção e a Mudança no Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2011). *Circular nº 4*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. (s.d.). *Despacho Conjunto n.º 268/97*. (M. d. Social, Ed.) Acesso em 24 de março de 2017, disponível em <http://www.appacdmcoimbra.pt/wp-content/uploads/2016/06/legislacaorequisitoseducacaopre-escolar.pdf>
- Ministério da Educação. (s.d.). *Orientações para Actividades de Leitura - Programa – Está na Hora dos Livros - Jardim de Infância*. Acesso em 21 de maio de 2016, disponível em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf
- Miranda, S. d., & Ribeiro, N. (2006). *Quem Sou Eu? Identidade e Auto-estima da criança e do adolescente*. São Paulo: Papiros.
- Mitchell, K. (11 de Fevereiro de 2009). Growing up in Wonderland: An Analysis of Lacanian Subject Formation Within the Secondary.

- Monteiro, A. F., & Osório, A. J. (2015). Novas tecnologias, riscos e oportunidades na perspectiva das crianças. (U. d. Minho, Ed.) *Revista Portuguesa de Educação*.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 7-32.
- Mota, D. M. (2008). *Aquisição dos controles urinários e intestinal nas crianças da coorte de nascimentos de pelotas de 2004*. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS.
- Moura, M. L. (2004). *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Nascimento, A. B. (2007). *Paladar: um sentido enaltecido e condenado*. Em A. B. Nascimento, *Comida, prazeres, gozos e transgressões*. Salvador: Edufba.
- Neto, A. C., Gauer, G. J., & Furtado, N. R. (2003). *Psiquiatria Para Estudantes de Medicina*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Nunes, T. P. (2003). *Colaboração Escola-Família Para uma escola culturalmente heterogênea*. Porto: Acime.
- Núñez, M. (2009). *Quiquiriqui*. s.l.: OQO.
- Oliva, F. P., & Fonseca, J. (2013). *Cartografia*. São Paulo: Melhoramentos.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). *A educação multicultural da criança pequena – um contributo para a construção da qualidade na educação de infância*. Associação Criança: Um contexto de formação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Ortiz, C., & Carvalho, M. T. (2012). Atividade prática: Reflexões do Formador. *Revista avisa lá nº52*, 1-3.

- Ostetto, L. E. (2007). *Encontros e encantamentos na Educação Infantil*. São Paulo: Papirus.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8ª ed.). São Paulo, Brasil: Artemed.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche- para aprender sobre a criança*. Porto: Universidade do minho.
- Passarinha, J. M. (2012). *O desenho como suporte de aprendizagem no contexto de jardim de infância*. Relatório de Estágio , Instituto politecnico de Castelo Branco, Castelo Branco.
- Pereira, D. Z., & Miura, E. (2003). *Criando crianças da concepção aos 6 anos*. Santana: Artmed Editora.
- Pereira, S. (2013). *Reflexões sobre a creche: A Pedagogia Social como ponto de partida... e de chegada*. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia.
- Philips, F. (1997). *Psicanálise do desconhecido*. São Paulo: Editora 34.
- Piaget, J. (1986). *O nascimento da inteligência na criança*. Lisboa: Plural.
- Pinto, A. P., & Gomes, M. H. (2013). *O Plano Individual de Trabalho e o Estudo Autónomo: Estratégias para uma aprendizagem autorreguladora*. Porto: Ecopy.
- Pinto, M. R. (2003). *Formação e Aprendizagem no Espaço Lúdico*. São Paulo : Arte & Ciência.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches uma Abordagem Ecológica da Adptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas esducativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebês em Infantários- cuidados e primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Raeburn, P. (2015). *O novo papel do pai*. Brasil: Nova Fronteira.
- Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2001). O Ingresso e Adaptação de Bebês e Crianças Pequenas à Creche: Alguns Aspectos Críticos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 81-95.
- Reis, S. M. (2007). *150 ideias para o trabalho criativo com crianças de 2 a 6 anos*. São paulo: PAPIRUS.
- Ribeiro, J. M. (2005). *A Criança autista em trabalho*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L., & Gallese, V. (2006). Mirrors The Mind. *NeuroScience*, 54-61.
- Romano, R. (2011). *O Educador de Infância como promotor de uma educação para a cidadania democrática: Perfil de competências*. Covilhã: Universidade da beira interior.
- Rosado, M. J., & Dimas, T. (2013). *Gestão de escolas - Como Criar Creches e Jardins de Infância*. Lisboa: Fada Amiga.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro*. Porto: Porto Editora .
- Santaella, L. (2001). *Matrizes da linguagem e pensamento- sonora visual verbal*. São Paulo: Iluminuras.
- Santos, M. F. (2007). *Os elementos verbais e não-verbais no discurso de sala de aula*. São Paulo: Edufal.
- Sebastiani, M. T. (2009). *Fundamentos Teóricos E Metodológicos Da Educação Infantil*. Brasil: IESED Brasil.

- Shores, E., & Grace, C. (2001). *Manual de portefólio: Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, B., & Craveiro, C. (jan-jul de 2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis, I*, 33-53.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. C. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. Lisboa: Faculdade de psicologia e ciências da educação.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP Vol. XX*, 443-464.
- Simão, M. V. (2005). *O conhecimento estratégico e a auto regulação da aprendizagem: implicações em contexto escola*. Porto: Porto Editora.
- Stoppard, M. (2007). *Guia completo para cuidar de bebés e crianças*. Porto: Civilização.
- Sudbury, J. (1998). *Outros tipos de sonhos*. São paulo: Selo Negro.
- Suzigan, B., & Giordano, C. B. (2014). *Pequenos Grandes Consumidores*. São Paulo.
- Takase, E. (2009). *Desenvolvimento Cognitivo do Recém Nascido à Terceira Idade*. Brasil: Lagoa Editora.
- Vaccari, A. M., & Almeida, F. d. (2007). The importance of pets' visit in recovery of hospitalized children. *Einstein*, 111-116.

- Vale, M. J. (janeiro/abril de 2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 11-13.
- Valente, C. (2014). *Coaching para pais*. Lisboa: Esfera dos livros.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalhar por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Loures: Ministério da Educação.
- Vieira, R. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.
- Weaver, D. (1997). *Using Portfolios to Assess Learning in Chemistry: One School's Story of Evolving Assessment Practice*.
- Wolf, R. M. (2004). A natureza da avaliação educacional. Em A. M. Moraz, H. Ramalho, M. F. Gonçalves, & M. d. Fonseca, *Avaliação: rotas e viajantes* (pp. 201-218). Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.

Apêndices

Apêndice I - Reflexão 12 Creche - 1º Semestre 2015/2016

Reflexão da semana de 7 a 9 de dezembro de 2015 (12º reflexão)

Referentes:

- Momento da manhã;
- Novas tecnologias;
- Cesto dos tesouros;

Esta semana refere-se à quarta semana, onde a Helena interveio e planificou de forma individual, com o meu auxílio.

Esta semana foi uma semana bastante mais curta que o normal, pois só fomos ao estágio na quarta-feira, referindo-se esta reflexão a este mesmo dia (9 de dezembro).

No momento da manhã a Vanessa não esteve na sala, e ouve alguns momentos onde estivemos sozinhas na sala, foi uma “coisa” que me assustou um pouco, pois tinha imenso medo que alguma coisa corresse menos bem, e que não estivéssemos a controlar bem o tempo das atividades, de modo às crianças manterem a sua rotina. Houve uma das alturas no período da manhã onde estivemos sozinhas e o D. (13 meses) caíu e bateu com a cabeça, assustei-me pois não estava lá a Vanessa para dizer o que tinha de fazer, contudo agi de imediato, fui buscar gelo e coloquei no D.

Apercebi-me que a Vanessa além de ser um “porto-seguro” para as crianças ainda o é também para mim, mas também percebi que um dia num futuro próximo vou ser eu a educadora e eu é que tenho de saber o que vou fazer. Achei que foi um momento importante para mim, a nível da construção de uma futura profissional.

No período da tarde as crianças tiveram a oportunidade de explorar espelhos pequenos de diversas cores, reparei que a C. (18 meses), a B. (23 meses) e o J. (20 meses) utilizavam os espelhos mas em vez de ser para se observarem era como telemóvel. Tinham conversas ao “telemóvel” e mexiam com o dedo para cima e para baixo como se tivessem a tocar num telemóvel tátil. Achei curioso como crianças tão pequenas já estão tão familiarizadas com estas novas tecnologias. “Esta interação entre crianças e tecnologias está ainda investida de grandes esperanças e receios. [...] São paradoxalmente

populares a ideia de que estamos perante uma geração digital, líder na exploração das oportunidades que o digital encerra, e a previsão de que a infância está destinada a desaparecer, corrompida pelas informações agora ao alcance das crianças e comportamentos nelas provocados [...] No que diz respeito à relação que as crianças têm vindo a estabelecer com as novas tecnologias, a investigação mostra que estas são adotadas cada vez mais cedo, de forma intensa, motivada e autónoma, como práticas de comunicação, entretenimento, aprendizagem e outras.” (Monteiro & Osório, 2015, pp. 36,38)

Levamos também no período da tarde um “cesto dos tesouros”, foi uma proposta colocada pela Vanessa, visto que tínhamos ido a uma palestra sobre o assunto. O cesto foi uma novidade para as crianças e todas se mostraram bastante entusiasmadas na minha opinião, a Ju (23 meses) imitava a mãe a lavar as panelas em casa, o E(14 meses) só queria tirar coisas do cesto , procurando mais e mais coisas, a S (15 meses) mostrou-se extremamente feliz a mexer nos tachos. A única criança que não mostrou interesse no cesto foi o J. (20 meses) pois pegou num objeto e foi para o canto da sala explorá-lo, sem se juntar as outras crianças que estavam junto do cesto ao pé das almofadas.

Bibliografia

Monteiro, A. F., & Osório, A. J. (2015). Novas tecnologias, riscos e oportunidades na perspetiva das crianças. (U. d. Minho, Ed.) *Revista Portuguesa de Educação*.

Apêndice II - Planificação de 11 a 13 de janeiro 2016

P02.IT01.PC04 • CRECHE/ EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



Plano de Atividades

Tempo Previsto	Rotina		2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
07:45	Acolhimento das crianças na sala polivalente e reforço alimentar	Manhã	- Música do bom dia;	- Música do bom dia;	- Música do bom dia;		
09:15	Brincadeiras livres		- Músicas de animais;	- História com dedoches sobre animais e exploração destes;	- História sobre as cores;		
10:00	Desenvolvimento de Projetos e Temáticas		- Visita do coelho branco e da tartaruga Luna;	- Carimbagem de animais na quinta;	- Experiência sensorial com fitas coloridas;		
10:30	Brincadeiras livres						
10:45	Higiene-Almoço-Higiene						
11:45	Sesta						
14:45	Higiene-Lanche-Higiene	Tarde	.- Jogo dos animais; - Identificação dos sons dos animais; - Brincadeiras livres.	- Carimbagem de animais na quinta; - Jogos de encaixe com animais; - Exploração de livros.	- Exploração de caixas de cartão; - Cesto das memórias; - Brincadeiras livres.		
15:45	Brincadeiras Livres						
16:15	Desenvolvimento de Projetos e Temáticas						
17:00	Brincadeiras Livres						
17:20	Relaxamento						
18:00 às 19:15	Reforço alimentar e entrega das crianças na sala polivalente até às 19:15						

Notas: No momento da higiene, durante a semana, enquanto uma criança lava as mãos no fraldário com ajuda de um adulto, as restantes cantam e ouvem histórias na sala.

No momento da elaboração da carimbagem de animais da quinta, enquanto uma criança realiza a proposta de atividade, as restantes brincam livremente na sala.

2ª Feira – 11 janeiro de 2016			
Intencionalidade educativa	Proposta de atividade	Avaliação	Duração
Chegamos à instituição e ficamos na sala polivalente a brincar. Por volta das 9 horas a Fátima dá-nos uma bolacha.			
Domínio cognitivo	Quando todos estivermos sentados nas almofadas cantamos com a Raquel, a Helena, a Vanessa e a Marlene, a canção do “Bom dia”. Como gostamos tanto de ouvir canções a Raquel continua a cantar canções sobre animais: O sapo, Vaca leiteira, Patinhos, Caracol, Galo, Coelhoinho, Atirei o pau ao gato, Tão-balalão, Papagaio louro, ...	De que forma Ju. revela interesse pelas músicas? (emite sons, canta, acompanha as músicas com sons...)	9:30 - 10:00
Domínio psicossocial	Depois de ouvirmos tantas músicas a Raquel informa-nos que vamos ter umas visitas na nossa sala: O coelho branco e a tartaruga Luna. Então a Raquel foi buscá-los e trouxe-os numa caixa. Podemos sentir o pelo do coelho é fofinho e dar muitas festinhas em tanto pelo. A tartaruga não tem pelo, mas sim uma carapaça rija. Chegou a altura de nos despedirmos das visitas e estas foram embora.	De que forma Ju. interage com os animais ?(esta sentada na almofada? Chora? Sorri? Toca no animal?)	10:00 – 10:45
Lavamos as mãos com o auxílio da Helena, dirigimo-nos para o refeitório para almoçar e quando acabamos voltamos à sala. Realizamos a higiene e a troca de fralda ou a ida ao bacio/sanita. (Dependendo de cada criança).			
Neste momento dormimos a sesta.			
A Vanessa, a Marlene, a Helena e a Raquel ajudam-nos a calçar e arrumam os catres. Colocam-nos os babetes para irmos lanchar ao refeitório. Quando regressamos à sala lavamos a boca, as mãos e a muda de fralda ou a ida ao bacio/sanita com o auxílio da Vanessa, Marlene, Helena e Raquel.			

Domínio físico	Quando chegamos à sala, depois de realizarmos a higiene a Raquel pergunta se queremos fazer um jogo, então sentamo-nos nas almofadas para perceber em que consiste o jogo. A Raquel mostra a caixa das surpresas onde se encontram vários cartões e começa por pedir a um de nós que retire apenas um cartão. Em cada cartão existe um animal e à medida que vão sendo mostrados, dizemos o nome do animal, como ele emite som e emitamos a forma como anda pelo espaço. E assim sucessivamente até que os cartões acabem por ser todos mostrados	De que forma Ju. participa no jogo? (faz o que os amigos fazem? Anda como os animais? ...)	15:45 – 16:30
Domínio cognitivo	Com as imagens dos animais desvendadas a Raquel propõe-nos que escutemos o som de vários animais e que os identifiquemos. Existiam vários sons que também imitávamos, tais como: o som do gato, do cão, do elefante, do leão.	De que forma Ju. Identifica o som dos animais? (diz o nome do animal? Imita de novo o som do animal? ...)	16:30 – 16:45
Domínio psicossocial	De seguida a Raquel coloca pala sala várias bolas para brincarmos livremente. Podemos atirar ao ar e tentar apanhar, rolar pelo chão, tentar pegar várias ao mesmo tempo, desloca-las para outro canto da sala.	De que forma Ju. socializa com o adulto e com as outras crianças? (mostra interesse em partilhar as bolas? Dirige-se ao adulto? ...)	16:45 – 17:00
Neste momento permanecemos na sala sem iluminação e com música que transmitem sons da natureza.			
Vamos para a sala polivalente com a Vanessa, a Raquel e a Helena comemos pão e depois vamos brincar com as crianças de outras salas enquanto esperamos pelos nossos pais.			
3ª Feira – 12 janeiro de 2016			
Intencionalidade educativa	Proposta de atividade	Avaliação	Duração
Chegamos à instituição e ficamos na sala polivalente a brincar. Por volta das 9 horas a Fátima dá-nos uma bolacha.			
Domínio cognitivo	Depois de estarmos sentados nas almofadas cantamos a canção do “Bom dia”, com a Raquel, a Helena, a Vanessa e a Marlene. A Raquel pergunta se queremos ver um teatro com os animais e nós permanecemos sentados nas almofadas e a Raquel conta uma história com o auxílio da Helena que mostra vários dedoches à medida que ouvimos a história. Depois de terminar a história podemos explorar os dedoches, colocando-os nos dedos e brincamos com cada animal.	De que forma Ju. mostra interesse na história? (está sentada na almofada? Quer mexer nos animais? ...)	9:30 - 10:00

Domínio físico	De seguida a Raquel chama-nos um a um para criar a nossa quinta. A Raquel disponibiliza vários carimbos de animais da quinta e ainda uma casa e um trator. Com a ajuda da Raquel carimbamos na folha o que quisermos, de modo a formar a quinta de cada um. Enquanto esperamos a nossa vez para a criação da quinta, brincamos livremente na sala com os legos, podemos fazer torres e deslocar os legos pela sala. Depois de brincarmos arrumamos os legos na caixa.	De que forma Ju. carimba a sua quinta ? (carimba sem ajuda do adulto? Consegue pegar no carimbo e molhar na tinta? ...)	10:00 – 10:45
Lavamos as mãos com o auxílio da Helena, dirigimo-nos para o refeitório para almoçar e quando acabamos voltamos à sala. Realizamos a higiene e a troca de fralda ou a ida ao bacio/sanita. (Dependendo de cada criança)			
Neste momento dormimos a sesta.			
A Vanessa, a Marlene, a Helena e a Raquel ajudam-nos a calçar e arrumam os catres. Colocam-nos os babetes para irmos lanchar ao refeitório. Quando regressamos à sala lavamos a boca, as mãos e a muda de fralda ou a ida ao bacio/sanita com o auxílio da Vanessa, Marlene, Helena e Raquel.			
Domínio físico	À medida que realizamos a higiene deslocamo-nos para a sala e vamos brincar com os instrumentos musicais, agitamos para fazer som, deslocamo-nos pela sala, mostramos à Helena como cada instrumento faz som. A Raquel desloca-se até junto das crianças que não realizaram a sua quinta de manhã para que a realizem agora.	De que forma Ju. carimba a sua quinta ? (carimba sem ajuda do adulto? Consegue pegar no carimbo e molhar na tinta? ...)	15:45 – 16:30
Domínio cognitivo	Depois de todos concluírem a sua quinta a Raquel pergunta se algum de nós quer fazer jogos de encaixe com animais e quem quiser desloca-se até junto da Raquel que se encontra na mesa. A Raquel permanece junto das crianças que estão a realizar os jogos de encaixe com animais, ajudando e motivando cada jogador.	De que forma Ju. encaixa os animais? (tenta fazer várias vezes? Desiste quando não consegue? ...)	16:30 – 16:45
Domínio psicossocial	Quando todos os que queriam fazer jogos de encaixe terminarem, a Raquel sugere que exploremos os livros da sala presentes na gaveta. Arrumamos a sala e vamos buscar livros à gaveta. Observamos as imagens, folheamos, deslocamos até junta da Raquel, da Helena, da Vanessa ou a da Marlene para nos contarem as histórias ou nos perguntarem o que cada página contém.	De que forma Ju. interage com as outras crianças e o adulto? (troca livros com outras crianças? Pede ao adulto para lhe ler uma história?...)	16:45 – 17:00
Neste momento permanecemos na sala sem iluminação e com música que transmitem sons da natureza.			
Vamos para a sala polivalente com a Vanessa, a Raquel e a Helena comemos pão e depois vamos brincar com as crianças de outras salas enquanto esperamos pelos nossos pais.			

4ª Feira – 13 janeiro de 2016

Intencionalidade educativa	Proposta de atividade	Avaliação	Duração
Chegamos à instituição e ficamos na sala polivalente a brincar. Por volta das 9 horas a Fátima dá-nos uma bolacha.			
Domínio cognitivo	Quando todos chegarem à sala sentamo-nos nas almofadas e escutamos a canção do “Bom dia”, cantada pela Raquel, a Helena, a Vanessa e a Marlene. A Raquel mostra-nos um livro com muitas cores e pergunta se queremos ver o que este têm dentro. E com muita a tenção observamos o que o livro contém. O livro fala-nos sobre as cores que vemos durante todo o nosso dia-a-dia.	De que forma Ju. mostra interesse na história? (quer tocar nas personagens? Esta sentada nas almofadas?....)	9:30 - 10:00
Domínio físico	Depois de a história terminar a Raquel diz-nos que também tem muitas cores para nós vermos e desloca-se para fora da sala. Quando regressa trás consigo muitas fitas de várias cores, coloca-as penduradas no candeeiro do teto e as fitas, permanecem na vertical, desde o candeeiro até ao chão. São tantas cores que podemos tocar com as nossas mãos, com o nosso rosto, puxar, enrolar nos dedos e passar por entre as fitas.	De que forma Ju. explora as fitas coloridas? (poe na boca? Anda enrolada nas fitas? Fica dentro do círculo das fitas? ...)	10:00 – 10:45
Lavamos as mãos com o auxílio da Helena, dirigimo-nos para o refeitório para almoçar e quando acabamos voltamos à sala. Realizamos a higiene e a troca de fralda ou a ida ao bacio/sanita. (Dependendo de cada criança)			
Neste momento dormimos a sesta.			
A Vanessa, a Marlene, a Helena e a Raquel ajudam-nos a calçar e arrumam os catres. Colocam-nos os babetes para irmos lanchar ao refeitório. Quando regressamos à sala lavamos a boca, as mãos e a muda de fralda ou a ida ao bacio/sanita com o auxílio da Vanessa, Marlene, Helena e Raquel.			
Domínio psicossocial	Quando todos se encontrarem na sala com a devida higiene a Raquel e a Helena levam até à sala várias caixas com diferentes tamanhos. Podemo-nos colocar dentro delas, arrastá-las pelo chão, observar o tamanho de cada uma, escondermo-nos atrás ou dentro de cada caixa e permanecer dentro das que coubermos.	De que forma Ju, socializa com o adulto e com as outras crianças? (vai para uma caixa onde estão outras crianças? Pede ajuda ao adulto para a por dentro da caixa? ...)	15:45 – 16:30
Domínio físico	A Raquel informa-nos que vai levar as caixas mas que vai trazer uma outra caixa muito especial. Sentamo-nos nas almofadas e a caixa contém vários objetos que fomos trabalhando ao longo dos meses em que a Raquel e a Helena estiveram connosco, tais	De que forma Ju. manipula os objetos? (tira de dentro da caixa? ,	16:30 – 16:45

	como: garrafas sensoriais, bolas, instrumentos, molduras com papel celofane, balões, castanhas, sacos com cheiros, almofadas, garrafas brilhantes ... Após relembramos todos os objetos voltamos a arrumá-los na caixa.	anda com eles na mão ? quantos? ...)	
Domínio cognitivo	De seguida a Raquel pede-nos ajuda para retirar a caixa dos cubos do armário, identificamo-la e a Raquel retira-a do armário e coloca os cubos na manta à nossa disposição, para podermos pegar em vários ao mesmo tempo, fazer torres, entregar à Helena, à Vanessa e à Marlene.	De que forma Ju. explora os cubos? (forma torres? Transporta os cubos? ...)	16:45 – 17:00
Neste momento permanecemos na sala sem iluminação e com música que transmitem sons da natureza.			
Vamos para a sala polivalente com a Vanessa, a Raquel e a Helena comemos pão e depois vamos brincar com as crianças de outras salas enquanto esperamos pelos nossos pais.			

Nota: Domínios obtidos de Papalia, Olds e Feldman, (2006).

Apêndice III - Reflexão 2 Creche - 1º Semestre 2015/2016

Reflexão da semana de 28 a 30 de setembro de 2015

Nos três dias desta semana que permanecemos no estágio, continuamos por fazer uma observação participante, de modo a dar também auxílio a educadora, e concluímos a recolha de dados pretendida.

Durante esta semana uma das atividades planificadas, que mais me impressionou, foi a atividade que ocorreu na quarta-feira no período da tarde, onde a educadora colocou a sala “às escuras” e colocou um candeeiro a girar numa ponta da sala com luzes que fazia uma projeção numa parede da sala, acompanhando com uma música lenta e de certo modo calma, pois tinha sempre a mesma intensidade. Deste modo, a educadora queria transmitir um momento de relaxamento às crianças, queria que estas se apercebessem que era um momento para relaxar e não um momento de grande agitação, como acontece na altura de ir para a parte exterior da sala.

Na altura desta atividade a educadora tentou deitar algumas crianças no chão de modo que estas conseguissem apreciar as luzes a girar, algumas permaneceram deitadas por alguns momentos outras só queriam agarrar as luzes. Porque será que as crianças tiveram relações diferentes?

“ Em todas as idades as pessoas são claramente diferentes de muitas maneiras possíveis. Têm configurações únicas de estilos, posturas, respostas, acções que as destacam do resto da Humanidade. Muitos destes traços estão presentes desde sempre. Na realidade, estas diferenças são discerníveis em bebés muito pequenos.” (Portugal, 1998, p. 32)

Neste mesmo dia no período da manhã e também um pouco também no período da tarde, estive na sala o D. este é um menino que está agora a adaptar-se a estar na sala, a educadora e até mesmo ao restante grupo (que também se encontra em fase de adaptação mas já se encontram permanentemente na instituição). O tempo em que esta criança esteve na sala, foi um período um pouco controverso, pois quando os pais não estavam na sala este chorava, mesmo estando sempre a educadora com este ao colo. Porque será que este era um acontecimento frequente, será que não se sentia seguro sem os pais presentes na sala?

“A partir do momento em que o bebé é confiado a alguém que não os pais as interações com estes tornam-se mais limitadas. O bebé perde os seus pontos de referência e daí uma certa desorganização, inquietude, se não mesmo angústia e sofrimento.” (Portugal, 1998, p. 183)

Neste mesmo dia na hora da sesta, fui surpreendida pela educadora quando me mostrou um recado que a mãe de uma criança (S.) mandou no seu caderno diário, esta mensagem dirigia-se a mim, a minha colega, á educadora e também á auxiliar da sala. Foi bastante agradável para mim receber esta mensagem, pois senti que aquela mãe já me considerava parte do grupo de trabalho naquela sala.

Na terça feira também houve uma atividade planificada que para mim teve uma certa importância, a educadora mostrou às crianças um conjunto de imagens que fazem parte da sua rotina diária, e deu-lhes estas fotografias para as crianças se familiarizarem com estes objetos.

Na minha opinião considero bastante importante as crianças se familiarizarem com objetos da sua rotina, pois nesta sala como já referi anteriormente encontram-se em fase de adaptação e contudo ainda não conseguem “seguir bem” uma rotina. Porque será tão importante uma rotina na creche, e esta não poderá ser mudada? “Os educadores, à semelhança das crianças, precisam saber o decurso do dia em termos genéricos (o que acontecerá a seguir) e de ter a capacidade de modificar a sucessão geral de acontecimentos para se adaptar às diversas necessidades de sono, de alimentação e de higiene. Como tal, ao passo que a previsibilidade e a flexibilidade juntas podem ser contraditórias, de facto, num infantário, ambas andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança.” (Post & Hohmann, 2003, p. 197)

No dia 29 de Setembro, na sala das surpresas a educadora proporcionou às crianças a possibilidade de cada uma, à vez, fazer um desenho livre. O desenho livre foi feito com material de fácil manuseamento, na minha opinião apesar de o desenvolvimento motor ainda não estar completamente adquirido, pois as crianças que observei deixaram cair os lápis de cera algumas vezes (material utilizado). “O desenho livre dá liberdade à criança de exteriorizar o que vai no seu interior, sem que sejam impostas regras, temas e limites. A criança pode dar uso à sua imaginação e transmitir o que sabe, o que pensa, o que a aflige, ou simplesmente, o que a faz desenhar.” (Passarinha, 2012, p. 16)

Bibliografia

- Passarinha, J. M. (2012). *O desenho como suporte de aprendizagem no contexto de jardim de infância*. Relatório de Estágio , Instituto politecnico de Castelo Branco, Castelo Branco.
- Portugal, G. (1998). *CRIANÇAS, FAMÍLIAS E CRECHES UMA ABORDAGEM ECOLÓGICA DA ADAPTAÇÃO DO BEBÉ À CRECHE*. Porto: PORTO EDITORA.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em Infantários- cuidados e primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Apêndice IV - Reflexão 10 Creche - 1º Semestre 2015/2016

Reflexão da semana de 23 a 28 de novembro de 2015 (10º planificação)

Referentes:

- O que mais me impressionou esta semana;
- Pais contam histórias na sala de atividades;
- Relação com a Clara;

Esta semana refere-se à terceira semana, onde a Helena interveio e planificou de forma individual, com o meu auxílio.

Durante esta semana fizemos uma proposta de atividade iniciada na segunda-feira no período da manhã, que decorreu ao longo da semana em diversos momentos. A proposta de atividade consistia em as crianças realizarem a sua árvore genealógica, com as suas respetivas fotografias e as dos pais, estas que foram entregues na instituição posteriormente pelos pais.

Esta foi uma atividade onde todas as crianças mostraram bastante interesse, principalmente o D (19 meses) que mostrou bastante interesse pois estava sempre a sorrir e a dizer que era a “mamã”, o “papá” e a “Flor” (sua irmã).

A B (22 meses) foi outra das crianças que mostrou bastante interesse pois já dizia que era a “mamã Cláudia” e o “papá Paulo”. O G (20 meses) enquanto se mostrava as fotografias estava bastante contente, mas quando arrumamos as fotografias começou a chorar, a chamar pela mamã, nesta situação demos outra fotografia da mãe do G a este. A atividade ficou exposta no placar da sala onde todos os pais puderam ver a árvore genealógica dos seus filhos.

Com tanto entusiasmo das crianças, este acabou por nos contagiar (a nós estagiarias, a educadora e a auxiliar de ação educativa), pois também nós fizemos a nossa própria árvore genealógica e mostramos às crianças as fotografias dos nossos pais e irmãos. Com esta proposta de atividade, percebi que as crianças mostraram muito interesse, na minha opinião foi por envolver a sua família.

Esta semana e também durante a próxima, a interação da família vai ainda “mais longe”, pois os pais foram convidados a virem à nossa sala e contarem uma história ou

ensinarem uma música às crianças, durante esta semana foi a vez da mãe da S (14 meses) no período da manhã contar uma história na segunda-feira, na terça-feira a mãe da Ju (22 meses) veio também contar uma história. Na quarta-feira foi a vez do pai da C (19 meses) a contar uma história no período da manhã e à tarde veio a mãe da Cl (13 meses) ensinar uma música no período da tarde.

As crianças gostam bastante da presença dos pais na instituição, ficando também espantadas por verem os seus pais a contarem uma história aos seus colegas. “Os benefícios em desenvolver um envolvimento crescente entre os pais e o centro infantil às crianças. Pais e educadores podem fortalecer a confiança e o respeito que têm uns pelos outros e progredir em conjunto na sua capacidade de proporcionar cuidados e educação infantil às crianças.[...] As crianças podem sentir-se tranquilizadas por verem os pais tão envolvidos quer em casa quer no centro infantil.” (Post & Hohmann, 2003, p. 352).

Uma das coisas que também se fez notar esta semana na minha perspetiva, foi a minha relação com a Cl (13 meses), desde que entrei na “sala das surpresas” nunca tinha arranjado forma de dar-lhe a sopa na hora do almoço. Esta semana finalmente consegui dar a sopa à Cl (13 meses), foi um objetivo alcançado na minha opinião pois já esperava há muito conseguir estabelecer algum tipo de relação com a Cl, senti uma aceitação da criança à minha presença.

Bibliografia

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários- cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Apêndice V - Reflexão 9 Creche - 1º Semestre 2015/2016

Reflexão da semana de 16 a 18 de novembro de 2015

Referentes:

- O que mais me impressionou esta semana;
- Divulgação de trabalhos com a família;
- O medo da Julieta;
- A interação (desafio semanal) com o João (19 meses).

Esta semana refere-se á terceira semana, onde eu intervim e planifiquei de forma individual, com o auxílio da Helena.

Uma das atividades que mais me impressionou esta semana foi o conto da história contada pelo pinguim, na manhã de segunda-feira, neste período eu entrei dentro da sala mascarada de pinguim, as crianças começaram a olhar todas para mim, todas quiseram dar uma festa ao pinguim, exceto a Clara (13 meses) é que se mostrou com algum receio e chorou um pouco com a presença do pinguim. Esta foi uma experiência bastante boa para mim, pois senti-me como outra pessoa na sala, e consegui chamar a atenção de todas as crianças.

Outro dos momentos que me impressionou foi as brincadeiras livres com as almofadas, as crianças fizeram diversas brincadeiras com este material, por exemplo o Diego (19 meses) decidiu juntar muitas almofadas e empilha-las, a Bianca (22 meses) decidiu mandar para cima dos colegas, sei que ouve crianças que associaram logo a almofada a cama por isso se deitaram, colocando a almofada debaixo da cabeça. As reações diferentes foram diferenciadas, o que é bastante bom a meu ver pois por exemplo o Diego (19 meses) estava a desenvolver competências matemáticas (quando as estava a empilhar, sempre uma e mais uma), a Bianca (22 meses) estava a desenvolver capacidades motoras (o facto de pegar e mandar).

Esta semana também foi quando consegui-mos acabar o placar, de modo a divulgar os trabalhos das crianças com as famílias, pois na segunda-feira no período da tarde foi tempo de acabar trabalhos. Foi o tempo de que todas as crianças acabaram os seus

trabalhos pendentes, de modo a família (país) terem acesso aos seus trabalhos relacionados com o corpo humano.

Na minha opinião o envolvimento da família em contexto educativo é fundamental.

“Para Oliveira-Formosinho (2001), não é possível separar o contexto familiar no processo de aprendizagem da criança. Assim, a creche da sociedade actual deverá evidenciar uma intencionalidade educativa muito produtiva no campo das aprendizagens para as crianças, (Sanches, 2003). Podemos concluir que as creches desenvolvem actividades educativas.”

“A escola deveria dar o primeiro passo no sentido de preencher a lacuna existente em termos de comunicação não só entre a escola e a família, mas também entre estas e a comunidade, mas esta comunicação não deverá fazer-se num sentido único.” (Henriques, 2009, pp. 2,3)

Quero ainda ressaltar um aspeto que me deixou bastante curiosa, esta semana na segunda-feira no período da manhã, a Helena estava a mudar a fralda a Julieta (22 meses), e quando estava a mudar a fralda a Julieta só dizia que ia cair, sendo difícil mudar a fralda. Na terça-feira eu estava a mudar a fralda a Julieta no período da tarde, esta fez exatamente o mesmo, mesmo eu lhe explicando que esta não iria cair e que não precisava de ter medo que isso acontecesse. A Vanessa durante este episódio referiu-me que a Julieta (22 meses) quando andava no berçário tinha este comportamento, mas que isso nunca mais tinha acontecido. Na quarta-feira a Marlene reparou outra vez no mesmo a Julieta mostrava-se resistente à muda da fralda, sempre com medo de cair.

Será que a Julieta demonstrava era mesmo medo?

“Relativamente às emoções negativas, o medo é certamente uma das emoções mais estudadas. O seu objectivo e função principal parece ser o de proteger a integridade física e psicológica do indivíduo motivando-o para se libertar ou fugir de situações potencialmente ameaçadoras. Alguns autores defendem que a activação do medo implica que o self percepcione algum tipo de ameaça. Uma vez activada, a principal tendência de acção associada a esta emoção parece ser a fuga ou retirada, enquanto que a sua expressão pode despoletar comportamentos de protecção por parte dos outros. Durante a activação do medo o indivíduo tende a ter toda a sua atenção concentrada no estímulo ameaçador e na necessidade de se proteger, pelo que há um estreitamento ou uma relativa limitação dos processos atencionais e comportamentos do indivíduo” (Melo, 2005, p. 21)

Em relação á interação com o João (19 meses), na minha visão esta semana correu bem melhor que a outra pois o João já colaborava mais comigo no período de acolhimento e no momento de brincadeiras livres, apesar de ainda não haver uma relação consistente.

Bibliografia

- Henriques, M. E. (2009). *RELAÇÃO CRECHE/FAMÍLIA: UMA VISÃO SOCIOLOGICA*. Universidade do Minho, Sociologia da Infância. Minho: Universidade do Minho.
- Melo, A. I. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Universidade do Minho, Psicologia Clínica . Minho: Universidade do Minho.

Guião de Entrevista

Legitimação da entrevista:

Boa tarde, desde já quero deixar o meu agradecimento pessoal pelo facto de ter aceitado colaborar neste ensaio investigativo. Estou a realizar o Mestrado em Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e, neste âmbito, em termos académicos, é-me solicitada a realização de um ensaio investigativo relacionado com a minha Prática Pedagógica. Tendo decidido situar-me teoricamente no estudo da interação na primeira infância (interação criança-objeto) e do desenvolvimento do self/autoconhecimento, o estudo a desenvolver visa estudar as interações que C (19 meses) estabelece com espelho da sala das “Surpresas”, no momento de brincadeiras livres à tarde e de manhã. Neste sentido, gostaria de lhe colocar algumas questões sobre a interação da C com o espelho, em casa.

Dados do entrevistado

Nome do Pai:

Escolaridade:

Idade Cronológica:

Constituição do agregado familiar:

Profissão:

Perguntas:

- 1- Existem espelhos em casa da Constança? (Se a resposta for não, passe para a pergunta 8).

R:

2- Se sim, quantos e em que locais se encontram?

R:

3- Quais as dimensões médias de cada um desses espelhos?

R:

4- Qual o acesso da Constança a cada um deles?

R:

5- Em que momentos da rotina diária, a Constança tem contato com estes espelhos?

R:

6- Nos momentos de brincadeira, a Constança procura os espelhos?

R:

7- Se sim, qual/quais e que tipo de interação estabelece com este objeto (olha, toca, ri, ...)?

R:

8- Quais as brincadeiras preferidas da Constança?

R:

Apêndice VII – Dados das transcrições organizadas em categorias

Subcategorias	Evidências	Frequência
Interação através do Olhar	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. está a olhar para o espelho com o balão na mão”. (vídeo 1, 5s) 2. “C. passa a mão esquerda pelo cabelo em frente ao espelho.” (vídeo 1, 8s) 3. “C. coloca-se em frente ao espelho com o balão ao pescoço.” (vídeo 1, 1min:17s) 4. “C. está diante o espelho vendo a sua imagem.” (vídeo 2, 5min:5s) 5. “C. vai olhando para o espelho enquanto passa por este.” (vídeo 2, 11min:29s) 6. “C. “espreita” a sua imagem no espelho.” (vídeo 3, 12min:16s) 7. “C. vira a cara para o espelho, olhando para este.” (vídeo 5, 10min:12s) 8. “C. está de frente para o espelho, olhando para este.” (vídeo 6, 55s) 9. “C. está em frente ao espelho e vê o seu reflexo no espelho.” (vídeo 6, 1min:06s) 10. “C. vê o seu reflexo no espelho, pois C. tem a mão dentro do rolo de papel.” (vídeo 7, 8min:11s) 11. “C. mete-se em frente ao espelho e olha para o espelho vendo o seu reflexo.” (vídeo 7, 8min:15s) 12. “C. vai a andar com a mão direita em direção ao espelho olhando para este.” (vídeo 8, 5s) 13. “C. está diante do espelho, olhando para ele [...]” (vídeo 8, 7min:15s) 14. “C. está de joelhos á frente do espelho, olhando para este.” (vídeo 9, 7min:01s) 15. “C. fica de pé em frente ao espelho.” (vídeo 9, 7min:06s) 16. “C. olha para o espelho e abana as mãos.” (vídeo 9, 9min:42s) 17. “C. para à frente do espelho e baixa a mão esquerda.” (vídeo 10, 1min:42s) 18. “C. começa a girar em frente ao espelho com a mão direita no ar.” (vídeo 10, 1min:43s) 19. “C. começa a dançar em frente ao espelho, com as mãos para cima começa a girar em frente ao espelho enquanto sorri.” (vídeo 10, 19min:58s) 20. “C. coloca uma parte da camisola na boca e olha para o espelho.” (vídeo 10, 20min30s) 21. “C. está a dançar com a bola, pondo esta no ar e a olhar para o espelho.” (vídeo 10, 25min:20s) 22. “C. abana o corpo em frente ao espelho, com a bola nas mãos.” (vídeo 10, 26min:57s) 23. “C. vê o seu reflexo no espelho e sorri.” (vídeo 10, 26min:58s) 24. “C. olha para o espelho.” (vídeo 10, 27min:03s) 25. “C. olha para o espelho.” (vídeo 11, 2min:40s) 	31

	<p>26. “C. imita o adulto a dançar e olha para o espelho.” (vídeo 11, 3min)</p> <p>27. “C. abana o corpo ao som da música e olha para o espelho.” (vídeo 11, 3min:03s)</p> <p>28. “C. olha para o espelho e esconde dois mini espelhos atrás das costas.” (vídeo 11, 12min:25s)</p> <p>29. “C. sai do espelho, mas continua a olhar para este com os dois mini espelhos atrás das costas.” (vídeo 11, 12min:26s)</p> <p>30. “C. olha para o espelho.” (vídeo 11, 13:56s)</p> <p>31. “C. continua a olhar para o espelho, mas fica de pé.” (vídeo 11, 14min:01s)</p>	
<p>Interação através do Tato</p>	<p>1. “C. passa com a mão direita no espelho.” (vídeo 1, 3min:40s)</p> <p>2. “C. vira-se de costas para o espelho e encosta-se a este.” (vídeo 1, 3min:42s)</p> <p>3. “C. está de costas para o espelho, mas encostada a este a baloiçar o corpo, enquanto olha para os restantes colegas.” (vídeo 1, 3min:44s)</p> <p>4. “C. encosta o balão ao espelho.” (vídeo 2, 5min:6s)</p> <p>5. “C. passa pelo espelho com a mão esquerda esticada, toca neste, mas olha para o outro lado da sala.” (vídeo 2, 11min:40s)</p> <p>6. “C. encosta-se ao espelho (estando de costas para este).” (vídeo 2, 11min:43s)</p> <p>7. “C. ainda encostada ao espelho vai abanando o corpo de um lado para o outro.” (vídeo 2, 11min:54s)</p> <p>8. “C. toca com a mão direita no espelho.” (vídeo 2, 11min:56s)</p> <p>9. “C. chega ao espelho e encosta-se a este.” (vídeo 2, 14 min:21s)</p> <p>10. “C. coloca a mão direita no espelho, estando C. da extremidade direita deste.” (vídeo 3, 12min:14s)</p> <p>11. “C. continua com a sua mão direita no espelho, baloiçando o corpo (nesta altura C. encontra-se de costas para o espelho na extremidade direita deste).” (vídeo 3, 12min:18s)</p> <p>12. “C. bate com a capa do livro no espelho.” (vídeo 4, 4min:37s)</p> <p>13. “C. desfolha uma página e bate com esta no espelho.” (vídeo 4, 4min:38s)</p> <p>14. “C. desfolha uma página e bate com esta no espelho.” (vídeo 4, 4min:39s)</p> <p>15. “C. desfolha uma página e bate com esta no espelho.” (vídeo 4, 4min:41s)</p> <p>16. “C. desfolha outra página e bate com esta no espelho.” (vídeo 4, 4min:48s)</p> <p>17. “C. toca no espelho com a mão direita.” (vídeo 4, 9min:12s)</p> <p>18. “C. toca no espelho com a mão direita estando de costas para este.” (vídeo 4, 9min:15s)</p> <p>19. “C. continua a tocar no espelho e a rodar o corpo para um lado e para o outro.” (vídeo 4, 9min:17s)</p> <p>20. “C. encosta-se ao espelho, estando de costas.” (vídeo 5, 8min:16s)</p> <p>21. “C. encosta-se ao espelho, estando de costas.” (vídeo 5, 9min:27s)</p>	<p>39</p>

	<p>22. “C. balança o corpo para o lado direito estando encostada ao espelho.” (vídeo 5, 9min:32s)</p> <p>23. “C. anda para trás e toca com a mão direita no espelho, estando de costas para este.” (vídeo 5, 9min:57s)</p> <p>24. “C. vira-se para o lado esquerdo e olha para os jogos, estando ainda com a mão direita no espelho.” (vídeo 5, 10min:01s)</p> <p>25. “C. anda para trás e encosta-se ao espelho de costas.” (vídeo 5, 10min:25s)</p> <p>26. “C. é empurrada contra o espelho, tocando neste com a mão esquerda e ficando virada para o lado direito da sala.” (vídeo 5, 24min:48s)</p> <p>27. “C. toca no espelho com as duas mãos.” (vídeo 6, 56s)</p> <p>28. “C. fica de lado para o espelho, virando-se para o lado esquerdo da sala, toca com a mão direita no espelho.” (vídeo 6, 1min:07s)</p> <p>29. “C. coloca a mão direita na cabeça e encosta a cara no espelho da sala.” (vídeo 6, 11min:52s)</p> <p>30. “C. toca no espelho com a mão direita.” (vídeo 6, 11min:22s)</p> <p>31. “C. vai ao espelho passando a mão direita por este.” (vídeo 8, 51s)</p> <p>32. “C. encosta as costas ao espelho.” (vídeo 8, 4min:05s)</p> <p>33. “C. está diante do espelho, olhando para ele e apoiando a mão esquerda no espelho.” (vídeo 8, 7min:15s)</p> <p>34. “C. apoia a mão esquerda no espelho.” (vídeo 8, 7min:23s)</p> <p>35. “C. coloca a mão esquerda no espelho.” (vídeo 9, 7min:02s)</p> <p>36. “C. coloca a mão direita no espelho.” (vídeo 9, 7min:03s)</p> <p>37. “C. bate com as duas mãos no espelho.” (vídeo 10, 20min:01s)</p> <p>38. “C. encosta-se ao espelho.” (vídeo 11, 23min:31s)</p> <p>39. “C. balança o corpo contra o espelho.” (vídeo 11, 23min:33s)</p>	
Interação através de Palavras	<p>1. “C. imita uma conversa telefónica com o mini espelho, dirige-se a este e continua a conversa olhando para o seu reflexo.” (vídeo 6, 11min:51s)</p> <p>2. “C. ainda mantendo a conversa telefónica, C. dirige-se ao espelho.” (vídeo 6, 12min:21s)</p> <p>3. “C. vai em direção ao espelho, fazendo de conta que está a falar ao telemóvel.” (vídeo 8, 7min:14s)</p> <p>4. “C. volta a manter uma conversa ao telemóvel e encosta-se ao espelho.” (vídeo 8, 7min:24s)</p> <p>5. “C. anda com a mão direita e esquerda pelo espelho e diz “miuuu”.” (vídeo 9, 7min:05s)</p>	5
Interação através de Sons Indefinidos	<p>1. C. fala para o espelho e diz “ahhh”.” (vídeo 5, 10min:13s)</p>	1

Participante C.

	Interação através do Olhar	Interação através do Tato	Interação através de Palavras	Interação através de Sons Indefinidos	Total
30 de novembro de 2015	3	3	0	0	6
1 de dezembro de 2015	2	6	0	0	8
2 de dezembro de 2015	1	10	0	0	11
9 de dezembro de 2015	3	11	2	1	17
14 de dezembro de 2015	4	4	2	0	10
15 de dezembro de 2015	11	3	1	0	15
16 de dezembro de 2015	7	2	0	0	9
Total	31	39	5	1	76

Apêndice VIII – Dados das transcrições organizadas em categorias por dia de observação

Quadro I – Interação de C. com o espelho (30.11.2015)

Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do Olhar	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. está a olhar para o espelho com o balão na mão”. (vídeo 1, 5s) 2. “C. passa a mão esquerda pelo cabelo em frente ao espelho.” (vídeo 1, 8s) 3. “C. coloca-se em frente ao espelho com o balão ao pescoço.” (vídeo 1, 1min:17s) 	3
Interação através do Tato	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. passa com a mão direita no espelho.” (vídeo 1, 3min:40s) 2. “C. vira-se de costas para o espelho e encosta-se a este.” (vídeo 1, 3min:42s) 3. “C. está de costas para o espelho, mas encostada a este a baloiçar o corpo, enquanto olha para os restantes colegas.” (vídeo 1, 3min:44s) 	3
Interação através de Palavras	Sem evidências	0
Interação através de Sons Indefinidos	Sem evidências	0

Quadro II - Interação de C. com o espelho (01.12.2015)

Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do Olhar	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. está diante o espelho vendo a sua imagem.” (vídeo 2, 5min:5s) 2. “C. vai olhando para o espelho enquanto passa por este.” (vídeo 2, 11min:29s) 	2
Interação através do Tato	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. encosta o balão ao espelho.” (vídeo 2, 5min:6s) 2. “C. passa pelo espelho com a mão esquerda esticada, toca neste, mas olha para o outro lado da sala.” (vídeo 2, 11min:40s) 3. “C. encosta-se ao espelho (estando de costas para este).” (vídeo 2, 11min:43s) 4. “C. ainda encostada ao espelho vai abanando o corpo de um lado para o outro.” (vídeo 2, 11min:54s) 5. “C. toca com a mão direita no espelho.” (vídeo 2, 11min:56s) 6. “C. chega ao espelho e encosta-se a este.” (vídeo 2, 14 min:21s) 	6

Interação através de Palavras	Sem evidências	0
Interação através de Sons Indefinidos	Sem evidências	0

Quadro III - Interação de C. com o espelho (02.12.2015)

Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do Olhar	1. “C. “espreita” a sua imagem no espelho.” (vídeo 3, 12min:16s)	1
Interação através do Tato	1. “C. coloca a mão direita no espelho, estando C. da extremidade direita deste.” (vídeo 3, 12min:14s) 2. “C. continua com a sua mão direita no espelho, baloiçando o corpo (nesta altura C. encontra-se de costas para o espelho na extremidade direita deste).” (vídeo 3, 12min:18s) 3. “C. bate com a capa do livro no espelho.” (vídeo 4, 4min:37s) 4. “C. desfolha uma página e bate com esta no espelho.” (vídeo 4, 4min:38s) 5. “C. desfolha uma página e bate com esta no espelho.” (vídeo 4, 4min:39s) 6. “C. desfolha uma página e bate com esta no espelho.” (vídeo 4, 4min:41s) 7. “C. desfolha outra página e bate com esta no espelho.” (vídeo 4, 4min:48s) 8. “C. toca no espelho com a mão direita.” (vídeo 4, 9min:12s) 9. “C. toca no espelho com a mão direita estando de costas para este.” (vídeo 4, 9min:15s) 10. “C. continua a tocar no espelho e a rodar o corpo para um lado e para o outro.” (vídeo 4, 9min:17s)	10
Interação através de Palavras	Sem evidências	0
Interação através de Sons Indefinidos	Sem evidências	0

Quadro IV - Interação de C. com o espelho (09.12.2015)

Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do Olhar	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. vira a cara para o espelho, olhando para este.” (vídeo 5, 10min:12s) 2. “C. está de frente para o espelho, olhando para este.” (vídeo 6, 55s) 3. “C. está em frente ao espelho e vê o seu reflexo no espelho.” (vídeo 6, 1min:06s) 	3
Interação através do Tato	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. encosta-se ao espelho, estando de costas.” (vídeo 5, 8min:16s) 2. “C. encosta-se ao espelho, estando de costas.” (vídeo 5, 9min:27s) 3. “C. balança o corpo para o lado direito estando encostada ao espelho.” (vídeo 5, 9min:32s) 4. “C. anda para trás e toca com a mão direita no espelho, estando de costas para este.” (vídeo 5, 9min:57s) 5. “C. vira-se para o lado esquerdo e olha para os jogos, estando ainda com a mão direita no espelho.” (vídeo 5, 10min:01s) 6. “C. anda para trás e encosta-se ao espelho de costas.” (vídeo 5, 10min:25s) 7. “C. é empurrada contra o espelho, tocando neste com a mão esquerda e ficando virada para o lado direito da sala.” (vídeo 5, 24min:48s) 8. “C. toca no espelho com as duas mãos.” (vídeo 6, 56s) 9. “C. fica de lado para o espelho, virando-se para o lado esquerdo da sala, toca com a mão direita no espelho.” (vídeo 6, 1min:07s) 10. “C. coloca a mão direita na cabeça e encosta a cara no espelho da sala.” (vídeo 6, 11min:52s) 11. “C. toca no espelho com a mão direita.” (vídeo 6, 11min:22s) 	11
Interação através de Palavras	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. imita uma conversa telefônica com o mini espelho, dirige-se a este e continua a conversa olhando para o seu reflexo.” (vídeo 6, 11min:51s) 2. “C. ainda mantendo a conversa telefônica, C. dirige-se ao espelho.” (vídeo 6, 12min:21s) 	2
Interação através de Sons Indefinidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. fala para o espelho e diz “ahhh”.” (vídeo 5, 10min:13s) 	1

Quadro V - Interação de C. com o espelho (14.12.2015)

Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do Olhar	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. vê o seu reflexo no espelho, pois C. tem a mão dentro do rolo de papel.” (vídeo 7, 8min:11s) 2. “C. mete-se em frente ao espelho e olha para o espelho vendo o seu reflexo.” (vídeo 7, 8min:15s) 3. “C. vai a andar com a mão direita em direção ao espelho olhando para este.” (vídeo 8, 5s) 4. “C. está diante do espelho, olhando para ele [...]” (vídeo 8, 7min:15s) 	4
Interação através do Tato	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. vai ao espelho passando a mão direita por este.” (vídeo 8, 51s) 2. “C. encosta as costas ao espelho.” (vídeo 8, 4min:05s) 3. “C. está diante do espelho, olhando para ele e apoiando a mão esquerda no espelho.” (vídeo 8, 7min:15s) 4. “C. apoia a mão esquerda no espelho.” (vídeo 8, 7min:23s) 	4
Interação através de Palavras	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. vai em direção ao espelho, fazendo de conta que está a falar ao telemóvel.” (vídeo 8, 7min:14s) 2. “C. volta a manter uma conversa ao telemóvel e encosta-se ao espelho.” (vídeo 8, 7min:24s) 	2
Interação através de Sons Indefinidos	Sem evidências	0

Quadro VI - Interação de C. com o espelho (15.12.2015)

Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do Olhar	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. está de joelhos á frente do espelho, olhando para este.” (vídeo 9, 7min:01s) 2. “C. fica de pé em frente ao espelho.” (vídeo 9, 7min:06s) 3. “C. olha para o espelho e abana as mãos.” (vídeo 9, 9min:42s) 4. “C. para à frente do espelho e baixa a mão esquerda.” (vídeo 10, 1min:42s) 5. “C. começa a girar em frente ao espelho com a mão direita no ar.” (vídeo 10, 1min:43s) 	11

	<ol style="list-style-type: none"> 6. “C. começa a dançar em frente ao espelho, com as mãos para cima começa a girar em frente ao espelho enquanto sorri.” (vídeo 10, 19min:58s) 7. “C. coloca uma parte da camisola na boca e olha para o espelho.” (vídeo 10, 20min30s) 8. “C. está a dançar com a bola, pondo esta no ar e a olhar para o espelho.” (vídeo 10, 25min:20s) 9. “C. abana o corpo em frente ao espelho, com a bola nas mãos.” (vídeo 10, 26min:57s) 10. “C. vê o seu reflexo no espelho e sorri.” (vídeo 10, 26min:58s) 11. “C. olha para o espelho.” (vídeo 10, 27min:03s) 	
Interação através do Tato	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. coloca a mão esquerda no espelho.” (vídeo 9, 7min:02s) 2. “C. coloca a mão direita no espelho.” (vídeo 9, 7min:03s) 3. “C. bate com as duas mãos no espelho.” (vídeo 10, 20min:01s) 	3
Interação através de Palavras	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. anda com a mão direita e esquerda pelo espelho e diz “miau”.” (vídeo 9, 7min:05s) 	1
Interação através de Sons Indefinidos	Sem evidências	0

Quadro VII - Interação de C. com o espelho (16.12.2015)

Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do Olhar	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. olha para o espelho.” (vídeo 11, 2min:40s) 2. “C. imita o adulto a dançar e olha para o espelho.” (vídeo 11, 3min) 3. “C. abana o corpo ao som da música e olha para o espelho.” (vídeo 11, 3min:03s) 4. “C. olha para o espelho e esconde dois mini espelhos atrás das costas.” (vídeo 11, 12min:25s) 5. “C. sai do espelho, mas continua a olhar para este com os dois mini espelhos atrás das costas.” (vídeo 11, 12min:26s) 6. “C. olha para o espelho.” (vídeo 11, 13:56s) 7. “C. continua a olhar para o espelho, mas fica de pé.” (vídeo 11, 14min:01s) 	7
Interação através do Tato	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. encosta-se ao espelho.” (vídeo 11, 23min:31s) 2. “C. balança o corpo contra o espelho.” (vídeo 11, 23min:33s) 	2
Interação através de Palavras	Sem evidências	0

Interação através de Sons Indefinidos	Sem evidências	0
--	----------------	---

Interação através do Olhar – Considera-se todas as evidências do olhar da criança para o espelho.

Interação através do Tato – Considera-se todas as evidências que a criança estabelece com o espelho através do contacto pele/ objeto, mesmo estando vestida.
(Por exemplo quando a criança está com as costas encostadas ao espelho)

Interação através de Palavras – Considera-se todas as palavras que a criança dizia sempre que olhava para o espelho.

Interação através de Sons Indefinidos - Considera-se, as lalações, interjeições e palreios que a criança estabelece com o espelho, quando está diante este.

Guião de Entrevista

Legitimação da entrevista:

Boa tarde, desde já quero deixar o meu agradecimento pessoal pelo facto de ter aceite colaborar neste ensaio investigativo. Estou a realizar o Mestrado em Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e, neste âmbito, em termos académicos, é-me solicitada a realização de um ensaio investigativo relacionado com a minha Prática Pedagógica. Tendo decidido situar-me teoricamente no estudo da interação na primeira infância (interação criança-objeto) e do desenvolvimento do self/autoconhecimento, o estudo a desenvolver visa estudar as interações que a Constança (19 meses) estabelece com espelho da sala das “Surpresas”, no momento de brincadeiras livres à tarde e de manhã. Neste sentido, gostaria de lhe colocar algumas questões sobre a interação da C com o espelho, em casa.

Dados do entrevistado

Nome do Pai: *João Ferreira*

Escolaridade: *12º ano*

Idade Cronológica: *37 anos*

Constituição do agregado familiar: *3 pessoas (pai, mãe e filha)*

Profissão: *Agente de segurança privada*

Perguntas:

1- Existem espelhos em casa da Constança? (Se a resposta for não, por favor, passe para a pergunta 6).

R: *Sim*

1.1.Se sim, quantos e em que locais da habitação se encontram?

R: *3 casas de banho, 2 nos quartos e 1 na sala*

2- Quais as dimensões médias de cada um desses espelhos?

R: *1m * 1m*

3- Qual o acesso da Constança a cada um deles?

R: *Os espelhos são dados a conhecer pelo adulto*

4- Em que momentos da rotina diária a Constança tem contato com estes espelhos? (por exemplo: no momento da higiene, na hora da refeição , brincadeiras livres etc...)

R: *Durante a higiene matinal e nalgumas brincadeiras*

5- Nos momentos de brincadeira, a Constança procura os espelhos? Se sim, qual ou quais?

R: *Sim, normalmente para ver o que está do outro lado (portas) ou a procura do adulto.*

5.1.Se sim, que tipo de interação estabelece com este objeto (olha, toca, ri, ...)?

R: *Olha, ri e procura o adulto*

6- Em termos gerais, em casa, quais as brincadeiras preferidas da Constança?

R: *Subir as escadas, abrir armários e brincar com os seus brinquedos (bonecas)*

Apêndice X - Reflexão 1 J.I - 2º Semestre 2015/2016

Reflexão dos dias 22,23,24,29 de fevereiro, 1 e 2 de março de 2016 (1ª reflexão)

Referentes:

- De volta á instituição;
- As boas vindas à sala da criatividade;
- A autonomia do grupo de crianças;
- Modelo utilizado na sala.

Estas duas semanas referem-se às primeiras semanas de observação em contexto de Prática Pedagógica em Educação de Infância – jardim-de-infância. Eu e a Helena tivemos então a oportunidade de voltar á instituição “Vida Plena – Associação de Solidariedade Social de Leiria”. Voltamos à instituição mas desta vez num contexto diferente, no contexto de Jardim-de-infância. Com a oportunidade de estar novamente na instituição, tivemos contacto com os “nossos” meninos da creche. Já estavam tão diferentes parece que em um mês tinham crescido imenso, fiquei bastante surpreendida ao vê-los todos a andar, pois quem ainda não sabia andar passou a andar sem dificuldades “Entre os dois e os três anos de idade, as crianças passam da primeira infância para o estágio pré-escolar. Os dois primeiros anos de vida foram assinalados pelo rápido crescimento físico.” (Manning, 1977, p. 83)

Em contexto então de jardim-de-infância ficamos então na única sala da instituição a “sala da criatividade”, já conhecíamos algumas crianças da sala, pois já nos tínhamos cruzado na instituição bem como as educadoras da sala. Fui muito bem recebida pelas educadoras da sala, em especial pela educadora orientadora que me colocou desde início á vontade, o que me deu abertura também para colocar certas questões tornando a minha adaptação a este contexto mais fácil. Em geral pelas crianças também considero que fui bem recebida, apesar de algumas crianças não me procurarem desde início, mas gradualmente fui-me tentando aproximar destas muitas das vezes através da afetividade “[...] a afetividade exerce um papel preponderante no processo de aprendizagem. O ambiente deve ser estimulador e envolto num clima de segurança e respeito mútuo. O

educador deve ajudar a criança a estruturar a sua personalidade, autonomia, autoestima e iniciativa própria.” (Aranão, 2007, p. 22) .A este nível ainda tenho um longo caminho a percorrer, pois existem ainda crianças que não tenho relação e que é bastante difícil cri-la levando algum tempo a verem-me como um adulto em que estas podem confiar “A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada.” (DEB, 1997, p. 35)

Ao estar nesta sala visualizei diferenças bastante acentuadas em relação á creche como é de esperar uma das coisas que mais me surpreendeu nesta sala foi a autonomia das crianças, em todas as atividades do dia-a-dia que segundo a educadora orientadora é estimulada nas crianças. Pois em vários momentos da rotina semanal foi-me dito que “as crianças conseguem fazer sozinhas”, e onde me foi alertado o facto de não dar comer a boca no momento da refeição, o facto de as crianças conseguirem calçar os sapatos sozinhas, o facto de se ajudarem mutuamente a abotoar o bibe, entre outros.

Segundo Ferland (2006) citado por Silva (2009) as tarefas diárias devem ser aprendidas pela criança para que esta seja capaz de cuidar de si no dia-a-dia, conseguindo ser mais autónoma. Segundo Barros (2004) citado por Silva (2009) a competência de autonomia é considerada uma tarefa de desenvolvimento importante nos anos de pré-escolar.

Durante as observações vivenciadas na “sala da criatividade” e em conversa informal com a educadora orientadora, foi-me dado a conhecer o modelo pedagógico utilizado parcialmente na sala de atividades, o movimento da escola moderna. Este modelo é centrado nas crianças, onde estas são indivíduos ativos no processo da planificação semanal onde esta vai de encontra os seus interesses. “Este movimento foi criado por Célestin Freinet, professor francês, que desenvolveu um método natural de aprendizagem. As suas aulas eram dadas ao ar livre (passeios), pondo os alunos em contacto com a natureza e com o mundo real. Estimula a criação de textos livres com as crianças, como um jornal de escola, onde escrevem o que mais gostam: prosas, poemas, desenhos, entrevistas. A avaliação do trabalho em sala é em formato de autoavaliação e é feita quer pelo aluno, quer pelo professor. Este método incentiva a definição de um plano

de trabalho autonomamente. Pretende-se respeitar o ritmo e as características próprias de cada um.” (Rosado & Dimas, 2013, p. s.p)

Bibliografia

Aranão, I. V. (2007). *A matemática através de brincadeiras e jogos*. São Paulo: Papyrus.

DEB. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Manning, S. A. (1977). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. São Paulo: Cultrix.

Rosado, M. J., & Dimas, T. (2013). *Gestão de escolas - Como Criar Creches e Jardins de Infância*. Lisboa: Fada Amiga.

Silva, M. C. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. Lisboa: Faculdade de psicologia e ciências da educação.

Apêndice XI - Reflexão 2 J.I - 2º Semestre 2015/2016

Reflexão da semana 7 a 9 de março de 2016 (2ª reflexão)

Referentes:

- Presença de uma criança autista no grupo;
- Espaço destinado ao PM. (3 anos);
- Conto da história relacionada com os ovos;
- Visita da Pepsi e da Zuqui;

Esta semana refere-se à semana onde estivemos a auxiliar a educadora responsável da sala na sua planificação. Tivemos então oportunidade para participar em várias tarefas da rotina diária das crianças, auxiliando as educadoras presentes na sala. Nesta semana foi também possível fortalecer alguns relacionamentos já existentes com algumas crianças.

No grupo constituído por vinte crianças, existe uma criança, o PM. (3anos), a quem foi diagnosticado autismo, “O autismo é definido como perda de contacto com a realidade acarretando uma impossibilidade ou grande dificuldade para comunicar” (Ribeiro, 2005, p. 23). Uma das grandes dificuldades que tenho no relacionamento com o PM. (3anos), é em comunicar com ele através da linguagem verbal, pois este tem dificuldade em exprimir-se oralmente “ [...] as áreas afetadas por esta perturbação, a área da interação social, a da comunicação e ações repetidas em comum” (Gonçalves, 2012, p. 15). Esta é também uma das crianças que tem bastante dificuldade em estar sentada no tapete, e o pouco tempo que permanece no tapete está sempre com um carro na mão. “Na idade pré-escolar, as crianças apresentam ainda movimentos repetitivos, assim como rituais, apresentando comportamentos típicos, como o balançar, obsessão por objetos ou ordens de objetos, o bater palmas, etc.” (Gonçalves, 2012, p. 26)

Nesta semana a educadora Cláudia optou por delimitar o espaço do PM. (3 anos) no tapete, ficando um quadrado para este se sentar, sendo sempre aquele lugar para se sentar. Esta foi uma estratégia que a educadora usou para o PM. (3 anos) permanecer mais tempo sessegado no tapete.

Outra das coisas que mais me chamou a atenção durante esta semana foi o conto de uma história por parte da educadora ao grupo de crianças. A educadora Cláudia no

período da tarde de quarta-feira optou por contar uma história sobre ovos ao grupo de crianças, todas elas estavam atentas à história pois a Cláudia contou-a de forma tão expressiva que até a mim me chamou a atenção, e até eu fiquei fixada nesta. Qual será a importância de contar histórias em idade pré-escolar? “Através das histórias desenvolve-se a imaginação, o gosto pela leitura, a concentração e estimula-se o espírito crítico. O educador consciente exerce aqui um papel fundamental, dado que, selecciona textos adequados para transmitir através das histórias, momentos de aprendizagem, que deverá ser incorporado nas actividades diárias. Assim, este trabalho está centrado na investigação da construção do leitor fluente. Partindo da vivência no Jardim-de-infância, onde se pontua a vantagem da prática de contar histórias para o desenvolvimento integral da criança [...]” (Dias C. , 2011, p. s.p).

Ainda no período da tarde deste mesmo dia veio à nossa sala a Pepsi e a Zuqui(o cão e o gato) do M. (5 anos) , como este momento foi a seguir ao lanche a educadora optou pelas crianças esperarem pelos animais no salão polivalente e por os receberem neste. Enquanto as crianças esperavam a educadora ressaltou a ideia de quem tivesse medo dos animais vinha para o pé de mim e da Helena, dado esta informação pensei logo que ninguém iria vir para o pé de mim nem da Helena pois as crianças mostram-se muito contentes por receber os animais do M.(5 anos). Ao entrar no polivalente o cão e o gato do M.(5 anos) houve uma das crianças que veio logo para o pé de mim, a F. (4anos) , mostrando que estava com bastante medo o que me surpreendeu bastante , pois todas as outras crianças queriam dar uma festinha no cão e no gato e a F.(4anos) nem podia ver a Pepsi a andar na sua direção. Porque é que a F.(4anos) tem medo dos animais? Será uma situação normal? “ Esses medos, são muito comuns e ,pelo menos aparente, existem sem que o adulto o tenha sugerido. Ao que parece o medo está ligado ao sentimento de perigo, a uma intuição da criança, que ela própria, mesmo quando já dispõe de um bom vocabulário, é incapaz de justificar racionalmente.” (Dallari & Korczak, 1929, p. 43)

Bibliografia

Dallari, D. d., & Korczak, J. (1929). *O direito da criança ao respeito*. summus.

Dias, C. (junho de 2011). *A importância de contar histórias no jardim-de-infância*.

Fonte: Repositorio da Escola Superior de Educação De Paula Frassinetti:

<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/483>

Gonçalves, A. S. (2012). *Alunos com perturbações do espectro de autismo: intervenção educativa*. Lisboa: ESE Almeida Garrett .

Ribeiro, J. M. (2005). *A Criança autista em trabalho*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Apêndice XII - Reflexão 11 J.I - 2º Semestre 2015/2016

Reflexão da semana 16 a 18 de maio de 2016 (11ª reflexão)

Referentes:

- O reconto da história;
- A quebra de momentos devido às rotinas.

Esta reflexão refere-se à quarta semana onde a Helena esteve a intervir e a planificar com o meu auxílio.

No início desta semana, a Helena iniciou a sua intervenção com o conto de uma história, “A folha que queria ser um barquinho”. A história tinha como intuito as crianças compreenderem que o papel não é apenas utilizado para desenhar ou escrever, com o papel podíamos fazer uma cabana, uma casa e até um barco. Apesar de esta ligação não ter sido tão explorada da nossa parte como queríamos, na minha opinião, as crianças aderiram de forma positiva à história, pois todas acabaram por decorar o “refrão”. Segundo Ostetto (2007) o gosto das crianças por ouvir histórias continua firme, nos dias de hoje, pois um dever do educador de infância é garantir que as crianças usufruam do prazer que as histórias proporcionam. Depois de as crianças ouvirem a história contada pela Helena, a educadora pediu para recontar a história, quando a educadora sugeriu para recontar a história pensei logo “mas eles acabaram de ouvir a história”, qual será a importância de recontar histórias? Para Moura (2008) cada criança constrói o seu próprio significado da história, e isso dá-se através do reconto, pois através deste as crianças fixam melhor as palavras e formam imagens e ideias associadas ao contexto da história.

Esta semana quero ainda refletir sobre um assunto que tenho pensado bastante ao longo destes dias, porque é que as rotinas são mais importantes que determinadas atividades? Durante esta semana enquanto estive a auxiliar a Helena, ocorreram vários momentos onde tive de interromper a proposta de atividade que estava a ser realizada para a Mad.(4 anos) e Mi.(5 anos) irem colocar as mesas, pois era a sua semana. Lembro-me que na quarta-feira no período da tarde as crianças estavam a ver um vídeo sobre o como se faz papel, e de seguida estavam a discutir o mesmo, já passava do

tempo de estas porem as mesas para o lanche e não sabia o que fazer, por um lado não os queria levar para irem pôr as mesas pois estava a existir uma “discussão” sobre o papel em grande grupo, onde as crianças poderiam adquirir vários saberes, por outro lado era a semana de estes porem as mesas e eles gostam tanto de o fazer, e além disso o lanche é um momento da rotina diária. Na minha opinião estes momentos tornam-se mais importantes, do que a rotina diária, pois via-se que as crianças se encontravam empenhadas e entusiasmadas no que estava a decorrer na sala de atividades. Contudo segundo Moares (2002) é indispensável a existência de rotinas diárias adequadas às crianças, pois do ponto de vista das pessoas que participam na educação da criança as rotinas são de grande importância, pois trazem harmonia às crianças de modo a que estas não se sintam superexcitadas por variações bruscas no seu dia-a-dia, se o sistema educativo for bastante atribulado a criança irá mudar o seu comportamento.

Bibliografia

- Moares, F. T. (2002). *Trabalhando com a Educação Infantil*. Canoas: Ulbra.
- Moura, D. (2008). *Desafios Da Língua: pesquisas em língua falada e escrita*. Alagoas: Universidade federal de Alagoas.
- Ostetto, L. E. (2007). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. São Paulo: Papyrus.

Apêndice XIII - Reflexão 3 J.I - 2º Semestre 2015/2016

Reflexão do dia 14 de março de 2016 (3ª reflexão)

Referentes:

- Visita do Koala;
- Espaço exterior;
- Brincar com So. (3 anos)

Esta foi uma semana bem mais curta que as outras, só estivemos na sala um dia onde, ainda continuamos a auxiliar a planificação da educadora responsável.

No período da manhã quando tinha acabado de chegar à instituição apercebi-me que a educadora trazia uma surpresa para o grupo, pois já tinha visto na planificação que iríamos ter uma visita especial na sala de atividades, mas ainda não sabia o que era.

Quando chego à sala vejo que está dentro da “gaiola” um coelhinho anão bastante bonito, vou ter com as crianças e a Lf.(5 anos) diz-me “Já viste o Koala?” e a Sh. (4 anos) diz “ está o Koala na sala”, rapidamente me apercebo que já teriam tido contacto com aquele coelho.

A Cláudia logo pela manhã diz que o Koala, vai ficar connosco o dia todo e que iria connosco ao parque, surgiu logo uma alegria pela sala que me fascinou, pois um animal é capaz de deixar o grupo bastante feliz. “A visita dos animais descontra o ambiente, propiciando maior interação da criança com os profissionais e demais crianças; contribui para que ela se torne mais cooperativa nos procedimentos hospitalares [...]” (Vaccari & Almeida, 2007, p. 111).

Hoje além da visita deste “velho” amigo, as crianças usufruíram do parque de uma forma que também ainda não tinha experienciado, pois hoje não houve brincadeiras na sala de atividades, todas as brincadeiras foram realizadas no parque exterior.

As crianças andaram e correram pelo parque e pela floresta, sendo que o parque exterior nestas idades tem uma grande importância, “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. [...] O espaço exterior possibilita a vivência de situações

educativas intencionalmente planejadas e a realização de atividades informais” (Ministério da Educação, 1997, p.39).

No decorrer da brincadeira no espaço exterior, quero ressaltar a importância que teve para mim a brincadeira com a So. (4 anos), pois esta era uma criança que fazia questão de me dizer que não gostava de mim, hoje fui tentando me aproximar desta e entrando na sua brincadeira, apesar desta resistir um pouco no início, em certas alturas do dia já era esta que me vinha chamar para brincar com ela, o que me deixou bastante contente.

Bibliografia

Educação, M. d. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vaccari, A. M., & Almeida, F. d. (2007). The importance of pets' visit in recovery of hospitalized children. *Einstein*, 111-116.

Apêndice XIV - Planificação de 23 a 27 de maio 2016



P02.IT01.PC04 • CRECHE/ EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Plano de Atividades

Semana: 23/05/2016 a 27/05/2016
Sala da Criatividade: 21 crianças
(3 aos 5 anos)

Tempo Previsto	Rotina		2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
7h45	Receção das crianças no Polivalente	Manhã	-Música do "Bom dia";	- Música do "Bom dia";	- Música do "Bom Dia";	- Música do "Bom Dia";	- Música do "Bom Dia";
9h15	Acolhimento na sala de atividades		- Distribuição de tarefas (mapa de tarefas);	- Elaboração do convite à irmã da Helena para vir à nossa sala;	-Música - SAMP		-Expressão Motora:
9h30	Projetos e temáticas		- História "Respira";				
10h15	Momento brincadeira livre						
10h45	Comunicações						
11h15	Higiene-Almoço-Higiene		Higiene-Almoço-Higiene				
12h30	Sesta/Temáticas	Tarde	- Visionamento da tosquia das ovelhas.	- Atividade de Inglês;	- Atividade de rasgagem.		- Reunião de conselho
15h15	Higiene- Lanche- Higiene		- Explorar a lã livremente	-Jogo "Quantos Queres?"			
16h15	Projetos e temáticas						
17h20	Relaxamento						

18h15	Reforço alimentar					
18h15-19h	Brincadeira livre	Momento de brincadeira livre no Polivalente e entrega das crianças às respetivas famílias				

Objetivos semanais:

- Adquirir o gosto pela leitura de Histórias;
- Observar e adquirir conhecimento sobre as ovelhas;
- Conhecer características da lã;
- Despertar curiosidade sobre a escrita;
- Produzir um convite;
- Despertar a curiosidade acerca das potencialidades do papel;
- Desenvolver a contagem;
- Desenvolver o sentido estético;
- Fortalecer a criatividade;

2ª Feira – 22 maio 2016				
Intencionalidade educativa	Competências/ Áreas de conteúdo	Proposta de atividade	Avaliação	Duração
Chegamos à instituição e ficamos na sala polivalente com a Marlene. Por volta das 9h a Marlene dá-nos uma bolacha. Às 9h15 a Raquel e a Helena vão nos chamar para a nossa sala e fazemos o comboio até ao tapete da sala.				

Domínio cognitivo Domínio psicossocial	A criança coloca o dedo no ar e partilha oralmente, em grande grupo, o que fez no fim de semana. (Área de Formação Pessoal e Social)	Depois de todos estarmos na sala, sentados no tapete, conversamos sobre o que fizemos durante o fim de semana. De seguida a Raquel informa que hoje começa a semana, dirige-se para junto do mapa das tarefas e altera as nossas funções desta semana, dizendo o que cada criança irá fazer. De seguida, enquanto esperamos pelas restantes crianças, cantamos a canção do “Bom Dia - Galo Gordo”, o presidente diz “bom dia” a cada um de nós individualmente e depois recebe um enorme “bom dia”, dito por todos nós. Uma das crianças é selecionada para contar o número de crianças existentes na sala, de modo a verificar se falta alguém. As crianças responsáveis pela marcação do tempo e do dia deslocam-se até junto das tabelas, colocam a respetiva imagem e número, com a ajuda da Helena caso necessário.	De que forma M.F. (5 anos) partilha, com o restante grupo, o que fez no fim de semana?	9:15 - 9:30
Domínio cognitivo Domínio físico	A criança representa as ações existentes na história “Respira”, através de movimentos corporais. (Área da Expressão e Comunicação-domínio da expressão motora e dramática.)	Neste momento, a Raquel mostra-nos um livro e pergunta se sabemos como se chama, como não sabemos a Raquel diz-nos que se chama “Respira”, é um livro para relaxarmos e que podemos aplicar algumas técnicas no nosso dia-a-dia. A Raquel diz-nos para imitarmos a Helena à medida que esta vai fazendo os gestos e respirando fundo.	Como é que M.F. (5 anos) representa as ações existentes na história “Respira”? Através de movimentos corporais?	9:30 – 10:15
Domínio psicossocial Domínio físico	A criança explora o espaço exterior com as restantes crianças, no momento de brincadeira livre. (Área de	Depois de ouvirmos a história a Raquel informa que podemos ir marcar as presenças na tabela e de seguida ir buscar os chapéus para brincarmos livremente no parque exterior.	O que M.F. (5 anos) explora e com quem no espaço exterior durante o momento de brincadeira livre?	10:15-10:45

	Formação Pessoal e Social.)			
Domínio psicossocial	A criança comunica ao grande grupo o que realizou no parque exterior. (Área de Expressão e Comunicação-domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.)	Neste momento deslocamo-nos até à sala, guardamos os chapéus e sentamo-nos no tapete, a pedido da Raquel. Partilhamos ao restante grupo o que fizemos no momento anterior, e a Raquel diz-nos que à tarde vai haver uma surpresa.	O quê e de que forma M.F. (5 anos) comunica ao grande grupo o que realizou no parque exterior?	10:45-11:15
Dirigimo-nos para a sala polivalente, sentamo-nos nos sofás enquanto todas as crianças lavam as mãos na casa de banho, de seguida dirigimo-nos para o refeitório para almoçar, quando acabamos voltamos à sala polivalente para realizarmos a higiene com o auxílio da Raquel (inclusive escovar os dentes). À medida que terminamos, deslocamo-nos até ao nosso catre, a Helena auxilia-nos e fica connosco até adormecermos.				
Neste momento dormimos a sesta.				
Quando acordamos regressamos à sala onde já se encontram: a Helena e a Raquel para nos auxiliar a vestir os bibes. De seguida a Raquel pede-nos para nos dirigirmos até à floresta para vermos o que vai acontecer. Por volta das 15h30 a Raquel pede-nos para formarmos um comboio, para que, de seguida possamos ir para o refeitório lanche. Quando acabamos o lanche realizamos a higiene com o auxílio da Raquel, para regressarmos à nossa sala.				
Domínio cognitivo Domínio físico	A criança revela conhecimento sobre as características da lã da ovelha tosquiada no momento anterior (Área do Conhecimento do Mundo)	Depois de estarmos sentados no tapete e a Raquel fala-nos um bocadinho do que aconteceu no momento anterior. De seguida a Raquel diz-nos para irmos buscar os chapéus para irmos à floresta explorar a lã, enquanto exploramos a Raquel e a Helena vão-nos fazendo perguntas, se esta é quente? Se se desfaz? Se é fofinha?	Que características M.F. (5 anos) revela no momento de exploração da lã de ovelha?	16:15-17:00

Domínio psicossocial Domínio físico	A criança brinca livremente, sozinha ou com os amigos, na sala de atividades no momento de brincadeira livre. (Área de Expressão e Comunicação- domínio da expressão motora)	À medida que acabamos de explorar a lã a Raquel diz-nos que podemos, ir brincar livremente para o parque exterior.	Quais as brincadeiras que M.F. (5 anos) tem? Brinca sozinha ou com amigos?	17:00 – 17:45
Neste momento vamos lavar as mãos à casa de banho, sentamo-nos no tapete e a Helena traz o pão para comermos enquanto ouvimos música ou conversamos.				
Quando já estivermos poucas crianças na sala, deslocamo-nos para a sala polivalente, com a Jacinta, para junto das crianças das outras salas e brincamos até os nossos pais chegarem.				
3ª Feira – 23 maio 2016				
Intencionalidade educativa	Competências/ Áreas de conteúdo	Proposta de atividade	Avaliação	Duração
Chegamos à instituição e ficamos na sala polivalente com a Marlene. Por volta das 9h a Marlene dá-nos uma bolacha. Às 9h15 a Raquel e a Helena vão-nos chamar para a nossa sala e fazemos o comboio até ao tapete da sala.				
Domínio cognitivo Domínio psicossocial	A criança canta, em grande grupo, a canção “Bom Dia - Galo Gordo” no tapete. (Área da Expressão e	À medida que chegamos ao tapete sentamo-nos e de seguida cantamos a canção do “Bom Dia – Galo Gordo”. Uma das crianças conta quantas crianças estão presentes, enquanto as restantes ajudam nesta contagem, de modo a perceber quantas faltam. Marcamos o estado do tempo e na tabela do	Como é que M.F. (5 anos) canta a canção “Bom Dia- Galo Gordo”?	9:15 - 9:30

	Comunicação-domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.)	mês marcamos o dia de hoje, com a ajuda da Helena. A Raquel questiona-nos se sempre queremos que a irmã da Helena venha até à nossa sala.		
Domínio físico Domínio cognitivo	A criança sugere, em grande grupo, informações para colocar no convite para a irmã da Helena, quando estamos sentados no tapete. (Área da Expressão e Comunicação-domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.)	A Raquel diz-nos que para que a irmã da Helena venha à nossa sala temos então que elaborar um convite para lhe entregarmos. Para elaborar o convite, temos de pensar como haveremos de começar e o que queremos que ela venha fazer à nossa sala. No fim de a Raquel escrever todas as nossas ideias numa folha diz-nos que vai passar a computador na hora de almoço, para à tarde escrevermos com a nossa letra.	De que forma M.F. (5 anos) dá sugestões para a elaboração do convite?	9:30 – 10:15
Domínio psicossocial Domínio físico	A criança escolhe e explora uma área existente na sala, no momento de brincadeira livre. (Área da Expressão e Comunicação-domínio da expressão motora.)	Depois de elaborarmos o convite, a Raquel refere que podemos ir marcar a presença e que, depois podemos ir brincar para uma área existente na sala de atividades ou ainda realizar ficheiros disponíveis em cada área.	M.F. (5 anos) explora de que forma a área selecionada? Sozinha? Com quantos amigos?	10:15- 10:45
Domínio físico Domínio psicossocial	A criança auxilia o adulto na arrumação das áreas da sala de atividades quando lhe é solicitada. (Área de	A Raquel pede para arrumamos a sala. Depois de a sala estar arrumada sentamo-nos no tapete e partilhamos com o restante grupo o que fizemos em cada área, e a Raquel diz-nos o que vamos fazer à tarde.	M.F. (5 anos) disponibiliza-se de que forma para auxiliar na arrumação da sala de atividades?	10:45- 11:15

	Formação Pessoal e Social)			
Dirigimo-nos para a sala polivalente, sentamo-nos nos sofás enquanto todas as crianças lavam as mãos na casa de banho, de seguida dirigimo-nos para o refeitório para almoçar. Quando acabamos o almoço voltamos à sala polivalente para realizarmos a higiene com o auxílio da Raquel (como o escovar os dentes). À medida que terminamos, deslocamo-nos até ao nosso catre, a Helena auxilia-nos e fica connosco até adormecermos.				
Neste momento dormimos a sesta.				
Quando acordamos regressamos à sala onde já se encontram a Helena e a Raquel para nos auxiliar a vestir os bibes e vamos brincar nas áreas da sala. Por volta das 15h15 a Raquel pede-nos para arrumarmos a sala e fazemos uma fila (que chamamos de comboio) junto da porta que liga a nossa sala ao polivalente, para que, de seguida, possamos ir para o refeitório lanchar. Quando acabamos o lanche realizamos a higiene com o auxílio da Raquel, para depois regressarmos à nossa sala.				
Domínio cognitivo Domínio físico	A criança dá sugestões que inclua contagem, na elaboração do jogo “Quantos Queres?” (Área da Expressão e Comunicação-domínio da matemática/ Área de Formação Pessoal e Social.)	As crianças que têm a atividade de inglês permanecem na sala polivalente e as restantes deslocam-se até à sala de atividades. Sentamo-nos no tapete e a Raquel mostra-nos como se faz um “Quantos queres”, com uma folha quadrada e questiona ainda se conhecemos o jogo. Depois de nos explicar o jogo pede-nos ajuda para elaborarmos o nosso “Quantos queres”, dobrando o papel e preenchendo cada espaço com as cores e com atividades. A Raquel sugere algumas atividades como: saltar 5 vezes, para que nós também pensemos em atividades relacionadas com contagem. Quando o terminamos a Raquel joga connosco. De seguida diz-nos que quem quiser pode ir brincar nas áreas existentes na sala e se alguém quiser fazer um “Quantos queres” para brincar com os amigos, pode sentar-se na mesa que a Raquel ajuda.	Quais as sugestões matemáticas que M.F. (5 anos) partilha ao grande grupo?	16:15- 17:00
Domínio físico	A criança explora a área da sala de atividades.	Quando as restantes crianças regressam à sala, realizam também a proposta de atividade. Depois de todos terminarem, vamos buscar os chapéus e	Quais as brincadeiras que M.F. (5 anos) tem	17:00 – 17:45

Domínio psicossocial	(Área de Formação Pessoal e Social)	deslocamo-nos até ao parque exterior para brincarmos livremente, se não for possível exploramos as áreas existentes na sala.	no momento de brincadeira livre?	
Neste momento vamos lavar as mãos à casa de banho, sentamo-nos no tapete e a Helena traz o pão para comemos enquanto ouvimos música ou conversamos.				
Quando já estivermos poucas crianças na sala, deslocamo-nos para a sala polivalente, com a Jacinta, para junto das crianças das outras salas e brincamos até os nossos pais chegarem.				

4ª Feira – 24 maio 2016				
Intencionalidade educativa	Competências/ Áreas de conteúdo	Proposta de atividade	Avaliação	Duração
Chegamos à instituição e ficamos na sala polivalente com a Marlene. Por volta das 9h a Marlene dá-nos uma bolacha. Às 9h15 a Raquel e a Helena vão-nos chamar para a nossa sala e fazemos o comboio até ao tapete da sala.				
Domínio físico Domínio cognitivo	A criança se torne autónoma no momento de calçar e descalçar. (Área de Formação Pessoal e Social)	Quando chegamos à nossa sala, sentamo-nos no tapete e descalçamos os sapatos, para calçar as meias antiderrapantes. A Raquel informa-nos que podemos ir brincar para as áreas existentes na sala e que também podemos ir marcar a nossa presença na tabela.	Qual a forma, que M.F. (5 anos) encontra para se calçar e descalçar?	9:15 - 9:45
Domínio psicossocial Domínio físico	A criança desloca-se para a casa de banho, na fila, designada de comboio	Depois de arrumarmos a sala, deslocamo-nos até à porta da nossa sala, formamos o comboio para irmos até à casa de banho da “Sala da Amizade”. Voltamos a formar o comboio de regresso à nossa sala e, sentamo-nos no tapete e enquanto esperamos que a professora de música nos venha chamar	De que modo M.F. (5 anos) desloca-se na fila até à casa de banho?	9:45 – 10:15

	(Área de Formação Pessoal e Social)	para nos deslocarmos até à sala polivalente, realizamos jogos de sons com o nosso corpo, por exemplo bater palmas, estalar os dedos.		
Domínio cognitivo Domínio físico	A criança colabora nas atividades propostas pela professora de música. (Área de Expressão e Comunicação- domínio da expressão musical)	A atividade de expressão musical é orientada por uma professora da Sociedade Artística Musical dos Pousos (SAMP), realizada na sala polivalente.	De que maneira M.F (5 anos) colabora nas atividades propostas pela professora de música?	10:15- 11:00
Domínio físico Domínio psicossocial	A criança auxilia outras crianças no momento de calçar os sapatos (Área de Formação Pessoal e Social)	Após a atividade de expressão musical terminar sentamo-nos no tapete e descalçamos as meias antiderrapantes para calçar os nossos sapatos.	Como é que M.F. (5 anos) auxilia outra criança a calçar os sapatos?	11:00 - 11:15
Dirigimo-nos para a sala polivalente, sentamo-nos nos sofás enquanto todas as crianças lavam as mãos na casa de banho, de seguida dirigimo-nos para o refeitório para almoçar. Quando acabamos o almoço voltamos à sala polivalente para realizarmos a higiene com o auxílio da Raquel (como o escovar os dentes). À medida que terminamos, deslocamo-nos até ao nosso catre, a Helena auxilia-nos e fica connosco até adormecermos.				
Neste momento dormimos a sesta.				
Quando acordamos regressamos à sala onde já se encontram a Helena e a Raquel para nos auxiliar a vestir os bibes e vamos brincar nas áreas da sala. Por volta das 15h15 a Raquel pede-nos para arrumarmos a sala e fazemos uma fila (que chamamos de comboio) junto da porta que liga a nossa sala ao polivalente, para que, de seguida, possamos ir para o refeitório lanchar. Quando acabamos o lanche realizamos a higiene com o auxílio da Raquel, para depois regressarmos à nossa sala.				
Domínio cognitivo	A criança rasga e cola os papéis na folha de papel. (Área da	Quando regressamos à sala sentamo-nos no tapete e a Raquel mostra-nos uma obra de arte do artista <i>Matisse</i> e explica-nos de uma forma breve quem foi, o nome da obra e o porquê da utilização destas cores na obra. Depois	Como M.F. (5 anos) rasga e cola os papéis na folha de papel?	16:15- 17:00

Domínio físico	Expressão e Comunicação-domínio da expressão plástica)	de nos mostrar a obra sugere que nós também elaboremos uma, com a mesma técnica que recorreu o artista <i>Matisse</i> , a rasgagem. A Raquel chama-nos para as mesas e distribui blocos de papel de lustro para procedermos á rasgagem. Depois de termos elaborado a rasgagem a Raquel distribui colas, para colarmos as rasgagens feitas numa folha, criando assim a nossa obra de arte.		
Domínio psicossocial Domínio físico	A criança brinca com mais crianças nas áreas disponíveis na sala. (Área de Formação Pessoal e Social)	Neste momento exploramos as áreas existentes na sala de forma livre e na companhia dos nossos amigos. Se o tempo estiver adequado deslocamo-nos até ao parque exterior, colocando os chapéus.	Quais as brincadeiras que M.F. (5 anos) tem com as restantes crianças?	17:00 – 17:45
Neste momento vamos lavar as mãos à casa de banho, sentamo-nos no tapete e a Helena traz o pão para comemos enquanto ouvimos música ou conversamos.				
Quando já estivermos poucas crianças na sala, deslocamo-nos para a sala polivalente, com a Jacinta, para junto das crianças das outras salas e brincamos até os nossos pais chegarem.				

Apêndice XV - Reflexão crítica: dados da avaliação da educadora orientadora

A avaliação na educação pré-escolar é referida na Circular nº 4 (2011), como uma dimensão formativa. Como afirma (Lopes & Silva, 2012, p. 2) “Avaliar tem a função de regular o processo de ensino-aprendizagem. Ajuda a averiguar se os alunos estão a realizar os processos pretendidos e a encontrar caminhos necessários para que consigam atingir as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam.”

No que se refere a avaliação no jardim-de-infância dos Pinheiros sala 2, foi-me possibilitado ter uma conversa informal com a educadora orientadora no dia 14 de novembro, onde esta refere os vários tipos de avaliação que realiza. Como é referido na Circular nº4 (2011) o educador deve começar no início do ano por fazer uma avaliação diagnóstica “no início do ano lectivo, realizada pelo educador, tem em vista a caracterização do grupo e de cada criança. Com esta avaliação pretende-se conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares que servirão de base para a tomada de decisões da acção educativa, no âmbito projecto curricular de grupo” (pg.4). Esta foi realizada pela educadora em forma de carta, pois a educadora escreveu uma “carta aos pais” onde os pais tinham de responder a várias questões, tais como: “ qual a brincadeira preferida do seu filho?”; “conta ou lê histórias ao seu filho?”; “vão juntos as compras?”; “ o seu filho colabora em alguma atividade doméstica?”; “o que conversam sobre a escola?” e por último se “ há alguma coisa que queira partilhar?”. Esta carta é enviada a todos os pais das crianças “novas” que frequentam o jardim-de-infância pela primeira vez, as outras crianças já têm esta carta preenchida do ano anterior. Na minha opinião acho necessário ser enviada esta carta todos os anos, visto que as crianças ao longo do tempo mudam. Por exemplos as crianças podem conversar sobre a escola no ano anterior e este ano não o fazerem, a tarefa do educador neste caso seria tentar descobrir a razão.

No que se refere ao Plano Anual de atividades (PAA), este está integrado no projeto curricular de grupo, pois contém as intencionalidades educativas da educadora bem como a fundamentação, de modo a desenvolver o currículo. O projeto educativo ainda está em construção, pois ainda nos encontramos no início do ano letivo, e este ainda não está concluído. Mas deverá ser apresentado aos encarregados de educação e ao agrupamento de escolas em meados de novembro/ dezembro.

Como é referido na mesma circular o educador tem de avaliar o PEI (Programa Educativo Individual), este PEI só é feito caso exista alguma criança com NEE'S (necessidades educativas especiais), ou caso a educadora ache necessário, algo que não se verifica até ao momento. Segundo o Ministério da educação o Pei serve para “responder às necessidades educativas especiais das crianças que frequentam a educação pré-escolar, o Decreto- Lei n.º 3/2008 define medidas educativas que têm como objetivos, entre outros, o acesso e o sucesso educativo e a preparação para o prosseguimento de estudos.”(s.p)

Como pude constatar a avaliação das crianças é feita no final de cada período, contendo um registo em grelhas disponibilizadas pelo agrupamento de escolas dos Marrazes, as grelhas são adequadas à idade da criança em questão, pois existe grelhas de crianças com 3 anos e grelhas dos 4/5 anos. Ambas as grelhas são preenchidas pela educadora orientadora onde esta coloca um X em frente de cada item conforme a legenda “A- adquirido; EP- em progresso; NA- não adquirido”, os itens estão agrupados por áreas de conteúdo (Área de formação pessoal e social, Área de expressão e comunicação e Área de conhecimento do mundo) conforme as OCEPE (1997). Como afirma a circular nº 4 (2011), considera-se as áreas de conteúdo uma das dimensões fundamentais para avaliar o progresso das aprendizagens das crianças. O preenchimento destas grelhas é feito com base na observação ao longo do período como defende Carrasco (1985), a observação permite obter dados a partir do comportamento exterior da criança ou do grupo. Não se deve formular juízos com base num único episódio observado. Deverá estar planeado (o quê? como? e quando?) e ser o mais objetivo possível para corroborar o obtido com outras observações realizadas. Nestas grelhas ainda é disponibilizado um espaço de síntese global onde a educadora refere em cada período uma apreciação global em estilo de comentário, por exemplo: “A criança X está a adaptar-se bem ao jardim-de-infância, ao seu ritmo vai conseguindo integrar-se no grupo ...” Esta é uma informação descritiva aos encarregados de educação sobre as aprendizagens e progressos da criança. Segundo Teixeira e Monteiro (2006) esta é uma técnica de avaliação rápida e eficaz, contudo também é uma técnica facilitadora. Por ser simples de visionar os pais conseguem perceber o que ainda não está adquirido na criança. Nestas grelhas é valorizado o observar e o desenvolvimento da criança na faixa etária, para *a posteriori* ser questionado a técnicos do agrupamento se algo não se enquadrar dentro dos parâmetros normais. Deveremos ainda ter em conta que as grelhas de avaliação avaliam o produto final e são

feitas sem a participação ativa das crianças. Estas grelhas de avaliação acompanham o processo do aluno até ao 1º ciclo juntamente com a ficha de identificação da criança.

Os princípios desta avaliação são: “de carácter holístico e contextualizado do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança; coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE; utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados; carácter formativo; valorização dos progressos da criança; promoção da igualdade de oportunidades e equidade.” (Circular nº 4, p.3)

A educadora tem ainda a tarefa de avaliar as AAAF (atividades de apoio à família), estas atividades ocorrem depois das 15:30h no Centro Social Pastoral e Cultural dos Pinheiros, neste espaço as crianças lancham e realizam atividades de tempos livres, orientadas por uma animadora social onde existe um avale da educadora de infância na planificação das atividades de modo a avaliar também as atividades do AAAF. A planificação da animadora é feita trimestralmente, ficando acordado com as educadoras de infância, visto que as duas educadoras do jardim-de-infância de Pinheiros avaliam as AAAF. De acordo com a Portaria n.º 644-A/2015 a educadora deve analisar, avaliar e aprovar as planificações e respetivas propostas da animadora. As planificações, acompanham a avaliação, tendo como referência preferencial a Norma NP 4510:2015⁵ — Atividades de enriquecimento curricular e de apoio à família. A animadora faz ainda registos das ocorrências e das atividades para dar conhecimento à educadora cooperante.

Segundo a Circular nº 4 no final do ano letivo, para além das avaliações referidas anteriormente, também deverão constar: a articulação com o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) dos processos individuais das crianças que transitam para este nível de ensino, a elaboração do relatório circunstanciado definido no artigo n.º 13 do DL n.º 3/2008 (promoção da igualdade de oportunidades, valorização da educação e promoção da melhoria da qualidade do ensino) e a preparação do ano letivo seguinte. Em conversa com a educadora, esta referiu que no final do ano letivo tem uma reunião com as docentes do 1º ciclo, reunião que está escrita em ata, onde a educadora refere os saberes das crianças que transitam para este nível de ensino.

⁵ Para que existe esta norma: “Necessidade de estabelecer os requisitos de qualidade a observar para: - Cumprir os objetivos educativos do serviço a prestar -Melhorar a qualidade (eficácia / eficiência do serviço) - Distinguir os prestadores do serviço”**Fonte especificada inválida.**

A educadora tem ainda a tarefa de avaliar as auxiliares de ação educativa, de 2 em 2 anos por uma grelha disponibilizada pela Câmara de Leiria.

De acordo com aquilo que li, a educadora cooperante faz as avaliações de modo pretendido na circular nº4. Em suma acho necessário observar, registar e documentar para planear e avaliar (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Referências Bibliográficas

Carrasco, J. F. (1985). *Como Avaliar A Aprendizagem*. Rio Tinto: Edições ASA.

Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011 de 11 de Abril. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

Ciência, Ministério da Educação e. (24 de Agosto de 2015). Portaria n.º 644-A/2015.

Cunha, P. (2015). *Porquê uma Norma Portuguesa de certificação dos serviços para AEC e de Apoio à família?* Direção geral de educação.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.

Ministério da educação . (s.d.). *Direção-Geral da Educação*. Obtido de <http://www.dge.mec.pt/perguntas-sobre-o-dl-no-32008-7-janeiro>

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

Teixeira, P. P., & Monteiro, S. (2006). *MAPA: manual de facilitação para a gestão de eventos e processos participativos*. Estoril: Principia.

Apêndice XVI – Reflexão do final do percurso em Prática Pedagógica – Jardim de Infância II

Referentes:

- Relação com a comunidade educativa/ crianças;
- Reunião de concelho;
- Avaliação

Nesta presente reflexão, tenciono refletir sobre o percurso percorrido ao longo deste semestre, na unidade curricular de Prática Pedagógica em contexto Jardim de Infância II. Esta, foi realizada numa sala com crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, no jardim-de-infância dos Pinheiros, em Leiria. De início, quero agradecer à minha educadora orientadora Alice Silva, que desde logo me pôs à vontade na sala de atividades, deixando-me “experimentar” diversas estratégias de intervenção e sobretudo “pegar” no grupo como fosse meu. Este semestre foi para mim um dos melhores semestres no mestrado de educação pré-escolar, sinto que estive completamente à vontade, tanto com as crianças como com as famílias destas. A relação com todos os intervenientes da comunidade educativa foi favorável, na medida em que promoveu a aquisição de novas aprendizagens, tanto minhas como das crianças. Sinto que neste estágio fiz um pouco de tudo, pois desfrutei ao máximo e levei sempre a minha opinião avante, mesmo surgindo alguns problemas pelo caminho, como foi o caso do projeto do “Quiquiriqui” onde atravessei algumas adversidades, mas consegui realizar aquilo a que me tinha comprometido fazer.

Desde cedo, tentei sempre ser bastante comunicativa com as crianças, tanto nos momentos das propostas de atividade como nos momentos de brincadeira livre. Estas desde o início, foram bastante afáveis para comigo, tornando-me assim rapidamente uma figura de referência para elas. Começamos até por criar alguns laços de afetividade, sendo que a despedida foi um pouco complicada.

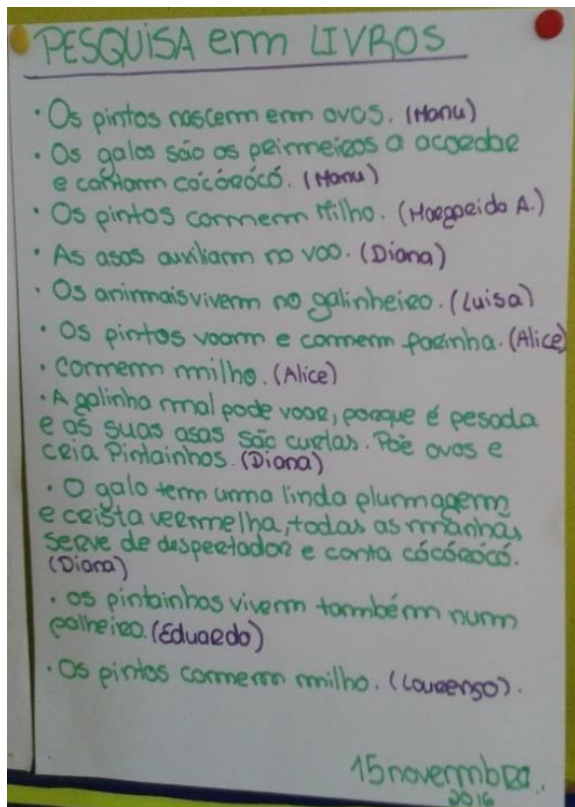
Nesta prática pedagógica uma das principais aprendizagens foi sem dúvida planificar com as crianças. Todas as quartas-feiras foram realizadas as reuniões de concelho como refere o MEM. Desta forma consegui planificar propostas de atividade que fossem de encontro às curiosidades e interesses das crianças. No início destas reuniões via que estas crianças por não estarem habituadas à realização destas reuniões diziam algumas

propostas impossíveis de concretizar, mas com o tempo foi notório nestas crianças uma evolução enorme, pois já diziam algumas propostas interessantes e com sentido. Esta evolução das crianças para mim enquanto futura educadora, é o que é gratificante nesta profissão, ver que conseguimos transmitir algo às crianças. Com estas reuniões foi possível ainda avaliar com as crianças, visto que na reunião estas diziam sempre o que gostaram e o que não gostaram de fazer.

Outra das aprendizagens significativas, foi a construção de portefólios individuais de duas crianças desta sala. Para a realização destes portefólios tive necessidade de ler e pesquisar sobre o assunto, ainda recorri a uma educadora de modo a ser-me possível ver este instrumento de avaliação. Ao realizar os portefólios tive a oportunidade de conversar com as famílias sobre estes, explicando oralmente no que consistia o trabalho folheando o portefólio junto destas, o que me fez sentir como uma “verdadeira educadora”. Ao realizar estes portefólios sinto-me mais preparada/segura para o fazer enquanto futura educadora, visto que este instrumento de avaliação avalia o processo e não o produto final, como nas tão conhecidas grelhas de avaliação. Contudo acho que a avaliação poderá ainda ser melhorada, visto que ainda é uma das minhas dificuldades.

Acho que este aumento no tempo de realização do mestrado de educação pré-escolar foi para mim uma mais-valia, sendo que nesta prática pedagógica tive a oportunidade de experimentar tudo o que achei proveitoso retirar das outras práticas. Esta prática pedagógica deixou-me assim mais preparada para o futuro, e claro, sem dúvida que vai deixar saudades.

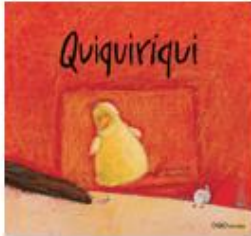
Apêndice XVII – Projeto “Os Pintos”: dados da pesquisa nos livros da sala



Apêndice XVIII – Projeto: “Os Pintos”: dados das pesquisas na Internet

Pesquisas na internet sobre o projeto Quiquiriqui (15 de novembro de 2016):

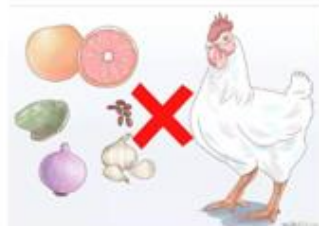
A Margarita (5 anos) escreveu na pesquisa “Quiquiriqui” e encontrou uma imagem com a capa do livro que estamos a trabalhar.



O Guilherme (5 anos) e a Margarita (5 anos) escreveram “O que é que os pintos comem?” e descobriram:



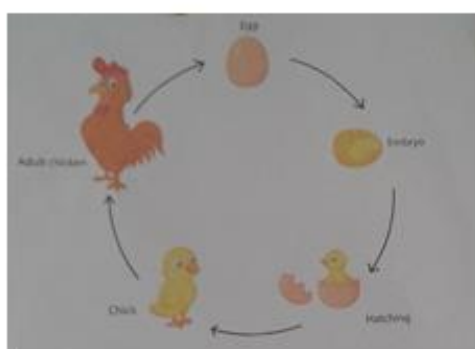
“Não alimente pintos até uma hora depois de seu nascimento”. (frase encontrada pelo Guilherme, 5 anos)



NÃO DAR FEIJÃO, CEBOLA, ALHO E LARANJA (escrito por Luísa, 5 anos)

Dados obtidos de: <http://pt.wikihow.com/Alimentar-Frangos>

Apêndice XIX – Projeto “Os Pintos”: pesquisas realizadas em casa pelas crianças, com a família



Apêndice XX – Projeto “Os Pintos”: registo da visita à casa da avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos)

O que descobrimos ao ir visitar o galinheiro na casa da avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos) (22 de novembro de 2016):



Começámos por ir até à casa da avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos).



Quando chegámos observámos o local onde estavam as galinhas, os galos e os pintainhos, que se chama capoeira e quintal.






Fizemos algumas perguntas à avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos).

Perguntas e respostas:

<p>1 - Quanto tempo é que os pintainhos demoram a ser galinhas? (B. L. 4 anos) R: 6 a 8 meses.</p> <p>2 - O que é que os pintos comem? (D. 4 anos) R: Comem farinha, milho e restos de comida.</p> <p>4 - Como é que os pintos brincam? (L. 5 anos) R: Correm e esgravatam na terra.</p> <p>5 - Como é que eles tomam banho? (D. 4 anos) R: Tomam banho só quando chove.</p> <p>6 - Os pintos têm um carro para andar? (E. 5 anos) R: Andam sempre a pé.</p> <p>7 - Têm alguma mesa para comer? (D. 4 anos) R: Não, comem no chão.</p>	<p>8 - Qual a casa que eles vivem? (G. 5 anos) R: Vivem na capoeira e no quintal.</p> <p>9 - Eles constroem casas? (E. 5 anos) R: Não. Mas são eles que fazem o ninho.</p> <p>10 - Os pintainhos veem televisão? (E. 5 anos) R: Não veem televisão.</p> <p>11 - Eles usam roupa? (Mt. 5 anos) R: Não, têm penas.</p> <p>12 - Eles tem orelhas? (E. 5 anos) R: Não tem orelhas, só têm um buraquinho.</p> <p>13 - Eles bebem água? (M. A. 5 anos) R: Muita água.</p> <p>14 - Eles tem língua e dentes? (E. 5 anos) R: Tem língua e não têm dentes.</p>
--	---










Por fim agradecemos à avó da A. (5 anos) e da La. (3 anos) e até recebemos reбуçados.

Quando chegámos à sala conversámos sobre o que precisamos para termos um pintainho:

<p>"Gaiola" - A. (5 anos)</p> <p>"Cama" - E. (5 anos)</p> <p>"Almofada" - Mt. (5 anos)</p> <p>"Ninho" - Lo. (4 anos)</p> <p>"Com palha" - G. (5 anos)</p>	<p>"Comida e água" - A. (5 anos)</p> <p>"Um telhado com paus e caruma em cima" - D. (4 anos)</p> <p>"Casa de tijolos" - Lo. (4 anos)</p>
---	--

Apêndice XXI – Projeto “Os Pintos”: registo da vinda dos pintainhos para a sala

<p>A vinda dos pintainhos para a nossa sala (28 de novembro de 2016):</p> <p>A Raquel e a Helena trouxeram pintos para ficarem na nossa sala.</p>  <p>Começámos por preparar a gaiola onde vão ficar.</p>    	<p>Depois de tudo preparado, a Raquel colocou os pintos no tapete e podemos observar que:</p> <ul style="list-style-type: none">• “Têm as unhas afiadas” - D. (4 anos)• “Têm bico” - G. (5 anos)• “Têm uma crista pequenina” - L. (5 anos)• “Ia tentar voar” - A. (5 anos)• “Têm patas” - B. L. (4 anos)• “Têm bico para apanhar as comidas” - E. (5 anos)• “Têm asas” - Manu. (5 anos)• “Não conseguem voar porque são pequenas” - B. L. (4 anos) 
--	---

Apêndice XXII – Projeto “Os Pintos”: registo das aprendizagens realizadas com o projeto

O que aprendemos?

1 – Quanto tempo é que os pintainhos demoram a ser galinhas? (B. L. 4 anos)

R: “6 a 8 meses” (L. 5 anos).

2- O que é que os pintos comem? (D. 4 anos)

R: “Era farinha” (Y. 3 anos); “Milho” (La. 3 anos).

4 – Como é que os pintos brincam? (L. 5 anos)

R: “Na cama” (Rú. 3 anos); “No chão” (T. 5 anos); “No galinheiro” (Y. 3 anos); “A cavar” (E. 5 anos).

5 – Como é que eles tomam banho? (D. 4 anos)

R: “Quando está a chover” (Le. 4 anos).

6 – Os pintos têm um carro para andar? (E. 5 anos)

R: “Não” (Roma. 3 anos).

7 – Têm alguma mesa para comer? (D. 4 anos)

R: “Não” (A. 5 anos).

8 – Qual a casa que eles vivem? (G. 5 anos)

R: “Capoeira” (B.L. 4 anos).

9 – Eles constroem casas? (E. 5 anos)

R: “Não” (La. 3 anos).

10 – Os pintainhos veem televisão? (E. 5 anos)

R: “Não têm” (Roma. 3 anos); “Não” (B.L. 4 anos).

11 – Eles usam roupa? (Mt. 5 anos)

R: “Usam penas” (M.A. 5 anos).

12 – Eles tem orelhas? (E. 5 anos)

R: “Têm buraquinhos para ouvir” (L. 5 anos).

13 – Eles bebem água? (M. A. 5 anos)

R: “Bebem” (Manu. 5 anos).

14 – Eles tem língua e dentes? (E. 5 anos)

R: “Têm língua só que dentes não” (Lo. 4 anos).