

# REVELANDO APRENDIZAGENS: DA CRECHE AO JARDIM DE INFÂNCIA

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Maria Manuela Chagas Alves

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Sónia Cristina Lopes Correia

Leiria, março, 2016

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus pais, por tudo o que me transmitiram, por tudo aquilo que sou. Sei que se aqui estivessem, estariam orgulhosos.

Ao Paulo, meu marido, por ser o meu porto de abrigo, tendo-me apoiado em todos os momentos desta formação.

Ao Mateus, meu filho, pela minha ausência.

Aos meus sogros e cunhada que cuidaram do meu filho com muito amor, colmatando a minha ausência.

A todas as crianças e seus pais, de ambos os contextos, pelo acolhimento e carinho com que me receberam, dando-me a oportunidade de aprender com eles.

À Diana Martins pelo exemplo, interesse e profissionalismo que me fez acreditar novamente neste sonho.

A todos os professores que tive oportunidade de contactar ao longo do meu percurso de formação.

A todos muito Obrigada!

## RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar (ESECS/IPL, ano letivo 2014/2015) em contexto de Creche e Jardim de Infância.

Está organizado em duas partes principais que, por sua vez, estão divididas, cada uma, em dois capítulos. Assim, no primeiro capítulo da parte I, apresento uma componente reflexiva sobre o meu percurso resultante da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche e no segundo exponho o ensaio investigativo, desenvolvido nesse contexto com duas crianças de dois anos. Este estudo qualitativo de cunho descritivo e exploratório procurou identificar os diferentes tipos de interação das crianças com os fantoches. Os dados parecem sugerir o predomínio de interações não-verbais (através do olhar; sorriso e toque) em detrimento de interações verbais (palavras soltas; frases).

Da mesma forma, no primeiro capítulo da parte II, apresento uma componente reflexiva alusiva ao meu percurso durante a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância e no segundo dou a conhecer o projeto desenvolvido com as crianças sobre os dinossauros. Utilizando a metodologia de trabalho de projeto, estratégia eficaz na promoção de um ambiente afetivo de bem-estar e envolvimento, crianças e adultos partilharam o seu gosto por aprender, ficando a conhecer o mundo dos dinossauros.

### **Palavras-chave**

Envolvimento, Interações, Metodologia de Trabalho de Projeto.

## ABSTRACT

This report was carried out under the Supervised Teaching Practice Master's course in Pre-School Education (ESECS / IPL, school year 2014/2015) in the context of Nursery and Kindergarten.

It is organized in two main parts which, in turn, are divided, each into two chapters. Thus, in the first chapter of Part I, I present a reflective component on my route the resulting Supervised Teaching Practice in the context of Nursery and the second expose investigative test, developed in this context with two children two years. This qualitative study of descriptive and exploratory nature sought to identify the different types of interaction of children with the puppets. The data seem to suggest the prevalence of non-verbal interactions (through the eyes, smile and touch) over verbal interactions (single words, phrases).

Similarly, in the first chapter of Part II present a reflective component alluding to my route during the Supervised Teaching Practice in Kindergarten context and in the second I give to know the project developed with the children about dinosaurs. Using project work methodology, effective strategy in promoting affective environment of well-being and involvement, children and adults shared their love of learning, getting to know the world of the dinosaurs.

### **Keywords**

Interactions, Involvement, Project Work Methodology.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral .....	v
Índice de Figuras .....	viii
Índice de quadros.....	x
Índice de Anexos .....	xi
Introdução.....	1
I – CONTEXTO DE CRECHE .....	2
1. DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE CRECHE .....	2
1.1 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO .....	2
1.1.1. Caracterização da sala .....	4
1.1.2. Caracterização do grupo de crianças .....	5
1.2 EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, APRENDIZAGENS E DIFICULDADES.....	8
1.2.1 Observação .....	8
1.2.2 Planificação e intervenção .....	11
1.2.3 Avaliação .....	18
1.2.4 Reflexão.....	20
2. AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS COM OS FANTOCHES .....	22
2.1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	22
2.1.1.A criança dos dois anos - Desenvolvimento e aprendizagem .....	23
2.1.2 Interação com os materiais .....	27
2.1.2.1 Interação com os fantoches.....	30
2.2 METODOLOGIA.....	31

2.2.1	Problemática e objetivos.....	31
2.2.2	Contexto e Participantes .....	32
2.2.3	Instrumentos de recolha e análise de dados.....	32
2.2.4.	Procedimentos .....	33
2.3	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	34
2.4	CONCLUSÃO.....	37
II-	CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA .....	39
1.	DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA.....	39
1.1	APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO .....	39
1.1.1.	Caracterização da sala .....	41
1.1.2.	Caracterização do grupo de crianças .....	42
1.2	EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, APRENDIZAGENS E DIFICULDADES RESULTANTES DA PES EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	44
1.2.1	Observação .....	44
1.2.2	Planificação e intervenção .....	46
1.2.3	Avaliação .....	51
1.2.4	Reflexão.....	52
2.	TRABALHO DE PROJETO .....	53
2.1	Metodologia de trabalho de projeto.....	53
2.2	Projeto: os dinossauros .....	59
2.2.1	Situação desencadeadora .....	59
2.2.2	Dinossauros .....	61
2.2.3	Fase I – Definição do problema.....	64
2.2.4	Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho.....	65
2.2.5	Fase III – Execução .....	66
2.2.6	Fase IV – Resultados e Produtos / Divulgação / Avaliação .....	78
2.2.7	Considerações finais .....	80

Conclusão .....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	85
Anexos.....	90

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Rotina diária.....	12
Figura 2 - Imagens pequenas da história “Viva o Outono!”, junto à seta. ....	14
Figura 3 - Imagens das personagens da história “ A magia da estrela do outono. ....	14
Figura 4 – Imagens colocadas na parede. ....	14
Figura 5 - Fantoche e ilustração usados no dia 10/11/2014. ....	15
Figura 6 - A Cesta das cores.....	15
Figura 7 – A cesta das cores no dia 10/11/2014.....	16
Figura 8 – Roupas de inverno na cesta das cores.....	16
Figura 9 – O coelho “ Alberto”. ....	17
Figura 10 - As crianças observam o coelho.....	17
Figura 11- Planificação para o dia 13/10/2014.....	19
Figura 12 - Planificação para os dias 09 e 10/12/2014.....	19
Figura 13 – Rotina diária em JI. ....	49
Figura 14 – R (3anos) mostra a camisola dos dinossauros.....	59
Figura 15 - Bacia (pélvis) de um réptil primitivo (A), um dinossauro ornitísquio (B) e um dinossauro saurísquio (C). A região onde se encaixa a perna, chamada de acetábulo (ac, em vermelho), é perfurada nos dinossauros, mas coberta por uma lâmina óssea nos répteis primitivos. O osso mais escuro é o púbis, voltado para trás nos ornitísquios (B) e para frente nos saurísquios (C), condição também encontrada nos répteis primitivos (A), (Kellner, 2010). ....	62
Figura 16 – Cladograma mostrando as relações entre os grandes grupos de Tetrapoda (Chordata, Vertebrata), incluindo as aves em Reptilia que passa assim a ser considerado um grupo monofilético (Santos ,2008). ....	64
Figura 17– Imagem da capa do DVD “Dinossauro”. ....	65
Figura 18 – Imagem do Flanelógrafo ....	65
Figura 19 – Esquema da teia.....	66
Figura 20 - I. e R.L.(3 anos) a misturar os ingredientes da pasta.....	69
Figura 21 - R.A.(3 anos) a fazer a pele do seu dinossauro. ....	69
Figura 22 - R.L., G. e L. (3 anos) a fazerem as árvores para maquete. ....	69
Figura 23 – Maquete.....	70
Figura 24 - A A.J. (4 anos) mostra a peça com a letra D. ....	70
Figura 25 - A F. (3 anos) a pintar o seu fato de dinossauro. ....	72

Figura 26 - O I. (4 anos) a construir o seu dinossauro 3 D.....	72
Figura 27 - A notícia lida e sobre a qual o grupo dialogou. ....	73
Figura 28 - A M. (4 anos) e a N.(3 anos) pintam os seus dinossauros. ....	75
Figura 29 – O I. (4 anos) e o J.(3 anos) pintam os seus dinossauros . A S. (4 anos) e o R. (3 anos) observam.....	75
Figura 30- O R.C.(4 anos) coloca vinagre no vulcão. ....	75
Figura 31- O grupo assiste à “erupção”.....	75
Figura 32 - Crianças de outras salas a assistir à experiência. ....	76
Figura 33 - Crianças de outras salas a observarem a “erupção” dentro da sala. ....	76
Figura 34 – O I. (4 anos) e a M. (4 anos) pintam dentro do contorno.....	77
Figura 35 – O grupo escuta as instruções da corrida. ....	77
Figura 36 - O grupo dança livremente.....	77
Figura 37 – O G. (3 anos) e a N. (3 anos) dançam equilibrando uma boa na testa. ....	77
Figura 38 – O grupo dança aos pares equilibrando a bola na testa. ....	77
Figura 39 - Capa do livro síntese.....	79
Figura 40 - Exposição no flanelógrafo do quadro de avaliação. ....	79
Figura 41 – Dinossauro de pendurar. ....	79
Figura 42 – Dinossauros 3 D e maquete.....	79
Figura 43 – Mesa com o diário de projeto.....	79
Figura 44 - Cartaz de Boas-vindas. ....	79
Figura 45– Partilha das aprendizagens das crianças.....	80
Figura 46- Exposição/ divulgação dos trabalhos realizados ao longo do ano.....	80

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Dados da interação da criança C com os fantoches.....	34
Quadro 2 - Dados da interação da criança G com os fantoches. ....	35
Quadro 3 – Dados da interação da criança C com os fantoches da sala <i>versus</i> os fantoches construídos pelas crianças. ....	35
Quadro 4 – Dados da interação da criança G com os fantoches da sala <i>versus</i> os fantoches construídos pelas crianças. ....	36
Quadro 5 - Características do estegossauro, diplodoco, tricerátopo e tiranossauro. ....	62
Quadro 6 - Registo das ideias das crianças sobre dinossauros e questões colocadas.....	65
Quadro 7- Registo das ideias das crianças/ Avaliação. ....	78

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - 1ª Reflexão sobre a observação - PES (creche).....	1
Anexo 2 – Pedido de autorização para fotografar - PES (creche).....	3
Anexo 3 – 14.ª Reflexão - PES (Creche).....	4
Anexo 4 - Registo do desafio semanal - PES (Creche).....	7
Anexo 5 - 3ª Reflexão - PES (Creche) .....	9
Anexo 6 - 8ª Reflexão - PES (Creche) .....	10
Anexo 7 - 11ª Reflexão - PES (Creche) .....	12
Anexo 8 - 10ª Reflexão - PES (Creche) .....	13
Anexo 9 – 9ª Reflexão - PES (Creche).....	15
Anexo 10 - Livro de canções - PES (Creche).....	18
Anexo 11– Nota de campo do dia 30/09/2014 - PES (Creche).....	22
Anexo 12 - 13ª Reflexão - PES (Creche) .....	24
Anexo 13 - Diário da criança J em notas de campo. - PES (creche).....	26
Anexo 14 – Diário da criança J. a partir da 9.ª semana PES (creche).....	27
Anexo 15 - 4ª Reflexão - PES (Creche) .....	36
Anexo 16- 6ª Reflexão - PES (Creche) .....	39
Anexo 17- 12ª Reflexão - PES (Creche) .....	41
Anexo 18 - Transcrição de vídeo do dia 08/12/2014- PES (Creche) .....	43
Anexo 19 - Análise de conteúdo.....	45
Anexo 20 - 7ª Reflexão - PES (JI).....	52
Anexo 21 - 8ª Reflexão - PES (JI).....	55
Anexo 22 - 1ª Reflexão - PES (JI).....	57
Anexo 23 - 2ª Reflexão - PES (JI).....	60
Anexo 24 - 10ª Reflexão - PES (JI).....	61
Anexo 25 - 3ª Reflexão - PES (JI).....	63
Anexo 26 - 9ª Reflexão - PES (JI).....	65
Anexo 27 - 5ª Reflexão - PES (JI).....	67
Anexo 28 – Primeira planificação / 3.ª semana – PES (JI).....	70
Anexo 29 – Sétima e última planificação / 14.ªSemana - PES (JI) .....	71
Anexo 30 - Registo de avaliação - PES (JI) .....	72
Anexo 31 - Registo de avaliação PES (JI).....	74
Anexo 32 - Comunicação à família .....	75

Anexo 33 - Letra da canção dos dinossauros .....	76
Anexo 34 – Diário do Projeto “ Os Dinossauros” .....	77

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria e procura descrever e refletir sobre as aprendizagens e experiências vivenciadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche e Jardim de Infância no ano letivo 2014/2015. Em termos de estrutura encontra-se dividido em duas partes principais que, por sua vez, estão divididas, cada uma, em dois capítulos.

Assim, na parte I, relativamente ao primeiro capítulo é apresentado a dimensão reflexiva resultante da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, onde se inclui a apresentação do contexto educativo, a caracterização da sala e do grupo de crianças, surgindo depois as evidências do meu processo de desenvolvimento e aprendizagem ao longo desta Prática de Ensino Supervisionada que decorreu entre os meses de setembro de 2014 e janeiro de 2015. Seguidamente, no segundo capítulo é apresentado o ensaio investigativo realizado neste mesmo contexto. Este estudo qualitativo de cunho descritivo e exploratório procurou identificar os diferentes tipos de interação de duas crianças (2 anos) com os fantoches. Desta forma, apresenta uma revisão da literatura sobre desenvolvimento e aprendizagem da criança dos dois anos e a interação com os materiais, nomeadamente, a interação com os fantoches, seguindo-se o estudo propriamente dito, com a identificação da metodologia (objetivos, participantes, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, procedimentos, apresentação e discussão dos resultados). Na parte II, no primeiro capítulo apresenta-se a dimensão reflexiva resultante da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância, dando-se a conhecer o contexto educativo, onde se inclui a caracterização da sala e do grupo de crianças, seguindo-se as evidências do meu processo de desenvolvimento e aprendizagem ao longo desta Prática de Ensino Supervisionada que decorreu de fevereiro a junho de 2015. No segundo capítulo apresenta-se o projeto sobre os dinossauros, realizado com as crianças. Após uma revisão de literatura sobre a metodologia de trabalho de projeto e sobre os dinossauros descrevem-se as fases percorridas pelo grupo (crianças e adultos) no projeto, intitulado “ Os dinossauros”.

Finalizando, apresenta-se uma conclusão geral do relatório, as referências bibliográficas e os anexos.

# I – CONTEXTO DE CRECHE

A primeira parte deste relatório está dividida em dois capítulos: o primeiro diz respeito à componente reflexiva sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de Creche e o segundo ao ensaio investigativo que se realizou, também, nesse contexto.

## 1. DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE CRECHE

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de Creche foi realizada entre os meses de setembro de 2014 e janeiro de 2015 numa sala de crianças com dois anos. Neste capítulo, faço em primeiro lugar a apresentação do contexto educativo, incluindo uma caracterização da sala e do grupo de crianças e, em segundo lugar, apresento as experiências vividas, aprendizagens e dificuldades daí decorrentes.

### 1.1 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A PES foi realizada numa instituição particular em Leiria, inaugurada em 2004, que possuía três respostas sociais: a Creche com seis salas (duas salas de berçário, duas salas de 1 ano e duas salas de 2 anos) distribuídos pelos dois pisos (r/c e 1º andar); o jardim-de-infância com quatro salas no r/c (sala dos 3 anos; sala dos 4 anos e duas salas dos 5 anos) e, ainda, o ATL (Atividades de Tempos Livres para crianças entre os 6 e 12 anos), totalizando uma capacidade para acolher 186 crianças.

Para além das salas das diferentes valências anteriormente mencionadas, a instituição possuía um gabinete médico, uma cozinha, três refeitórios, duas refeições, um pavilhão multiuso, uma piscina interior e respetivos balneários (para crianças e adultos). O espaço exterior caracterizava-se pela existência de relvado, árvores e equipamento de recreio, como por exemplo, escorrega e triciclos e, ainda, uma horta pedagógica.

Ao nível dos recursos humanos, esta instituição era constituída: i) pelo *setor pedagógico* da creche e da educação pré-escolar ao qual pertenciam oito educadoras de infância, doze auxiliares de ação educativa e uma coordenadora pedagógica; ii) pelo *setor pedagógico* do ATL do qual faziam parte uma professora de expressão plástica, uma professora de 1º ciclo do ensino básico, uma professora de educação física e uma

monitora; iii) pelo *sector de serviços de apoio* à educação pré-escolar e ATL que incluía os professores das atividades complementares, tais como inglês, ginástica, dança e adaptação ao meio aquático; iv) pelo *setor da saúde* no qual se encontravam duas psicólogas e uma enfermeira; v) pelo *setor alimentar* que era constituído por duas cozinheiras, uma engenheira alimentar e uma nutricionista; vi) pelo *setor de manutenção* que tinha cinco funcionários auxiliares e, por fim, vii) pelo *setor administrativo* que era constituído por uma secretária e o diretor da instituição.

A instituição funcionava de segunda a sexta e o seu horário de funcionamento era das 8h às 20h, encerrando anualmente durante uma semana, no mês de Agosto, para férias e desinfestação. Encerrava, também, nos feriados e dias 24 e 31 de Dezembro. A receção das crianças de creche era realizada preferencialmente até às 10h e as crianças do Jardim-de-infância até às 9h30m. As atividades letivas terminavam às 16h30m, sendo a partir dessa hora que os familiares começavam a ir buscar as crianças (podendo fazê-lo até às 20h).

No que respeita as opções curriculares da instituição, particularmente para o contexto de creche, constava no seu projeto curricular estratégias de intervenção de acordo com a abordagem HighScope. O objetivo destas estratégias era proporcionar diversas experiências através de interações com o mundo físico e social, uma vez que segundo Hohmann e Weikart (2011) este modelo curricular de orientação cognitivista reconhece o papel ativo da criança na aprendizagem e, por isso, focaliza-se na aprendizagem pela ação em que o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através de experiências-chave. Desta forma, no sentido de promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças num contexto de aprendizagem ativa encontravam-se delineadas nesse documento, as seguintes experiências-chave: sentido de si próprio; relações sociais; representação criativa; movimento; música; comunicação e linguagem; explorar objetos; noção precoce de quantidade e número; espaço e tempo.

Foi neste contexto educativo, que tive a oportunidade de interagir com as crianças da sala dos dois anos do primeiro piso desta instituição, entre o dia vinte e três de setembro de 2014 e catorze de janeiro de 2015, cuja caracterização da sala e do grupo de crianças apresento nos pontos seguintes.

### *1.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA SALA*

A influência da abordagem HighScope prevista no projeto curricular de Creche, mencionada no ponto anterior, verificava-se também no âmbito da organização do ambiente educativo da sala. Nomeadamente, pela criação de zonas circunscritas que permitiam simultaneamente uma visão ampla de toda a sala, quer pelas crianças, quer pelos adultos (por exemplo, a casinha das bonecas; a prateleira com os jogos de construção e de mesa ao nível e alcance das crianças; a garagem; o tapete; a biblioteca com os sofás e as mesas no centro da sala para a expressão plástica e para os jogos de mesa).

Assim, visitando a sala no início do ano letivo (Setembro), ao abrir-se a porta encontravam-se no lado esquerdo os cabides das crianças, identificados com os nomes e fotografias, onde se colocavam as suas mochilas e os seus casacos. Logo a seguir, na mesma parede, havia um espelho colocado na posição vertical, feito de material inquebrável, junto à área do tapete onde normalmente se reunia o grande grupo. Em frente à porta encontrava-se a varanda com as portadas e o balcão em vidro transparente possibilitando às crianças ver o jardim. Aí, havia uma tenda do faz-de-conta e dois vasos com morangueiros.

De volta ao interior da sala, junto às portadas vidraçadas encontrava-se a área da garagem, composta por um tapete com a representação de estradas e edifícios, vários carros de plástico e a representação de um posto de abastecimento com uma rampa de estacionamento (a garagem). Ao lado encontrava-se a estante dos jogos de encaixe e puzzles que separava a área da garagem da área da casinha das bonecas. Esta era composta por mobiliário próprio, de altura baixa e tamanho pequeno para que os objetos, adaptados ao contexto (representações plásticas de pratos, legumes, berço com dois bonecos de etnias diferentes, por exemplo) estivessem acessíveis às crianças. Na parede ao lado da casinha encontrava-se um placard de cortiça com cerca de 6 m<sup>2</sup>, para exposição de trabalhos, logo a seguir havia a área da música com o leitor de CD e a área da biblioteca, onde existia um cesto com os livros de histórias e vários CD's e, ainda, uma estante com cerca de 50 cm de altura, com livros diversificados onde também estava uma caixa com fantoches, um conjunto de dois sofás e um pufe.

Por fim, na parede ao lado da porta de entrada havia um móvel comprido que permitia guardar, na parte superior, materiais diversos para as atividades e, na parte inferior,

tinha duas portas onde se guardavam os catres. Ao lado havia um conjunto de prateleiras identificadas com o nome e fotografia de cada uma das crianças, onde se guardavam as suas roupas e objetos pessoais.

### *1.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS*

O grupo de crianças com quem desenvolvi a minha PES era constituído por dezoito crianças, sete do sexo feminino e onze do sexo masculino. Quanto à sua idade cronológica, em Setembro de 2014 as suas idades situavam-se entre os vinte quatro meses e os trinta e três meses. Das dezoito crianças, catorze tinham estado juntas no ano anterior na sala de um ano neste mesmo contexto. As quatro crianças que entraram este ano letivo para o grupo frequentavam a creche pela primeira vez tendo todas elas vindo de um contexto familiar (ao cuidado de pais e avós). Tanto os pais como as crianças eram de nacionalidade portuguesa. Mais de metade das crianças (dez) eram filhos únicos, sete tinham um irmão mais velho, havendo uma criança com dois irmãos e uma com um irmão mais novo que se encontrava no berçário.

A rotina das crianças podia ser iniciada a partir das 8h, hora de abertura da instituição. As crianças da Creche que chegavam antes das 9h eram acolhidas por uma assistente operacional ou educadora que estivesse de serviço, na sala de refeitório do 1º andar que, para esse momento disponibilizava mantas e brinquedos para as crianças poderem usufruir.

Por volta das 9h, a educadora cooperante conduzia as crianças até à sala, e aí estas exploravam livremente as várias áreas e materiais até às 10h. Durante este tempo ocorria o acolhimento das restantes crianças que iam chegando. As crianças eram alertadas para a higiene (estavam em processos de transição e necessitavam de ir ao bacio/sanita regularmente). Também era oferecida água a quem quisesse beber.

Pelas 10h, com a chegada da assistente operacional e depois de arrumada a sala, as crianças reuniam-se no tapete onde cantavam a canção dos “bons dias” e comiam uma bolacha. Após esse momento a educadora cooperante apresentava a proposta educativa do dia ao grupo. Se essa proposta consistisse em trabalho individual a educadora inicialmente escolhia duas crianças para ficarem na mesa a realizar a proposta. Conforme as crianças terminavam iam-se chamando outras crianças para realizar a proposta enquanto as restantes brincavam livremente na sala ou varanda.

Por volta das 10h50m, as crianças começavam, com o apoio dos adultos, a arrumar a sala e eram convidadas a reunirem-se no tapete para a colocação dos babetes e, alternadamente, iam fazer a higiene. Durante este momento de transição a assistente operacional preparava a sala para a hora da sesta colocando os catres e por volta das 11h, a educadora conduzia as crianças ao refeitório para almoçarem. Às 12h depois de almoçarem as crianças iniciavam mais um momento de higiene (ir ao bacio/sanita, lavar as mãos, lavar os dentes, tirar os babetes, colocar fraldas para dormir) e preparavam-se para a sesta.

Após a sesta, entre as 15h40m e as 16h, à medida que as crianças acordavam os adultos iam arrumando os catres e as crianças iam para a área do tapete calçar-se (umas conseguiam calçar-se sozinhas, outras precisavam da ajuda do adulto) e, alternadamente, iam à casa de banho. Depois de estarem todas as crianças reunidas no tapete eram colocados os babetes e de seguida iam para o refeitório lanche.

Por volta das 16h30m, no fim do lanche, havia novo momento de higiene (ir ao bacio/sanita, lavar as mãos, tirar os babetes, colocar fraldas aos que usavam sempre). A partir das 17h as crianças ficavam com a assistente operacional a brincar livremente no pátio de recreio exterior ou na sala até às 18h. À altura em que o grupo ia para o pavilhão brincar, até os pais as irem buscar.

Estar com este grupo de crianças nestas idades, com estas características e com esta rotina implicou que eu fizesse alguma pesquisa acerca do desenvolvimento e aprendizagem nestas idades. Com esta pesquisa aprendi que, no que se refere ao desenvolvimento das crianças e de acordo com a teoria de Piaget (Blaye & Lemaire, 2011), este grupo de crianças encontrava-se na fase de transição do estágio sensoriomotor para o estágio pré-operatório, que inclui as idades dos dois aos sete anos. Nesta fase “ a criança é capaz de imitar acontecimentos posteriores à sua ocorrência – imitação diferida – e dizer palavras relativas a pessoas e objetos ausentes pois já possui imagens mentais correspondentes ” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.48), nomeadamente, o grupo com quem trabalhei conseguia dar nomes a objetos da sua imaginação. Por exemplo, numa atividade com a psicóloga intitulada “ A arca dos sonhos”, as crianças deram nomes às suas arcas (que tinham pintado) como, a “arca das bolas de sabão” ou a “arca dos animais”. Manifestavam o faz-de-conta quando manuseavam os fantoches que representavam animais (por exemplo, enquanto uns

simulavam ataques ao mesmo tempo que imitavam os sons ameaçadores, os outros fugiam; ou quando olhavam para as figuras de um livro e contavam uma história imaginária). Ainda segundo Piaget, citado por Tavares et al. (2007,p.52)

a principal diferença entre a primeira infância (até aos 18-24 meses, aproximadamente) e o período pré-escolar é o recurso ao pensamento simbólico, isto é, a criança passa a poder representar objetos ou ações por símbolos. Por exemplo, ao falar, ao brincar ao faz de conta ou ao desenhar, esta exerce a função simbólica, uma vez que vai representar uma coisa por outra.

O jogo simbólico era bem notório também na área da casinha (tinha sido introduzida nesse ano letivo pela primeira vez), quando as crianças faziam de conta que vinham à janela oferecer um chá, ou se baixavam porque vinha um lobo mau.

Ao nível da linguagem, as crianças compreendiam ordens simples relacionadas com o seu dia-a-dia, pronunciavam várias palavras compreensíveis, diziam o seu primeiro nome, falavam sozinhas enquanto brincavam e conseguiam nomear objetos. Estas competências das crianças revelavam também o seu desenvolvimento cognitivo pela capacidade de resolução de problemas, de concentração (por exemplo quando ouviam uma história e a recontavam no dia seguinte) ou de curiosidade, pelas inúmeras perguntas sobre tudo o que as rodeava.

No domínio físico-motor, ao nível da motricidade global as crianças andavam sozinhas, corriam com e sem objetos na mão, subiam e desciam escadas com os dois pés no mesmo degrau, ou seja, sem alternância de pés e apoiados ao corrimão, sentavam-se sozinhas numa cadeira, abriam a porta, evitavam obstáculos, etc. Quanto à motricidade fina, as crianças no início da PES comiam com colher, e no fim já comiam com faca e garfo. A maioria desenhava traços circulares que, segundo Lowenfeld (1982), é uma garatuja desordenada com as características de movimento pelo movimento; não há controlo visual; os traços são fortuitos. As crianças construía uma torre de cinco ou seis cubos e gostavam de folhear livros virando uma página de cada vez.

Ao nível social e afetivo, a maioria das crianças durante o acolhimento, no momento da separação da figura de referência reagia bem ficando na Creche sem chorar. Havia no entanto, uma criança cuja separação da mãe era mais difícil no início da PES, tendo mais necessidade de atenção individual durante mais tempo por parte da educadora

cooperante. No final da PES verificou-se uma evolução - no momento da separação durante o acolhimento já não chorava, ficando bem na sala a brincar com os objetos que trazia de casa. As crianças interagiam entre si e com todos os adultos da sala e da instituição (por exemplo no refeitório chamavam pelo nome da funcionária que vinha fazer a limpeza e conversavam com ela e aceitaram bem a presença das estagiárias na sala).

Feita a apresentação geral do contexto educativo onde tive a oportunidade de interagir com as crianças passo a apresentar, no ponto seguinte, as experiências vividas e as aprendizagens e dificuldades daí decorrentes.

## 1.2 EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, APRENDIZAGENS E DIFICULDADES

Partindo da análise do meu processo de desenvolvimento ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada – Creche, nomeadamente através da releitura das planificações e reflexões semanais efetuadas no fim de cada semana de PES, procuro aqui refletir sobre o meu percurso, identificando experiências vividas, aprendizagens e dificuldades daí decorrentes, tendo como linha orientadora os seguintes referentes: observação; planificação e intervenção; avaliação e reflexão.

### *1.2.1 OBSERVAÇÃO*

Apesar de ter trabalhado como auxiliar de ação educativa durante cinco anos numa instituição particular em Leiria, nunca exerci funções em Creche, pelo que tinha uma grande expectativa relativamente às rotinas, ao modo de trabalhar neste contexto sobre quais seriam os conteúdos e como operacionalizá-los. Como é que iria observar e registar adequadamente os dados dessa observação? Mas a grande preocupação eram as crianças, como iriam reagir à minha presença?

No fim da primeira semana o balanço foi positivo, uma vez que não houve qualquer constrangimento por parte destas, como refiro na minha primeira reflexão:

Se por um lado havia a preocupação metodológica, mais técnica, por outro, havia a componente mais humana como iriam as crianças reagir com a minha presença? Que propostas educativas iria observar? Fui bem recebida por todos da instituição em geral não tendo detetado nenhum constrangimento por parte das dezassete crianças de dois

anos que em Outubro vão ser dezoito. Aceitaram muito bem a presença das estagiárias. (Anexo 1 – 1.<sup>a</sup> reflexão, p.1).

Estava, assim, iniciado o período de observação e recolha de dados do contexto que se estendeu por mais duas semanas. Para recolher as informações de acordo com os objetivos, isto é, conhecer o grupo de crianças, as suas características, necessidades e interesses, rotinas, a organização do espaço e o método de trabalho utilizado pela educadora, optei por uma observação naturalista, conforme indico também, na primeira reflexão

Assim, optei pela observação naturalista que segundo o dicionário LANDSHEERE (1979), citado por Albano Estrela (1984) significa “observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (p.48) e de forma participada, interagindo com as crianças nas suas brincadeiras livres, utilizando notas de campo e grelhas de observação de fim aberto, fui registando interações/momentos significativos (Anexo 1 – 1.<sup>a</sup> reflexão, p.1).

Estes registos foram auxiliados com fotografias cuja autorização foi solicitada junto da instituição, conforme anexo 2.

A minha principal preocupação com a seleção desta estratégia, observação participante (Estrela, 1984) foi, acima de tudo, criar laços afetivos com as crianças e conquistar a sua confiança, tendo em consideração que, “Na primeira infância, o desenvolvimento/aprendizagem ocorre, fundamentalmente, através das interações com adultos significativos, da construção de laços de vinculação, de jogos sociais” (Dias & Correia, 2012, p. 4).

Também efetuei análise documental através da consulta ao Projeto Educativo da Instituição 2012/2015 e ao Projeto Curricular da Creche 2014/2016, para melhor entender e caracterizar este contexto educativo.

Este período de observação foi, desta forma, fundamental para o conhecimento das características do contexto educativo, uma vez que segundo as teorias contextuais (Bronfenbrenner, 1979; Bruner, 2004, Cole, 1992, Rogoff, 1990, Valsiner, 1992), este aspeto exerce influência nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, segundo Oliveira-Formosinho (2007, p. 28) “Aplicando à educação, constatamos que há interdependência e interactividade entre as crianças e os seus contextos

educativos. Assim, a primeira tarefa do educador é a de pensar o contexto educativo e organizá-lo para que se torne um ‘segundo educador’ ”.

Ao longo deste período de observação tive a oportunidade de aprender com a atuação da educadora cooperante estratégias para situações que evidenciavam comportamento de vinculação mais urgente e frequente (Portugal, 1998), requerendo uma atenção mais individualizada, como era o caso do choro/birra de uma das crianças com a separação/ausência materna no momento de acolhimento. Tomei, desta forma, atenção para a importância dos “objetos de conforto” (Post & Hohmann, 2011, p. 216) como um pano, chupeta ou fotografias dos pais, para ajudar a ultrapassar a angústia da separação neste contexto. Aprendi que, para além dos conhecimentos, nomeadamente estes meios para ultrapassar a separação/adaptação, o educador confrontado com as interações criança-família-creche deverá possuir também a sensibilidade e capacidade de empatia para que a creche atinja o seu objetivo enquanto sistema de apoio à família. Segundo Rodriguez e Hignett (1981), citados por Portugal (1998, p. 184) “a adaptação à creche é um processo muito mais complexo do que se poderia supor e que durante determinadas fases de desenvolvimento é de esperar o ressurgimento de comportamentos negativos semelhantes aos observados em períodos de adaptação inicial”. De forma a desenvolver práticas de acolhimento na creche que atenuem “a existência de possíveis efeitos negativos, perante a situação de separação” (Portugal, 1998, p.186) evidenciados por vários estudos, Hignett (1988) sugere:

- (1) desde o primeiro dia, cada criança deve estar ligada a um educador, que é responsável por importantes rotinas do dia-a-dia da criança (alimentação, muda de fraldas, sono, etc.);
- (2) a criança deve continuar com este educador até a idade dos 3 anos;
- (3) cada educador não deve ter a seu cargo mais de quatro crianças;
- (4) o ambiente físico deve permitir o controlo da intensidade da luz, frio e calor e barulhos exteriores (Portugal, 1998, p. 186).

Devo, ainda, salientar que a observação e a escuta das crianças ocorreram ao longo da PES e não apenas no período de observação calendarizado. Apesar das dificuldades sentidas nas formas de registar, procurei sempre observar as crianças nas suas interações, tomando nota das suas reações e comportamentos quer nas brincadeiras livres, quer durante as propostas educativas ou noutros momentos da rotina. Isso permitia-me analisar e pensar sobre as propostas educativas que melhor se adequavam ao grupo, como aprofundarei no ponto seguinte.

### *1.2.2 PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO*

Terminado o período de observação, começou uma nova etapa, planificar e intervir. No início centrava a minha atenção apenas na intencionalidade educativa para as propostas educativas, nunca referindo nas minhas planificações os livros que levei para os momentos de transição e cuja seleção foi baseada nas características do grupo. O livro “Eu quero a minha mamã!” de Corderoy e Edgson, 2014, por exemplo, foi levado com a intenção de facilitar a compreensão e atenuar os efeitos da separação no momento de acolhimento, através do diálogo sobre a história, uma vez que quatro das dezoito crianças nunca tinham frequentado a Creche.


Com o passar do tempo neste contexto fui cada vez mais tomando consciência da importância da rotina, isto é, da dimensão pedagógica do tempo. De acordo com Hohmann e Weikart (2011) as crianças ao reconhecerem a sequência regular de acontecimentos ao longo do dia podem antecipar esses acontecimentos o que lhes proporciona segurança e sentido de pertença a uma comunidade. Assim, ao conceber o tempo educativo centrado nas necessidades e interesses das crianças o educador proporciona-lhes um sentimento de controlo e de pertença. Desta forma, conceber o tempo educativo é, segundo os mesmos autores, um importante auxílio no estabelecimento de interações das crianças com os seus pares e adultos, seja nos momentos de brincadeira livre, nas propostas educativas, ou nos cuidados oferecidos à criança (higiene e alimentação). Embora planificada, previsível, a rotina é também flexível, isto é, poderá haver alterações de acordo com os interesses e necessidades de aprendizagem das crianças.

Sinto que fiquei mais desperta para a questão da intencionalidade educativa ao longo da rotina e não apenas para o momento da proposta educativa como reflito na décima quarta reflexão

Se o educador educa e não é apenas cuidador de crianças, então tudo o que acontece ao longo do dia tem intencionalidade educativa. Assim, o currículo concretiza-se quer nas interações na brincadeira livre, quer nas propostas educativas, quer nos cuidados oferecidos à criança (higiene e alimentação). Neste último aspeto, o menos focado durante as minhas planificações e anteriores reflexões, saliento que (...) houve sempre a intenção de promover a aquisição e progressão de hábitos de higiene pessoal, de forma cada vez mais autónoma (lavar as mãos e a boca; lavar os dentes; promover o treino do

controlo dos esfíncteres durante o dia e a sesta) e fomentar a aquisição de hábitos de autonomia no momento das refeições, através do incentivo para a criança comer sozinha (...) Além disso, nestes momentos há também interações positivas (adulto/criança), seja uma canção que se cante durante a muda de fralda, seja um diálogo durante a refeição, como Gabriela Portugal (s.d., p.8) defende “Interações positivas, cuidados de rotina, atividades livres e brincar, estando sempre o adulto disponível são as grandes estratégias de desenvolvimento curricular, sem esquecer a importância do estabelecimento de relações colaborativas “alianças” com as famílias, dimensões determinantes da qualidade dos serviços de creche” (Anexo 3 – 14.<sup>a</sup> reflexão, p.4-6).

Efetivamente, no início da minha PES tinha a tendência para pensar o currículo apenas para os momentos das propostas educativas, estando agora consciente que este acontece quer nos cuidados oferecidos à criança, quer nas interações que a criança estabelece com objetos e pessoas (Portugal, 1998). Na figura 1 pode-se observar a versão final da forma como apresentei a rotina neste contexto.



<b>Mês de Dezembro de 2014 / Sala dos 2 anos/ 1º andar da Instituição Particular</b>	
<b>Horários</b>	<b>Rotina Diária de Segunda a Sexta-feira</b>
8h00	As crianças chegam à instituição e são recebidas na sala do refeitório por um adulto. Permanecem nesta sala até às 9:00
9h00	As crianças vão para a sua sala, com a educadora e exploram livremente os espaços e materiais existentes.
9h15	As crianças que estão em transição (quer das fraldas para o bacio, quer do bacio para a sanita) vão ao bacio as restantes utilizam a sanita sempre que necessitam.
9h45-10h00	As crianças arrumam os materiais que estiveram a explorar. Sentam-se no tapete para cantarem os “Bons dias” e comerem a bolacha “Maria” (Reforço alimentar)
10h00	As crianças iniciam atividade orientada em pequeno ou em grande grupo (ver tabelas seguintes)
10h50	As crianças vão à casa de banho, enquanto os adultos, arrumam as camas e colocam os babetes
11h00	As crianças vão almoçar e são acompanhadas no refeitório (comem sozinhas e poucas precisam de ajuda)
12h00	As crianças iniciam mais um momento de higiene (ir ao bacio/sanita, lavar as mãos, lavar os dentes, tirar os babetes, colocar fraldas para dormir)
12h30	As crianças vão dormir a sesta
15h30	As crianças acordam, vão à sanita/ bacio, algumas já se calçam sozinhas outras precisam de ajuda e os adultos colocam os babetes
16h00	As crianças vão lanchar
16h30	As crianças iniciam mais um momento de higiene (ir ao bacio/ sanita, lavar as mãos, tirar os babetes, colocar fraldas aos que usam sempre)
17h00	As crianças têm atividades livres na sala/ na rua
18h00	As crianças são entregues no Pavilhão

Ed. Cooperante: [Redacted] / Professora supervisora: Sónia Correia Página 1

**Figura 1 - Rotina diária.**

Fui compreendendo o que Falk (1990) citado por Portugal (1998, p. 201) defende: “ainda que se ocupando com muita ternura e calor das crianças que lhe são confiadas, ainda que aprofundando o carácter pessoal dos cuidados oferecidos, as educadoras devem permanecer conscientes do seu cariz profissional”. Apercebi-me progressivamente da presença do currículo oculto não só no jogo, nas experiências proporcionadas, mas também na rotina de cuidados, em toda a rotina diária, como afirma Portugal (2000, p.91) “(...) a muda de fraldas pode ser um tempo educativo por

excelência”. Apesar de inicialmente não ter bem consciência da importância das interações que estabelecia com as crianças fora da proposta educativa, procurei sempre estar atenta às comunicações e conversas das crianças durante a rotina diária, nomeadamente, nos momentos de higiene. Aqui, surgiram episódios que classifiquei como alegres e divertidos, como indico, por exemplo, no registo do desafio semanal da 11ª semana (anexo 4) e que a meu ver, foram muito importantes na construção de uma relação de confiança entre as crianças e eu.

Outro aspeto no qual senti dificuldade e que tenho de continuar a melhorar foi que ao planificar tendia a descrever a atividade mais na perspetiva do adulto e não tanto centrada na voz da criança, naquilo que iriam experienciar e aprender, ou seja, a ação centrava-se no adulto e não na criança. Como refere Dias (2009, p.31)

planificar implica reflectir sobre intencionalidades, prever âmbitos e modos de intervenção com coerência e significado educativo, considerar diferentes contextos culturais, múltiplas características/histórias pessoais das crianças e implicar cada criança na construção da sua própria história, facilitando diversas experiências e tipos de manifestações e interações.

No entanto, a preocupação em planificar de acordo com as necessidades e os interesses observados no grupo de crianças esteve presente desde o início, daí que tenha iniciado com a minha colega de estágio<sup>1</sup> a nossa intervenção com propostas de expressão motora (necessidade), como refiro na minha terceira reflexão (anexo 5, p.9) “há regras na sala e não se pode correr, uma necessidade que observei várias vezes e várias vezes foi relembrada a regra”, e, de expressão plástica (interesse) como afirmo na oitava reflexão (anexo 6, p.10)

Noto que a maioria das crianças é muito interessada por este tipo de atividades, chegam-se à mesa, mesmo sem ser chamadas e por vezes tem que ser o adulto a orientar no sentido da finalização da tarefa a qual por vezes não querem dar por terminada.

Tal como nos indica Dias (2009) o educador de infância para planificar deverá conhecer a criança, os seus interesses e motivações, o seu conhecimento prévio, o seu modo de vida, escutá-la, para contextualizar e adequar ao grupo a sua ação educativa. É através

---

<sup>1</sup> A partir da 9ª semana o meu par de estágio ficou de baixa médica, tendo desistido do Mestrado de Educação Pré-Escolar, por isso, planifiquei e intervi sozinha até à 12ª semana. Nas últimas três semanas recolhi dados para o ensaio investigativo e apoiei a educadora cooperante nas suas planificações e intervenções

da observação que se obtém estas informações necessárias para se decidir quando e como intervir com as crianças.

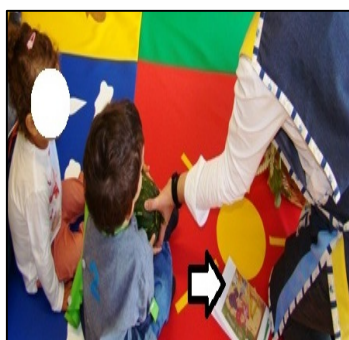
Ao nível da intervenção, reputo que em termos de comunicação e interação com as crianças não tive dificuldades sendo algo espontâneo, natural e que me dava prazer, no entanto, através da reflexão sobre a minha ação educativa percebi que deveria procurar alterar alguns aspetos, nomeadamente ter mais cuidado na linguagem (mais rigor) e na forma de comunicar (mais positiva) como reflito na décima primeira reflexão:

Relativamente ao desafio a que me propus - comunicar de forma mais positiva -, confesso que não é fácil, mas tento não interagir com as crianças, utilizando frases começadas pelo “Não”. Por exemplo: em vez de dizer : -Não corras na sala ou não se pode correr na sala, agora digo: Sabes as regras da sala? Quais são? Vamos cumprir as regras? O que achas? (anexo 7 - 11.ª reflexão, p.12).

Tenho consciência que é um processo que não está terminado, mas algo que procuro melhorar para evoluir.

Especificando ao nível das intervenções nos momentos das propostas educativas saliento a aprendizagem sobre pormenores que fazem toda a diferença nestas idades, como é o caso dos materiais que disponibilizamos às crianças. As imagens, por exemplo, devem ser grandes e apelativas para prender a atenção das crianças na narração de uma história. Nas primeiras intervenções utilizámos imagens pequenas como se pode ver na figura 2.

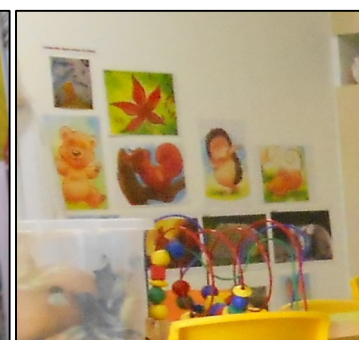
Ao contrário das imagens posteriores em que tive este aspeto em consideração e selecionei imagens grandes, plastificadas, como as que se observam nas figuras 3 e 4.



**Figura 2** - Imagens pequenas da história “Viva o Outono!”, junto à seta.



**Figura 3** - Imagens das personagens da história “ A magia da estrela do outono.



**Figura 4** – Imagens colocadas na parede.

Continuando esta aprendizagem, no dia 10/11/2014 utilizei ilustrações grandes (feitas por mim) que me auxiliaram no conto da história da Maria Castanha, narrada por um fantoche – a Maria Castanha. Nestas ilustrações coleei a foto do rosto das crianças do grupo e do diretor da instituição fazendo estas de personagens da história (conforme figura 5). Foi interessante verificar que as crianças reconheceram-se a elas próprias, os colegas, bem como o diretor da instituição.

Outro aspeto a salientar foi a constatação de que para este grupo de crianças o conto das histórias resultava melhor quando era feito sem estar a ler, como reflito na décima semana sobre a intervenção do dia 24/11/2014,

Constatei que as ilustrações em 3D do livro cativaram a atenção das crianças e com a minha narração da história sem ler, consegui mantê-las motivadas. Estava mais atenta às suas reações e agi de acordo com as mesmas, por exemplo, colocando questões sobre o que vinha a seguir (Ex.“ – O que é que o Sam vai oferecer ao Pai Natal?”) e exagerando na entoação, dramatizando as ações dos personagens (anexo 8 - 10.ª reflexão, p.13).

Uma outra aprendizagem relativa aos materiais prende-se com a cesta das cores que levamos para as crianças (conforme figura 6), decidido ainda em conjunto com a colega de estágio para a nossa primeira intervenção conjunta, tinha como objetivo, no âmbito do tema do projeto curricular de grupo “As 4 estações”, introduzir uma história e/ou apresentar elementos falados nessa história alusivos a cada estação.



**Figura 5** - Fantoche e ilustração usados no dia 10/11/2014.



**Figura 6** - A Cesta das cores.

Tal como o “Cesto dos tesouros” mencionado por Golschmied e Jackson (2000), citados por Araújo (2013), a cesta das cores foi um acessório criado para dar suspense e introduzir as experiências educativas. Por exemplo, para o tema do outono na intervenção do dia 13/10/2014, a cesta trouxe para além da história os elementos

referidos na mesma, como abóboras, espiga de milho, maçãs, uvas com a intenção de criar experiências sensoriais, isto é, da observação desses elementos naturais, para além da degustação de um fruto da época do outono, a maçã. Com esta experiência sensorial pretendia-se proporcionar às crianças através da exploração dos quatro sentidos (tato, visão, olfato, paladar) o seu desenvolvimento cognitivo, motor e social. A partir da liberdade da criança para explorar estes elementos, nesta interação física e social o que se privilegiou foi o processo, ou seja, a criação e identificação de zonas de desenvolvimento próximo, ao nível da coordenação e destreza manual, ao nível da relação social, na abordagem aos tamanhos, formas, cores, cheiros.

Nas experiências educativas seguintes a cesta trouxe as imagens de histórias como a “A Magia da Estrela do Outono” de Heidi e Daniel Howarth, 2011 e a “História da Maria Castanha” adaptada da história de Maria Isabel Mendonça Soares e no inverno trouxe os acessórios/roupa da estação com os quais o grupo individualmente tirou uma fotografia, conforme figuras 7 e 8.



**Figura 7** – A cesta das cores no dia 10/11/2014.



**Figura 8** – Roupas de inverno na cesta das cores.

Satisfazer a curiosidade das crianças pelo mundo natural esteve presente na minha intencionalidade educativa e, por isso, numa das propostas educativas levei um coelho, como se pode observar nas figuras 9 e 10, uma vez que fazia parte do elenco de personagens da história “A magia da estrela do outono”. As crianças deram-lhe o nome de “Alberto” .



**Figura 9** – O coelho “ Alberto”.



**Figura 10** - As crianças observam o coelho.

Outra aprendizagem decorrente da minha intervenção tem a ver com a documentação pedagógica, enquanto sustentação da avaliação da criança e como instrumento de partilha/comunicação dos produtos e processos na comunidade educativa (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Estou-me a referir concretamente a uma situação que ocorreu na nona semana de PES quando ajudei a educadora cooperante a expor na parede as fotografias e o registo do que as crianças disseram sobre as atividades. Fui alertada para uma situação que constituiu efetivamente uma aprendizagem significativa, como refleti nessa semana:

Ao nível do domínio cognitivo e social, as crianças expressaram as suas ideias cujo registo foi colocado mais tarde na parede da sala. Quando transmiti à educadora cooperante o que duas crianças tinham respondido, esta perguntou-me se tinha sido exatamente assim que elas falaram e foi então que dei conta de que como as entendia bem, escrevia o registo corretamente sem ter em conta a fonologia das crianças, por exemplo, à pergunta: - Porque é que vamos fazer uma festa do pijama? O G. respondeu-me: Poque xim! E eu tinha escrito: Porque sim! Esta chamada de atenção da educadora constituiu uma aprendizagem significativa, embora eu soubesse disso a nível teórico, que é importante fazer este tipo de registo para mais tarde com outros registos evidenciar a evolução da linguagem da criança, na prática e envolvida na ação esqueci-me completamente. (anexo 9 - 9.ª reflexão).

Ainda nesta perspetiva de comunicação com a comunidade educativa, nomeadamente a de estabelecer pontes entre a creche e a família, como forma de envolver os pais nas vivências deste grupo, ofereci a cada criança no Natal um livrinho (A5) com algumas das canções utilizadas na rotina. Um introduzidas por nós, educadoras estagiárias,

como foi a canção das “Três galinhas” ou “Esta é a igreja” e outras já utilizadas na sala, com espaço para eles desenharem/ pintarem a gosto (anexo10).

### 1.2.3 AVALIAÇÃO

Relativamente ao referente avaliar, estou consciente de que há ainda um percurso grande a percorrer no sentido da evolução, pois foi o aspeto onde tive mais dúvidas e dificuldades, embora fosse pesquisar e procurar entender este processo, não consegui aplicar esse conhecimento académico na prática.

Assim, apesar de entender a avaliação como uma dimensão pedagógica que favorece o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento da criança (Drummond, 2005), conseguir saber o que avaliar e como avaliar foi muito difícil para mim. Esta compreensão da avaliação, ou seja, o que se avalia, para quê e como, fazia-me imensa confusão, pois achava que não havendo retenções, não fazia sentido. Não estaria a escolarizar e/ou a rotular as crianças? Estava assim muito ligada ainda a um paradigma tradicional (quantitativo/transmissivo). Por exemplo, no período de observação tomei nota de dados de algumas crianças, relativos a uma proposta da educadora cooperante (anexo 11 - nota de campo de 30/09/2014) com a intenção de comparar com dados que viesse a tomar no fim do estágio, mas não tirei fotografias. Apropriando-me de mais informação, mais tarde é que consegui entender que

Avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes. Esse tipo de avaliação sumativa pode conduzir a uma constatação interessante e, por vezes, até necessária, mas não suficiente e aquém de uma avaliação dinâmica, contextualizada, ao serviço do desenvolvimento e da educabilidade das pessoas.

Sabemos bem que as competências das crianças mais pequenas são dependentes da situação ou contexto, não se coadunando com os constrangimentos impostos por uma *checklist* estandardizada. (Portugal & Laevers, 2010, p.10)

Efetivamente avaliar requer um trabalho rigoroso e sistemático centrado na identificação das competências e necessidades das crianças nos seus contextos e rotinas de forma a documentar o seu processo de desenvolvimento e não apenas centrada nos deficits das crianças, como eu tendia a fazer. Para me auxiliar, durante a planificação, tentei fazer o exercício de formular questões na avaliação dos parâmetros previstos na intencionalidade educativa, mas estas eram fechadas. Para além destas questões em que

se obtinha um sim, ou não como resposta (como se verifica na primeira planificação do dia treze de outubro de 2014, ver figura 11), embrenhada na interação com as crianças esquecia-me muitas vezes de fazer registos, quer descritivos quer fotográficos, como refiro na minha décima terceira reflexão “Mais uma vez constato a dificuldade em registar as observações enquanto se interage com as crianças, ou seja, enquanto observadora participante” (anexo 12, p.24). O que me levou a refletir mais sobre esta dimensão, a sua importância para a prática pedagógica e sobre o trabalho de equipa e na falta que senti da colega de estágio. Segundo Dias (2009) a competência da cooperação (trabalho em equipa) deve ser desenvolvida no profissional de educação que procura na colaboração com outros profissionais alcançar um objetivo comum (sucesso pessoal, social e profissional de todos).

Avaliação	No decurso da atividade a criança: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostra interesse pela história?</li> <li>• Identifica e explora o fruto? (toca, sente o cheiro, repara em diferenças: tamanho; cor)</li> <li>• Mostra interesse em comer o fruto?</li> <li>• Expressa a sua opinião sobre a degustação?</li> </ul>
-----------	--

Ed. Cooperante: [redacted] Professora supervisora: Sónia Correia  
 Maria Manuela Alves e

**Figura 11-** Planificação para o dia 13/10/2014.

Decidi, então, alterar os itens da planificação no sentido de me auxiliar na tarefa da avaliação como se verifica na figura 12, imagem da última planificação dos dias nove e dez de dezembro de 2014.

Observar para avaliar	✓ Observação direta (observar se as crianças ainda se recordam da história e conseguem contar; observar se as crianças estão interessadas/ motivadas para a atividade; observar se as crianças conseguem identificar os três elementos referidos na história, observar se as crianças fazem as escolhas sozinhas) registo fotográfico; notas de campo.
-----------------------	--

Ed. Cooperante: [redacted] Professora supervisora: Sónia Correia

Página 1

**Figura 12 -** Planificação para os dias 09 e 10/12/2014.

Com esta alteração sinto que o meu foco de atenção estava agora mais nos registos das evidências do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Neste âmbito (avaliação), foi sugerido pela professora supervisora que fizéssemos como exercício formativo um diário de uma criança à nossa escolha. Considero que esta transformação na minha conceção de avaliação é evidente nesse exercício formativo e também ao longo do segundo semestre.

Neste diário da criança (J.) o registo de avaliação foi coerente com esta nova forma de encarar a avaliação, embora tivesse começado por fazê-lo em notas de campo sem qualquer fotografia (anexo 13), progrediu a partir da 9.<sup>a</sup> semana para outro tipo de registo. Agora com fotografias a evidenciar o que era descrito e comentado (ver anexo 14). No entanto, nem sempre conseguia interpretar e analisar o que documentava. É, por isso, uma componente a melhorar. Esta opinião pessoal resulta de outra competência inerente à profissão de educador que é a atitude reflexiva.

#### *1.2.4 REFLEXÃO*

De facto, verifica-se atualmente na classe docente um enfoque na formação pela auto análise, reflexividade, formação em contextos, para que o formando desenvolva essa capacidade, no sentido da adoção de uma atitude investigativa para o estudo e avaliação do próprio trabalho: O que correu bem ou menos bem? O que alteraria? Quais os materiais necessários? Para Dias (2009, p. 32) a reflexão é um processo que

pressupõe planeamento interativo (reflexão na acção), levando o sujeito a pensar o que vai fazer, enquanto faz – acompanha toda a acção no sentido de adequar e de responder às diversas situações que vão surgindo. Ao mesmo tempo, é posterior à acção, pós-activa, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos.

Relativamente a esta dimensão considero que se verificou uma evolução, pois inicialmente sentia que bloqueava e não conseguia avançar para o objetivo pretendido, como refiro na minha reflexão da quarta semana “Antes de mais, gostaria de deixar claro que não tem sido fácil fazer esta tarefa, muito simplesmente porque ainda não encontrei o caminho para alcançar o objetivo pretendido” (anexo 15 - 4.<sup>a</sup> reflexão, p.36), mas gradualmente consegui fazer autoavaliação, isto é, consegui pensar sobre a minha prática, identificando o que correu menos bem, levantando questões, refletindo sobre as ações das crianças, pesquisando novas informações e fundamentando as minhas ideias com autores como fiz, por exemplo, nas reflexões da sexta, nona e décima segunda semana, respetivamente:

Na transição para o segundo exercício é que surgiram as dificuldades. Não consegui que o grupo de crianças fizesse filas para formar equipas e instintivamente optei por sentá-los, mas senti que perdi o controlo e o objetivo principal, que era proporcionar prazer às crianças, não estava a ser atingido, de maneira que com a intervenção da educadora cooperante decidiu-se pela brincadeira livre. Sinto que não os consegui motivar para o

que se iria passar, considero que a minha falta de “tarimba” fez com que não prevê-se tal momento e antecipado uma estratégia eficaz para este momento de transição de jogo, pois como nos sugerem Post e Hohmann (2011) “é importante evitar que as crianças façam uma fila ou se sentem à espera do acontecimento que se segue sem estarem envolvidas em algo” (p. 203) (anexo 16 - 6.<sup>a</sup> reflexão, p. 39).

No dia seguinte, depois de fazer novamente a dramatização da história, as personagens escolhidas foram pintadas por cada uma das crianças, foi curioso verificar que a personagem principal “O menino” foi o mais escolhido, seguido da Maria e por fim a Milu. Questiono-me sobre os motivos desta escolha, terá sido por terem criado empatia com a personagem e também quererem ajudá-lo a saber a brincar? Ou foi apenas aleatório? (anexo 9 - 9.<sup>a</sup> reflexão, p.15-17).

todas as crianças tiveram um papel ativo na escolha das cores e na escolha da figura, no entanto, a atitude do G.D. levou-me a refletir: Até que ponto foi uma experiência significativa? Uma vez que, por exemplo, a criança referida não queria apenas decalcar/carimbar as mãos no papel, queria espalhar a tinta com as mãos e eu não deixei. Sinto que fui uma “castradora” da sua criatividade. Será que não apetecia o mesmo aos outros só não tiveram a coragem de o demonstrar? Além disso, ao fim do dia conversando com a M.J. sobre a atividade, verifiquei que já não se recordava de qual tinha sido a cor que escolhera para o postal confundindo o seu com o do colega P. Sobre isto Sousa, 2003,p. 148, afirma: “As actividades, o material empregue e as obras criadas pelas crianças não têm, em Educação Artística, um fim em si, apenas sendo considerados como meios de: proporcionar à criança possibilidades de se expressar e de desenvolver as suas capacidades criativas; proporcionar à criança possibilidades transaccionais, ou seja, de estabelecer relações afectivas (com o educador, com outros, com o meio).” (anexo 17 - 12.<sup>a</sup> reflexão, p.41).

Tornou-se, assim, clara esta interligação em todo o processo educativo: o educador, no processo de avaliação, observa, regista, analisa, interpreta e reflete para atribuir significado ao que observa, o que por sua vez lhe permite fazer opções ou alterações fundamentadas. Esta atitude reflexiva e investigativa da sua *praxis* conduz a uma reconstrução constante da sua prática quotidiana, sendo por isso fundamental desenvolver esta capacidade, quer na formação inicial, quer contínua.

Resumindo, apesar das dificuldades considero esta experiência no contexto de creche muito significativa e enriquecedora não só ao nível profissional como pessoal. Tenho

consciência de que todos os dias aprendemos coisas novas, mesmo com as coisas menos boas que nos acontecem, há sempre algo de positivo a retirar, uma lição de vida. Tive a oportunidade de reviver memórias antigas do meu primeiro emprego que me marcou para a vida e que despoletou em mim este sonho de ser educadora.

## 2. AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS COM OS FANTOCHES

Neste capítulo, apresenta-se o ensaio investigativo realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, com duas crianças de vinte oito e vinte nove meses.

A partir da temática global “**As interações**”, direcionou-se o estudo para as interações das crianças com os fantoches, após a observação da manifestação de interesse das crianças por este tipo de objeto/brinquedo nos momentos da brincadeira livre. Uma vez que “o homem vive em interação constante com o meio físico e com os parceiros sociais” (Rafael, 2010, p. 133) a pertinência e justificação para este ensaio investigativo têm por base, por um lado, o respeito pela abordagem sensoriomotora da criança (aprendizagem pela experiência) e o papel desempenhado pelos materiais educativos nessa aprendizagem e, por outro lado, o papel do educador e a sua intencionalidade educativa em contexto de creche (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Post & Hohmann, 2011). Sabendo identificar o tipo de interações que este objeto (o fantoche) provoca em contexto de creche, melhor estará preparado o profissional de educação, para fazer as suas escolhas, seja ao nível do material e sua organização, seja ao nível das estratégias para a operacionalização de propostas educativas.

Procurando refletir e clarificar conceitos que suportem o estudo, apresenta-se nos próximos pontos o enquadramento teórico, a metodologia adotada para a concretização do ensaio investigativo (dando a conhecer os objetivos, os participantes, os instrumentos e técnicas de recolha de dados, os procedimentos), seguindo-se a apresentação dos resultados e sua discussão. Termina-se com a conclusão do estudo.

### 2.1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Estando este estudo focalizado na *criança dos dois anos* em interação com *fantoches*, serão clarificados e estabelecidas, com base na literatura, relações mútuas dos conceitos

que fundamentam este tema, nomeadamente: **A criança dos dois anos - Desenvolvimento e aprendizagem; Interação com os materiais**, nomeadamente **a Interação com os Fantoches**. Não pretendendo ser exaustivos, os pontos que se apresentam de seguida, procuram evidenciar a perspetiva segundo a qual o problema deste ensaio será abordado.

### 2.1.1.A CRIANÇA DOS DOIS ANOS - DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001) o desenvolvimento humano refere-se às mudanças (padrões) que ocorrem (presidem) em cada período do ciclo vital, resultantes de influências da hereditariedade, do ambiente e da cultura e que caracterizam o crescimento do ser humano Tavares et al (2007, p.34) definem o conceito de desenvolvimento como

as mudanças que vão ocorrendo ao longo da vida do indivíduo na sua estrutura, no seu pensamento ou no seu comportamento como resultado da interação entre fatores biológicos e contextuais. Estas mudanças são progressivas, contínuas, cumulativas e resultam de uma crescente organização interna”

Este processo de mudanças ocorre no indivíduo desde o momento da sua conceção e ao nível de três domínios principais: físico, cognitivo e psicossocial (Papalia et al, 2001). Aprofundando um pouco cada um deles verificamos que ao nível do domínio físico, a criança de dois anos corre, salta, chuta, manipula objetos com eficácia crescente, sendo já capaz de comer sozinha com colher, lança, anda de bicos de pés e de triciclo, constrói uma torre com blocos, demonstra preferência por uma mão ou outra, mas ainda não tem a lateralidade definida (Avô, 1988; Papalia et al, 2001). Perambular com objetos na mão, carregá-los para outro lugar e largá-los no chão são habilidades motoras que as crianças praticam muito e que diminui à medida que ficam mais velhas (Post & Hohmann, 2011).

Em termos fisiológicos o controle dos esfíncteres depende da maturidade do sistema nervoso, não havendo consenso entre os autores quanto ao seu início. Brazelton (2013) refere os 18-24 meses como período de tempo certo, enquanto Avô (1988) refere que o treino só deve ser iniciado quando a criança tenha atingido um nível de desenvolvimento cognitivo suficiente para perceber as instruções e os objetivos da aprendizagem. Segundo esta última perspetiva, não faz sentido para a criança

permanecer sentada no bacio sem saber porquê, nem para quê, muito menos se ainda não consegue ter micções abundantes e espaçadas.

Relativamente ao domínio psicossocial a crianças de dois anos encontra-se em conflito entre a necessidade de afeto e a sua autonomia. Como afirmam Papalia et al (2001, p.259) “Os “terríveis dois anos” são uma manifestação normal do movimento para a autonomia. As crianças pequenas têm de testar a nova noção de que são indivíduos, de que têm algum controlo sobre o seu mundo e de que têm novos e excitantes poderes.” Este movimento revela-se pelo negativismo (utiliza muito o não) e pelas afirmações de independência “eu quero”, “eu faço”. Reconhece-se a si próprio e autoavalia-se, expressando a sua personalidade na interação com os outros (Avô, 1988).

Em termos cognitivos a criança pequena (dos 12 meses aos 3 anos) está auto motivada para explorar e aprender ao seu próprio ritmo, por isso faz escolhas e inicia experiências diretas através das ferramentas que tem ao seu alcance: olhos, nariz, ouvidos, boca, mãos e pés, devendo o adulto apoiar as suas iniciativas (Post & Hohmann, 2011). Em termos de linguagem esta criança possui um vocabulário entre as 50-500 palavras, normalmente junta duas palavras para expressar uma ideia e as frases relacionam-se com a vida familiar do quotidiano, nomeando quase tudo (Avô, 1988). Os monólogos para além da brincadeira são tentativas para dar sentido às experiências quotidianas (Brazelton, 2013). De acordo com Piaget (cit. por Mena & Eyer, 2014; Papalia, Olds & Feldman, 2001; Tavares et al, 2011) a criança situada no 6.º sub-estádio sensoriomotor (18 aos 24 meses) tem a noção da permanência do objeto completamente desenvolvida, sendo esta a base para a consciência de que existe separadamente dos objetos e das outras pessoas e que estes existem mesmo quando não estão na sua presença. Esta capacidade permite que, aos dois anos, as crianças consigam representar coisas por símbolos envolvendo-se na imitação diferida – a criança imita ações posteriores à sua ocorrência, sendo o brincar ao faz de conta um exemplo do recurso da criança ao pensamento simbólico, isto é, representar objetos ou ações por símbolos (palavras, gestos) (ibidem). Por outro lado, segundo Ladd e Coleman (2010, p. 121) “Ao longo do segundo e terceiro anos, as crianças adquirem a capacidade de coordenar as ações sociais com os seus parceiros (imitando, por exemplo, as ações não verbais de um dos seus pares), o que, por sua vez, lhes permite envolver-se em actividades lúdicas mais sofisticadas e recíprocas.”

Para Papalia, Olds e Feldman (2001) com exceção do desenvolvimento fisiológico, onde existem fortes indícios da existência de períodos críticos, o desenvolvimento cognitivo e psicossocial processa-se em interligação com a aprendizagem. A criança aprende porque atingiu determinado desenvolvimento, mas ao aprender desenvolve-se ainda mais, verificando-se uma interdependência entre o conceito de desenvolvimento e aprendizagem. Devido à existência de diversas teorias é difícil definir o que se entende por aprendizagem, no entanto, segundo Rafael (2010, p. 123) “a proposta que considera a aprendizagem como ‘a modificação do comportamento, relativamente permanente e resultante da experiência’ parece-nos suficientemente satisfatória”. Assim, há consenso quando se estuda a aprendizagem quanto ao seu objeto - a mudança - mas não há consenso sobre se todas as mudanças poderão ser imputadas à aprendizagem, nomeadamente os reflexos e as alterações fisiológicas entre outros (ibidem). Por exemplo Slavin (2003), citado por Tavares et al (2007, p.108), defende que “os seres humanos aprendem tanto desde o dia do seu nascimento (e alguns mesmo antes)”. Na perspectiva da aprendizagem ativa defendida por Post e Hohmann (2011) bebês e crianças até aos três anos (estádio sensoriomotor, segundo Piaget) aprendem fazendo, uma vez que os seus cérebros estão predispostos para a ação, ou, como afirma Cordeiro (2008, p. 33) “As crianças desenvolvem-se assim através dos estímulos e da sua capacidade de observação, imitação e reprodução, mas com uma construção contínua a partir do que já sabem.” Isto significa que é através das relações que estabelece e das explorações do seu mundo imediato com todo o seu corpo e com todos os sentidos que a criança enquanto ser ativo vai construindo o seu conhecimento nesta interação com o mundo físico e social. Neste sentido a aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados e por isso, “a aprendizagem não é o resultado do desenvolvimento; a aprendizagem é desenvolvimento” (Fosnot, 1996, p. 52).

Esta interdependência - desenvolvimento/aprendizagem- é explicada pela perspectiva contextual que valoriza os aspetos dos contextos em que a criança se desenvolve, ou seja, é necessário ter em conta não apenas o papel ativo do indivíduo na construção do conhecimento baseado em experiências anteriores, mas também ter em conta os contextos sociais e culturais onde ocorre essa construção e que lhe dá sentido. A abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1979) e a teoria sociocultural de Vygotsky (1962) contribuíram para esta consciência da importância do contexto no processo de

desenvolvimento e aprendizagem das crianças encarando o conhecimento como um processo que ocorre no indivíduo, mas situado na relação com os outros e ambiente.

As investigações no campo das neurociências também nos conduziram a importantes informações sobre a relevância da qualidade dos cuidados e interações com o ambiente na primeira infância, para o bom desenvolvimento cerebral. Por esta razão Portugal (2009) afirma que são cruciais as experiências precoces da criança, uma vez que “a poda excessiva das conexões neuronais pode ocorrer quando a criança é privada de interações sensíveis e adequadamente estimulantes nos primeiros anos” (Portugal, 2009, p. 38). Para esta autora as crianças aprendem e desenvolvem-se na interação com materiais, outras crianças e adultos de referência atentos, sensíveis às suas particularidades, responsivos e calorosos, que lhes conferem segurança impulsionadora de autonomia e motivadora para novas experiências (explorar e aprender confiantemente). Os materiais pelo seu papel determinante nesta aprendizagem através da experiência desempenham também, um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem infantil (Mello & Sperb, 1997; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Considerando estes dados é importante que os educadores em creche tenham capacidade para motivar as crianças “através de interações sociais ricas e complexas” (Vasconcelos, 1997, p. 19) e que saibam escolher materiais diversificados e polivalentes de forma a terem várias possibilidades de ação. Zabalza, (1998, p. 51-53) defende ainda que os materiais são uma condição básica para que seja possível atingir alguns dos aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade, nomeadamente “atenção privilegiada aos aspectos emocionais; utilização de uma linguagem enriquecida e a diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades”. Segundo Kishimoto (2010, p. 2-3) “a interação com os brinquedos e materiais: é essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanho, espessura, cheiros, e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo”.

Com base no que foi sendo referido anteriormente, “o bem-estar e desenvolvimento dos mais pequenos requerem profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural” (Portugal, 2000, p. 86). Assim, o papel do educador em contexto de creche será o de observar,

escutar e avaliar a criança para planificar, organizar o espaço e o tempo, escolher os materiais/brinquedos de maneira a gerar oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem significativas.

Como neste ensaio investigativo o foco de atenção é a interação das crianças com os materiais, particularmente os fantoches nos próximos pontos será feito um aprofundamento sobre o assunto.

### *2.1.2 INTERAÇÃO COM OS MATERIAIS*

Como verificámos anteriormente a interação das crianças com os adultos, com os pares e com os materiais é determinante no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Neste sentido e querendo aprofundar as interações com os materiais, importará começar por definir o que é interação.

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico (2003-2015) significa “1. ação recíproca entre dois ou mais corpos ou indivíduos; 2. intercâmbio de comunicação que se processa entre indivíduos ou grupos de um sistema de signos”. No presente trabalho, a noção de interação é entendida como ação conjunta e interdependente de dois ou mais participantes nas relações que mantêm entre si (mundo social) e com os objetos (mundo físico) que produz mudanças tanto nos sujeitos como nos contextos (meio) no qual a interação se desenvolve (Blaye & Lemaire, 2011).

Autores como Schaffer (1999) e Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), designam as primeiras interações que se manifestam nos bebés de comunicações não-verbais, nomeadamente o choro, o olhar, o sorriso, os gestos/movimentos, os contactos físicos e as vocalizações. À medida que a criança progride ao nível das suas competências linguísticas passa a utilizar meios de comunicação mais simbólicos e diversos, surgindo a comunicação verbal. Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 34) “A interacção verbal é o meio mais elaborado e privilegiado da interacção comunicativa. Através dela a criança adquire a língua materna e, simultaneamente, pensa simbolicamente e aprende sobre o real físico, social e afectivo”. A partir dos dois anos, a criança já usa a comunicação verbal com um objetivo definido, sabendo exatamente o que pretende. A sua linguagem poderá ter várias intenções como ser i) instrumental (como forma a conseguir obter aquilo que deseja); ii) heurística (como meio de obter informação, de resolver algo); iii) reguladora (gerir o que se está a passar à sua volta); iv) estabelecimento de contato

(manter o contato com o outro); v) fornecer informação para procurar saber o que se passa para manter a relação; vi) interpessoal, a nível dos sentimentos; vii) imaginativa, revelando a capacidade de imaginar ou viii) ideacional para transmitir ideias (Acuña, & Sentis, 2004). Neste sentido, poder-se-á agrupar o tipo de interações das crianças em interações verbais e não-verbais, incluindo nesta última o olhar, o sorriso e o toque (Mena & Eyer, 2014; Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012, p. 380) demonstram que o olhar da criança para si, para o outro ou para um objeto desencadeia um conjunto de ações, como “vocalizações, movimentos de aproximação (ou afastamento do parceiro), emoções (expressão de alegria, susto ou apreensão ao se deparar com o outro a olhá-lo) ou ações semelhantes àquela que o outro realiza (como colocar ou tirar objetos de uma caixa)” e por conseguinte não deve ser considerado uma atividade passiva, mas sim “ativa e promotora de aprendizagens e interações”

Como resultado da atividade do sistema nervoso central o sorriso ocorre espontaneamente logo após o nascimento e a partir do 1º mês torna-se mais frequente e social (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Segundo Garvey (1977, p. 33) o sorriso “progredir desde um leve esgar até uma ampla careta” estando associado à atividade lúdica, a condições de bem-estar, pois “a criança doente, perplexa ou assustada não sorri nem brinca” (id. p. 40). Cheyne (1976), classifica o sorriso em três categorias que poderão ocorrer entre os 2 e os 5 anos, durante diferentes atividades. O *upper smile* que é o sorriso com exposição dos dentes superiores; o *closed smile* que é o sorriso fechado em que a criança sorri sem exposição dos dentes e por fim o *broad smile* o sorriso com exposição dos dentes superiores e inferiores. Conclui que o *upper smile* (sorriso com exposição dos dentes superiores) é o mais utilizado quando a criança dos 2 aos 5 anos está na presença de outros “especially during group play, showing of objects, verbal interactions, and greeting” (Cheyne, 1976, p.820), por isso é considerado o mais sociável, parecendo aumentar com a idade ao contrário do *closed smile* (sorriso fechado sem exposição dos dentes) que parece surgir quando a criança brinca sozinha. O *broad smile* (sorriso com exposição dos dentes superiores e inferiores) surge quando a criança está envolvida em brincadeiras ativas.

Para além desta interação através do sorriso poderão ocorrer interações através do toque. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001), o tato é o sistema sensorial mais

maduro durante os primeiros meses de vida, e é esta percepção tátil que permite ao indivíduo sentir dor. Por outro lado, o tato concede ao bebê e à criança pequena mais informações sobre o que os rodeia (objetos e pessoas), permitindo-lhes “explorar o mundo com a própria pele” (Mena & Eyer, 2014, p. 119). À medida que progredem na sua habilidade motora movimentando-se no seu ambiente a boca é muito usada nestas idades para fornecer informação às crianças. Segundo a abordagem Waldorf, citada por Mena e Eyer (2014) os objetos disponibilizados às crianças pequenas deveriam ser apenas feitos a partir de substâncias naturais, uma vez que as artificiais enganam os sentidos.

Desta forma o papel do educador deverá sustentar-se numa relação de confiança, identificando o nível e prontidão das crianças para a exploração dos objetos escolhendo adequadamente os materiais pedagógicos para o envolvimento das crianças nas experiências interativas que se intenciona proporcionar-lhes, tendo sempre em atenção a sua saúde e segurança (Mena & Eyer, 2014; Oliveira- Formosinho & Araújo, 2013; Post & Hohmann, 2011). Assim, acerca dos materiais utilizados durante a brincadeira Mello e Sperb (1997) constataram que a estrutura dos objetos pode ser classificada como: mais ou menos estruturada, mais ou menos específica e mais ou menos realística. Segundo Zabalza (1998) a estruturação aberta ou fechada dos materiais facilita nas crianças diferentes tipos de interação (ações divergentes e ações pré-determinadas que o objeto marca). De acordo com Mamede (2001, p. 52)

O tipo de objetos e materiais que se propõe a criança pequena influencia, em geral, a natureza de suas atividades. Eles são o suporte de manipulações no curso das quais podem surgir e acontecer atividades motoras, simbólicas; questões lógicas; interações sociais. Objetos variados, seguros e atraentes são necessários para que a criança realize atividades práticas, nas quais possa apreender não só suas características físicas, mas também os modos de ação socialmente evoluídos com eles. Brinquedos que permitem a emergência do faz-de-conta, outros que estimulem a linguagem, como fantoches e livros.

Neste sentido, tal como Dempsey e Frost (2010, p. 692) afirmam “O adulto solicita e obtém o tipo de jogo desejado, não apenas através da organização do espaço em áreas de aprendizagem, mas através da sua escolha de materiais e equipamento,” sendo que a “interação com os objetos é um indicador importante do progresso da criança na transição da confiança nos atributos dos significantes para a independência dos atributos nas transformações lúdicas” (Wagner, 1985, cit. por Dempsey e Frost, 2010, p.693). As crianças mais novas parecem necessitar de materiais lúdicos mais realistas para o jogo

simbólico enquanto que para as crianças mais velhas esse realismo pode inibir a criatividade (Dempsey e Frost , 2010). Smilansky (1968) defendia a importância dos jogos sociodramáticos considerando que “Se as crianças por qualquer razão, não participarem em brincadeiras de fantasia ou sociodramáticas no infantiário, cabe aos educadores incentivá-las nesse sentido por meio de um acompanhamento individualizado (...) envolve uma orientação verbal ou apresentação de sugestões ” (Smith, Cowie & Blades , 2001, p. 237).

O fantoche, nesta perspectiva, poderá ser facilitador deste tipo de jogo (simbólico/sócio-dramático) em que a criança se expressa e comunica.

### 2.1.2.1 INTERAÇÃO COM OS FANTOCHES

Os fantoches constituem, na actualidade, um importante instrumento de aplicação pedagógica em torno de aprendizagens fundamentais aliadas ao desenvolvimento das seguintes capacidades: Aprender a trabalhar em grupo (...); Coordenação motora (...); Concentração (...); Capacidade de raciocínio (...); Criatividade (...); Imaginação (...); Observação (...); Desinibição (...); Comunicação (...); Expressão oral (...); Confiança (...); Participação (...); Memória (...); Relação Interpessoal (...); Improvisação (...); Sociabilidade (...). (Pereira & Lopes, 2007, p. 43 e 44)

Autores como Pereira e Lopes (2007) e Jenkins (1980) consideram que os fantoches fascinam e envolvem as crianças em aprendizagens diversas de forma participada e comprometida. O uso dos fantoches em educação tem por objetivo a expressão da criança e o desenvolvimento da sua personalidade, pois “Sendo construído e manipulado por uma pessoa, a movimentação do fantoche expressa as emoções e sentimentos de quem o movimenta, por processos de projeção e transferência psicológica, possuindo por isso grande valor educativo, preventivo e terapêutico” (Bedos e col.,1974, citado por Sousa, 2003, p. 89). O fantoche proporciona auto-estima e autoconfiança, uma vez que permite fazer e dizer tudo o que está vedado à criança, funcionando para esta como válvula libertadora de *stress*, daí o seu valor terapêutico (Jenkins, 1980; Sousa, 2003; Pereira & Lopes, 2007). Segundo estes autores um fantoche é um boneco ou qualquer outro objeto inanimado que controlado/manipulado por um ser humano, com intencionalidade dramática, “ganha vida”.

Relativamente à forma como devem ser colocados à disposição das crianças Post e Hohmann (2011) defendem a sua colocação na área dos livros, uma vez que “Se nesta

área houver vários bonecos de pano e fantoches representando personagens de histórias familiares, a oportunidade de representar e dramatizar é favorecida.” (p. 149).

Quanto ao tipo de fantoches, existem vários, nomeadamente: o marotte; o fantoche de boca; o fantoche de varas; a marioneta e o fantoche de luva. O fantoche de luva também conhecido em Portugal por “Roberto” é feito de pano no qual se coloca a mão como numa luva em que o dedo indicador fica na cabeça e o polegar e o grande fazem de braços do fantoche (Pereira & Lopes, 2007).

Valorizando o fantoche como material lúdico importante no desenvolvimento e aprendizagem da criança, este estudo identifica e descreve as interações de duas crianças com este objeto.

## 2.2 METODOLOGIA

A fase metodológica segundo Freixo (2010, p. 177) “inclui todos os elementos que ajudam a conferir à investigação um caminho ou direcção”. Assim, o percurso e os procedimentos efetuados ao longo deste estudo em que se assumiu uma abordagem qualitativa, descritiva e de índole exploratória são aqui descritos. Esta opção decorre, segundo Coutinho (2014), da natureza e do próprio objeto de estudo (as interações das crianças de 2 anos com fantoches), do seu objetivo (descrever o fenómeno) e profundidade (de carácter provisório no sentido de se obter um primeiro conhecimento do fenómeno que se quer estudar). Como afirma a mesma autora (2014, p. 18) “Se a ação humana é intencional, pensam, há que interpretar e compreender os seus significados num dado contexto social”.

### 2.2.1 PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar (ESECS/IPL) no ano letivo 2014/2015 que se realizou numa das salas dos dois anos da creche de uma instituição particular em Leiria, observou-se o interesse das crianças pelos fantoches existentes na sala nos momentos de brincadeira livre. A partir daqui delimitou-se o objeto de estudo e formulou-se a questão de partida **“Quais as interações da criança C e da criança G com os fantoches?”** que constituiu o fio condutor deste trabalho.

Procurando responder a esta questão, estabeleceram-se como objetivos: i) Identificar e descrever as interações das crianças C. e G. com os fantoches existentes na sala (incluindo o fantoche introduzido na sala) e com os fantoches construídos pelas crianças; ii) Refletir sobre o fantoche em contexto de creche.

### *2.2.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES*

Este estudo foi realizado numa sala dos dois anos da creche que tinha na área da biblioteca acessível às crianças, uma caixa em plástico (a imitar um baú) com vários fantoches de luva comerciais (não construídos pelas crianças) representando animais domésticos (vaca; galo; pato; coelho; cão) e animais selvagens (crocodilo; tigre; leão). A partir do dia 08 de dezembro de 2014, nessa mesma caixa, passou a haver um fantoche de luva (Pai Natal) também comercial.

Considerando este contexto, definiram-se os participantes pela sua presença no local, num dado momento (Freixo, 2010), um do sexo masculino, com vinte e nove meses e outro do sexo feminino, com vinte e oito meses (em dezembro de 2014, data de início da recolha de dados). Por questões de privacidade foram atribuídas letras para designar cada criança (C para a criança do sexo feminino e G para a criança do sexo masculino).

A criança C movimentava-se normalmente pela sala preferindo as áreas da casinha da bonecas e a área da biblioteca, nomeadamente brincar com os fantoches. Comia sozinha, não usava fralda e na casa de banho utilizava o bacio. Era uma criança tímida com um temperamento calmo e meigo, demonstrando empatia com os outros.

A criança G também se movimentava normalmente pela sala e demonstrava preferência pelas áreas da casinha das bonecas e da biblioteca, onde além dos livros, brincava com os fantoches. Em termos de motricidade fina revelava destreza no manuseamento do pincel nas pinturas. Comia sozinha, usava fralda, nomeava as cores e os animais (domésticos e selvagens). Era uma criança com um temperamento calmo e desinibido.

### *2.2.3 INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS*

Neste estudo o principal meio de recolha de informação foi a observação naturalista participante e direta onde “as condições da observação não são planeadas ou planeáveis” (Freixo, 2010, p. 195), porque “o investigador assume o papel ativo e atua como mais um membro do grupo que observa” (Coutinho, 2014, p. 138) e porque o

“investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Quivy & Campenoudt, 2008, p. 164).

Assim, os instrumentos utilizados no registo das observações efetuadas foram as gravações vídeo e os registos fotográficos, cuja autorização foi obtida a partir do documento no anexo 2.

Atendendo ao tipo de dados recolhidos, optou-se pela análise de conteúdo (anexo 19) definida por Bardin (2009, p. 33) como “conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Assim, para analisar a informação recolhida utilizou-se um sistema de categorização, que “permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los” (Coutinho, 2014, p.221).

Desta forma e tendo em consideração a revisão de literatura procedeu-se à criação das seguintes categorias: *Interação Não-Verbal* e *Interação Verbal*. Para a categoria *Interação Verbal* foram considerados todos os dados relativos a palavras soltas e frases. Para a categoria *Interação Não-Verbal* definiram-se três subcategorias: *Olhar*; *Sorriso* e *Toque*. A subcategoria *Olhar* inclui todos os dados referentes às interações através do contacto ocular dos participantes para com o objeto. A subcategoria *Sorriso* inclui todos os sorrisos e gargalhadas produzidos pelos participantes e a subcategoria *Toque*, inclui todos os contactos físicos entre os participantes e o objeto (agarrar, gestos).

#### 2.2.4. PROCEDIMENTOS

Após verificação do interesse das crianças pelos fantoches na sala<sup>2</sup>, definiu-se a problemática a estudar, os objetivos do estudo e a metodologia a seguir. Simultaneamente procedeu-se à pesquisa e leitura de bibliografia sobre o problema, dando-se início à revisão de literatura. Ficou definido que os dados seriam recolhidos

---

<sup>2</sup> Avaliando o interesse das crianças por fantoches, no dia 08 de dezembro de 2014, foi colocado na caixa dos fantoches existente na sala, na área da biblioteca, um fantoche de luva (Pai Natal) e foram construídos pelas crianças fantoches de luva, de acordo com os temas que estavam a ser explorados na sala. Assim, no dia 16 de dezembro de 2014 as crianças fizeram um pai natal e no dia 13 de janeiro de 2015, um boneco de neve.

através de observação direta recorrendo-se à gravação de vídeo e ao registo fotográfico durante o mês de dezembro de 2014 e restantes duas semanas de janeiro de 2015, tendo sido no início deste período de observação que os participantes foram selecionados. É importante referir que a PES ocupava três dias da semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira) e na primeira semana de janeiro de 2015, por motivos pessoais, a educadora estagiária faltou na segunda-feira estando, por isso, nessa semana, dois dias na instituição.

Assim, para além da gravação de vídeo do dia 08 de dezembro de 2014 (anexo 18), também nos dias 16 e 17 de dezembro de 2014, durante os momentos de brincadeira livre previstos na rotina, ligou-se uma câmara de filmar, estrategicamente colocada de forma a abranger a área da biblioteca e assim registar todas as interações espontâneas que ocorressem com os fantoches (esta opção apenas foi utilizada nestes dois dias, pois foram os dias concedidos pela ESECS para empréstimo da máquina de filmar). O registo fotográfico foi utilizado em todos os momentos de observação, procurando captar as interações espontâneas das crianças com os objetos.

Com todos os dados reunidos procedeu-se à sua organização, análise e discussão

## 2.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os dados obtidos ao longo de três semanas são apresentados através de quatro quadros e estão organizados por criança, categoria e subcategoria. Assim, seguindo a ordem alfabética são expostos, em primeiro lugar, os dados relativos à criança C e, depois, os dados relativos à criança G.

**Quadro 1** – Dados da interação da criança C com os fantoches.

Tipo de interação		N.º de evidências					Total
		dezembro de 2014			janeiro de 2015		
Criança C		8	16	17	12	13	
<i>Interação verbal</i>		4	1	4	0	0	<b>9</b>
<i>Interação não-verbal</i>	<b>Olhar</b>	1	2	2	0	0	<b>5</b>
	<b>Sorriso</b>	1	1	3	0	0	<b>5</b>
	<b>Toque</b>	5	1	4	0	0	<b>10</b>

Os registos do quadro 1 permitem verificar a existência de interações verbais e não-verbais da criança C com os fantoches. Analisando a categoria da interação não-verbal,

observa-se que a subcategoria com mais evidências é a subcategoria *Toque* com 10 evidências. Nas subcategorias *Olhar e Sorriso* surgiram 5 evidências em cada uma. Quer no dia 8, quer no dia 17 dezembro de 2014, a interação verbal nos momentos de brincadeira livre apresenta o mesmo número de evidências (4).

**Quadro 2** - Dados da interação da criança G com os fantoches.

Tipo de interação Criança G		N.º de evidências					Total
		dezembro de 2014			janeiro de 2015		
		8	16	17	12	13	
<b>Interação verbal</b>		11	2	0	0	3	<b>16</b>
<b>Interação não-verbal</b>	<b>Olhar</b>	2	2	0	0	1	<b>5</b>
	<b>Sorriso</b>	2	1	0	1	0	<b>4</b>
	<b>Toque</b>	9	1	2	1	4	<b>17</b>

Da leitura dos dados do quadro 2 verifica-se a ocorrência dos dois tipos de interação: verbal e não-verbal. Analisando esta última categoria verifica-se que a subcategoria com mais evidências é a subcategoria *Toque* com 17 evidências, surgindo depois a subcategoria *Olhar* com 5 evidências e a subcategoria *Sorriso* com 4 evidências. Relativamente à categoria da interação verbal, constata-se que ocorreu nos momentos de brincadeira livre apenas no dia 8 de dezembro de 2014, tendo as restantes ocorrido nos momentos da atividade orientada (construção do fantoches).

**Quadro 3** – Dados da interação da criança C com os fantoches da sala *versus* os fantoches construídos pelas crianças.

Fantoches Criança C		N.º de evidências									
		dezembro de 2014						janeiro de 2015			
		8		16		17		12		13	
		I. verbal	I. Não-verbal	I. verbal	I. Não-verbal	I. verbal	I. Não-verbal	I. verbal	I. Não-verbal	I. verbal	I. Não-verbal
- Da sala;		4	7								
- Construídos pelas crianças				1	4	4	9				
TOTAL		4	7	1	4	4	9	0	0	0	0

Através dos dados sintetizados no quadro 3, observa-se que a interação não-verbal tem um maior número de evidências em comparação com a interação verbal (resultantes, quer dos momentos livres, quer da atividade orientada da construção dos fantoches).

Dos cinco dias de observação a criança C esteve presente em 3 (faltou dia 13/01/2015), verificando-se que para além do dia 08 de dezembro de 2014 não interagiu mais com os fantoches da sala.

**Quadro 4** – Dados da interação da criança G com os fantoches da sala *versus* os fantoches construídos pelas crianças.

Fantoches  Criança G	N.º de evidências									
	dezembro de 2014						janeiro de 2015			
	8		16		17		12		13	
	I. verbal	I. Não-verbal	I. verbal	I. Não-verbal	I. verbal	I. Não-verbal	I. verbal	I. Não-verbal	I. verbal	I. Não-verbal
- Da sala;	11	13						2		
- Construídos pelas crianças			2	4		2			3	5
TOTAL	11	13	2	4	0	2	0	2	3	5

Através dos dados sintetizados no quadro 4, observa-se que a interação não-verbal tem um maior número de evidências em comparação com a interação verbal (resultantes, quer dos momentos livres, quer da atividade orientada da construção dos fantoches). A criança G esteve presente nos cinco dias de observação tendo-se verificado dois episódios de interação com os fantoches da sala (08/12/2014 e 12/01/2015) e três episódios com os fantoches construídos (16/12/2014; 17/12/2014 e 13/01/2015).

Perante os dados apresentados nos quatro quadros pode-se afirmar que a criança C interagiu verbalmente (9 evidências) e não-verbalmente (20 evidências) bem como a criança G que interagiu verbalmente (16 evidências) e não-verbalmente (26 evidências). Observa-se assim, que o total de evidências da interação não-verbal (46 evidências) é superior ao total das evidências da interação verbal (25 evidências) o que corrobora a posição de autores como Schaffer (1999) e Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) que defendem que as interações na primeira infância são predominantemente interações não-verbais, seguindo-se as verbais.

Por outro lado, o facto de nas interações não-verbais predominar em ambas as crianças a interação do toque, totalizando 27 evidências contra 10 evidências para o olhar e 9 para o sorriso vai ao encontro do que Mena e Eyer (2014, p. 119) defendem quando referem que o tato concede ao bebé e à criança pequena mais informações sobre o que os rodeia permitindo-lhes “explorar o mundo com a própria pele” evidenciando também que as

crianças pequenas (estádio sensoriomotor) estão predispostas para a ação, tal como refere Post e Hohmann (2011).

Perante os dados apresentados identificam-se os tipos de interação que poderão ocorrer com os fantoches em contexto de creche, nomeadamente, interações verbais e não-verbais. Colocados à disposição das crianças na área da biblioteca como defendem Post e Hohmann (2011) os fantoches influenciaram a natureza das atividades das crianças, nomeadamente o jogo simbólico e facilitaram os tipos de interação referidos, indo ao encontro do que defendem Zabalza (1998); Mamede (2001) e Dempsey e Frost (2010).

Além disso, atendendo às características da criança C que informam ser uma criança tímida e olhando para os dados que indicam a ocorrência de interação verbal com os fantoches, pode-se inferir que este material potenciou a desinibição desta criança, tal como é sustentado por Jenkins (1980); Sousa (2003) e Pereira e Lopes (2007).

## 2.4 CONCLUSÃO

Apesar das limitações, nomeadamente, estar dependente da iniciativa das crianças, a observação das interações decorrentes da utilização de fantoches durante a atividade livre e a dificuldade sentida no registo destas ações espontâneas, enquanto observadora participante, tal como é referido no capítulo da dimensão reflexiva quando se faz referência ao que é mencionado na décima terceira reflexão (anexo 12), foi possível identificar algumas interações e assim responder à problemática “*Quais as interações da criança C e da criança G com os fantoches?*” Por conseguinte, o objetivo de identificar e descrever as interações da criança C e G foi alcançado, tendo-se verificado que a criança C e G interagiram com os fantoches de forma verbal e não-verbal.

Os dados sugerem o predomínio de interações não-verbais (através do olhar; sorriso e toque) em detrimento de interações verbais (palavras soltas; frases). Relativamente às interações não-verbais os dados indicam que a interação do toque prevaleceu em comparação com o sorriso e olhar.

Refletindo sobre o fantoche em contexto de creche e de acordo com Zabalza (1998); Mamede (2001) e Dempsey e Frost (2010) os dados sugerem também que os fantoches influenciaram a natureza das atividades das crianças, nomeadamente o jogo simbólico e facilitaram os tipos de interação referidos (verbal e não-verbal), potenciando a

desinibição da criança C, indo ao encontro do que defendem Jenkins (1980); Sousa (2003) e Pereira e Lopes (2007).

## II– CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Esta segunda parte do presente relatório está dividida em dois capítulos. O primeiro diz respeito à componente reflexiva sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de Jardim de Infância onde faço, em primeiro lugar, a apresentação do contexto educativo, incluindo uma caracterização da sala e do grupo de crianças e, em segundo lugar, apresento as experiências vividas, aprendizagens e dificuldades daí decorrentes. No segundo capítulo apresento o projeto “ Os dinossauros” desenvolvido com as crianças incluindo uma breve revisão da literatura sobre a metodologia de trabalho de projeto e uma pesquisa sobre esta temática.

### 1. DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de Jardim de Infância foi realizada entre os meses de fevereiro e junho de 2015 numa das salas de um Jardim-de-infância da rede pública. Neste capítulo, começo por apresentar o contexto educativo, incluindo uma caracterização da sala e do grupo de crianças e depois apresento as experiências vividas, aprendizagens e dificuldades daí decorrentes.

#### 1.1 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Entre os meses de fevereiro e junho de 2015 realizei a PES num Jardim-de-infância da rede pública, pertencente ao Agrupamento de Escolas dos Marrazes.

Situada na freguesia de Marrazes esta instituição foi construída de raiz com um piso (r/c) e tinha três salas, mais um refeitório e sala da AAAF (Atividades de Animação e de Apoio à Família)<sup>3</sup>. Cada sala tinha capacidade para 25 crianças pertencendo a cada uma respetivamente: uma educadora e uma assistente operacional. O horário de funcionamento da instituição era das 8h30m às 19h00, dividido entre componente letiva e não letiva. Entre as 8h30m e as 9h00, as crianças eram recebidas pelas assistentes operacionais. A partir das 9h00 dava-se início à componente letiva até às 12h00 que era retomada depois do almoço, a partir das 13h30m até às 15h30m. Desta forma, o horário

---

<sup>3</sup> A designação foi alterada de CAF para AAAF através do Despacho n.º 9265-B/2013

do almoço, entre as 12h00 e as 13h30m, era assegurado pelos funcionários da AAAF que também asseguravam o prolongamento de horário, ou seja, das 15h30m até às 19h00, as crianças ficavam à sua responsabilidade na componente não letiva, ou iam embora com os familiares.

O espaço exterior estava vedado com muros e vedação, havendo uma zona de jardim, com canteiros para horta e espaço de recreio com equipamento para as crianças brincarem livremente, nomeadamente triciclos, escorrega, pás, baldes, carros de mão para brincarem na areia e pneus. As crianças que frequentavam a instituição constituíam um grupo muito heterogéneo e multicultural devido à sua origem familiar quer ao nível das nacionalidades, quer ao nível das etnias.

Como linha pedagógica orientadora foi definido no Projeto Curricular da Instituição o tema “Brincar com a magia das histórias” em que uma das estratégias usadas era a requisição de livros para levar para casa. As crianças levavam o livro numa saca com a pasta dos recados onde havia um documento destinado aos pais para estes efetuarem o registo da leitura da história evidenciando a ligação que se procurava fazer entre a instituição e as famílias.

Ainda neste âmbito encontrava-se definida no Projeto Educativo do Agrupamento (2012-2015) a avaliação interna para a Educação Pré-Escolar:

A análise do Aproveitamento Global dos Grupos tem por referência três indicadores **Comportamentos, Aprendizagens e Atitudes** e procura ser uma referência e uma orientação sobre as áreas a avaliar, sem pôr em causa o respeito pelos valores de uma pedagogia diferenciada.

A avaliação do grupo é o resultado da avaliação feita a cada criança, onde cada educadora procura fazer uma apreciação pela positiva, sem omitir as dificuldades que considera existirem. Esta análise procura mostrar a evolução do aproveitamento global dos vários grupos, ao longo do ano letivo (p.26).

Foi neste contexto que interagi com as crianças da sala três que apresento no ponto que se segue.

### *1.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA SALA*

O nome atribuído à sala onde me encontrava era “sala três” destinada a crianças dos três aos seis anos, no entanto, nesse ano letivo formou-se um grupo de quinze crianças com apenas três anos de idade.

Em termos de organização do espaço, a sala estava dividida em áreas. Assim, no início da PES (fevereiro) encontravam-se no lado esquerdo da sala, por baixo do parapeito das janelas, os cabides identificados com os nomes e fotografias das crianças. No lado direito havia a porta para a casa de banho e a seguir as costas de um móvel que fazia de divisória, limitando a área dos jogos de construção, dos carros e dos animais. Era por cima deste móvel que se encontrava a caixa de plástico com as garrafas de água individuais, identificadas e acessíveis às crianças, para que estas pudessem beber sempre que entendessem. Em frente a este móvel, ou seja, no lado direito da sala estava uma mesa retangular encostada à parede onde as crianças se sentavam para brincar com os jogos de mesa e puzzles que se encontravam arrumados noutra móvel ao lado desta, servindo também de divisória para a área seguinte, o tapete. Em toda esta parede encontravam-se placards para exposição de trabalhos. Ainda nesta área, mas de costas para quem entra na sala, havia um quadro de ardósia, um placard para exposição de trabalhos e um lavatório para lavar os materiais usados nas atividades, com o respetivo armário em baixo e prateleiras em cima, embutidos na parede para arrumação de material.

Na área do tapete/acolhimento as crianças sentavam-se nos pufes retangulares (que formavam meia-lua) para conversar, ouvir histórias ou mesmo verem livros da biblioteca (que era mesmo ao lado). O mapa de presenças com os dias da semana e as respetivas fotos de cada criança estava na parte de trás do armário que fazia a divisão entre esta e a área dos jogos de construção, sendo a marcação das presenças feita em grande grupo sempre que a educadora achasse conveniente (a rotina era flexível e não havia um momento fixo para realizar esta tarefa, podendo mesmo nem ocorrer, caso as crianças estivessem muito envolvidas nas atividades).

Assim, de frente para quem entrava na sala para além das janelas e do placard para exposição de trabalhos, encontrava-se junto à parede um armário com material acessível às crianças, tais como lápis, marcadores e papel. No canto do lado direito estava um armário pequeno de prateleiras com livros, formando a biblioteca e no lado esquerdo a

casinha das bonecas. A casinha das bonecas era constituída por diversos móveis de madeira em tamanho pequeno, nomeadamente um berço, uma cómoda, um armário de cozinha com utensílios típicos de uma cozinha em material plástico e bonecos. O espaço desta área estava delimitado com cercas de madeira.

No meio da sala, encontravam-se as mesas, uma redonda e outra oval que serviam de apoio às atividades ligadas à expressão plástica e ao desenho livre.

Todos os recursos para as atividades das crianças, tais como livros, jogos, marcadores, papel, estavam acessíveis às mesmas, tendo estas autonomia para utilizarem os mesmos. Também podiam, autonomamente, mudar de área conforme a sua escolha no momento.

### *1.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS*

O grupo de crianças da sala três era composto por quinze crianças, sete rapazes e oito raparigas, sendo que à data do início da PES a maioria tinha três anos e duas crianças tinham completado os quatro anos. Segundo Tavares et al (2007) nesta fase etária as crianças encontram-se no designado período pré-escolar.

A maioria das crianças frequentava pela primeira vez a educação pré-escolar, uma vez que tinham estado ao encargo de amas ou familiares, excetuando uma menina de quatro anos que vinha de um Jardim-de-infância particular. Outra menina de três anos tinha sido transferida em janeiro de 2015 de outro Jardim-de-infância público para este, estando por isso, numa fase de adaptação. Recusava-se, por exemplo, a correr e a brincar no exterior com as outras crianças, preferindo a companhia de um adulto. Relativamente aos seus agregados familiares a maioria das crianças (dez) tinha um ou mais irmãos e a maioria dos pais trabalhava por conta de outrem, exercendo profissões na área do comércio e serviços. Eram todos de nacionalidade portuguesa, embora uma delas tivesse como língua materna o marroquino. Outra criança tinha mãe portuguesa e pai marroquino.

As crianças eram autónomas, iam sozinhas à casa de banho e bebiam água sempre que queriam de forma independente. Conheciam as regras e respeitavam-nas, por isso perguntavam sempre ao adulto se podiam ir à casa de banho e se podiam beber água (Áreas de Formação Pessoal e Social). Revelavam preferência por algumas áreas nas suas brincadeiras livres dentro da sala, uma vez que as áreas mais frequentadas eram: a

área dos “Little People”, jogos de construção e animais; jogos de mesa e pinturas com pincel. Contavam sozinhos os objetos até ao número dez (Área de Expressão e Comunicação: Domínio da matemática e expressão plástica). No início da PES a área da casinha das bonecas era a área menos frequentada, mas após alterações efetuadas pela educadora cooperante e por mim no espaço, verificou-se uma mudança na atitude das crianças. Passaram a brincar mais vezes nesta área, utilizando o jogo simbólico, conforme reflito na sétima e oitava reflexão (anexos 20 e 21) (Área de Expressão e Comunicação: Domínio da expressão dramática). Gostavam de histórias, lengalengas e canções. Dialogavam sobre as histórias, respeitando as ideias dos outros e partilhando as suas. Também costumavam trazer objetos de casa para brincar que partilhavam com os colegas (Áreas: Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; expressão musical).

Aventuravam-se a explorar as suas capacidades e limites e tudo o que as rodeava através dos movimentos fundamentais, como por exemplo, correr, saltar, atirar algo, trepar, agarrar. Situações observadas no espaço exterior, durante a brincadeira livre (Área de Expressão e Comunicação: Domínio da expressão motora). De acordo com a classificação de Lowenfeld (1982) estas crianças encontravam-se numa fase de transição entre a fase da garatuja com nome para a fase pré-esquemática, pois começavam a ter maior destreza do gesto, desenhando traços circulares. Davam nome às suas produções e alguns faziam a cabeça com olhos e boca, sem extremidades (membros) (Área de Expressão e Comunicação: Domínio da expressão plástica). Simultaneamente, revelavam curiosidade, por exemplo, através de questões que colocavam sobre o que observavam e o desejo que manifestavam em experimentar (Área de Conhecimento do Mundo). Tinham prazer em estar ativas e em movimento. Como afirmam Papalia, Olds e Feldman (2001, p. 277) “A criança de três anos é uma aventureira resoluta, sente-se à vontade no mundo e ávida para explorar as suas possibilidades, bem como as capacidades crescentes do seu corpo e mente”. Estavam sempre ocupadas a brincar livremente ou em atividades orientadas.

Relativamente à rotina do grupo, esta era adaptada às necessidades que iam surgindo, sendo por isso uma rotina flexível. Por essa razão, a marcação das presenças no respetivo quadro tanto podia ser feita de manhã como depois do almoço. No entanto, pode-se afirmar, em linhas gerais, que das 9h às 9h30m era tempo de acolhimento em que as crianças escolhiam o que queriam fazer, enquanto aguardavam a chegada dos

restantes colegas, depois iniciava-se a proposta educativa que contemplava as áreas de conteúdo estipuladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] (Ministério da Educação, 1997). Por volta das 10h 30m as atividades eram interrompidas para o momento do lanche e ida para o exterior brincar livremente até, à hora do almoço que era das 12h às 13h 30m (ficando depois sob a responsabilidade dos funcionários da AAAF). A partir das 13h 30 m até às 15h30 as crianças continuavam com as propostas educativas e, simultaneamente, brincadeira livre. Findo este tempo, iam com os familiares para casa ou então ficavam sob a responsabilidade dos funcionários da AAAF, podendo ficar até às 19h.

Tendo em consideração este contexto educativo, reflito e exponho no ponto seguinte as minhas evidências de desenvolvimento e aprendizagens da PES em Jardim de Infância.

## 1.2 EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, APRENDIZAGENS E DIFICULDADES RESULTANTES DA PES EM JARDIM DE INFÂNCIA

A partir da releitura das planificações e reflexões semanais efetuadas ao longo da PES em contexto de Jardim-de- infância passo a apresentar as evidências do meu processo de desenvolvimento identificando experiências vividas, aprendizagens e dificuldades daí decorrentes. À semelhança do que fiz na primeira parte deste relatório, este ponto também tem como referentes algumas etapas das orientações globais para o educador, tais como: observação; planificação e intervenção; avaliação e reflexão.

### *1.2.1 OBSERVAÇÃO*

A partir do dia 24 de fevereiro de 2015 deu-se início à segunda fase do meu percurso enquanto mestranda. Apesar deste contexto não ser uma nova experiência para mim, visto que exerci a profissão de auxiliar de ação educativa, como já referi anteriormente, estava expectante, uma vez que o papel de educadora implica outras responsabilidades. No entanto, o entusiasmo e a alegria estiveram sempre presentes, porque é de facto o que sinto quando estou com crianças, sejam elas de contexto de Creche ou de Jardim-de-infância. Além disso, o facto deste grupo de crianças ser homogéneo quanto à idade, a maioria tinha três anos, parecia que estava a dar continuidade ao contexto de Creche.

Como refiro na minha primeira reflexão e visto que cada contexto educativo é único,

As minhas expetativas incidiram particularmente em querer conhecer: as necessidades e os interesses das crianças; o que despertaria a sua curiosidade (tendo em conta que o objetivo desta PES é trabalhar segundo a metodologia de projeto). Será que conseguirei identificar facilmente os seus interesses, algo que faça despoletar um projeto? Como reagirão à minha presença? (1.ª reflexão, anexo 22, p.57).

É aqui evidente a minha insegurança relativamente à concretização de um trabalho de projeto, uma vez que tinha tido apenas um contacto teórico com esta metodologia numa das unidades curriculares da Licenciatura do curso de Educação Básica e, por isso, apesar de curiosa, sentia-me ao mesmo tempo perdida. E agora? Por onde começar? Que propostas educativas desenvolver? Fui-me apercebendo, tal como a literatura de referência afirma sobre este assunto, de que era normal não ter certezas e sim muitas dúvidas, uma vez que nesta metodologia, o desenvolvimento do projeto é imprevisível e emergente (Rankin,1999).

Tendo em conta a importância da interação adulto-criança na “criação de um clima afectivo (...) devemos recordar que o desenvolvimento intelectual é indissociável do desenvolvimento afectivo” (Alava & Palacios, 1993, pp.73-74), procurei interagir com as crianças, como menciono na primeira reflexão (anexo 22, p. 57-59),

participando nas suas brincadeiras para criar laços afetivos e conseguir escutá-las procurando identificar as suas capacidades, interesses e necessidades (...) tal como fizera em contexto de Creche optei pela observação participante (Estrela, 1984), tendo em consideração que a observação permite ao educador olhar e responder “a quem a criança é e àquilo que a criança precisa. Observar ajuda a construir relacionamentos, revelando a singularidade de cada criança – incluindo o temperamento, as potencialidades, a personalidade, o estilo de trabalhar e o modo preferido de expressão da criança” (Jablon, Dombro, e Dichtelmiller, 2009, p. 23).

Dando continuidade a este exercício de observação iniciado em contexto de creche, procurei aperfeiçoar a minha forma de registo das observações, pois fui cada vez mais tomando consciência da sua efetiva e real importância na intervenção do educador.

Consegui compreender e operacionalizar o que referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] (Ministério da Educação, 1997, p. 25) “A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” que à partida parece fácil, mas não é. De facto,

sinto que este mestrado permitiu-me treinar esta interligação e neste sentido, creio ter havido uma nítida evolução nesta segunda fase do meu percurso ao nível desta operacionalização das orientações globais que caracterizam a intervenção de um educador e que estão previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] (Ministério da Educação, 1997).

Assim, neste período de observação comecei por registar em grelhas de observação a rotina do grupo e tomava nota num bloco os incidentes críticos (ações e comportamentos das crianças) que depois registava em notas de campo no computador. Posteriormente, após a escolha de duas crianças para avaliar e de obter a autorização dos pais para tirar fotografias, passei a utilizar registos descritivos e fotográficos quer das crianças escolhidas, quer de incidentes críticos com outras crianças que eu considere relevantes e que me auxiliaram a repensar a minha ação educativa ao longo da PES. Por conseguinte, não só neste período, mas de forma contínua ao longo da PES, este exercício disponibilizou-me vários elementos que permitiram-me conhecer as crianças (seus conhecimentos, interesses/preferências e necessidades), refletir e planificar de forma adequada ao grupo, e, consequentemente, avaliar de forma mais coerente, tendo por base as evidências registadas (observação).

### *1.2.2 PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO*

Como não tinha parceira de PES ficou combinado com a educadora cooperante que na semana que seria de intervenção da minha colega, eu seria mestranda observadora e auxiliaria a educadora cooperante. O que no contexto da primeira parte deste relatório foi uma dificuldade, neste caso tornou-se uma mais-valia, pois os dados que recolhia nessa semana bem como as reflexões conjuntas com a educadora cooperante foram os guias para as minhas planificações, resultando daqui um trabalho de equipa em prol do bem-estar das crianças. Tive, desta forma, muitas oportunidades de brincar com as crianças, como uma companheira, criando laços afetivos e de confiança, como se evidência na minha segunda e décima reflexão (anexos 23 e 24). Conforme defendem Hohmann e Weikart (2011, p. 319) “A chave é a parceria – adultos a funcionarem como iguais e como seguidores”.

No âmbito da planificação procurei sempre que o planeamento surgisse dos interesses e necessidades das crianças conciliando as suas aprendizagens prévias e a intencionalidade da educadora cooperante, seguindo o projeto curricular da instituição

bem como o projeto curricular de grupo. Assim, se justifica o facto de, inicialmente, a planificação partir da observação, como reflito na terceira reflexão (anexo 25), relativamente à minha primeira planificação. Num dos dias do período de observação tomei nota da reação de duas crianças quando encontraram uma aranha na casinha das bonecas. Esta reação efusiva e entusiasmada que despertou a curiosidade do restante grupo levou-me a pensar na história “ A aranha e eu” para contextualizar as propostas educativas, ligando-as ao projeto curricular da instituição cujo título era “Brincar com a magia das histórias”, bem como ao projeto curricular de grupo no qual se previam experiências de incentivo à compreensão e à representação pictórica das diferentes partes do corpo humano.

Complementarmente, tive sempre presente a necessidade de integrar as diversas áreas de conteúdo (como se pode verificar por exemplo na minha quinta reflexão, ver anexo 27) para a promoção do desenvolvimento holístico das crianças. Conforme nos indica o Ministério da Educação (1997, p.48) “as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente”. A este propósito e após a experiência desta PES considero que a metodologia de projeto é uma excelente estratégia para se concretizar esta orientação.<sup>4</sup>

Desta forma houve sempre um encadeamento nas propostas educativas, sem “cortes” ou segmentações entre as semanas em que era mestranda observadora e mestranda interveniente, como menciono, por exemplo, na oitava e nona reflexão, respetivamente:

Esta semana fui mestranda observadora, auxiliando a educadora cooperante na sua planificação que se centrou na orientação de propostas educativas relacionadas com a comemoração do dia da mãe. No entanto, como o grupo (adultos e crianças) tinham combinado que a segunda-feira era o dia da observação da germinação das sementes (feijão e milho) a educadora cooperante permitiu que eu orientasse esta atividade nesse dia. (anexo 21 – 8.<sup>a</sup> reflexão, p.55)

Com a planificação desta semana procurei que as crianças sentissem que havia uma ligação não só com as propostas educativas da educadora cooperante da semana anterior

---

<sup>4</sup> Aprofundarei melhor esta ideia no capítulo seguinte.

como com os assuntos surgidos do tema da primavera, nomeadamente as plantas. (anexo 26 - 9ª reflexão, p. 65)

Por outro lado, as grandes dificuldades sentidas ao nível da construção da planificação situavam-se ao nível da sua estrutura, daí que tenha alterado a mesma diversas vezes. Após várias pesquisas e reflexões, cheguei a algo que não considero perfeito, mas cuja evolução se deve à tal interligação que mencionei atrás, no ponto da observação (ver nos anexos 28 e 29, a primeira e a última estrutura da planificação apresentada por mim). Ao melhorar os registos de observação, isso significou melhorar a planificação e avaliação, pois estão interligados e influenciam-se reciprocamente.

Como aprendizagem significativa saliento o olhar para a planificação como uma ferramenta que ajuda a organizar o tempo e a ação do educador em função do seu grupo de crianças, mas que é flexível, pois o que verdadeiramente importa é o bem-estar das crianças e as aprendizagens significativas. Se as crianças estão envolvidas nas suas atividades será que faz sentido interromper para se fazer algo que se planeou, ou que faz parte da rotina? Como, por exemplo, acabou por acontecer na realização do projeto. Como este demorou um pouco mais a começar e apesar de todas as crianças estarem interessadas em fazer, cada uma a sua tarefa, senti que, por vezes, para gerir o tempo (e eram apenas quinze crianças) tive que interromper atividades livres em que também estavam envolvidas, para que todos conseguissem concluir a sua tarefa a tempo.


Relativamente à minha intervenção ao longo da PES, considero que apesar do nervosismo de principiante aliada à pressão de saber que me estavam a avaliar, foi uma experiência muito significativa, pois como referi anteriormente sinto muito prazer e alegria quando estou com crianças. Além disso, a educadora cooperante acolheu-me como mais um elemento da sua equipa o que originou um ambiente de verdadeira aprendizagem para todos os participantes, onde a *praxis* era efetivamente o espelho do que se dizia e defendia, sem contradições. Desta forma e através dos seus *feedbacks*, do seu exemplo e troca de opiniões senti-me mais encorajada a procurar melhorar cada vez mais e a superar os meus receios e dúvidas. Nomeadamente, como trabalhar através da metodologia de projeto que no início parecia não avançar, mas depois tornou-se numa rica e significativa aprendizagem para todos nós (crianças e adultos).

Assim, dando continuidade ao iniciado em contexto de creche, destaco como aprendizagem significativa a minha conscientização das dimensões da pedagogia e sua

importância, nomeadamente: o espaço e materiais pedagógicos; o tempo pedagógico, a organização dos grupos; as interações; a observação, a planificação e a avaliação. Por exemplo, relativamente ao tempo pedagógico este era organizado numa rotina diária que embora previsível era também flexível, como já referi anteriormente. Por conseguinte, embora seguisse uma estrutura, conforme a figura 13, poderia haver alterações, a partir da minha ação e consequente reflexão.

Uma das mudanças que observei nas crianças ligada à rotina foi que inicialmente, como afirmo na sétima reflexão “ para este grupo de crianças o tempo de polilóquio tem de ser mais reduzido, pois se prolongo os diálogos as crianças começam a dar sinais de estarem cansadas” (anexo 20 - 7ª reflexão, p.52), constatando depois na nona reflexão que “A estratégia de dialogar com as crianças sobre este assunto depois da brincadeira livre num momento da sua rotina que sabem que é para estar no tapete, resultou melhor. Penso que foi num momento que fez mais sentido para eles”(anexo 26 – 9.ª reflexão, p. 66).

Destaco, ainda, as estratégias utilizadas na transição dos momentos, como determinadas canções cantadas pelo adulto ou músicas gravadas em CD, como era o caso da música do “ silêncio”, utilizada no momento da arrumação dos materiais e ida para o tapete.



**IPL**  
Instituto Politécnico de Leiria

Mestrado em Educação Pré-Escolar  
Prática Pedagógica em Educação de Infância - JI  
Ano letivo 2014/2015  
Mestranda: Maria Manuela Alves

---

7ª Planificação/ 14ª Semana

Mês de Junho de 2015 / Sala 3 do Jardim de Infância de [REDACTED]			
	Horário	Rotina Diária de Segunda a Quarta-feira	
<b>Manhã</b>	08h30	<b>Acolhimento</b>	As crianças que chegam são recebidas no hall da instituição por adultos, onde permanecem até às 9:00.
	09h00	<b>Acolhimento e brincadeira livre</b>	As crianças vão para a sua sala com a educadora, sentam-se na área do tapete, confirmam quem é o chefe e depois de escolherem o que querem fazer vão para as diferentes áreas até chegarem as restantes crianças.
	09h30	<b>Proposta orientada</b>	As crianças arrumam os materiais que estiveram a explorar, sentam-se no tapete e iniciam a proposta educativa orientada em pequeno ou em grande grupo (ver tabelas seguintes).
	10h30	<b>Lanche</b>	O leite, bolachas ou fruta é distribuído às crianças pela auxiliar ou por outro adulto.
	11h00	<b>Brincadeira livre e proposta orientada</b>	Brincadeira livre no exterior ou interior e continuação da proposta educativa orientada (ver tabelas seguintes).
<b>Tarde</b>	12h00	<b>Almoço</b>	As crianças vão almoçar à responsabilidade dos funcionários da AAAP.
	13h30	<b>Brincadeira livre e proposta orientada</b>	As crianças marcam as presenças e continuam com a proposta educativa orientada e brincadeira livre (ver tabelas seguintes).
	15h00	<b>Diálogo/ Reflexão</b>	As crianças fazem autoavaliação dos comportamentos e das atitudes, bem como das atividades realizadas ao longo do dia em grande grupo no tapete.
	15h30	<b>Fim da componente letiva</b>	As crianças vão com os familiares para casa ou então ficam sob a responsabilidade dos funcionários da AAAP
	19h00		As crianças vão com os familiares.

---

Ed. Cooperante: [REDACTED] Professora Supervisora: Sónia Correia
Página 1

**Figura 13 – Rotina diária em JI.**

Em termos de organização de grupos, saliento a estratégia de realizar as propostas em pequeno grupo ou mesmo de forma individualizada. Como refiro na sétima reflexão

(anexo 20), para que a criança sinta um apoio mais personalizado, uma resposta às suas necessidades e características individuais.

No que diz respeito ao espaço e materiais pedagógicos, considero que esta experiência foi muito enriquecedora, uma vez que pude testemunhar, tal como defendem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p.28) que “a organização do espaço não é permanente: deve adaptar-se ao desenvolvimento de atividades e dos projetos ao longo do ano” e que a escolha diversificada de materiais é fulcral para a diferenciação de atividades que abordem todas as dimensões do desenvolvimento humano. De facto, despertadas pela observação do grupo, a educadora cooperante e eu constatámos que o grupo utilizava pouco a área da casinha, como menciono na quinta reflexão

A organização do espaço é da responsabilidade do educador e integra as suas várias intencionalidades como “ser e estar, **pertencer** e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar.” (Formosinho, Andrade e Formosinho, 2011, p. 11). A educadora cooperante questionou as crianças e duas delas responderam que não iam para a casinha porque estavam sozinhas. A educadora decidiu então experimentar retirar as cercas em madeira que dividiam esta área da restante sala que pareciam estar a comprometer a intencionalidade **“pertencer”** fazendo com que as crianças se sentissem isoladas do restante grupo. Vou estar atenta à reação das crianças a esta alteração. Será que os motivou? (anexo 27 – 5.<sup>a</sup> reflexão, p.67).

Passado umas semanas fiz um ponto da situação e na oitava reflexão, escrevi

Relativamente ao espaço interior, já mencionei em anteriores reflexões que a sala está organizada em áreas sendo a casinha das bonecas a menos utilizada, embora se verifique um maior interesse desde que se fizeram algumas alterações (também já referidas em anteriores reflexões) de acordo com as necessidades das crianças. Em reflexão com a educadora cooperante colocou-se a hipótese de eliminar esta área, mas por questões de logística da instituição optou-se pelas alterações. Este maior interesse é evidenciado pela opção que as crianças fazem por esta área. Aqui representam de forma espontânea ações da vida quotidiana, como cozinhar, lavar a loiça, cuidar do bebé etc. Como se defende nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (Ministério da Educação, 1997, p. 38) “A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo.” Saliento também a introdução de novos materiais como a plasticina e jogos de mesa que têm sido muito

procurados pelas crianças e cuja utilização é feita autonomamente. (anexo 21 – 8.<sup>a</sup> reflexão, p.56).

Assim, como já afirmara no capítulo anterior, quando tudo está interligado a ação educativa preparada com base na avaliação que advém da observação e da documentação das aprendizagens das crianças no seu quotidiano e cuja análise e reflexão crítica tem como objetivo progredir para a ação seguinte, a qualidade educativa melhora.

### *1.2.3 AVALIAÇÃO*

Sobre a avaliação e à semelhança do que acontecera em contexto de creche, no início desta PES continuava a ser uma dificuldade para mim. No entanto, como já mencionei neste capítulo, tendo havido uma evolução na observação e sendo esta a base da avaliação, também aqui houve alguma evolução.

Ao ser entendida como um recurso importante na promoção do desenvolvimento e aprendizagem da(s) criança(s), a avaliação constitui-se como um suporte da planificação e da regulação da acção educativa (Dias ,2009,p.31).

Embora quisesse optar por uma pedagogia da participação (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007), com a qual me identifico, facilmente caía na tentação de avaliar o comportamento ou resposta das crianças como certo ou errado e neste aspeto as chamadas de atenção da professora supervisora foram fundamentais para a minha reflexão e mudança. Tal como é indicado na Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011, o educador avalia o desenvolvimento das crianças e com as crianças, a sua ação educativa, o ambiente educativo, utilizando diversos procedimentos, nomeadamente: a observação; entrevistas; abordagens narrativas; fotografias; gravações áudio e vídeo; registos de auto avaliação; portefólios construídos com as crianças; questionários a crianças, pais ou outros parceiros educativos; entre outros. Procurei, assim, através de várias pesquisas e leituras fazer alterações na forma de documentar as situações das crianças que queria avaliar, no sentido de conseguir descrever melhor, sem fazer inferências e analisar, como se pode ver nos exemplos de registos no início e no fim da PES que apresento nos anexos (ver anexos 30 e 31). Desta forma constatei que estando os processos interligados, ao melhorar qualquer uma destas ações (a observação e escuta, a documentação, a auto e heteroavaliação, a planificação, a intervenção)

melhorava algo nos outros processos, pois estes ligam-se numa espécie de movimento em espiral.

Outra situação que me preocupava era que enquanto observadora participante, tal como aconteceu em contexto de Creche, também aqui me embrenhava na interação com as crianças esquecendo-me de fazer registos, nomeadamente registos da revisão-avaliação que as crianças faziam num momento da rotina reservado para esse fim e que designei por “Diálogo/reflexão”. A estratégia de trazer sempre no bolso o bloco de notas e máquina fotográfica, a que as crianças depressa se habituaram, bem como deixar a máquina a gravar e mais tarde analisar, ajudou a ultrapassar esta dificuldade.

Mas a maior dificuldade sentida quando conseguia fazer esses registos era depois analisá-los e interpretá-los segundo o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Sinto que não conseguia transpor para a escrita o que pensava sobre a situação. Quando conversava com a professora supervisora e explicava oralmente o que queria dizer, parecia mais fácil e ficava muito frustrada quando ela me respondia: “- Porque é que não escreveu isso?” Neste sentido, considero que reside aqui ainda uma dimensão a trabalhar e que só irei com certeza ultrapassá-la com a experiência e muito treino.

#### *1.2.4 REFLEXÃO*

Acredito que “as acções da criança e as reflexões sobre as acções resultam no desenvolvimento do pensamento e da compreensão. Assim, a aprendizagem activa envolve, quer a actividade física de interacção com os objectos para produzir efeitos, quer a actividade mental de interpretar esses efeitos e de “encaixar” as interpretações numa compreensão mais completa do mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 23). Neste sentido enquanto estudante e futura educadora de infância o mesmo se aplica a mim própria.

Efetivamente a reflexão antes, durante e após a minha ação educativa foram essenciais para o aperfeiçoamento de cada etapa (observação, planeamento, intervenção e avaliação). Tal como acontece com as crianças, a reflexão interligada à ação conduziu a uma aprendizagem ativa construída com base no “encaixe” que fiz das minhas interpretações numa compreensão mais completa do que deve ser um profissional da Educação Pré-Escolar, uma vez que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador”, mas “a gente se faz educador, a gente se forma como educador,

permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58) Por conseguinte, também houve uma evolução neste ponto, nomeadamente ao nível da atenção, questionamento e análise interpretativa das ações quotidianas (quer das crianças quer das minhas) que fazia no exercício de reflexão semanal.

Em suma, considero que ao partilhar e vivenciar múltiplas experiências e aprendizagens com este grupo (crianças e adultos) foi-me dada a oportunidade de ir construindo a minha identidade profissional. Como tal, guardo esta experiência com muita ternura e com um forte sentimento de gratidão. Tive um enorme prazer em conhecer todos estes intervenientes educativos.

Foi assim, com este grupo (crianças e adultos), neste contexto, que realizámos o projeto “Os dinossauros” que apresento na seção que se segue.

## 2. TRABALHO DE PROJETO

Neste capítulo do relatório apresento a investigação sobre os dinossauros realizada com as crianças entre os dias 03 de março de 2015 e 17 de junho de 2015. Numa primeira fase faço uma breve revisão da literatura sobre a metodologia de trabalho de projeto e depois descrevo todas as fases do projeto desenvolvido com as crianças ao longo das semanas.

### 2.1 METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) há dois modos principais de fazer pedagogia: o modo da transmissão e o modo da participação. Assim, temos de um lado o modo tradicional de fazer pedagogia em que a tarefa central dos educadores é diagnosticar, estabelecer tarefas e objetivos, moldar e potenciar comportamentos e avaliar produtos, forma de agir que, segundo Paulo Freire, citado por Gambôa (2011), “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (p.49). Do outro lado, temos o modo participativo que rompe com o anterior na medida em que a criança é vista como competente e ativa. Neste modo o objetivo é proporcionar às crianças experiências (em interação com os pares e educador) a partir dos seus interesses e motivações para que se tornem aprendizagens significativas, ou seja, “é, na essência, a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as

interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 19). Nesta participação ativa das crianças assiste-se à partilha de poder com as crianças, num clima democrático, isto é, “de decisão conjunta na procura de novos saberes” (Ministério da Educação, 1998, p. 10), co-construindo-se a metodologia de projeto.

Em termos históricos esta metodologia foi implementada por John Dewey e Kilpatrick (iniciadores do Movimento da Educação Progressista), no início do séc. XX, em algumas escolas americanas e mais tarde divulgada na Europa pelos fundadores da Escola Nova, mas sem grande repercussão em Portugal (Resendes & Soares, 2002).

Para o Ministério da Educação (1992, p.64) projeto é “descrição operatória de uma intenção”, ou seja, é a descrição antecipada das fases de um plano a realizar num futuro próximo por uma pessoa ou grupo. De acordo com Gambôa (2011, p. 55)

A noção de Projeto, adotada no sentido da raiz latina (*projectus*, ‘lançado para a frente’), traduzia esse ato intencional sobre o futuro, reivindicando um lugar na pedagogia.

A Metodologia de Trabalho de Projeto assume que a unidade base da pedagogia é o ato intencional, e este nasce de uma pessoa enfrentado numa situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada.

Neste sentido, pode-se estabelecer um paralelismo entre esta metodologia e um processo de investigação

que parte de um problema que é preciso definir melhor para decidir como se pode resolver, o que determina o levantamento de hipóteses que vão orientar a procura de novos conhecimentos, através de um percurso que não está inteiramente determinado à partida e se vai progressivamente construindo. Para organizar este percurso torna-se necessário registar o que se vai fazendo e sistematizar o que se foi aprendendo para, finalmente, poder partilhar com os outros o processo e resultados (Ministério da Educação, 1998, p.104).

Não se trata efetivamente de executar um plano visando o produto final, mas sim construir um caminho flexível com a participação das crianças e por isso distingue-se bem de outras atividades globalizantes orientadas apenas pelo educador (Ministério da Educação, 1998). Assim, o que marca verdadeiramente esta metodologia é o facto de

“começar por um problema e não por um tema, é traçar um itinerário reflexivo, é fazer da pesquisa e dos seus atores (os alunos e o professor) o centro de uma aprendizagem” (Gambôa, 2011, p.56). Vasconcelos (2011, p.9) também faz o paralelismo com a investigação científica ao defender que esta metodologia permite que a criança não seja “um ‘cientista solitário’, mas sim um ‘explorador’, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes de outros”, prevendo para o adulto o papel de “facilitador do processo mas, também, e juntamente com as crianças, como ator, isto é, como alguém que também está a investigar” (idem, p. 15).

Esta metodologia pode partir dos interesses (curiosidades) manifestados pelas crianças; de um problema, de uma notícia, daquilo que gostariam de saber acerca de um fenómeno, ou através de um indutor colocado ao dispor do grupo pelo educador, ou pelas crianças. O tópico poderá mobilizar todo o grupo, ou apenas o pequeno grupo que está interessado que ao comunicar e partilhar o processo e os saberes adquiridos contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todo o grupo. Neste caso, apesar de nem todos realizarem as mesmas atividades, podendo haver simultaneamente vários grupos a desenvolver projetos diferentes, todos contribuem para essa finalidade comum que é o desenvolvimento e aprendizagem de todo o grupo (Ministério da Educação, 1998).

De acordo com Leite, Malpique e Santos (1989), o trabalho de projeto é uma metodologia adotada por um grupo, onde todos participam e assumem as decisões em conjunto, logo, “pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social” (p.140). Para Kilpatrick (1971, p.81), citado por Gambôa (2011, p. 57), esta metodologia, apresenta a seguinte estrutura- padrão:

- 1) ‘Devemos começar por onde estão os interesses dos alunos’ – a situação feita reflexivamente problema, despoletada ou conectada (pela ação do professor), com os interesses dos alunos;
- 2) o problema deve ser depois analisado, clarificando-se objetivos e hipóteses;
- 3) um ou mais planos de ação-pesquisa emergirão, escolhendo-se o que parece ser capaz de melhor responder à situação-problema e às possibilidades de conduzir a pesquisa;
- 4) o desenvolvimento da pesquisa e a testagem constantes da sua operatividade conduzirão, em caso de sucesso, a uma resposta-solução;
- 5) por fim, a conclusão deve reconstruir uma visão global do saber adquirido – é preciso no final do projeto que ‘tudo

o que tenha sido aprendido nas diversas fases, possa ser afinal reunido ao seu ramo lógico, a fim de formar um todo' (...). A avaliação não tem aqui o cunho de fecho ou encerramento de processo, mas de síntese recapituladora. A avaliação é um procedimento, uma atitude transversal a todas as fases do projeto.”

Resumindo estes passos lógicos, Resendes e Soares (2002), apresentam o desenvolvimento desta metodologia através da seguinte sequência: **Identificação do problema**. Após a identificação e formulação de problemas (O que sabemos? O que queremos saber? Onde vamos descobrir?), procede-se à **Execução**, isto é, à pesquisa e produção, que conduzirá à **Comunicação**, apresentação, globalização e, por fim, à **Avaliação** final do produto. Semelhante a esta sequência, encontram-se as perspectivas do Ministério da Educação (1998) e de Vasconcelos et al (2012), ao atribuírem quatro fases ao desenvolvimento desta metodologia, nomeadamente: a fase I – a definição do problema; a fase II – a planificação e desenvolvimento do trabalho; a fase III – execução e a fase IV – avaliação/divulgação.

A fase I – definição do problema, inicia-se com a formulação de um problema e/ou questões a investigar. Após identificar a situação desencadeadora que fez emergir o interesse no tópico, partilham-se saberes prévios sobre o mesmo; elaborando-se uma “teia” ou “rede” de ideias sobre o que já se sabe e o que se deseja saber, surgindo as questões a investigar.

Na fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho, todos os intervenientes (educador e crianças) definem por onde vão começar, o que vão fazer, como o vão fazer, onde vão procurar a informação, formulam hipóteses e dividem as tarefas entre o grupo.

Seguindo-se a fase III – execução, que dá início ao processo de pesquisa através de experiências diretas e que foram delineadas na fase anterior. As crianças organizam, selecionam e registam a informação através de múltiplas linguagens, por exemplo, desenhos, textos, dramatizações, construções, músicas, entre outros Estes novos dados são discutidos e confrontados com as ideias das teias iniciais, podendo estas “ser reconstruídas em diferentes momentos do processo” (idem, p.16). O educador ajuda a fazer pontos de situação.

Por fim, o projeto chega à fase IV – avaliação/divulgação, momento da “socialização do saber, tornando-o útil ao outro” (idem, p.17). As crianças divulgam o projeto à

comunidade, comunicando e compartilhando as competências adquiridas com a concretização do mesmo. Apesar de a avaliação estar presente em todas as fases, nesta avaliação final reconhece-se o que foi conquistado, as competências adquiridas, a qualidade da pesquisa e tarefas, o contributo de cada um e grau de entreatajuda. Daqui poderão resultar novas hipóteses que poderão conduzir a outros projetos.

Esta pedagogia progressiva encara o educador como parceiro mais experiente que guia a criança através de interações em contexto (físico, social e cultural) de forma partilhada e cooperativa (Ministério da Educação, 1998). Assim, o educador tem o papel de coordenador, intervindo por sua iniciativa ou a pedido das crianças, no entanto, segundo Malaguzzi (1993) citado por Vasconcelos (2009, p.63), “deve intervir o menos possível, mas de forma que seja o suficiente para começar a troca novamente e reconfortar as crianças”. O adulto é desta forma, o gestor de projetos, tendo em consideração os interesses, os saberes prévios e os ritmos de aprendizagem das crianças para que tudo incorporado resulte na ampliação dos saberes de todos os atores (crianças, adultos e comunidade).

Ao encontrar estratégias de envolvimento das famílias, o educador leva a que os pais se tornem também parceiros nos projetos “pesquisando conjuntamente com os filhos, produzindo informação relevante, contribuindo para a resolução dos problemas encontrados, colaborando com o trabalho pedagógico da responsabilidade dos profissionais” (idem, p.65). Nesta partilha mútua de saberes o educador “assume os seus próprios saberes e os saberes que os outros possuem, integrando-os dinamicamente nesse processo de conhecimento” (Ministério da Educação, 1998, p. 132). Constata-se desta forma que nesta metodologia “o saber é gerado na prática social e é enquadrado cultural e historicamente. Os processos de ‘negociação’ e ‘consenso’ preconizados por Bruner (1986) tornam-se imprescindíveis à prossecução da metodologia de trabalho de projeto com os mais pequenos” (Vasconcelos et al, 2012, p.10). Por isso se explica porque favorece o desenvolvimento de relações positivas entre as crianças, educadores e comunidade, e desenvolve competências de cooperação, autonomia, reflexão e avaliação

Partir da criança não significa que haja alienação do currículo. Segundo Gambôa (2011), são dois elementos integrados e entrelaçados numa práxis educativa reflexiva que

fomenta a participação democrática, a promoção da igualdade para todos, a inclusão da diversidade e

“visa a formação de comportamentos, competências, atitudes e valores. Estes, obviamente exercitam-se sobre conteúdos, e os conteúdos trazem consigo toda a significação social, cultural que permitem a transmissão necessária à inserção plena da criança no mundo do qual é sujeito e ator” (Gambôa, 2011, p.61).

Encarada como alternativa às perspectivas escolarizantes precoces, cujos riscos são apresentados no relatório da OCDE - *Starting Strong II* (2006), a metodologia de trabalho de projeto é promotora de desenvolvimento intelectual não apenas ao nível dos conhecimentos e capacidades, mas como estratégia transdisciplinar que promove o desenvolvimento de todas as dimensões da criança, nomeadamente a espiritual (Vasconcelos, 2009; Vasconcelos et al, 2012).

Significa, por isso, uma rutura com o modo tradicional da pedagogia transmissiva, pois o conteúdo da aprendizagem não reside no seu carácter académico, mas na aprendizagem ativa através da experiência. A este propósito, Kilpatrick (1971, p.83), citado por Gambôa (2011, p. 55) afirma:

Não é como celeiro ou frigorífico que a infância pode ser eficientemente utilizada. Sê-lo-á quando a criança for posta a trabalhar, a dirigir empreendimentos e a resolver problemas que solicitem os seus esforços presentes no momento em que age. Dessa forma a aprendizagem e o pensamento passados são conservados vivos e ligará o velho ao novo e irá construindo o espírito na razão do trabalho feito.

Encontra-se, assim, na base desta metodologia, uma pedagogia de infância socioconstrutivista, uma vez que a perspectiva socioconstrutivista veio trazer ao campo educativo uma visão da criança como alguém embebido num contexto social e cultural, que participa ativamente na construção das suas aprendizagens e que constrói o conhecimento através das interações sociais e da participação em atividades conjuntas com outras pessoas mais experientes (Oliveira-Formosinho, 2007).

Desta forma, o desenvolvimento de um trabalho de projeto funciona como “andaime” ou plataforma que favorece o trabalho na zona de desenvolvimento próximo da criança (Vygotsky, 1978; Wood, Bruner & Ross, 1976) em que o modo participativo da criança dinamiza e desenvolve (através da partilha e comunicação) a agência relacional, ou seja,

a capacidade de trabalhar com os outros (Ministério da Educação, 1998; Vasconcelos et al, 2012). Enquanto estratégia de aprendizagem pela ação está no centro da pedagogia da participação, sendo adotada por vários modelos pertencentes a este tipo de Pedagogia, nomeadamente: o High Scope [EUA]; Reggio Emília [Itália]; Freinet [Brasil] e MEM [Portugal] (Gambôa, 2011; Oliveira-Formosinho, 2007).

Seguindo os dados do Ministério da Educação (1998) e de Vasconcelos et al. (2012) apresento no ponto seguinte o projeto “Os dinossauros” desenvolvido com as crianças da sala três de um jardim-de-infância de uma instituição pública da freguesia dos Marrazes.

## 2.2 PROJETO: OS DINOSSAUROS

Neste ponto começo por explicitar como surgiu o interesse por este tópico - os dinossauros – identificando a situação desencadeadora. Depois faço uma breve revisão da literatura sobre o assunto, terminando com a descrição do projeto desenvolvido de acordo com as quatro fases de Vasconcelos et al. (2012). Todo este processo foi registado num diário de projeto, conforme anexo 34.

### 2.2.1 SITUAÇÃO DESENCADEADORA

No dia 03 de março de 2015 uma criança (J, 3 anos) trouxe uma t-shirt com um dinossauro e foi mostrar aos amigos. No dia seguinte outra criança (R, 3 anos) também trouxe uma t-shirt com um dinossauro (ver fig. 14) e também quis mostrar a todo o grupo.



Figura 14 – R (3anos) mostra a camisola dos dinossauros.

Este episódio despertou a minha atenção, pois notei que as crianças passaram a demonstrar interesse em ver as camisolas dos amigos, principalmente os meninos. Nos dias seguintes continuei a registar evidências do interesse das crianças por dinossauros. No dia 09 de março: a criança R. (3 anos) trouxe um dinossauro em plástico, mostrou-me e disse-me o nome, e, no dia 16 do mesmo mês, a criança J. (3 anos) trouxe

novamente a t-shirt do dinossauro e mostrou mais uma vez aos amigos que apesar de já a terem visto, mostraram-se interessados. Ainda nesse dia o R.A. (3 anos) trouxe um livro dos dinossauros e disse que o animal que estava na capa era um rinoceronte. A educadora respondeu que o rinoceronte não era um réptil, mas sim um mamífero.

Detetado este interesse, e para despertar mais a curiosidade de todo o grupo, no dia 15 de abril de 2015 coloquei na casinha das bonecas um dinossauro em plástico e levei uma camisola com uma fotografia igual ao objeto. As crianças ficaram curiosas, principalmente os meninos que questionaram como é que tinha aparecido ali um dinossauro. A S. (4 anos) disse que era um rinoceronte, o R. (3 anos) discordou e disse que era igual ao dinossauro da minha camisola e a L. (3 anos) no final do dia sugeriu que o dinossauro fosse colocado na caixa dos animais, pois achava que o lugar dele não era na casinha das bonecas. Confirmado o interesse das crianças por este assunto e detetado esta divergência de opiniões, na semana seguinte a minha planificação/intervenção incidiu sobre este assunto criando a oportunidade para dar início do projeto.

A intenção era reunir as questões do grupo que lançariam a fase I – *Definição do problema*. No entanto, como reflito na reflexão da sétima semana (anexo 20) esse objetivo não foi atingido. No dia 20 de abril de 2015, depois de contar a história da bruxa “Mimi e os dinossauros” (Thomas & Paul, 2012) dialogámos sobre a mesma e a dado momento o R.A. (3 anos) diz que a mãe encontrou um dinossauro “mais gande” que deita fogo e a educadora cooperante responde “- Mas isso não é um dinossauro, é um dragão e os dragões não existem, pois não? É só nas histórias!” e o R.A. (3 anos) responde “- Mas a minha mãe encontrou”. Perante este diálogo aproveitei para questionar as crianças sobre a existência dos dinossauros. “Os dinossauros existem? Ainda há dinossauros?” Uns diziam que sim outros que não, e nisto perguntei: “Querem descobrir?” Responderam-me que não.

Foi estranha a sua resposta, mas após reflexão penso que teve mais a ver com a sua idade e o facto de naquele momento já estarem cansados de estarem tanto tempo sentados do que ser um assunto que não lhes interessava. Refletindo com a educadora cooperante decidiu-se dar mais tempo às crianças, introduzir de forma gradual e lentamente o assunto, procurando fazer a ponte com outro assunto que se estivesse a

tratar, como que a preparar o “terreno” para o surgimento da curiosidade em saber e, consequentemente, das questões desencadeadoras.

Ao avançar com este projeto com as crianças, assumindo um papel de orientadora e organizadora do processo de aprendizagem (Ministério da Educação, 1998; Vasconcelos et al, 2012) iniciei uma pesquisa sobre dinossauros cujos dados apresento no ponto seguinte. Só com este conhecimento estava capaz de poder auxiliar as crianças nas suas curiosidades e posteriores descobertas.

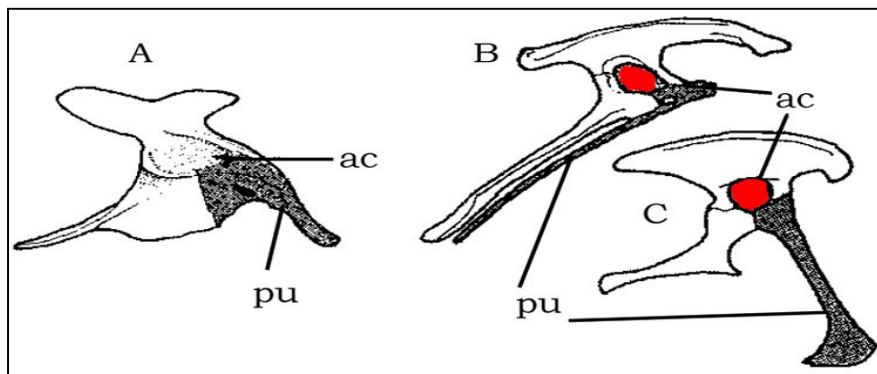
### 2.2.2 *DINOSSAUROS*

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa on-line (Porto Editora, 2003-2015) a palavra Dinossauro tem origem do grego *deinós* (terrível) + *saûros* (lagarto), ou seja, significa “terrível lagarto”. Refere ainda que segundo a paleontologia é definido como “réptil fóssil, da era mesozoica, herbívoro ou carnívoro, geralmente com cabeça pequena, cauda longa, pescoço comprido e extremidades posteriores maiores que as anteriores, notável pela variedade de formas e pelo tamanho enorme”.

*Dinosauria* foi o termo escolhido para a denominação biológica deste grupo que o paleontólogo e anatomista inglês Richard Owen fez em 1842, de acordo com os três géneros conhecidos à data: *Megalosaurus*, *Iguanodon* e *Hylaeosaurus* (Kellner, 2010). Assim, os dinossauros eram semelhantes a um grupo de animais que vive atualmente: os répteis. No entanto, características ao nível da bacia (pélvis), pernas e patas permitem distingui-los dos demais répteis (incluindo os dinossauromorfos basais, que reúnem espécies proximamente relacionadas aos dinossauros). Enquanto os répteis primitivos possuem o acetábulo (região da bacia onde se encaixa a perna) fechado, coberto por uma parede óssea, os dinossauros – tanto os saurísquios como os ornitísquios – têm o acetábulo perfurado (ver fig. 15). O acetábulo perfurado também se verifica nas aves que são consideradas dinossauros (ibidem, 2010).

Desta forma, paralelamente aos dinossauros que descendem de répteis rastejantes, mas que foram evoluindo e adaptando-se às condições existentes na Terra, existiam outros répteis como o placodus no oceano e rios, ou o pterossauros, cujas asas de pele como a dos morcegos permitiam-lhe voar. O sucesso dos dinossauros como animais dominantes no planeta estendeu-se por milhões de anos. Atualmente o que resta deles são fósseis, esqueletos que estiveram enterrados no solo, endureceram e transformaram-se em pedra.

Além dos esqueletos, os cientistas - paleontólogos - também encontram pegadas, ovos e fezes fossilizados. Alguns fósseis por vezes, mostram detalhes do que parecia cobrir a pele de alguns dinossauros, escamas. Através da análise dos fósseis, os cientistas conseguem inferir sobre como é que os dinossauros viviam, o que comiam e como se reproduziam. Por exemplo, evidências do estudo de fósseis da família maiassaura (que significa, " lagarto boa mãe ") indicam que construíam ninhos com lama, formando um buraco onde depositavam os ovos, tapando-os com areia e plantas. Depois revezavam-se na vigilância aos ovos à espera da eclosão (Frith & Scott, 2010; Lepetit, 2015).



**Figura 15** - Bacia (pélvis) de um réptil primitivo (A), um dinossauro ornitíscio (B) e um dinossauro sauríscio (C). A região onde se encaixa a perna, chamada de acetábulo (ac, em vermelho), é perfurada nos dinossauros, mas coberta por uma lâmina óssea nos répteis primitivos. O osso mais escuro é o púbis, voltado para trás nos ornitíscios (B) e para frente nos sauríscios (C), condição também encontrada nos répteis primitivos (A), (Kellner, 2010).

Nos museus encontram-se esqueletos de vários dinossauros que na realidade viveram em diferentes épocas e lugares. Alguns destes dinossauros eram quadrúpedes, como o estegossauro, diplodoco e o tricerátopo, outros eram bípedes como o tiranossauro, cujas principais características se apresentam resumidas no quadro 5.

**Quadro 5** - Características do estegossauro, diplodoco, tricerátopo e tiranossauro.

<b>Estegossauro:</b>	<b>Diplodoco:</b>	<b>Tricerátopo:</b>	<b>Tiranossauro:</b>
Lagarto do telhado	Dupla viga	Cabeça de 3 chifres	Lagarto tirano
<b>Peso:</b> 5 toneladas <b>Comprimento:</b> 9 m <b>Altura:</b> 3 m	<b>Peso:</b> 12-15 toneladas <b>Comprimento:</b> 27 m <b>Altura:</b> 3 m até dorso	<b>Peso:</b> 4,5 toneladas <b>Comprimento:</b> 9 m <b>Altura:</b> 3 m	<b>Peso:</b> 6 toneladas <b>Comprimento:</b> 12m <b>Altura:</b> 4 m
<b>Habitat:</b> Bosques e florestas <b>Dieta:</b> Fetos, folhas e agulhas de pinheiros	<b>Habitat:</b> Bosques e florestas <b>Dieta:</b> Samambaias, folhas e agulhas de pinheiros	<b>Habitat:</b> Matas, prados e florestas <b>Dieta:</b> Fetos, folhas de palmeira e outras plantas	<b>Habitat:</b> Florestas, bosques e matas <b>Dieta:</b> Animais de grande porte

(Adaptado de Bitskoff e Symons, 2013)

É consensual entre os cientistas que para ser considerado dinossauro, um fóssil encontrado terá que pertencer a um dos dois grupos: *Saurischia* ou *Ornithischia*. No entanto, não é consensual considerar que todos os dinossauros foram extintos. Segundo Santos (2008, p. 180)

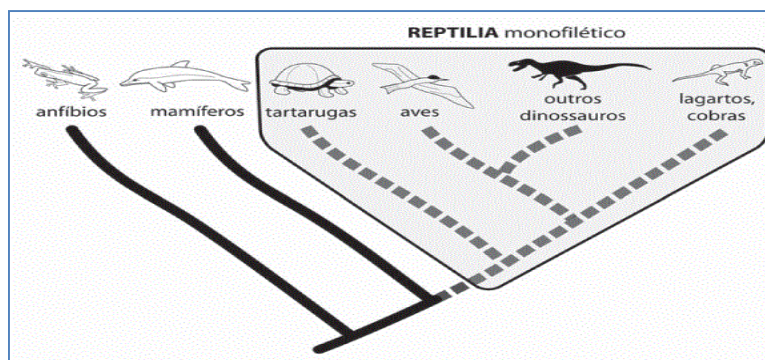
Estudos de biologia comparada mostram que as aves correspondem a um grupo derivado de um outro grupo de répteis terópodes, aqueles pequenos dinossauros bípedes e leves, cujas reconstituições em filmes, tais como "Parque dos dinossauros", remetem a emas ou avestruzes locomovendo-se com rapidez. Assim, pombos, galinhas, maritacas, papagaios e ararinhas-azuis, mais do que descendentes de dinossauros, são eles próprios componentes do grupo - aves nada mais são do que dinossauros que sobreviveram à extinção do Cretáceo-Terciário, marcadora do final do Mesozóico (cf. Benton, 1995). Seguindo esse raciocínio, portanto, não se pode considerar os *Dinosauria* como um grupo extinto de animais. Algumas das suas espécies foram realmente engolidas pelo tempo e não podem mais ser encontradas. Outras, no entanto, compartilham ancestrais com grupos que permanecem na biota atual.

A definição de dinossauros como um grupo contendo o ancestral comum mais recente e todos os descendentes desse ancestral contraria aparentemente séculos de estudos paleontológicos. Por que a controvérsia quanto a se considerar as aves como um grupo à parte, independente, sem qualquer tipo de relação íntima de parentesco com os grandes répteis do passado? A resposta demanda um entendimento sobre a teoria da evolução, a classificação dos organismos e a sua organização em classes, reconhecíveis no mundo natural.

Este mesmo autor (p.190) sustentado na sistemática filogenética de Hennig (1950)

(...) reconhecia que, na biologia, as espécies podem ser agrupadas de muitas maneiras diferentes, mas que, dentre todos os possíveis agrupamentos, um tinha que ser privilegiado: a hierarquia genealógica, à qual todos os demais grupos estariam subordinados (Hennig, 1966; Rieppel, 2005). Privilegiar a genealogia sobre todas as outras hierarquias para o agrupamento de espécies significa que o "domínio de interesse da taxonomia científica é a filogenia" (Rieppel, 2005, p. 477).

Considerava ainda que Reptilia é um grupo monofilético (representa padrões hierárquicos que carregam consigo a informação sobre a evolução das características das linhagens biológicas consideradas), conforme o cladograma da figura 16.



**Figura 16** – Cladograma mostrando as relações entre os grandes grupos de Tetrapoda (Chordata, Vertebrata), incluindo as aves em Reptilia que passa assim a ser considerado um grupo monofilético (Santos, 2008).

Por isso afirma ironicamente “A cladística permite que jantemos dinossauros tranquilamente, na segurança das nossas casas, sem que para isso tenhamos que entrar em uma máquina miraculosa e viajar para o passado” (ibidem).

Com este conhecimento sobre dinossauros iniciou-se o projeto que de seguida apresento.

### 2.2.3 FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Nos dias 28 e 29 de abril de 2015, durante a semana de intervenção da educadora cooperante, passei o filme “Dinossauro” (ver fig.17) durante 10 minutos cada dia, para fomentar a curiosidade das crianças. Notou-se nitidamente uma divisão no grupo, pois os meninos (G.; R.C; R.L;R.A. e R., com 3 anos) foram os mais interessados. As restantes crianças perdiam o interesse na visualização do filme e foi aí que confirmei, o que é referido pelo Ministério da Educação(1998) quanto à possibilidade do projeto apenas interessar a um grupo pequeno.

Na semana seguinte, no dia 04 de maio de 2015, após o almoço passei, novamente o filme “Dinossauro” (Disney, 2000) (ver fig.17) durante 20 minutos e fui chamando a atenção para algumas situações que eram apresentadas, nomeadamente as diferenças nos tamanhos dos dinossauros, a forma como andavam, como nasciam, a diferença entre os “macacos” que surgem no filme e os dinossauros.

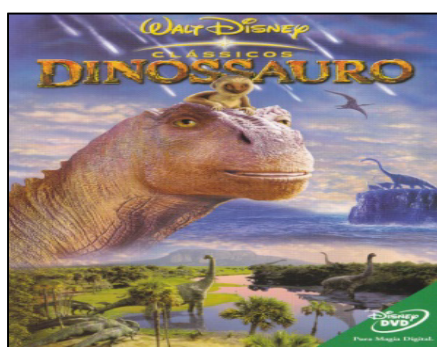
Terminado o visionamento do filme as crianças foram brincar e terminar a proposta educativa iniciada de manhã. No momento do tapete, por volta das 15 h, iniciei o diálogo em grande grupo sobre o filme e fui registando o que as crianças iam dizendo, conforme quadro 6. Este registo do que as crianças já sabiam sobre dinossauros e o que

queriam descobrir foi realizado por todo o grupo de crianças que neste momento parecia totalmente interessado no assunto.

**Quadro 6** - Registo das ideias das crianças sobre dinossauros e questões colocadas

O que sabemos?	O que queremos saber?
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ São répteis; (R. .L. 3anos)</li> <li>✓ Nascem dos ovos; (S. 4 anos)</li> <li>✓ Comem plantas e animais. (R. 3 anos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Como é que andavam? Depressa ou devagar? (S. 3 anos)</li> <li>✓ Como era o tamanho dos dinossauros? (L.3anos)</li> <li>✓ Como era a pele dos dinossauros? (S. 4 anos)</li> <li>✓ Os dinossauros ainda nascem? (J. 3 anos)</li> </ul>

Este registo ficou exposto na sala através da utilização de um flanelógrafo, para que pudéssemos todos ter-lhe acesso (fig.18).



**Figura 17**– Imagem da capa do DVD “Dinossauro”.



**Figura 18** – Imagem do Flanelógrafo “Dinossauros”.

#### 2.2.4 FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Em grande grupo, antes de dar início à proposta educativa do dia 05 de maio, dialoguei com as crianças sobre as questões do dia anterior cujo registo se colocou no flanelógrafo. Combinámos que para obtermos resposta a todas estas questões teríamos que investigar como “pequenos cientistas”, e podíamos pedir ajuda aos pais e aos irmãos mais velhos para pesquisar em livros ou na internet.

Na semana seguinte, em colaboração com a educadora cooperante, enviámos uma comunicação para casa com o objetivo de envolver a família (ver anexo 32) dando espaço às famílias, para como refere Vasconcelos (2009, p.65), pesquisar “conjuntamente com os filhos, produzindo informação relevante, contribuindo para a

resolução dos problemas encontrados, colaborando com o trabalho pedagógico da responsabilidade dos profissionais”.

A partir do que as crianças iam dizendo sobre o que gostariam de fazer sobre os dinossauros, os adultos perspetivaram a planificação surgindo a teia seguinte (ver fig. 19). Este esboço foi assim, um ponto de partida dos vários caminhos que poderiam surgir, ao longo do projeto (por exemplo, inicialmente pensou-se para a recriação do ambiente do tempo dos dinossauros, fazer com as crianças um dinossauro grande e vários ovos, criando esse ambiente em dimensões grandes na sala, etc).

Como se poderá ver no ponto seguinte, nem todos os caminhos pensados foram concretizados, tendo surgido outros.

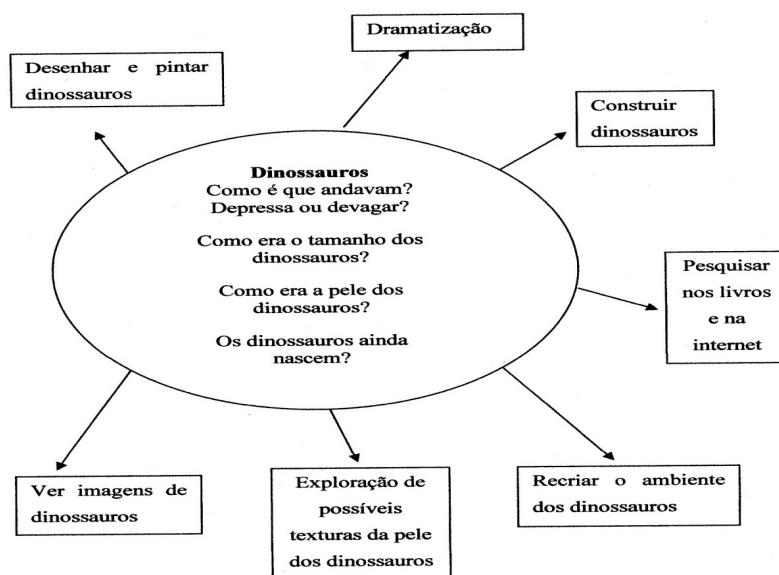


Figura 19 – Esquema da teia

### 2.2.5 FASE III – EXECUÇÃO

Neste ponto o projeto é detalhado por semanas para melhor compreensão do desenvolvimento de todo o processo.

#### 11ª Semana de PES - De 18 a 20/05/2015

Partindo daquilo que as crianças diziam ou propunham procurei na orientação das planificações das propostas educativas ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças e abranger as diversas áreas de conteúdos contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), visando, tal

como refere Gambôa (2011, p. 61), “ a formação de comportamentos, competências, atitudes e valores. Estes, obviamente exercitam-se sobre conteúdos, e os conteúdos trazem consigo toda a significação social, cultural que permitem a transmissão necessária à inserção plena da criança no mundo do qual é sujeito e ator”.

Desta forma, as crianças juntamente com os adultos efetuaram numa fase inicial, pesquisas através da leitura e exploração de livros que levei sobre dinossauros. Quatro dos livros apresentavam cada um, o nome e as características de dinossauros (Tricerátopo; Estegossauro; Diplodoco; Tiranossauro), cuja identificação efetuada pelas crianças foi auxiliada com a presença do dinossauro que tinha colocado na casinha das bonecas (estegossauro), outros dois que a criança J. (3 anos) levava (tricerátopo e tiranossauro) e o quarto feito por mim (diplodoco). Este último serviu de referência para a concretização de uma das propostas planeadas pelo grupo: construir dinossauros, pois todos desejaram construir individualmente um dinossauro como aquele. Com estas pesquisas para além dos nomes dos dinossauros surgiu outra palavra nova - “fóssil” que as crianças identificaram como esqueleto. Aproveitei para contar que no domingo anterior tinha ido visitar a Pedreira do Galinha em Fátima e vira pegadas de dinossauros, combinando que lhes levaria as fotografias para elas verem.

As crianças em grande grupo jogaram o jogo “Conta os dinossauros” cuja caixa (Decroly) tinham ajudado a construir na semana anterior, associando a quantidade de objetos (até 4 bolas pretas no dado e até 4 dinossauros nos 4 compartimentos da caixa) ao número de dedos que viam na imagem da caixa e depois tinham que fazer igual. Este jogo não surgiu de nenhuma sugestão das crianças, mas da minha observação, constatando que algumas crianças evidenciavam confusão na associação da quantidade (a sua idade) e o número de dedos que mostravam. A seguir ouviram uma história através do flanelógrafo cujo final terminava com uma questão que as crianças tinham que responder, resolvendo o problema. Estas experiências foram promotoras do desenvolvimento de competências na área de expressão e comunicação, domínio da matemática – as crianças associaram a quantidade de objetos e o número de dedos, desenvolveram o sentido do número e o pensamento lógico-matemático.

A M. (4 anos) levou um livro que contava a história de um menino chamado João que sonhou que tinha ido ao tempo dos dinossauros, e que à semelhança de um outro livro alvo de pesquisa pelas crianças mostrava o ambiente natural no tempo dos dinossauros.

As crianças manifestaram, uma vez mais, vontade de recriar esse ambiente e porque viram vulcões nos livros, o grupo optou por fazer uma maquete, onde se pudesse modelar um vulcão para mais tarde fazerem a simulação de um vulcão ativo, fazendo de conta que era um vulcão verdadeiro. Assim, para além da recriação do ambiente do tempo dos dinossauros, a maquete iria servir também para a realização de uma atividade de natureza experimental. Começámos, então, esta experiência pela construção de um modelo de vulcão utilizando barro, musgo, areia e pedras. Também pintámos papel cenário para tapar as pernas da mesa/maquete.

Estas experiências proporcionaram às crianças aprendizagens ao nível de diferentes áreas, nomeadamente:

- a) Na área de formação pessoal e social – as crianças escutaram as histórias e dialogaram entre si e comigo sobre as informações que estavam a escutar e a observar, ouvindo e partilhando ideias; desenvolveram a autonomia e a cooperação, pois fizeram e responderam a questões, tomaram decisões e entreajudaram-se;
- b) Na área do conhecimento do mundo – as crianças foram desenvolvendo capacidades relativas aos processos da ciência, como a observação e foram (re)descobrimo conceitos como fósil e esqueleto (para além dos nomes dos quatro dinossauros); as crianças descobriram características do ambiente do tempo dos dinossauros, desenvolveram a observação e a noção de tempo (ao situar, por exemplo, o ambiente natural dos dinossauros no passado);
- c) Na área de expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita – as crianças compreenderam a informação transmitida oralmente, partilharam informação, estruturando ideias, através de frases coerentes e expandiram o seu vocabulário; elaboraram frases para partilhar as suas ideias e as suas decisões; as crianças contactaram com o código escrito impresso nos livros, compreendendo que esse código contém mensagens;
- d) Na área da expressão e comunicação, domínio da expressão plástica – as crianças exploraram materiais e pintaram seguindo a orientação do adulto.

Nesta semana ainda houve oportunidade de fazer o jogo “Faz de Conta que somos dinossauros” em que as crianças tinham de imaginar que eram dinossauros e fazer o seu som. Uma das crianças (à vez) tinha que estar de costas voltadas para o grupo (sentado no tapete em meia lua) e depois adivinhar qual dos colegas tinha produzido o som. Ao

realizarem esta proposta educativa, as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver competências na área de expressão e comunicação, domínio da expressão dramática – as crianças desenvolveram a capacidade de expressão, imaginação e improvisação

### 12ª Semana de PES - De 25 a 27/05/2015

Nesta semana concluímos as propostas planificadas e iniciadas na semana anterior, tais como a construção de dinossauros para pendurar e a maquete.

As crianças fizeram pasta de papel (fig.20) que colocaram na superfície da maquete e depois construíram árvores com barro, caules e folhas de plantas (fig.22) para colocar por cima desta superfície. Cada uma fez um dinossauro para pendurar na sala. Entre diversos materiais (pinhas, areia, folhas, polímeros, purpurinas, etc) que representavam as possíveis texturas da pele (escamas) dos dinossauros, as crianças tiveram de escolher e colar no molde de dinossauro em cartolina previamente escolhido (fig.21).

A concretização destas propostas em pequenos grupos foi no meu ponto de vista, mais facilitadora de aprendizagens, nomeadamente ao nível das competências na área de formação pessoal e social - as crianças estavam concentradas e os adultos davam uma atenção personalizada, estimulando o diálogo não só sobre este assunto, mas qualquer outro que a criança quisesse falar promovendo-se a cooperação (o trabalho de equipa).



**Figura 20** - I. e R.L.(3 anos) a misturar os ingredientes da pasta.



**Figura 21** - R.A.(3 anos) a fazer a pele do seu dinossauro.



**Figura 22** - R.L., G. e L. (3 anos) a fazerem as árvores para maquete.

Terminada a maquete o grupo (crianças e adulto) combinou fazer a atividade experimental do vulcão na semana seguinte. As crianças manifestaram o seu entusiasmo, pois era algo que aguardavam desde que surgiu a ideia da maquete e que

alimentou bastante a sua curiosidade. O R.L. (3 anos) perguntou ao colocar uma das árvores que fez na maquete (fig. 23):“Já podemos por o vulcão a funcionar?”

Destaco algumas reações dos pais face às atividades desenvolvidas, nomeadamente: no dia 26 de maio, a mãe da N. (3 anos) contou que a sua filha falava muito em casa sobre os dinossauros e ficou surpreendida quando ela disse a palavra fóssil e soube explicar à mãe o que significava; no dia 27 de maio vários pais quando entraram na sala para levarem os filhos para casa apreciaram e elogiaram o trabalho das crianças. Uma mãe perguntou inclusivamente, se podia tirar fotografias.

Senti que as crianças estavam cada vez mais envolvidas no projeto, pois os dinossauros entraram nas suas conversas e brincadeiras. Por exemplo, no dia 25 de maio durante o lanche disseram que estavam a comer como os dinossauros (jogo simbólico). Perguntaram ao J. (3 anos) se podiam brincar com os dinossauros que ele levava (tiranossauro e tricerátopo), com o estegossauro que eu levei e o diplodoco que fiz, organizando-se em grupo na área do tapete. A A.J. (4 anos) encontrou um bloco com a letra D e o desenho de um saurópode e veio mostrar-me, dizendo: “Olha Manuela, um diplodoco.” E eu respondi-lhe: “Pois é. Sabes que letra é essa?” e fiz uma pausa, como não respondeu, disse-lhe: “É um “dê” de dinossauro e diplodoco.” Sorriu e voltou para a área da construção (fig. 24).



**Figura 23** – Maquete.



**Figura 24** - A A.J. (4 anos) mostra a peça com a letra D.

Assim, com estas propostas possibilitou-se às crianças o desenvolvimento de competências, especificamente, a) Na área da expressão e comunicação, domínio da expressão plástica – as crianças tiveram a oportunidade de explorar materiais com aspetos sensoriais diversos, como afirmam Hohmann e Weikart (2011, p. 482) “quanto mais forem as experiências directas vividas pelas crianças com uma grande diversidade

de materiais, mais confiantes se sentem no papel de “leitoras” de sinais sensoriais indiciantes.”

b) Na área do conhecimento do mundo - as crianças: exploraram e contactaram com as propriedades físicas dos diferentes materiais (cor, textura, forma) e desenvolveram o processo da ciência observação.

### **13ª Semana de PES - De 01 a 03/06/2015**

A planificação/ intervenção para esta semana incidiu na construção individual de um dinossauro, na atividade experimental (no vulcão) e na interpretação vocal com a aprendizagem de uma canção. As duas primeiras propostas surgiram do desejo manifestado das crianças, a última surgiu da minha intenção de integrar também a expressão musical no projeto.

Tinha consciência de que não haveria tempo para fazer tudo, mas dado o envolvimento de toda a equipa educativa sabia que as crianças podiam terminar na semana seguinte. Assim, ficaram por concretizar as duas últimas propostas.

Quando surgiu a teia as crianças manifestaram curiosidade sobre a forma de andar dos dinossauros (depressa ou devagar?), tendo o grupo planeado que iríamos fazer de conta que eramos dinossauros. Por isso, pensei fazer uns fatos de dinossauro para cada uma das crianças com qualquer coisa pesada nas pernas para que eles experienciassem que andar depressa com as pernas pesadas era difícil, daí que a maioria dos dinossauros andasse devagar. Contudo as crianças manifestaram mais interesse por outras vertentes e esta proposta ficou para segundo plano. No entanto, como já tinha comprado os materiais (pélcula de bolhas) solicitei a ajuda das assistentes operacionais para a concretização do fato para ser utilizado na festa de fim de ano. Fizeram o molde, recortaram, agrafaram, colocaram fita adesiva de papel e pintaram com as crianças da cor que estas escolhiam (fig. 25), tal como se defende nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, p. 27) “A participação de outros adultos – auxiliar de acção educativa, pais, outros membros da comunidade – na realização de oportunidades educativas planeadas pelo educador é uma forma de alargar as interações das crianças e de enriquecer o processo educativo.”

A colaboração da educadora cooperante foi determinante, pois a construção 3D do dinossauro (fig. 26) sendo uma proposta muito individualizada requeria disponibilidade

de tempo, com esta tarefa entre mãos tornou-se mais difícil gerir o restante grupo que estava dividido pelas diferentes áreas e que necessitavam também de acompanhamento/apoio. Sempre tivemos esse cuidado, mas reconheço que esta proposta foi uma exceção, mas para cumprir o desejo das crianças no prazo, optámos por esta decisão. Tal como é referido no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (DL 241/2001) no âmbito da organização do ambiente educativo, o educador de infância deve, entre outros aspetos, organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas; proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças e criar/ manter as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças. Esta experiência, foi por isso, uma aprendizagem significativa e servirá como referência em situações idênticas no futuro.

Para fazer a escultura do dinossauro as crianças tiveram que rasgar e amachucar folhas de papel de jornal que colaram com fita adesiva, dando a forma pretendida. Com esta proposta as crianças realizaram aprendizagens, nomeadamente na área da expressão e comunicação: no domínio motor (as crianças desenvolveram a motricidade fina, manipulando os diferentes materiais) e no domínio da expressão plástica (as crianças desenvolveram a criatividade e o sentido estético ao construírem o dinossauro, expandiram a expressão tridimensional, trabalhando e interligando diferentes materiais).



**Figura 25** - A F. (3 anos) a pintar o seu fato de dinossauro.



**Figura 26** - O I. (4 anos) a construir o seu dinossauro 3 D.

No dia 02 de junho de manhã antes da atividade da construção 3D dos dinossauros, mostrei as fotografias das pegadas dos dinossauros que tirei na Pedreira do Galinha em Fátima e questionei as crianças se também gostariam de visitar esta pedreira e a maioria

disse que sim. Na impossibilidade de institucionalmente nos deslocarmos, sugeri que pedissem aos pais para irem no fim-de-semana. À tarde a educadora cooperante trouxe uma revista informativa sobre o museu da história natural de Nova Iorque que ela visitou e a mesma trazia fotografias de vários fósseis de dinossauro que se encontram no museu. Mais uma vez questionei as crianças sobre se gostariam de visitar um museu que tivesse esqueletos de dinossauros como aquele e a maioria também respondeu que sim.

Seguidamente, mostrei uma página de jornal e perguntei: “Para que serve o jornal?” O R. (3 anos) responde: “Para fazer dinossauros.” Eu afirmo: “Sim, também, mas tem aqui muitas letras, sabem o que são estas letras?” O R. (3 anos) vendo uma fotografia alusiva ao Benfica, diz: “É o Benfica” Eu reformulo: “Aqui são notícias sobre o Benfica e por isso junto às letras vem a fotografia do jogador do Benfica, mas na página seguinte já há notícias de outros clubes, tudo isto são notícias Depois, pedi que me dissessem o que viam numa fotografia numa página de outro jornal que lhes mostrei (fig. 27).

A S. (4 anos) respondeu que via uns senhores. Eu perguntei: “E o que é que estes senhores estão a fazer?” Como ninguém respondia, disse: “Parece que estão a fazer como os meninos costumam fazer lá fora na caixa de areia. O que é que costumam fazer?” O R.C. (4 anos) respondeu: “Escavar” e eu disse: “Sim, e o que é que vocês acham que eles encontraram? O R.C. (4 anos) afirmou: “Um tesouro” Eu contradisse: “Acham todos que é um tesouro? Vou ler a notícia para sabermos.” Dialogámos sobre o conteúdo da notícia e sobre o que os cientistas (paleontólogos) faziam na fotografia e para onde iam levar os fósseis. Também vimos outras imagens de paleontólogos num dos livros que levei sobre dinossauros.



**Figura 27** - A notícia lida e sobre a qual o grupo dialogou.

Quando fui fazer com o J. (3 anos) o seu dinossauro 3D, enquanto manipulava as folhas de jornal, amachucando ou rasgando para fazer bolas esta criança estava sempre a dizer,

apontando para as letras: “Olha Manuela, uma notícia.” Considero que esta experiência proporcionou às crianças o desenvolvimento de competências na área da expressão e comunicação, domínio da abordagem à escrita – as crianças contactaram com o código escrito e foram desenvolvendo a compreensão da função da escrita (contém mensagens) e foram desenvolvendo a consciência gráfica.

Na quarta-feira, dia 03 de junho de 2015 continuámos a fazer dinossauros 3D. No momento de brincadeira no exterior o G. (3 anos) não queria brincar, preferindo estar na sala. Para o incentivar perguntei-lhe se gostaria de ir brincar para a areia que eu fazia-lhe companhia. Como disse que sim, combinei com ele que enquanto ele ia buscar uma pá eu ia à sala fazer um recado e já ia ter com ele. Fui buscar um dinossauro em plástico e levei-o escondido. Estando de joelhos com o G. à minha frente, enterrei por detrás de mim o dinossauro e perguntei ao G.: “Queres experimentar deste lado pode ser que encontremos um fóssil de dinossauro, como os cientistas da notícia?” e mudei de posição. O G. (3anos) escavou onde eu dissera e encontrou o dinossauro, sorriu bastante satisfeito e continuou a enterrar e a escavar o dinossauro. Um menino (D.) de outra sala veio perguntar o que estávamos a fazer. Quando viu o dinossauro disse que sabia que os dinossauros já não existiam por causa de um meteorito. Continuámos a dialogar e entretanto juntaram-se mais crianças (também de outras salas) à nossa volta que também queriam escavar “fósseis” de dinossauros.

#### **14ª Semana de PES - De 08 a 09/06/2015**

Os dois dias 08 e 09 de junho de 2015, foram reservados à conclusão de propostas iniciadas na semana anterior, como, por exemplo, a pintura dos dinossauros 3D e a realização das propostas planificadas, mas ainda não concretizadas, como a aprendizagem da canção do dinossauro e a atividade experimental (do vulcão).

As crianças aprenderam a canção do dinossauro (adaptação feita a um tema original em inglês). A letra que resume a situação desencadeadora do projeto (anexo 33) foi interpretada por mim e gravada com arranjo musical. As crianças escutaram em silêncio e depois dialogámos sobre a letra. Ao nível da área de Expressão e Comunicação, domínio da expressão musical, senti que esta proposta contribuiu para o desenvolvimento das capacidades de escuta, análise e apreciação musical das crianças, pois gostaram da música e no dia seguinte ainda se recordavam do refrão.

As crianças terminaram a proposta dos dinossauros 3D com a pintura dos mesmos (fig. 28 e 29).



**Figura 28** - A M. (4 anos) e a N.(3 anos) pintam os seus dinossauros.

**Figura 29** – O I. (4 anos) e o J.(3 anos) pintam os seus dinossauros . A S. (4 anos) e o R. (3 anos) observam.

Fizemos também a atividade experimental (com o vulcão), que foi o auge do projeto. Depois de nomear cada ingrediente, todas as crianças colocaram à vez, dentro do vulcão, o vinagre e viram a reação acontecer. Este entusiasmo foi confirmado mais tarde quando fizemos a reflexão/ avaliação do projeto em que a maioria elegeu a experiência como o que mais gostou de fazer de todas as atividades sobre dinossauros (fig. 30 e 31).



**Figura 30**- O R.C.(4 anos) coloca vinagre no vulcão.

**Figura 31**- O grupo assiste à “erupção”.

Para além desta avaliação as crianças identificaram o que aprenderam sobre os dinossauros auxiliando-me no registo das ideias (quadro 7) para colocar no livro síntese (fig.39) que foi disponibilizado no dia da divulgação “oficial” do projeto. Estas propostas permitiram às crianças realizar aprendizagens ao nível da área do conhecimento do mundo, nomeadamente o desenvolvimento da observação e a elaborarem registos.

À semelhança do que acontecera com a construção da maquete em que algumas crianças de outras salas perguntaram se podiam também participar, durante a realização

da atividade experimental que coincidiu com a hora do recreio também estiveram crianças de outras salas a assistir e depois entraram na sala para ver melhor (fig. 32 e 33).



**Figura 32** - Crianças de outras salas a assistir à experiência.



**Figura 33** - Crianças de outras salas a observarem a “erupção” dentro da sala.

### **15ª Semana de PES - De 16 a 17/06/2015**

Na última semana de PES, apenas houve intervenção no dia 16 de junho de 2015, uma vez que no dia 15 ocorreu a visita de estudo das crianças e o dia 17 foi reservado para a festa anual de encerramento do ano letivo. Assim, no dia 16 as crianças presentes desenharam com o contorno da sua mão um dinossauro e pintaram-no na última página do livro síntese do projeto (fig. 39), fizeram uma sessão de movimento com os fatos dos dinossauros (fig. 35 e 36) e o jogo tradicional “O senhor barqueiro”.

Mostrei às crianças através do livro “Desenhar com as mãos” (Balart, 2015) que tem a imagem da mão e o que se pretende fazer com o seu contorno, o que íamos desenhar na folha do livro grande que eu estava a preparar. Além desta estratégia, optei por começar pela M. (4 anos) por ser a mais velha e muito cuidadosa neste tipo de trabalhos, pois seria, como acabou por ser, um modelo para as restantes crianças. As crianças puderam observar primeiro a imagem e assim compreender melhor como posicionar as mãos (a concretizar) (fig. 34)

Na semana anterior em reflexão com a educadora cooperante concluímos que seria melhor simplificar a atuação das crianças no dia da festa e, como tal, o uso dos fatos de dinossauros ficou para a sessão de movimento deste dia. As crianças adoraram vestir os fatos de dinossauro. Tiveram oportunidade para rebentar as bolhas do fato, andar, correr

e dançar como os dinossauros. Na corrida dos dinossauros (fig. 35) apesar de ter explicado que o último seria o primeiro, as crianças não compreenderam e todos correram depressa, embora tivessem dito antes que os dinossauros andavam devagar porque eram pesados, o que evidencia o seu pensamento rígido e estático característico do estágio pré-operatório (Tavares et al, 2007).



**Figura 34** – O I. (4 anos) e a M. (4 anos) pintam dentro do contorno.

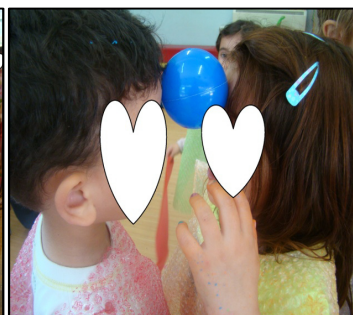


**Figura 35** – O grupo escuta as instruções da corrida.

No interior da sala dançaram primeiro livremente (fig 36) e depois aos pares equilibrando uma bola na testa (fig. 37 e 38). Durante a receção dos pais à exposição da sala no dia seguinte, uma mãe vendo as fotografias e dialogando comigo é que compreendeu porque é que o filho de manhã queria trazer uma bola azul para a escola. Disse: “-Vou levar para mostrar à Manuela. É igual à dela.” Terminámos o dia com o jogo do senhor barqueiro até ao fim da componente letiva.



**Figura 36** - O grupo dança livremente



**Figura 37** – O G. (3 anos) e a N. (3 anos) dançam equilibrando uma bola na testa.



**Figura 38** – O grupo dança aos pares equilibrando a bola na testa.

Estas experiências proporcionaram às crianças aprendizagens ao nível de diferentes áreas, nomeadamente:

- a) Na área de formação pessoal e social - as crianças interagiram com os seus pares, partilhando material; tomaram atenção às instruções dos adultos e cooperaram;
- b) Na área da expressão e comunicação - domínio motor - as crianças desenvolveram a motricidade fina no desenho com o contorno da mão e pintura dentro desses limites, a

coordenação motora e a consciencialização de certas possibilidades do corpo com a corrida e a dança;

c) Na área da expressão e comunicação – domínio da expressão plástica – as crianças através do desenho e pintura desenvolveram o seu sentido estético,

Não cheguei a refletir com eles sobre este dia, mas no dia seguinte a reação deles demonstrou o que sentiram. Perguntaram-me se íamos fazer “uma festa como a de ontem com os fatos dos dinossauros”. Foi nesse momento que me consciencializei que de facto o dia anterior tinha sido encarado pelas crianças como um dia diferente, de festa. O que me deixou muito feliz, uma vez que foi a minha última intervenção encerrando desta forma o projeto.

#### 2.2.6 FASE IV – RESULTADOS E PRODUTOS / DIVULGAÇÃO / AVALIAÇÃO

Embora a divulgação do projeto às outras crianças da instituição tenha sido feita ao longo do mesmo, pois tivemos bastantes visitas durante a execução do projeto, reservou-se o dia 17 de junho a divulgação alargada a toda a comunidade, uma vez que era o dia da festa anual do encerramento do ano letivo.

Neste sentido, como já referi no ponto anterior (execução), foi construído com a ajuda das crianças um livro síntese que documentava com trabalhos e fotografias as fases do projeto (fig. 39), nomeadamente, a avaliação feita com as crianças (quadro 7).

**Quadro 7-** Registo das ideias das crianças/ Avaliação.

O que já sabíamos?	O que queríamos descobrir?	O que aprendemos?
São répteis; Nascer dos ovos; Comem plantas e animais	Como é que andavam? Depressa ou devagar? Como era o tamanho dos dinossauros? Como era a pele dos dinossauros? Os dinossauros ainda nascem?	<b>Fóssil</b> (J e R. 3 anos); <b>Esqueleto</b> (Md 3 anos); A pele dos dinossauros tinha escamas (J. 3 anos); <b>Nomes de dinossauros:</b> <i>Diplodoco</i> ( R.C. 3 anos); <i>Tiranossauro</i> (R. 3 anos); <i>Tricerátoto</i> (J. 3 anos) e <i>Estegossauro</i> (R. 3 anos).

Este quadro, além de constar no livro síntese disponibilizado para consulta, também foi exposto na sala (fig. 40) juntamente com as restantes produções, tais como os dinossauros construídos e a maquete (fig. 41 e 42). Outra documentação colocada à

disposição para consulta foi o diário do projeto, onde constavam as descrições das ações e interações das crianças ao longo do mesmo e os livros consultados (fig. 43). Tudo isto ficou acessível a toda a comunidade, após atuação das crianças no recinto exterior.



**Figura 39** - Capa do livro de síntese.



**Figura 40** - Exposição no flanelógrafo do quadro de avaliação.



**Figura 41** - Dinossauro de pendurar.

Nesta atuação o grupo utilizou as máscaras dos dinossauros, dançou e cantou com exceção de uma criança que no último momento começou a chorar e quis ficar com a mãe. Questionei-me várias vezes se faria sentido este tipo de festa para as crianças, será que se divertiam? Será que era mesmo uma festa para eles? Ou seria mais para os pais? Neste caso concreto foi uma festa para todos, toda a comunidade. Não houve ensaios exaustivos e aborrecidos na preparação da festa, foi tudo feito como algo natural do quotidiano e, por isso, quando chegou o dia e apesar de ser um grupo mais novo, relativamente às restantes salas, cumpriram como se de mais um jogo se tratasse. Além disso, estavam todos orgulhosos de terem os seus familiares presentes, o que é bom porque aproxima a família da escola.

Para cativar a atenção da comunidade foi realizado um cartaz de boas-vindas, colocado à entrada da sala, com as principais fases do projeto (fig. 44).



**Figura 42** - Dinossauros 3 D e maquete.



**Figura 43** - Mesa com o diário de projeto.



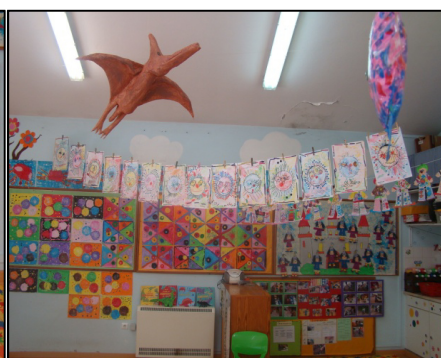
**Figura 44** - Cartaz de Boas-vindas.

Assim, nesta divulgação constaram não só as produções realizadas no âmbito do projeto, mas também trabalhos realizados ao longo do ano, tendo a educadora cooperante disponibilizado um espaço na parede para expor fotografias da realização de outras propostas educativas (fig. 45).

A reação dos pais foi muito positiva, pois teceram vários elogios ao trabalho desenvolvido pela educadora cooperante e ao envolvimento dos filhos no projeto dos dinossauros (fig.46).



**Figura 45**– Partilha das aprendizagens das crianças.



**Figura 46**- Exposição/ divulgação dos trabalhos realizados ao longo do ano.

### 2.2.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ultrapassadas as dificuldades iniciais no arranque do projeto, confesso que todo este processo se revelou uma boa e enriquecedora surpresa. No desenrolar do mesmo, compreendi na prática como é ver a criança enquanto agente ativo e competente nas suas descobertas e aprendizagens defendida pela perspetiva socioconstrutivista, sendo o educador um orientador e proporcionador de “andaimes”.

Tal como se verifica na revisão de literatura sobre este tipo de metodologia “Não se trata efetivamente de executar um plano visando o produto final, mas sim construir um caminho flexível com a participação das crianças e por isso distingue-se bem de outras atividades globalizantes orientadas apenas pelo educador” (Ministério da Educação, 1998), inicialmente tinha idealizado fazer com as crianças um canto temático com um dinossauro grande e ovos, mas depois falando com elas surgiu outra ideia. Por isso a planificação surge realmente com a participação efetiva das crianças e não apenas a partir da sua observação, ou seja, é feita com as crianças, com as suas sugestões, como referem Oliveira- Formosinho e Andrade (2011, p. 77)

a planificação cria um momento em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. É um momento em que a criança ouve e se ouve (...), para fazer planificações como forma refletida de iniciar a ação. A criança que se escuta cria *habitus* de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões.

Constatei, também, que de facto, tal como defende Vasconcelos et al (2012, p.10) “o saber é gerado na prática social e é enquadrado cultural e historicamente. Os processos de ‘negociação’ e ‘consenso’ preconizados por Bruner (1986) tornam-se imprescindíveis à prossecução da metodologia de trabalho de projeto com os mais pequenos” verificando-se o desenvolvimento de relações positivas e democráticas no grupo. Ao longo do projeto foi-se notando coesão no grupo e o envolvimento da família trazendo as crianças de casa várias informações e objetos (camisolas com dinossauros, um bolo decorado com dinossauros, bonecos em plástico de dinossauros para colocar na maquete e para brincar). Todos participámos colaborativamente. Mesmo nas semanas em que era mestranda observadora, a educadora cooperante permitiu que eu interviesse também, para concluir as propostas planificadas e iniciadas na semana anterior ajudando-me na realização das mesmas. Não houve por isso, uma separação estanque entre as semanas de intervenção. Dado o envolvimento das crianças penso que foi uma mais-valia esta posição da educadora cooperante, pois não houve quebras neste interesse e motivação que uma interrupção poderia provocar. Senti por isso apoio e colaboração que foi fulcral para a concretização das atividades em que todos estavam envolvidos (crianças e adultos), tal como Hohmann e Weikart (2011, p. 131) referem

Ao colaborarem, os elementos da equipa obtém reconhecimento, um sentido de trabalho bem sucedido e um sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que pensam de forma semelhante. Acabam por valorizar o facto de terem colegas com objectivos curriculares semelhantes com quem possam conversar e resolver problemas. Descobrem que podem prestar às crianças de quem cuidam um serviço educativo com uma abordagem consistente, porque definem juntos os objetivos e planeiam em conjunto quais as estratégias para os concretizar. Quando os adultos partilham o controlo com os outros elementos da equipa verificam muitas vezes que, em consequência, é também mais fácil partilhar o controlo com as crianças.

A este respeito Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 103) referem

A motivação da criança para a aprendizagem experiencial desenvolve-se na identificação dos seus interesses, criando intencionalidade e propósitos e dialogando com as motivações profissionais do(a) educador(a) enquanto detentor(a) de profissionalidade e identidade que projeta no encontro com a criança.

Neste sentido, aprendi que a metodologia de trabalho de projeto é uma estratégia eficaz na promoção de um ambiente afetivo de bem-estar e envolvimento onde crianças e adultos partilham o gosto por aprender. Por outro lado, o educador ao conciliar os interesses, motivações e necessidades das crianças, com os diferentes conteúdos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), integra as experiências aos vários níveis de aprendizagem e desenvolvimento e contribui para o seu efetivo desenvolvimento global. Será, por isso, uma opção enquanto futura educadora.

## CONCLUSÃO

Olhando o percurso vivenciado ao longo deste mestrado procurei, com a elaboração do presente relatório, refletir e partilhar algumas das minhas dificuldades e aprendizagens, experiências e situações vividas quer no contexto de Creche quer no contexto de Jardim de Infância. Foi por isso uma etapa essencial na minha formação, na medida em que confrontada com *a praxis* tive necessidade de desenvolver competências essenciais ao exercício da profissão de educador, tais como observar; planear; agir; avaliar; refletir e comunicar (Ministério da Educação, 1997), o que por sua vez levou a um melhor (considero eu) entendimento do que se defende em teoria e, desta forma, ter bases sustentadas para fazer opções na construção da minha identidade profissional.

Com a dimensão reflexiva referente aos dois contextos de Educação de Infância, apresentei o meu percurso evidenciando uma evolução no exercício da reflexão. Aqui demonstrei a minha compreensão da interligação das diferentes etapas da intencionalidade do processo educativo, salientando a importância da observação. Ao registar o que observa o educador estará em melhores condições de refletir sobre a sua ação educativa, sobre os interesses e necessidades das crianças e, conseqüentemente, planificar e avaliar de forma adequada. Esta capacidade de refletir, no sentido da adoção de uma atitude investigativa, permite ao profissional de educação estudar e avaliar o processo educativo e a partir daí proceder às mudanças necessárias com o objetivo de evoluir e não estagnar (O que correu bem ou menos bem? O que alteraria? Que materiais utilizaria de novo?) Significando que as opções tomadas estarão de acordo com o grupo de crianças deste contexto específico.

Complementarmente, na dimensão investigativa continuei a evidenciar a necessidade que o educador de infância tem de praticar no seu quotidiano a sua observação e de criar registos que permitam uma (re)escuta, revisão e revisitação dos processos dos quais adulto e crianças fazem parte, tornando possível a problematização da sua ação e a sua reconstrução. Assim, o principal objetivo do ensaio investigativo foi o de treinar a observação, o registo, a análise e apresentação de dados que são competências essenciais no educador. Neste sentido foi uma mais-valia no desenvolvimento da profissionalidade específica da educadora estagiária. Para além desta questão, considero que neste ponto também ficou demonstrado a importância das interações com os materiais enquanto dimensão pedagógica.

Relativamente ao desenvolvimento do projeto “Os dinossauros” através da metodologia de trabalho de projeto, penso que ficou evidente o prazer que senti ao concretizá-lo com as crianças. Aprendi a valorizar as ideias, os conhecimentos e as ações das crianças, num ambiente de escuta e de negociação que, por sua vez, proporcionou o desenvolvimento de relações positivas, através de experiências significativas.

Concordo portanto, com as perspetivas de Portugal (1998, 2009), Cordeiro (2007), Hohmann e Weikart (2011), Vasconcelos et al (2012) quando referem que são as relações e interações positivas que estão na base do desenvolvimento equilibrado da criança nos seus aspetos, intelectual, moral e físico, visando a sua inserção na sociedade, enquanto cidadãos úteis e felizes. Posso concluir que foi neste envolvimento proporcionado pelas relações e interações positivas com as crianças que terminei esta fase da minha vida académica e, por conseguinte, jamais a esquecerei.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, X. & Sentis, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Onomázein*, nro. 10, pp. 33-56. <http://www.acuedi.org/doc/4168/desarrollo-pragmtico-en-el-habla-infantil.html>.
- Alava, M. J. & Palacios, P. (1993). *Será feliz uma criança no Infantário?* Porto: Porto Editora.
- Amorim, K., Anjos, A. & Rossetti-Ferreira, M. (2012). Processos Interativos de Bebês em Creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 378-389. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v25n2/a20v25n2.pdf>.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. *Educação em creche: Participação e Diversidade*, 29-74. Porto: Porto Editora.
- Avô, A. B. (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto, Lda.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Blaye, A. & Lemaire, P. (2011). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brazelton, T. B. (2013). *O grande livro da criança*. O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos. Barcarena: Editorial Presença.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a a experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cheyne, J. (1976). Development of forms and functions of smiling in preschoolers. In *Child Development*, 47, 820-823. Recuperado de doi: 10.2307/1128200.
- Cole, M. (1992). Context, modularity, and the cultural constitution of development. In L.T.Winegar e J. Valsiner (eds), *Children's within social context*. Vol. 2, *Research and methodology* (pp.5-32). Hillsdale,NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cordeiro, M. (2008). *O livro da criança*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

- Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto [Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e dos professor do 1.º ciclo do ensino básico]. Recuperado de <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55725575.pdf>.
- Dempsey, J. D. & Frost, J. L. (2010). Contextos lúdicos na Educação de Infância. In B. Spodek (Org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 687-724. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dias, M. I. S. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA-Instituto de Investigação Desenvolvimento e Estudos Avançados. Instituto Politécnico de Leiria.
- Dias, I.S. & Correia, S. (2012) Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*. ISSN: 1681-5653 n.º 60/1 – 15/09/12.
- Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico (2003-2015). Porto: Porto Editora. Recuperado de <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/dinossauro>.
- Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico (2003-2015). Porto: Porto Editora. Recuperado de <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/interação>.
- Drummond, M. (2005). Avaliar a aprendizagem das crianças. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 7, 7-22.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Uma estratégia de formação de professores. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fosnot, T. C. (1996). *Construtivismo e Educação*. Teoria, perspectivas e prática. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Freixo, M. J. V. (2010). *Metodologia científica*. Lisboa: Instituto Piaget Paulo: Cortez Editora.
- Frith, A. & Scott, P. (2010). *Espreita o Mundo dos Dinossauros*. Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (orgs.) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, 48-77. Porto: Porto Editora.
- Garvey, C. (1977). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jablon, J., Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da observação: do nascimento aos 8 anos*. Porto Alegre: Artmed.

- Jenkins, P. D. (1980). *The magic of puppetry*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Kellner, A. (2010). *Como surgiram os dinossauros?* Recuperado de <http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/cacadores-de-fosseis/como-surgiram-os-dinossauros>.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>.
- Ladd, G. W. & Coleman, C. C. (2010). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek (Org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 119-166. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Lepetit, E. (2015). *Descobrimos... Os Dinossáurios*. Girona: PanininEspana.
- Lowenfeld, V. (1982). *A criança e a sua arte*. São Paulo: Edições Mestre Jou.
- Mamede, M. M.. (2001) Caminhando para a construção de uma pedagogia interativa na creche. *Em Aberto*. Brasília, 18 (73), 41-53. Recuperado de [http://www.oei.es/inicial/articulos/bom\\_comeco.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/bom_comeco.pdf).
- Mello, C.O. & Sperb, T. M. (1997). Para além dos objetos, sem perdê-los de vista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13 (1), 153 - 160. Brasília: UNB. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/psicologia/nucleos-e-laboratorios/celis/artigos>.
- Mena, J. G. & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com os bebês e crianças pequenas na creche*. Porto Alegre: AMGH Editora.
- Ministério da Educação. (2011). Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011. Recuperado de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular\\_avaliacao\\_epe.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular_avaliacao_epe.pdf).
- Ministério da Educação (2012-2015). Projeto educativo do agrupamento de escolas de Marrazes.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Education and Care*. Paris: OCDE.
- Oliveira-Formosinho, J.(org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gâmbua, (orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, 11-27. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Mcgrawhill.
- Pereira, J. D. L. & Lopes, M. S. (2007). *Fantoches e outras formas animadas no contexto educativo*. Chaves: Intervenção-Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche - Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI, 1, 85-106. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Relatório do estudo: *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* [PDF]. Recuperado de <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal. Ministério da Educação (1992). *Um Projecto Educativo/ Instituto de Inovação Educacional*. Lisboa: Departamento de Estudos de Investigação e Inovação Educacional. IIE/NDI/Reprografia.
- Portugal. Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Portugal. Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rafael, M. (2010). Abordagens comportamentais da aprendizagem. In L. G. Miranda & S. Bahia (orgs.) *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, 122-140. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Rankin, B. (1999). Desenvolvimento do Currículo em Reggio Emilia- Um Projecto de Currículo de Longo Prazo sobre Dinossauros. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, (1999). *As cem linguagens da criança*, 195-216. Porto Alegre: Artmed.
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

- Santos, C. M. D. (2008). Os dinossauros de Hennig: sobre a importância do monofiletismo para a sistemática biológica. *Scientiae Studia*, vol.6, nº.2, 179-200. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ss/v6n2/03.pdf>.
- Schaffer, H. (1999). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Smith, P. K., Cowie, H. & Blades, M. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 2º volume - Drama e dança. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tavares, J; Pereira, A. S.; Gomes, A. L.; Monteiro, S. M. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. A prática educativa de Ana. Lisboa: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens/Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

## ANEXOS

## **Anexo 1 - 1ª Reflexão sobre a observação - PES (creche)**

### **1.ª Reflexão**

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada – creche é apresentada a presente reflexão que incide sobre o período de observação que decorreu no dia 23 de Setembro de 2014 das 9h às 17h com uma hora de almoço e no dia 24 apenas das 9h às 13h. De acordo com a sugestão dada na reunião do dia 22 de Setembro pela professora Isabel Dias procurei delinear um plano com alguns focos de observação a considerar, nomeadamente: o meio; a instituição; a sala (ambiente físico: disposição de móveis e materiais; áreas, cor, iluminação; espaço: aconchegante? Caótico? muito organizado? rotina diária; o grupo de crianças: Quantidade; género; interesses/necessidades; Há interações positivas ou muitas lutas e empurrões?).

Se por um lado havia a preocupação metodológica, mais técnica, por outro, havia a componente mais humana como iriam as crianças reagir com a minha presença? Que propostas educativas iria observar? Fui bem recebida por todos da instituição em geral não tendo detetado nenhum constrangimento por parte das dezassete crianças de dois anos que em Outubro vão ser dezoito. Aceitaram muito bem a presença das estagiárias.

Assim, optei pela observação naturalista que segundo o dicionário LANDSHEERE (1979), citado por Albano Estrela (1984) significa “observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (p.48). e de forma participada, interagindo com as crianças nas suas brincadeiras livres, utilizando notas de campo e grelhas de observação de fim aberto, fui registando interações/momentos significativos, como refere Dias (2009)

É necessário conhecer a(s) criança(s) e o(s) contexto(s) educativo(s) que a(s) rodeia(m) para saber o que a criança já é capaz de fazer, para ajustar respostas ao desenvolvimento da criança, para intervir (escolhendo materiais, esquemas de organização, estratégias a utilizar, regras a estabelecer, exigências a fazer). A observação no contexto de sala de actividades é uma estratégia privilegiada que permite captar o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança. (p.30)

Do pouco tempo que observei deu para sentir que a educadora tem “pulso”, isto é, consegue manter a rotina e mantê-los interessados nas histórias que lê (é muito

expressiva), mas também é meiga e bem-disposta. No entanto, notei que algumas crianças ainda não conseguem entrar no “faz de conta”, mas todos seguem as instruções da canção dos “Bons Dias”, mesmo quando têm de cantar baixinho. Quem sabe se não poderá ser um ponto de partida para o ensaio investigativo?

### **Referências bibliográficas:**

Dias Simões, M<sup>a</sup> Isabel (2009). *Promoção de Competências em Educação*. INDEA- Instituto de Investigação Desenvolvimento e Estudos Avançados. Instituto politécnico de Leiria.

Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Uma estratégia de formação de professores. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica

## **Anexo 2 – Pedido de autorização para fotografar - PES (creche)**

À .....

2240 Leiria

Leiria, 30 de setembro de 2014

Exmo. Sr. Diretor,

██████████ e Maria Manuela Alves, mestradas do IPL-ESECS de Leiria, em Prática de Ensino Supervisionada – creche na sala dos dois anos do 1º andar (sala da educadora cooperante ██████████), vêm por este meio, solicitar autorização para fotografar as vossas instalações, como elemento de apoio à caracterização da creche a partir da próxima 4ª feira dia 1 de outubro, ou em data a sugerir por V.ª Ex.ª.

Pedimos também autorização aos pais para fotografar as crianças nas experiências educativas, a partir de 13 de outubro de 2014, garantindo desde já que ocultaremos os seus rostos. A finalidade destes registos fotográficos, será unicamente de apoio à caracterização do grupo de crianças e sua evolução em contexto de prática pedagógica que iremos desenvolver.

Caso haja dificuldade de consenso nesta matéria, pedimos aos pais que possamos fotografar as crianças de costas, ou apenas o tronco e membros, com o foco nas atividades educativas.

Agradecendo a atenção dispensada, os nossos melhores cumprimentos,

As mestradas:

██████████ (tel. ██████████)

---

Maria Manuela Alves (tel. ██████████)

## Anexo 3 – 14.<sup>a</sup>Reflexão - PES (Creche)

### 14.<sup>a</sup>Reflexão

Resultante da décima quarta semana de Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de creche surge a presente reflexão que está organizada de acordo com os seguintes referentes: o desenvolvimento das crianças a partir das propostas educativas da educadora cooperante e a intencionalidade educativa em todos os momentos da rotina. Esta semana faltei a um dia de estágio de modo que irei refletir sobre os restantes dois dias de estágio em que apoiei a educadora cooperante na concretização da sua planificação, tendo observado e interagido com as crianças.

As propostas educativas incidiram sobre a temática do inverno, no seguimento do tema geral do projeto de sala que é: As quatro estações. Assim, na terça-feira a educadora cooperante mostrou/ explorou as ilustrações alusivas ao inverno do livro “As quatro estações” e foi colocando questões às crianças sobre o que viam e o que acontece no inverno. Nesta conversa e consoante as respostas das crianças **(desenvolvimento do domínio cognitivo e social)** a educadora deu ênfase à chegada de mais frio, referindo que nalguns sítios chega a cair neve e a necessidade de usar mais acessórios de roupa como as luvas, gorros e cachecóis. Aproveitando uma imagem de floco de gelo do livro, em tons de azul e o facto de na árvore do inverno estarem as fotografias das crianças coladas em flocos de gelo, também em tons de azul, assinalando o seu aniversário, a educadora propôs a pintura do “frio” em azul numa folha branca A3, abordando desta forma uma nova cor, o azul. As crianças realizaram a pintura com um pincel largo e grande, surgindo a oportunidade para trabalhar as noções de grande e pequeno **(desenvolvimento do domínio cognitivo)**, pois os pincéis da sala que utilizam mais regularmente são mais pequenos. A exploração deste novo material, foi muito positiva, pois as crianças ficaram entusiasmadas e curiosas, conseguiram agarrar e espalhar a tinta no papel **(desenvolvimento do domínio motor)**, ver imagem 1.

No dia seguinte, a educadora cooperante mostra novamente as imagens do inverno do livro “As quatro estações” e conversa sobre o que se fez no dia anterior, o objetivo é agora pintar por cima a árvore do inverno, coloca por isso o enfoque nas imagens das árvores e chama a atenção das crianças para a árvore que se encontra no jardim da instituição em frente à janela (não tem folhas). À medida que as crianças eram chamadas à mesa para pintarem a sua árvore tinham que escolher entre uma árvore com

neve (tinta branca), ou sem neve (tinta castanha), usando um pincel mais fino e estreito **(desenvolvimento do domínio cognitivo, social e motor)**, ver imagem 2.



Imagem 1 – 06/01/2015



Imagem 2 – 07/01/2015

Enquanto umas crianças iam pintando a sua árvore com a orientação da assistente operacional, a educadora cooperante foi para a varanda e conversou individualmente com as crianças registando o que estas diziam sobre a proposta, levando-me a refletir sobre o trabalho de equipa, pois a concretização da proposta por todas as crianças do grupo (com exceção de duas crianças que faltaram na terça-feira) e o registo individual de cada uma, só foi possível neste contexto de trabalho de equipa, tal como Dias (2009, p. 24) afirma “ A competência da cooperação exige capacidade para operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades no sentido da construção em conjunto, maximizando potencialidades individuais de forma equilibrada e com o objetivo último de realizar um fim comum. Este sentido de equipa pressupõe que os indivíduos se reconheçam como interdependentes e colaborem naquilo em que a equipa espera deles.” Se o educador educa e não é apenas cuidador de crianças, então tudo o que acontece ao longo do dia tem intencionalidade educativa. Assim, o currículo concretiza-se quer nas interações na brincadeira livre, quer nas propostas educativas, quer nos cuidados oferecidos à criança (higiene e alimentação).

Neste último aspeto, o menos focado durante as minhas planificações e anteriores reflexões, saliento que apesar de não ter mencionado, esteve sempre presente quer na intervenção da educadora cooperante quer na minha, uma vez que agi de acordo com a mesma, ou seja, houve sempre a intenção de promover a aquisição e progressão de hábitos de higiene pessoal, de forma cada vez mais autónoma (lavar as mãos e a boca; lavar os dentes; promover o treino do controlo dos esfíncteres durante o dia e a sesta) e fomentar a aquisição de hábitos de autonomia no momento das refeições, através do

incentivo para a criança comer sozinha. Porquê falar nisto agora? Porque no dia em que faltei o grupo de crianças começou a comer com garfo e faca e individualmente houve progressos no controlo dos esfíncteres o que vem ao encontro do que foi afirmado anteriormente, levando-me a refletir sobre o mesmo. Além disso, nestes momentos há também interações positivas (adulto/criança), seja uma canção que se cante durante a muda de fralda, seja um diálogo durante a refeição, como Gabriela Portugal (s.d., p.8) defende “Interações positivas, cuidados de rotina, atividades livres e brincar, estando sempre o adulto disponível são as grandes estratégias de desenvolvimento curricular, sem esquecer a importância do estabelecimento de relações colaborativas “alianças” com as famílias, dimensões determinantes da qualidade dos serviços de creche.”

### **Referências bibliográficas:**

Dias, M. I. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA- Instituto de Investigação Desenvolvimento e Estudos Avançados. Instituto politécnico de Leiria.

Portugal, G. (s/ data) *Finalidades e práticas educativas em creche das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS

## Anexo 4 - Registo do desafio semanal - PES (Creche)

### Registo do desafio semanal da 11ª semana

**Data:** 11ª semana      **Hora:** 09h às 17h      **Ano letivo:** 2014/2015      **Contexto:** Creche

**Mestranda:** Maria Manuela Chagas Alves

**Página:** 1

#### Exercício semanal/ Desafio: **Estar atenta à motricidade fina**

**Vivi:** Momentos divertidos, alegres e de muito carinho. O F. não consegue estar quieto, num dia desta semana ao colocá-lo no chão depois de lhe por a fralda, bateu com a cabeça no meu rosto e eu disse-lhe: Vês?! Não páras quieto um bocadinho, magoas-te a Manuela! Ele vira-se muito depressa e faz-me festinhas na cara e eu dei-lhe um beijo (ternura). A instituição que se afirma laica, nesta época natalícia não fala sobre o presépio/ nascimento do menino Jesus, mas as crianças não sabem destas coisas dos adultos e novamente o F. durante o lanche no refeitório começa a cantar “Avé, Avé, Avé, Maria” (uma canção que se canta no santuário de Fátima, ri-me logo, claro). – Quem te ensinou essa canção F.? Ele respondeu: - Foi a avó Maria. Durante a muda da fralda do G. O depois do lanche, o F. que estava no bacio começa a cantar: “- Oliveirinha da Serra, o vento leva a flor...”. E eu juntei-me a ele a cantar, mas deu-me vontade de rir porque penso que ele associou a canção ao nome do amigo, não tenho a certeza, mas foi um momento divertido.

**Senti:** Admiração pelas crianças mais novas do grupo como o M. e o G. D. que são os meninos que comunicam menos vezes verbalmente, mas que têm jeito para a colagem e para a pintura segurando bem o pincel. Já tinha reparado durante a atividade da saca do bolinho e esta semana confirmei esta evidência do seu desenvolvimento da motricidade fina comparativamente a outras crianças mais comunicativas verbalmente e mais velhas. Outro menino que também tem muito jeito com o pincel é G. O. e que é também um dos mais novos da sala.



M.



G. O.



G.D.

E as crianças mais velhas:



**J. e M.J.**

**Pensei:** Estou tão cansada! Nunca mais chega Janeiro! Mas sei que vou ter saudades...

## Anexo 5 - 3ª Reflexão - PES (Creche)

### 3ª Reflexão

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada – creche é apresentada a presente reflexão que incide sobre a terceira semana do período de observação.

Nesta semana como nos foi dada a oportunidade de intervir em determinados momentos sozinhas, nem tudo correu bem, a educadora chamou-nos a atenção para sermos mais enérgicas, segurar mais o grupo, por ex; brincar com os seus pontos de interesse, nomeadamente, os fantoches. Se as crianças estão mais agitadas é preferível não cantar a canção dos “Bons dias” e tentar acalmá-los, mas gostou da ideia da música da chuva com as mãos, no entanto achou complicado para eles começar apenas com um dedo, depois outro, mas? Não é assim que deve ser para eles se irem habituando? Ainda não sabem contar, ao nível da motricidade alguns ainda não colocam um dedo de cada vez, mas não é experimentando, com a repetição, imitação e com a curiosidade de ouvir o som que eles aprendem? Será que compliquei, mesmo? Segundo, Trevarthen (2012, citado por Formosinho & Araújo, 2013, p. 25) “Na nossa linguagem, quando a aprendizagem experiencial da criança é desenvolvida em companhia, desenvolve-se a atenção partilhada e a inter-subjetividade” tendo Formosinho & Araújo acrescentado ” e criam-se bases sólidas para a exploração, a comunicação e a significação.”

Apesar da divisão da sala em áreas cuja deslocação das crianças de umas para outras é feita sem problemas e tanto as crianças como os adultos têm visibilidade total da sala, há regras na sala e não se pode correr, uma necessidade que observei várias vezes e várias vezes foi relembrada a regra. As crianças foram algumas vezes à rua, zona tipo parque com escorrega e triciclos, mas ainda não os observei no pavilhão, por isso é que pensámos iniciar a nossa intervenção com a expressão motora. Foi por essa razão que tanto queríamos ter assistido antes, a uma aula do professor José Amoroso. Não foi possível, paciência! Há sempre a internet! A educadora concordou connosco e com as ideias para a planificação, surgidas das necessidades e interesses das crianças no âmbito do tema do projeto pedagógico da sala.

**Referências bibliográficas:** Formosinho, J. O. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

## Anexo 6 - 8ª Reflexão - PES (Creche)

### 8ª Reflexão

A presente reflexão é decorrente da oitava semana de Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de creche a qual foi novamente partilhada, ou seja, na segunda-feira agi como estagiária atuante sem a presença da colega que faltou nesse dia e na terça-feira a colega M ■ agiu como estagiária atuante numa atividade inserida na expressão plástica que se estendeu a quarta-feira.

Na segunda-feira o fantoche “Maria Castanha” aparece como um amigo que quer conhecer aquelas crianças e contar a sua história. Na exploração da sua história aliada às ilustrações apresentadas, este fantoche serviu de pretexto para o (re)conhecimento da cor castanha; do fruto castanha como fruto do Outono; da profissão de assador de castanhas; do utensílio que assa as castanhas; das diferenças físicas entre as crianças (uns são loiros, outros morenos, outros mais escuros como a Maria Castanha), da importância da amizade e solidariedade. Algumas das crianças por iniciativa própria, após a sesta, tentam auxiliar os amigos que têm mais dificuldade a calçarem-se sozinhos, é algo que me deixa muito satisfeita, para mim significa que os valores sobre a amizade e entre ajuda estão presentes no grupo, logo é algo que se deve continuar a apostar.

Só quando o educador se aventura no caminho do imaginário quando o reconhece como sendo diferente do da objectividade científica, do da percepção e ainda do dos conceitos do senso comum quando se dispõe a ler e a falar a linguagem que lá se fala, que é essencialmente afectiva, quando deixa que as imagens que o habitam procurem, afastem, abracem, destruam outras imagens, isto é, se mantenham vivas, só então o educador habitará o espaço da ilusão e acreditará no Fantoche – um dos seus habitantes- COMO ALGUÉM.” (Costa & Baganha, 1989, p. 42)

Nesta mistura dos dois planos (mundo do imaginário e do mundo real) senti pelas reações e respostas que iam dando que as crianças estavam envolvidas nesta dinâmica, reconhecendo-se a elas próprias, os amigos, bem como o diretor da instituição enquanto assador de castanhas nas ilustrações, trocando os seus conhecimentos uns com os outros (adultos e pares). Pessoalmente, foi uma atividade que me deu muito prazer fazer, dar vida à Maria Castanha, e ver o entusiasmo nas expressões faciais das crianças.

Na terça-feira a colega apresenta o assador de castanhas feito em barro explica a atividade e enquanto prepara o material, as crianças degustam castanhas cozidas que a colega trouxe. Enquanto uns brincavam livremente, outros eram chamados para explorar o barro e construir algo, tal como fora construído o assador. Noto que a maioria das crianças é muito interessada por este tipo de atividades, chegam-se à mesa, mesmo sem ser chamadas e por vezes tem que ser o adulto a orientar no sentido da finalização da tarefa a qual por vezes não querem dar por terminada. Mais uma vez levanta-se a questão entre o processo e produto final. Qual o mais importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança? O que temos de mudar?

### **Referências Bibliográficas:**

Costa, Isabel A. & Baganha, F. (1989). *O Fantoche que ajuda a crescer*. Porto: Edições Asa.

## **Anexo 7 - 11ª Reflexão - PES (Creche)**

### **11ª Reflexão**

A presente reflexão surge da décima primeira semana de Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de creche e está organizada de acordo com os seguintes referentes: a minha planificação e intervenção; o desenvolvimento das crianças a partir das propostas educativas e o desafio a que me propus esta semana.

Esta semana continuei a intervir apenas auxiliada e auxiliando a [REDACTED]. Foi uma semana dedicada à finalização das atividades alusivas ao tema do Natal iniciadas na semana anterior, pelo que as crianças tiveram mais uma vez a oportunidade de desenvolver a motricidade fina. Durante a realização das mesmas fui dialogando com as crianças sobre o Natal e ao nível do domínio cognitivo e social, algumas crianças expressaram as suas ideias, como por exemplo, a M.J., referiu que já tinha feito a árvore de natal em casa e a M. Rp. disse que ia fazer com a mamã. A este tipo de propostas educativas, na área da plástica, o grupo em geral adere entusiasticamente, por vezes juntam-se à mesa de trabalho mais do que as duas crianças chamadas inicialmente, tendo os adultos necessidade de intervir alertando-os para irem brincar.

Relativamente ao desafio a que me propus - comunicar de forma mais positiva -, confesso que não é fácil, mas tento não interagir com as crianças, utilizando frases começadas pelo “Não”. Por exemplo: em vez de dizer : -Não corras na sala ou não se pode correr na sala, agora digo: Sabes as regras da sala? Quais são? Vamos cumprir as regras? O que achas?

## **Anexo 8 - 10ª Reflexão - PES (Creche)**

### **10ª Reflexão**

A presente reflexão surge da décima semana de Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de creche e está organizada de acordo com os seguintes referentes: a minha planificação e intervenção; o desenvolvimento das crianças a partir das propostas educativas e o desafio a que me propus esta semana.

O meu par de estágio encontra-se de baixa médica, bem como a educadora cooperante, no entanto, esta deixou orientações para a planificação da semana pelo que, intervi todos os dias auxiliando e sendo auxiliada pela CI [REDACTED]. As propostas educativas centraram-se no tema do Natal, tendo iniciado a semana com uma história alusiva ao mesmo, cujo livro voltei a mostrar na terça-feira, agora de forma mais rápida e colocando questões sobre a história, às quais as crianças iam respondendo, mostrando que estiveram atentas no dia anterior. Por exemplo, quando perguntei se o Sam (o menino da história) conseguira comprar um presente para o Pai Natal, uma das crianças do grupo (o J.) respondeu que não, normalmente esta criança que é uma das mais velhas da sala é a mais participativa, respondendo prontamente e de forma correta às questões dos adultos o que evidencia o seu desenvolvimento cognitivo. A M.R. interveio dizendo que o Pai Natal só dá presentes aos meninos que se portam bem, demonstrando o seu conhecimento prévio sobre este tema. Constatei que as ilustrações em 3D do livro cativaram a atenção das crianças e com a minha narração da história sem ler, consegui mantê-las motivadas. Estava mais atenta às suas reações e agi de acordo com as mesmas, por exemplo, colocando questões sobre o que vinha a seguir (Ex:” – O que é que o Sam vai oferecer ao Pai Natal?”) e exagerando na entoação, dramatizando as ações dos personagens. Na quarta-feira antes de irmos para o pavilhão ensaiar, enquanto comiam a bolacha voltei a dialogar com as crianças sobre a história fazendo uma revisão geral da mesma.

Depois de forradas as caixas de diferentes tamanhos com papel de cenário, as crianças (dois a dois) pintaram-nas a pincel com tinta verde e de castanho a caixa que serve de tronco/base da “árvore”. Fiquei surpreendida com o jeito que o G.D. tem para segurar o pincel e puxar bem a tinta, indicando um bom desenvolvimento da motricidade fina. É uma criança que comunica pouco verbalmente, mas nesta atividade apercebi-me da sua ansiedade para a fazer, através da sua expressão corporal, andava de um lado para o

outro a olhar muito atento ao trabalho dos outros, assim que o chamámos a sua expressão facial foi de puro contentamento. Na quarta-feira fomos para o pavilhão ensaiar para a festa de Natal pelo que as atividades planeadas para esse dia foram adiadas para a semana seguinte.

Esta semana estive atenta à comunicação verbal das crianças e dos adultos, tendo constatado o que Alava e Palacios (1993, p. 134) afirmam sobre os dois anos:

“Os dois anos marcam uma etapa fundamental na vida da criança. Ela chega a ter consciência da sua **identidade**, do seu próprio eu, mas dada a sua imaturidade e dependência, isso dá origem a uma fase muito conflituosa, na qual o elemento predominante é a auto-afirmação, por parte da criança, através do negativismo. Isto é, a criança não liga a sugestões, argumentos ou explicações, sendo constantemente e de forma reiterada o **“não” a sua frase favorita.**”

De facto, o que estes autores descrevem é o quotidiano do meu grupo de crianças, até parece que só sabem dizer **“Não”** e os adultos? Será que utilizam muitas vezes o **Não**? Verifiquei que sim, inclusivamente eu, “Não faças isso..., Não se pode correr na sala..., Não se pode levar brinquedos para a varanda...Não empurres...Não faças barulho...Tanto **não** e o efeito é exatamente o contrário, porque não ligam nenhuma e repetem o comportamento que quero travar. O desafio seguinte será pesquisar como utilizar uma comunicação mais positiva e tentar aplicar. Refletirei proximamente no meu desempenho e resultados, será que vou conseguir comunicar de forma mais positiva?

### **Referências Bibliográficas:**

Alava, M.J. & Palacios, P. (1993). *Será feliz uma criança no Infantário?* Porto: Porto Editora

## **Anexo 9 – 9ª Reflexão - PES (Creche)**

### **9ª Reflexão**

Decorrente da nona semana de Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de creche, apresento esta reflexão que está organizada de acordo com os seguintes referentes: aspetos positivos da minha planificação e atuação; o desenvolvimento das crianças a partir das propostas educativas e a minha própria aprendizagem.

Esta semana fiquei sem par de estágio que se encontra de baixa médica, pelo que planifiquei de acordo com as orientações da educadora cooperante e intervi todos os dias com o apoio desta, e da auxiliar. Apesar de ter sido sugerida, para segunda-feira, a dramatização da história adaptada pela educadora cooperante sobre o Menino que não sabia brincar, os materiais e a forma de os apresentar foram da minha responsabilidade. Através de fantoches de papel tipo marionetas apresentei a história com o auxílio da educadora cooperante no sentido de (re)construir o conhecimento das crianças sobre o “Dia Nacional do Pijama, 20 de Nov.” No que se refere às aprendizagens das crianças com esta proposta educativa foi possível observar que, com a exploração das imagens do cenário do teatro de marionetas todas as crianças reconheceram o pátio do Jardim ██████████ e demonstraram compreender o objetivo desse dia comemorativo quando mencionaram o mealheiro que levaram para casa para colocar moedas para ajudar outras crianças. No fim da atividade cada uma escolheu a sua personagem, para colorir (apenas o pijama) no dia seguinte. Ao nível do domínio cognitivo e social, as crianças expressaram as suas ideias cujo registo foi colocado mais tarde na parede da sala. Quando transmiti à educadora cooperante o que duas crianças tinham respondido, esta perguntou-me se tinha sido exatamente assim que elas falaram e foi então que dei conta de que como as entendia bem, escrevia o registo corretamente sem ter em conta a fonologia das crianças, por exemplo, à pergunta: - Porque é que vamos fazer uma festa do pijama? O G. respondeu-me: Poque xim! E eu tinha escrito: Porque sim! Esta chamada de atenção da educadora constituiu uma aprendizagem significativa, embora eu soubesse disso a nível teórico, que é importante fazer este tipo de registo para mais tarde com outros registos evidenciar a evolução da linguagem da criança, na prática e envolvida na ação esqueci-me completamente.

No dia seguinte, depois de fazer novamente a dramatização da história, as personagens escolhidas foram pintadas por cada uma das crianças, foi curioso verificar que a

personagem principal “O menino” foi o mais escolhido, seguido da Maria e por fim a Milu. Questiono-me sobre os motivos desta escolha, terá sido por terem criado empatia com a personagem e também quererem ajudá-lo a saber a brincar? Ou foi apenas aleatório? Pintaram com as cores que livremente iam escolhendo, mas apesar de orientados, alguns saíram dos limites da parte do desenho - a roupa - que tinham de colorir, indicador da fase da garatuja do estágio sensório-motor em que se encontram. Segundo Lowenfeld (1982) é uma garatuja desordenada com as seguintes características: movimento pelo movimento; não há controlo visual; traços fortuitos. A estas personagens agora coloridas pelas crianças, coloquei um pauzinho e plastifiquei para que brincassem com elas no dia 20 de Novembro.

Relativamente a quarta-feira, a educadora cooperante em conjunto com a educadora da outra sala dos 2 anos decidiram juntar as crianças no pavilhão, para estas se irem adaptando ao espaço e à música para a festa do Natal. Enquanto esperámos as outras crianças a educadora deixou que as suas crianças explorassem livremente os arcos que distribuiu pelo chão do pavilhão. Verifiquei que todos se entusiasmaram e exploraram os arcos de forma diferente, consoante o seu desenvolvimento ao nível da motricidade. Chegadas as outras crianças e recolhidos os arcos, todos se sentaram para escutar a música “Luzinha” da Sara Tavares depois as educadoras deixaram as crianças explorarem o espaço livremente ao som da música. Aproximei-me de um grupo mais pequeno que se encontrava perto do leitor de CD e comecei a dançar com eles, fazendo movimentos que eles rapidamente imitaram com facilidade (tipo coreografia), demonstrando interesse, prazer e concentração. Pude então observar nesta atividade informal e não planificada o seu desenvolvimento ao nível dos domínios cognitivo, motor e sócio-afetivo constatando o que Wallon e Wilde (1981), citados por Portugal (1998, p. 22) enfatizam “Nos seus dois primeiros anos praticamente não ensinamos nada à criança, limitamo-nos a criar-lhe condições favoráveis. A Natureza colocou na criança a sede que a faz progredir. Como que uma força empreendedora, de saber como fazer as coisas e a alegria da acção e do sucesso.” Verificado este interesse das crianças, poderá ser algo a explorar em futuras planificações.

### **Referências Bibliográficas:**

Lowenfeld, V. (1982). *A criança e a sua arte*. S.Paulo: Edições Mestre Jou.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Anexo 10 - Livro de canções - PES (Creche)



## Canções da sala dos 2 anos

Dezembro de 2014

Aos meninos e seus pais  
da sala dos 2 anos do [REDACTED]  
[REDACTED],  
a estagiária Manuela  
agradece a disponibilidade e o carinho.  
Festas Felizes!



## **Indo eu a caminho de Viseu**

Indo eu, indo  
eu,  
A caminho de  
Viseu, [Bis]  
Encontrei o meu  
amor,  
Ai Jesus, que lá vou eu! [Bis]  
[Refrão]  
Ora zus, truz, truz,  
Ora zás, trás, trás,  
Ora chega, chega, chega,  
Ora arreda lá pr'a trás!

## **Três Galinhas**

Três galinhas a cantar  
vão p'ro campo passear;  
a da frent' é a primeira  
logo'as outras em carreira,  
vão assim a passear  
os bichinhos procurar

## **Ó Rosa arredonda a saia**

Ó Rosa, arredonda a saia,  
Ó Rosa, arredonda-a bem!  
Ó Rosa, arredonda a saia,  
Olha a roda que ela tem!  
Olha a roda que ela tem,  
Olha a roda que ela tinha!  
Ó Rosa, arredonda a saia,  
Que fique bem redondinha!  
[Refrão]  
A saia que traz vestida,  
É bonita e bem feita,  
Não é curta, nem comprida,  
Não é larga, nem estreita.

## **Os 3 gatinhos**

Os três gatinhos perderam os chapelinhos puseram-se a chorar:  
“-Ó mãe, mãezinha os nossos chapelinhos não os pudemos achar.  
-Perderam os chapelinhos? Mas que feios gatinhos!  
-Então não vão brincar!”  
Os três gatinhos acharam os chapelinhos puseram-se a cantar:  
“-Ó mãe, mãezinha os chapelinhos já os pudemos achar!  
-Acharam os chapelinhos?! Mas que lindos gatinhos!  
-Então já vão brincar!  
-Miau fru fru miau fru fru.  
-Então já vão brincar!

### **O balão do João**

O balão do João  
Sobe, sobe pelo ar  
Está feliz o petiz a cantarolar  
Mas o vento a soprar  
Leva o balão pelo ar  
Fica então o João a choramingar

### **O meu chapéu tem 3 bicos**

O meu chapéu tem três bicos  
Tem três bicos o meu chapéu  
Se não tivesse três bicos  
O chapéu não era meu

### **Esta é a igrejinha**

Esta é igrejinha,  
vejam só a sua torrinha  
Este é o sacristão  
que se chama, Sebastião  
Sobe, sobe as escadinhas  
toca o sino  
Dlim, dlim, dlão

### **Olha a bola Manel**

O Manel tinha uma bola que rolava pelo chão,  
na calçada ela rebola  
deu-lhe uma dentada um cão[Bis].  
Olha a bola Manel  
Foi-se embora fugiu  
Olha a bola Manel [Bis]  
Nunca mais ninguém a viu  
O Manel tinha uma bola,  
mas por falta de atenção,  
lá deixou ele ir a bola,  
presa nos dentes do cão  
Olha a bola Manel [Bis]  
Foi-se embora fugiu  
O Manel tinha uma bola,  
mas agora não tem não  
e a gente a ver se o consola  
vai cantar esta canção  
Olha a bola Manel [Bis]  
Foi-se embora fugiu  
Olha a bola Manel [Bis]  
Nunca mais ninguém a viu

## **Bom dia**

Um bom dia e um sorriso  
Não me custa nada a dar  
Aos amigos e às pessoas  
Que por mim vão passar

Bom dia!

Bom dia B,  
Bom dia C,  
Bom dia D,  
Bom dia F,  
Bom dia G,  
Bom dia G D,  
Bom dia G O,  
Bom dia J,  
Bom dia Ml,  
Bom dia M J,  
Bom dia M L,  
Bom dia M R,  
Bom dia M R,  
Bom dia M T,  
Bom dia M,  
Bom dia Mg,

**Neste espaço estavam as fotografias  
individuais de cada criança.**



## Anexo 11 – Nota de campo do dia 30/09/2014 - PES (Creche)

**Data:** 30/09/2014      **Hora:** 09h às 17h **Ano letivo:** 2014/2015 **Contexto:** Creche

**Observador:** Maria Manuela Chagas Alves

**Página:** 1

### NOTAS DE CAMPO:

 Atividade as cores do Outono:  
 Observação/Avaliação

Nome:	Cores	
G OI	amarelo	√
Segura bem no marcador faz riscos à volta	vermelho	√
	laranja	√
	castanho	x
MT	amarelo	x
Muda de mão (ainda não definiu)	vermelho	x
	laranja	√
	castanho	√
CI	amarelo	√
Segura bem no marcador	vermelho	√
	laranja	x
	castanho	x
F	amarelo	x

Muda de mão (ainda não definiu)	vermelho	√
	laranja	x
	castanho	x
Mg	amarelo	√
Segura bem no marcador	vermelho	√
	laranja	√
	castanho	√
Rf	amarelo	x
Para ele tudo é azul	vermelho	x
	laranja	x
	castanho	x
M Rf	amarelo	√
Segura muito bem o marcador	vermelho	√
	laranja	√
	castanho	√

Adaptado de Jablon, Dombro & Dichtelmiller (2009)

## **Anexo 12 - 13ª Reflexão - PES (Creche)**

### **13ª Reflexão**

Decorrente da décima terceira semana de Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de creche, surge a presente reflexão. Seguindo as orientações da educadora cooperante que regressou esta semana após baixa médica, optou-se pela brincadeira livre, por conseguinte não fiz planificação. Dediquei-me à recolha de dados para o meu ensaio investigativo de modo que tive como referente para esta reflexão a minha interação com as crianças.

Mais uma vez constato a dificuldade em registar as observações enquanto se interage com as crianças, ou seja, enquanto observadora participante, por exemplo, no dia 16 pretendia registar dados que estava a observar numa determinada criança para o meu ensaio investigativo quando de repente a minha atenção é solicitada por outras crianças para outras situações às quais eu também achei que devia dar atenção, por serem importantes para o registo semanal do diário do J., foi confuso, mas fiz o registo áudio que ajudou.

No seguimento de um dos desafios semanais anteriores - comunicar de forma mais positiva - na minha interação com as crianças procurei incentivar a utilização das expressões: Por favor; Obrigado; De nada, e promover interações positivas, esforçando-me por ser uma apoiante durante as conversas que mantive com as crianças, como defendem Hohmann & Weikart (2011). Por exemplo, no dia 17 a M. R. depois da sesta, na casa de banho retirou a fralda e disse-me:” - Toma põe no lixo.” E eu respondi: “- Não ouvi nada...Como é que se pede?”, ela respondeu: “- Se faz favor”. Outro exemplo que registei foi uma conversa que ocorreu há hora do lanche também no dia 17. O F. olhando para a janela, afirma que está a fazer vento. Eu olhei para a mesma direção e questionei: “- Porquê F., porque é que dizes isso?” Ele responde: “- Porque as folhas caem.” O J. que estava atento ao diálogo intervém: “- Porque é Outono.” Eu respondi:”- Está vento lá fora e o F. sabe disso porque vê as folhas das árvores a mexer, não é?” O F. respondeu: “-Sim”. Este estilo de interação foi algo que procurei adotar desde o início desta Prática Pedagógica Supervisionada e fiquei muito feliz esta semana quando a M.J. (que era no início mais fechada) voltou a chamar-me carinhosamente “Manuelinha”.

**Referências bibliográficas:**

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

## Anexo 13 - Diário da criança J em notas de campo. - PES (creche)

<b>Data:</b> Vários	<b>Hora:</b> 09h às 17h	<b>Ano letivo:</b> 2014/2015	<b>Contexto:</b> Creche
<b>Observador:</b> Maria Manuela Chagas Alves			<b>Página:</b> 1

### Notas de Campo/ Diário do J.

#### 01/10/2014

9:10 – Repara que junto ao desenho dele no placard não está a flor com a fotografia dele e grita à A. para a lembrar.

9:20 – A Educadora pede ao J. que arrume a carteira da M. L. no cabide dela, ele identifica bem e arruma.

#### 06/10/2014

Antecipa a cantiga que a Mary canta da Galinha, 1,2,3 e sobre a história do Outono.

10:37 – O J. vai à varanda (junto-me a ele) diz que está a observar o Outono e que as folhas estão a cair das árvores (aponta para as folhas das árvores do XXXXXXXXXX).

#### 07/10/2014

O J. magoou a M. Rp durante o momento dos “Bons Dias” e não quis pedir desculpa, dando beijinho, a A. e a Cl. disseram-lhe que sem beijinho na bochecha, não havia bolacha e ele lá então cedeu e deu o beijo.

#### 08/10/2014

Hoje o J. veio mostrar-me todo contente que já sabe fazer passinhos à bebé (tivemos ontem a fazer na varanda, e a maioria não consegue).

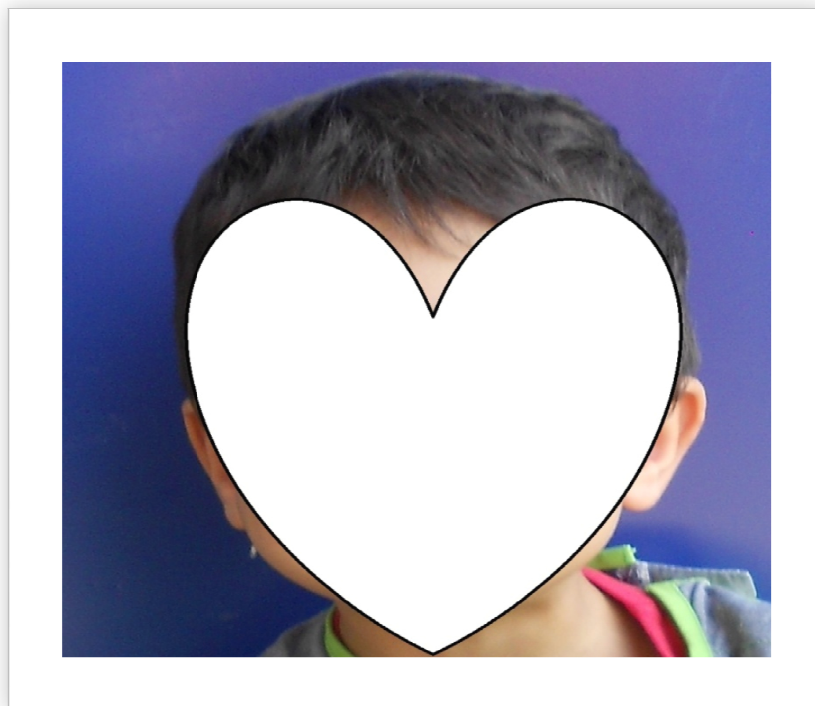
#### 13/10/2014

O J. veio brincar comigo no tapete da garagem, mais a M. J., puseram-se às minhas cavalitas e diziam “cavalinho” e eu respondia “Arre burrinho, que vais para Azeitão carregadinho de feijão” (riam-se muito de depois caíam)

#### 15/10/2014

O J. grita o meu nome no Almoço para dizer que já tinha comido a sopa toda.

**Anexo 14** – Diário da criança J. a partir da 9.<sup>a</sup> semana PES (creche)



# *O diário do J.*

**Contexto: Creche – sala dos 2 anos do “Jardim do Fraldinhas”/ Horário: 09h às 17h**



**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Mestranda: Maria Manuela Chagas Alves**

**Ano letivo: 2014/2015**

**Educadora Cooperante [REDACTED] / Professora Supervisora: Sónia Correia**


Este é o diário do J. um menino que cativou a minha atenção e o meu coração. O J. nasceu no dia 14 de Dezembro de 2011, a mãe chama-se Rita e o pai Bruno. Tem um irmão no berçário que se chama T. e a gata lá de casa chama-se Luna. É uma criança com um temperamento forte que gosta de conversar e participar. Apesar de amuar com facilidade, também lhe passa depressa, sendo ao mesmo tempo meigo e responsável, aquele que defende os “indefesos”.

Revelando um desenvolvimento da motricidade global normal para a sua faixa etária o J. movimenta-se normalmente pela sala preferindo as áreas que sejam também a opção do colega Mg que usualmente são: a área da garagem e a biblioteca. Demonstra por isso, a predileção pela companhia deste colega, interagindo muito pouco com os outros pares. Age de forma possessiva quando outra criança quer brincar com o Mg, por exemplo a M.J. gosta de participar nas brincadeiras dos dois e habitualmente o J. não quer deixá-la entrar, afastando-a e dizendo-lhe para sair daquele local. Nestas alturas o Mg não se manifesta permanecendo calado. O J. acaba por aceitar a presença e interage com a M. J. depois da intervenção do adulto que dialoga com ele, explicando que todos são amigos na sala e que todos podem brincar uns com os outros. Assim, ao nível da socialização há ainda um trabalho a desenvolver, pois ele já afirmou que o único amigo dele na sala é o “Mglito” e tem imensa dificuldade em pedir desculpa e aceitar as desculpas dos outros. No entanto, as suas atitudes demonstram que tem empatia pelos outros, pois se um dos elementos magoa outro, ele “ralha” com o colega que fez mal. Na interação com o adulto dialoga muito bem, tendo-se verificado uma evolução na pronúncia do nome da estagiária, no início dizia “Moela”, agora diz bem “Manuela”, expõe a sua opinião e expressa sentimentos, sendo carinhoso para o adulto (dá beijos e abraços). Revela interesse durante as atividades orientadas e presta atenção às histórias, sendo muito participativo: responde a perguntas e reconta. Nestas participações reveladoras do seu desenvolvimento cognitivo, às vezes o J. surpreende pelas coisas que diz e o seu sentido de oportunidade como foi o episódio no dia 5/11/2014 ” Na canção dos Bons Dias a educadora no fim diz em francês: “-Bonjour! E em inglês:- God moorning!” E explica que significa Bom dia em francês e em Inglês. O João interrompe-a: “- Ó my god! Colocando a mão na testa.” (é uma expressão que a educadora usa algumas vezes, e ele tomou nota, mas foi tão espontâneo e inesperado que eu achei delirante, fartei-me de rir, às gargalhadas) ”.

## 9.<sup>a</sup> semana / nov. 2014

Data	Relato da observação	Comentários do observador
17	Estava na biblioteca com um grupo pequeno de crianças e o <i>J.</i> tinha um livro na mão que a M <sup>a</sup> T. queria mexer, ele não deixa e diz-lhe: - É para ver com os olhos e não com as mãos.	Devia estar a imitar algum adulto.
18	No início metia-me com o <i>J.</i> às vezes, chamando-lhe J. Ratão.  Ao que ele respondia sempre: - J. Ratão, não! Só J.! Hoje, aceitou e riu-se, não respondeu como era habitual.	Tenho vindo a dizer-lhe que é uma história e que um dia destes levo - a para lhe contar.
19	Hoje <i>o J.</i> , no refeitório depois de eu ter reformulado o meu nome ao R. , chamou por mim pronunciando melhor o meu nome, antes dizia: - Moela.	Sempre que o R. chama-me Manel eu pergunto-lhe se sou menino ou menina, ele responde: -Menina. Então o meu nome é de menina também, é Manuela. Penso que o J. esteve atento e por isso, hoje esforçou-se para dizer bem o meu nome. Sem eu nunca ter reformulado sempre que me chamou, Moela. Acho que apercebeu-se que também dizia mal e e tentou autocorrigir-se demonstrando a sua consciência fonológica e mais uma uma vez ao nível do domínio cognitivo apresentou consciência da sua própria aprendizagem.

## 10.<sup>a</sup> semana / nov. 2014

Data	Relato da observação	Comentários do observador
24	No refeitório à hora do almoço enquanto não chega a comida, canto uma canção nova para este grupo de crianças e utilizo uma “cábula” da letra que coloco em cima da mesa, abaixo-me ao nível da mesa e apoio o meu braço em frente ao J. Este diz-me: - “Tira o braço que eu quero ler”	Hoje a comida do almoço atrasou-se. A minha cábula está escrita à mão, numa folha de linhas e não tem imagens. Nesta manifestação do J. verifica-se a sua competência coemergente da leitura e da escrita.
26	Ao fim do dia o J. e o Mg optaram como brincadeira livre, ficar à mesa a folhear livros como se estivessem a ler. Conforme está registado na foto abaixo.  	Novamente o J. revela uma perceção global do que é ler.  Registo/evidência.
27	Na hora de lavar os dentes o J. chama-me para dizer que ontem fez as asas do anjo sozinho, com a “mãezita”. Perguntei: “-Fizeste as asas com a tua mãezita? Ele respondeu: - Não, fiz sozinho, é “mãezita”! Respondi: - Foi o que eu disse “mãezita”.”Ele diz, não e volta a repetir e eu volto a perceber mãezita , então digo-lhe para falar devagar para eu perceber, até que finalmente percebi, era o nome da mãe “mãe Rita” eu percebia mãezita. Perguntei como se chamava o pai , à qual ele responde: - Uno! Eu confirmo: - Nuno?! Ele: Não! Uno! Eu reformulo: - Bruno? Ele responde : - Sim”	Reparei posteriormente, que sempre que o J. se refere à mãe diz: “Mãe Rita”, mas não sei porquê. Atenção ele é que trabalhou, a mãe só fez companhia.  Com este mal entendido O J. já estava a perder a paciência Pensei, como saio desta? Que alívio! Percebi finalmente!

## 11.ª semana / dez. 2014

Data	Registos de observação	Evidências de Aprendizagem
1	<p>No tapete antes do almoço enquanto colocava os babetes, o F. teimava em manter-se deitado no tapete. O J. repreendeu-o: “ A Manuela disse que é para estarmos sentados e não deitados!” O F. responde-lhe: “- Não quero!” O J. diz: “Eu sou o mais velho”</p> <p>O J. embora sendo dos mais velhos, precisou de mais orientação na colagem do papel de alumínio nos enfeites de Natal porque escolhia as tiras maiores de papel não respeitando por exemplo os limites do molde e colava a parte branca do papel de alumínio para cima quando foi avisado pelo adulto que não devia fazer dessa forma , mas com a cor do papel que escolhia virada para cima</p>	<p>O J. revela boas capacidades de comunicação verbal e o seu desenvolvimento ao nível da motricidade global é normal, no entanto, apesar de apreciar este tipo de atividade, verifica-se que é pouco cuidadoso e a sua destreza deve ser trabalhada.</p>
2	<p>No refeitório depois do lanche com as crianças sentadas à mesa, aproximo-me da mesa perto do local onde se encontra o J. e digo: “-Hello!” O J. diz imediatamente: “- A mãe Rita diz que “Hello “é “Olá” em Inglês. Eu respondo: -“ É verdade e em Francês é “Salut”. O J. afirma, num tom desconfiado:” – Não é nada!”</p> <p>Incentivei-o a perguntar/ confirmar com a mãe (no sentido da pesquisa)</p>	<p>Episódio revelador do seu desenvolvimento cognitivo.</p>
3	<p>O J. durante a manhã na brincadeira livre teve um desentendimento com o Mg que entalou o seu dedo com o pé no berço da casinha das bonecas. Chorou bastante, foi levado à casa de banho para passar o dedo por água fria. Quando regressou à sala foi acompanhada pelo adulto ao pé do Mg para que este lhe pedisse desculpa. O Mg pediu desculpa, mas o J. respondeu: “-És mau, assim não gosto de ti!” e afastou-se dele, poucos minutos depois estavam juntos novamente a brincar.</p> <p><b>Comentários da Manuela:</b></p> <p>Atendendo a esta dificuldade do J. ao nível do seu desenvolvimento afetivo e social, parece-me pertinente continuar a conversar com o J. sobre a amizade e o convívio com todos os elementos do grupo. Já levei a história “Desculpa” para ler nos momentos de transição e aproveitar para falar mais sobre este assunto, mas ainda não tive oportunidade de concretizar esta intenção.</p>	<p>Ao nível do desenvolvimento afetivo e social o J. revela predileção por um colega, o Mg e tem dificuldades em pedir e aceitar desculpas. Quer do Mg quer dos restantes pares.</p>

### 12.<sup>a</sup> semana / dez. 2014


Data	Registos de observação	Evidências de Aprendizagem
9	O J. identifica e escolhe a cor da cartolina para fazer o postal e também escolhe sem dificuldade a figura que quer fazer com as mãos.	Ao nível do domínio cognitivo faz opções e identifica as cores
10	O J. hoje, tal como nos outros ensaios observados, revela uma motricidade global normal e imita bem, repetindo os gestos do adulto. No entanto, hoje estava menos participativo, primeiro porque os adultos tinham-no afastado do Mg, depois porque estava a ficar doente, confirmou-se ao almoço que tinha 38,8º de febre.	Ao nível do desenvolvimento afetivo e social o J. revela predileção por um colega, o Mg.
	<b>Comentários da Manuela:</b>	

### 13.<sup>a</sup> semana /dez. 2014


Data	Registos de observação	Evidências de Aprendizagem
15	O J. enquanto brincava durante a manhã disse-me: “- Manuela vou fazer um bolo com a minha mãe.” Eu respondi:“- Vais fazer um bolo? Ele grita:”- Não! Já fazei!” Eu confirmo: “- Já fizeste?” Ele respondeu: “- Sim”  Por volta das 10h sentou-se à mesa a <u>ver o livro que eu emprestara</u> , quando eu me aproximei disse-me que estava a ler o jornal.	O J. consegue contar momentos vividos em família e imita situações do quotidiano, como ler o jornal, sendo uma evidência ao nível do <b>domínio cognitivo e sócio-afetivo</b> .
16	Por volta das 9:25, o J. andava atrás do Mg a tentar convencê-lo a largar a folha de uma revista que o P. trouxera e emprestara-lhe, para ir brincar mais ele com os seus carros. Verifiquei pela sua expressão que estava descontente (amuado) e conversei com ele dizendo-lhe que o amigo tinha o direito de escolher com o que é que lhe apetecia brincar e ele como era amigo dele deveria respeitar a sua escolha. No fim questionei: “- Não achas?” Não me respondeu e afastou-se do Mg indo brincar com os seus carros sozinho.	Apesar de não ter respondido à minha questão, penso que o J. compreendeu a minha mensagem.


17	<p>Às 9:30 enquanto conversava com a C. e fazia o registo fui interrompida pelo J.: “- Manuela, Manuela! “ Respondi:”- A Manuela está a falar com a C., pode ser?” O J. ignorou o que eu disse e continuou: “- A D. quia jogar o carro.” Eu: - “Queria jogar o carro? Qual carro?” O J.: “- Quia, quia, quia, jogar o carro.” Eu: “- Queria jogar com o carro?”O J.: “ Não!” Eu: “- Emprestas?” “O João: “-Não!” Eu: “- Então, emprestastes a quem?” O J.: “-Ao Pedro” Eu: “- Ai que lindo! Emprestate ao Pedro! Olha mas quando o Pedro se cansar, a D. pode brincar?”O João: “- Não!”Eu:”- Não?! Mas a D. também é tua amiga!”O J.: “- Não!” Eu:”- Já foi uma vitória, emprestares ao P., estou muito contente!</p>	<p>Dada a preferência do J. em brincar apenas com o Mg, achei que devia dar um reforço positivo a esta atitude do J. Não sei se foi a forma mais correta, mas no momento foi o que me ocorreu.</p>
----	---	--

### 14.<sup>a</sup> semana / jan. 2015

Data	Registos de observação	Interpretação
5		<b>Faltei neste dia</b>
6		<b>O J. ficou em casa com uma virose</b>
7	<p>Pelas 9:40 na área da biblioteca o J. pediu ajuda à estagiária para encontrar o livro do Nemo, pois tinha nas mãos um carro que não queria largar. A estagiária ajudou e o J. mostrou-lhe as imagens de peixes que estão na última página do livro e disse que era uma lista de compras. A estagiária perguntou: “-Então vais comprar peixe?” O J.: “- Sim”. A estagiária: “- E depois o que fazes?”O J.:”- Vou cozinhá-lo”. Foi para a casinha das bonecas com o Mg e colocou um peixe na frigideira, conforme mostra fotografia:</p> 	<p>O J. parte da imagem do livro para o jogo simbólico, imitando uma situação da vida real. <b>(domínio cognitivo)</b></p>

## 15.<sup>a</sup> semana /jan. 2015

Data	Registos de observação	Interpretação
12	<p>9:30</p> <p>O J. tinha um comboio que o Mg emprestara, mas queria que o Mg trocasse este por outro que ele tinha. Andava atrás dele pela sala a pedir-lhe para trocar, mas o Mg não queria e afastava-se dele. A estagiária interveio: “- Se já perguntas-te ao Mg se queria trocar e ele já te respondeu que não, deves respeitar a vontade dele.” Parou por momentos, mas voltou a insistir com o amigo até que o convenceu e depois foi mostrar o objeto desejado à estagiária que lhe perguntou: “- Já agradeces-te ao teu amigo? Ele vira-se para o Mg: - “Obrigado” e vai brincar com o comboio na mesa, conforme mostra a imagem.</p> 	<p>É um episódio que revela uma das características do temperamento do J. – a teimosia – não desiste facilmente dos seus objetivos, sendo uma evidência ao nível do <b>domínio cognitivo e sócio-afetivo</b>.</p>
13	<p>11:10</p> <p>O J. estava na área da garagem com a M.J. com as peças da garagem desmontadas, começa então a reconstruir a garagem, mas de forma diferente. Diz que está a construir uma casa e a M.J. está a ajudar: “-É Pelicado” Reformulo: “-É delicado?” o J.: “-Sim” A M.Rp aproxima-se e quer entrar na brincadeira pegando numa peça que representa a mangueira para abastecer o combustível. O J. tira-lhe a peça da mão e diz: “- Não! Isso é para a Zagolina”</p>	<p>Ao nível do <b>domínio social e afetivo</b> nota-se uma evolução na interação do J. com outras crianças, como mostra este episódio com a M.J. As atitudes egocêntricas são normais nesta faixa etária. Demonstra também a sua capacidade criativa no jogo simbólico, não se limitando ao óbvio e parece-me que tem consciência disso quando afirma que é delicado. <b>(domínio cognitivo e motor)</b></p>

14	<p>10:30</p> <p>O J. está com o Mg na área da biblioteca a brincar com os bonecos (bebés) da sala, diz que os bebés estão a cantar, conforme foto.</p>  <p>14</p>	<p>O J. interage com o objeto (boneco) e com o seu par, o Mg, através do jogo simbólico <b>(domínio cognitivo e sócio-afetivo)</b></p>
----	---	--

## **Anexo 15 - 4ª Reflexão - PES (Creche)**

### **4ª Reflexão**

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada – creche é apresentada a presente reflexão que incide sobre a quarta semana.

Antes de mais, gostaria de deixar claro que não tem sido fácil fazer esta tarefa, muito simplesmente porque ainda não encontrei o caminho para alcançar o objetivo pretendido, na experiência anterior de PPII, verbalmente era-me dito que era demasiado descritiva, mas não havia uma sugestão, um ponto que me pudesse guiar, o que me deixava frustrada e convicta nas palavras de Agostinho da Silva in Considerações

(...) Mais alto te pretendo e mais humilde; à tolerância que envergonha substitui o cálido interesse pedagógico, o gosto fraternal de aprender e de guiar; não levantes barreiras, mas abate-as; se consideras pior o caminho dos outros vai junto deles, aconselha-os e guia-os; não os deixes errar só porque os dominarias, se quisesses; transforma em forte, viva chama o que a pouco se dirige a não ser mais que um gelado desdém.

Porém com os feed-backs da professora supervisora e após uma reflexão conjunta com a educadora cooperante sinto-me um pouco mais motivada e assim dou início à reflexão da quarta semana que irá incidir sobre a planificação e intervenção conjunta com o meu par pedagógico a Mary.

As experiências pedagógicas planificadas foram pensadas na sequência do projeto pedagógico da educadora cooperante “As 4 estações”, tendo como tema central o Outono e a exploração dos cinco sentidos, pois como referem Post e Hohmann (2011) é “ através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, [que bebés e crianças até aos 3anos] são capazes de construir conhecimento” (p.23).

Quanto aos aspetos positivos, penso que o ponto alto da semana foi de facto a segunda-feira com a introdução da cesta das cores, cheia de suspense “ O cesto dos tesouros reúne e cria a oportunidade para que o bebé se fixe numa variedade de objetos quotidianos, apelativos aos cinco sentidos. O educador deverá, na escolha dos objetos, questionar-se acerca da natureza da experiência sensorial que esse mesmo objeto proporcionará à criança (Formosinho & Araújo, 2013,p.53), para além ouvirem e verem a história do festival do Outono que vinha na cesta e cujo foco de atenção eram as maçãs, também tiveram a oportunidade de tocar noutros elementos do Outono trazidos pela cesta, como a abóbora e a espiga de

milho. No entanto, a maçã era, digamos a “rainha”, por isso, todas as crianças puderem cheirar, tocar e depois provar as maçãs. Neste sentido e perante as questões que colocámos na avaliação, posso dizer que de um modo geral todas as crianças demonstraram interesse e curiosidade pela atividade, estavam alegres e quiseram comer as maçãs.

Em relação a terça-feira, confesso que a atividade embora tivesse começado bem com a chegada da cesta das cores (as crianças manifestaram alegria) durante a realização da atividade de expressão plástica orientada, nem por isso. Primeiro, porque não experimentámos em casa carimbar com as metades das maçãs e ver a quantidade de tinta necessária, logo com o excesso de tinta as crianças não conseguiam fazer o efeito de carimbo, A minha primeira reação foi de pânico, isto não é assim, mas logo depressa me lembrei das aulas da professora Lúcia Magueta e da professora Maria São Pedro, o mais importante é que a criança disfrute e tire prazer da atividade, penso que foi isso que acabou eventualmente por acontecer pois alguns já tinham experimentado todas as cores e o papel cheio de tinta e ainda queriam continuar. Depois houve uma pequena descoordenação entre mim e o meu par, pois, esquecíamos-nos de lembrar às crianças que estávamos a utilizar as cores do Outono, já anteriormente trabalhadas pela educadora cooperante. Como não foi possível terminar esta tarefa na terça-feira, acabámos por não concretizar a atividade planeada para quarta-feira, e terminámos com as crianças esta da expressão plástica, agora menos tensas e mais organizadas “Como defende Oliveira-Formosinho e colaboradores (2007), ser profissional reflexivo é interrogar para re-significar o já feito. (Dias, 2009, p.33). Sinto que necessito de me fortalecer com mais leituras sobre o desenvolvimento da criança para as futuras intervenções, de modo que trocas de ideias, feed-backs, reflexões são bem-vindos, porque eu “só sei que nada sei” e estou aqui para aprender.

### **Referências bibliográficas:**

Citador (2014). *Tolerância*. Agostinho da Silva, in *Considerações*. Disponível em <http://www.citador.pt/textos/hino-a-tolerancia-agostinho-da-silva>, acessado a 19/10/2014.

Dias S.M.I. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. INDEA- Instituto de Investigação Desenvolvimento e Estudos Avançados. Instituto politécnico de Leiria.

Formosinho, J. O. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## **Anexo 16- 6ª Reflexão - PES (Creche)**

### **6ª Reflexão**

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada – creche surge a presente reflexão onde procuro refletir sobre a minha primeira intervenção individual. Por conseguinte, organizei a reflexão de acordo com os seguintes referentes: aspetos positivos e menos positivos da planificação e atuação.

Na planificação desta semana as propostas educativas incidiram na expressão motora e na expressão plástica. Na segunda-feira para dar continuidade à atividade orientada no dia 22 de Outubro que incidiu no domínio motor e que tinha sido planificada para o dia 15 de Outubro, mas que não se conseguira concretizar. As atividades propostas tiveram a mesma base, apenas com algumas pequenas diferenças/ alterações no sentido de aumentar o grau de dificuldade. No primeiro exercício as crianças mostraram-se interessadas e executaram sem dificuldades e como o tempo de espera era mais curto comparativamente com o segundo exercício as crianças ainda se mantiveram sentadas a aguardar a sua vez. Na transição para o segundo exercício é que surgiram as dificuldades. Não consegui que o grupo de crianças fizessem filas para formar equipas e instintivamente optei por sentá-los, mas senti que perdi o controlo e o objetivo principal, que era proporcionar prazer às crianças, não estava a ser atingido, de maneira que com a intervenção da educadora cooperante decidiu-se pela brincadeira livre. Sinto que não os consegui motivar para o que se iria passar, considero que a minha falta de “tarimba” fez com que não prevê-se tal momento e antecipado uma estratégia eficaz para este momento de transição de jogo, pois como nos sugerem Post e Hohmann (2011) “é importante evitar que as crianças façam uma fila ou se sentem à espera do acontecimento que se segue sem estarem envolvidas em algo” (p. 203).

Relativamente à atividade de expressão plástica considero que as crianças sentiram alegria e prazer, tendo algumas delas dificuldades em considerar o trabalho finalizado. Apesar deste aspeto positivo, considero que devo evitar as atividades plásticas muito orientadas, porque ainda tenho muito a tendência de orientar, segurar a mão e assim a espontaneidade das crianças perde-se. Devo corrigir esta tendência e pensar em atividades onde a criança se possa exprimir de forma livre e espontânea, como nos indica Sousa (2003) “para uma criança, uma folha de papel em branco e um lápis são sempre elementos estimuladores da sua imaginação” (p. 169).

### **Referências Bibliográficas:**

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens (4ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. 3º volume – Música e artes plásticas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

## Anexo 17- 12ª Reflexão - PES (Creche)

### 12ª Reflexão

Resultante da décima segunda semana de Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de creche surge a presente reflexão que está organizada de acordo com os seguintes referentes: a minha planificação e intervenção; o desenvolvimento das crianças a partir das propostas educativas; aspetos positivos e negativos.

Esta semana de apenas dois dias foi dedicada aos últimos preparativos da festa de Natal que se realizou no dia 13 e a decoração da instituição. Assim, na terça-feira as crianças em pequeno grupo, fizeram um postal de Natal que foi colocado no placard de cortiça e a família foi convidada a escrever no mesmo, uma mensagem de Natal. Esta atividade possibilitou a todas as crianças desenvolverem-se nos domínios motor, cognitivo, social e afetivo. No domínio cognitivo por exemplo, as crianças tomaram opções ao escolherem a cor da cartolina, souberam identificá-la e escolheram a figura que queriam fazer com as mãos pintadas e decalcadas na cartolina. Ao nível do domínio motor, as crianças tiveram a oportunidade de controlar a forma como colocavam os dedos consoante a figura (rena, pai natal ou árvore de natal) que tinham escolhido e por fim relativamente ao domínio social e afetivo as crianças expressaram o seu entusiasmo na realização da atividade, tendo que saber esperar pela sua vez. Na quarta-feira, a manhã foi dedicada aos ensaios no pavilhão, onde foi dada oportunidade ao grupo de crianças, correr livremente, para além da coreografia planeada para a festa, proporcionando-se assim mais uma oportunidade de desenvolvimento motor. A primeira imagem mostra o ensaio da coreografia e a segunda o placard da sala:



1ª imagem



2ª imagem

Relativamente aos aspetos positivos da planificação, considero que durante a proposta educativa de terça-feira as crianças manifestaram um grande interesse em participar e

apesar de muito orientada por mim, todas as crianças tiveram um papel ativo na escolha das cores e na escolha da figura, no entanto, a atitude do G.D. levou-me a refletir: Até que ponto foi uma experiência significativa? Uma vez que, por exemplo, a criança referida não queria apenas decalcar/carimbar as mãos no papel, queria espalhar a tinta com as mãos e eu não deixei. Sinto que fui uma “castradora” da sua criatividade. Será que não apetecia o mesmo aos outros só não tiveram a coragem de o demonstrar? Além disso, ao fim do dia conversando com a M.J. sobre a atividade, verifiquei que já não se recordava de qual tinha sido a cor que escolhera para o postal confundindo o seu com o do colega P. Sobre isto Sousa, 2003,p. 148, afirma: “As actividades, o material empregue e as obras criadas pelas crianças não têm, em Educação Artística, um fim em si, apenas sendo considerados como meios de : proporcionar à criança possibilidades de se expressar e de desenvolver as suas capacidades criativas; proporcionar à criança possibilidades transaccionais, ou seja, de estabelecer relações afectivas (com o educador, com outros, com o meio).” Em relação a quarta-feira, as crianças demonstraram entusiasmo na sala, no entanto, essa alegria e interesse perdeu-se ao longo da atividade, ao fim de duas repetições um pequeno grupo revelava sinais de cansaço ou desinteresse (algumas crianças deitavam-se no chão e não imitavam os gestos, outras estavam doentes) quando se optou por deixá-los correr livremente e depois ensaiou-se mais uma vez, correu melhor.

### **Referências bibliográficas:**

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. 1º volume – Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

## Anexo 18 - Transcrição de vídeo do dia 08/12/2014- PES (Creche)

<b>Transcrição de vídeo</b>	<b>Tempo: 10'</b>
<b>Data:</b> 08/12/2014	
<b>Participantes:</b> Criança C e Criança G	(C1 e G1)
<p>A criança G encontrando o fantoche (Pai Natal) ergue-o com uma das mãos enquanto segura uma chávena de plástico (da casinha das bonecas) com a outra, virado para a educadora estagiária.</p> <p>A criança MRp tira o fantoche da mão da criança G que ainda virado para a educadora estagiária aponta para o objeto e a educadora estagiária com ar de espanto, pergunta-lhe:</p> <p>- O que é aquilo? A criança G responde: - Um pai 'Natali.'</p> <p>A educadora estagiária continuando com uma entoação de admiração diz:</p> <p>- Oh! Um Pai Natal! Estava aonde, amor?</p> <p>A criança MRp e a criança G respondem de forma impercetível. A educadora estagiária questiona a criança MRp:- Estava aonde? Estava na mão dele? A criança MRp responde:- Estava.</p> <p>A educadora estagiária volta a dizer:-Estava, e ele encontrou aonde? A criança G, afirma: - O Pai 'Natali'.</p> <p>E a educadora estagiária reformula:- Encontraste um Pai Natal! E estava ao pé de quê?</p> <p>Não se percebe o que a criança G responde, mas a educadora estagiária pergunta: - Foi ao pé dos fantoches? Foi? Ao que a criança G, responde:- 'Xim'.</p> <p>Entretanto a criança MRp aproxima-se da educadora estagiária e entregando-lhe o fantoche diz-lhe ao mesmo tempo:- Cheira muito bem.</p> <p>A educadora estagiária aproveita a oportunidade para devolver o fantoche à criança G, afirmando:- Tu não deixas-te o G. ver bem. É um...? A criança G agarra o fantoche e olhando para este responde:- Pai 'Natali'.</p> <p>A educadora estagiária diz:- Também é um fantoche. Não é? A criança G responde:- 'Xim'.</p> <p>De seguida, esfrega o fantoche na cara, sorrindo (closed smile) ao que a educadora estagiária interroga:- Estás a dar miminhos ao Pai Natal? A criança G responde:- 'Xim'.</p> <p>A educadora estagiária enquanto ajuda a criança G a colocar a sua mão no fantoche de luva, afirma:- Vês! Também é um fantoche.</p> <p>A criança G senta-se no pufe, olhando para o fantoche colocado na sua mão. A criança MT ao seu lado toca no fantoche e a criança G acaricia a cara desta com o fantoche, depois coloca-o encostado ao seu rosto. Colocam-se à volta da criança G, para além da MRp e da MT, também as crianças MJ e B gerando-se uma certa tensão por todas</p>	

quererem tocar no fantoche. A criança G decide levantar-se e mudar de lugar, ergue o fantoche mexendo o braço e diz:- É o Pai 'Natali'.

A criança G volta para a área da biblioteca, coloca o novo fantoche na caixa dos fantoches e pega noutro, desta vez um coelho. Leva-o para a casinha das bonecas e vai mostrá-lo à criança MJ, dança, canta, erguendo o braço que tem o fantoche ao mesmo tempo que diz: - Coelho!

Volta para a área da biblioteca, ajoelha-se e mexe nas prateleiras dos portefólios sempre com o fantoche na mão até que acaba por largá-lo no chão para se enfiar numa das prateleiras. Simultaneamente, enquanto isto acontece a criança MRp leva o fantoche do Pai Natal para mostrar à assistente, dizendo-lhe: - Olha, um Pai Natal!

A educadora estagiária manda-lhe arrumar o fantoche na caixa dos fantoches para ela ir fazer a atividade orientada. A criança MRp vai colocar o fantoche dentro do cesto dos livros que está por cima das prateleiras dos portefólios (local de difícil acesso às outras crianças, menos altas que esta) e vai ter com a educadora estagiária afirmando:- Já está.

Entretanto na área da biblioteca a criança C tenta fechar a caixa dos fantoches, mas não consegue e pede ajuda à criança G entregando-lhe a tampa. Esta, tenta fechar sem sucesso dizendo:- Não dá.

Desiste e volta a sua atenção para as prateleiras dos portefólios enfiando a cabeça num dos compartimentos. A criança C tenta colocar a tampa e consegue, entretanto a criança G bate com a cabeça numa das prateleiras e queixa-se à colega. A criança C levanta-se e vai dar um beijinho à criança G que volta a tirar a tampa da caixa. Enquanto isso a criança C olha para os fantoches e retira um fantoche (cão). Com este colocado na mão a criança C faz um rugido na direção da criança G, ao que esta responde: - Não é um leão!

A criança C pega então noutro fantoche (pato) e fazendo uma carícia com ele na cara da criança G entrega-lho. Esta coloca-o na mão e faz: - Quá, quá!

As duas crianças tocam-se com os fantoches, mas não se percebe o que dizem (há vocalizações), depois trocam de fantoches, a criança G agarra num fantoche (galo) e diz:

- Olha o cócóró. A criança C pega num fantoche (vaca) e diz: - Uma vaca. A criança G responde-lhe: - Muuu.

Ambas levantam os braços com os fantoches e virados um para o outro, imitam os animais, dando risos (broad smile). Entretanto a criança MRp que terminara a sua atividade orientada vai ao cesto dos livros buscar o fantoche do Pai Natal e vai mostrá-lo supervisora que estava sentada na mesa perto da área da biblioteca.

Anexo 19 - Análise de conteúdo

**TABELA DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS DA CRIANÇA C**

**Quadro nº 1 – Episódio C1/ Vídeo de 08/12/2014**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>	<b>N.º de evidências</b>
<b><i>Interação Verbal</i></b>		<p>“Com este colocado na mão a criança C faz um rugido”</p> <p>“A criança C pega então noutra fantoche (...)mas não se percebe o que dizem (há vocalizações)...”</p> <p>“A criança C pega num fantoche (vaca) e diz:- Uma vaca.”</p> <p>“Ambas levantam os braços com os fantoches e imitam os animais...”</p>	4
<b><i>Interação não-verbal</i></b>	<b>Olhar</b>	“...a criança C olha para os fantoches...”	1
	<b>Sorriso</b>	“...dando risos (broad smile).”	1
	<b>Toque</b>	<p>“...a criança C olha para os fantoches e retira um fantoche (cão). Com este colocado na mão ...”</p> <p>“A criança C pega então noutra fantoche (pato) e fazendo uma carícia com ele na cara da criança G entrega-lho.”</p> <p>“As duas crianças tocam-se com os fantoches...”</p> <p>“A criança C pega num fantoche (vaca)...”</p> <p>“Ambas levantam os braços com os fantoches...”</p>	5

**Quadro nº 2 – Episódio C2/ Registo fotográfico de 16/12/2014**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>	<b>N.º de evidências</b>
<b><i>Interação Verbal</i></b>		“As crianças olhando para as suas bases, responderam, sim.”	1

<i>Interação não-verbal</i>	<b>Olhar</b>	“...coloca outra base na mão da criança C que observa...” “... olham e sentem o tecido.”	2
	<b>Sorriso</b>	“...da criança C que observa e sorri.”	1
	<b>Toque</b>	“A criança C e G exploram as bases dos seus fantoches antes da colagem seguinte. Agarram, olham e sentem o tecido.”	1

**Quadro nº 3** – Vídeo de 16/12/2014

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>	<b>N.º de evidências</b>
Não se observou qualquer tipo de interação da criança C com os fantoches.			

**Quadro nº 4** – Episódio C3 de 17/12/2014 – Registo fotográfico

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>	<b>N.º de evidências</b>
<i>Interação Verbal</i>		“...diz ho, ho, ho e diz mais qualquer coisa impercetível.” “...e depois interage verbalmente com outra criança que utilizava outro fantoche (Pai Natal) na área da biblioteca (fig. 7).” “...e falam à vez, mas não se conseguiu perceber o que disseram ...”	3
<i>Interação não-verbal</i>	<b>Olhar</b>	“...olhando para este...”	1
	<b>Sorriso</b>	“Faz movimentos, sorri,...” “...dão gargalhadas.”	2
	<b>Toque</b>	“...coloca-o na sua mão e brinca com o objeto sozinha.” “...dá uma volta na sala com o objeto erguido no braço...” “Ambos erguem o braço com o fantoche colocado na mão...”	3

**Quadro nº 5 – Vídeo de 17/12/2014**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>	<b>N.º de evidências</b>
Não se observou qualquer tipo de interação da criança C com os fantoches.			

**Quadro nº 6 – Episódio C4 de 17/12/2014 – Registo fotográfico**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>	<b>N.º de evidências</b>
<i><b>Interação Verbal</b></i>		“Faz o som: “ho,ho,ho” e enumera as partes constituintes da cara do fantoche: - “um chapéu do Pai Natal; a boca; o nariz; a língua.” Diz ainda que o Pai Natal traz prendas e vem nas renas.”	1
<i><b>Interação não-verbal</b></i>	<b>Olhar</b>	“Observa ....	1
	<b>Sorriso</b>	“...e sorri para o fantoche.”	1
	<b>Toque</b>	“A criança C leva o seu fantoche (Pai Natal) para a casa de banho e brinca com este.” Observa, mexe ...”	1

**TABELA DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS DA CRIANÇA G**

**Quadro nº 1 – Episódio G1/ Vídeo de 08/12/2014**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>	<b>N.º de evidências</b>
<i><b>Interação Verbal</b></i>		<p>“A criança G responde: - Um pai ‘Natali.’”</p> <p>“A criança G, afirma:- O Pai ‘Natali’.E a educadora estagiária reformula:- Encontraste um Pai Natal! E estava ao pé de quê? Não se percebe o que a criança G responde, mas a educadora estagiária pergunta:</p> <p>- Foi ao pé dos fantoches? Foi? Ao que a criança G, responde:- ‘Xim’.”</p> <p>“A criança G agarra o fantoche e olhando para este responde:- Pai ‘Natali’.”</p> <p>“...ao que a educadora estagiária interroga:-</p>	

		<p>Estás a dar miminhos ao Pai Natal? A criança G responde:- ‘Xim’.”</p> <p>“ergue o fantoche mexendo o braço e diz:- É o Pai ‘Natali’.”</p> <p>“...erguendo o braço que tem o fantoche ao mesmo tempo que diz:- Coelho!”</p> <p>“...criança G, ao que esta responde:- Não é um leão!”</p> <p>“Esta coloca-o na mão e faz:- Quá, quá!”</p> <p>“As duas crianças tocam-se com os fantoches, mas não se percebe o que dizem (há vocalizações), depois trocam de fantoches, a criança G agarra num fantoche (galo) e diz:- Olha o cócoró.”</p> <p>“A criança G responde-lhe:- Muuu”</p> <p>“...e virados um para o outro, imitam os animais...”</p>	11
<i>Interação não-verbal</i>	<b>Olhar</b>	<p>“...e olhando para este...”</p> <p>“...olhando para o fantoche colocado ....”</p>	2
	<b>Sorriso</b>	<p>“... sorrindo (closed smile)...”</p> <p>“...dando risos (broad smile).”</p>	2
	<b>Toque</b>	<p>“A criança G encontrando o fantoche (Pai Natal) ergue-o com uma das mãos”</p> <p>“A criança G agarra o fantoche...”</p> <p>“...esfrega o fantoche na cara...”</p> <p>“...a criança G acaricia a cara desta com o fantoche, depois coloca-o encostado ao seu rosto.”</p> <p>“ergue o fantoche mexendo o braço”</p> <p>“pega noutra, desta vez um coelho. Leva-o para a casinha das bonecas e vai mostrá-lo à criança MJ, dança, canta, erguendo o braço que tem o fantoche...”</p> <p>“Esta coloca-o na mão...”</p>	9

		<p>“As duas crianças tocam-se com os fantoches, (...) depois trocam de fantoches ...”</p> <p>“Ambas levantam os braços com os fantoches...”</p>	
--	--	---	--

**Quadro nº 2 – Episódio G2/ Registo fotográfico de 16/12/2014**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>	<b>N.º de evidências</b>
<i>Interação Verbal</i>		<p>“A criança G com a mão que tem a base do fantoche erguida, diz: “Um Pai <i>Natali</i>”.”</p> <p>“As crianças olhando para as suas bases, responderam, sim.”</p>	2
<i>Interação não-verbal</i>	<b>Olhar</b>	<p>“Observando a base do fantoche que a educadora estagiária coloca na sua mão, a criança G ...”</p> <p>“...olhando para as suas bases...”</p>	2
	<b>Sorriso</b>	<p>“Observando a base do fantoche que a educadora estagiária coloca na sua mão, a criança G (fig. 1) começa a interagir com o objeto (sorri ...)”</p>	1
	<b>Toque</b>	<p>“Observando a base do fantoche que a educadora estagiária coloca na sua mão, a criança G (fig. 1) começa a interagir com o objeto (...faz movimentos com a mão).”</p>	1

**Quadro nº 3 – Vídeo de 16/12/2014**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>	<b>N.º de evidências</b>
Não se observou qualquer tipo de interação da criança C com os fantoches.			

**Quadro nº 4 – Episódio G3 de 17/12/2014 – Registo fotográfico**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>	<b>N.º de evidências</b>
<i>Interação Verbal</i>			

<b>Interação não-verbal</b>	<b>Olhar</b>		
	<b>Sorriso</b>		
	<b>Toque</b>	<p>“A criança G agarra no seu fantoche (Pai Natal) e leva-o para a área da casinha das bonecas, mas não brinca com o objeto.”</p> <p>“...perambula com o objeto, até o deixar largado no tapete da área da garagem.”</p>	2

**Quadro nº 5** – Vídeo de 17/12/2014

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>	<b>N.º de evidências</b>
Não se observou qualquer tipo de interação da criança C com os fantoches.			

**Quadro nº 6** – Episódio G4 de 12/01/2015 – Registo fotográfico

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>	<b>N.º de evidências</b>
<b>Interação Verbal</b>			
<b>Interação não-verbal</b>	<b>Olhar</b>		
	<b>Sorriso</b>	“...dando gargalhadas...”	1
	<b>Toque</b>	“A criança G e outro colega (ML) espalharam os fantoches na área da biblioteca (...) Retiraram os fantoches da caixa e depois afastaram-se do local.”	1

**Quadro nº 7** – Episódio G5 de 13/01/2015 – Registo fotográfico

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>	<b>N.º de evidências</b>
<b>Interação Verbal</b>		<p>“Identifica os olhos e a boca.”</p> <p>“Quando a educadora estagiária lhe pergunta o que é o seu fantoche a criança G responde que é um “Pai Natali”.</p> <p>“Quando lhe perguntaram o que é que tinha na mão, respondeu, fantoche. O colega J de 3 anos perguntou-lhe se era</p>	3

		um boneco de neve e a criança G respondeu que sim.”	
<i>Interação não-verbal</i>	<b>Olhar</b>	“A criança G experimenta a base do fantoche (olha, ...)”	1
	<b>Sorriso</b>		0
	<b>Toque</b>	<p>“A criança G experimenta a base do fantoche (... , mexe no tecido e coloca a base na mão direita).”</p> <p>“A criança G cola mais elementos disponibilizados no fantoche sem qualquer intervenção do adulto.”</p> <p>“A criança G pede para utilizar as canetas de feltro e pinta o seu fantoche.”</p> <p>“Finalizado o fantoche a criança G coloca-o na mão direita e ao mesmo tempo que ergue e movimenta o braço vai até ao tapete para mostrar aos colegas e adultos.”</p>	4

## **Anexo 20 - 7ª Reflexão - PES (JI)**

### **7ª Reflexão**

A presente reflexão resulta da sétima semana de Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de Jardim de Infância que está organizada de acordo com os seguintes referentes: aspetos positivos e negativos da planificação e intervenção.

Respeitando o tema “Brincar com a magia das histórias “que constitui o projeto curricular da instituição Jardim de [REDACTED], iniciei a minha planificação/intervenção com uma história sobre dinossauros devido ao interesse demonstrado anteriormente pelas crianças. O objetivo era criar uma oportunidade para dar início ao projeto a realizar no âmbito da metodologia de projeto, como afirmam Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998, p.101)

o projeto deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a curiosidade. Esta perspectiva designada “pedagogia de projecto” ou ainda “pedagogia da situação” diferenciar-se-ia do “trabalho de projecto” em que a iniciativa caberia fundamentalmente ao educador.

Apesar do interesse demonstrado pelas crianças por este assunto, quer noutras alturas quer no momento de escuta da história, o diálogo sobre a mesma não produziu os efeitos previstos, que seriam as questões base sobre as quais se lançaria o projeto. Assim, em reflexão com a educadora cooperante, decidiu-se dar mais tempo às crianças, introduzir de forma gradual e lentamente o assunto, procurando fazer a ponte com outro assunto que se esteja a tratar, como que a preparar o “terreno” para o surgimento da curiosidade em saber e conseqüentemente das questões desencadeadoras. Pedi às crianças que fizessem um desenho espontâneo sobre a história e alguns estavam relutantes porque achavam que não iriam conseguir desenhar um dinossauro. A ajuda da educadora cooperante (pessoa de referência para as crianças) foi fundamental para que as crianças ultrapassassem esta relutância e todos acabaram por fazer as suas produções livres, depois coloquei a lápis de carvão o que me iam dizendo sobre a representação das figuras de cada um, como afirma Sousa (2003, p. 169) “para uma criança, uma folha de papel em branco e um lápis são sempre elementos estimuladores da sua imaginação”.

A realização de um herbário foi a proposta seguinte, tendo sido uma oportunidade para fazer a ligação anteriormente referida. Enquanto fonte de alimento do dinossauro da

história as crianças conheceram os constituintes das plantas através de uma imagem (fig.1), no feijoeiro e milho que cresceram a partir da germinação das sementes do feijão e do milho (fig.2) e na planta (fig. 3) que apanharam no exterior no dia 07 de Abril e a partir da qual fizeram o herbário.

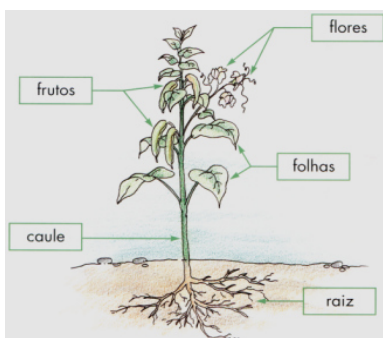


Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3

Esta proposta foi muito individualizada, sem qualquer pressão de tempo e por isso fluíu muito bem, consegui, como defendem Hohmann e Weikart (2011) observar e apoiar as crianças de uma forma mais personalizada. As crianças escolhiam a planta seca para colar na cartolina envelhecida com café e a partir da imagem (fig. 1) identificavam os constituintes da planta na sua própria planta. Coletivamente a maioria conseguiu identificar a “nova” tinta que era o café e estiveram envolvidos. Novamente no final, há medida que identificavam com a ajuda da fig. 1 os constituintes da sua planta, colavam a respetiva legenda. Como foi uma atividade que levou algum tempo a realizar não concretizei tudo o que planificara com exceção do jogo dos três porquinhos que serviu também para falarmos de forma simples sobre a outra forma de alimentação dos dinossauros, a carnívora.

Relativamente à alteração que se fez na casinha das bonecas, notámos maior adesão sem as cercas e sem outro mobiliário que a educadora cooperante retirou ficando muito mais reduzida (ver fig. 4 e 5), no entanto, ainda não é uma área tão frequentada como as restantes. Sugeri levar roupa “trapalhadas” para ver se estimula mais as crianças, como afirmam Formosinho, Andrade e Formosinho (2011, p.48)

A urgência é a de criarmos mundos para a criança em que os objetos são o que a sua imaginação quiser, em que as ações se desenrolam na colaboração com os pares para criar mundos, em que os significados e os sentidos não são desenvolvidos por preocupação

com o referente. É que as ciências do cérebro também nos dizem que brincar aciona conexões neurais que provocam prazer e que este está associado ao aprender.



Fig. 4



Fig. 5

Como aprendizagem significativa devo salientar que para este grupo de crianças o tempo de polilóquio tem de ser mais reduzido, pois se prolongo os diálogos as crianças começam a dar sinais de estarem a ficar cansadas e acabam por não ir ao encontro do expectável. Assim, este é um ponto que devo melhorar nas minhas futuras intervenções.

### Referências Bibliográficas:

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*: Lisboa Departamento de Educação Básica.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. 1º volume – Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

## Anexo 21 - 8ª Reflexão - PES (JI)

### 8ª Reflexão

Resultante da oitava semana de Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de Jardim de Infância surge a presente reflexão.

Esta semana fui mestranda observadora, auxiliando a educadora cooperante na sua planificação que se centrou na orientação de propostas educativas relacionadas com a comemoração do dia da mãe. No entanto, como o grupo (adultos e crianças) tinham combinado que a segunda-feira era o dia da observação da germinação das sementes (feijão e milho) a educadora cooperante permitiu que eu orientasse esta atividade nesse dia. As crianças constataram que as plantas (feijoeiro e milho) continuaram a crescer de uma semana para a outra e responderam à questão sobre o que as plantas necessitam para viver e crescer: água, sol (luz) e terra. O grupo decidiu plantar os feijoeiros e os milheiros na horta que já existia na instituição (fig. 1, 2, 3 e 4).



Fig. 1



Fig. 2



Fig.3



Fig. 4

Para além do conhecimento físico e social a minha intencionalidade é despertar o interesse das crianças pela natureza, levando-as a contemplar e a preservar o meio ambiente como refere as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (Ministério da Educação, 1997, p. 39) “O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças.”

Relativamente ao espaço interior, já mencionei em anteriores reflexões que a sala está organizada em áreas sendo a casinha das bonecas a menos utilizada, embora se verifique um maior interesse desde que se fizeram algumas alterações (também já referidas em anteriores reflexões) de acordo com as necessidades das crianças. Em reflexão com a educadora cooperante colocou-se a hipótese de eliminar esta área, mas por questões de logística da instituição optou-se pelas alterações. Este maior interesse é evidenciado pela opção que as crianças fazem por esta área. Aqui representam de forma espontânea ações da vida quotidiana, como cozinhar, lavar a loiça, cuidar do bebé etc. Como se defende nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (Ministério da Educação, 1997, p. 38) “A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo.” Saliento também a introdução de novos materiais como a plasticina e jogos de mesa que têm sido muito procurados pelas crianças e cuja utilização é feita autonomamente. No que diz respeito ao projeto dos Dinossauros, na terça e quarta-feira passei o filme “Dinossauro” da Disney após o almoço durante 10 minutos cada dia. O objetivo deste estímulo é alimentar a curiosidade das crianças pelos dinossauros. Vamos ver como corre.

### **Referências Bibliográficas:**

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

## **Anexo 22 - 1ª Reflexão - PES (JI)**

### **1ª Reflexão**

A presente reflexão surge da primeira semana de Prática Pedagógica Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância que decorrerá até ao mês de junho (quinze semanas), no Jardim de [REDACTED] com um grupo constituído por quinze crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. A reflexão foi elaborada tendo em conta os referentes subsequentes: expectativas e receios sobre a prática pedagógica; metodologias/estratégias de observação e de recolha de dados empíricos; o desenvolvimento das crianças a partir das propostas educativas da educadora cooperante.

Nestes dois dias de PES em contexto de Jardim de Infância dei início à primeira semana de observação que, de acordo com as OCEPE (1997) é fundamental para conhecer o grupo de crianças (suas capacidades, interesses, dificuldades, contexto familiar e o meio em que vivem) e assim, dispor de elementos que servem de base ao planeamento e avaliação, fundamentam a diferenciação pedagógica e servem de sustentação à intencionalidade educativa. As minhas expectativas incidiram particularmente em querer conhecer: as necessidades e os interesses das crianças; o que despertaria a sua curiosidade (tendo em conta que o objetivo desta PES é trabalhar segundo a metodologia de projeto). Será que conseguirei identificar facilmente os seus interesses, algo que faça despoletar um projeto? Como reagirão à minha presença? Procurei assim, interagir com as crianças, participando nas suas brincadeiras para criar laços afetivos e conseguir escutá-las procurando identificar as suas capacidades, interesses e necessidades. Foi notória a diferença na reação do grupo à minha presença entre o primeiro e o segundo dia. No primeiro dia estavam mais calados, não só com os adultos como entre os pares, mas no segundo dia já conversavam entre si e estavam menos envergonhados. No segundo dia a educadora cooperante perguntou ao grupo o que mais gostavam de fazer na “escolinha” e a maioria respondeu que eram os trabalhos e de facto, quando uns faziam a atividade orientada, outros, que brincavam livremente, vinham junto da educadora lembrar que ainda não tinham feito essa atividade. Além disso, procurei estar atenta à dinâmica do dia-a-dia da sala e as suas rotinas, tendo em consideração que a educadora cooperante afirmou no primeiro dia que não havia uma rotina rígida, mas sim flexível. Desta forma, tal como fizera em contexto de Creche

optei pela observação naturalista participante (Estrela, 1984), tendo em consideração que a observação permite ao educador olhar e responder “a quem a criança é e àquilo que a criança precisa. Observar ajuda a construir relacionamentos, revelando a singularidade de cada criança – incluindo o temperamento, as potencialidades, a personalidade, o estilo de trabalhar e o modo preferido de expressão da criança.” (Jablon, Dombro, e Dichtelmiller, 2009, p. 23).

Para a semana apesar de cooperar na intervenção da educadora cooperante continuarei a recolher dados para então na semana seguinte planificar os momentos de intervenção de acordo com as características do grupo de crianças e com os temas do projeto curricular da instituição que é “Brincar com a magia das histórias”. Ao nível do projeto curricular de grupo o tema atual são: o esquema corporal (a educadora incentiva as crianças a compreenderem e representarem pictoricamente as diferentes partes do corpo) e o fundo do mar através da história da “Bruxa Mimi no fundo do mar”. Assim, na atividade orientada as crianças experienciaram o uso de várias cores, explorando e organizando o espaço do papel, cujas composições a educadora cooperante identificou como corais. Foi interessante verificar que umas crianças compreenderam mais rapidamente o objetivo não necessitando de orientação, como por exemplo a A. e a S. e outras precisaram de mais orientação como o R. C. e a M. (diferenciação pedagógica) indo também ao encontro do que afirmam Papalia, Olds e Feldman (2006) relativamente às crianças em idade pré-escolar “apresentam uma melhora significativa da atenção e da velocidade e eficiência com que processam as informações; elas começam a formar memórias de longa duração” (p.298).

Realço um aspeto que me chamou a atenção, uma vez que a minha PPII foi também num Jardim de Infância público, caso contrário poderia passar despercebido, foi a alteração da designação da Componente de Apoio à Família (CAF), para Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), de acordo com o Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho de 2013. Fui então consultar o referido despacho para compreender um pouco melhor esta dinâmica de organização. Assim, a AAAF destina-se a assegurar

o acompanhamento das crianças na educação pré-escolar antes e ou depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas atividades. (...) As AAAF decorrem, preferencialmente, em espaços especificamente concebidos para estas atividades, sem prejuízo do recurso a outros espaços escolares, sendo obrigatória a sua oferta pelos estabelecimentos de educação pré-escolar (...) são planificadas pelos órgãos competentes dos

agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas, tendo em conta as necessidades dos alunos e das famílias, articulando com os municípios da respetiva área a sua realização (...). É da responsabilidade dos educadores titulares de grupo assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das AAAF, tendo em vista garantir a qualidade das atividades desenvolvidas. (...) A supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das AAAF são realizados no âmbito da componente não letiva de estabelecimento e compreendem: a) Programação das atividades; b) Acompanhamento das atividades através de reuniões com os respetivos dinamizadores; c) Avaliação da sua realização; d) Reuniões com os encarregados de educação (p. 22210).

Para a semana continuarei a recolher mais dados, nomeadamente através da consulta do projeto educativo do agrupamento que me ajudarão a realizar a caracterização deste contexto educativo.

### **Referências bibliográficas:**

Despacho n.º 9265-B/2013 de julho de 2013. Consultado a 28 de fevereiro de 2015 em: <http://dre.pt/pdf2sdip/2013/07/134000001/0000200005.pdf>.

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

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

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

## **Anexo 23 - 2ª Reflexão - PES (JI)**

### **2ª Reflexão**

Decorrente da segunda semana de Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de Jardim de Infância, surge a presente reflexão que foi elaborada tendo em consideração os seguintes referentes: interação com as crianças; interação com a educadora cooperante, o projeto curricular de grupo.

Relativamente às interações com as crianças procurei incentivar as mesmas quer na sala quer no exterior, uma vez que me identifico com Hohmann & Weikart, 2011 quando defendem que é importante um ambiente educativo positivo onde se criem laços de afetividade e de confiança, pois promove um sentimento de segurança na criança que é fundamental para o seu desenvolvimento. Desta forma, tentei estreitar relações com o grupo, nomeadamente participando nas suas brincadeiras, mantendo-me disponível atenta, responsável e responsiva. Por outro lado, a observação da interação da educadora cooperante com as crianças, permitiu-me compreender melhor a dinâmica do grupo e as suas rotinas. Na minha interação com a educadora cooperante procurei compreender a sua filosofia a partir da qual pretende reformular o projeto curricular de grupo (chegou a esta instituição apenas em Dezembro de 2014), sendo os seus objetivos gerais promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças através dos afetos e das expressões que por sua vez estimulam a criatividade e a imaginação, para além da promoção da autonomia. Não adota nenhum modelo pedagógico específico, o que faz é adaptar a sua própria metodologia às características das crianças numa perspetiva sócio construtivista. Um dos aspetos que observei na sala e que vem ao encontro do que afirmei anteriormente foi a ausência de quadro de aniversários, tendo a resposta da educadora cooperante me levado a refletir e com a qual concordo. Um educador não deve fazer ou adotar determinada estratégia ou modelo só porque todos os outros fazem daquela maneira, mas sim optar pelo que melhor se adequa ao grupo de crianças que tem naquele momento. O que resulta melhor com este grupo? O que pretendo alcançar com esta opção? O que privilegio na minha ação educativa? Por conseguinte, terei sempre em consideração esta linha orientadora nas minhas futuras planificações.

### **Referências Bibliográficas**

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

## **Anexo 24 - 10ª Reflexão - PES (JI)**

### **10ª Reflexão**

A presente reflexão resulta da décima semana de Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de Jardim de Infância em que fui mestranda observadora.

Sem a pressão da intervenção procurei participar nas brincadeiras das crianças num contexto mais próximo com o objetivo de apoiar e encorajar o seu desenvolvimento (Hohmann e Weikart, 2011). Efetivamente notei que as crianças estão mais próximas de mim, parece-me que já sentem que faço parte do grupo, por exemplo quando me aproximo de um grupo numa determinada área e este convida-me a participar na brincadeira, dando-me uma tarefa ou quando me dizem para me sentar junto deles. É isto que particularmente aprecio nesta profissão. Sentir que sou um deles. Para além disso apoiei a educadora cooperante na concretização da sua planificação que se centrou na representação de pássaros para serem colocados no mural da floresta e a representação criativa de figuras geométricas. Relativamente a esta última proposta notei uma vez mais que as crianças deste grupo gostam deste tipo de atividade com a tinta guache, colagem e aplicação de outros materiais por cima como purpurinas, fazer contornos etc. Além disso, algumas crianças, à semelhança do que já tinham feito noutras situações, em momentos de brincadeira livre escolhem fazer pinturas idênticas às realizadas na atividade orientada, o que me levou a refletir sobre se devemos ou não orientar a criança nas suas representações, como referem alguns autores, nomeadamente Sousa (2003, p. 198) “Não interessa ensinar técnicas de construção, de pintura ou de desenho, métrica poética, solfejo ou técnicas de ballet. Interessa apenas utilizar o contexto expressivo dessas artes para possibilitar o desenvolvimento das aptidões criativas da criança.” No entanto e a propósito das comemorações do centenário de Jigé-Mestre em banda desenhada durante o mês de Abril deste ano na ESECS, assisti a uma conferência onde um professor da Escola Superior de Arte e Design de Caldas da Rainha deu o seu testemunho sobre as suas capacidades para o “cartoon”. Afirmou que quando era criança tinha mais jeito para o desenho que os colegas, não porque tivesse mais capacidades, mas porque treinava mais, passava horas a copiar e a passar por cima com um lápis banda desenhada, nomeadamente a de Jigé. Significa que a competência técnica é uma condição prévia para se atingir a criatividade, sendo que “ O produto da criatividade nasce das relações que o pensamento estabelece entre aquilo que conhece.”,

(Munari ,1987, p. 24). Considero que estes episódios resultantes da ação educativa da educadora cooperante espelham o que acabo de afirmar e ajudaram-me a definir a minha visão sobre o meu papel enquanto educadora nesta matéria. Sobre isto, Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 45) afirmam

As artes visuais são integradas no trabalho simplesmente como “linguagens” adicionais disponíveis às crianças pequenas não ainda muito competentes na escrita e na leitura convencionais; as artes não são ensinadas como uma matéria, como uma disciplina, como um conjunto distinto de habilidades ou como um foco de instrução por seus próprios méritos. Isso não pretende sugerir que as crianças não recebam orientações e direcionamento no uso das ferramentas, de materiais e de técnicas de representação gráfica e visual. Este ensino (versus instrução) dá à criança – de forma simples – o princípio subjacente a uma técnica ou abordagem sugerida aos materiais. A inclusão do princípio dentro de uma sugestão aumenta as chances de a criança solucionar o problema quando o adulto não está próximo – certamente um importante objetivo de ensino em todos os níveis.

Penso por isso que deve haver um equilíbrio, nem dar demasiada permissividade, nem ser demasiado rígido com as técnicas, principalmente se a nossa intencionalidade é a exploração, o processo. Considero que a criança apoiada, aprende a controlar e a organizar os materiais numa forma que melhor expressem as suas ideias quando estiver sozinha. Sobre o papel do educador, Santinha (2004, p.61) defende

agora o papel do educador já é mais preponderante (importante e indispensável), ou seja, cabe-lhe estar atenta, de forma a que a criança encontre menos dificuldades (não esteja entregue a si mesma). Ao mesmo tempo, que o educador seja um apoio e um ponto de referência, para ultrapassar essas mesmas dificuldades, de forma a que a criança, por um lado, não se sinta frustrada por não conseguir realizar algo, por outro, veja os seus problemas mais facilmente resolvidos sabendo provocar e questionar as soluções.

Relativamente ao projeto, uma vez que na semana anterior ficara combinado pesquisar com a ajuda dos pais e irmãos mais velhos, nesta semana decidimos enviar uma comunicação aos pais sobre o projeto solicitando ajuda/participação.

### **Referências Bibliográficas:**

- Edwards, C. , Gandini, L. Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Munari, B. (1987). *Fantasia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Santinha, M.E. (2004). *A Prática da Expressão Plástica no Jardim de Infância*. Síntese do Projecto Final do CESE em Educação Visual (1998). Ensinarte.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 1º volume – *Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

## **Anexo 25 - 3ª Reflexão - PES (JI)**

### **3ª Reflexão**

A presente reflexão surge no âmbito da terceira semana de Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de Jardim de Infância e está estruturada de acordo com os seguintes referentes: planificação e intervenção; aspetos positivos, receios e ansiedades; situações a melhorar/ alterar.

A partir da observação das crianças, surgiu um interesse, uma curiosidade que serviu como ponto de partida para as diferentes propostas educativas planificadas por mim para esta semana na qual fui estagiária atuante. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar ([OCEPE], Ministério da Educação, 1997), o exercício da planificação

implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização (...) terá de ter em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação (p.26)

Para além disso, procurei seguir o projeto curricular da instituição Jardim de Infância da Gândara dos Olivais com o tema “Brincar com a magia das histórias“, bem como o projeto curricular de grupo, nomeadamente a promoção da criatividade e imaginação. Com o auxílio da educadora cooperante considero que as crianças envolveram-se nas propostas tendo sido experiências promotoras do seu desenvolvimento e aprendizagem nos diferentes domínios. No entanto, e à semelhança das colegas das outras salas, confesso que o meu maior receio e ansiedade tinha exatamente a ver com o envolvimento do grupo, será que iria conseguir mantê-los envolvidos e interessados, como a educadora cooperante?

No que concerne ao referente situações a alterar, agradeço os comentários que a educadora cooperante teceu e que despertaram a minha atenção e reflexão para os mesmos, por exemplo evitar chamar as crianças pelo sobrenome. Confesso que tal não me passaria pela cabeça pensar que era algo a evitar na medida em que eu, enquanto criança, fui chamada pelo meu sobrenome para distinção de outra colega com o mesmo nome e isso não me afetou negativamente. Ainda hoje se encontrar colegas da altura, para eles eu sou a “Chagas”. Agora, enquanto profissional da educação não penso

somente a partir da minha vida intelectual, mas também emocional, pessoal e afetiva e como tal nunca pensaria que estava a ser incorreta. Vou estar mais atenta.

### **Referências Bibliográficas:**

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

## Anexo 26 - 9ª Reflexão - PES (JI)

### 9ª Reflexão

A presente reflexão surge da nona semana de Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de Jardim de Infância que está organizada de acordo com os seguintes referentes: contextualização das propostas, o que destaco das mesmas e em que fase está o projeto dos dinossauros.

Com a planificação desta semana procurei que as crianças sentissem que havia uma ligação não só com as propostas educativas da educadora cooperante da semana anterior como com os assuntos surgidos do tema da primavera, nomeadamente as plantas. Assim, falar sobre dinossauros surge também ligado às plantas devido à alimentação herbívora de alguns. As crianças já estão tão habituadas que eu lhes fale sobre dinossauros que na segunda-feira quando viram que ia contar uma história a S. perguntou se era sobre dinossauros.

Relativamente às propostas educativas saliento o empenhamento das crianças no recorte da base circular onde colaram o papel crepe amarelo e laranja (fig. 1), como por exemplo a L. na fig. 2 e no corte da relva. Mesmo os que ainda têm dificuldades em pegar na tesoura queriam fazer sozinhos, como foi o caso do G. na fig. 3, sendo canhoto pega na tesoura com a mão direita à procura da melhor posição para cortar.



Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3

Não foi possível concretizar toda a planificação uma vez que ficou por colocar a cascata na horta e acabar o jogo “Conta os dinossauros” que surgiu da observação de algumas crianças que não associam bem a quantidade de dedos que mostram, ao número de anos de idade que têm. Mas, conseguimos definir questões (fase 1 – definição do problema)

para o projeto dos dinossauros (fig.4) e como verdadeiros “cientistas - investigadores” planeámos o que fazer a seguir (pesquisar em livros, na internet, pedindo ajuda aos pais e irmãos mais velhos), estando por isso na fase dois - Planificação e desenvolvimento do trabalho, como afirmam Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998, p.104)

Porque se trata de fomentar a curiosidade das crianças e de construir novos saberes pode-se estabelecer um paralelismo entre o projecto pedagógico e o desenvolvimento de um processo de investigação que parte de um problema que é preciso definir melhor para decidir como se pode resolver, o que determina o levantamento de hipóteses que vão orientar a procura de novos conhecimentos, através de um percurso que não está inteiramente determinado à partida e se vai progressivamente construindo.

A estratégia de dialogar com as crianças sobre este assunto depois da brincadeira livre num momento da sua rotina que sabem que é para estar no tapete, resultou melhor. Penso que foi num momento que fez mais sentido para eles.

### **Referências Bibliográficas:**

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*: Lisboa Departamento de Educação Básica.

## Anexo 27 - 5ª Reflexão - PES (JI)

### 5ª Reflexão

A presente reflexão resulta da quinta semana de Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de Jardim de Infância que está organizada de acordo com os seguintes referentes: aspetos positivos e negativos da planificação e intervenção.

A elaboração da planificação para terça e quarta-feira desta semana em que fui mestranda atuante tiveram como fio condutor a Primavera. Procurei abordar esta temática de maneira interdisciplinar, isto é, interligando as diversas áreas de conteúdo sugeridas pelas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE, Ministério da Educação, 1997) nomeadamente: **Área de formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; Domínio da expressão plástica; Domínio da expressão musical e Área de conhecimento do mundo**, dando especial relevo a esta última com as propostas educativas ligadas à ciência. Através da germinação de sementes, uma vez que o conceito de semente já tinha sido abordado na primeira intervenção, tentei despertar a curiosidade das crianças, como referem Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Pereira, (2009), “a procura de respostas e explicações para fenómenos do dia-a-dia que despertam a curiosidade da criança configura-se como contexto favorável ao desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente, o que inclui pensar de forma crítica e criativa” (p.13). Contudo, após PES durante a aula de Didática da Educação de Infância JI – Conhecimento do mundo, constatei que numa das experiências orientei as crianças para uma situação pouco científica, contrária à minha intenção revelando que não fui capaz de interpretar e reagir criticamente a decisões tomadas por outros, nomeadamente as autoras Santos, Gaspar e Santos (2014). Limitei-me a seguir o que outros fizeram sem espírito crítico e sem conseguir transpor para a prática, conhecimentos teóricos anteriormente adquiridos o que é exatamente contrário à finalidade da educação em ciências e contrário ao que fiz na anterior planificação, por exemplo quando uma das crianças disse que a papaia tinha sementes e a banana não, eu aceitei porque tinha previamente confirmado que a banana que usualmente se encontra à venda não tem sementes os pontos pretos que se vê em algumas, são óvulos não fecundados. Para esta semana e neste caso concreto segui o que outros fizeram e

publicaram sem refletir bem sobre isso. Algo que vou tentar ter sempre presente, para não repetir futuramente.

Relativamente à forma como iniciei as propostas, estava planejado iniciar com uma história sobre a chegada da primavera que seria vista através de DVD e aproveitando o diálogo sobre a mesma passaria para a proposta seguinte, que era observar a natureza e recolher material. Devido a problemas técnicos tive que inverter a ordem e começar pelo passeio exterior. Este contratempo, na minha opinião acabou por ser vantajoso, pois as crianças encontram-se no início do estádio pré-operatório e partindo-se do concreto, dos objetos (mundo físico) para a representação (imagens, símbolos, palavras) facilitou-se a compreensão e o diálogo sobre a temática “ Esta capacidade de representar os objetos da percepção independentemente da sua presença, ou seja, na sua ausência, completa o estádio da inteligência sensório-motora e inaugura o da inteligência operatória.” (Tavares e Alarcão, 1989, p. 64). Não concretizei tudo o que planeava para terça-feira e deixei para o dia seguinte que fluiu sem problemas. No entanto, considero que no momento do registo escrito com as crianças, não o fiz da forma mais correta e a minha intencionalidade era a familiarização à escrita, de maneira que enquanto modelo para as crianças (Sim-Sim, 1998) em futuras intervenções devo ter mais cuidado.

Esta semana em conversa com a educadora cooperante, constatámos mais uma vez que este grupo utilizava muito pouco a área da casinha, não, porque não soubessem (observei noutras áreas o jogo simbólico), mas porque não tinham interesse. A organização do espaço é da responsabilidade do educador e integra as suas várias intencionalidades como “ser e estar, **pertencer** e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar.” (Formosinho, Andrade e Formosinho, 2011, p. 11). A educadora cooperante questionou as crianças e duas delas responderam que não iam para a casinha porque estavam sozinhas. A educadora decidiu então experimentar retirar as cercas em madeira que dividiam esta área da restante sala que pareciam estar a comprometer a intencionalidade “**pertencer**” fazendo com que as crianças se sentissem isoladas do restante grupo. Vou estar atenta à reação das crianças a esta alteração. Será que os motivou?

### **Referências Bibliográficas:**

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

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

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora

Santos, M., Gaspar, M., Santos, S.(2014). *A ciência na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. ISBN: 978-989-8662-82-8 Depósito Legal 382 496/14

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Tavares, J. & Alarcão, I. (1989). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina

### 1ª Planificação/ 3ª Semana

#### Contextualização das atividades para o dia 9, 10 e 11 de Março de 2015:

No âmbito do tema globalizante “Brincar com a magia das histórias “que constitui o projeto curricular da instituição Jardim [redacted], início a minha planificação/intervenção com uma história “A aranha e eu”, cuja ideia surgiu da observação das crianças, servindo de ponto de partida para se promover várias aprendizagens, quer transversais, como as cores, quer mais específicas como frutas (texturas, formas e gostos) e o esquema corporal, este último faz parte do projeto curricular de grupo. Num dos dias de observação escutei as crianças M. e N. comentarem com a educadora cooperante que tinham encontrado uma aranha na casinha das bonecas, o que me levou a pensar nesta história.

**Planificação para o dia:** 09 de Março de 2015

**Grupo de crianças:** dos 3 aos 4 anos N° de crianças: 15

#### Entre as 9h00 e as 09h20m

As crianças entram na sala, sentam-se na área do tapete e pergunto o que querem fazer até chegarem todos os amigos.

#### Entre as 9h20 e as 09h30m

Canto a canção “Se fosse peixinho e subesse nadar pedia aos meninos para a sala arrumar” e peço às crianças para se sentarem no tapete

**Entre as 09h30m e as 12h00 – proposta educativa:** A aranha e eu

Intencionalidade educativa	Recursos	Observar para avaliar
Pretende-se criar situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento dos domínios: cognitivo, motor e social.	<b>Intervenientes:</b> estagiária; educadora cooperante e crianças <b>Materiais:</b> Livro, fruta e paus de espetada	Como a criança (I e S) observa e escuta a história? Identifica as frutas? Identifica as partes do corpo? Sabe as cores das frutas? Como manuseia as frutas e as sementes? A criança (I e S) ouve e partilha ideias com os outros elementos do

## Anexo 29 – Sétima e última planificação / 14.<sup>a</sup> Semana - PES (JI)

### 7.<sup>a</sup> Planificação/ 14.<sup>a</sup> Semana

<b>Mês de Junho de 2015 / Sala 3 do Jardim de Infância da</b> <span style="border: 1px solid black; display: inline-block; width: 100px; height: 15px;"></span>	
<b>Rotina Diária de Segunda a Quarta-feira</b>	
<b>Horário</b>	
<b>Manhã</b>	<p><b>08h30 Acolhimento</b> As crianças que chegam são recebidas no hall da instituição por adultos, onde permanecem até às 9:00.</p> <p><b>09h00 Acolhimento e brincadeira livre</b> As crianças vão para a sua sala com a educadora, sentam-se na área do tapete, confirmam quem é o chefe e depois de escolherem o que querem fazer vão para as diferentes áreas até chegarem as restantes crianças.</p> <p><b>09h30 Proposta orientada</b> As crianças arrumam os materiais que estiveram a explorar, sentam-se no tapete e iniciam a proposta educativa orientada em pequeno ou em grande grupo (ver tabelas seguintes).</p> <p><b>10h30 Lanche</b> O leite, bolachas ou fruta é distribuído às crianças pela auxiliar ou por outro adulto.</p>
<b>Tarde</b>	<p><b>11h00 Brincadeira livre e proposta orientada</b> Brincadeira livre no exterior ou interior e continuação da proposta educativa orientada (ver tabelas seguintes).</p> <p><b>12h00 Almoço</b> As crianças vão almoçar à responsabilidade dos funcionários da AAAF.</p> <p><b>13h30 Brincadeira livre e proposta orientada</b> As crianças marcam as presenças e continuam com a proposta educativa orientada e brincadeira livre (ver tabelas seguintes).</p> <p><b>15h00 Diálogo/ Reflexão</b> As crianças fazem autoavaliação dos comportamentos e das atitudes, bem como das atividades realizadas ao longo do dia em grande grupo no tapete.</p> <p><b>Fim da componente letiva</b> As crianças vão com os familiares para casa ou então ficam sob a responsabilidade dos funcionários da AAAF</p> <p><b>19h00</b> As crianças vão com os familiares.</p>

## Anexo 30 - Registo de avaliação - PES (JI)

### Registo de Avaliação do I. (3 anos) de 09/03/2015

#### NOTAS DE CAMPO:

Nome da criança: I. (3 anos)

Data 09/03/2015

**Domínios:** Cognitivo , social e motor

#### Registo de Observação:

Área: Mesas

**Hora:** A partir das 10h

O I. repetiu bem os nomes da fruta que tateou e cheirou, colocando sem dificuldades os pedaços de fruta no pau de espetadas (fig. 1).



fig. 1

**Hora:** A partir das 13h30m

O I. participou de forma interessada na atividade a dança das aranhas, imitando primeiro o adulto e depois efetuando os seus próprios movimentos (fig. 2)



fig. 2

Área: Mesas

**Hora:** 14:30

O I. veio ter comigo à mesa e disse:”- Ma--- (não percebi), fazer” e aponta para um dos trabalhos do “Polvo coceguinhas”. Pergunto: “- Queres fazer isto?” O I.: “- Sim!”

A educadora cooperante questiona-o:” – Como se chama este animal?” O I. responde:”  
–Povo”

**Comentário/ Reflexão:**

Embora haja dificuldades na comunicação o I. é uma criança interessada nas atividades e procura fazer-se entender entre os pares e com os adultos.

## Anexo 31 - Registo de avaliação PES (JI)


Registo de Avaliação do I. (4 anos) de 08/06/2015

### Registo fotográfico

Nome da criança: I. (4 anos) Data 08/06/2015 Hora: A partir das 14:10

Atividade/Local/ Rotina: Pintar o dinossauro 3D.

Individual.

Observação das experiências	Descrição da atividade
 <p data-bbox="486 1391 552 1424">Fig. 1</p>	<p data-bbox="810 958 1331 1099">O I. (fig. 1) pinta com esponja o seu dinossauro (tiranossauro) com a cor que escolheu.</p>

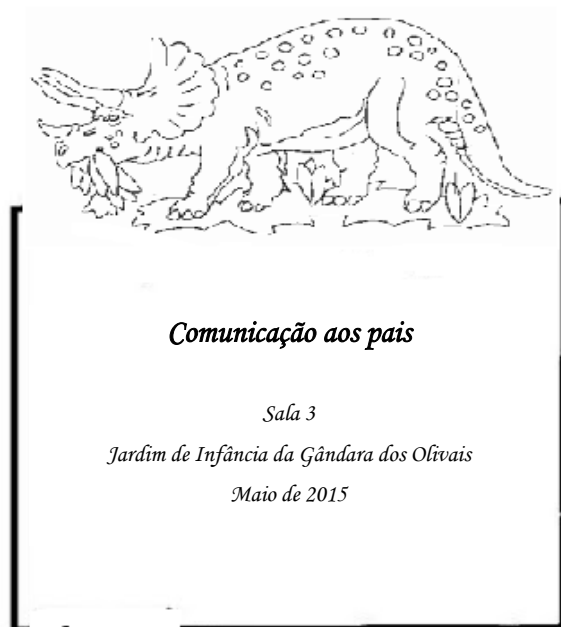
#### Comentário/ Reflexão:

**Domínios:** Cognitivo e motor

#### Experiências de Aprendizagem (Áreas de Conteúdo):

O I. escolheu a cor e pintou o seu dinossauro autonomamente. (**Área de expressão e comunicação: Domínio da expressão plástica (pintura)**); A expressão facial do I. evidencia o seu empenho na execução desta atividade.

## **Anexo 32 - Comunicação à família**



Caros Pais,

Dado o interesse manifestado pelas crianças por dinossauros, informamos que demos início a um projeto. Enquanto pequenos “cientistas investigadores” as crianças procuram satisfazer a sua curiosidade sobre estes animais.

Convidamos por isso, os pais e irmãos mais velhos a participar neste projeto, ajudando as crianças em casa a pesquisar sobre estes animais.

Agradecendo a vossa colaboração, os nossos melhores cumprimentos,

A educadora e estagiária

### **Anexo 33** - Letra da canção dos dinossauros

Estava a brincar  
e o João veio mostrar  
Um dinossauro na sua camisola.  
Era tão grande fiquei admirado  
E todos disseram oh!  
Dotudari, dotudari, dotudari, dotudari  
E todos disseram oh!

# *Os dinossauros*



## *Diário do Projeto*




**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Mestranda: Maria Manuela Chagas Alves**

**Ano letivo: 2014/2015**

**Educadora Cooperante : [REDACTED] / Professora Supervisora: Sónia Correia**

2.ª semana /Mar. 2015

Data	Registos de observação	Comentário
03 e 04	<p>O J. (3 anos) trouxe uma t-shirt com um dinossauro e foi mostrar aos amigos. No dia seguinte o R. também trouxe uma t-shirt com um dinossauro (ver fig. 1) e também quis mostrar aos amigos.</p>  <p>Fig. 1</p>	<p>Achei interessante este episódio, pois as restantes crianças demonstraram interesse em ver as camisolas dos amigos, principalmente os meninos</p>
09	<p>O R. C. (3 anos) trouxe um dinossauro em plástico, mostrou-me e disse o nome, mas eu não percebi.</p>	
16	<p>O J.(3 anos) trouxe novamente a t-shirt do dinossauro e mostrou aos amigos. O R. A. trouxe um livro dos dinossauros e disse que o animal que estava na capa era um rinoceronte. A educadora respondeu que o rinoceronte não era um réptil, mas sim um mamífero.</p>	

## 6.ª semana /Abr. 2015

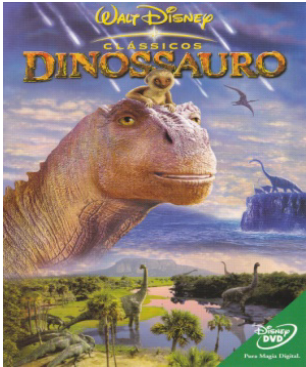
Data	Registo narrativo	Comentário
15	<p>Coloquei na casinha das bonecas um dinossauro em plástico que suscitou a curiosidade das crianças, especialmente a dos meninos que questionaram como é que tinha aparecido ali um dinossauro. A S. (4 anos) disse que era um rinoceronte, o R. (3 anos) discordou e disse que era igual ao dinossauro da minha camisola e a L. (3 anos) no final do dia sugeriu que o dinossauro fosse colocado na caixa dos animais, pois achava que o lugar dele não era na casinha das bonecas. Confirmado o interesse das crianças por este assunto e detetado esta divergência de opiniões, vamos para a semana iniciar o projeto dos dinossauros. Afinal é um dinossauro ou um rinoceronte?</p>	

## 7.ª semana /Abr. 2015

Data	Registo narrativo	Comentário
20	<p>Depois de contar a história da bruxa “Mimi e os dinossauros” dialogámos sobre a mesma e a dado momento o R.A.(3 anos) diz que a mãe encontrou um dinossauro “mais gande” que deita fogo e a educadora cooperante responde “- Mas isso não é um dinossauro, é um dragão e os dragões não existem, pois não? É só nas histórias!. “ e o R. A. responde “- Mas a minha mãe encontrou”. Aproveito esta oportunidade para questionar as crianças sobre a existência dos dinossauros. Os dinossauros existem? Ainda há dinossauros? Uns diziam que sim outros que não, perguntei: “-Querem descobrir? “Responderam que não.</p>	<p>Nesta primeira abordagem ao assunto dos dinossauros através da história às crianças poderá parecer que é um assunto que não lhes interessa, no entanto, penso que esta resposta tem mais a ver com a sua idade e o facto de naquele momento já estarem cansados de estar sentados.</p> <p>Após reflexão com a educadora decidimos ir gradualmente despertando o assunto.</p>

	Após o almoço voltei a contar a história de forma mais rápida e sem pausas, deixando as questões para o fim, mas mesmo assim não consegui obter das crianças as questões desencadeadoras do projeto. Queriam ir brincar.	
--	--	--

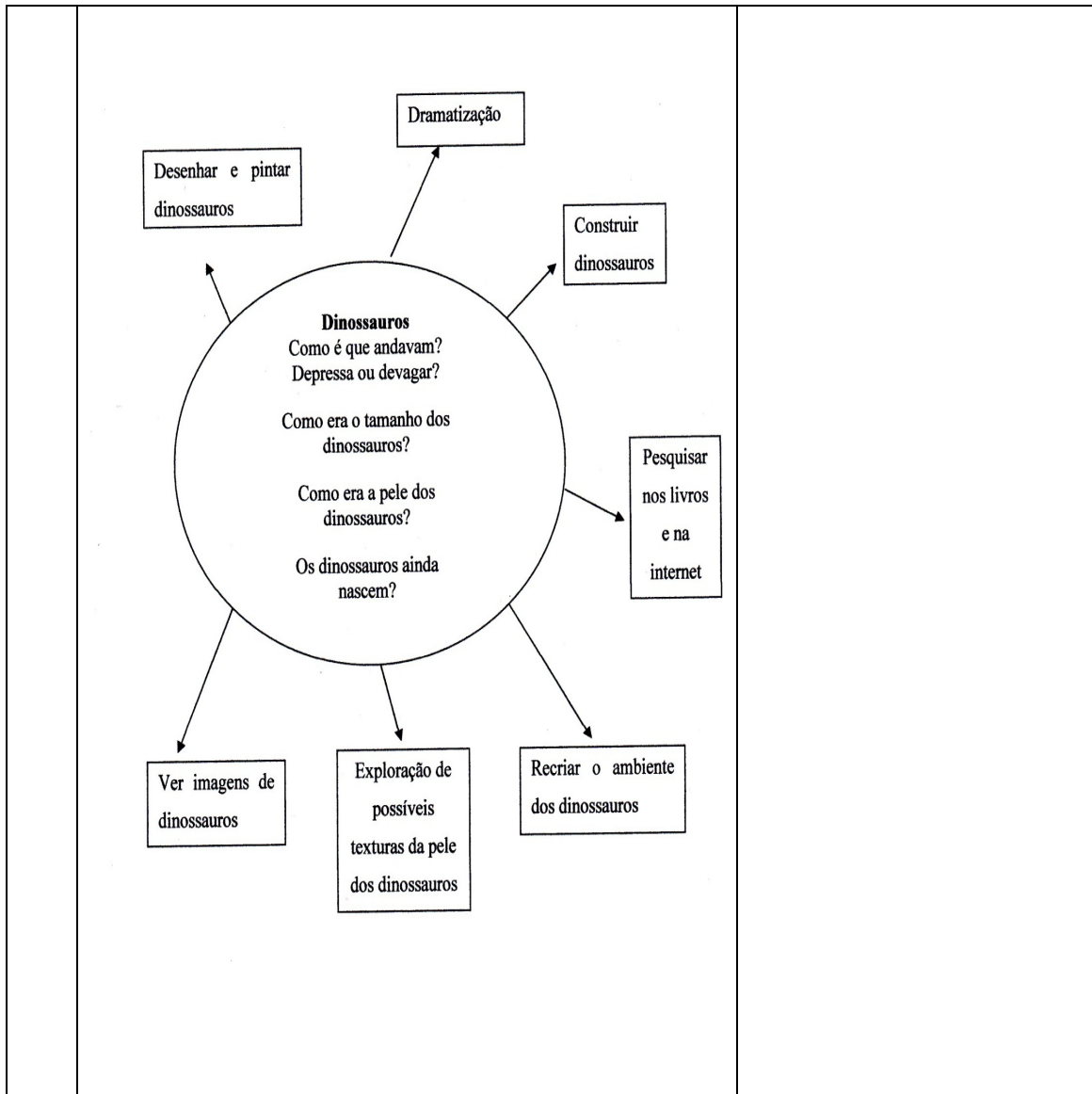
### 8ª semana /Abr. 2015

Data	Registo narrativo	Comentário
28 e 29	<p>Passei o filme dinossauro durante 10 minutos cada dia, para fomentar a curiosidade.</p> 	<p>Nota-se nitidamente uma divisão do grupo de crianças. O grupo dos meninos (G.; R.C.; R.L.;R.A. e R., com 3 anos) são os mais interessados. Os outros perdem o interesse mais depressa.</p>

### 9ª semana /Mai. 2015

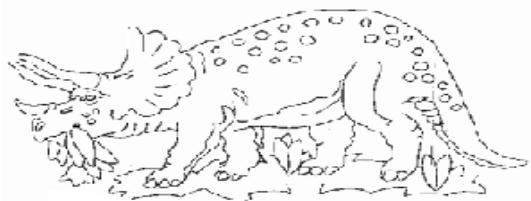
Data	Registo narrativo	Comentário
04	<p>Após o almoço passei o filme dinossauro durante 20 minutos e fui chamando a atenção para algumas situações que o desenho animado apresenta, nomeadamente as diferenças nos tamanhos dos dinossauros, a forma como andavam, como nasciam. A diferença entre os “macacos” que aparecem e os dinossauros. Terminado o visionamento do filme as</p>	<p>Penso que foi importante esta pausa entre o filme e o diálogo. As crianças estavam mais atentas e interessadas. Se tivesse feito tudo seguido muito provavelmente não teria conseguido estas questões, mas já conhecendo as características do grupo</p>

05	<p>crianças foram brincar e terminar a proposta educativa iniciada de manhã. No momento do tapete por volta das 15 h iniciei o diálogo em grande grupo sobre o filme e fui registando o que as crianças iam dizendo, conseguindo definir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O que sabemos?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ São répteis;</li> <li>✓ Nascem dos ovos;</li> <li>✓ Comem plantas e animais</li> </ul> </li> <li>• <b>O que queremos saber?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Como é que andavam? Depressa ou devagar?</li> <li>✓ Como era o tamanho dos dinossauros?</li> <li>✓ Como era a pele dos dinossauros?</li> <li>✓ Os dinossauros ainda nascem?</li> </ul> </li> </ul> <p>Em grande grupo, antes de dar início à proposta educativa deste dia dialogo com as crianças sobre as questões do dia anterior cujo registo se colocou no flanelógrafo. Combinamos que para obtermos resposta a todas estas questões temos que investigar como “pequenos cientistas”, e podemos pedir ajuda aos pais e aos irmãos mais velhos para pesquisar em livros ou na internet. Neste diálogo o grupo (crianças e adulto) perspectiva a planificação surgindo a seguinte teia:</p>	<p>consegui contornar a questão e dar seguimento ao projeto.</p> <p>Foi curioso verificar o raciocínio que a maioria das crianças fez relativamente à forma como os dinossauros andavam, com exceção do J. (3 anos), todos consideraram que sendo grandes os dinossauros andariam depressa.</p> <p style="text-align: center;"><b>Fase I</b> <b>Definição do problema</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Fase II</b> <b>Planificação e desenvolvimento do trabalho</b></p>
----	---	---



**10.ª semana /Mai. 2015**

Data	Registo narrativo	Comentário
13		Enviámos esta comunicação para casa com o objetivo de envolver a comunidade.



### ***Comunicação aos pais***

*Sala 3*

*Jardim de Infância da Gândara dos Olivais*

*Maio de 2015*

Caros Pais,

Dado o interesse manifestado pelas crianças por dinossauros, informamos que demos início a um projeto. Enquanto pequenos “cientistas investigadores” as crianças procuram satisfazer a sua curiosidade sobre estes animais.

Convidamos por isso, os pais e irmãos mais velhos a participar neste projeto, ajudando as crianças em casa a pesquisar sobre estes animais.

Agradecendo a vossa colaboração, os nossos melhores cumprimentos,

A educadora e estagiária

**11ª semana /Mai. 2015**

Data	Registo narrativo	Comentário
18 a 20	<p>Efetuámos pesquisa através de experiências diretas: Leitura e exploração de livros sobre dinossauros. Quatro dos livros apresentavam o nome e as características de 4 dinossauros, para além dos nomes dos dinossauros surge outra palavra nova “ fósil” que as crianças identificaram como esqueleto. Aproveitei para contar que no domingo fora visitar a Pedreira do Galinha e vira pegadas de dinossauros, combinei que lhes levaria as fotografias para eles verem <b>(Área de Expressão e Comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e Área de Conhecimento do Mundo)</b>. As crianças em grande grupo jogaram o jogo “Conta os dinossauros” cuja caixa (Decroly) tinham ajudado a construir na semana anterior, associando a quantidade de objetos (até 4 bolas pretas no dado e até 4 dinossauros nos 4 compartimentos da caixa) ao número de dedos que viam na imagem da caixa e depois tinham que fazer igual. Seguidamente ouviram uma história através do flanelógrafo cujo final terminava com uma questão que as crianças tinham que responder, resolvendo o problema <b>(Área de Expressão e Comunicação: Domínio da matemática)</b>.</p> <p>O J. (3 anos) levou 2 dinossauros em plástico cujo nome identificámos com a ajuda desses livros. Eu levei outro dinossauro construído por mim e que ainda faltava pintar, mas que serviu como referência para o planeamento de outra experiência, todos desejaram construir individualmente um dinossauro como aquele. A M. (4 anos) levou um livro que contava a história de um menino chamado João que sonhou que tinha ido ao tempo dos dinossauros, o que foi ao encontro de um dos restantes livros levados para a sala que mostra o ambiente no tempo dos dinossauros. Ambiente esse que as crianças quiseram</p>	<p style="text-align: center;"><b>Fase III</b> <b>Execução</b></p> <p>Identificação de características e nomes de 4 dinossauros: -Tricerátopo; -Estegossauro; - Diplodoco; - Tiranossauro.</p> <p>Conceitos: Fósil ex: esqueleto e pegadas</p>

	<p>recriar (planificado no momento da construção da teia). Inicialmente tinha idealizado fazer com as crianças um canto temático com um dinossauro grande e ovos, mas depois falando com eles surgiu a ideia de fazer uma maquete, onde se pudesse modelar um vulcão para mais tarde fazerem a simulação de um vulcão ativo, fazendo de conta que é um vulcão verdadeiro. Assim, modelaram com barro, colocaram musgo, pedras e pintaram <b>(Área de Expressão e Comunicação: Domínio da expressão plástica)</b>. Dramatizaram o rugido dos dinossauros num jogo em que uma das crianças (à vez) tinha que estar de costas voltadas para o grupo (sentado no tapete em meia lua) e depois adivinhar quem tinha produzido o som. <b>(Área de Expressão e Comunicação: Domínio da expressão dramática)</b>.</p> <p><b>Envolvimento dos pais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ J. (3anos) trouxe com a mãe dois dinossauros em plástico que deixou ficar na sala para todos as crianças verem e brincarem;</li> <li>➤ R.A. e R. (3anos) trouxeram as t-shirts e dinossauros pequenos em plástico;</li> <li>➤ M. (4 anos) trouxe um Atlas sobre dinossauros e uma história com dinossauros (a mãe avisara no dia anterior que ia enviar estes livros).</li> </ul>	<p>Para além da recriação do ambiente do tempo dos dinossauros, a maquete serve também para a realização de uma atividade de natureza experimental.</p>
--	---	---

### 12ª semana /Mai. 2015

Data	Registo narrativo	Comentário
25 a 27	Sinto que as crianças estão mais envolvidas no projeto, pois os dinossauros entraram nas suas conversas e brincadeiras. Por exemplo, ao lanche dizem que estão a comer como os dinossauros (jogo simbólico) e perguntam	

ao J. se podem brincar com os dinossauros que ele trouxe (tiranossauro e tricerátopo) e com o estegossauro que levei e o diplodoco que fiz, organizando-se um grupo na área do tapete. A A.J. (4 anos) encontrou um bloco com a letra D e o desenho de um saurópode e veio mostrar-me, dizendo: -“Olha Manuela, um diplodoco.” E eu respondi-lhe: “ Pois é. Sabes que letra é essa?” e fiz uma pausa, como não respondeu, disse-lhe: “- É um “dê” de dinossauro e diplodoco.” Sorriu e voltou para a área da construção ( fig. 2).



Fig. 2 – A A.J. mostra a peça com a letra D

Representaram com diferentes tipos de materiais (pinhas, areia, folhas, polímeros, purpurinas ,etc) a pele (escamas) dos dinossauros que foram pendurados na sala. Terminámos a construção da maquete com a pasta de papel e a construção de árvores com barro e plantas, o que os deixou mais entusiasmados, pois sabem que assim já podem concretizar a atividade experimental (simular o vulcão ativo) planeada por todos. O R.L perguntou ao colocar uma das árvores que fez na maquete: “- Já podemos por o vulcão a funcionar?” (fig. 3)



Fig. 3 – Maquete com a recriação do ambiente do tempo dos dinossauros

**Reação dos pais:**

Na terça-feira a mãe da N. (3 anos) contou que a sua filha fala muito, em casa, sobre os dinossauros e ficou surpreendida quando ela disse a palavra fóssil e soube explicar à mãe o que significava.

Na quarta-feira, dia de finalização destas propostas os pais ao entrarem na sala apreciaram e elogiaram o trabalho das crianças, uma mãe perguntou inclusivamente se podia tirar fotografias.

**13ª semana /Jun. 2015**

Data	Registo narrativo	Comentário
01,	No dia 1 antes das atividades no exterior a comemorar o dia Mundial da Criança, o grupo de crianças esteve na sala a brincar nas áreas até à hora do lanche. Foi neste período de tempo que o R.C (4 anos), o R.A. (3 anos), o R. (3 anos), o R. L. (3 anos) e o G. (3 anos) chamaram-me para perto deles para me mostrarem as peças do jogo novo da sala, de dinossauros. Quando estavam a dar-me as peças uma a uma, comento: O jogo é muito completo, tem tudo o que	Penso que o meu comentário fez pensar o R.L, porque ele sabe que os dinossauros eram répteis.

02	<p>era do tempo dos dinossauros, até tem as aves. O R. L olhando para a peça pergunta: - “Manuela é um dinossauro?”</p> <p>Esta semana só tivemos dois dias para trabalhar no projeto, por isso, no sentido de concretizar o desejo das crianças relativamente à construção do seu próprio dinossauro, acabámos por não realizar a atividade experimental (simular o vulcão ativo). Como a construção do dinossauro é personalizada (cada criança escolhe o seu, não é o mesmo modelo para todos) é uma atividade que requer bastante tempo. <b>(Área de Expressão e Comunicação: Domínio da expressão plástica)</b></p> <p>Na terça-feira de manhã antes da atividade da construção dos dinossauros, mostrei as fotografias das pegadas dos dinossauros que tirei na pedreira do galinha e questionei as crianças se também gostariam de visitar esta pedreira e a maioria disse que sim, então sugeri que pedissem aos pais para irem no fim-de-semana. À tarde a educadora cooperante trouxe uma revista informativa sobre o museu da história natural de Nova Iorque que ela visitou, esta revista traz fotografias de vários fósseis de dinossauro que se encontram no museu, mais uma vez questionei as crianças sobre se gostariam de visitar um museu que tivesse esqueletos de dinossauros como aquele e a maioria respondeu que sim. Considero por isso que uma visita por exemplo, ao museu da Lourinhã, fazia todo o sentido, mas já não é possível. <b>(Área de Conhecimento do Mundo)</b></p> <p>Seguidamente mostro uma página de jornal e pergunto: “- Para que serve o jornal?” O R. (3 anos) responde: “- Para fazer dinossauros.” Eu afirmo: “- Sim, também, mas tem aqui muitas letras, sabem o que são estas letras? O R. vendo uma fotografia alusiva ao Benfica, diz: “- É o</p>	
----	---	--

Benfica” Eu reformulo: “- Aqui são notícias sobre o Benfica e por isso junto às letras vem a fotografia do jogador do Benfica, mas na página seguinte já há notícias de outros clubes, tudo isto são notícias. **(Área de Expressão e Comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita)**

Depois, peço que me digam o que vêm numa fotografia duma página de outro jornal que lhes mostro. A S. (4 anos) responde que vê uns senhores. Eu pergunto: - E o que é que estes senhores estão a fazer? Como ninguém respondia, digo: “- Parece que estão a fazer como os meninos costumam fazer lá fora na caixa de areia. O que é que costumam fazer? O R.C. responde: “- Escavar” eu digo: “- Sim, e o que é que vocês acham que eles encontraram? O R.C. diz: “- Um tesouro” Eu contradigo: “- Acham todos que é um tesouro? Vou ler a notícia para sabermos. Dialogámos sobre o conteúdo da notícia e sobre o que os cientistas (paleontólogos) fazem na fotografia e para onde vão levar os fósseis. Também vimos mais imagens de paleontólogos num dos livros que levei sobre dinossauros.



Fig.4 – A notícia lida e sobre a qual dialogámos

Quando fui fazer com o J. (3 anos) o seu dinossauro,

03	<p>enquanto manipulava as folhas de jornal, amachucando ou rasgando para fazer bolas este menino estava sempre a dizer, apontando para as letras: -“ Olha Manuela, uma notícia.”</p> <p>Na 4ª F continuámos a fazer dinossauros, no momento de brincadeira no exterior o G. (3 anos) não queria brincar, preferindo estar na sala. Para o incentivar perguntei-lhe se gostaria de ir brincar para a areia que eu fazia-lhe companhia. Como disse que sim, combinei com ele que enquanto ele ia buscar uma pá eu ia à sala fazer um recado e já ia ter com ele. Fui buscar um dinossauro em plástico do J. e levei-o escondido. Estando de joelhos com o G. à minha frente, enterrei por detrás de mim o dinossauro e perguntei ao G.: “- Queres experimentar deste lado pode ser que encontremos um fóssil de dinossauro, como os cientistas da notícia?” e mudei de posição. O G. escavou onde eu dissera e encontrou o dinossauro, sorriu bastante satisfeito e continuou a enterrar e a escavar o dinossauro. Um menino (D.) de outra sala veio perguntar o que estávamos a fazer. Quando viu o dinossauro disse que sabia que os dinossauros já não existiam por causa de um meteorito. Continuámos a dialogar e entretanto juntaram-se mais crianças (também de outras salas) à nossa volta que também queriam escavar fósseis de dinossauros.</p>	
----	---	--

**14ª semana /Jun. 2015**

Data	Registo narrativo	Comentário
	<p>Os dois dias desta semana foram reservados à conclusão de propostas iniciadas na semana anterior, como por exemplo a pintura dos dinossauros e à realização de propostas planificadas, mas ainda não concretizadas como a aprendizagem da canção do dinossauro e a atividade experimental do vulcão.</p>	

**Envolvimento dos pais:** Na segunda- feira a mãe da Md (3 anos) trouxe um bolo decorado com dinossauros (fig. 5).

08



Fig.5 – O bolo dos dinossauros trazido pela Md ( 3 anos)

Pintámos os dinossauros (fig. 6 e 7) :



09

Fig. 6 e 7

Fizemos a atividade experimental do vulcão (fig. 8;9;10;11;12):



Fig. 8 e 9



Fig. 10 e 11



Fig. 12

À semelhança do que acontecera com a construção da maquete em que algumas crianças de outras salas perguntaram se podiam também participar. Durante a realização da atividade experimental que coincidiu com a hora do recreio também tivemos meninos de outras salas a assistir e depois entraram na sala para ver (fig. 13 e 14).




Fig. 13 e 14

Aprendemos a canção do dinossauro (**Área de Expressão**)

	<p><b>e Comunicação: Domínio da expressão musical):</b></p> <p>Estava a brincar  e o João veio mostrar  Um dinossauro na sua camisola.  Era tão grande fiquei admirado  E todos disseram oh!  Dotudari, dotudari, doturai, doturai  E todos disseram oh!</p>	
--	--	--

**15ª semana /Jun. 2015**

Data	Registo narrativo	Comentário
	<p>A divulgação do projeto às outras crianças da instituição foi sendo feita ao longo do mesmo, pois tivemos bastantes visitas durante a execução do projeto. No entanto, sendo esta a última semana de PES e estando marcado o dia dezassete para a festa anual do encerramento do ano letivo, foi também reservado para este dia a divulgação do projeto alargada a toda a comunidade. Para o efeito, foi construído com a ajuda das crianças um livro síntese que documenta com trabalhos e fotografias as fases do projeto (fig. 15).</p>  <p>Fig. 15</p>	<p><b>Fase IV</b>  <b>Resultados e Produtos/</b>  <b>Divulgação/Avaliação</b></p>

Para além dos produtos, como os dinossauros construídos e a maquete (fig. 16, 17 e 18) divulgámos a avaliação efetuada pelo grupo de crianças (fig. 19 e 20)



Fig. 16 – Dinossauro

Fig. 17 – Maquete



Fig. 18 – Dinossauros 3D



Fig. 19 – Exposição do quadro de avaliação

O que já sabíamos?	O que queríamos descobrir?	O que aprendemos?
São répteis; Nascem dos ovos; Comem plantas e animais	Como é que andavam? Depressa ou devagar? Como era o tamanho dos dinossauros? Como era a pele dos dinossauros? Os dinossauros ainda nascem?	<b>Fóssil</b> (J e R. 3 anos); <b>esqueleto</b> (Md 3 anos); a pele dos dinossauros tinha escamas (J. 3 anos); <b>Nomes de dinossauros:</b> <i>Diplodoco</i> ( R.C. 3 anos); <i>Tiranossauro</i> (R. 3 anos); <i>Tricerátopo</i> (J. 3 anos) e <i>Estegossauro</i> (R. 3 anos).

Fig. 20 –Quadro de avaliação

Para cativar a comunidade foi realizado um cartaz de boas-vindas, colocado à entrada da sala, com as principais fases do projeto (fig. 21)



Fig. 21 – Cartaz de boas-vindas

Para além das aprendizagens que ocorreram quero realçar o envolvimento que senti, quer nas crianças e equipa educativa, quer nas famílias que participaram ao longo do mesmo.