

Crescendo e refletindo com as crianças sobre a Prática Pedagógica:

Aprendizagens da Creche ao Jardim-de-Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Mariana Isabel Costa Gomes

Trabalho realizado sob a orientação
da Professora Doutora Maria Albertina Fortunato

Leiria, julho de 2015

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por todo o apoio, compreensão e amor, pois sem eles nada do que atingi seria possível.

Às minhas sobrinhas, pelos sorrisos constantes, pelos momentos de carinho e de brincadeira que me ajudaram a espalhar e a ganhar forças. Prometo compensar todas as ausências e indisponibilidades.

Ao Bruno, pelo amor, força, apoio, auxílio, paciência e compreensão prestados, inesgotavelmente, ao longo de todo este período letivo. Sem dúvida que sem esta base tudo teria sido mais difícil.

À Joana, minha colega incansável de prática, por todos os momentos vividos e partilhados 24 horas por dia, sem esgotar a sua paciência. Pela cooperação e por tudo o que me ensinou, pois *“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”* (Antoine de Saint-Exupéry).

Às minhas amigas e companheiras de casa, Ana Tavares e Ana Correia, por todos os momentos vividos e partilhados entre as quatro paredes da M.G.H., ao longo deste mestrado. Obrigada pela paciência, compreensão e boa disposição. Foi preciso vir para Leiria para vos conhecer!

À Professora Doutora Albertina Fortunato pela orientação, apoio e disponibilidade prestados ao longo deste mestrado.

À Professora Doutora Isabel Dias pela disponibilidade e colaboração prestadas relativamente ao ensaio investigativo.

Às educadoras cooperantes por me terem recebido nas suas salas, de braços abertos, permitindo-me crescer e aprender profissionalmente e pessoalmente, com os seus conhecimentos e também com as suas crianças.

RESUMO

O presente relatório dá a conhecer o meu percurso pelos dois contextos de educação de infância (creche e jardim-de-infância), relativos à Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado de Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2014/2015. Divide-se em quatro partes, as quais evidenciam as aprendizagens desenvolvidas ao longo deste ano letivo.

As duas primeiras partes expõem as vivências e experiências realizadas em contexto de creche. A primeira é constituída por uma dimensão reflexiva relativa às aprendizagens realizadas e às dificuldades sentidas. A segunda apresenta o ensaio investigativo, de índole qualitativa, que consistiu em identificar e conhecer as interações que as crianças estabeleciam com os seus objetos de transição, num período antecedente ao momento do repouso. Os dados recolhidos permitiram-me concluir que ocorriam interações apenas não-verbais e que estas se subdividiam em três tipos: interações através do tato, interações através do paladar e interações através do olhar. Verificou-se que as que ocorriam com maior incidência, por parte dos dois participantes do ensaio investigativo, eram as interações através do tato.

As duas últimas partes deste relatório apresentam as vivências experienciadas em contexto de jardim-de-infância. A primeira é constituída por uma dimensão reflexiva relativa às aprendizagens realizadas e às dificuldades sentidas. E a segunda diz respeito ao projeto realizado, com o grupo de crianças e com a colega de prática, e cujo tema tratado foram as abelhas. A realização deste projeto permitiu que as crianças ficassem a conhecer melhor estes insetos, nomeadamente em relação às suas vivências (como por exemplo onde é que transportam o pólen e como se fazem as colmeias) e ao modo como se reproduzem, se são ou não ovíparas

Palavras-chave: Educação de Infância, Aprendizagem, Interações das crianças com os objetos de transição, Metodologia de trabalho de projeto.

ABSTRACT

The following report presents my course between the two contexts of childhood education (nursery and kindergarten), concerning the supervised teaching practice, inserted in the preschool master degree of the 2014/2015 academic year. It is divided in four parts that which show the developed learning over this academic year.

The first two parts explain the experiences performed in the nursery context. The first one consists of a reflective dimension that concerns the accomplished apprenticeship and the difficulties felt. The second part presents the investigative test, of quality nature, that consisted of identifying and understanding the interaction that children established with their transition objects in the period prior to the rest time. The collected data allowed me to conclude that only non-verbal interactions occurred which were subdivided in three kinds: interactions through touch, interactions through taste and interactions through look. It was found that the ones that occurred more frequently, with the two participants of the investigative test, were the interactions through touch.

The last two parts of this report present the experiences in kindergarten context. The first one consists of a reflective dimension that concern the accomplished apprenticeship and to the difficulties felt. The second part concerned the project, performed with a group of children and my practice colleague, which covered subject were the bees. The execution of this project allowed the children to better know these insects, particularly with regard to their experiences (for exemple where they transport the polen and how hives are made) and how they reproduce, and whether they are oviparous or not.

Key words: Childhood education, Apprenticeship, Interactions of children with transitional objects, Work project methodology.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE GERAL	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xiii
ÍNDICE DE QUADROS	xv
ÍNDICE DE ANEXOS	xvii
INTRODUÇÃO.....	1
I. CONTEXTO DE CRECHE	2
1. DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE CRECHE	2
1.1 REFLEXÃO SOBRE A VERTENTE DE CRECHE	2
1.1.1.Dificuldades sentidas.....	2
1.1.2.Aprendizagens realizadas	4
1.2. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA EM CONTEXTO DE CRECHE?	
2. ENSAIO INVESTIGATIVO: INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS “J” E “M” COM OS SEUS OBJETOS DE TRANSIÇÃO	10
2.1.PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS	10
2.2. REVISÃO DA LITERATURA.....	10
2.3. METODOLOGIA	15
2.3.1. PARTICIPANTES	16
2.3.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS.....	17
2.3.3. PROCEDIMENTO.....	18
2.3.4. TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS.....	19
2.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	20

2.4.1. CRIANÇA M	20
2.4.2. CRIANÇA J	22
2.5. CONCLUSÕES DO ESTUDO	26
2.6. CONCLUSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE	28
II. CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA.....	30
1. DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA.....	30
1.1. DIFICULDADES E RECEIOS SENTIDOS	30
1.2. APRENDIZAGENS EFETUADAS	32
2. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA	37
IV. INVESTIGANDO COM AS CRIANÇAS SOBRE AS ABELHAS	41
1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	41
2. PROJETO: DESCOBRINDO AS ABELHAS	45
2.1. SITUAÇÃO DESENCADEADORA DO PROJETO.....	45
2.2. ABELHAS	46
2.3. FASE I: DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	49
2.4. FASE II: PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO ...	50
2.5. FASE III: EXECUÇÃO	53
2.5.1. PROPOSTA: ABELHA A TRÊS DIMENSÕES	53
2.5.2. PROPOSTA: CAÇA ÀS LETRAS	55
2.5.3. PROPOSTA: CRIAÇÃO DE UMA HISTÓRIA.....	56
2.5.4. PROPOSTA: VISITA DOS APICULTORES	58
2.6. FASE IV: DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO	60
CONCLUSÃO DA PARTE II.....	67
CONCLUSÃO DO RELATÓRIO	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
ANEXOS	74

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 - A criança M baixa-se para apanhar uma parte da fralda que tocava no chão.	22
Fig. 2 - A criança M segura a fralda de rosto com as duas mãos.	22
Fig. 3 - A criança M mantém o objeto de transição preso pela boca sem segurar com as mãos.	22
Fig. 4 - A criança M brinca na zona do tapete com um brinquedo e encontra-se afastado da sua fralda.	22
Fig. 5 - A criança J deitada no chão com a cabeça apoiada sobre o peluche.	23
Fig. 6 - A criança J baixa-se para apanhar o seu boneco de peluche do chão.	23
Fig. 7 - A criança J agarra na chupeta que estava em cima da mesa e coloca-a na boca.	23
Fig. 8 - A criança J segura o seu peluche numa mão e a corrente da chupeta na outra e observa-a.	23
Fig. 9 - A criança J está junto à cozinha com a cabeça pousada sobre o seu boneco de peluche e o seu braço a rodeá-lo.	24
Fig. 10 - A criança J segura o seu peluche com o braço, contra o seu tronco.	24
Fig. 11 - A criança J segura com uma mão a corrente da chupeta e com a outra o seu boneco pela orelha.	24
Fig. 12 - A criança J leva o seu boneco à boca, sem possuir a chupeta.	24
Fig. 13 - Chuva de ideias sobre o que as crianças sabiam sobre as abelhas.	49
Fig. 14 - Cartaz construído pelas crianças com imagens e as perguntas que escolheram investigar.	50
Fig. 15 - Favos de mel reais levados pela criança E.	51
Fig. 16 - Favos de mel artificiais levados pela criança E.	51
Fig. 17 - As crianças L., Ar. e R a pintarem a abelha a três dimensões.	54
Fig. 18 - A abelha a três dimensões concluída.	54
Fig. 19 - Resultado da "Caça às letras" das palavras enxame, pólen, abelha e mel e respetivas ilustrações.	55
Fig. 20 - Resultado da "Caça às letras" das palavras ferrão, flor, favo e colmeia e respetivas ilustrações.	55
Fig. 21 - Elaboração da história da abelha Mel em grande grupo.	57
Fig. 22 - A apicultora fala com as crianças sobre as abelhas.	60
Fig. 23 - A estagiária dá a cheirar o pólen às crianças.	60
Fig. 24 - Dedoches criados a partir dos desenhos das crianças.	61
Fig. 25 - Dramatização da história da abelha Mel, pelas estagiárias, com recurso a dedoches.	62
Fig. 26 - As crianças convidadas e as crianças da sala a assistirem ao teatro de dedoches.	62
Fig. 27 - As crianças a cantarem a canção da abelha Mel.	62

Fig. 28 - A criança Ar. a explicar a receita do sabonete de mel.....	63
Fig. 29 - A criança Mo. apresenta a abelha a três dimensões realizada pelas crianças	63
Fig. 30 - Postais com o formato de favos de mel preenchidos com fósforos pelas crianças.....	63
Fig. 31 - As crianças participam no jogo sobre as abelhas.....	65
Fig. 32 - As crianças a participar no jogo de avaliação sobre as abelhas.....	65

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráf. 1 - Interações da criança M com a fralda de rosto ao longo das seis observações.....	21
Gráf. 2 - Interações da criança J com a chupeta e o boneco de peluche ao longo das seis observações.	22

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Dados da criança M – observação 1.....	117
Quadro 2 - Dados da criança J – observação 1.....	118
Quadro 3 - Dados da criança M – observação 2.....	121
Quadro 4 - Dados da criança J – observação 2.....	123
Quadro 5 - Dados da criança J – observação 3.....	127
Quadro 6 - Dados da criança M – observação 4.....	130
Quadro 7 - Dados da criança J – observação 4.....	133
Quadro 8 - Dados da criança M – observação 5.....	135
Quadro 9 - Dados da criança J – observação 5.....	138
Quadro 10 - Dados da criança M – observação 6.....	141
Quadro 11 - Dados da criança J – observação 6.....	143

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – 11. ^a REFLEXÃO - CRECHE	74
ANEXO 2 – 13. ^a REFLEXÃO- CRECHE	77
ANEXO 3 – 7. ^a REFLEXÃO – JARDIM-DE-INFÂNCIA	80
ANEXO 4 – 11. ^a REFLEXÃO- JARDIM-DE-INFÂNCIA	83
ANEXO 5 – 13. ^a REFLEXÃO JARDIM-DE-INFÂNCIA	86
ANEXO 6 -Transcrição do vídeo 1 de 02/12/2014, das 12h00 até às 12h08.....	89
ANEXO 7- Transcrição do vídeo 2 de 03/12/2014, das 12h00 até às 12h08.....	93
ANEXO 8 -. Transcrição do vídeo 3 de 9/12/2014, das 12h00 às 12h08	98
ANEXO 9 - Transcrição do Vídeo 4 de 10/12/2014, das 12h00 às 12h08.....	102
ANEXO 10 - Transcrição do vídeo 5 de 16/12/2014, das 12h00 às 12h08	106
ANEXO 11 - Transcrição do vídeo 6 de 17/12/2014, das 12h00 às 12h08	112
ANEXO 12 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DADOS.....	117
ANEXO 13 – GRÁFICOS DAS INTERAÇÕES OCORRIDAS EM CADA SEMANA DE OBSERVAÇÃO.....	146
ANEXO 14 – AUTORIZAÇÃO DE CAPTAÇÃO DE FOTOGRAFIAS	152

INTRODUÇÃO

Este relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e tem como intuito apresentar as vivências que ocorreram ao longo da Prática de Ensino supervisionada em contexto de Creche e Jardim-de-infância, durante o período correspondente ao ano letivo 2014/2015.

O presente relatório é constituído por duas partes correspondentes à valência de creche, que foi experienciada em primeiro lugar na Prática de Ensino Supervisionada, e na qual se realizou o ensaio investigativo. A primeira parte apresenta uma dimensão reflexiva sobre esta valência e as evidências deste processo de formação. A segunda parte corresponde ao ensaio investigativo realizado, que teve como objetivo conhecer as interações de duas crianças (J e M) com os seus objetos de transição, no período entre a higiene após o almoço e a sesta e refletir sobre as mesmas. Com este ensaio investigativo pude concluir que as crianças do estudo interagem muito mais através do tato, do que de outro modo de interação. Este ensaio permitiu-me perceber que a frequência com que cada criança interage com o seus objetos de transição varia de criança para criança e depende de vários fatores, assim como cada uma tem diferentes maneiras de interagir com os seus objetos de transição, dependendo das suas características pessoais.

As duas últimas partes deste relatório incidem sobre a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de jardim-de-infância, nas quais faço uma análise reflexiva do meu percurso ao longo da PES e abordo as minhas dificuldades e aprendizagens. Na segunda parte do relatório surge também o projeto, segundo a metodologia de trabalho por projeto, desenvolvido por mim, pela minha parceira e pelo grupo de crianças, cujo tema eram as abelhas.

Por fim, apresento as conclusões finais referentes às experiências e vivências relativas às duas Práticas de Ensino Supervisionadas, durante este ano letivo.

I. CONTEXTO DE CRECHE

1. DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE CRECHE

Neste ponto apresento a minha reflexão relativa à minha experiência na Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche. Começo por abordar as dificuldades sentidas e posteriormente, também algumas das aprendizagens efetuadas ao longo do tempo. Termino com uma abordagem constituída por várias ideias sobre o papel do educador de infância em creche.

1.1 REFLEXÃO SOBRE A VERTENTE DE CRECHE

As quinze semanas de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em creche foram uma “escola” repleta de lições para mim. Nestas quinze semanas fui-me construindo, moldando, formando enquanto educadora em creche. Apesar de já ter contactado com esta valência no 3.º ano da licenciatura, só este ano consegui realmente ter a perceção do que é a realidade de creche e qual a postura que se deve ter. É importante refletir sobre tudo o que esta PES envolveu, as dificuldades que existiram, as aprendizagens que se foram proporcionando, o que podia ter sido feito de outra maneira e do qual apenas atualmente tenho maior consciência.

1.1.1. Dificuldades sentidas

Foram semanas de crescimento, de evolução, de construção e de aprendizagens, sendo algumas destas mais simples do que outras. Por vezes, sem me dar conta, elas surgiam naturalmente e só mais tarde, refletindo, é que me apercebia das mesmas. Outras ainda resultaram de um grande esforço da minha parte para me superar, para fazer mais e melhor, porque eu era capaz, só tinha de mudar de atitude. Estava demasiado acomodada, sem iniciativa própria para agir perante as situações inesperadas das crianças.

Considero que para lidar com as crianças é importante ter energia, saber reagir ao mais inesperado, saber alegrar, distrair, motivar. Tendo em conta estes aspetos, as minhas primeiras semanas não foram as mais bem-sucedidas. Não basta gostar de crianças para estar numa sala de creche, o nosso comportamento e a atitude com que se está é o fundamental. Desde que a educadora cooperante me alertou para tal, fui trabalhando

esse meu lado menos dinâmico, tal como refiro na décima primeira reflexão (ver anexo 1).

Olhando para todo este percurso de comportamentos ao longo destas onze semanas de estágio, vejo já algumas mudanças no meu comportamento. E creio que só ocorreram devido aos alertas e avisos que me foram feitos, nomeadamente por parte da educadora cooperante, que é quem nos acompanha diariamente e com maior intensidade. (...) Foi devido aos alertas dela que fui construindo e melhorando o meu comportamento com as crianças.

Quinze semanas depois, esse aspeto melhorou, pois não podia continuar inativa e “adormecida”, tive de compreender qual a minha postura para com as crianças e perante as responsabilidades que uma educadora deve ter. Por isso, considero que o facto de me terem alertado foi fundamental neste percurso de aprendizagem, pois sem isso não melhorava, não evoluía e nem me apercebia de que estava a agir mal. De acordo com Vieira (2011, p.169)

A observação e feedback desse «outro» pode dar pistas do não percebido pelo próprio estagiário. Por outro lado, ainda, a opinião do «outro» dá ao estagiário uma imagem do seu agir, que pode e deve comparar com a sua própria auto-imagem. É neste comparar de diferentes perspetivas que se auto-define um modelo próprio de ser professor.

Neste sentido, valorizo muito o papel de quem está a acompanhar-nos superiormente, e de forma constante e diária. Ser educador cooperante exige muita paciência por sermos muito tenras em termos de experiência, exige coragem para apontar aspetos menos positivos e também saber comunicá-los. Exige saber acolher, saber partilhar o seu espaço, o seu trabalho e o seu grupo de crianças. E só sabendo gerir esta relação entre educadora cooperante e estagiárias é que se pode ter um bom ambiente e se pode conhecer quais os limites ou não daquele espaço, o qual é partilhado por todos.

Com esta PES tive oportunidade de me aprimorar em diversos aspetos de trabalho como planificações, avaliações e reflexões. Ao longo do semestre, em grupo, fomos alterando alguns aspetos, nomeadamente na organização das planificações e nos modos de avaliação. Foi sobretudo nas avaliações que tive mais dificuldade, pois nunca achei que fossem cem por cento corretas, aliás, como referi na décima primeira reflexão (ver anexo 1)

Outro aspeto que considero relevante desta semana, foi o facto de termos discutido, entre estagiárias e professora supervisora, novas estratégias de avaliar, pois sentíamos-nos pouco satisfeitas com o modo que estávamos a usar. Tornava-se um pouco vago por ser apenas constituído por perguntas fechadas e estava incompleto. Decidimos também focarmo-nos na avaliação de quatro crianças ao invés das oito, pois consideramos que se torna complicado

avaliarmos de forma correta as oito crianças ao mesmo tempo, porque existem sempre aspetos que nos falham e que provavelmente seriam muito importantes de constar na avaliação daquela criança.

À medida que fomos convivendo com as crianças e as fomos conhecendo, fomos também avaliando, mesmo que de um modo informal. Fomos percebendo as suas capacidades, aquilo de que gostavam e aquilo que rejeitavam, as suas dificuldades e as suas destrezas. No início começámos por avaliar todas as crianças, depois, com o passar do tempo começámos a sentir alguma necessidade de mudar esse aspeto, pois estávamos com dificuldade em conseguir avaliar as oito crianças, então reduzimos o número de crianças avaliadas para metade, o que nos facilitou um pouco mais o trabalho. Usávamos apenas descrição das ações e capacidades das crianças, para avaliar, depois começámos a utilizar grelhas como registo de avaliação, passámos novamente à descrição, tal como refiro na décima terceira reflexão (ver anexo 2), e terminámos o estágio a avaliar por grelhas, pois considerámos que era um modo mais sintético e organizado de colocar a informação,

Esta semana resolvemos aplicar modificações na avaliação. Estruturámos de modo diferente as nossas perguntas para que não fossem tão fechadas e passassem a ser mais abertas devido ao facto de acharmos que não estávamos a avaliar do melhor modo. Esta mudança possibilitou a descrição das várias ações das crianças. No entanto, sentimos que estamos a regredir, no que toca ao modo de avaliar, pois sentimos que estamos a descrever e a tornar maçador o texto para quem lê e para quem escreve.

As primeiras grelhas que utilizámos consistiam em assinalar com Sim, Não e Por vezes. As segundas consistiam em colocar uma cruz no local correspondente às crianças que realizavam os parâmetros descritos. Desta forma, creio que não existe um instrumento rígido para avaliar, sendo sempre possível a diversificação. Nós fomos sempre diversificando, conforme achávamos que não estava o mais adequado, contudo não fomos fazendo a articulação devida entre o que avaliávamos e as planificações seguintes, não aplicando, nestas últimas, os dados que íamos retirando das avaliações.

1.1.2. Aprendizagens realizadas

Ao partilhar o espaço da instituição com a educadora, com a colega de PES e com todos os outros intervenientes, aprendi inúmeras coisas neste que foi o meu primeiro contacto mais aproximado à realidade profissional em contexto de creche. Como primeiro ponto aprendi como as boas relações entre profissionais tornam tudo mais fácil e positivo. A cooperação, a entreajuda, o espírito de equipa, o prazer naquilo que se faz são

fundamentais para encarar todos os dias com um sorriso no rosto e com boa disposição. Já dizia Lispector (s.d.) “Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe.”

Nestas curtas semanas de PES retirei diversos aspetos “chave”. Aprendi como são importantes as rotinas para as crianças, como se pode fazer a transição de uns momentos para os outros; como são importantes as histórias, as canções, as atividades simples. Aprendi que se deve valorizar muito mais o processo do que o produto; que os momentos de brincadeira livre, tal como os das rotinas são tão ou mais valiosos que os produtores de aprendizagens nos momentos das atividades orientadas; que a relação e o vínculo entre adulto e criança devem ser equilibrados, com carinho, diálogo e chamadas de atenção, pois é fundamental que a criança se sinta confortável num espaço que não é o seu ambiente familiar e com pessoas que não conhece tão bem como os progenitores. Aprendi que se deve estar sempre com atenção redobrada, não basta estar presente fisicamente, deve-se saber vigiar, porque as crianças fazem o que menos se espera e que pode constituir verdadeiros atos de perigo. Aprendi que a comunicação escola-família é essencial para que se troquem dados e informações sobre a criança, devendo esta ser regular e sincera.

Com este contacto com a creche apercebi-me da quantidade de coisas que as crianças desta idade conseguem fazer. No início ainda tinha muito aquela dúvida tão típica “Mas eles são tão pequeninos, como serão as atividades que lhes podemos proporcionar? O que é que serão capazes de fazer?”. Apesar de na PES do ano anterior (3.º ano da licenciatura) já ter contactado com creche e com crianças de 2 anos, estas eram mais pequeninas (algumas acabadas de fazer 1 ano), tinha um pouco de receio. No entanto, esse medo passou, assim como tantos outros. Com esta PES aprendi a estar perante um grupo de creche, nos momentos de grande grupo, no tapete, embora ainda com algum nervosismo (mas isso tem muito a ver com a pressão da avaliação que se estabelece sobre nós nesses momentos e da qual foi um pouco difícil de me abstrair). Aprendi a sossegá-las nessas alturas com músicas cantadas. Aprendi como gostam de livros e de fantoches e de os manusear. Aprendi que algumas crianças procuram mais mimos e carinhos do que outras, dependendo das suas necessidades afetivas e da sua forma de ser. Aprendi que todas as crianças têm as suas *manhas*, e à medida que as conhecemos, vamos descobrindo essas *manhas* e arranjam algumas estratégias para distrair as crianças e/ou motivá-las, conforme as situações. Aprendi a desenvolver aulas de

expressão motora de acordo com o espaço, com as idades e com as características do grupo. Tendo em conta que, no início do ano pensava ser inconcebível realizar este tipo de sessões, tornou-se por isso uma grande conquista. Compreendi como as atividades sensoriais através da exploração de vários tipos de materiais, de diferentes texturas, são fundamentais nestas idades, pois permitem-lhes conhecer o que as rodeia e o seu próprio corpo através dos sentidos. Por isso, julgo que todas as experiências que proporcionámos às crianças contribuíram um pouco para o seu desenvolvimento. Para Portugal (2009) citada por Cró & Pinho (2011, p.1) “As experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida têm um impacto decisivo na arquitectura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas”.

Em relação ao grupo de crianças, considero que por ter sido um número reduzido, apenas oito, permitiu que fosse mais fácil controlar o grupo e gerir os tempos das atividades.

A creche envolveu muito trabalho físico, nomeadamente nos momentos de trocar a fralda em que tínhamos de pegar as crianças ao colo, nos momentos de nos agacharmos para estarmos às suas alturas tanto na sala de atividades, como no refeitório, assim como altura da higiene das mãos. A creche baseou-se bastante no contacto físico, as crianças recorriam muito ao nosso colo, à interação connosco para brincar quando nos vinham entregar brinquedos e quando puxavam por nós para irmos dançar. Gostavam muito de brincar connosco no tapete quando lhes fazíamos cócegas e as elevávamos no ar. Portugal (2011) reforça estes aspetos quando afirma que “Na creche, importa garantir que as experiências e rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades: necessidade de afeto (de proximidade física, ser abraçado, de ligações afetivas, conhecer relações calorosas e atentas)”.

Nestas idades, as crianças crescem a um ritmo veloz e com poucos meses de diferença de idade cronológica umas das outras, mostram diferenças muito distintas. Vimo-las a aprender a andar, a aprender a comer sozinhas, a aprender a fazer a higiene da lavagem das mãos, a aprender a dar a mão ao colega, aprender a identificar algumas partes do corpo e a saberem a correspondência entre sapato e pé, por exemplo, tal como constatei na décima terceira reflexão (ver anexo 2).

Tivemos oportunidade de verificar que ao longo de todas estas semanas, a evolução nas crianças foi muito grande. Praticamente nenhuma criança no grupo andava e agora já todos o fazem,

conseguem segurar com alguma destreza os copos da água, conseguem fazer jogos de encaixe, conseguem produzir alguns vocábulos como “dá” ou “papá”.

E saber que fizemos parte dessa evolução e ajudámos a contribuir para isso enche-me de gratificação e orgulho. Um dia mais tarde elas não se irão lembrar de nós, mas nós, levá-las-emos sempre na memória, pois foram como que as “cobaias” desta nossa primeira aventura em creche, que envolveu tanta falta de experiência. Mas faz parte da caminhada, pois ninguém nasce ensinado.

Este estágio permitiu preparar-me para o futuro profissional, ajudando-me a perceber que não basta só gostar de crianças. Trabalhar em creche envolve muitos outros aspetos que enquanto educadores devemos ter em conta para lhes prestarmos os devidos cuidados. É claro que o afeto deve estar presente, é ele a base de tudo, contudo o trabalho em creche não se faz apenas disso. A Escola Secundária José Régio (2008, p.3) corrobora esta afirmação acrescentando:

Para o bom desempenho desta profissão, é obviamente indispensável não só gostar de crianças, mas também aprender a trabalhar com elas, compreendê-las e desfrutar com elas os múltiplos divertimentos e fantasias que lhes são característicos. É necessária uma clara vocação pedagógica, bem como a capacidade de saber estar com muita atenção e disponibilidade com cada uma das crianças e, simultaneamente, com o grupo no seu conjunto. Neste sentido, é necessário que estes profissionais sejam atentos e capazes de compreender as particularidades de cada criança.

Observar, saber vigiar, ser responsivo, cuidar, acarinhar, improvisar, cooperar, motivar e brincar, são os principais verbos que destaco desta experiência e que levarei para o futuro. Esta foi uma pequena experiência e será a base de tantas outras que virão. É importante perceber que não aprendi tudo o que é ser educadora nesta prática, que isso vai-se aprendendo com as experiências, mas daqui já levo uma boa “bagagem” de aprendizagens e experiências. Foi uma prática rica que me trouxe muito e me permitiu crescer bastante, mas ainda falta tanto por alcançar e tanto por aprender. No entanto, sem dúvida que adorei.

1.2. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA EM CONTEXTO DE CRECHE

Uma vez que o educador de infância é uma figura tão importante para as crianças que tem a seu encargo, pois “cada bebé e criança muito pequena absorve e integra cada experiência vivida, passando esta a fazer parte da sua forma de sentir e pensar o mundo”

(Portugal, 2011, p.14), é crucial que o modo de ser e estar deste seja o melhor possível em benefício das suas crianças. Este deve estar habilitado profissionalmente para responder às necessidades do seu grupo, de forma a promover o seu desenvolvimento e aprendizagem através de um “ambiente de qualidade” (Portugal, 1998, p.208). De acordo com a mesma autora as crianças de creche necessitam de “atenção às suas necessidades físicas e psicológicas, uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento, oportunidades para interagirem com outras crianças e liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos” (p.208). Nesta afirmação da autora, subentende-se que é ao educador quem compete satisfazer e promover todas estas situações.

É importante que o educador dedique tempo a cada criança de acordo com as suas necessidades e características individuais, para tal é fundamental conhecer as particularidades de cada uma. Visto que as crianças pequenas passam praticamente todo o seu dia com a/o educadora/o, esta/e deve ser alguém de referência para elas, deve saber tomar decisões no momento, deve saber reagir ao inesperado e deve saber colocar regras. Neste sentido, Portugal (1998, p.198) defende que um educador “Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível”. Para Portugal (2011) existem quatro pilares essenciais que devem estar presentes na atitude de um educador, são eles “a consideração da atividade natural da criança, o brincar, a atenção à experiência, atenção ao seu bem estar e qualidade da implicação nas diferentes rotinas e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com a criança” (p.8).

Portugal (2011) acrescenta que estas relações devem ser de qualidade, pois elas tornam-se numa “verdadeira relação educativa, que vai muito além de uma mera relação de “tomar conta”” (p.8).

A relação afetiva que se cria entre o educador e a criança também é algo fundamental, pois esta influencia muitos outros fatores. Dias e Correia (2012) afirmam que este tipo de relação “incentiva a criança a realizar novas aquisições” (p.4). As autoras prosseguem afirmando que

Um educador sensível e conhecedor dos processos de desenvolvimento e aprendizagem brinca com a criança, conversa com ela, estabelece uma relação de vinculação forte e assegura contextos securizantes e estimulantes impulsionadores de processos de auto regulação, de iniciativa pessoal, de criatividade. (p.4).

O educador tem também grande relevo no modo como organiza o espaço da sua sala de atividades. É nela que as crianças estão a maior parte do seu dia e nela devem-se sentir confortáveis, pois é um espaço diferente do seu lar. Deste modo, “a criação de um clima familiar” por parte do educador “ (...) permite às crianças sentirem-se robustecidas na sua auto-estima” (Portugal, 2011, p.12). O modo como se organiza o ambiente

(...) pode promover ou restringir o jogo da criança e as interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas, os momentos de aconchego, de conforto e bem-estar estético. A organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, p.12).

Todas estas características fazem do educador uma chave fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças que frequentam a creche. A sua formação e o papel que tem na vida das crianças pequenas é ainda pouco valorizada, não é apenas “tomar conta”, como já foi dito anteriormente. Portugal (1998) defende que “Se a criança é pensada como um ser importante e único, também o educador tem a tarefa única e merecedora de respeito, compreensão, apoio, supervisão, formação e um salário decente” (p.196).

2. ENSAIO INVESTIGATIVO: INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS “J” E “M” COM OS SEUS OBJETOS DE TRANSIÇÃO

Neste capítulo apresento o ensaio investigativo desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche. A referida prática ocorreu na instituição “Grão D’Ervilha – Creche e Jardim-de-Infância, Lda.”, na sala de 1 ano. Este ensaio foi realizado com apenas duas crianças. De seguida, apresento a pergunta de partida deste ensaio e os respetivos objetivos. Após esta parte exponho a fundamentação teórica, que sustenta o tema e os dados apresentados. Posteriormente, apresento a metodologia que foi utilizada durante o ensaio, assim como uma breve caracterização dos participantes do mesmo, os instrumentos de recolha e tratamento de dados, o procedimento do ensaio e, por fim, o tratamento e análise dos dados recolhidos. Por último, apresento os dados recolhidos, seguidos das conclusões do ensaio investigativo.

2.1. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS

Este ensaio assenta nas interações que foram surgindo entre cada criança e os seus objetos de transição, na sala de atividades onde decorreu toda a Prática de Ensino Supervisionada, num período antecedente ao período do repouso.

Assim sendo, defini como pergunta de partida deste ensaio investigativo a seguinte questão: *“Quais as interações que as crianças J e M estabelecem com os seus objetos de transição entre as 12h00 e as 12h08h (momento da higiene após o almoço e antes da sesta)?”*

De modo a identificar como agiam as crianças com os seus objetos de transição antes da sesta, este ensaio investigativo visou: 1) Identificar os objetos de transição das crianças J e M (crianças do estudo); 2) Observar a interação de J e M (crianças do estudo) com os seus objetos de transição entre as 12h00 e as 12h08, às terças e quartas-feiras, durante seis dias, nas três primeiras semanas de dezembro; 3) Refletir sobre as relações das crianças com os seus objetos de transição, nos momentos que antecedem a sesta.

2.2. REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo mostra a fundamentação teórica que sustenta o ensaio investigativo. Em primeiro lugar surgem algumas ideias referentes ao sono das crianças e aos objetos de

transição que podem facilitar esse momento. Depois, enunciam-se algumas ideias referentes às interações não-verbais que as crianças realizam com os objetos, nomeadamente o chuchar, o levar à boca, os gestos, a manipulação de objetos e o olhar

OBJETOS DE TRANSIÇÃO

A evolução e transformação da sociedade vieram trazer alterações ao estilo de vida dos cidadãos. Com a necessidade de responder a essas mudanças começaram a surgir locais adequados para a educação e cuidado das crianças. As creches e os jardins-de-infância têm um papel crucial na formação, socialização e educação das crianças a partir dos 4 meses até aos 6 anos (Coelho,2009).

Nestas instituições o quotidiano das crianças é uma constante rotina. Esta é constituída por vários momentos que se interligam e têm uma sequência lógica, sendo fundamentais para um eficaz desenvolvimento íntegro da criança. Para Cordeiro (2012) a rotina é um elemento repetitivo que dá segurança à criança, que a ajuda a prever o que vai acontecer e que a tranquiliza. O dia-a-dia de uma criança desenvolve-se através de uma sequência de acontecimentos que se intercalam e que podem ser tanto atividades pedagógicas onde o educador se junta com o seu grupo ou com uma só criança emergindo, assim, intencionalidade educativa, tal como acontece nos períodos de acolhimento, da marcação das presenças, da hora do conto, das atividades planeadas, das brincadeiras livres e da hora do recreio, como situações a que chamamos rotinas, ou seja, hora das refeições, hora da sesta, hora da higiene. Todas estas tarefas fazem parte do dia do bebé/da criança, ajudando no seu desenvolvimento, e acontecem sempre antes ou depois de algo, de forma organizada. Estas rotinas apresentam benefícios tanto para os adultos como para os mais pequenos: ajudam os educadores a organizar-se, e apoiam as crianças a prever acontecimentos, a confiar nos adultos que lhes prestam cuidados, a reduzir a ansiedade, ajudando-as a lidar com as transições e a ganhar um comportamento responsável (Cordeiro, 2012).

Um dos momentos dessa rotina é a sesta.“ As necessidades de sono variam de uma criança para a outra e mudam à medida que esta vai crescendo, e o mesmo se aplica às sestras. Antes dos 2 anos de idade, a sesta da manhã deixa de se fazer, e a sesta da tarde mantém-se até aos 3 anos” (Coelho,2009, p.62). O mesmo reforça Collins (2003, p.110) citado por Coelho (2009, p.41) “Sem sono regular, as crianças ficam mal dispostas e

difíceis e têm dificuldade em concentrar-se. O seu apetite é afectado, o sistema imunitário fica enfraquecido e têm maiores probabilidades de apanhar vírus e outras infecções”.

De acordo com Brazelton e Sparrow (2011) citados por Dias & Conceição (2013, p.4) “Ao adormecer a criança pode solicitar a presença dos pais e/ou educador de infância que, acariciando-a e dando-lhe, eventualmente, o(s) objeto(s) de transição, facilitam a sensação de segurança por parte da criança”.

Para Cordeiro (2012) e Estivill e Béjar (2000) citados por Dias & Conceição (2013, p.5), “Para que a criança durma com qualidade é necessário estabelecer rotinas (...) e facilitar momentos de descontração e acalmia quando se aproxima do momento da hora de dormir”. Brazelton & Sparrow (2011) citados por Dias & Conceição (2013, p.5) acrescentam que “Estimular a criança a sentir-se confortável com o seu objeto de transição promoverá, igualmente, uma sesta de melhor qualidade”.

Winnicott introduziu este termo “Objeto transicional” para designar as fraldas, os cobertores macios ou os ursos de peluche a que as crianças recorriam em alturas de maior stress (Simão, 2013).

Esta segurança e conforto que transmitem os objetos de transição resultam do facto destes serem uns substitutos da figura maternal. A criança de tenra idade, principalmente, sofre bastante com a separação da sua mãe, nomeadamente nos momentos de repouso, porque aí dá-se uma separação, e estes objetos ajudam a confortar a criança nessa angústia. De acordo com Nápoli (2013) a partir dos seis meses os bebés enfrentam uma grande angústia que corresponde ao gradual afastamento da mãe. Esta separação permite à criança perceber que ela e a sua mãe não são a mesma pessoa, existindo neste sentido um maior apego ao objeto de transição para combater essa angústia (Nápoli, 2013). Este objeto adquire um significado absoluto para a criança, tendo necessidade dele para sentir-se segura e para dormir, pois esta encara-o como um substituto da mãe. Para Winnicott (citado por Salomonde, 1981) não é o objeto que é transicional, o objeto representa a transição do bebé de um estado de profunda fusão com a mãe para um estado em que passa a relacionar-se com ela como algo externo a si.

Para Vicente (2014) o objeto de transição proporciona outros benefícios para o bebé, para além do conforto. Segundo a psicóloga “O objeto de conforto é algo que não está nem dentro nem fora da criança (...)”, ela “vai utilizá-lo para ir experimentando várias situações nas quais delimita os seus próprios limites mentais em relação ao externo e ao interno”.

Segundo Cordeiro (2012) o objeto pode ser um boneco, um urso de peluche, uma fralda ou uma fotografia.

A repetição estandardizada do reaparecimento nos dá a tranquilidade necessária para viver a separação. À medida que as situações de separação se vão tornando habituais e que o bebé entende que as coisas de que necessita não lhe vão faltar e que outras pessoas são também capazes de tratar dele, bem como o facto de saber que os pais acabam por regressar, a ansiedade começa a diminuir porque a certeza de que tudo está bem ajuda a securizar os seus sentimentos e a sentir-se bem. (p.382)

Se o objeto de transição dá segurança e conforto à criança, nomeadamente nos momentos precedentes ao repouso, é importante que sejam as crianças a escolherem os seus objetos e a atribuírem-lhes um nome. De acordo com Rodrigues (2009) citado por Dias & Conceição (2013, p.5)

o objeto de transição tem como função proteger e acalmar a criança transmitindo-lhe um sentimento de segurança e conforto. O objeto de transição pode ser uma almofada, um boneco de peluche, fralda(s) ou chupeta(s). Seja que objeto for, uma vez que transmite segurança à criança, deve ser escolhido pela mesma e ter as características necessárias ao seu bem estar.

Para Cordeiro (2012) os objetos de transição devem ser escolhidos de modo a desempenhar as funções que desejamos deles. Para que haja maior probabilidade do objeto representar segurança para a criança é importante que este tenha características cativantes, Cordeiro (2012) considera que estes devem ser fofinhos, poderão ter pelo, devem ser macio e devem ter uma expressão calma e alegre.

INTERAÇÕES NÃO-VERBAIS

Desde cedo a criança explora o que a rodeia, mostrando-se um ser curioso e em constantes procuras e experiências. Segundo Portugal (2011, p.10) “(...) à medida que a criança se torna mais ativa na sua mobilidade e capacidades manipulativas, a necessidade de exploração cresce, alargando a sua curiosidade e atividade. A criança começa a construir uma identidade enquanto exploradora”. Desta forma procura explorar o mundo de diferentes maneiras. Para Carvalho, Salles e Guimarães (2002) a

criança experimenta o mundo através de diferentes ações como “cheirar, bater, morder, jogar um objeto”(p.21). Dias e Correia (2012) corroboram estas afirmações acrescentando que é através das frequentes interações físicas e sociais que as rodeia que as crianças vão descobrindo o seu próprio mundo. “Descobre como deslocar-se, como segurar e manipular objetos, como comunicar com as pessoas que a rodeiam, como responder a diferentes estímulos” (Dias & Correia, 2012, p.2). Tal como Dias e Correia, Silva e Nunes (2008) defendem que “o desenvolvimento humano ocorre a partir do contato com outras pessoas e com o meio em que vive”. E para tal “A escola, nesse sentido, pode ser um espaço privilegiado para que tal interação aconteça”. Deste modo, muitas das interações que as crianças desenvolvem ocorrem no espaço escolar, nas salas de creche, onde passam muitas horas do seu dia. Neste sentido, é importante que a criança se sinta bem neste espaço, pois está longe da sua casa, dos seus pais, dos seus brinquedos, daquilo que lhe é familiar e que lhe traz segurança e conforto (Silva & Nunes, 2008). Assim sendo, a escola e os educadores devem proporcionar um ambiente acolhedor e saudável e devem promover momentos em que as crianças se sintam com liberdade para explorar e interagir.

Desta forma, uma das inúmeras interações que as crianças mantêm com os seus objetos é o chuchar, que acontece por intermédio da chupeta, por exemplo. Para Cordeiro (2012, p.151) “chuchar no dedo ou na chucha é perfeitamente normal nas crianças. É um hábito que transmite segurança e regressão, como contrapeso aos desafios do crescimento e das ousadias”, pois segundo Esteves (2011) “O instinto da sucção nasce com o bebé”. Segundo a autora os bebés já chucharam dentro do útero materno, utilizando o dedo polegar. Cordeiro prossegue afirmando que “chuchar funciona como um fator securizante, porque os movimentos rítmicos relembram o coração da mãe e a rotina sem quebras” (p.197). Também Esteves (2011) concorda com estas afirmações e acrescenta “O movimento de sucção acalma os bebés, ajuda a diminuir as tensões e apazigua o stress”.

Para além do chuchar, a criança também interage de outras formas com os objetos através da boca de outras formas. Segundo Dias e Correia (2012) levar objetos à boca é uma forma da criança interagir fisicamente com o meio envolvente, permitindo-lhe construir conhecimento e descobrir o seu mundo. Batista (s.d.) acrescenta que os brinquedos possibilitam o início desta interação com o mundo, pois através do contacto

com a sua boca aprendem a “conhecer o mole e o duro, as diferenças de textura, sabor e tamanho (...)”.

Também através dos gestos a criança interage e comunica. Segundo Silva e Nunes (2008) “ os gestos são uma representação visual, uma forma de comunicação que a criança utiliza nos primeiros anos de vida”. Velazquez (2010) adianta “Os gestos vêm carregados de movimentos, desejos, determinações, sentidos e prazer, muito antes da apropriação da fala” (p.9).

Deste modo, o toque e a manipulação de objetos são fundamentais para a criança conhecer o ambiente envolvente. De acordo com Craidy e Kaercher (2001) citados por Silva & Nunes (2008) “a criança deve manipular os materiais, livremente, pois experimentar novas sensações é importante para a criança”. Carvalho (2005) concorda, afirmando que é por estas “interações sensoriais e motoras que a criança descobre, sente, experimenta e conhece o mundo que a rodeia” (p.130).

Também o contacto visual com os objetos constitui uma forma de interação. Ao observar, a criança aprende “coordenando os sentidos, ações e sentimentos” (Dias & Correia, 2012, p.2).

Em suma, é fundamental que as crianças se sintam bem nas suas instituições e nas suas salas de creche, junto dos colegas e do educador. Neste sentido, o papel do adulto é bastante relevante, pois está nas suas mãos criar espaços adequados às crianças, promover momentos de brincadeira livre, momentos em que as crianças possam ter o seu espaço para explorarem, interagirem com colegas e objetos e conseqüentemente, para aprenderem. Assim sendo, nestes ambientes de conforto proporcionados pelo educador, este deve ter também em atenção a necessidade da criança em relação aos seus objetos de transição e deve saber quando é que ela precisa deles, para que estas se sintam seguras e protegidas.

2.3. METODOLOGIA

Neste ponto apresento a metodologia utilizada no ensaio investigativo, a caracterização dos participantes neste, os instrumentos de recolha e tratamento de dados, o procedimento do ensaio e o tratamento da análise dos dados recolhidos.

Ao longo de toda a prática de ensino supervisionada (PES) observei as interações das crianças com os seus objetos de transição, nos momentos relacionados com a sesta. Antes e depois da sesta, as interações das crianças com os seus objetos eram diferentes, havendo maior tendência para recorrer aos mesmos, nos momentos antecedentes ao repouso. Depois de acordarem, as crianças não recorriam aos objetos. Assim sendo, observei, de modo participativo, e registei através de formato vídeo, as interações que duas das crianças do grupo da sala dos 12 meses, as crianças J e M (crianças do estudo), estabeleceram com os objetos de transição nos momentos antecedentes à sesta, recorrendo assim a uma observação direta e indireta.

Deste modo, o meu estudo é qualitativo e de índole descritiva e exploratória. Para Neves (1996, p. 1) faz parte do estudo qualitativo “a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo”. Desta forma, a descrição do que observei, pelos vídeos, foi feita de um modo rigoroso, que me permitiu explorar e conhecer os tipos de interações desenvolvidos pelas crianças.

2.3.1. PARTICIPANTES

Neste ensaio investigativo, a população envolvida são duas crianças e dizem respeito aos participantes do estudo. Estes são designados por criança J e M.

As crianças J e M pertencem ao grupo com o qual realizei a PES em contexto de creche. Pertenciam à sala dos doze aos vinte e quatro meses, designada “Sala dos Pequenos Pintores”, da instituição particular “GrãoD’Ervilha – Creche e Jardim-de-Infância, Lda”.

Estas crianças foram as selecionadas, porque eram as que mais interagiam com os seus objetos de transição nos momentos antes da sesta, sendo que as restantes só interagiam e tinham acesso aos seus objetos quando já estavam deitadas nos catres, pois estes já se encontravam lá quando as crianças para lá se dirigiam. Esta situação ocorria por decisão da educadora cooperante, pois essas crianças não demonstravam a necessidade dos seus objetos durante o decorrer do dia, somente quando se deitavam.

Ambas as crianças (J e M) são do sexo masculino e tinham respetivamente, a 2 de dezembro de 2014, 16 e 14 meses. A criança J em termos de desenvolvimento era bastante extrovertida, interagindo facilmente com os adultos da sala e com os objetos

como jogos de encaixe ou rocas. Estes eram explorados através do tato e do olhar, predominantemente. A nível do desenvolvimento linguístico, J. comunicava através de algumas palavras e de sons indefinidos. No que toca às interações com seus objetos de transição, os dados prévios revelaram que esta usava um boneco de peluche e uma chupeta, e as interações eram constantes, durante o período antecedente à sesta.

A criança M era reservada e simpática. Gosta bastante de explorar os objetos da sala sozinha (por exemplo carros e livros) e fazia - no através do tato, do paladar e do olhar. Raramente procurava o adulto na sala, no entanto quando interagia com este mostrava grande empatia. Em termos linguísticos, M. apenas emitia sons indefinidos. Relativamente às relações com os objetos de transição, os dados prévios da observação mostraram que usava uma fralda de rosto e mantinha com ela interações frequentes, embora em determinados momentos quebrasse a interação, abandonando o objeto.

2.3.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Nos momentos de recolha de dados recorri às gravações de vídeo e posteriormente à análise de conteúdo dos mesmos.

Relativamente às gravações de vídeo, Coutinho (2008) refere que “é uma ferramenta indispensável quando se pretende realizar estudos de observação em contextos naturais. Associa a imagem ao som, permitindo, deste modo, ao investigador obter uma repetição da realidade e, assim, detetar factos ou pormenores que, porventura lhe tenham escapado durante a observação ao vivo”.

Estas gravações foram posteriormente transcritas, e das quais recolhi dados. A partir destas gravações foram retiradas imagens que ajudaram a corroborar os dados apresentados.

Esses dados foram sujeitos a uma análise de conteúdo, que segundo Roque (1999) é usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos. Esta análise ajudou-me “(...) a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”.

2.3.3. PROCEDIMENTO

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada realizada fui observando que existiam crianças que recorriam com maior frequência aos seus objetos de transição no período de preparação para o sono do que outras. Neste sentido, procurei estabelecer os objetivos do ensaio investigativo e a metodologia, assim como os participantes, os instrumentos a usar para recolher dados e os procedimentos. Para que pudesse recolher dados necessitei de pedir autorização aos progenitores das crianças, os quais permitiram que o fizesse, e, assim avancei.

Em conjunto com a coorientadora definiram-se os dias de recolha de dados (2,3,9,10,16 e 17 de dezembro), durante as três primeiras semanas de dezembro de dois mil e catorze, às terças e quartas-feiras, dias de Prática de Ensino Supervisionada, nos momentos antecedentes ao repouso, entre a higiene após o almoço e a sesta. Realizaram-se no total, seis observações. Deste modo, nestes momentos observei as crianças J e M da sala de 1 ano da instituição “GrãoD’Ervilha – Creche e Jardim-de-Infância, Lda”, durante oito minutos, entre as 12h00 e as 12h08, gravando todos os minutos em registo de vídeo. Obtive assim seis vídeos com um total de 48 minutos de gravação. Este “recurso possibilita a preservação do fenómeno, propiciando repetição da observação e mais tempo para reflexão sobre a mesma, possibilitando o enriquecimento da sua análise” (Carvalho et al, 1996, citado por Anjos et al, 2004, p.514).

Assim que terminava a higiene após o almoço, encaminhávamos (eu, a colega de PES e a educadora cooperante) o grupo de crianças para a sala de atividades. Assim que entrávamos na sala eram entregues às crianças os seus objetos de transição (fralda de rosto, chupeta e boneco de peluche) e a partir desse momento começava a gravação. É de referir, que como o momento escolhido correspondia à altura de troca de fraldas, por vezes para uma das crianças era interrompida, por momentos, a filmagem, sendo que continuava a ser gravada a outra criança. Assim que terminava de trocar a fralda, retomava-se a filmagem dessa criança.

Estas filmagens foram feitas por mim, pois não tinha estruturas onde pousar as câmaras sem que estas ficassem ao alcance das crianças e, caso isso acontecesse elas interfeririam nas filmagens por retirarem as câmaras dos locais, não conseguindo obter, dessa forma, filmagens satisfatórias. Fiz este teste de posicionamento da câmara na

segunda-feira, dia 2/12/2014 e cheguei à conclusão acima referida. Contudo, na terça-feira seguinte, ao dar início às gravações, e por não dominar bem a máquina de filmar, o vídeo ficou cortado em duas partes, com breves momentos de intervalo, tendo retomado a filmagem logo de seguida. Obtive os oito minutos de gravação, mas sofreram uma interrupção, ao contrário dos outros, devidos às falhas da “investigadora”.

As gravações tinham a duração de oito minutos e, nesse espaço de tempo, eu circulava pela sala, se necessário, para acompanhar as crianças do ensaio investigativo (J e M). Por vezes, o que acontecia é que só conseguia captar uma criança de cada vez, por se encontrarem em ângulos opostos de filmagem. Sempre que me era possível, tentava captar as duas crianças em simultâneo, do mesmo ponto de vista.

O facto de andar a circular pela sala com a câmara fotográfica por vezes influenciava o comportamento das crianças, pois aquele objeto chamava-lhes à atenção e começavam a interagir comigo e com a câmara. Campos de Carvalho (1998, p.126) corrobora estas interações autênticas por parte da criança “A criança explora, descobre e inicia ações em seu ambiente; seleciona parceiro, objeto e áreas para as suas atividades, mudando o ambiente através do seu comportamento”. A minha falta de experiência como investigadora veio trazer alterações ao comportamento das crianças. No entanto, as interações com os objetos de transição não foram muito afetadas, pois as crianças continuaram a interagir com eles e mantiveram-nos perto de si.

Após as seis observações fiz a transcrição dos seis vídeos correspondentes e organizei-os em categorias de análise, por dia de observação. Desta análise qualitativa dos dados, calculei as frequências e as percentagens e, posteriormente, construí gráficos.

2.3.4. TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Neste ponto, exponho o modo como analisei os dados recolhidos. Numa primeira fase, transcrevi os vídeos e organizei as evidências em quadros, por categorias de interação, procedendo assim à análise de conteúdo.

Desses dados recolhidos destacaram-se três tipos de interações: interações através do tato, interações através do paladar e interações através do olhar. Destes dados resultaram frequências e percentagens. Posteriormente, os dados foram apresentados com o apoio de gráficos, que evidenciavam as frequências com que ocorriam os vários tipos de

interação, assim como a fotografias que identificavam essas mesmas interações e os dados foram também confrontados com a fundamentação teórica.

Como já referi, defini como categorias as interações através do tato, pois ambas as crianças tinham contacto com os seus objetos através deste sentido. Geralmente este era feito através das mãos quando seguravam os seus objetos de transição, mas também quando os colocavam junto à face ou ao corpo.

As interações através do paladar englobaram o contacto com os objetos ao pô-los na boca, quando mordiam ou chuchavam, por exemplo. As interações através do olhar incluíram o contacto visual da criança com os objetos.

2.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto apresento os dados recolhidos em relação às interações desenvolvidas pelas duas crianças do estudo (J e M) com os respetivos objetos de transição, e a respetiva interpretação à luz de fundamentação teórica. Estes dados são expostos em gráficos, apresentando o total de interações de cada criança, ao fim das seis observações, de forma descritiva e fotográfica¹.

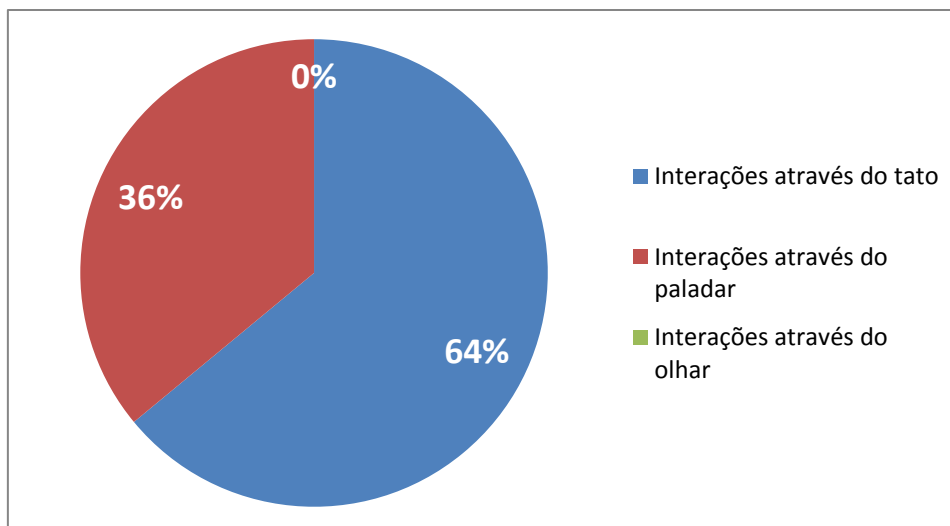
Organizados os dados, decidi apresentá-los por criança/categorias de interação.

Segue-se a apresentação dos gráficos que mostram a frequência de cada tipo de interação, no total das seis observações. É de referir que os gráficos apresentados foram construídos a partir dos dados em anexo (ver anexo 13).

2.4.1. CRIANÇA M

No gráfico seguinte (ver gráfico 1), apresentam-se as interações da criança M com a sua fralda de rosto, nas seis observações realizadas.

¹ Ao longo de toda a apresentação dos dados surgem registos fotográficos das crianças do estudo em interação com os seus objetos de transição, que corroboram os dados recolhidos. Por questões éticas, as faces das crianças estão ocultas. Os registos fotográficos obtidos tiveram autorização prévia dos progenitores das crianças em causa, assim como também de todos os outros progenitores das restantes crianças da sala (consultar anexo 6).



Gráf. 1 - Interações da criança M com a fralda de rosto ao longo das seis observações.

Verificou-se durante as observações que a criança interagiu com o seu objeto de transição, a fralda de rosto, durante o período antecedente à sesta (ver anexos 6 a 11). Este tipo de objeto de transição é definido por Cordeiro (2012) como um dos objetos possíveis de ser utilizado pelas crianças.

No gráfico 1 pode-se verificar, que a criança M realizou dois tipos de interações com a fralda de rosto, ao longo das seis observações: interação através do tato (64%) e através do paladar (36%). As figuras 1,2 e 3 comprovam estes dados. Estas evidências são defendidas por Dias e Correia (2012) quando afirmam que a criança “Observa, alcança, agarra, leva à boca, cheira, manipula, imita...pessoas e/ou objetos que lhe despertem a atenção” (p.2), ações que se constituem como formas da criança construir o seu conhecimento “do seu corpo” (p.2).

No entanto, no decorrer das observações, era possível observar que a criança M não esteve sempre em contacto com a sua fralda de rosto (ver figura 4 e transcrição do vídeo 3, anexo 8). Abandonou-a por vários instantes, suspendendo as interações nessas alturas, indo brincar com os brinquedos da sala, revelando outros interesses. Este acontecimento corrobora as afirmações de Velazquez (2010) quando refere que os gestos revelam os desejos da criança e que de acordo com eles, esta “toca (...) puxa, (...) atira, (...) rejeita (...)” (p.10), experimentando os objetos. A fralda chegou mesmo a ser transportada pela sala por outros colegas, após a criança M a ter largado no chão (ver transcrição do vídeo 6, anexo 11). Nestes momentos a criança M revelou não sentir necessidade de manipular a sua fralda de rosto, por algum tempo consecutivo. Estes

dados remetem para Cordeiro (2012), quando este refere que quando a criança se sente segura e sem medos, recorre com menor frequência aos seus objetos, que eram o que lhe transmitia confiança.



Fig. 1 - A criança M baixa-se para apanhar uma parte da fralda que tocava no chão.



Fig. 2 - A criança M segura a fralda de rosto com as duas mãos.



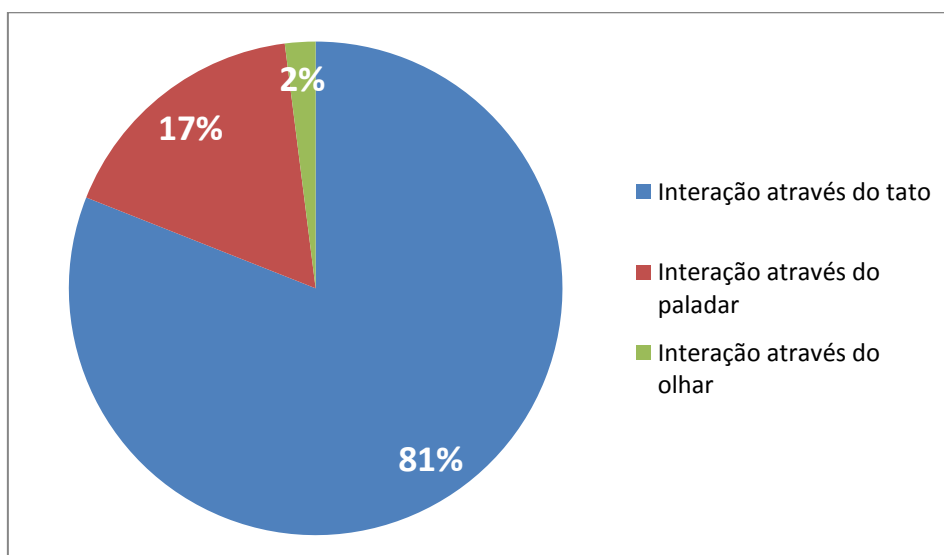
Fig. 3 - A criança M mantém o objeto de transição preso pela boca sem segurar com as mãos.



Fig. 4 - A criança M brinca na zona do tapete com um brinquedo e encontra-se afastado da sua fralda.

2.4.2. CRIANÇA J

Apresentados a frequência dos dados da criança M, segue-se agora o gráfico com a frequência das interações da criança J com os seus objetos de transição, ao longo das seis observações (ver gráfico 2). Reforço de novo que os seguintes gráficos foram construídos a partir dos dados em anexo (ver anexo 13)



Gráf. 2 - Interações da criança J com a chupeta e o boneco de peluche ao longo das seis observações.

Durante as observações verificou-se que a criança J interagiu com dois objetos de transição, a chupeta e o boneco de peluche, durante o período antecedente à sesta (ver anexos 6 a 11). Para Rodrigues (2009), citado por Dias & Conceição (2013), tanto a chupeta como o boneco de peluche são duas escolhas possíveis para objetos de transição das crianças.

Ao analisarmos o gráfico 2, podemos verificar que a criança J interagiu com os seus objetos de transição através do tato (81%), através do paladar (17%) e também através do olhar (2%). As figuras 5 a 8 comprovam estes dados. Para Zerloti (2003) citado por Carvalho (2005), as informações que são facultadas à criança por meio deste tipo de interações, como tocar com as mãos, levar à boca ou cheirar, “fornecem-lhe referências como interagir, num dado momento, com algumas solicitações do meio” (p.130). Ao interagir através do olhar (ver figura 8), segundo Dias e Correia (2012) a criança aprende “coordenando os sentidos, ações e sentimentos” (p.2).



Fig. 5 - A criança J deitada no chão com a cabeça apoiada sobre o peluche.

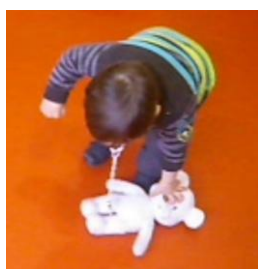


Fig. 6 - A criança J baixa-se para apanhar o seu boneco de peluche do chão.



Fig. 7 - A criança J agarra na chupeta que estava em cima da mesa e coloca-a na boca.



Fig. 8 - A criança J segura o seu peluche numa mão e a corrente da chupeta na outra e observa-a.

Ao contrário de M, a criança J abandonou poucas vezes os seus objetos de transição, tanto a chupeta como o boneco de peluche, tendo permanecido a maioria do tempo das observações junto a eles (ver transcrição dos vídeos, anexo 6 a 11). Desta forma, pode-se inferir que necessitava deles, pois de acordo com Simão (2013) as crianças recorriam aos seus objetos de transição nas alturas mais aflitivas, visto que de acordo com Rodrigues (2009) citado por Dias & Conceição (2013) a função do objeto de transição é acalmar a criança, transmitindo-lhe segurança e conforto. Ao realizar interação através do paladar, como a sucção, permitiu à criança J, de acordo com Esteves (2011), “diminuir as tensões e apaziguar o stress”.

Num dos dias de observação, não foi facultada a chupeta à criança J, assim que chegámos à sala, por motivos exteriores a mim (ver transcrição do vídeo 4, anexo 9). No entanto, devido à ausência da mesma, a criança J demonstrava-se desconfortável e isso era visível através de expressões faciais (ver transcrição vídeo 4, anexo 9). Contudo, por não ter a chupeta, levou o seu boneco de peluche à boca (ver figura 12), o que, antes, em nenhuma observação tinha acontecido (ver anexos 6 a 11), permitindo-me inferir que isso não sucedeu, porque a criança tinha sempre os dois objetos de transição ao mesmo tempo, como comprovam as figuras 9 a 11. Esta necessidade pela chupeta e a sua tentativa de compensação vem corroborar as informações de Batista (s.d) quando este refere que os interesses das crianças nos primeiros anos de vida estão centrados na zona da boca e os brinquedos permitem-lhes essa satisfação.



Fig. 9 - A criança J está junto à cozinha com a cabeça pousada sobre o seu boneco de peluche e o seu braço a rodeá-lo.



Fig. 10 - A criança J segura o seu peluche com o braço, contra o seu tronco.



Fig. 11 - A criança J segura com uma mão a corrente da chupeta e com a outra o seu boneco pela orelha.



Fig. 12 - A criança J leva o seu boneco à boca, sem possuir a chupeta.

Ao observar os gráficos 1 e 2, verifica-se que a criança J executou um maior número de interações através do tato em relação à criança M. É de salientar também que a criança M não realizou interações através do olhar, ao contrário da criança J, que manifestou algumas interações deste tipo.

Os gráficos 1 e 2 deixam visível que quem recorreu e interagiu com maior frequência com os seus objetos de transição foi a criança J, sendo que a criança M manifestou menos interações nas várias categorias. É de salientar que no dia 9 de dezembro, não se registaram dados relativos às interações da criança M com o seu objeto de transição. Durante toda a observação (ver transcrição do vídeo 3, anexo 8), a criança M manipulou

e interagiu com um brinquedo da sala, não mostrando interesse no seu objeto de transição. A não procura pelo seu objeto de transição pode revelar, segundo Cordeiro (2012), que a criança sabe que tudo está bem, pois já viveu separações sucessivas dos pais e sabe que eles vão voltar e que nada lhe vai faltar no local onde está habituado a ficar.

Neste sentido, ao haver mais interações por parte da criança J, estes dados vão ao encontro das afirmações de Simão (2013), quando este refere que as crianças procuram os objetos de transição em momentos de maior stress. Esta procura possibilita-la-á, segundo Vicente (2014) “experimentar o externo sem ter de se angustiar em demasia”, pois nos dados recolhidos (ver transcrição dos vídeos, anexo 6 ao 11) verificou-se que a criança J continua a explorar os outros objetos da sala, mas sempre acompanhada dos seus objetos de transição.

Com os dados e as afirmações dos autores apresentadas pode-se supor que a criança M vive menos momentos angustiantes, antes da sesta, do que a criança J, que, por isso, recorre menos ao seu objeto de transição. Esta menor interação e o abandono frequente do seu objeto de transição, como está descrito nas transcrições das várias observações (ver transcrições dos vídeos, anexo 6 a 11), pela criança M, podem demonstrar uma maior confiança e segurança, por parte desta, em relação à separação parental, ao espaço e às pessoas que são responsáveis por cuidar de si, como refere Cordeiro (2012). Neste sentido, talvez seja importante salientar que a criança M permanecia há mais meses na instituição do que a criança J. Desta forma, as suas possíveis menores angústias e maior confiança podem ser devidas, como refere Cordeiro (2012), às frequentes situações de separação, que a criança M já viveu em relação à criança J, e que permitem a “repetição estandardizada do reaparecimento”, pois esta “dá a tranquilidade necessária para viver a separação”(p.382).

As informações e os dados recolhidos permitem-me inferir que: 1) ambas as crianças interagem muito mais ao nível do tato ao segurar os objetos, ao encostá-los ao rosto e ao corpo e colocando-os perto de si, e estas interações ocorriam com maior incidência do que qualquer outra forma de interação; 2) a frequência com que cada uma interage com os seus objetos de transição varia de criança para criança e depende de vários fatores, tal como refere Cordeiro (2012), como a confiança no ambiente envolvente, o hábito constante da separação e do reaparecimento parental, e as angústias, medos e

inseguranças (Vicente, 2014) de cada uma. Estas informações justificam o facto de uma das crianças procurar com maior frequência interagir com os seus objetos de transição neste momento específico do dia, enquanto a outra, pelo contrário, até os consegue abandonar por longos minutos; 3) por fim, cada criança tem diferentes maneiras de interagir com os seus objetos de transição de acordo com as suas características pessoais. Os modos de interagir com os objetos tornam-se característicos de cada criança, pois cada uma interage com os seus de forma única. Assim ambas as crianças interagem com eles de acordo com o seu modo de ser e com as suas características pessoais

A procura e interações estabelecidas com os objetos de transição, nos momentos preparatórios e antecedentes à sesta, permitiram comprovar o que Vicente (2014) afirma: que estes objetos são uma maneira eficaz de a criança “conseguir reduzir a sua ansiedade, de relaxar e, mais facilmente, de dormir tranquila”.

2.5. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Este ensaio investigativo visou descobrir e refletir sobre as interações estabelecidas pelas crianças com os seus objetos de transição, assim como conhecer quais eram esses mesmos objetos de transição. Assim sendo, considero que atingi esses meus objetivos definidos ao início ao conhecer os tipos de interações estabelecidas e os respetivos objetos de transição das duas crianças do estudo.

O que mais me limitou neste trabalho foi o facto de andar a circular pela sala durante as gravações, para conseguir acompanhar as crianças do ensaio investigativo, pois por vezes elas começavam a interagir comigo e com a câmara e não agiam naturalmente, como se eu não estivesse ali. Contudo, creio que isso não foi muito prejudicial para a recolha de dados, pois esses momentos eram relativamente poucos.

Este ensaio investigativo permitiu-me conhecer, de uma melhor forma, as diversas relações estabelecidas pelas crianças, em contexto de creche, com os seus objetos de transição, nomeadamente as interações não-verbais. Esta experiência fez-me perceber, que é importante que o educador de infância valorize o objeto de transição das crianças, na medida em que este deve conhecer os benefícios que eles têm para elas e para o seu momento de repouso. Através deste ensaio investigativo compreendi que cabe ao educador de infância em creche permitir que as crianças tenham acesso aos seus objetos

de transição, principalmente quando chega a hora da sesta, pois é um momento em que estas se sentem mais inseguras e como tal precisam do seu objeto que lhes transmite conforto e segurança. Desta forma, as múltiplas interações que estabelecem com ele facilitam a diminuição destas angústias e inseguranças e permitem que as crianças relaxem e aceitem o momento do repouso na creche com maior facilidade e descontração.

2.6. CONCLUSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE

Esta Prática de Ensino Supervisionada (PES) em creche terminou fechando um ciclo repleto de experiências, aprendizagens e afetos. Mas também deixou a plena consciência de que muito falta ainda para aprender e para melhorar a nível profissional. Nestas breves conclusões irei falar do modo como vejo as coisas (devido ao afastamento já existente), do que mais me marcou nesta valência e também um pouco sobre as lacunas que sinto que ficaram por preencher.

Como já referi anteriormente, na dimensão reflexiva, surgiram muitas aprendizagens, assim como dificuldades. Olho para trás e vejo que se fosse agora teria mudado alguns comportamentos e atitudes, mas guardo mentalmente esses registos para mais tarde, quando estiver de novo em prática, para conseguir atuar de outro modo.

Foram quinze semanas, que vistas agora com alguma distância, foram bastante fugazes. E um semestre passou num instante, numa correria entre planificações, reflexões e avaliações, preparar trabalhos para o estágio e para outras unidades curriculares. O sentimento que fica é o de que, tanto eu como a minha colega, tentámos fazer o melhor e dar o nosso máximo àquele pequeno grupo de creche. Discutimos ideias, técnicas e dúvidas para que aquelas crianças recebessem o melhor de nós.

O que mais me marcou foi a evolução e o desenvolvimento daquelas crianças, desde que entrámos até ao momento em que nos despedimos. Demos-lhes as “ferramentas” para elas serem cada vez mais autónomas e elas, à medida que o tempo passava, com persistência da nossa parte e com investimento da sua, iam progredindo.

Esta PES ficou-me marcada também pela realização de um pequeno ensaio investigativo, denominado “As interações das crianças “J” e “M” com os seus objetos de transição”. Através deste ensaio pude constatar diversos tipos de interações por parte das crianças que observei com os respetivos objetos de transição, que consistiam num boneco de peluche, uma chupeta e uma fralda de rosto. Foi interessante ver como de uma criança para a outra existiam tantas diferenças relativamente às interações que estabeleciam e ao modo como interagiam. A teoria foi fundamental para eu compreender que a necessidade que cada criança tem dos seus objetos de transição tem a ver com a sua capacidade de aceitação de estar longe dos pais, de saber que eles voltam e também com as suas angústias, medos e inseguranças (Cordeiro, 2012).

A maior lacuna que sinto, na minha experiência, é o facto de não ter acompanhado a transição da troca da fralda para o bacio/sanita. Sei que é uma fase em que o educador deve estar muito atento às suas crianças, deve reconhecer sinais, deve saber encaminhá-las para o bacio de tanto em tanto tempo e deve saber ter paciência caso seja necessário esperar por quem demora um pouco mais na sanita/bacio. Como é algo que envolve um processo gradual e depende de criança para criança, gostaria de ter vivenciado para poder ficar minimamente habilitada neste aspeto.

Em suma, esta PES em creche foi crucial para perceber como gerir rotinas, como estimular as crianças, como trabalhar com um grupo de creche e, principalmente, fez-me sentir que estava preparada para assumir o controlo de um grupo, o que no início do semestre, em setembro, nem sequer imaginava. Voltaria a repetir se pudesse, foi agradável em todos os aspetos, pois aprendi com adultos e crianças.

II. CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

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

A presente reflexão vai consistir na minha capacidade de rever e analisar todo o meu processo de aprendizagem que construí desde fevereiro até junho, durante o contexto de prática de ensino supervisionada. Incidirei sobre as dificuldades sentidas, as quais também fui registando nas minhas reflexões semanais, mas também sobre as aprendizagens que gerei.

Nesta segunda prática pedagógica do mestrado em educação pré-escolar tive a oportunidade de frequentar a valência de jardim-de-infância, no jardim-de-infância n.º1 de Marrazes, o qual se encontra inserido num contexto público, pertencente ao Ministério da Educação. A minha prática, neste jardim realizou-se na sala n.º2. O grupo de crianças desta sala era constituído por um total de 21 crianças, sendo que duas tinham NEE, nomeadamente, autismo. O grupo era bastante heterogéneo pois era constituído por crianças de 3, 4, 5 e 6 anos. Todas estas características estimularam grandes aprendizagens da minha parte, devido aos desafios que me iam proporcionando.

1.1.DIFICULDADES E RECEIOS SENTIDOS

Em relação ao primeiro estágio, que decorreu no primeiro semestre considero que este foi mais exigente a vários níveis e também implicou novas dificuldades. Em primeiro lugar, aquilo que mais temia, o número de crianças, foi uma das coisas que mais tive dificuldade em gerir. No primeiro contexto eram apenas 8 crianças e neste passaram a ser o dobro. O primeiro impacto foi muito difícil, gerir as primeiras semanas de intervenção foi complicado, sobretudo em relação às várias atividades que se estavam a desenrolar ao mesmo tempo na sala, e também o comportamento das crianças sempre foi muito agitado, principalmente nos momentos de diálogo no tapete, em que não havia ordem, nem respeito pela sua vez de falar. Nestes momentos tive grande dificuldade em manter o grupo organizado, como referi na sétima reflexão (ver anexo 3).

Também os diálogos com as crianças não são fáceis de se conseguir. Quando mantenho uma conversa com o grupo no tapete, não sei se por culpa minha, se por o grupo ser irrequieto, há sempre muita agitação. Penso que grande parte da desorganização da conversa se deve a mim, porque tenho dificuldade em controlar devidamente o grupo. As crianças colocam o dedo no ar para intervir, sobretudo aquando da exploração de histórias, e não esperam a sua vez de falar,

começam de imediato a intervir. O que acontece é que várias crianças fazem isto ao mesmo tempo e forma-se uma confusão total.

Outro aspeto que foi muito complicado para mim de gerir foram as planificações, na medida em que havia a necessidade de abordar várias áreas de conteúdo, para não nos focarmos apenas em uma, as propostas que planeávamos tinham de ser cativantes para as crianças, para que estas se sentissem motivadas e interessadas naquilo que estavam a fazer e para mim, conseguir organizar tanta diversidade de propostas criativas em cada semana de intervenção foi um processo um pouco complicado. Aliado a esta situação foi o facto de por vezes, ter de organizar duas propostas paralelas para abranger as diferentes necessidades das crianças da sala, o que tornava as coisas um pouco mais complicadas porque tinham de ser níveis diferentes de dificuldade dentro de uma mesma atividade, ou então atividades distintas, como refiro também na sétima reflexão (ver anexo 3).

As dificuldades que mais sinto, antes mesmo de intervir, consistem em definir várias propostas educativas que abranjam a grande heterogeneidade das crianças, que existe na sala, em função das diferentes intencionalidades que pretendo que as crianças alcancem. Ou seja, é difícil para mim conseguir chegar às necessidades tão distintas existentes no grupo. Por vezes, penso em propostas que englobem todo o grupo e que se podem fazer com a participação de todos, no entanto, nem sempre se pode estar a desenvolver atividades com o grupo inteiro.

Outra dificuldade que tive de ir modelando e trabalhando ao longo do período de estágio foram a minha insegurança e a minha falta de assertividade na sala, pois era algo para o qual a educadora cooperante e a professora supervisora muitas vezes me alertaram. Tive em conta as opiniões críticas de quem tem experiência e de quem vê as situações de fora, e acreditando que podia melhorar, fui tentando evoluir e combater essas inseguranças e medos. E à medida que as minhas semanas de intervenção avançavam, consegui obter feedback positivo da educadora cooperante e também me fui sentindo mais segura naquilo que fazia, o que foi uma mais-valia para mim, pois sei que cresci e aprendi muito com as críticas construtivas das pessoas que me rodeavam. No entanto, sei que ainda tenho muito que aprender e sinto ainda muita necessidade de observar outros contextos e conhecer outras realidades, como refiro na 13.^a reflexão (ver anexo 5).

(...) esta semana foi muito mais positiva para mim, no sentido em que correu significativamente melhor. A minha postura e atitudes são outras e consigo estar mais à vontade e mais segura com as crianças. (...) Sinto que há muito que aprender e sinto muita necessidade de fazer observação ainda em contexto de jardim-de-infância, pois tivemos muito pouca oportunidade de o fazer neste ano letivo.

Isto também se refletiu na relação estagiária – crianças. Inicialmente, também me chamaram a atenção nesse sentido, pois estava a envolver-me pouco com as crianças, não lhes proporcionava momentos de brincadeira entre mim e elas, o que impedia que elas estabelecessem laços mais profundos comigo. De acordo com Brazelton e Greenspan (2009) “Toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que as rodeiam” (p.188). Deste modo, tentei mudar as minhas atitudes e posturas na sala de atividades e também no recreio com o grupo, aproximando-me mais das crianças, interagindo mais, não sendo apenas para “ralhar” ou para conduzir propostas educativas, como relatei na 11.^a reflexão (ver anexo 4).

(...) ao longo da semana fui tentando agir de uma maneira mais descontraída com as crianças, envolver-me mais com elas, brincar, sorrir, ou seja, interagir de uma maneira mais afável, divertida, que fosse mais próxima das mesmas. E senti durante os dias de atuação, várias demonstrações de afeto espontâneas por parte de alguns elementos do grupo, como levantarem-se do tapete e virem-me dar um beijo no rosto ou pedirem se podiam dar-me um beijo. Este tipo de afetos não existia anteriormente. Noto que a partir do momento em que comecei a brincar mais com as crianças, a envolver-me nas suas brincadeiras, isso fez com que elas também começassem a construir laços e a ganhar mais confiança em mim, acabando por mostrar as suas reações nas pequenas demonstrações de afeto.

Contudo, apesar de todas as dificuldades encontradas e todos os receios sentidos, tenho plena consciência de que foram as chamadas de atenção, os feedbacks, o meu esforço e a minha capacidade para melhorar a cada situação, que me fizeram crescer e aprender neste contexto, do qual nenhuma experiência tinha. Foi superando os obstáculos e enfrentando os medos e dificuldades que pude evoluir a vários níveis. Face a estas situações irei mais desperta para a minha futura prática profissional e também um pouco preparada para tal. Todavia, considero que ainda pouco sei enquanto educadora de jardim-de-infância e que há coisas que só a experiência me permitirá alcançar.

1.2. APRENDIZAGENS EFETUADAS

A par com as dificuldades que fui encontrando, muitas foram as aprendizagens geradas. A mais notória, a meu ver, foi a minha evolução ao longo das semanas de intervenção, como acima referi. Com estas melhorias da minha parte, a minha confiança foi aumentando e, aliado a isto, tornei-me mais predisposta e comecei a ter mais segurança na realização das atividades com as crianças. Deste modo, também conseguia envolvê-las de uma melhor forma e isso tinha consequências nas aprendizagens que realizavam,

pois estas tornavam-se mais significativas para elas. Isto também se sucedeu, porque aprendi a desenvolver atividades mais lúdicas e divertidas para as crianças, tentando não cair na rotina e nas propostas monótonas, como referi na 13.^a reflexão (ver anexo 5).

Foi visível o interesse e a participação das crianças no decorrer da experiência, o que foi prazeroso e significativo para elas, mas também para mim, ao dar-me mais confiança naquilo que estava a fazer.

Relacionado com os interesses das crianças, aprendi também durante esta prática, a planear em conjunto com elas, pois desta forma era um modo de respeitar e ouvir os seus interesses e, assim também elas se envolviam mais no que faziam, já que as propostas partiam dos seus desejos. As OCEPE (1997, p.26) reforçam esta ideia, afirmando que

O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma.

Com o decorrer desta prática, fui tendo a oportunidade de reforçar a importância do brincar na rotina e na vida das crianças. Fui percebendo o quão importante eram as horas dos intervalos no exterior, e que estes momentos não eram a mesma coisa do que brincar nas áreas no interior da sala. As crianças estavam ávidas de brincar, e chegava a uma certa altura da manhã/tarde em que mostravam mesmo que precisavam de exteriorizar tensões, de correr, de apanhar ar. Segundo Cordeiro (2012, p.377)

O recreio representa uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas, num contexto mais expansivo, no qual desenvolvem a sua motricidade larga ao correrem, saltarem e fazerem vários jogos.

Esta necessidade de brincar era sobretudo visível quando as propostas educativas se prolongavam demais. Nessas circunstâncias, as crianças começavam a mostrar sinais de que já não estava a render e que precisavam de espalhar. No recreio, o grupo desenvolvia bastante o jogo simbólico, nas brincadeiras com areia, folhas, pequenos paus e pedras, assim como também desenvolviam a motricidade grossa quando corriam, andavam de baloiço ou de escorrega. Também era um momento agradável para elas, pois muitas vezes encontravam-se com os colegas da sala n.º1. Normalmente, o período de tempo, já permitido pela educadora cooperante, em que se encontravam no exterior era superior a vinte minutos, entre meia hora a quarenta minutos, o que também lhes dava boas oportunidades de explorar, exteriorizar e socializar. Com estas experiências,

pude mesmo ter a certeza do quão era importante o brincar para elas, e que a presença do adulto nestas situações também é fundamental, pois para além de interagir com as crianças, verifica que competências esta está a desenvolver.

Também relacionado com a hora do recreio estão as rotinas. Através desta prática pedagógica, pude ficar a conhecer as rotinas do pré-escolar. Segundo as OCEPE (1997, p.40) “O tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade”. Assim sendo, as rotinas são algo que acontece com regularidade, mas que pode ser flexível e sofrer alterações. No entanto, estas são muito importantes para as crianças, pois de acordo com as OCEPE (1997) por trás delas existe sempre uma intencionalidade do educador e esta torna-se “conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (p.40). À medida que as semanas foram passando fui conhecendo a rotina das crianças, e que era visível que esta, por vezes, sofria alterações de acordo com os contextos de determinados dias. Esta também auxiliava as crianças a conhecerem a sucessão dos vários momentos do dia. Tal como na creche, elas são importantes, mas em relação à sua organização têm grandes diferenças, tendo em conta também as necessidades e as diferentes idades das crianças dos contextos distintos.

Um dos momentos, relacionado com as rotinas em que mais cresci, pois era o mais difícil de enfrentar, era o momento do tapete, em que se reuniam todas as crianças para o diálogo. Este momento era o mais “doloroso”, no sentido em que tinha de saber conduzir um diálogo com as crianças, tinha de conseguir controlar o grupo para que não falassem todos ao mesmo tempo, tinha de o conseguir motivar e saber envolvê-lo. Foi muito complicado aprender a gerir esses momentos. Contudo, considero que são momentos de grande valor e significado para as crianças, quando bem conseguidos e quando não excedem demasiado tempo, ao implicarem que as crianças estejam muito tempo sentadas, porque senão estas cansam-se e começam a dispersar. Por vezes foi essa a realidade, em algumas das minhas intervenções, as propostas excediam-se um pouco mais e as crianças já estavam a revelar sinais de cansaço e de precisarem de sair dali. Desta forma, aprendi a valorizar e a desenvolver os momentos no tapete, em grande grupo e percebi que estes trazem grandes vantagens para a criança, como, no meu ponto de vista, o saber respeitar a sua vez de falar, o saber comunicar oralmente informações/opiniões perante os colegas ou o saber ouvir os colegas e o educador.

Assim Cordeiro (2012, p.371) corrobora estas ideias quando afirma que no momento do tapete, “as crianças aprendem a saber ouvir, a esperar pela sua vez e a estar com atenção, concentração e tranquilidade”. O autor acrescenta ainda que nestas alturas, “Desenvolve-se o sentido de respeito pelos outros e valoriza-se a linguagem (...)” (p.371).

Outro momento essencial que destaco, que se tornou rotina da sala, e com o qual aprendi bastante, foi o conto de histórias. Todos os dias após o almoço contava-se uma história, pois fazia também parte do Projeto Curricular de Grupo, devido ao enorme gosto que as crianças têm pelas histórias. Era um momento que todas apreciavam e, por isso, todos os dias se contava uma, e quando, por algum motivo, optávamos por não contar histórias naquele dia, as crianças perguntavam se não as íamos contar, notavam a sua falta. Para Santos (2012) “Quando uma criança ouve a leitura de uma história ela aumenta o seu vocabulário e o seu campo semântico”. Também, segundo a autora, ao ouvir histórias contadas por um adulto, a criança fica a conhecer as fábulas, os contos, as lendas e os mitos que estas sustentam, e que são “importantes para a construção de sua identidade social e cultural”. Todavia, devido ao facto de ter de contar uma história para cada um dos três dias de intervenção, houve a necessidade de ir variando os modos de contar as histórias. Experimentámos contá-las através de: fantoches, flanelógrafo, retroprojetor, teatro de sombras e através dos próprios livros. Esta constante renovação de meios e de estratégias permitiu que estivesse sempre em constante reinvenção, de maneira a não cair na rotina, o que me possibilitou não só, novas formas de contar histórias para as crianças, mas também, captar a sua atenção e melhorar a sua aprendizagem. Devido à experiência que tive neste contexto de pré-escolar, isto influencia muito o modo como as crianças captam a narrativa, pois ficam mais cativados e fixam com maior facilidade os momentos da história. Este conto constante também me permitiu desenvolver o meu à-vontade a contar histórias para crianças, nomeadamente, na modelação da voz ao utilizar vozes fortes/fracas, altas/baixas, agudas/graves.

Com a oportunidade de estagiar neste contexto e ao contactar com a educadora cooperante e com as assistentes operacionais, tive também a oportunidade de ir aprendendo diversas estratégias de lidar com as crianças. Com isto refiro-me, por exemplo, às canções e lengalengas que aprendi para sossegar as crianças, no momento do tapete, de maneira a que elas fizessem silêncio. Estas pequenas aprendizagens são

“truques” que se levam para o futuro e que temos sempre à mão, quando necessário. Ao contactarmos com o ambiente de pré-escolar, as aprendizagens tanto são realizadas com a educadora cooperante como com as assistentes operacionais, que são também fundamentais na sala, e que, neste caso, conhecem melhor as crianças que nós. A relação que estabelecemos com elas foi muito positiva, sendo que nos ajudaram em tudo o que necessitávamos e mostraram-se sempre disponíveis. Estas boas relações entre profissionais são fundamentais para uma boa organização da sala e do grupo, para o bom ambiente da mesma e para que tudo se desenvolva de forma mais harmoniosa.

Outra situação que destaco desta prática pedagógica, e com a qual também muito aprendi, foi a relação em díade com a minha colega Joana. O grupo e a relação estabelecida permitiram-me chegar até ao fim, com algum sucesso. Tenho plena consciência de sozinha não faria metade do caminho que percorri com o auxílio dela. Apesar de termos muitas falhas, principalmente na heteroavaliação uma da outra, fomos apoiando, partilhando ideias, receios, dúvidas e trabalhos. Sem esta parilha não tinha contacto com certas propostas educativas, as quais nunca me lembraria de realizar e de que ela se lembrou, tive a oportunidade de ver outra pessoa atuar e tentar retirar daí várias aprendizagens e tentar aplicá-las nas minhas semanas, pude confrontar ideias e organizar o projeto. Tudo foi mais fácil e benéfico, por ter sido realizado em conjunto. Embora, futuramente, não partilhemos a mesma sala de atividades com outra educadora, é importante saber trabalhar em conjunto com outros profissionais, sejam educadoras de outras salas ou escolas, sejam as assistentes operacionais que muito contribuem para o desenvolvimento das propostas educativas. Considero que é importante ter consciência de que nunca se consegue nada sozinho, tudo se consegue em interação com os outros, principalmente, num contexto de pré-escolar, que só se desenvolve pela colaboração dos profissionais que nele trabalham.

Em suma, considero que tudo o que vivi contribuiu para o meu desenvolvimento e construção enquanto futura educadora. Todas as aprendizagens efetuadas, que só a prática me pode proporcionar, aliadas à teoria foram fundamentais para a formação da minha base enquanto futura profissional. Tenho plena consciência de que ainda tenho muito que aprender, investir, refletir e arriscar. Sinto que ainda há uma grande sede de conhecimento, nomeadamente a nível prático, e, neste sentido, ao querer proporcionar o melhor às crianças, tenho de investir um pouco mais em formações que complementem a minha licenciatura e o meu mestrado, pois sei que a aprendizagem não termina por

aqui e que esta se faz ao longo da vida. Uma grande etapa já foi percorrida, contudo ainda está por vir um grande mundo de descobertas junto àquelas que são o melhor do mundo, as crianças.

2.O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/97, de 10 de fevereiro

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

A partir dos três anos a criança dá entrada na educação pré-escolar, caso os pais o pretendam. De acordo com Fitas (2012, p.15) “ a criança a partir dos três anos de idade sente a necessidade de uma orientação mais estimulante por parte do adulto bem como sente a necessidade de uma vida social mais rica”. Assim sendo, para que se dê um desenvolvimento integral da criança de forma harmoniosa é necessário um profissional de educação que tenha formação adequada para lhe possibilitar “«andaimes», suportes, desafios, no sentido de a fazer caminhar adiante do seu próprio desenvolvimento” (Vasconcelos, 1999, p. 19).

O educador de infância é alguém, do meu ponto de vista, que tem as crianças como primeira prioridade. Tudo o que ele faz tem por base o desenvolvimento integral da criança e para tal é necessário que esteja atento a tudo o que se passa em seu redor e tenha pleno conhecimento de cada criança do seu grupo, pois só conhecendo cada uma em particular é que pode auxiliá-la no seu processo de desenvolvimento, porque cada criança é única e as estratégias e métodos que funcionam com uma podem não resultar com outras.

Na minha opinião, partindo um pouco daquilo que já vivenciei, o educador deve saber envolver as crianças naquilo que faz com elas, deve ser firme quando é necessário aprender a respeitar, deve saber brincar com as crianças quando as situações são as mais propícias, proporcionando momentos de afeto e de carinho. Considero que deve haver um meio-termo no perfil do educador, este não deve ser demasiado brando nem extremamente rígido. De acordo com Sá (2000) e Pleux (2002) citados por (Sousa, 2013)

Os adultos autoritários, que abusam frequentemente de punições, ameaças e castigos físicos, ou adultos permissivos, incapazes de impor limites e regras, determinam crianças inseguras, com baixa autoestima, manifestando comportamentos agressivos na sua relação com os outros. Pelo contrário, adultos afetuosos e participativos nos interesses e necessidades das crianças, reflexivos e diferentes na forma de atuar desenvolvem nas crianças uma autoestima positiva, pautada pelo sentido de responsabilidade, presente nas atividades que dinamizam (p.13).

O educador, ao querer o melhor para as crianças e ao saber que áreas de conteúdos tem de trabalhar com elas, deve saber unir aquilo que ele sabe com aquilo que as crianças mostram querer. Ou seja, para um melhor sucesso, o educador deve partir dos interesses das crianças e, com isso, deve saber utilizar as melhores estratégias para que elas alcancem, a partir daquilo de que gostam, determinadas competências. Kontos e Wilcox-Herzog (1997) citados por Sousa (2013) corroboram estas afirmações quando garantem que há três elementos fundamentais para uma prática pedagógica de qualidade: “o envolvimento do educador, o tipo de atividades que são oferecidas e a organização que o educador estabelece na sala” (p. 35). Neste sentido, e de acordo com aquilo que vivi na prática, a preocupação do educador não deve ser transmitir aprendizagens às crianças, mas dar-lhes oportunidades para elas as descobrirem por si, para efetuarem ações, manipularem, executarem, pois só deste modo geram verdadeiras aprendizagens. Para Sousa (2013, p.15)

É importante encorajar a criança a descobrir e a inventar, dar maior incentivo à pergunta do que à resposta, estimular o seu raciocínio, estar atentos às descobertas que as crianças vão fazendo e dar-lhes o máximo de possibilidades para isso, prestar atenção a cada uma delas e encorajá-las a construir e a conhecer. A interação com o grupo permite ao educador averiguar, reforçar as aprendizagens, sistematizar e coordenar as ideias emergentes.

Tudo isto inserido num contexto lúdico e divertido permite que as crianças aprendam com prazer, porque quando estamos a gostar de fazer algo aprendemos com mais facilidade e esse conhecimento permanece por mais tempo.

Contudo, do meu ponto de vista, o educador não deve apenas possibilitar às crianças momentos de aprendizagens dos conteúdos teóricos e práticos, mas também deve permitir às crianças a aprendizagem de valores, de formas de estar, ou seja, deve permitir o desenvolvimento da área da formação pessoal e social, e também, segundo Vasconcelos (1997), “do desenvolvimento intelectual, humano, expressivo. A criança é considerada, já neste nível educativo, como uma futura cidadã e, como tal, devendo fazer, desde a mais tenra idade, experiências de vida democrática” (p. 13).

O modo de ser do educador e a relação que estabelece com as crianças acaba por influenciar a sua forma de ser, também porque este é um modelo, um exemplo para elas. Segundo Jung (s.d.) citado por Cordeiro (2014) “As crianças são educadas pelas ações do adulto, e não pelas suas palavras” (p.246). Assim sendo, a postura do educador vai influenciar também a postura das crianças.

Algo fundamental que deve constar no desempenho do educador de infância, que aprendi neste contexto de jardim-de-infância, é ser um profissional reflexivo. Sem esta competência, não há um trabalho correto da parte do educador para com as suas crianças. É através da reflexão, da autocrítica, do saber analisar e perceber os porquês das situações que ocorreram, que o educador evolui e adapta as suas ações em prol das crianças. Como refere Sousa (2013) “Os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar são construídos com base num educador capaz de conceber, implementar e avaliar, crítica e reflexivamente” (p. 34).

Este estágio também me permitiu reforçar as ideias de que as crianças são seres competentes e não os devemos subvalorizar. São capazes de construir o seu próprio conhecimento, sendo seres ativos no processo educativo. Vasconcelos (2011b, p.18) corrobora esta ideia, afirmando que

A criança é (...) encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas. A criança demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros.

Elas transportam consigo muitos conhecimentos prévios e o educador deve sempre tê-los em conta, pois a criança não é uma tábua rasa, é repleta de experiências do contexto familiar e de interações exteriores à escola. Tal como refere Sousa (2013, p.33)

Importa referir que cada criança ao iniciar a sua frequência na educação pré-escolar traz consigo aprendizagens e conhecimentos que foram e vão sendo construídos no seu seio familiar. Estas aprendizagens são condicionadas por características sócio-educativas e culturais do meio, o que implica que o educador se esforce por compreendê-las e adapte a sua intervenção educativa de acordo com essas características de forma a responder às necessidades de cada criança.

Em conclusão, considero que as crianças são o centro de todo o nosso investimento e de todo o nosso trabalho enquanto educadores. Devemos trabalhar permanentemente com elas de modo a que consigam dar sempre o melhor de si não lhes dando respostas, mas orientando-as, sabendo enquanto educadores o que é melhor para elas em termos de

desenvolvimento e aprendizagem. O educador deve conhecer cada criança, deve acompanhá-la e promover oportunidades de desenvolvimento de competências não só relacionadas com a natureza, a matemática, a língua ou as expressões, mas também ao nível das relações, das regras, do saber ser cidadão e viver em sociedade. Ser educador em pré-escolar é uma profissão bastante completa e complexa, que exige muito de nós, mas que sem dúvida nos enche de orgulho quando vemos as sementes a rebentar e a crescer de forma saudável, à medida que constroem aprendizagens, significados e se vão desenvolvendo devido ao nosso estímulo e ao nosso trabalho diário.

IV. INVESTIGANDO COM AS CRIANÇAS SOBRE AS ABELHAS

1.METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Segundo Katz e Chard (1997, p.3), pode-se definir projeto como “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema”. Como refere Katz e Chard (1997), o trabalho de projeto pode prolongar-se por alguns dias, meses ou até durante o ano inteiro, dependendo do tema, das idades das crianças, do seu ritmo de desenvolvimento de trabalho e do interesse que demonstram pelo assunto.

Esta metodologia está intimamente relacionada com o fundamento principal da educação pré-escolar que, segundo as OCEPE, “ [...] é criar condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.” (OCEPE, 1997, p.18)

O trabalho por projeto, de acordo com Santos (2009), citado por Almeida (2010) é desenvolvido por crianças e educadores, numa relação de cooperação. No entanto, os elementos centrais desta metodologia, segundo Dewey (1953) e Kilpatrick (2006), citados por Almeida (2010), são as crianças, pois o trabalho por projeto permite-lhes aprender através da ação, aprender a pensar, a resolver problemas, a viver em sociedade, a trabalhar em grupos e, conseqüentemente, a saber cooperar. Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998, p.133) corroboram as ideias anteriores afirmando que a metodologia de trabalho de projeto “pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem”. Deste modo, segundo Dewey (1953) e Kilpatrick (2006), citados por Almeida (2010), são as crianças que escolhem os projetos que querem desenvolver, sendo que o educador apenas coordena e acompanha as ações. Assim sendo, e de acordo com Katz e Chard (1997) quando as crianças têm oportunidades frequentes para dialogar sobre coisas que são importantes para si, o seu desenvolvimento intelectual é fortalecido. Desta forma, defende-se a participação da criança em investigações, como é exemplo do trabalho por projeto, onde têm a liberdade de construir o seu próprio conhecimento.

De acordo com Vasconcelos (2011a, p.2)

O trabalho de projeto contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas. Tal processo de aprendizagem permite o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade.

Para Hernández (1998), citado por Almeida (2010), o trabalho por projeto, pela sua capacidade de construção de saberes, ultrapassa a educação tradicional, que se baseava na transmissão de conhecimentos escolhidos pela educadora. Vasconcelos (2011a) vai ao encontro desta afirmação, acrescentando que “Em pedagogia de projeto a criança não é um “cientista solitário”, mas um “explorador”, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (p.2).

De acordo com Vasconcelos (2011a), a tomar a criança como um investigador, o trabalho de projeto baseia-se: “numa aprendizagem centrada em problemas; numa proposta de cooperação na multidisciplinaridade; numa orientação para os fins sociais da aprendizagem; num trabalho nas fronteiras do currículo através de projetos integradores, fazendo o currículo funcionar como um sistema” (p.8)

Katz e Chard (1997, p. 27) confirmam e acrescentam que

No trabalho de projecto, as crianças são incentivadas a avaliar o seu próprio progresso na aplicação de capacidades, a controlar a sua actividade e a seleccionar tarefas que elas próprias possam orientar. As crianças tornam-se especialistas da sua própria aprendizagem. O professor dá sugestões, mas as crianças podem ser autorizadas a recusá-las e a julgar por elas próprias. Um juízo deficiente pode ser ocasião para ensiná-las (...).

As autoras afirmam ainda, que este tipo de metodologia permite à criança adquirir conhecimentos e capacidades, contudo também cultiva “a sua sensibilidade emocional, moral e estética” (p.6).

Katz et al. (1998) corroboram as afirmações anteriores e afirma que “em pedagogia de projeto, o currículo está centrado na criança, no adulto e no contexto. Integra a criança, na sua rede de interações, as quais incluem a família, mas também o educador e o seu contexto, numa perspetiva integradora. Inclui também a multiplicidade dos níveis a que se processa o desenvolvimento da criança” (p.134).

Segundo Katz et al. (1998), o trabalho por projeto é constituído por quatro fases: a definição do problema, a planificação, a execução e a avaliação/divulgação do trabalho.

De acordo com os autores, um projeto surge de problemas e questões colocadas pelas crianças. Podem surgir de algo novo que aparece na sala, de alguma história ou mesmo de algo que a criança viu no pátio da escola e que lhe suscitou dúvidas. A partir do momento em que se define o problema, num diálogo em grupo, debate-se o assunto, questiona-se as crianças sobre o que elas já sabem sobre o mesmo e, em conjunto, constroem-se as “teias” ou “redes” de ideias que já conhecem e aquelas que querem descobrir (Katz et al., 1998).

Numa segunda fase, as crianças, em colaboração com o educador, devem planear o que pretendem fazer em relação ao problema estabelecido. Segundo Katz et al. (1998), para planear as crianças devem ter em conta “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer” (p.142). “Planear, então, aponta-nos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear” (Vasconcelos, 2011b, p. 15). Assim sendo, através deste tipo de planificação, há liberdade de esta ser alterada, devido aos vários imprevistos que podem surgir ao longo do projeto, como o desinteresse das crianças ou atividades que não são adequadas.

Já na terceira fase, Katz et al. (1998) caracterizam-na como a fase em que as crianças pesquisam “através de experiências diretas” como “uma visita de estudo, uma entrevista, uma pesquisa documental” (p.142). A autora acrescenta ainda, que nesta fase, “as crianças desenham, pintam, discutem, dramatizam, escrevem, recolhem dados e informação, contam, medem (...)”. Para Katz e Chard (1997) é fundamental que, nesta fase, o educador possibilite que as crianças adquiram novos conhecimentos e informações, à medida que vão dando resposta às dúvidas e questões que tinham sido colocadas no início pelas crianças. Vasconcelos (2011b) acrescenta que, nesta fase, as crianças “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais. Utilizam uma variedade de linguagens gráficas. Constroem objectos em grandes dimensões” (p.16), construindo fisicamente o que está a ser investigado, e, desta forma, vão aplicando os conhecimentos que estão a ser adquiridos.

Por último surge a quarta fase, a avaliação/divulgação do projeto. Vasconcelos (2011b) caracteriza-a como a “fase da socialização do saber” (p. 17). Como o seu nome indica, é nesta altura que se faz a avaliação do projeto e a sua divulgação para uma comunidade escolhida pelas crianças. Estas “podem convidar os pais e os colegas para virem ver o seu trabalho e contarem como o fizeram, explicarem o que aprenderam e como

aprenderam, e os procedimentos que utilizaram para levarem a investigação a bom termo” (Katz & Chard, 1997, p. 106). Segundo Katz et al. (1998) “As crianças podem construir uma maquete, um modelo, uma máquina. Podem sintetizar a informação em álbuns, amplos painéis, desdobráveis, livros, podem preparar uma dramatização, etc” (p.143). Quanto à avaliação, as crianças devem fazê-la e, assim, “comparam o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entreajuda” (Katz et al., 1998, p.143).

2. PROJETO: DESCOBRINDO AS ABELHAS

O nosso trabalho por projeto foi desenvolvido em torno do tema das abelhas. Ao longo de várias semanas do segundo semestre fomos desenvolvendo, em conjunto com as crianças, as várias fases características deste tipo de metodologia.

2.1. SITUAÇÃO DESENCADEADORA DO PROJETO

Este projeto iniciou-se quando estávamos com as crianças no momento do lanche, na última semana antes das férias da Páscoa. Enquanto as crianças da “nossa” sala lanchavam no interior da mesma, as crianças da sala n.º1 lanchavam no exterior, junto às janelas da nossa sala. As crianças da sala n.º2 comiam o seu lanche habitual, leite com chocolate e bolachas, enquanto as crianças da sala n.º2 comiam bolachas com mel. Estas ofereceram às crianças da “nossa” sala essa combinação, e todas aceitaram experimentar, mesmo as mais renitentes. Praticamente todas as crianças apreciaram o sabor do mel e a certa altura houve uma criança que referiu “*O mel só se come com bolachas!*” (F., 6 anos). Após esta afirmação, resolvemos questionar as crianças se realmente o mel serviria apenas para comer com bolachas. Umás ficaram pensativas, demonstrando que não sabiam, enquanto outras afirmaram que sim, só servia para isso.

O assunto ficou no ar e, quando regressámos das férias da Páscoa, envoltos na chegada da primavera, realizámos com as crianças três móveis, um de abelhas e dois de borboletas, pois tinham sido propostas sugeridas por elas, antes das férias quando as questionámos sobre o que queriam fazer sobre a primavera. No momento em que decidíamos, em grupo, em que local da sala os podíamos colocar, antes destes estarem prontos, uma criança afirmou “*Temos de fazer a casa delas*” (E., 6 anos). Após esta afirmação, questionámos as crianças se alguém sabia como se chamava a “casa das abelhas”, ao que ninguém nos soube responder.

Nessa mesma semana, propusemos às crianças a visualização de um filme de animação intitulado “*Bee - História de uma abelha*”, com o intuito de voltar a despoletar nelas as curiosidades demonstradas antes das férias. Antes de darmos início à visualização do filme, conversámos com as crianças acerca dos seus conhecimentos prévios sobre as abelhas. Assim sendo, o diálogo começou quando a criança L. (4 anos) afirmou que “*As abelhas fazem o mel com o pó das flores*”. Depois as crianças foram questionadas sobre o modo como as abelhas transportavam esse tal “pó”, tendo surgido várias afirmações.

A criança E. (6 anos) disse que o transporte era feito “*na boca*”, a criança G. (5 anos) afirmou que era “*num balde*” e ainda a criança F. (6 anos) afirmou que era “*nas costas*”. Posto isto, quisemos dar seguimento ao diálogo e questionámos para onde é elas levavam esse pó, ao que a criança G. (5 anos) respondeu “*Para casa delas*”. Sendo que já tinham sido questionados dias antes sobre como se chamava essa “*casa das abelhas*” e ninguém soube responder, voltámos a insistir e perguntámos como é que se chamava essa tal “*casa das abelhas*”, ao que a criança G. (5 anos) logo respondeu “*É a colmeia*”. Logo de seguida surgiu a dúvida de como é que era feita essa colmeia, ao que a mesma criança afirmou “*A colmeia é feita com mel*”, no entanto, de imediato, a criança E. (6 anos) discordou “*Se fosse feita com mel as abelhas ficavam coladas*”. Perante isto, surgiram dúvidas em relação ao sabor doce do mel e, nesse momento, a mesma criança afirmou “*Para fazer o mel elas misturam açúcar, porque o mel é doce*”. Por fim, a criança F. (6 anos) voltou a reforçar a sua ideia, já dita em dias anteriores, quando referiu “*O mel serve apenas para comer*”. Posto isto, visualizámos o filme que permitiu que as crianças confirmassem ou refutassem algumas ideias e verificassem também mais alguns factos, após novo debate depois de visualizado o filme.

Assim sendo, e devido a todas as curiosidades das crianças relacionadas com estes insetos, reparámos que este era o tema que mais lhes despertava a atenção e decidimos avançar com o projeto.

2.2.ABELHAS

As abelhas são insetos “da ordem dos Himenópteros” (Lima, 1996, p.6). O seu corpo divide-se em três partes: “a cabeça, onde se encontram as antenas; o tórax, no qual se inserem as patas, e o abdómen, que abriga quase todos os órgãos” (Bourdial, 2004, p.76). O corpo da abelha é coberto por “pêlos castanho-avermelhados, tem quatro asas e seis patas e (...) está armada de um ferrão muito agudo, com o qual injeta veneno, quando luta” (Lima, 1996, p.6). A sua boca está adaptada à sua forma de alimentação, possui uma tromba com a qual extrai o pólen e o néctar das flores. Ao retirarem estes dois componentes a umas flores permitem que estes se disseminem quando pousam noutras flores e, por isso, contribuem para a “reprodução das plantas” (Bourdial, 2004, p.76). O sistema visual destes insetos é complexo, pois possuem “dois tipos de olhos: olhos simples, sensíveis apenas à claridade e à sombra, e olhos compostos, formados por várias centenas de minúsculas lentes” (Bourdial, 2004, p.76). Concretamente, o

sistema visual da abelha é constituído por cinco olhos: dois olhos grandes localizados nas laterais da cabeça e três olhos simples e mais pequenos na zona frontal da cabeça. Este tipo de visão permite-lhe visualizar a luz ultravioleta (Pacievicht, s.d.). As abelhas possuem ainda outros órgãos sensoriais como as antenas e os pelos, que lhes permitem perceber “os sons, os odores, as vibrações” (Bourdial, 2004, p.76).

Estes insetos sociais vivem em colmeias. Segundo Lima (1996, p.6), estas “são constituídas por favos, que se subdividem em alvéolos hexagonais feitos de cera (...)”. De acordo com o mesmo autor, estes servem como abrigo aos ovos, mas também ao mel e ao pólen que alimenta o enxame da respetiva colmeia. Numa colónia de abelhas existem três espécies de indivíduos: a rainha ou abelha-mestra, as obreiras e os zangões. A abelha rainha é a “única fêmea verdadeiramente fértil”, esta coloca os ovos de modo a garantir a continuidade da espécie (Lima, 1996, p.6). A rainha é a única que põe ovos, pois segrega às obreiras uma substância química, denominada feromona, que as impede de serem férteis (Pavilhão do Conhecimento, s.d.). Apenas pode haver uma abelha rainha em cada colmeia, por isso se nascerem duas novas abelhas rainhas, “estas lutam entre si até à morte de uma delas, usando o seu poderoso ferrão” (Lima, 1996, p.6). Após ter assegurado o seu território, a abelha-mestra parte para o seu voo nupcial, no qual é fecundada por um ou vários machos, que logo de seguida “ficam mutilados e morrem”, sendo que o esperma libertado pelo zangão é armazenado “numa bola do aparelho genital da rainha” que esta utilizará para fertilizar todos os seus ovos que colocará “durante os seus quatro a cinco anos de vida”, cerca de 1500 por dia (Lima, 1996, p.6). Segundo o autor anteriormente referido, os zangões são mais largos do que as obreiras, “mas mais curtos que as rainhas” e, se sobreviveram “à época de reprodução, por não terem fecundado nenhuma rainha, são expulsos da colmeia e mortos pelas obreiras”. As obreiras são as mais pequenas da colmeia, mas também existem em maior quantidade. Estas têm como função “recolher o pólen e fabricar o mel e a cera”, e para tal realizam “cerca de 25 a 50 viagens por dia entre a colmeia e os campos, em voos cansativos, durante os quais batem as asas a um ritmo de 2500 vezes por segundo, pelo que a sua vida não costuma durar mais de seis semanas, na Primavera” (Lima, 1996, p.6). Estas possuem ainda outras funções, como cuidar da rainha, pois a maior parte do seu tempo e energia são despendidos a pôr ovos, e como tal não lhes sobra tempo para comer e voar, necessitando do auxílio das obreiras; alimentar as larvas; “mudar larvas para o favo real para criar uma nova rainha; fazer os

favos produzindo cera; limpar a colmeia; recolher o néctar; evaporar o néctar para fazer o mel; selar os favos; defender a colmeia; deixar os zangões à fome no Outono” (Pavilhão do Conhecimento, s.d.).

PRODUTOS DAS ABELHAS

As abelhas têm como produtos do seu trabalho o mel, o pólen, o propólis, a cera e a geleia real.

O mel produzido pelas abelhas resulta da recolha do néctar das flores, por parte das obreiras. O néctar recolhido é constituído por “5 a 80% de açúcar (sacarose) e menos de 0,2% de proteína”. Assim que recolhido, este é armazenado no seu estômago “que converte a sacarose em glicose e frutose”. Depois na colmeia, este é colocado nos favos “e ventilado com as asas para evaporar a água. Quando resta menos de 18% de água, passa a chamar-se mel e a abelha sela o favo”. A sua cor e sabor dependem da planta de onde é extraído o néctar (Pavilhão do Conhecimento, s.d.).

De acordo com a fonte citada anteriormente, o pólen que as obreiras recolhem, guardam-no nas patas traseiras e este fica também agarrado ao seu pelo. Juntamente ao pólen, a obreira “regurgita néctar para formar uma massa que armazena em favos”.

Segundo o Pavilhão do Conhecimento (s.d.) o propólis é produzido pelas obreiras a partir da resina das árvores que estas recolhem. Com ele, as obreiras “envernizam” as células e calafetam o interior da colmeia” de modo a combater os inimigos e o mau tempo, como vento e a chuva. Segundo a mesma fonte, a cera, separada no abdómen das obreiras, “serve para construir e selar os favos do mel, do pólen, e onde nascem as larvas”. Para que as obreiras consigam produzir “1 kg de cera têm que consumir 7 a 10 kg de mel” (Pavilhão do Conhecimento, s.d.).

Por último, a geleia real, também intitulada “pão de abelha” é “rico em mel e secreções das abelhas jovens” (Pavilhão do Conhecimento, s.d.). Segundo Louredo (s.d.) a geleia real é produzida pelas glândulas das obreiras jovens, e esta é dada como alimento “a todas as larvas que saem dos ovos. Depois de alguns dias de vida, as larvas que se tornarão operárias e zangões passam a ser alimentadas com mel e pólen, enquanto que as larvas que se irão tornar em rainhas continuam alimentadas com geleia real” (Louredo, s.d.).

2.3. FASE I: DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A partir das curiosidades das crianças em torno das abelhas e depois do visionamento do filme, no dia 13 de abril resolvemos conversar de novo, para em conjunto percebermos se se mantinham as mesmas ideias, que ficaram registadas anteriormente ao visionamento do filme. Surgiram então novas opiniões, as quais registámos numa chuva de ideias (ver figura 13), que colocámos numa zona visível da sala, e posteriormente organizámo-las num quadro (ver quadro 1).



Fig. 13 - Chuva de ideias sobre o que as crianças sabiam sobre as abelhas

Quadro 1 - Registo do que as crianças sabiam sobre as abelhas no início do projeto

<i>“As abelhas fazem mel”</i> (F., 6 anos)	<i>“Vão buscar pólen às flores”</i> (L., 4 anos)
<i>“Quando picam morrem”</i> (M., 5 anos)	<i>“O pólen serve para fazer mel”</i> (Rg., 3 anos)
<i>“As abelhas voam”</i> (A., 5 anos)	<i>“Usam o pólen para fazer crescer flores”</i> (L., 4 anos)
<i>“Têm asas”</i> (A., 5 anos)	<i>“Não podem voar à chuva”</i> (Rg., 3 anos)
<i>“São amarelas e pretas”</i> (Ar., 5 anos)	<i>“Um grupo de abelhas é um enxame”</i> (R., 6 anos)
<i>“São insetos”</i> (R., 6 anos)	

Percebemos que o visionamento do filme tinha auxiliado a desencadear as novas afirmações sobre as abelhas. Surgiram, neste segundo diálogo, ideias relativas ao modo de deslocação das abelhas, quando a criança A. (5 anos) refere *“As abelhas voam”*. Também ideias relativas ao seu aspeto e anatomia, quando a criança A (5 anos) afirma: *“Têm asas”* e também quando a criança Ar. (5 anos) afirma *“São amarelas e pretas”*. Surgiram ideias relativas à sua espécie através da afirmação da criança R. (6 anos) *“São insetos”*. Houve também crianças que se referiram à utilidade do pólen quando apareceram as ideias da criança Rg. (3 anos) *“O pólen serve para fazer mel”* e da criança L. (4 anos) *“Usam o pólen para fazer crescer flores”*.

De acordo com estas informações recolhidas, e partindo destas como sendo os seus conhecimentos prévios sobre as abelhas, decidimos no dia seguinte, 14 de abril, questionar as crianças sobre o que elas gostariam de descobrir mais acerca destes insetos e de tudo aquilo que lhes diz respeito, para além do que já diziam saber. E a partir daí surgiram várias questões, das quais fizemos o registo (ver quadro 2).

Quadro 2 - Registo do que as crianças pretendiam descobrir sobre as abelhas

<i>“As abelhas põem ovos e os filhos nascem dos ovos?” (F., 6 anos)</i>	<i>“Como são feitas as colmeias?” (E., 6 anos)</i>
<i>“Como se faz o mel? É acrescentado alguma coisa para o tornar doce?” (E., 6 anos)</i>	<i>“O mel serve apenas para comer?” (F., 6 anos)</i>
<i>“Onde é que as abelhas transportam o pólen?” (L., 4 anos).</i>	

Nessa mesma semana foi construído um cartaz pelas crianças mais velhas com o meu auxílio, em que estas escreveram o título, recortaram e colaram as várias questões que queriam investigar. Para que todo o grupo identificasse quais eram as perguntas lá expostas, junto a estas as crianças colaram fotografias relativas às questões, assim como desenharam também elementos relacionados com as perguntas (ver figura 14). Este cartaz tinha como objetivo ir sendo completado com informações à medida que as crianças descobriam as respostas às questões.



Fig. 14 - Cartaz construído pelas crianças com imagens e as perguntas que escolheram investigar

2.4. FASE II: PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Na segunda fase do projeto, questionámos as crianças sobre onde é que se podia ir procurar informações que respondessem às suas dúvidas. Uma das crianças mais velhas

sugeriu de imediato: “*Podemos pedir aos pais para ir ver no computador*” (E., 6 anos). Houve ainda outra criança que sugeriu “*Podemos ir à biblioteca*” (A., 5 anos).

Assim sendo, começámos a planear as nossas pesquisas. Em consequência da sugestão da pesquisa com os pais, construímos, em conjunto, um recado para os encarregados de educação, contextualizando o nosso projeto e pedindo que estes procurassem informações sobre as abelhas juntamente com os seus filhos, e depois as enviassem para a escola através dos mesmos.

Logo após o fim-de-semana, no dia 20, as crianças trouxeram as informações que pesquisaram em casa com os pais. Estas foram lidas pela estagiária atuante dessa semana, que nesse caso era eu, e assim partilharam-se as informações com o grupo. Esta situação permitiu às crianças começarem a organizar aprendizagens sobre as abelhas. Para além das informações recolhidas, houve uma criança que trouxe uma pequena porção de uma colmeia real, ou seja, vários favos de mel para as outras crianças poderem ver, e também um exemplo de favos artificiais (ver figura 15 e 16). Estes foram cedidos por um apicultor, amigo dos seus pais.



Fig. 15 - Favos de mel reais levados pela criança E.



Fig. 16 - Favos de mel artificiais levados pela criança E.

Em relação à ida à biblioteca, decidimos com as crianças que se iria visitar a biblioteca do agrupamento de escolas dos Marrazes, pois é a que se encontra mais próxima do Jardim-de-infância e a qual eles já conhecem. A educadora cooperante agendou, previamente, com a professora bibliotecária responsável, a nossa deslocação, pois era necessário reservar um período livre na biblioteca para levarmos lá as crianças. No entanto, esta visita acabou por não se realizar, pois no dia em que estava previsto lá irmos, numa quarta-feira, dia 22 de abril, houve greve dos funcionários da Câmara

Municipal e, como as assistentes operacionais da nossa sala aderiram à greve, as crianças foram avisadas que teriam de ficar em casa. Deste modo, não houve oportunidade de fazermos essa deslocação porque, ao ser adiada, ficaria descontextualizada, pois a biblioteca já não nos conseguia receber num momento próximo, só algumas semanas depois. No entanto, apesar de não terem ido procurar livros, enciclopédias ou documentários, as crianças tiveram a oportunidade de visualizar pequenos documentários sobre as abelhas levados pelas estagiárias, que as ajudaram a perceber mais alguns factos sobre estes insetos.

Na semana seguinte, dia 29 de abril, perguntámos às crianças o que é que elas gostariam de realizar relativamente ao projeto das abelhas. Surgiram então propostas como “*Podemos fazer abelhas de cartão e flores*” (E., 6 anos), “*Podemos fazer uma abelha grande como os ursos*” (A., 5 anos). A criança A. sugeriu que realizássemos uma abelha a três dimensões como uns ursos que estavam na área dos animais, que também foi o grupo que construiu com a educadora cooperante. Perante estas propostas, e também em conversa com a professora supervisora, tomámos consciência de que também nós devíamos propor algumas sugestões de atividades às crianças, pois elas, como se verificou, só propuseram de acordo com o que lhes era mais familiar. Vasconcelos (2011b) corrobora estas afirmações quando afirma que “o educador não deve ficar dependente unicamente das propostas das crianças, que ainda não possuem a capacidade de decidir sobre o que é mais adequado ou necessário, manifestando-se sobretudo em termos de gosto pessoal” (p.39). Deste modo, ao longo da fase III do projeto, fomos propondo outras atividades mais diversificadas dentro do tema principal, de acordo com situações que iam surgindo com o desenrolar do projeto, que correspondiam aos interesses das crianças e àquilo que era adequado trabalhar dentro do contexto.

Apesar das sugestões que surgiram não terem sido muito abundantes, considero que a planificação feita com as crianças é muito importante para elas e um momento interessante para o educador, neste caso foi para mim enquanto estagiária. Ao planificarmos deste modo, ficamos a conhecer os interesses da criança e aquilo que para ela tem significado, resultando assim em propostas que proporcionariam mais prazer e em aprendizagens mais naturais e significativas, pois ao fazer-se o que se gosta aprende-se com mais facilidade e os conhecimentos permanecem, não sendo de carácter efémero. Segundo Vasconcelos (2011b, p.100)

(...) o sucesso de cada educador está muito centrado na voz da criança, nos seus desejos, gostos pessoais, dúvidas e rejeições. E sempre que este diálogo acontece, a criança reconhece na figura do educador uma atenção especial (...) e o educador aprende, e muito, com o maravilhoso universo mental da criança.

Desta forma, planejar em conjunto com a criança é muito mais vantajoso para ela, assim como também é favorável para o educador.

2.5. FASE III: EXECUÇÃO

Nesta fase demos início às atividades propostas pelas crianças, assim como também desenvolvemos propostas educativas que partiram de nós, mestrandas, como já foi referido acima. Estas foram propostas com o intuito de lhes proporcionarmos novas experiências em benefício do desenvolvimento das suas competências, mas tendo sempre em conta as suas capacidades individuais e a heterogeneidade do grupo.

Iniciámos as propostas educativas na primeira semana de maio e tentámos que abrangessem as várias áreas de conteúdos das OCEPE (Ministério da Educação, 1997). Tendo em conta as propostas que as crianças sugeriram, e também em consonância com a educadora cooperante, achámos pertinente a diversidade das atividades e, por isso, decidimos complementá-las com outras que abrangessem áreas distintas, para que as experiências de aprendizagem fossem mais completas.

2.5.1. PROPOSTA: ABELHA A TRÊS DIMENSÕES

4/05/2015

Tendo sido uma das propostas das crianças a criação de uma abelha a três dimensões, decidimos iniciar por aí as propostas da fase III. Em grupos de duas crianças juntamente com uma das estagiárias, estas machucaram bastantes folhas de jornais, até obterem as suficientes para dar volume ao corpo da abelha. Depois de várias folhas machucadas, as crianças, com o auxílio da estagiária e da assistente operacional, começaram a dar forma ao corpo da abelha, juntando as várias folhas de papel amarrotadas e envolvendo-as com fita-cola. Primeiro juntaram-se várias folhas machucadas para fazer a cabeça da abelha, depois para formar o corpo uniram-se mais folhas com fita-cola. Depois de construído o corpo e a cabeça, estes foram cobertos com cola branca pelas crianças. Para formar as antenas da abelha forraram-se dois pequenos paus com folhas de jornal a fim de que estes ficassem levantados e firmes, sendo depois cobertos com cola também. A cabeça e o corpo da abelha foram unidos com um pau que ficou preso entre os jornais e a fita adesiva. Posteriormente, a estagiária e as crianças encheram seis meias pretas com

folhas de papel de jornal para formar as patas da abelha. Estas foram unidas ao corpo com cola quente, tendo isso sido feito por mim, por uma questão de segurança. As asas deste inseto foram construídas a partir de manga plástica incolor e transparente, à qual foi dado o formato das asas da abelha. Estas foram contornadas com arame e este foi tapado com as folhas de jornal machucadas colocadas pelas crianças, e, posteriormente, estas cobriram-nas com cola branca. Depois uni-as ao corpo com cola quente. Por fim, e sem ser esquecido, foi feito o ferrão, também com recurso a um pequeno pau, envolto pelas crianças em jornal e cola, que foi encaixado no corpo da abelha. Por último as crianças pintaram a abelha com preto e amarelo e desenharam-lhe os olhos e a boca (ver figuras 17 e 18).



Fig. 17 - As crianças L., Ar. e R a pintarem a abelha a três dimensões



Fig. 18 - A abelha a três dimensões concluída

Esta proposta educativa permitiu que as crianças desenvolvessem as seguintes competências:

- Na área da expressão e comunicação – domínio da expressão plástica: desenvolveram sobretudo a noção de volume à medida que se construía o corpo do inseto;
- Na área do conhecimento do mundo: manifestaram algumas das suas aprendizagens relativamente ao esquema corporal da abelha;
- Na área da expressão e comunicação – domínio da expressão motora: desenvolveram a motricidade fina ao amachucarem as folhas de papel de jornal, dando-lhes a forma arredondada semelhante à das bolas; desenvolveram a perceção da força a aplicar para machucar a folha de papel;
- Na área da formação pessoal e social: trabalharam com o intuito de atingirem um mesmo fim, cada um contribuindo com a sua participação.

2.5.2. PROPOSTA: CAÇA ÀS LETRAS

05/05/2015

Esta proposta partiu da minha autoria e foi desenvolvida em conjunto com as crianças. No momento do tapete em conversa com o grupo sobre as abelhas, decidi propor às crianças mais velhas um jogo de “Caça às letras”. Elas gostaram da ideia e então expliquei-lhes em que consistia aquele jogo. Em primeiro lugar tínhamos de escolher algumas palavras que estivessem relacionadas com as abelhas e, depois, cada criança do grupo das mais velhas ficava encarregue de procurar as letras dessa palavra, em revistas e jornais, até a completar. As crianças concordaram e, em grupo, cada criança deu uma sugestão e escolhemos oito palavras, uma para cada criança do grupo das mais velhas. Definimos então os seguintes vocábulos: abelha, mel, flor, ferrão, enxame, pólen, favo e colmeia. Posto isto, escrevi em folhas A4 em branco cada palavra e atribuí cada folha a uma criança. Foram disponibilizados outros materiais, como cola, tesoura e folhas de revistas e jornais e, com isto, deram início à caça às letras. As crianças recortaram as letras, uma a uma, e foram-nas colocando junto das da palavra que estava escrita na folha, debaixo das letras correspondentes, até obterem as letras todas (ver figuras 19 e 20).



Fig. 19 - Resultado da "Caça às letras" das palavras enxame, pólen, abelha e mel e respectivas ilustrações



Fig. 20 - Resultado da "Caça às letras" das palavras ferrão, flor, favo e colmeia e respectivas ilustrações

Depois de concluída a caça de todas as letras, pedi a cada criança que identificasse o nome das letras que conhecia na sua palavra, para ter a perceção dos seus conhecimentos relativamente a este campo. Logo verifiquei que as letras que mais reconheciam eram as que também pertenciam aos seus nomes, mas que nem todos

sabiam identificar os nomes delas. Na mesma interação, eu fui dizendo os nomes de todas as letras que constituíam aquela palavra, para as crianças contactarem com o nome destas e fazerem uma associação entre o som e a grafia. Após a palavra estar completa, solicitei a cada criança que a ilustrasse, fazendo um desenho na mesma folha, junto da palavra.

Com a resolução da proposta “Caça às letras” as crianças puderam desenvolver as seguintes competências:

- Na área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: as crianças desenvolveram o reconhecimento de diferentes letras ao identificarem-nas nas folhas dos jornais e revistas; desenvolveram também a noção de que várias letras diferentes formam uma palavra;
- Na área da expressão e comunicação - domínio da expressão motora: as crianças desenvolveram a motricidade fina através do recorte minucioso das letras;
- Na área da expressão e comunicação - domínio da expressão plástica: as crianças desenvolveram a associação entre palavra e imagem, e conseguiram representar sob a forma de desenho o que expressava cada palavra.
- Na área da expressão e comunicação - domínio da matemática: as crianças desenvolveram a noção de sequência, ao organizarem as letras umas a seguir às outras, a partir do exemplo.

2.5.3. PROPOSTA: CRIAÇÃO DE UMA HISTÓRIA

20/05/2015

A criação da história surgiu quando inquirimos as crianças sobre o que elas queriam fazer com as informações que recolheram sobre as abelhas e com aquilo que aprenderam. A resposta que surgiu de imediato foi “*Fantoches*” (F., 6 anos). Visto que, quando se utiliza fantoches, normalmente é necessária uma história, tentámos conduzir as crianças, durante o diálogo para essa atividade. Quando as questionamos sobre o que os fantoches faziam normalmente, elas chegaram à conclusão de que os fantoches costumam contar histórias. Então voltámos a perguntar o que era preciso antes de fazermos os fantoches e elas acabaram por responder que era necessária uma história, até porque sem ela não sabíamos que fantoches fazer. Guardámos a elaboração dos fantoches para depois da criação da história e em conjunto construímos-la, à medida que cada criança ia sugerindo uma ideia (ver figura 21).



Fig. 21 - Elaboração da história da abelha Mel em grande grupo

Eu iniciei a história dizendo “*Era uma vez uma abelha que vivia numa colmeia*”. De seguida, as crianças quiseram dar-lhe um nome e decidiram que a abelha se chamaria Mel, tal como o fantoche de luva que temos na “nossa” sala, que é a mascote do grupo. Depois foi necessário conduzir o desenrolar da história, nomeadamente em relação aos momentos principais da mesma, o início, o desenvolvimento e a conclusão, de modo a que esta ficasse bem construída e organizada. Tanto a educadora cooperante como a minha colega de estágio colaboraram na construção da história, colocando questões às crianças para que estas fossem relacionando ideias, pensassem em novas e as comunicassem de acordo com o desenrolar da história.

Depois de todas as crianças terem participado com as suas ideias, organizámos a história e surgiu o seguinte resultado:

HISTÓRIA DA ABELHA MEL

Era uma vez uma abelha que vivia numa colmeia. Chamava-se Mel e chorava todos os dias, porque não gostava de se levantar cedo e todos os dias a chamavam de madrugada, porque tinha de trabalhar na colmeia. Logo de manhã, ia procurar flores, recolhia o pólen, transportava-o para os favos da colmeia para fazer o mel e voltava de novo à procura de flores. Todos os dias era a mesma coisa, que chatice!

Certo dia, a nossa abelha Mel decidiu fugir da colmeia e foi para a floresta viver sozinha para poder dormir até à hora que lhe apetecesse e não ter que trabalhar. Começou a achar a floresta assustadora, porque havia tigres e outros animais perigosos e ela ficou com medo. Entretanto começou a anoitecer e ela tinha medo do escuro. Pousou no cimo de uma árvore muito alta e passou lá a noite. Fez uma cama com uma folhinha e tapou-se com outra. Nessa noite, Mel dormiu muito mal, porque estava muito assustada e passou a noite toda a ouvir os barulhos dos outros animais, e estava ansiosa para que o sol nascesse. Ela queria muito ir para a colmeia, por

isso quis regressar. Não sabia o caminho de regresso para a colmeia e, quando estava a tentar encontrá-lo, começou a chover. Com a chuva, as suas asas começaram a ficar pesadas e ela não conseguia voar, por isso decidiu pousar numa flor grande e tapou-se com uma pétala.

Na colmeia, as abelhas sentiam-se culpadas, preocupadas e assustadas, pois não sabiam da Mel. Resolveram unir-se em vários enxames de seis abelhas e foram procurar a amiga. Um dos grupos foi procurá-la para a floresta.

Entretanto, parou de chover, e a Mel voou durante algum tempo para ver se encontrava alguma abelha amiga. Perto de Mel passou uma mosca, e a abelha decidiu perguntar-lhe se sabia onde era a colmeia. A mosca disse que sim e resolveu ajudá-la. A mosca indicou o caminho a Mel, voando à frente dela. A meio do caminho encontraram um dos grupos de abelhas, que estavam à procura da Mel. Como a mosca já não era precisa, agradeceram-lhe e ela foi-se embora.

Chegaram todas à colmeia e o resto das abelhas estavam zangadas por a Mel ter fugido. Reuniram-se todas e a chefe da reunião era a abelha rainha. Contudo, também estavam contentes por a terem encontrado. A nossa abelha Mel prometeu nunca mais fugir, começar a levantar-se cedo e ir sempre bem-disposta para o trabalho. Para comemorar fizeram uma festa com um bolo de mel.

VITÓRIA, VITÓRIA, ACABOU-SE A HISTÓRIA!

Esta proposta educativa permitiu que as crianças desenvolvessem as seguintes competências:

- Na área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: desenvolveu a comunicação e a expressão das suas ideias através do diálogo; construiu frases corretas e utilizou vocabulário referente às abelhas;
- Na área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: desenvolveu a criatividade através da expressão de ideias para os vários momentos da história.
- Na área da formação pessoal e social: aplicou alguns conhecimentos aprendidos ao longo do projeto relativos às abelhas; esperou pela sua vez de falar, respeitando os colegas; envolveu-se o trabalho em grupo e partilha de ideias para um mesmo objetivo;

2.5.4. PROPOSTA: VISITA DOS APICULTORES

03/06/2015

Assim que foi decidido que o projeto que se ia realizar tinha a ver com as abelhas, contactámos de imediato os apicultores da Associação de Apicultores de Leiria para

conseguirmos alguma disponibilidade da parte deles. Por email e telefone tentámos saber se era possível a deslocação destes até ao jardim-de-infância. Finalmente conseguimos obter uma resposta positiva dos mesmos e estes foram à “nossa” escola no dia 3 de junho. Consideramos importante este contacto das crianças com alguém da comunidade não escolar especializado no assunto, pois o mesmo possibilita outros conhecimentos e experiências que nós, mestrandas, não possuímos nem lhes podemos oferecer. Neste sentido, Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos (1998) afirmam que “O educador pode também alargar a diversidade do processo interativo, apelando para a participação de outros adultos da instituição e da comunidade que possam enriquecer o projecto com as suas contribuições” (p.101).

As crianças da sala n.º1 também quiseram assistir à exposição dos conhecimentos da apicultora e então juntámos as crianças das duas salas para assistirem à comunicação sobre as abelhas de alguém especializado no assunto. Deste modo, como as crianças da outra sala do jardim-de-infância não estavam a desenvolver um projeto como o nosso, esta oportunidade de assistirem permitiu-lhes contactar com novas informações sobre as abelhas. Algumas dessas informações já eram, naturalmente, do conhecimento do nosso grupo, devido às pesquisas do projeto.

Nesta visita, a apicultora fez uma apresentação com recurso ao computador onde explicou vários factos sobre abelhas, a polinização e o fabrico do mel (ver figura 22). Levou também alguns exemplos de produtos fabricados pelas abelhas, como a cera, o pólen e o mel. Em relação ao mel, a senhora apresentou às crianças dois frascos de mel com tonalidades diferentes, um mel era escuro e o outro era mais claro. Seguidamente explicou que eles apresentavam tonalidades diferentes por a origem do seu pólen advir de flores distintas. E esta foi a ideia mais realçada pelas crianças quando questionadas sobre aquilo que aprenderam com a visita da apicultora. Logo de seguida puderam provar o mel e cheirar o pólen (ver figura 23). No final, a apicultora deu oportunidade às crianças de colocarem questões ou dúvidas e, para concluir, as crianças, como forma de agradecimento, ofereceram-lhe uma tela com desenhos delas, de acordo com o tema das abelhas, e também uma planta em flor.



Fig. 22 - A apiculadora fala com as crianças sobre as abelhas



Fig. 23 - A estagiária dá a cheirar o pólen às crianças

Da parte da tarde, as crianças tiveram a oportunidade de registar, sob a forma de desenho, as aprendizagens que aquela visita lhes tinha proporcionado. Sendo que a apiculadora mostrou uma fotografia dum fato de um apicultor, as crianças gostaram e várias representaram-no no desenho que fizeram.

Também nessa tarde, e devido ao facto de ter ido uma apiculadora ao jardim-de-infância, fiz uma breve abordagem às profissões, com uma pequena história seguida de um jogo de adivinhas sobre as profissões. As crianças foram bastante participativas e mostraram entusiasmo.

Esta participação da comunidade não escolar junto das crianças permitiu-lhes desenvolver as seguintes competências:

- Na área do conhecimento do mundo: adquiriram novos conhecimentos sobre os insetos, nomeadamente sobre as abelhas; experimentaram, manusearam, cheiraram os vários produtos das abelhas, recolhendo informações sobre esses produtos; conheceram uma nova profissão, a dos apicultores;
- Na área da formação pessoal e social: contactaram com pessoas exteriores à comunidade escolar especializadas num determinado assunto; assistiram à apresentação da apiculadora respeitando a sua intervenção.

2.6. FASE IV: DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO

A última fase do trabalho por projeto consiste na divulgação e avaliação do mesmo, tal como o nome indica. Nesta fase, segundo Katz e Chard (1997), as crianças convidam quem querem, para que vejam os seus trabalhos e elas comunicam o que fizeram e o que aprenderam. As crianças da sala n.º2, quando questionadas por nós, responderam que

queriam convidar os colegas do ano anterior que foram finalistas do pré-escolar e que atualmente estavam a frequentar o 1.º ano de escolaridade. Mas também quiseram fazer a apresentação para os colegas da sala n.º1, do mesmo jardim-de-infância.

Assim sendo, houve necessidade de preparar a divulgação. As crianças já sabiam que queriam contar a história da abelha Mel por elas elaborada, e decidiram que o queriam fazer com recurso a dedoches. Desta forma, sugerimos às crianças que tinham de desenhar as personagens da história para se poder construir os dedoches. Em grupo analisaram-se quais as personagens e elementos da história necessários à dramatização e, a partir daí, cada uma das crianças mais velhas ficou encarregue de desenhar uma personagem: a abelha Mel, a abelha rainha, o tigre, a mosca, o enxame de abelhas, uma árvore e uma flor. Depois de obtidos os desenhos, as estagiárias passaram-nos, fielmente, para E.V.A., mantendo as mesmas características do original, e deram origem aos dedoches (ver figura 24). Visto que tivemos que antecipar a apresentação à turma do 1.º ano, não houve tempo para ensaiarem o teatro e para serem as crianças a manipular os dedoches, por isso tiveram de ser as mestrandas a fazê-lo.



Fig. 24 - Dedoches criados a partir dos desenhos das crianças

Para além da história, as crianças aprenderam uma canção também sobre as abelhas, que quiseram mostrar aos colegas que as visitaram. Através da música da abelha Maia, adaptou-se, em conjunto com as crianças, um pequeno excerto para a abelha Mel. Depois de várias tentativas chegamos a uma decisão unânime sobre como ficaria a canção, que resultou no seguinte:

*Lá num país cheio de cor,
Nasceu um dia uma abelha,*

Bem conhecida pela amizade, pela alegria e p'la bondade.

Todos lhe chamam a pequena abelha Mel.

Fresca, bela e doce, abelha Mel.

Mel eu quero-te aqui.

Mel, Mel, Mel

Vem fala-nos de ti!

No dia 9 de junho, as crianças do 1.º ciclo dirigiram-se à nossa sala. A dramatização da história foi feita pelas estagiárias, (que foi sugerido pela educadora cooperante) porque não daria tempo para as crianças ensaiarem (pois as crianças do 1.º ciclo tiveram de se deslocar ao jardim mais cedo do que imaginávamos, por concluírem nessa semana as aulas). Assim sendo, a história foi anunciada por uma das crianças mais velhas, o F. e logo depois iniciou-se a sua dramatização a que todos assistiram (ver figura 25 e 26). Por fim, todos cantaram a canção da abelha Mel (ver figura 27).



Fig. 25 - Dramatização da história da abelha Mel, pelas estagiárias, com recurso a dedoches



Fig. 26 - As crianças convidadas e as crianças da sala a assistirem ao teatro de dedoches



Fig. 27 - As crianças a cantarem a canção da abelha Mel

Após a conclusão da canção deu-se um pequeno debate com os colegas sobre o que as crianças tinham aprendido com este projeto. A educadora cooperante e as estagiárias colocavam questões às crianças do 1.º ciclo sobre as abelhas para ver o que eles sabiam sobre estes insetos. Algumas coisas sabiam, outras não e, quando estas não sabiam, logo as nossas crianças estavam prontas para responder, com a resposta na ponta da língua. Este confronto e esta troca de ideias foi essencial para verificar também os conhecimentos que as “nossas” crianças adquiriram com este projeto, pois as perguntas colocadas eram sobretudo aquelas que foram sugeridas pelas crianças no início do

projeto e outras relacionaram-se com aquilo que elas foram descobrindo nas várias pesquisas para encontrar resposta às questões colocadas.

Após a troca de ideias, algumas das crianças mais velhas foram apresentar aos colegas alguns dos trabalhos que foram realizados pelas mesmas no decorrer do projeto (ver figuras 28 e 29). Explicaram, também, o modo como foram realizados, quais os materiais envolvidos, os processos criativos desenvolvidos para atingir o produto final.



Fig. 28 - A criança Ar. a explicar a receita do sabonete de mel



Fig. 29 - A criança Mo. apresenta a abelha a três dimensões realizada pelas crianças

Por fim, cada criança entregou a cada uma das outras um pequeno postal em forma de favo de mel (ver figura 30), que foram decorados pelas crianças, e que serviu como lembrança e agradecimento pela disponibilidade e pela presença.

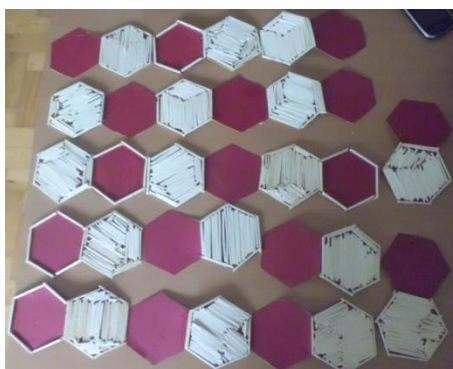


Fig. 30 - Postais com o formato de favos de mel preenchidos com fósforos pelas crianças

A preparação da divulgação do projeto permite à criança desenvolver inúmeras competências. Para Vasconcelos (2011b, p.77)

Uma atividade destinada à divulgação de informação possibilita trabalhar várias competências de forma integrada: a) organizar uma narrativa coerente experiências significativas, b) planificar o oral: sintetizar, selecionar, memorizar, c) experimentar conquistar uma audiência: tomar e assumir a palavra, ser eficiente e eficaz na comunicação, d) falar para expressar conhecimento. Neta fase, a criança pode ganhar consciência da importância de conhecer tópicos específicos e dos modos como estes usam léxico especializado, estabelecendo redes lexicais organizadas segundo princípios semânticos relevantes.

Desta forma, ao construírem a história com os conhecimentos adquiridos, ao apresentarem os trabalhos e as várias fases da apresentação (o teatro e a canção) organizando o discurso, as crianças trabalharam várias competências de forma integrada.

Na semana seguinte, no dia 15 de junho, foi feita de novo a divulgação do projeto às crianças da outra sala do jardim-de-infância, a sala n.º1. Dramatizou-se a história da abelha mel, as crianças cantaram a canção da mesma abelha e por fim apresentaram os trabalhos realizados ao longo do projeto, tal como aconteceu na primeira divulgação. Houve apenas uma diferença entre as duas divulgações, não houve um período de questões na segunda, pois como as crianças já tinham contactado com a apresentação da apicultora e nesse momento já tinha havido essa discussão e troca de ideias, em concordância com a educadora cooperante considerámos que não seria necessário.

Ainda em relação à avaliação do projeto, realizámos com as crianças um jogo de tabuleiro, adaptado para o chão. O tabuleiro foi construído em papel de cenário e as casas do jogo eram construídas em cartolina (ver figuras 31 e 32). O tabuleiro continha casas de perguntas e casas de ações, que, nomeadamente, consistiam em cantar uma música à sua escolha, caso lá calhassem. O jogo foi desenvolvido no pátio e foi realizado com grupos de pares, sendo que cada par tinha um pino de determinada cor. Depois, à vez, lançavam um dado e avançavam com um pino, consoante o número de pintas. A partir deste jogo tivemos a percepção das aprendizagens que foram realizando com o decorrer do projeto. Sendo que as aprendizagens adquiridas foram: *“As abelhas fazem o mel”* (L., 4 anos); *“O mel serve para fazer remédios”* (M., 6 anos); *“O mel tem cores mais claras ou mais escuras conforme as flores”* (E., 6 anos); *“Algumas flores estão mortas e as abelhas ajudam-nas a florir”* (I., 3 anos); *“Se as abelhas não trabalharem não nascem flores”* (E., 6 anos); *“O zangão não tem ferrão”* (A., 5 anos) e *“A colmeia é feita de cera”* (S., 4 anos).



Fig. 31 - As crianças participam no jogo sobre as abelhas



Fig. 32 - As crianças a participar no jogo de avaliação sobre as abelhas

No momento de reflexão sobre o projeto, questionámos as crianças sobre o que gostaram mais de realizar ao longo do mesmo. Em grupo, as crianças relembrou quais as atividades que foram sendo executadas relativamente às abelhas e, de seguida, cada uma identificou a que mais gostou. A maioria das crianças respondeu que o que gostara mais de fazer fora a abelha a três dimensões. Sendo que houve outras opiniões, como “*Gostei da abelha Mel*” (I., 3 anos); “*Gostei de fazer sabonete*” (M., 3 anos); e “*Gostei de aprender a música da abelha*” (Ar., 5 anos). Quando questionadas sobre o que gostaram menos, todas responderam que gostaram de fazer tudo. Quando perguntámos o que gostariam de ter feito e não fizeram, não houve nenhuma sugestões.

Esta última fase correspondente a este tipo de metodologia, fase IV, foi muito benéfica para as crianças pois tiveram a oportunidade de mostrar os trabalhos desenvolvidos ao longo do projeto ao público-alvo por elas eleito, tiveram também a oportunidade de avaliar o trabalho desenvolvido e de refletirem sobre o mesmo. Assim sendo, todo este conjunto de processos foram fundamentais para as crianças, na medida em que tiveram contacto com os mesmos e, desta forma, puderam expressar a sua opinião relativamente àquilo que pensavam sobre o projeto.

Em suma, com a realização deste projeto foram inúmeras as aprendizagens e as competências desenvolvidas tanto para as crianças como para mim. Através destas vivências pude contactar com a metodologia de trabalho por projeto e pude experimentá-la, o que me permitiu conhecê-la e identificar-me bastante com a mesma. Identifiquei-me com o método de trabalho porque este permite dar “voz e vez” às crianças, assumindo estas o papel principal, enquanto o educador as orienta de acordo

com aquilo que sabe que é importante que a criança desenvolva e que consta nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997). Desta forma, creio que as competências desenvolvidas pelas crianças abrangeram as várias áreas de conteúdos das OCEPE (Ministério da Educação, 1997). Aprendi que esta metodologia permite que se trabalhe a partir dos interesses das crianças, que são elas que procuram o seu próprio conhecimento ao realizarem pesquisas relativas às dúvidas levantadas. As crianças são ativas ainda ao participarem no planeamento, na avaliação e na reflexão do mesmo. Pude perceber também que as aprendizagens realizadas são mais proveitosas e significativas para as crianças, perdurando muito mais tempo do que se fossem apenas transmitidas pelo adulto. O facto de poder experimentar/pôr em prática foi sem dúvida o mais importante e benéfico para mim, pois deu-me a oportunidade de contactar com tudo o que acima destaquei.

CONCLUSÃO DA PARTE II

Ao alcançar o término desta prática de ensino supervisionada, num jardim-de-infância da rede pública, levo comigo muitas experiências, vivências, alegrias, algumas frustrações, mas, essencialmente inúmeras aprendizagens que me permitiram crescer e evoluir a vários níveis, principalmente, a nível profissional. Ao contactar com tudo o que me foi proporcionado e que eu também proporcionei, fiquei a conhecer um pouco do mundo do pré-escolar da rede pública do Ministério da Educação.

Esta prática permitiu-me trabalhar através da metodologia de trabalho por projeto, dando-me a oportunidade de experimentar este método de trabalho. Foi uma experiência enriquecedora, pois deu-me a possibilidade de saber como trabalhar segundo este método com um grupo heterogéneo de crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, aplicando assim um pouco a diferenciação pedagógica.

Tenho plena consciência de que o desenrolar do projeto não foi perfeito, até porque foi a primeira vez que ambas, eu e a minha colega, trabalhamos segundo este método, e que teve algumas falhas. Contudo, isso não implica, necessariamente, que não tenhamos dado o nosso máximo e não nos tenhamos esforçado e trabalhado para que fosse o melhor possível para as crianças. Uma das alterações que faria, se voltasse a repeti-lo, era o facto de não o ter prolongado tanto tempo. Poderia ter sido concluída a fase IV mais cedo, uma vez que o projeto também começou muito cedo. No entanto houve necessidade de tempo para acabar trabalhos pendentes para apresentar na divulgação e, por isso, estendemo-nos um pouco mais, porque três dias de prática por semana eram pouco para tanta coisa que se tinha de fazer.

Todavia, com o desenvolvimento deste projeto, tive a oportunidade de, tal como as crianças, contactar com inúmeras informações que desconhecia sobre as abelhas. Por ser um trabalho em conjunto, tanto aprenderam elas como nós que as acompanhámos. Futuramente, pretendo trabalhar segundo esta metodologia, (a qual julgava *temível*, antes de a experimentar), pelas vantagens que tem para as crianças, sobretudo porque parte tudo dos seus interesses.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Ao realizar este relatório tive a oportunidade de ir consolidando e refletindo sobre tudo o que fui desenvolvendo ao longo de ambas as práticas de ensino supervisionadas. Fui desenvolvendo com a construção deste relatório a minha capacidade de análise reflexiva, de um modo mais profundo sobre mim, sobre as minhas atitudes e sobre como estas influenciavam as crianças. Percebo, atualmente, que esta é fundamental para o bom exercício desta profissão. Se não o fizermos constantemente não temos percepção daquilo que realizámos e quais as razões porque aconteceram certas situações. O educador de infância transforma-se, amadurece e evolui a cada reflexão que faz diariamente.

A elaboração deste relatório foi o culminar de várias experiências e aprendizagens. A sua construção permitiu-me contactar com diferentes tipos de trabalho, o ensaio investigativo e a metodologia de trabalho por projeto. Foram ambas experiências muito enriquecedoras, que contribuíram para a minha formação profissional, mas também pessoal. Ao desenvolver estes dois tipos de trabalho construí novas aprendizagens em mim e desenvolvi novas competências, tal como as crianças com quem trabalhei. No primeiro, pude contactar com a ternura da primeira infância e conhecer as múltiplas formas de interagir que as crianças pequenas estabelecem com os seus objetos de transição e como estes são essenciais para a sua estabilidade emocional. Conheci, com olhos de educadora, o mundo da primeira infância e as suas mudanças/evoluções repentinas e diárias, que são permitidas pelas várias interações estabelecidas pelas crianças tanto com os pares, com os objetos ou com os adultos. As interações e os estímulos são fundamentais para o desenvolvimento destas faixas etárias, e devem estar presentes também nos momentos de brincadeira livre, os quais são grandes geradores de aprendizagens para as crianças. No segundo trabalho, contactei com a *traquinice* da segunda infância e com a sua sede de querer aprender e explorar novas coisas, com a sua capacidade de expressar ideias, de brincar e aprender simultaneamente, de revelar interesses, de tomar decisões, de demonstrar capacidade e autonomia, assim como força de vontade.

Através destas experiências distintas pude contactar com diferentes crianças, que me deixaram um pouco delas e me permitiram evoluir, crescer e amadurecer a nível profissional. Espero ter também contribuído para que elas desenvolvessem novas

competências ou para que aprofundassem algumas com que já tivessem contactado, mesmo sendo inexperiente nesta profissão. O contacto permanente com as diferentes crianças permitiu-me que fosse dando o meu melhor a cada semana para lhes dar o melhor a elas. Com tudo o que estas duas práticas de ensino supervisionadas me proporcionaram irei com algumas “bagagens” e experiências para o mundo profissional com a certeza de que a cada novo dia e a cada novo contexto vão surgindo sempre novos desafios e novas oportunidades de aprender e amadurecer nesta profissão.

Este relatório constituiu um aglomerado de experiências que ficam para o resto da vida, sendo que foram as primeiras que vivenciei neste domínio. A conclusão deste relatório foi o primeiro grande passo na construção da minha identidade enquanto educadora de infância, e constitui a base das minhas futuras aprendizagens e de tudo o que ainda tenho por aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, F. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação de Bragança.
- Anjos et al. (2004). Interações de bebés em creche. *Estudos de Psicologia*, 9 (3), 514. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n3/a14v09n3.pdf>. Acedido a 10/02/2015.
- Batista, T. (s.d.). *O bebé dos 0 aos 2 anos*. Retirado de <http://www.misericordiaob.pt/downloads2/18.pdf>. Acedido a 10/02/2015.
- Bourdial, I. (2004). *Enciclopédia de Ciências Larousse: A Flora e a Fauna*. Rio de Mouro: Círculo de Leitores.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Campos de Carvalho, M. (1998). Comportamentos de crianças pequenas em creches e arranjo espacial. *Temas em Psicologia*, 6(2), 126. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v6n2/v6n2a05.pdf>. Acedido a 8/02/2015.
- Carvalho, A., Salles, F., & Guimarães, M. (2002). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Brasil; UFMG.
- Carvalho, M. (2005). *Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças de creche*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Coelho, S. (2009). *Sono-Vigília na infância: Conhecimentos dos Educadores*. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro.
- Conceição, S. & Dias, I. (2014). O objeto de transição: um estudo em contexto de creche. *Revista Zero-a-seis*, 1(30), 4-5.
- Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Cordeiro, M. (2014). *Educar com Amor*. Lisboa: Esfera dos Livros.

- Correia, S. & Dias, I. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*, nº60/1, 2-4.
- Coutinho, C. (2008). *Técnicas e instrumentos de recolha de dados*. Retirado de http://faadsaze.com.sapo.pt/12_tecnicas.htm. Acedido a 5/01/2015.
- Cró, M. & Pinho, A. (2011) A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social. *Revista Ibero-americana de Educação*, nº56/1, 1.
- Decreto Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/97 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Escola Secundária José Régio. (2008) *Educador de Infância*. (p.3). Retirado de <http://psicologia.esc-joseregio.pt/wp-content/uploads/2008/10/educador-de-infancia.pdf>. Acedido a 17/01/2015.
- Esteves, A. (2009). *A importância de chuchar*. Retirado de <http://www.rituaismaternos.com/a-importancia-de-chuchar/>. Acedido a 09/02/2015.
- Fitas, A. (2012). *A avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar: o portefólio das crianças*. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lima, E. (1996). *Nova Enciclopédia Portuguesa*. (vol. 1). Amadora: Ediclube Coleccionáveis, S.L.
- Lispector, C. (s.d.) *Frases de Clarice Lispector*. Retirado de <http://kdfrases.com/frase/98611>. Acedido a 17/01/2015.
- Louredo, P. (s.d.). *Sociedade das abelhas*. Retirado de <http://www.escolakids.com/sociedade-das-abelhas.htm>. Acedido em 7/05/2015.

- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22 (37), 7-32.
- Nápoli, L. (2013) *O que são espaço e objetos transicionais*. Retirado de <http://lucasnapoli.com/2013/01/13/o-que-sao-espaco-e-objetos-transicionais-final/>. Acedido a 02/12/2014.
- Neves, J. (1996). Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em administração*,1(3), 1.
- Pacievitch, T. (s.d.). Abelha. Retirado de <http://www.infoescola.com/insetos/abelha/>. Acedido a 7/05/2015.
- Pavilhão do Conhecimento. (s.d.). Retirado de http://www.pavconhecimento.pt/visite-nos/exposicoes/detalheModulo.asp?id_obj=1188. Acedido a 7/05/2015.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Casa de Trabalho.
- Salamonde, C. (1981). *A importância do objeto transicional no desenvolvimento psíquico sadio*. Retirado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9537>. Acedido a 01/12/2014.
- Santos, M. (2012). *Contar Histórias*. Retirado de <http://www.colegio-santiago.pt/index.php/edublogue/14-desenvolvimento-infantil/457-contar-historias>. Acedido a 9/06/2015.
- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, J. & Nunes, C. (2008). *As múltiplas linguagens e a apropriação do conhecimento pela criança na educação infantil*. Retirado de <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1029>. Acedido a 31/12/2014.

- Simão, A. (2013). *O objecto transicional – uma meta-análise do conceito e uma revisão da literatura*. Dissertação de mestrado. Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.
- Sousa, S. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. Dissertação de mestrado. Universidade Fernando Pessoa.
- Vasconcelos, T. (1997). Introdução. In Ministério da Educação (Ed.), *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação, 13-16.
- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes): implicações para a intervenção em Educação Pré-escolar. *Revista Inovação*, 12 (2), 19.
- Vasconcelos, T. (2011a). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011b). *Trabalho por projectos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Velazquez, P. (2010). *Performances dos bebés – Corpo, objeto, descoberta e conhecimento*. Curso de Especialização em Pedagogia da arte. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação.
- Vicente, D. (2014). *O bebé e o objeto de conforto*. Retirado de <http://www.maemequer.pt/desenvolvimento-infantil/crescer/comportamento/o-bebe-e-o-objeto-de-conforto>. Acedido a 10/02/2015.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural, Notas de Antropologia da Educação*. Porto: editora Afrontamento.

ANEXOS

ANEXO 1 – 11.^a REFLEXÃO - CRECHE

Reflexão 01/12 – 03/12 – 11.^a semana

Ao fim de mais uma semana de prática pedagógica e após a reflexão da sessão conjunta com todos os grupos e professores do nosso mestrado, novas questões e temas foram surgindo.

Mais uma vez, durante a semana, foram desenvolvidas com as crianças atividades de expressão plástica, tanto individuais como coletivas. Estas últimas consistiam em cada criança participar numa parte da elaboração do trabalho. Na atividade coletiva desenvolvida, que consistia na pintura com rolo da massa de uma árvore de natal de tamanho grande, numa superfície de papel de cenário, as crianças não revelaram muita adesão, à semelhança de outras atividades deste género que já foram desenvolvidas anteriormente. Perante estas reações questiono-me: Será por serem realizadas fora da sala? ; Será que é por serem realizadas com a folha de papel de cenário no chão e não sobre uma mesa? Todas estas dúvidas emergem, pois em nenhuma atividade deste género as crianças se envolveram e mostraram interesse, desistindo logo da pintura, assim que a começaram. E noutro tipo de atividades, dentro da sala de aula, que se realizam sobre uma mesa e em que as crianças estão sentadas, a sua reação é totalmente contrária. Não faz parte da rotina das crianças essas alterações de locais onde habitualmente costumam trabalhar, assim como também, o facto de realizarem experiências plásticas em superfícies nas quais não é costume serem feitas, neste caso a folha de papel ficar sobre o chão. Certamente, que ao alterarmos os locais e as condições em que habitualmente as crianças realizam as atividades, elas também modificam os seus comportamentos.

Tendo em conta a troca de ideias que foi exposta na reunião conjunta, surgiram novos temas que fazem sentido para mim serem pensados, mas que ainda não me tinha apercebido, pelo menos da perspectiva em que foram abordados. Foi lançada a ideia de que os nossos comportamentos não são os mesmos nas diferentes situações do dia, assim como os das crianças também não o são. Isto é, não temos o mesmo comportamento às nove horas da manhã e às cinco da tarde. No entanto, nós estagiárias também temos comportamentos distintos em momentos muito próximos do nosso dia.

Ou seja, temos um comportamento quando estamos a orientar uma proposta educativa e temos outro comportamento quando nos envolvemos com o grupo em momentos de brincadeira livre ou noutras alturas da rotina. Quando atuo/oriento uma atividade (contar uma história, fazer um teatro, etc.), sobretudo em grande grupo, sinto uma pressão diferente sobre mim, porque sei que é uma altura do dia em que tenho mais fragilidades. Há a preocupação de envolver todas as crianças nas atividades, senti-las interessadas e cativadas, tentar que não comecem a dispersar. Tudo isto condiciona o sistema nervoso e o meu modo de agir naquela altura, revelando uma postura insegura e acabando por não aproveitar aquele momento da melhor maneira. Se depois desse momento em grande grupo existirem outras atividades, como expressão plástica ou exploração de materiais, parece que fico mais aliviada quando se faz a transição, pois aquele momento mais tenso em grande grupo, no qual pretendia focar a atenção das crianças, já tinha passado. O que está errado, porque devia agir com naturalidade ao longo de todos os momentos da atividade desenvolvida, naquele horário estipulado, tal como ajo nos momentos de brincadeira livre. Contudo, nessas alturas não estipuladas para atividades, também não estou com a preocupação de manter o grupo coeso, interajo de um modo mais individual com cada criança.

Olhando para todo este percurso ao longo destas onze semanas de estágio, vejo já algumas mudanças no meu comportamento. E creio que só ocorreram devido aos alertas e avisos que me foram feitos, nomeadamente por parte da educadora cooperante, que é quem nos acompanha diariamente e com maior intensidade. Também ela nos vê crescer à medida que o tempo avança. Foi devido aos alertas dela que fui construindo e melhorando o meu comportamento com as crianças. Sendo eu uma pessoa fechada e com pouca capacidade de estabelecer relações, ficava muito fechada no meu canto a ver o tempo passar, dando-me pouco às crianças e desperdiçando as oportunidades de aprofundar laços afetivos. Embora, as diferenças possam ainda ser poucas, eu esforço-me todos os dias para sair do comodismo de estar sentada e quieta, procurando superar-me a mim mesma. Procuo brincar mais com as crianças tentando que façam novas aprendizagens também nas alturas de brincadeira livre. Procuo ser mais ativa ao longo do dia e mais alegre, transmitindo isso às crianças, de modo a que elas fiquem contagiadas pela boa disposição do ambiente que as rodeia. De acordo com Pascal e Bertram (1999) citados por Calheiros & Seixas (2010) “o estilo de interação da educadora-criança é um factor promotor da eficácia da experiência da aprendizagem,

que é uma das variáveis mais significativas da educação de infância, reveladora do tipo de pedagogia que se pratica.” (p.3)

Todos estes comportamentos e modos de ser e de estar influenciam as crianças. Ou seja, o modo como reagimos, como falamos, como estamos com elas, terá influência no seu desenvolvimento pessoal. As crianças desenvolvem-se de acordo com os estímulos dos vários contextos onde estão inseridas e portanto vão-se moldando de acordo com o que experienciam. De acordo com Ferreira, Amorim & Vitória (1994, citado por Salomão & Ramos, 2013), estes defendem que “ a criança se desenvolve a partir das trocas com os outros, mediante um sistema de valores e conceitos compartilhados, adaptando-se às diferentes situações e experienciando seus próprios sentimentos e comportamentos ao longo do processo.”

Outro aspeto que considero relevante desta semana, foi o facto de termos discutido, entre estagiárias e professora supervisora, novos métodos de avaliar, pois sentíamos-nos pouco satisfeitas com o método que estávamos a usar. Tornava-se um pouco vago por ser apenas constituído por perguntas fechadas e estava incompleto. Decidimos também focarmo-nos na avaliação de quatro crianças ao invés das oito, pois consideramos que se torna complicado avaliarmos de forma correta as oito crianças ao mesmo tempo, porque existem sempre aspetos que nos falham e que provavelmente seriam muito importantes de constar na avaliação daquela criança. Reduzindo o número de crianças a avaliar para metade, podemos ser mais específicas e focarmos a nossa atenção apenas nas naquelas crianças que avaliamos, desenvolvendo assim um melhor processo e conseqüentemente, um melhor produto de avaliação.

Referências bibliográficas:

Salomão, N. & Ramos, D. (2013). *Desenvolvimento infantil: concepções e práticas de educadoras em creches públicas*. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1516-872013000300015&script=sci_arttext (Acedido em 05/12/2014).2014.

Calheiros, M., J. & Seixas, S., R. (2010) Supervisão das interações educador-criança: que relevância na prática pedagógica?. *Interações*. Nº 14, pp.185-215.

ANEXO 2 – 13.^a REFLEXÃO- CRECHE

Reflexão 15/12 – 17/12 – 13.^a semana

Quase a terminar este “curto” estágio em creche, é importante refletir sobre o papel do educador no desenvolvimento harmonioso da criança. Durante esta semana reparei que uma das crianças da nossa sala, a que mais recentemente se juntou ao grupo, andava mais alegre, mais sociável, interagia mais com os colegas do que em todas as semanas anteriores. Antes, a criança procurava sempre o colo e raramente brincava, (quando as estagiárias a incentivavam a ir brincar, em vez de estar constantemente sentada aos nossos colos), ela começava a chorar “vigorosamente” e não ia ter com os colegas. Mas esta semana, embora procurasse o colo, isso aconteceu menos vezes e, quando as estagiárias a incentivavam a ir brincar, ela ia e sorria com mais facilidade, falava mais e estava muito bem-disposta. Foi uma mudança notável.

A alteração no comportamento desta criança fez-me refletir sobre o que teria acontecido para que aquela criança mudasse tanto. Talvez a fase mais difícil da sua adaptação já tivesse sido ultrapassada, (já passou um mês desde que entrou no grupo) e neste momento, pode estar a sentir-se mais estável e segura. Por outro lado, penso que a boa relação que se foi desenvolvendo entre as estagiárias e a criança também lhe foi dando maior confiança e segurança.

Esta criança mostrava-se frágil e pareceu-nos ter défice de atenção, e, nestas circunstâncias achámos importante confortá-la e também apoiá-la nos seus medos para que ela ganhasse confiança a fim de explorar o que a rodeia. Isto está intimamente relacionado com o vínculo entre criança e o cuidador, ela precisa de segurança e confiança para avançar sem receios, em vez de estar sempre refugiada nos colos dos adultos. Em relação à adaptação e insegurança da criança, Equipa Pim e Tito (2011: 24) afirma “O educador constituirá um pilar básico no êxito da adaptação, pois tornar-se-á o modelo adulto que irá substituir os pais neste contexto de creche. Assim sendo, devemos tentar criar um vínculo afetivo com a criança, que a ajudará a sentir-se segura e confiante.”

Há ainda outra criança que tem demonstrado comportamentos mais agressivos para com os colegas. Ora puxa os cabelos, ora bate com objetos que tenha à mão, ora morde. Esta

criança também tem vindo a mudar o seu comportamento, mas de uma maneira negativa. No início era a criança mais calma do grupo e pouco se incomodava quando os colegas se metiam com ela. Pensamos que talvez isto se relacione com fases do desenvolvimento da própria criança. Esta criança passa por fases em que não consegue gerir os seus sentimentos, sendo a agressividade a maneira “escolhida” para se exprimir, libertando assim as suas “frustrações”. Perante estas situações menos positivas, procuro alertar a criança através do diálogo, mostrando-lhe que não foi correto e que o colega não gostou. É importante que o educador mostre à criança os seus sentimentos e que não os omita ou os finja, pois a criança deve perceber que uma pessoa verdadeira tem inúmeros sentimentos, zanga-se, alegra-se, irrita-se, entristece-se, etc. No entanto, é fundamental ter em conta que tudo o que se transmite deve ser de um modo equilibrado para que a criança perceba os seus limites e regras. Calegari citada por Brandão (2011) refere “A criança pequena não tem competência cognitiva para trabalhar a frustração. Ela agride para se defender do que sente e não entende aquilo como uma agressão. É instintivo”. Brandão (2011) prossegue afirmando “Com o tempo e a educação que recebe, a criança aprende a transformar essa raiva em um comportamento aceite pela sociedade. Descobre uma maneira, uma válvula de escape para lidar com as frustrações, assim como nós adultos fazemos na maioria das vezes.”

No que respeita às atividades de expressão plástica esta semana pude constatar que as crianças reagiram melhor às atividades relacionadas com estampagens ou contornos (das mãos, por exemplo), do que às atividades de cariz sensorial, (como a que envolveu a exploração da espuma de barbear). Três das seis crianças presentes nessa atividade rejeitaram fazê-la, tendo esta que ser adaptada. Ao invés das crianças explorarem a espuma com as mãos, as crianças preferiram fazê-lo com o pincel quando este lhes foi oferecido, pois foram incentivados a começar a atividade sem ele estar à sua vista. Contudo, uma vez que não estavam a querer desenvolver a atividade, tomei a decisão de os motivar com a utilização do pincel.

No que toca aos momentos da rotina noto grande evolução na autonomia das crianças, sobretudo no que toca às refeições (ao comerem sozinhos) e mesmo na higiene, ao tentarem lavar as mãos esfregando uma na outra, observando as bolhas do sabão nas mãos. Tivemos oportunidade de verificar que ao longo de todas estas semanas, a evolução nas crianças foi muito grande. Praticamente nenhuma criança no grupo andava e agora já todos o fazem, conseguem segurar com alguma destreza os copos da água,

conseguem fazer jogos de encaixe, conseguem produzir alguns vocábulos como “dá” ou “papá”. Porém, este é o campo em que a maioria das crianças apresenta menos evolução, a nível linguístico apenas uma criança fala de modo perceptível e responde às questões dos adultos. De acordo com Cordeiro (2012, p.315) “Como são muitos os mecanismos envolvidos na fala: audição, processamento cerebral, funções neurológicas, funcionamento dos músculos, articulações, laringe e faringe, língua, dentes, etc., pode haver diversas razões para uma criança não falar. A estes fatores acresce a necessidade de um ambiente afetivo.”

Esta semana resolvemos aplicar modificações na avaliação. Estruturámos de modo diferente as nossas perguntas para que não fossem tão fechadas e passassem a ser mais abertas devido ao facto de acharmos que não estávamos a avaliar do melhor modo. Esta mudança possibilitou a descrição das várias ações das crianças. No entanto, sentimos que estamos a regredir, no que toca ao modo de avaliar, pois sentimos que estamos a descrever e a tornar maçador o texto para quem lê e para quem escreve. Fico assim, um pouco periclitante perante os modos de avaliar, não me sentindo satisfeita neste aspeto tão importante para a educação.

Referências bibliográficas:

Brandão, M. (2011). *Como lidar com a agressividade infantil*. <http://bebe.abril.com.br/materia/como-lidar-com-a-agressividade-infantil> (Acedido em 19/12/2014). 2011.

Tito, E. P. (2011). *Projeto criativo para creche*. São Domingos de Rana: Mundicultura LDA.p. 24.

Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança do 1 aos 5 anos*. (6.^a ed.) Lisboa: A esfera dos livros. p. 315.

ANEXO 3 – 7.^a REFLEXÃO – JARDIM-DE-INFÂNCIA

Reflexão 20/04 e 22/04 – 7.^a semana

Nesta sétima semana de PES foi a minha vez de intervir. O que mais realço desta semana foram as várias dificuldades que tive e as surpresas que também senti, nomeadamente nas respostas das crianças às atividades propostas.

As dificuldades que mais sinto, antes mesmo de intervir, consistem em definir várias propostas educativas que abranjam a grande heterogeneidade das crianças, que existe na sala, em função das diferentes intencionalidades que pretendo que as crianças alcancem. Ou seja, é difícil para mim conseguir chegar às necessidades tão distintas existentes no grupo. Por vezes, penso em propostas que englobem todo o grupo e que se podem fazer com a participação de todos, no entanto, nem sempre se pode estar a desenvolver atividades com o grupo inteiro. Algumas propostas só as crianças mais velhas conseguem fazer, devido às suas competências mais desenvolvidas e próprias das suas idades. Portanto, as crianças mais novas não conseguem acompanhá-las e têm que desenvolver atividades paralelas ou então brincam livremente pelas várias áreas da sala. Tenho sempre a preocupação, tal como nos foi alertado ao início, de ter em atenção as crianças que para o ano ingressarão no 1.º ciclo do ensino básico. Estas crianças necessitam de trabalhos mais específicos e têm que se habituar a trabalhar um pouco mais do que os mais novos, pois as exigências são outras para quem transitar para o 1.º ano de escolaridade. Planificar todas estas propostas paralelas e ter noção se é pouco ou muito para o tempo que se tem, para mim é bastante complicado.

Aliado à situação que acabei de referir, vem também, a minha pouca capacidade de gerir tudo ao mesmo tempo, como já referi em reflexões anteriores. Por mais que tente chegar a todo o lado, há sempre qualquer coisa que me falha. Ou as crianças estão muito irrequietas e o ritmo de trabalho não avança, ou as atividades pensadas são demasiado extensas para o pouco tempo que se tem. Alguma coisa influencia sempre o trabalho planeado. Segundo o que oiço constantemente por parte dos professores, uma planificação deve ser flexível e não rígida, e como tal, tento sempre que possível adequar o que foi planeado ao contexto e ao que se vive no momento. Para Zabalza (1994, p.6) “A melhor planificação é aquela que se auto-planifica continuamente, que se auto recria no interior da própria aula”. No entanto, nem sempre tenho essa

capacidade de modificar o que havia planejado em função das situações que se me depararam e, como tal, as coisas sempre correm da melhor forma.

Também os diálogos com as crianças não são fáceis de se conseguir. Quando mantenho uma conversa com o grupo no tapete, não sei se por culpa minha, se por o grupo ser irrequieto, há sempre muita agitação. No entanto, penso que grande parte da desorganização da conversa deve-se a mim, porque tenho dificuldade em controlar devidamente o grupo. As crianças colocam o dedo no ar para intervir, sobretudo aquando da exploração de histórias, e não esperam a sua vez de falar, começam de imediato a intervir. O que acontece é que várias crianças fazem isto ao mesmo tempo e forma-se uma confusão total. Por isso, devo ter mais capacidade para estabelecer a ordem no diálogo, permitindo apenas falar quem tem o dedo no ar e a quem eu pedir que fale. Se eu deixar que respondam sem respeitarem a vez, as conversas em grupo nunca irão resultar, segundo vivenciei esta semana e noutras anteriores. Na minha opinião, se nunca colocar regras, as crianças nunca aprenderão a respeitar os outros durante as suas conversas.

Por outro lado, fiquei bastante surpreendida com vários trabalhos de pintura que as crianças realizaram esta semana, nomeadamente a pintura com pincel, no cavalete. Esta consistia em representar a flor que mais tinham gostado de observar através da lupa. A escolha consistia entre, rosas, estrelícias, lavandas e bocas de jarro. Depois com uma fotografia da flor, junto à folha de papel onde iam realizar a pintura (no cavalete), pintavam ao seu gosto, tendo como referência aquele modelo. Os resultados que surgiram foram muito bonitos. As crianças representaram de uma forma muito semelhante ao real, aquilo que observaram. Eu tinha pensado que talvez não conseguissem aproximar o seu desenho àquilo que viram, mas afinal surpreenderam-me bastante. Calculei que saíssem desenhos mais abstratos, mas enganei-me. Embora os mais novos, e os que têm alguma dificuldade no registo do desenho, necessitassem de orientação, a grande maioria representou muito bem as suas flores. Até os caracóis que se encontravam numa das flores não foram esquecidos e também foram representados junto às mesmas.

Tendo em conta que esta semana de estágio teve um dia a menos de intervenção, devido à greve das assistentes operacionais, não realizámos a visita à biblioteca do agrupamento de escolas para recolher mais informações sobre as abelhas. No entanto,

relativamente às pesquisas que as crianças trouxeram de casa, houve uma boa adesão por parte dos pais e as crianças que trouxeram bastantes informações sobre as abelhas. Depois, em conjunto, foram exploradas algumas delas e perceberam que já tinham respostas a algumas das questões que gostariam de saber. Contudo, também não houve a oportunidade de planificarmos em conjunto, quais as suas propostas a realizar sobre este tema. Na próxima semana trataremos disso, e embora saibamos que as propostas devem surgir dos interesses das crianças, nós temos o dever de as saber orientar e de não deixar que se afastem muito do assunto, nem que se baseiem sempre nas mesmas áreas de conteúdo, nomeadamente, na expressão plástica. Devido ao facto de o trabalho de projeto ser feito em conjunto, enquanto orientadoras das crianças temos o dever de as saber conduzir, e aproveitando as suas ideias devemos utilizá-las da melhor forma, permitindo que as crianças possam tirar o maior proveito possível das experiências que lhes proporcionamos.

Referências bibliográficas:

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Ed. ASA.

ANEXO 4 – 11.^a REFLEXÃO- JARDIM-DE-INFÂNCIA

Reflexão 18/05 a 20/05 – 11.^a semana

Nesta 11.^a semana de PES, ficou a meu encargo a atuação. Em termos de atividades e do desenrolar das mesmas considero que foi uma semana muito mais positiva e que correu nitidamente melhor em relação à última semana em que intervimos. Ao longo da reflexão irei abordar a minha postura durante a semana, que permitiu que a minha atuação corresse melhor. Também irei referir-me à visita ao agromuseu rural da D. Julinha na Ortigosa, que foi uma boa experiência para nós, enquanto estagiárias e sobretudo para as crianças.

Depois das últimas recomendações recebidas pela educadora cooperante e pela professora supervisora, percebi que tinha de mudar a minha atitude e a postura perante as crianças, assim como também o modo de planificar, nomeadamente a diversidade de propostas educativas. Assim sendo, ao longo da semana fui tentando agir de uma maneira mais descontraída com as crianças, envolver-me mais com elas, brincar, sorrir, ou seja, interagir de uma maneira mais afável, divertida, que fosse mais próxima das mesmas. E senti durante os dias de atuação, várias demonstrações de afeto espontâneas por parte de alguns elementos do grupo, como levantarem-se do tapete e virem-me dar um beijo no rosto ou pedirem se podiam dar-me um beijo. Este tipo de afetos não existia anteriormente. Noto que a partir do momento em que comecei a brincar mais com as crianças, a envolver-me nas suas brincadeiras, fez com que elas também comessem a construir laços e a ganharem mais confiança em mim, acabando por mostrarem isso nas pequenas demonstrações de afeto. Esta estreita relação é defendida nas OCEPE (1997) quando é referido que “A relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a auto-estima da criança (...)”. Assim sendo, a relação que o educador estabelece com a criança é fundamental para o seu desenvolvimento interior e para a sua construção do “Eu”. À medida que iniciava novas propostas, tive o cuidado de incluir nelas, todas as crianças. No tapete, fiz uma breve explicação e por vezes também demonstrei uma maneira de desenvolver a proposta, exemplificando, de modo a que as crianças quando se dirigissem para os locais de trabalho soubessem o que iam fazer e, portanto, já estivessem despertas. Agi desta forma, pois na minha última semana de intervenção tinha agido de forma incorreta.

Em relação às atividades desenvolvidas, estas sofreram alterações em relação às da última vez que intervimos, no sentido em que devia existir maior diversidade de experiências para as crianças. Não podia estar a dinamizar as propostas sempre da mesma forma, pois estava a cair numa rotina que não estava a cativar as crianças e havia ainda tantas vivências que estas ainda não tinham experienciado. Como é referido nas OCEPE (1997) “é condição que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas (...)”. Assim, as crianças não estavam a formar aprendizagens significativas, pois as experiências que lhes proporcionava eram para elas já habituais e não algo novo e desafiante. As OCEPE realçam estas ideias, afirmando que (1997, p.26) “Cabe (...) ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança (...)”. Desta forma, esta semana resolvemos permitir às crianças que assistissem ao conto de uma história através do flanelógrafo, assim como tiveram a oportunidade de recontar essa mesma história ouvida e de construir um pictograma sobre qual era o animal favorito das crianças da sala. A partir destas atividades podemos trabalhar as várias áreas de conteúdo do pré-escolar, mas de uma maneira mais diversificada.

Contudo, aquando da construção da planificação tive muitas dificuldades, no sentido em que não conseguia organizar da melhor maneira as propostas ao longo do dia. Neste sentido, se não fosse o feedback da educadora cooperante, se esta não tivesse dado a sua opinião em relação à planificação, de certeza que as atividades que até correram bem, não iriam ter acontecido da forma mais positiva. Ainda sinto muita dificuldade em organizar a planificação, eu sei que posso estar a colocar muitas atividades numa tarde, o que implica as crianças passarem muito tempo no tapete, e sei que isso não pode acontecer porque elas rapidamente se cansam e começam a ficar agitadas. Como na minha cabeça as histórias são sempre contadas no período da tarde, e todas as outras propostas partiam da história, embora sabendo que era demasiado tempo seguido para as crianças, eu não conseguia desconstruir essa minha ideia. Em conversa com a minha parceira também não conseguimos arranjar solução, por isso mantivemos tudo da parte da tarde, ficando muitas atividades seguidas no tapete. Ou seja, o que tinha ficado planeado era contar a história “Todos no sofá” a seguir ao almoço, depois explorar a história, de seguida as crianças recontavam-na, depois faziam o pictograma e se desse tempo iriam experimentar novas técnicas de pintura. Para quem, como eu, tem bastante

dificuldade em manter o grupo organizado no tapete, esta planificação não seria viável. Assim sendo, foi fundamental o feedback da educadora cooperante, pois permitiu-me compreender que a história podia ser contada no período da manhã e umas atividades se podiam fazer de manhã e outras à tarde.

Na terça-feira, dia 19 de maio, realizamos uma visita ao agromuseu da D. Julinha na Ortigosa. As crianças estavam bastante entusiasmadas com o passeio, sobretudo porque iam deslocar-se de autocarro. Na minha opinião, esta visita foi muito importante para nós estagiárias, porque apesar de ser perto de Leiria, mostrou-nos e permitiu-nos contactar com as burocracias que uma visita implica. Desde as autorizações dos pais, ao transporte nos autocarros, à segurança das crianças, aos adultos necessários para acompanhar o grupo, etc. Esta saída também permitiu às crianças contactarem com o meio rural e com a natureza, nomeadamente com os animais e algumas plantas. Embora tivessem ouvido e seguido as diversas explicações da guia que os orientou, nas várias partes da quinta, para as crianças, aquilo que referiram como sendo mais significativo para elas, foi mesmo o facto de terem visto vários animais. Gostaram ainda mais quando puderam dar “festinhas” no burro que havia lá na quinta. Na minha opinião esta saída de campo, foi muito importante para as crianças devido às vivências que puderam experimentar.

Referências bibliográficas:

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

ANEXO 5 – 13.^a REFLEXÃO JARDIM-DE-INFÂNCIA

Reflexão 01/06 a 03/06 – 13.^a semana

A 13.^a semana de intervenção incluiu as festividades do dia da criança e também a visita de uma apicultora da Associação de Apicultores de Leiria. Foi uma semana um pouco mais curta devido às festividades, mas ainda assim deu para vivenciar novas experiências, retirando sempre aprendizagens das mesmas, umas correram bem, outras menos bem, como vou referindo ao longo da reflexão.

Na terça-feira realizei com as crianças uma experiência, também relacionada com o nosso projeto, pois envolvia mel. A experiência consistia em juntar num só frasco de vidro, vários líquidos com densidades distintas, de modo a verificar se se misturavam ou se formavam camadas distintas, uns sobre os outros. Apresentei às crianças mel, água com corante azul e óleo alimentar. E antes de juntar todos os líquidos ia questionando-as se eles se misturavam, se deixávamos de ver o mel, a água ou o óleo. Praticamente todas me responderam que eles se iam misturar. Foi aí que coloquei sobre o mel, a água com corante e logo ali criaram-se duas camadas distintas. Pedi às crianças que as mexessem com uma colher, para elas verificarem que mesmo ao serem mexidos, os líquidos não se misturavam. De seguida perguntei se ao colocar o óleo ele iria misturar-se ou iria ficar em camada como os anteriores. Aí algumas crianças responderam que se misturavam e outras já disseram que isso não ia acontecer. Ao ser colocado o óleo junto à água e ao mel, as crianças ficaram surpresas e quando voltaram a mexer os líquidos, verificaram de novo que não se misturavam. Perguntei porque é que isso acontecia, porque é que o mel ficava em baixo e água ficava sobre o mel ou o óleo sobre água, e uma das crianças mais velhas logo me disse “O mel fica em baixo porque é mais pesado” (R., 6 anos). Eu corrigi “Sim, é mais denso”. Ao longo da experiência tive a percepção de que as crianças estavam muito interessadas e sobretudo fascinadas com aqueles factos científicos, que por mais que mexessem os líquidos, eles continuavam sempre insolúveis. Após estarem os três líquidos sobrepostos, as crianças iam propondo sugestões, como “então e agora se pusermos mais mel ele fica cá em cima?” ou “Se pusermos mais água ela vai ao fundo?”. E de modo a colaborar na colocação de questões, dúvidas e participações interessadas, dei-lhes a oportunidade de colocarem mais um pouco de mel para elas o verem a passar as duas camadas superiores e a juntar-se ao mel que já se encontrava no fundo do frasco. O mesmo aconteceu com a água, as

crianças colocaram um pouco mais de água com corante junto às três camadas e elas verificaram que a água atravessava o óleo e ia juntar-se à restante água. No final, após todas as hipóteses testadas, as crianças registaram sobre a forma de desenho, aquilo que o frasco apresentava, ou seja, as três camadas dos líquidos sobrepostas. Foi visível o interesse e a participação das crianças no decorrer da experiência, o que constituiu um prazer significativo para elas, mas também para mim, transmitindo-me mais confiança naquilo que estava a fazer. De acordo com Zabala e Arnau (2007, citado por Martins et al, 2009) “Assumindo-se que, em idade pré-escolar, as crianças estão predispostas para aprendizagens de ciências, cabe aos(as) educadores(as) conceber e dinamizar actividades promotoras de literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional”. Como referem os autores, cabe aos educadores proporcionarem estes momentos científicos às crianças, já que estas têm capacidades para os compreender e demonstram muito interesse neles, como foi o caso da experiência que relatei anteriormente.

Na terça-feira à tarde, após a leitura e exploração da história desse dia, resolvemos ensinar-lhes um excerto da música da abelha Maia. Para que esta lhes fosse mais familiar, sugeri que a adaptássemos e substituíssemos o nome Maia por Mel, que é o nome do nosso fantoche de luva da sala. No entanto, esta proposta não correu tão bem como a anterior referida, pois as crianças não estavam a mostrar entusiasmo nem motivação em aprender a música. E após refletir um pouco sobre a situação, logo concluí que me excedi na exploração da história, levando as crianças a ficarem muito tempo sentadas no tapete, e deste modo já não possuíam atenção nem interesse suficientes para dinamizar a canção. Com esta vivência aprendi que nem sempre é necessário explorar intensamente as histórias, sobretudo se depois existem atividades que implicam continuar no tapete sentadas. Há que ter consciência do tempo que cada proposta implica, para não sujeitar as crianças a estarem muito tempo sentadas, sobretudo nesta altura do ano em que estão excessivamente cansadas.

Na quarta-feira desta semana recebemos na “nossa” sala a visita de uma apicultrora pertencente à associação de apicultores de Leiria. Com esta participação, nós e as crianças, ouvimos informações das quais já tínhamos conhecimento, mas sobretudo pudemos ficar a conhecer novos factos sobre as abelhas. Segundo Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos (1998) “O educador pode também alargar a diversidade do processo

interativo, apelando para a participação de outros adultos da instituição e da comunidade que possam enriquecer o projecto com as suas contribuições” (p.101). A informação que mais foi ressaltada pelas crianças foi o facto de existirem vários tipos de mel, devido à origem do pólen ser de diferentes flores. A apicultora levou dois frascos de mel, cada uma com um tipo de mel diferente, um com uma tonalidade escura e outro com tonalidade mais clara, e explicou que isto acontecia pois o mel era feito com o pólen de diferentes plantas. Também levou um exemplo de cera e um frasco de pólen que são produzidos por estes insetos e, ficámos a saber que este último, serve para a alimentação dos seres humanos. Também descobrimos que o mel tem um grande efeito de cicatrização sobre várias feridas. Esta partilha de experiências e de conhecimentos foi muito benéfica para as crianças que contactaram com novos saberes adquirindo também novo vocabulário.

Em suma, esta semana foi muito mais positiva para mim, no sentido em que correu significativamente melhor. A minha postura e atitudes são outras e consigo estar mais à vontade e mais segura com as crianças. Agora, que apenas faltam duas semanas do final, já estava a interiorizar este ritmo, contudo entretanto já acaba. Sinto que há muito que aprender e sinto muita necessidade de fazer observação ainda em contexto de jardim-de-infância, pois tivemos muito pouca oportunidade de o fazer neste ano letivo.

Referências bibliográficas:

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, I. et al. (2009). *Despertar para a Ciência : actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXO 6 -Transcrição do vídeo 1 de 02/12/2014, das 12h00 até às 12h08

PARTE I

A criança M e a criança J encontram-se junto à mesa. A criança M tem a sua fralda de rosto no chão, está apoiado com uma mão sobre a cadeira e outra mão sobre a mesa e observa a estagiária que trás a chupeta da criança J e lha entrega. A criança M afasta e encosta a cadeira à mesa.

A criança J encostado de perfil junto à mesa virado para a parede com uma mão sobre a mesa e a outra mão a segurar, pelo braço, o seu boneco de peluche, com o seu braço estendido ao longo do corpo. Dá meia volta, virando-se para trás para receber a chupeta que a estagiária lhe trás, estica o braço, que estava sobre a mesa, agarra-a e coloca-a na boca. Começa a caminhar, imediatamente, em direção à outra ponta da sala. Cai e começa a gatinhar em direção à cozinha com o seu peluche na mão.

A criança M desloca-se da mesa e apanha a sua fralda que estava no chão, que segura pela mão. Pisa uma ponta da fralda que arrasta pelo chão e cai. Coloca-se de cócoras e pega num pedaço da fralda, coloca-a na boca e levanta-se agarrando com as duas mãos, ambos os lados da fralda. Dirige-se para junto da estagiária que filma, fica a olhar para a câmara, debruça-se sobre as pernas da estagiária e quando sai cai para trás, fica sentado, tira a fralda da boca produz alguns vocábulos e volta a colocar a fralda na boca, sempre a olhar para a camara. Começa a gatinhar sobre a fralda em direção à cozinha, pisando-a com os joelhos. Levanta um braço para uma porta da cozinha e empurra-a para se fechar, à medida que se levanta e se coloca de joelhos junto à bancada da cozinha. Ajeita a fralda na boca com a mão, estende um braço para a bancada da cozinha, depois coloca as duas mãos sobre a pequena porta e coloca-se de pé deixando a fralda cair no chão, ao abrir a boca. Caminha, colocando-se em frente da porta e brinca na cozinha. Baixa-se sobre a zona da porta, que está aberta e explora o que está nas prateleiras com outros colegas. Logo de seguida chega a estagiária e levanta a criança M para ir trocar a fralda. A estagiária apanha a fralda do chão e coloca-a sobre a bancada da cozinha.

A criança J encontra-se junto à cozinha a brincar, de pé, com um braço a mexer na bancada da cozinha e o outro braço ao lado do corpo a segurar o urso de peluche. Larga o peluche da mão deixando-o caído no chão e agarra um copo em cada mão afastando-se da cozinha. Cai no chão e fica sentado com uma mão dentro de um copo, que está no

chão e o outro, na outra mão, junto ao peito e deixa-o descair para junto da perna. Olha fixamente para a frente. Junta os dois copos brincando com eles, batendo um no outro. Deixa cair um copo e inclina-se para ir buscá-lo e agarrando um copo em cada mão, começa a gatinhar para junto da cozinha. Quando chega perto desta coloca um braço numa prateleira, ficando de joelhos, e o outro braço mais acima na bancada e coloca-se de pé. Com uma mão que tem um copo estica-a para a porta e bate com o copo nela. Coloca os dois braços sobre a bancada e junta os copos. Desloca-se para trás, levando os copos e cai no chão ficando sentado. Inclina-se para a frente ficando de cócoras, dirige-se para a cozinha, apoia-se com um braço na bancada e levanta-se. À mesma com os copos na mão fica de perfil junto da cozinha e com uma mão na bancada começa a bater com um copo sobre a mesma. Larga o copo sobre a bancada e vira-se para a zona do fraldário, pois outra colega segura nas mãos o boneco de peluche da criança J que estava no chão. Essa colega afasta-se da criança J com o peluche nas mãos e a criança J vira-se repentinamente para o lugar onde a colega foi, amparando-se na porta da cozinha. Começa a caminhar para o local onde a colega foi e quando lá chega apanha o seu peluche, que já estava no chão, encostando-o ao seu peito. Apoia-se com uma mão nas costas da educadora para se baixar e levantar. A criança J permanece junto da educadora com uma mão encostada a ela e a outra mão a segurar o peluche, encostando-o ao rosto. Com a mão livre mexe na chupeta e volta a colocar a mão nas costas da educadora. Começa a caminhar, contornando por trás a educadora que está junto às prateleiras, transportando consigo o seu peluche na mão e encosta o boneco ao rosto e depois ao peito. Permanece parado junto à câmara e estende o seu boneco com um leve sorriso à estagiária que filma, recua o braço, segura no peluche com as duas mãos, ficando a segurá-lo só numa. Vira-se de costas, ao mesmo tempo que um colega que está junto a ele lhe tenta tirar a chupeta esticando os dois braços em direção ao seu rosto, e começa a caminhar em direção à zona do tapete com o boneco pendurado numa das mãos. O colega vai atrás dele com esse intuito, mas acaba por tropeçar e cair e caem os dois, porque a criança J é puxada. O colega tira-lhe a chupeta enquanto a criança J está caída no chão. O colega levanta-se com a chupeta da criança J na mão e este coloca-se na posição de sentado e logo de seguida inclina-se para trás e deita-se sobre o tapete. Rebola para o lado da parede voltando a sentar-se e o colega que tem a chupeta, dá-lhe a chupeta colocando-a na boca e logo a criança J se deita novamente para trás. Volta a sentar-se, ajeita a chupeta com a mão, permanece sentado e olha para a zona das prateleiras. Balança-se para a frente e para trás, põe o peluche que segura numa mão, ao

seu colo, nunca o largando, e volta segurá-lo numa mão apenas, tirando-o do colo. Vira-se para o lado, larga o boneco ao seu lado no chão, mete o braço junto ao corpo e volta a agarrar o peluche que está junto ao outro braço. Afasta o peluche um pouco para o lado, mantendo-o debaixo da mão e começa a gatinhar arrastando o peluche debaixo de uma mão. Para de gatinhar e senta-se, deixando o peluche no chão ao seu lado. Senta-se melhor e começa a brincar com o fecho do tapete. Larga o fecho e começa a explorar o carro de brincar que tem ao seu lado pousado no chão, fazendo rodar uma roda do carro. Chega de repente um colega e tira-lhe o carro com o qual brincava. O colega agarrou no carro e afastou-se. A criança J olha para ele mexe na chupeta, que permanece na boca, inclina-se para a frente, deixa cair a chupeta da boca e agarra no seu boneco de peluche que estava no chão. Trás o seu peluche para junto de si, apanha a chupeta, coloca-a na boca, agarra no peluche numa mão e começa a gatinhar até junto da estagiária que filma, mexendo no seu chinelo, depois coloca as duas mãos sobre a perna da estagiária, segurando na mão o seu peluche, inclina-se sobre as suas pernas, recua e olha para a câmara, baixa a cabeça e inclina-a sobre as pernas da estagiária, como se fosse encostar, mas levanta de novo a cabeça permanecendo sentado junto da estagiária com uma mão sobre a sua perna. Larga o boneco de peluche e vira-se para o lado contrário à estagiária, inclina-se para a frente, levantando a anca em posição de prancha, mas volta a sentar-se. O seu peluche fica no chão em frente ao seu pé. Vira-se para trás ficando de cócoras, olha para a câmara, volta a sentar-se e inclinando-se pega no seu peluche que está à sua frente. Levanta de novo a anca e volta a sentar-se. Põe o peluche sobre o colo, mexe na ponta da corrente da chupeta e olha em frente durante alguns segundos. Agarra no peluche numa mão, vira-se para o lado apoiando-se nas pernas da estagiária que está perto de si e coloca-se de pé. Estica o braço para a frente cuja mão segura o boneco de peluche e volta a recuá-lo, agarrando o boneco com as duas mãos e volta a segurá-lo apenas com uma, na mão em que estava anteriormente, mantendo o braço para baixo junto ao corpo. Vira-se de costas e afasta-se a caminhar para a zona da mesa com o peluche pendurado na mão. Tropeça, cai e é levantado pela estagiária que verifica a sua fralda e pega nele ao colo, levando-o para o fraldário para a trocar.

PARTE II

Enquanto a criança J troca a fralda a criança M permanece junto da zona da cozinha a explorar este local. Tira a fralda de cima da bancada da cozinha, segurando-a numa mão

e depois trocando-a para a outra e larga-a sobre a porta da cozinha. Segura num copo com uma das mãos enquanto a outra está apoiada sobre a bancada da cozinha. Levanta o braço com o copo no ar e a fralda cai no chão. Coloca o copo na boca com uma mão e a outra continua sobre a bancada. Coloca-se de perfil apoiado sobre a bancada e permanece com o copo na boca, amparado pela mão. Tira o copo da boca, olha para o chão, baixa-se e apanha uma pequena colher de pau que está no chão e levanta-se, esticando o braço que tem a colher de pau e segurando na outra mão o copo. Baixa o braço e começa a caminhar para a zona do tapete com ambos os objetos em cada mão. A fralda permanece pousada no chão, junto da cozinha. Chega ao tapete e vira para o lado da prateleiras, continuando a andar tocando com a colher no copo. Eleva os dois objetos ao nível do peito e logo os baixa e coloca a colher por cima do copo, tentando encaixá-la dentro do copo e continua a andar tira a colher do copo, bate com ela no copo e cai no chão. A fralda de rosto continua caída junto à cozinha. Coloca-se em posição de prancha e ergue-se ficando de pé, continua a caminhar e chega de novo à cozinha, onde se debruça, colocando o copo sobre a bancada e a colher mais ao lado, esticando o braço. Move-se para o lado colocando o copo junto da colher e explora essa zona da bancada, as prateleiras e os objetos. Baixa-se para manipular os objetos das prateleiras, segurando-se com uma mão na bancada, volta a pôr-se de pé e manipula os materiais, espreitando sobre a bancada. Coloca-se de perfil, segurando-se na bancada com uma mão e com a outra segura na colher. Volta a colocar-se de frente para a bancada onde coloca a colher. Baixa-se segurando-se com as duas mãos na bancada, espreitando as prateleiras, larga uma mão da bancada e estica-a para a prateleira onde agarra a colher. Ergue-se um pouco e volta a colocar a colher na prateleira e volta a levantar-se trazendo para cima a colher. A sua fralda de rosto permaneceu sempre no chão junto da cozinha.

ANEXO 7- Transcrição do vídeo 2 de 03/12/2014, das 12h00 até às 12h08

A criança M encontra-se a gatinhar pelo chão, para e senta-se com um pedaço da fralda de rosto na boca. Pega na mesma, compõe-na e volta a colocá-la na boca. Puxa a fralda, que sai da boca e volta a colocá-la agarrando a fralda com a mão e empurrando o tecido para a boca, fixando-a de novo, mordendo-a. Com uma mão segura uma parte da fralda, mantendo o braço no ar.

A criança J está em pé, junto às prateleiras e segura o seu boneco de peluche pela perna, à medida que caminha, e cai. Ao mesmo tempo mantém a chupeta na boca.

Ambas as crianças ficam sentadas a olhar para o computador.

A criança J larga o boneco de peluche e volta a agarrá-lo, segurando-o por uma perna e levanta-se apoiando-se nas prateleiras da estante. A criança M mantém-se sentada e ambas as mãos seguram pontas diferentes da fralda e uma outra ponta mantém-se fixa na boca. Olha para vários locais e vira-se colocando-se de cócoras. A criança J avança alguns passos mantendo o boneco de peluche na mão e a chupeta na boca. Olha para trás observando o que se passa à sua volta. Abana o braço que segura o boneco, balançando-o para a frente e para trás, e avança alguns passos, para e cai no chão. Fica de cócoras e com o peluche no chão aproxima o seu rosto do boneco e encosta-o, passando o seu rosto sucessivas vezes no boneco. Mantém a chupeta na boca durante estes momentos. Torna a levantar-se segurando o boneco por uma perna e começa a andar, abanando o braço que segura o peluche, de novo para a frente e para trás, voltando a cair e a sentar-se.

Entretanto a criança M passa das cócoras para a posição vertical, mantendo-se de pé, ajeita a fralda que se encontra fixa na boca por uma ponta. Com as mãos segura na fralda que está pendente na sua boca e avança alguns passos sempre com a fralda na boca. Pára, roda a fralda nas mãos e coloca outro pedaço da fralda na boca. Avança mais alguns passos para o lado esquerdo com a fralda fixa na boca e uma mão livre.

A criança M pára junto ao tapete e perto da criança J que se encontra de cócoras. A criança M segura com a mão a fralda que está fixa na boca, ajeitando-a. Encosta uma mão à parede e mantém-se de pé. Enquanto isso a criança J de cócoras, deita-se no chão arrastando com a mão o boneco para a frente, à medida que se estica sobre o tapete e sobre o chão, de barriga para baixo. Volta-se de barriga para cima, nunca largando o

boneco. Segura na corrente da chupeta com a mão livre, puxa-a e tira-a da boca, esticando o braço, coloca-a perto do seu boneco de peluche pairando sobre ele. Puxa a chupeta para junto de si, mantendo o braço elevado acima de si e coloca a chupeta na boca.

Enquanto isto a criança M sai de perto da parede, segurando com uma mão uma parte da fralda e leva-a junto ao rosto perto do nariz, sempre com a mesma ponta fixa na boca. Avança alguns passos mantendo esta mão junto ao rosto e arrastando uma ponta da fralda pelo chão entre as pernas. Chega perto das prateleiras, para, agacha-se e levanta-se logo de seguida, segurando com uma mão uma parte da fralda. Apoiando-se nas prateleiras, larga a fralda e apanha um brinquedo do chão, sempre com a fralda na boca. Faz alguns movimentos com ele no chão, agachando-se e levanta-se sustendo o brinquedo na mão com o braço um pouco elevado no ar. Deixa cair o brinquedo e avança alguns passos para o ir apanhar, segura-o com as duas mãos e avança para o lado esquerdo, para junto do tapete, continuando com a fralda fixa na boca e arrastando a ponta caída pelo chão entre as pernas.

A criança J ainda deitada sobre o tapete e o chão, vira-se de barriga para baixo, coloca-se em posição de prancha durante breves segundos e cai para o lado esquerdo. Coloca-se de novo em prancha, até que chega perto de si a estagiária que o coloca em posição vertical e verifica se é necessário trocar a fralda. Como não se verificou a estagiária avança para outra criança. A criança J mantém-se de pé breves momentos com a chupeta na boca e segurando o seu boneco por uma das pernas, mantendo-o ao lado do corpo. Mexe na chupeta que tem na boca com a mão livre e cai ficando sentado no chão. Mas logo de seguida larga o boneco e deita-se para trás ficando de barriga para cima. Eleva a anca, vira-se para um lado, vira-se para o outro, mexe na chupeta mantendo-a na boca, segura no boneco e volta a sentar-se.

A criança M quando chega junto ao tapete com o brinquedo cai e o brinquedo espalha-se pelo chão. A criança fica de cócoras, acaba por largar a parte da fralda que tinha na boca. Volta a sentar-se e pega na fralda e coloca-a de novo na boca. Permanece sentada e brinca com o brinquedo que voltou a segurar. Coloca-se de cócoras soltando a fralda que prendia na boca e avança de gatas, sem a fralda, que se encontra no chão. Segura numa mão uma pequena peça e coloca-a dentro de um brinquedo que está junto de si. Coloca-se de pé e começa a andar deixando a fralda para trás, no chão. Apanha outra

peça que está no chão e volta para perto do brinquedo onde colocou a outra e coloca esta também. Avança alguns passos começa a manipular o brinquedo e senta-se a fazê-lo.

A criança J segura no boneco de peluche, coloca-se em posição de prancha e levanta-se. Volta a cair ficando sentada. Apoia-se na parede para se tentar levantar, recostando a cabeça junto ao peluche que tem numa mão encostado à parede. Levanta-se, segurando o peluche com o braço elevado perto da face, e com a chupeta na boca, caminha alguns passos. Segue para junto da zona da cozinha e coloca o peluche sobre a bancada da cozinha, que está aproximadamente à altura da sua cabeça e encosta a cabeça no peluche, permanecendo assim recostado com a chupeta na boca e vai brincando, com a mão disponível, no fogão da cozinha.

Enquanto isto a criança M choraminga um pouco e continua sentada no chão a brincar com os brinquedos e afastado da sua fralda que continua no chão. Olha para o colega que está perto de si a brincar e entretanto levanta-se e dirige-se para a fralda que ficou no chão e apanha-a, colocando um pedaço da mesma na boca, ficando o resto da fralda pendurada pela sua boca. Baixa-se e volta a apanhar outra ponta da fralda segurando-a na mão e dá alguns passos em direção à mesa. Debruça-se um pouco sobre ela e com o braço estendido sobre a mesa, movimenta-o de um lado para o outro. Dirige-se um pouco mais para o lado até junto de uma cadeira e começa a baloiçá-la, afastando-a da mesa para se sentar. Coloca os braços no ar e roda para um lado e para o outro em jeito de dançar. Baixa os braços e permanece sentado com a fralda na boca.

A criança J ainda junto à cozinha cai no chão e fica sentada. Larga o seu boneco e quando se movimenta para se erguer volta a agarrar o boneco por um braço. Coloca-se de pé apoiando-se na cozinha. Desloca-se até às prateleiras dos brinquedos transportando o seu boneco de peluche pela mão e a chupeta na boca. Permanece em pé junto das prateleiras e coloca o seu boneco na prateleira à sua frente sem o largar, e com a outra mão começa a manipular os brinquedos. Olha para trás, volta de novo a cabeça para a frente e torna a voltá-la para trás. Vira-se de lado continuando com uma mão numa prateleira a mexer nos objetos e a outra segura o peluche, mantendo o braço ao lado do corpo, e olha em redor e de novo para a prateleira, continuando a brincar. A educadora aproxima-se, ele olha para cima para ela, e volta-se para a frente, mantendo a cabeça inclinada um pouco para trás, encostada à perna dela, que se colocou atrás de si.

Olha para cima de novo e observa-a a ir embora. Coloca uma mão na prateleira e pega num objeto da mesma com a mão livre, pois a outra segura o boneco de peluche. Olha de novo para trás, estica o braço de novo para a prateleira manipulando os objetos. Deixa cair a chupeta no chão, baixa-se para apanhar a chupeta não largando o boneco que segura na outra mão. Pega nela, levanta-se e tráz-la para cima segurando-a na mão. Coloca a mão que tem a chupeta atrás das costas, volta a trazê-la para a frente, olha para a chupeta que está na mão e coloca-a na prateleira, largando-a. Volta de novo a segurá-la e coloca-a na boca fazendo movimentos de sucção. Olha para baixo, inclinando a cabeça e segura na ponta da corrente da chupeta, esticando-a para a frente e larga-a de novo. Estica o braço livre para a prateleira e explora os objetos que lá se encontram, colocando peças de encaixe umas nas outras. Manda-as para o chão e baixa-se para as apanhar, segura em algumas e cai para trás ficando sentado no chão, nunca largando o seu peluche. Pega em algumas peças de encaixe com as duas mãos e larga o seu boneco, deixando-o pousado ao seu lado. Coloca o conjunto de peças encostado à sua cara, inclinando um pouco a cabeça para trás e deixa cair as peças que estavam agrupadas. Inclina-se para a frente pegando numa e sorrindo oferece-a à estagiária que está a filmar junto a si e com a outra mão segura outra peça. Deixa cair a peça no chão que ofereceu, inclina-se e vai busca-la e estica-a de novo para a estagiária. Repete as mesmas ações, deixa cair a peça, vai buscá-la e eleva-a. A estagiária recebe-a. Ele vai buscar outra e estica de novo o braço e oferece-a também e a estagiária recebe-a. Volta-se para o outro lado, pega no seu peluche numa mão e uma peça de encaixe na outra mão, coloca-se em posição de prancha e tenta-se levantar. Levanta-se, coloca o boneco por cima do seu ombro e inclina a cabeça encostando-se ao boneco. Estica o outro braço e coloca a peça que tinha na mão na prateleira e agarra noutro objeto que se encontra na prateleira, observa-o na sua mão, continua com o peluche pousado no seu ombro e começa a caminhar em direção ao tapete, deixa cair o objeto e cai no chão largando o boneco e fica sentado.

A criança M sentada na cadeira junto à mesa e com um pedaço da fralda de rosto na boca, agita as mãos no ar junto ao seu peito. Coloca uma mão no cavalo de balouçar que tem atrás de si e começa a abaná-lo. Levanta-se da cadeira, dá alguns passos e baixa-se para apanhar uma peça que está no chão e dirige-se para o cavalo onde larga a fralda da boca e brinca com a peça no cavalo. Outra criança chega perto da criança M e tira a fralda que está sobre o cavalo para o chão e logo esta é apanhada por outra criança que a

leva para outro lugar da sala. A criança M brinca com a peça junto ao cavalo, mas outra criança tira-lha da mão, à força. A criança M está junto ao cavalo e tenta colocar-se em cima dele, até que consegue e fica a baloiçar neste. Entretanto sai do cavalo e com uma mão apoiada nas pegas do cavalo baixa-se para apanhar um brinquedo do chão. Com o brinquedo numa mão, segura-o junto a si, encostado ao seu peito, e com a outra mão continua agarrado ao cavalo e baloiça-o. Abana o objeto que tem na mão, e do peito sobe-o até ao ombro, onde o encosta à cabeça. Ainda agarrado ao cavalo volta a balouçá-lo. Larga o cavalo quando outra criança chega e se agarra também a este. Ampara o brinquedo junto ao corpo, coloca a mão na boca, tira-a a coça o olho. Avança a caminhar, segurando no objeto, contorna o colega que está sentado no chão, coloca-se atrás dele. Dá meia volta e olha para o carrinho que tem na mão. Dá de novo outra volta mais ampla com o carrinho encostado ao corpo. A fralda de rosto da criança M circula nas mãos de outros colegas, enquanto este brinca com outras coisas.

Como o objeto caiu, a criança J sentada inclina-se para ir buscar o brinquedo e manipula-o com as duas mãos. Roda-o para um lado, roda-o para o outro, segura-o apenas com uma mão agitando-o. O boneco de peluche permanece pousado no chão ao seu lado. Passa para a outra mão e também o chocalha. Agarra de novo com as duas mãos e novamente com uma. Permanece sempre com a chucha na boca. Segura o brinquedo só com uma mão e outra vez com as duas.

ANEXO 8 -. Transcrição do vídeo 3 de 9/12/2014, das 12h00 às 12h08

A criança M está a brincar com um brinquedo, de pé de frente para as prateleiras. A sua fralda encontra-se no chão junto a si.

A criança J está encostada à cozinha, de lado, com a cabeça encostada ao seu urso de peluche, o seu braço a rodeá-lo e tem a chupeta na boca. Bate com a mão na cozinha e vira-se para a zona do tapete ficando de costas para a cozinha.

A criança M avança em direção ao tapete a caminhar e transporta um objeto encostado à sua orelha, segurando-o com o braço. Deixa a fralda no chão junto às prateleiras.

A criança J fica encostada de costas para cozinha e com o seu peluche debaixo do braço encostado a si junto ao peito, como se estivesse a abraçá-lo apenas com um braço e continua com a chupeta na boca. Permanece assim de pé alguns minutos. Encosta-se e desencosta-se da cozinha e chucha na chupeta.

A criança M caminha com o mesmo brinquedo na mão em direção à zona da porta. Agarra no brinquedo com as duas mãos e pára. Dá um passo pára novamente e começa de novo a caminhar sem a sua fralda.

A criança J observa a criança M, segura o seu peluche com as duas mãos, vira-se para a zona das prateleiras e dá alguns passos. Eleva o seu peluche numa das mãos abanando-o, e sorri para a estagiária que filma. Encontra-se amparado na cozinha, uma mão apoiada na cozinha e a outra segura o peluche. Permanece com o braço elevado durante algum tempo. Encosta o peluche ao rosto e caminha alguns passos para a frente.

A criança M caminha pela sala com o mesmo brinquedo na mão.

A criança J cai no chão ficando sentada mas mantém uma mão apoiada na cozinha e o peluche junto ao rosto, amparado pelo seu braço e a chupeta na boca. Ergue-se mas fica de joelhos com uma mão apoiada na cozinha. De joelhos balança-se um pouco, mantendo o peluche junto ao rosto. Vira-se de frente para a cozinha continuando de joelhos.

A criança M mantém-se a brincar pela sala com o brinquedo.

A criança J permanece de joelhos com o peluche sobre o ombro encostado ao rosto e a chupeta na boca. A sua mão está apoiada na cozinha. Acaba por se sentar no chão junto a uma das pontas da cozinha com o peluche sobre as pernas e brinca com um dos braços do boneco, enquanto observa o que se passa ao seu redor.

A criança M surge junto à criança J com o mesmo brinquedo na mão, mas logo se afasta a caminhar.

A criança J continua sentada no chão a brincar com o seu peluche e a chuchar na chupeta.

A fralda de rosto da criança M permanece no chão junto às prateleiras dos brinquedos e esta está debruçada sobre a mesa de trabalhos segurando o mesmo brinquedo.

Enquanto isso a criança J já se encontra de joelhos em frente à cozinha com a chupeta na boca e com o peluche numa das mãos, abana-o. Deixa-o cair no chão e vai apanhá-lo. Segura-o e coloca-o de imediato junto ao rosto amparado pelo seu braço. Ergue-se apoiando-se na cozinha e fica encostado a esta, debruçando a sua cabeça sobre o peluche que está sobre a bancada da cozinha e chucha na chupeta.

A criança M continua a caminhar pela sala brincando com o mesmo brinquedo. Aproxima-se da criança J, interage com a câmara e coloca o brinquedo junto à orelha pronunciando alguns sons. Vira-se e continua a caminhar para a zona do tapete.

A criança J levanta a cabeça e o boneco da cozinha, rodeando-o com o braço e mantendo-o junto ao rosto, executando um movimento com o corpo para a frente, volta novamente a debruçar-se sobre o boneco e encostando-se à cozinha. Brinca com um dos braços do peluche, ergue um pouco a cabeça mas continua com o peluche encostado ao rosto e sempre a segurar a mão do peluche. Brinca com esta, ergue-se um pouco, faz uma expressão facial pouco contente e produz alguns sons. Chucha na chupeta e caminha alguns passos com o peluche junto à sua face e segurando no braço do boneco. Pára, balança-se um pouco para o lado como que a desequilibrar-se mas volta à posição vertical, larga o braço do peluche mantendo-o junto ao rosto, avança um pouco mais para a frente e emite um riso, mudando a sua expressão facial no mesmo sentido. Ri várias vezes consecutivas.

A criança M caminha às voltas, na zona do tapete, com o brinquedo na mão.

A criança J baixa-se, coloca o braço que amparava o peluche junto ao rosto, ao longo do corpo e segura o boneco por um braço. Continua a chuchar na chupeta e troca o peluche para a mão contrária colocando o boneco junto ao rosto, ajeita-o com as duas mãos. Fica a segurá-lo junto ao rosto com um braço e movimentada a mão que suporta o boneco. Segura de novo o peluche com as duas mãos e fica apenas com uma mão a segurá-lo, com o braço estendido ao longo do corpo. Começa a caminhar em frente para a zona do tapete com o peluche numa mão segurando-o pelo braço e a chupeta na boca. Pára junto ao tapete, olha para um colega que está a deslocar-se perto de si, coloca o peluche debaixo do braço contrário, junto ao peito, caminha mais uns passos, leva a mão à face, vai de encontro da criança M e caem os dois no chão. A criança M ficando sentada, levanta-se e a criança J permanece deitada de lado no tapete.

A criança M continua a brincar com o objeto que tem nas mãos e caminha pela sala, coloca o objeto na cabeça com as duas mãos, ao mesmo tempo que caminha.

A criança J vira-se de barriga para cima, mexendo as pernas, fletindo-as e esticando-as alternadamente e mexe também o braço que tem o peluche. Vira-se de lado e senta-se sobre o tapete, nunca largando o peluche. Quando se senta coloca o peluche ao seu lado junto às suas pernas e apenas o larga durante uns segundos, voltando a agarrá-lo e coloca-o junto ao rosto enquanto se vira de novo ficando em posição de prancha, levanta uma perna e tomba para o lado ficando sentado novamente com a chupeta na boca e com o peluche junto a si no tapete sem o agarrar. Enquanto está sentado brinca com a corrente da chupeta que está pendurada.

Na mesma altura, a criança M brinca junto à cozinha com o mesmo brinquedo.

A criança J ao brincar com a corrente da chupeta, puxa-a e esta sai da boca e ele coloca-a de novo na boca começando de novo a chuchar. Ri-se para um colega que chega perto de si, este vai-se embora e a criança J vira-se, agarra de novo no peluche, coloca-se em prancha e levanta-se segurando seu peluche por uma orelha, com o braço elevado um pouco no ar, e fica de pé em frente ao tapete, brinca com a corrente da chupeta e começa a caminhar, pára de novo, mas continua a brincar com a corrente da chupeta. Dá mais uns passos e pára, dá mais alguns e torna a parar. Olha para o que os colegas estão a fazer à sua volta e continua a brincar com a corrente da chupeta. A estagiária brinca

com a criança J e esta ri-se e logo cai no chão. Coloca-se em posição de prancha e levanta-se, nunca largando o seu peluche, segurando-o sempre pela orelha.

Em pé segura de novo na corrente da chupeta e começa a caminhar para junto da cozinha. Ao mesmo tempo que caminha, a estagiária leva a criança M para trocar a fralda. Ao segurar na corrente da chupeta, puxa-a e esta sai-lhe da boca. Fica a segurá-la pela corrente olha para ela e com o braço esticado à frente do seu rosto, dirige-se para a cozinha. Coloca-a numa superfície aberta da bancada da cozinha e deixa-a cair lá dentro e vai buscá-la, agachando-se, onde ela sai, na prateleira abaixo. Segura nela e começa a simular a mesma situação colocando a chupeta sobre a superfície mas não a larga. Retira o braço de lá e coloca a chupeta de novo na boca, apoiando-se com uma mão na bancada da cozinha e afasta-se um pouco, e acaba por largar a bancada. Olha para baixo e agarra de novo a corrente da chupeta e segura na outra mão o seu peluche pela orelha.

ANEXO 9 - Transcrição do Vídeo 4 de 10/12/2014, das 12h00 às 12h08

A criança J está de pé parada junto ao tapete e segura numa mão o seu peluche. Choraminga, mostrando-se insatisfeito, produzindo alguns vocábulos semelhantes a “mãe” e caminha ao mesmo tempo.

A criança M transporta um pedaço da fralda preso na boca e a restante fralda fica caída a partir da sua boca, ficando pendurada à frente do seu corpo. Caminha pela sala assim.

A criança J mostra-se muito insatisfeita apresentando uma expressão facial muito infeliz e continuamente repete o vocábulo semelhante a “mãe”. A criança não tem a chupeta consigo.

A criança M com a fralda presa do mesmo modo, agarra com uma mão uma parte da fralda caída à frente do seu corpo. Para por uns momentos e de novo começa a caminhar e para de novo, junto à mesa de trabalhos.

A criança J está parada, em pé, sobre o tapete, com uma mão encostada à parede e a outra a segurar o peluche. Apresenta uma expressão serena e já não produz vocábulos. Avança pausadamente, para fora do tapete e começa de novo com a expressão descontente. Para novamente. Começa a correr em direção ao fraldário e grita um som continuado. Está de pé encostado ao móvel do fraldário e logo de seguida cai no chão, ficando sentado. Inclina-se para a frente e coloca o peluche a seu lado, largando-o e volta a encostar as costas ao móvel.

A criança M continua junto à mesa de trabalhos, em pé, com mais alguns colegas. Uma criança atira uma peça contra ela. Ela olha para o chão, onde cai a peça, nunca largando a fralda que segura na boca e na mão. Bate com o pé duas vezes seguidas no chão e encosta-se à parede, apoiando-se com a mão livre, numa das cadeiras da mesa. Baixa-se e tenta apanhar a peça que está no chão junto aos seus pés. Apanha-a e coloca-a em cima da mesa, tendo tirado a mão que segurava a fralda, mas mantendo-a presa na boca. Encosta-se à cadeira que está desviada da mesa e segura com as duas mãos a peça que está em cima da mesa.

A criança J continua junto ao móvel do fraldário e mexe nos puxadores das gavetas. Segura numa das mãos o seu peluche por um braço. Leva o braço do boneco à boca e segura-o com as duas mãos. Tira da boca o boneco e a estagiária aproxima-se dele.

A criança M desloca-se da mesa até à zona em frente das prateleiras, com a sua fralda de rosto presa na boca, e segura numa mão a peça que estava em cima da mesa. Tenta apanhar outra peça que está no chão, baixando-se e desviando uma parte da sua fralda, que toca no chão, que tapava a peça. Fica agachado uns instantes com a peça na mão. Logo de seguida levanta-se e começa a caminhar para junto da mesa e da cadeira com as duas peças, uma em cada mão. Permanece ao lado da cadeira e encostado à parede, em pé com a fralda na boca e as peças nas mãos. Vira-se de frente para a mesa, encostando-se a esta e coloca as peças em cima da mesa. Deixa cair uma peça no chão. Tira a fralda da boca e volta a colocá-la e começa a caminhar ao redor da mesa com uma peça na mão. Fica parado em frente ao colega que está sentado numa cadeira encostada à parede e agita o braço que tem a peça no ar, em direção ao colega. O colega levanta-se e a criança M desequilibra-se e cai para trás, ficando sentado no tapete com a peça na mão e o pedaço da fralda de rosto na boca. Tenta-se levantar ficando em posição de prancha, puxa uma parte da fralda para trás, volta a cair para trás ficando sentado, mas logo de seguida levanta-se. Enquanto se levanta o pedaço da fralda que está na boca sai e toda a fralda cai no chão. A criança M torna a pegar na fralda de rosto e de novo coloca um pedaço da fralda de rosto na boca. Com uma mão apoia-se na mesa e com a outra ajeita a fralda na boca. Contorna a mesa andando para trás até se sentar na cadeira que está deslocada da mesa e encostada à parede. Sentado, baixa-se para pegar numa ponta da fralda que está a tocar no chão e trá-la para cima para junto do rosto, segurando nela com uma mão, enquanto a outra continua assente sobre a mesa. A criança M levanta-se e ainda apoiada na mesa, avança um passo para a frente e depois recua, balança-se de um lado para o outro, em pé junto à cadeira, e volta novamente a sentar-se, sempre com uma mão a segurar uma ponta da fralda junto ao rosto e a outra sobre a mesa. Volta a levantar-se, senta-se outra vez e eleva as pernas e torna a baixá-las. Levanta-se, larga a ponta da fralda que segurava numa mão, tira a outra mão que estava sobre a mesa e começa a caminhar em frente. Tropeça e cai, mas logo se levanta agarrando a fralda, que está presa pela boca, com as duas mãos. Vira-se para o lado, para o tapete e tenta caminhar para lá, mas de novo tropeça e cai. Volta de novo a levantar-se, mas as pernas ficam a prender a fralda de rosto, que tenta puxar mas não consegue, acabando por lhe sair da boca o pedaço da fralda que lá prendia. Eleva-se, puxa a fralda com uma mão e como esta está debaixo de uma das suas pernas, levanta a perna e puxa a fralda conseguindo levantar-se. Com a fralda numa das mãos caminha para fora do tapete e volta a colocar um pedaço da fralda na boca, assim que sai deste, agarrando nela com as

duas mãos. Dá uma volta a andar, segurando num pedaço da fralda, que está pendurado pela sua boca, com as duas mãos e depois só com uma mão, e dirige-se para a cozinha. Começa a brincar, em pé encostado à cozinha, com os botões e adereços da bancada da cozinha e mantém na boca um pedaço da fralda.

A criança J já possui a sua chupeta, estando com ela na boca, e está de pé em cima do tapete, encostado à parede, de frente, com as duas mãos na parede, uma delas a segurar o peluche. Está virada para a parede e olha para trás para a educadora, acompanhando com o olhar quando ela começa a andar para a sua frente. A criança J vira-se, colocando-se de lado, encostando a cabeça ao seu peluche que segura com o braço que está junto à parede e observa o que se passa na sala. Mexe-se para cima e para baixo, nunca se distanciando da parede nem do peluche e fixa o olhar numa parte da sala que está para trás de si, virando quase a cabeça para trás. Vira a cabeça de repente para a parede, onde está encostado, e bate com a mão livre na parede e logo agarra no peluche que está contra a parede. Desencosta-se um pouco da parede, olha para esta e passa a mão nela, ao mesmo tempo que se encosta de novo. Mexe na chupeta e logo volta a pôr a mão no peluche, volta a desencostar-se e troca o peluche de mão, colocando-o junto à face e a mão livre encostada à parede. Começa a caminhar para fora do tapete e olha para o seu lado esquerdo. Larga a parede, estica o braço e encolhe ao mesmo tempo que dá alguns passos e cai. Logo se tenta levantar, colocando-se em posição de prancha ao mesmo tempo que tenta agarrar o seu boneco de peluche. Passa para a posição de cócoras e eleva-se, ficando em posição ereta com o seu peluche na mão e a corrente da chupeta na outra. Vira-se dando alguns passos e torna a cair ficando sentado e continua a brincar com a corrente da chupeta. Inclina-se para a frente e levanta-se, ficando de pé à frente do tapete, segurando numa mão o peluche e a corrente da chupeta na outra. Parado, observa os colegas que o rodeiam. Aproxima-se da porta e espreita pela pequena abertura existente. Ainda a segurar a corrente da chupeta, puxa-a e ela sai da boca, ficando a segurar a corrente da chupeta e a mesma na mão, mas logo a larga e esta cai no chão. Baixa-se para a apanhar e coloca a chupeta na boca permanecendo uns instantes de cócoras. Brinca de novo com a corrente da chupeta e segura na outra mão o seu peluche e ergue-se. Vira-se para a zona do tapete e depois para a zona das prateleiras e para os seus colegas. Dá uns pequenos passos e cai sentado no chão. Inclina-se para a zona do tapete com o seu peluche na mão e a chupeta na boca.

A criança M está junto às prateleiras com um pedaço da fralda de rosto na boca. Baixa-se para apanhar uma ponta da fralda que está a tocar no chão e apanha toda a fralda que estava pendurada pela sua boca, segurando-a nas mãos, não permitindo que nenhuma ponta da fralda tocasse no chão e começa a caminhar afastando-se das prateleiras.

A criança J está deitada com a cabeça sobre o tapete e os membros inferiores fora dele. Tem a cabeça apoiada no peluche, servindo de almofada e com uma mão segura na corrente da chupeta que está na boca. Rebola para um dos lados afastando-se do peluche, mas estica o braço tocando nele e volta de novo a aproximar-se do seu boneco.

A criança M está no centro da sala, de pé, com um pedaço da fralda na boca e outro a segurar na mão. Baixa-se para brincar com um brinquedo que está no chão perto dos seus pés, sem tirar a fralda da boca.

A criança J está em cima do tapete, em pé, perto da parede, e junto de um colega. Segura numa mão a corrente da chupeta e na outra o seu peluche e caminha para a zona do fraldário. Ao chegar a esta zona para, vira-se de costas para o móvel do fraldário e de frente para o centro da sala, e coloca o seu peluche junto ao rosto. O colega vai ter com ela. A criança J sai de junto do colega e dirige-se de novo para o tapete e pára.

A criança M está a brincar com o mesmo brinquedo sentada no chão e com a sua fralda de rosto pousada ao seu lado no chão.

A criança J está junto à porta, em pé, virado para o centro da sala. Segura numa mão o peluche e na outra a corrente da chupeta e na boca a própria chupeta. Observa o que se passa na sala. Anda uns passos para trás, desequilibra-se e cai ficando sentado no chão com o peluche numa mão e brinca com a corrente da chupeta com a outra mão. Tenta levantar-se e coloca-se junto à porta, virado para esta e continua a segurar o peluche e a corrente em cada mão. Afasta-se da porta e dirige-se para a frente do tapete.

A criança M continua sentada no chão a brincar com o brinquedo de encaixe e com a fralda pousada a seu lado, no chão.

ANEXO 10 - Transcrição do vídeo 5 de 16/12/2014, das 12h00 às 12h08

A criança J está junto às prateleiras e começa a correr em direção à estagiária quando a vê, com a sua chupeta e o seu boneco de peluche. Agarra-os de imediato e inclina-se, fletindo um pouco as pernas e deixa a chupeta cair no chão e torna a apanhá-la e colocá-la de seguida na sua boca. E o peluche coloca-o junto à sua face, segurando-o com uma mão ao mesmo tempo que caminha pela sala em direção à mesa de trabalhos, onde coloca o seu boneco e debruça a cabeça sobre ele. Mas logo a eleva, olhando para trás, para o resto da sala, tirando o seu peluche de cima da mesa e segurando-o numa mão. Encosta-se à cadeira, que está fora da mesa e encostada à parede, mas logo se desencosta e dá alguns passos para a frente, afastando-se da cadeira, contornando a mesa ao mesmo tempo que passa com o braço esticado sobre esta.

A criança M encontra-se no centro da sala a segurar a sua fralda de rosto e a levanta-se do chão. Assim que se ergue, coloca um pedaço da fralda na boca. Avança alguns passos para a frente, para e vira-se, ficando de costas para o tapete. Segura na fralda com as duas mãos e o mesmo pedaço na boca e abana-se de um lado para o outro. Logo começa a caminhar para perto das prateleiras dos brinquedos. Chega perto destas e agacha-se agarrando um brinquedo da estante numa mão e na outra mão uma parte da fralda. Afasta-se das prateleiras, a caminhar, até ao tapete, onde tira a mão da fralda, mas de novo a segura. Caminha alguns passos sobre o tapete em meia-lua. Para quando chega ao limite do tapete, por breves segundos, e logo avança alguns passos para fora do tapete com um pedaço da fralda na boca, ficando pendurada por esta, uma mão a agarrar na fralda e outra num brinquedo.

A criança J desloca-se da mesa para o tapete. Chega a este, para e cai para cima das almofadas, ficando deitado sobre elas com o boneco numa mão debaixo de si e a chupeta na boca. Assim permanece alguns momentos, observando o que vai acontecendo na sala. Logo de seguida levanta a cabeça e posiciona-se para se sentar, ficando sentado com as costas encostadas à parede, e puxa para junto de si o seu peluche segurando-o pela mão.

A criança M sai do tapete e caminha até à cozinha com a fralda presa pela boca e um brinquedo na mão. Ao chegar à cozinha coloca-se numa das extremidades desta, por trás desta.

A criança J está deitada com a cabeça sobre o seu peluche e sobre as almofadas do tapete e as pernas fora do tapete, viradas para a zona das cadeiras. Levanta um pouco a cabeça e olha para a frente, encostando o queixo e o nariz ao seu boneco. De repente começa a levantar-se e assim que se ergue, cai e logo se levanta agarrando no seu peluche e na corrente da chupeta, que acaba por puxar e esta sai-lhe da boca, ficando com ela na mão. Dirige-se para a mesa, onde apoia as coisas sem as largar, olha para cima para a estagiária e diz “olá” mostrando uma expressão feliz.

A criança M encontra-se junto a uma das extremidades da cozinha com o brinquedo nas mãos. Está de frente para a parede e de costas para o resto da sala. A estagiária tira-lhe o bibe, desabotoando-o.

A criança J perto da outra estagiária continua a olhar para ela e persistente de novo diz “olá”, sorridente. Segura numa mão o seu peluche e na outra a sua chupeta. De repente olha para a sua mão que segura a chupeta, balançando-a. Baixa o braço e olha para a frente. Logo de seguida ergue-o ao nível dos seus olhos, observa a chupeta e dirige-se para a mesa onde coloca a chupeta, mas logo a segura, colocando-a na boca. Começa a caminhar e afasta-se da mesa com o peluche pela mão. Tropeça e cai ficando sentado no chão virado para a cozinha. Logo de seguida, inclina-se para a frente, arrastando consigo o seu peluche e tenta levantar-se. Levanta-se e dirige-se para a zona das prateleiras dos brinquedos. A meio do percurso, troca o peluche de uma mão para a outra, segurando-o à mesma pelo braço. Continua a caminhar até chegar às prateleiras, onde se encosta de perfil. Ao mesmo tempo que ele, chega um colega que se coloca à sua frente e estica o braço para dentro de uma prateleira, que fica na direção da criança J. Logo retira o braço, sem trazer nada, e lança a mão à cara da criança J, agredindo-o. Com o movimento e a força, lançou a chupeta da criança J ao chão. A criança J agacha-se para apanhar a chupeta do chão, levanta-se, coloca-a na boca e afasta-se das prateleiras com o seu peluche numa mão e dirige-se até à cozinha. Para junto a uma das extremidades, de frente para esta e para a criança M, que está por trás da extremidade da cozinha.

A criança M, com o pedaço da fralda presa na boca e um brinquedo numa mão, estica a outra mão mexendo na chupeta da criança J. A criança J mostra-se incomodada e afasta a cara da mão da criança M e esta acaba por recuar a mão e agarra um pedaço da sua fralda. A criança J contorna um pouco a ponta da cozinha aproximando-se um pouco

mais da criança M. Esta brinca com o brinquedo batendo com ele na bancada da cozinha. À medida que a criança J se aproxima, a criança M estica o braço para um dos seus lados e recolhe-o, para de novo mexer na corrente da chupeta da criança J. Esta também estica o braço e toca no nariz da criança M. A criança J volta a aproximar-se mais um pouco da criança M, enquanto esta segura na corrente da sua chupeta. A criança J estica de novo a mão, querendo tocar na cara do colega, mas recua-a. A criança M também larga a corrente da chupeta e mexe no objeto com as duas mãos, mantendo os dois braços esticados sobre a bancada e a cabeça encostada a um dos braços. A criança J tem o braço que segura o peluche, esticado contra a parede um pouco acima da sua cabeça, mas depois logo o baixa e recua um passo para trás. A criança M estica o braço na direção do peluche, mas logo o retira voltando a manusear o brinquedo. A criança J vira-se para a parede e brinca, passando o dedo pela parede. Retira-o de lá e coloca a mão na chupeta, mexendo-a.

De repente dirige-se de novo para a bancada da cozinha colocando a mão sobre esta e abana a cabeça em forma de negação na direção da criança M. volta a aproximar-se do colega, encostando de novo a mão que segura o peluche, à parede e a outra alcança o pulso e o braço do colega, mas este afasta o braço. A criança J mantém a mão sobre o braço do colega e puxa-lhe a camisola, acabando por largar, pois a criança M também o repele, abanando o braço. A criança J começa a caminhar afastando-se da cozinha e do colega. Ao mesmo tempo, troca o peluche de uma mão para a outra e mexe na chupeta com a mão livre, rodando-a na boca.

A criança M permanece por trás da bancada da cozinha com uma mão mexe no brinquedo e inclina-se para o lado para com a outra mão agarrar um pedaço da fralda, deixando cair o pedaço que tinha na boca e agarrando uma nova parte da fralda e coloca na boca. Volta a inclinar-se para o lado para agarrar uma ponta da fralda que trás para cima da bancada, mas logo o larga e esse pedaço cai e ele volta a agarrá-lo, ao mesmo tempo que flete várias vezes os joelhos. A criança M permanece encostada à parede com a fralda de rosto na boca, com uma mão a agarrar a fralda e outra pousada sobre a bancada da cozinha enquanto olha para baixo, com a cabeça inclinada. Entretanto dá um passo para a frente com a mão apoiada na bancada da cozinha, junta os dois pés, bate com um pé no chão, deixa cair um pedaço da fralda que segurava com uma mão, ficando esta a tocar no chão e recua para junto da parede, sempre a olhar para baixo.

A criança J desloca-se da zona das prateleiras até junto do cavalo de baloiço com o seu peluche na mão. Também lá está um colega que acaba por se sentar no cavalo. A criança J está de costas para o resto da sala, mas virado para o cavalo e para a parede onde este está encostado. Permanecendo assim junto ao cavalo e o seu colega lá sentado, acaba por cair no chão ficando também sentado.

A criança M já afastada da parede continua apoiada na bancada da cozinha, mas agora de frente para a parede e agarrado à bancada, caminha para trás a olhar para o chão com o outro braço ao longo do corpo e com uma colher na mão. Volta a avançar pisando a fralda e leva a colher na mão tocando na fralda, e logo de seguida ajoelha-se junto à ponta da bancada da cozinha, sempre apoiado com a mão na mesma. Logo se ergue, não largando a bancada nem a fralda que tem presa na boca. Sempre a olhar para baixo, caminha para a frente e para trás, ao redor da bancada da cozinha. Volta a segurar no brinquedo que está em cima da bancada e na outra a colher de madeira, que coloca nas aberturas da bancada e que acaba por cair no chão. A criança M coloca o seu brinquedo sobre a bancada, segurando-o com as duas mãos e colocando-se na curva da bancada. Enquanto uma mão segura agora no brinquedo, a outra mão retira a fralda da boca e fica a segurá-la na mão, ao mesmo tempo que manuseia o brinquedo que tem na outra mão, sobre a bancada da cozinha. Mantendo o brinquedo sobre a bancada coloca a fralda na boca e encosta-se, de novo, à parede. Retira o pedaço da fralda que tem na boca e volta a colocá-la outra vez, ajeitando-a com a sua mão. Logo de seguida, começa a caminhar com o brinquedo numa mão e a com a outra mão a agarrar a fralda que arrasta pelo chão, mantendo-a presa na boca, e afasta-se da cozinha chegando à área do tapete.

A criança J está de “gatas” perto das prateleiras e do cavalo, com o peluche debaixo de uma das mãos e deita-se no chão, apoiando a cabeça sobre o peluche, ficando com esta virada para as prateleiras. Logo levanta a cabeça, vira o peluche ao contrário e deita de novo a cabeça sobre ele, ficando agora virada para a zona do fraldário. Permanece assim deitado enquanto mexe num dos braços do peluche. O colega que estava no cavalo, sai deste e vai ter com a criança J e apoia os seus dois braços nas costas da criança J debruçando-se sobre esta e encosta o seu rosto ao da criança J e volta a afastar-se. Aproxima-se de novo e afasta-se, esticando a mão para o rosto da criança J tirando-lhe a chupeta à força. A criança J fica a olhar para ele, que permanece sentado ao pé de si com a chupeta na mão. A criança J levanta-se, agarra no seu peluche e tira a sua chupeta

das mãos do colega, dirigindo-se a caminhar para as prateleiras dos brinquedos, onde se encosta e onde pousa o seu boneco e começa a mexer na corrente da chupeta. Entretanto logo se aproxima o mesmo colega de há instantes e volta a puxar-lhe a chupeta que lhe sai da boca, mas a criança J também segura a corrente e ficam os dois a “guerrear” por ela, puxando um para um lado e o outro para o outro. A criança J acaba por cair no chão, ficando sentado, enquanto que o colega conseguiu ficar com a chupeta em mãos, afastando-se alguns passos mexendo nela. A criança J fica a olhar sentada para o colega, que está em pé, de costas para si, a mexer na sua chupeta. Entretanto aproxima-se do colega, a estagiária e tira-lhe a chupeta, chamando-o à atenção e devolve a chupeta à criança J. Esta logo se levanta, com o seu peluche numa mão e a chupeta na boca e permanece em pé breves segundos a observar o que se passa em seu redor. Logo começa a caminhar, percorrendo um meio círculo, voltando de novo para junto das prateleiras. Pára em frente destas, olha para trás, volta a virar-se para as prateleiras e cai no chão, ficando sentado e de frente para estas. Volta a levantar-se com o seu peluche pela mão e fica virado para as prateleiras e olha para cima. Entretanto começa a afastar-se da zona das prateleiras e caminha para a zona da mesa e do tapete, permanecendo parado a observar o movimento da sala ao mesmo tempo que mexe, com a mão livre, na corrente da chupeta, abanando a mão para trás e para a frente de encontro ao seu tronco. Logo de seguida começa a caminhar, primeiro para a frente dando alguns passos e logo de seguida, vira-se para trás e dirige-se de novo para as prateleiras. Fica encostado a estas, na zona em que está o espelho. Aproxima-se um colega e debruça-se para dentro da prateleira, forçando a criança J a afastar-se um pouco para trás, mas mantendo-se lá. A criança J estica o braço para dentro da prateleira e a outra criança, coloca-lhe a mão na cara e empurra-o. A criança J recua com o movimento, mas fica com atenção ao que o colega faz. Eleva o boneco e pousa-o nas costas do colega, aproximando-se um pouco deste. Ele olha para trás para a criança J e volta a virar-se para a frente. A criança J vira-se para trás, mexe na corrente da chupeta e com o seu boneco elevado ao nível da barriga, começa a caminhar, afastando-se para a outra zona das prateleiras.

A criança M passeia pela sala com um brinquedo na mão e arrastando a sua fralda pelo chão presa pela boca e na qual agarra com uma mão, caminha sobre o tapete e aproxima-se da mesa de trabalhos, onde deixa cair a sua fralda da boca. Agacha-se para apanhá-la e logo coloca um pedaço da mesma na boca. Fica uns instantes agachado com uma mão na fralda e a outra a manipular o brinquedo. Levanta-se de imediato e dirige-

se para a mesa onde coloca o brinquedo, mas deixa cair de novo a sua fralda no chão. Mantendo o brinquedo em cima da mesa, segurando-o, baixa-se novamente para apanhar a fralda. À terceira tentativa consegue colocar um pedaço da fralda na boca e torna a elevar-se, ficando encostado à mesa, de perfil, com um braço esticado sobre a mesma mexendo no brinquedo e a outra mão a agarrar a fralda, perto da face, enquanto olha para a zona do tapete. Coloca os dois braços sobre a mesa, brincando com o brinquedo, e recosta a sua cabeça sobre um dos braços que está esticado. Desencosta-se, de repente da mesa, vira-se e dirige-se para o tapete, ajeitando a fralda com a mão livre. Junto ao tapete, baixa-se e brinca com o brinquedo sobre o tapete. Deita-se de lado no tapete a brincar com o objeto, mantendo a fralda presa pela boca. Coloca-se de “gatas” e avança com o carro na mão. Lança-o para fora do tapete e fica de novo deitado de lado sobre o tapete. Coloca-se de novo de “gatas” e vai apanhar um carro que foi lançado por colega seu e que chegou perto do tapete e, ao mesmo tempo que o colega quer agarrar o mesmo carro. A criança M consegue agarrar o carro, senta-se no tapete largando a sua fralda da boca, deixando-a caída sobre o tapete, trazendo o carro consigo e dá a volta, virando-se para o lado da mesa, aproximando-se desta de “gatas”, e acaba por se sentar, já fora do tapete, colocando o carro ao seu lado, mexendo-o para a frente e para trás. Depois tráz-lo para a sua frente e brinca com ele sobre o tapete. Volta a colocar-se de “gatas” e avança um pouco sobre o tapete, empurrando o carro à sua frente. Volta a sentar-se no tapete trazendo o carro na mão, mas este escapa-lhe da mesma e vai parar perto da mesa, então a criança M vira-se para ir buscar de “gatas” o carrinho. Quando o agarra volta a sentar-se e coloca-o à sua frente, sobre o tapete, empurrando-o.

ANEXO 11 - Transcrição do vídeo 6 de 17/12/2014, das 12h00 às 12h08

A criança J está próxima da mesa de trabalhos com uma mão apoiada sobre o encosto de uma cadeira e a outra mão ampara o seu peluche que está recolhido pelo seu braço, permitindo que este fique encostado ao seu tronco. Está de costas para a mesa e para a parede e assiste sereno e sossegado ao que se passa no interior da sala. Ajeita o seu peluche com as duas mãos e coloca-o junto do rosto, do mesmo lado da face e amparado pelo mesmo braço. Começa a caminhar afastando-se da mesa, dirigindo-se para perto da porta da sala, que se encontra aberta, onde pára a olhar para o que está para além da porta aberta. De lá sai a estagiária e este observa-a. Desvia-se uns passos para o lado e depois vira-se, ficando de costas para a porta. Segura no seu peluche com o mesmo braço, encostado ao seu tronco, e com a outra mão mexe no braço do boneco. Observa os colegas que brincam e coloca a ponta de um pé a tocar no chão. Começa a caminhar, dirigindo-se para a zona das prateleiras e abana o seu boneco para cima e para baixo. Quando chega perto da prateleiras, pára virada para as estas e segura o seu peluche pelo braço. A criança J observa a criança M que está junto às prateleiras, acompanhando-a com o olhar quando esta passa por si e se afasta das prateleiras. Quando isto acontece a criança J deixa cair o seu peluche no chão, junto aos seus pés. Dá dois passos para a frente e arrasta à frente dos pés o peluche. Depois pára, baixa-se e apanha o boneco do chão. Coloca-o junto à sua face amparando-o pelo braço e começa a caminhar para junto da cozinha onde se recosta.

A criança M brinca nas prateleiras, a estagiária aproxima-se de si e estende-lhe a sua fralda. Este deixa de imediato a prateleira e vai de encontro à fralda, tapando a sua cara com a mesma e caminhando pela sala assim, até chegar à porta, que está aberta, onde pára e olha para a estagiária, que está do lado de fora. A estagiária entra, a criança M que segura a fralda com as duas mãos, coloca um pedaço da mesma na boca, desvia-se caminhando até ao centro da sala, onde pára. Um colega caminha também atrás de si e pára muito próximo dele, e quando este pára, a criança M avança para as prateleiras, onde se debruça numa delas. Olha para um lado e mexe nas peças da prateleira, olha para o outro põe a mão na cabeça, abre a boca e deixa cair a fralda no chão. De imediato, baixa-se para a apanhar, colocando um pedaço na boca, ajeitando-a com as duas mãos. Volta a erguer-se, colocando uma mão na prateleira e a outra mão ampara toda a fralda, impedindo que fique pendurada. Debruça-se de novo na prateleira, afasta-se um pouco desta, deixa a fralda ficar pendente presa pela boca, mas prime-a contra a

sua barriga e roda o tronco de um lado para o outro. Volta a aproximar-se da prateleira e estica o braço pousando-o sobre ela, olha para baixo e mexe os pés. Agarra-se com as duas mãos à prateleira e baixa-se, ficando de cócoras. Inclina-se para a frente, parecendo entrar na prateleira, acabando por ficar de joelhos. Larga a sua fralda que tinha presa pela boca e esta ficou pousada a seu lado, no chão.

A criança J está recostada à cozinha, de frente para esta. Tem um braço fletido sobre a bancada da mesma, acolhendo o seu boneco e encosta a sua cabeça a este, enquanto brinca com os botões da bancada com a outra mão. Levanta a cabeça, retira o boneco de cima da bancada e coloca-o debaixo do braço, entre o braço e o tronco e desloca-se um passo para o lado brincando na bancada da cozinha. Volta a colocar o braço sobre a bancada com o peluche e encosta de novo a sua cabeça, mantendo as pernas um pouco mais afastadas da cozinha, ficando um pouco inclinado. Retira de novo o peluche da bancada, agarrando-o de novo entre o braço e o tronco, inclina-se um pouco para o lado e mexe em qualquer coisa da bancada. Coloca-se de perfil encostado à bancada virado para o fraldário, mas logo se vira para trás e começa a caminhar afastando-se da cozinha. Caminha até às prateleiras com o seu peluche no braço fletido, junto ao peito e a chupeta na boca. À medida que caminha, os seus pés pontapeiam uns dados de tecido que estão espalhados no chão. Debruça-se na prateleira, apoiando a cabeça sobre o seu boneco. Levanta a cabeça, segura o boneco junto ao peito e apoia uma mão na prateleira, ficando de lado agarrado a esta e observa o que se passa em seu redor, durante alguns instantes.

A criança M afasta-se das prateleiras, de gatas, brincando com dois carrinhos, um em cada mão, arrastando-os à medida que vai avançando. A sua fralda fica caída no chão, junto das prateleiras. Desloca-se até junto do tapete brinca com os objetos fora do tapete e depois coloca os carros sobre o mesmo. Levanta-se agarrando num carro, pois o outro é afastado por um colega que se encontra próximo dele deitado sobre o tapete. A criança M em pé começa a caminhar dirigindo-se para junto do cavalo de baloiço. Apoiado no cavalo, apanha o carrinho que está no chão junto ao cavalo e coloca-o entre o este e a parede, ficando agachado e debruçado sobre o cavalo. Olha para cima, para a estagiária que está atrás de si, no fraldário.

A criança J continua junto das prateleiras, agora com as costas encostadas a estas e virado para o centro da sala, e com um braço esticado para trás, para dentro de uma

prateleira. Começa a mexer num brinquedo que está na estante dos brinquedos com a mão que estava lá apoiada. Coloca-se de perfil a mexer no brinquedo e a olhar para este. Segura contra o seu tronco o peluche e na boca mantém a chupeta. Olha por uns instantes para o lado oposto, para a zona do fraldário, enquanto mantém a mão no brinquedo, mas afasta-a um pouco. Volta a olhar para a prateleira e apoia a mão na mesma. Olha para a frente, na direção da câmara, e volta a olhar para o brinquedo na prateleira, virando-se de frente para esta, continuando com a mão apoiada na prateleira, a chupeta na boca e o boneco contra o seu corpo amparado pela sua mão. Volta de novo a olhar para a zona oposta da sala, rodando um pouco o corpo neste sentido e fica uns segundos a observar o que se passa. Recua um passo para trás e encosta-se de novo às prateleiras, colocando o peluche junto ao seu ombro. Virado para a sala, observa o que se passa. Começa a caminhar afastando-se dos brinquedos. Após alguns passos pára, mexendo na chupeta e olhando o que o rodeia. Desvia-se um pouco para o lado e começa de novo a caminhar ao encontro de um colega e de uma peça que rodopia no chão. Pára em frente dela, enquanto o colega a apanha. Dá mais alguns passos, desviando-se um pouco para outro lado, pontapeia um carrinho que é lançado de encontro aos seus pés, agacha-se junto dele, larga o peluche no chão, coloca as mãos no chão e deita a cabeça sobre o peluche. Levanta a cabeça, estica as pernas, vira o peluche ao contrário e torna a deitar-se sobre ele com a cabeça virada para o mesmo lado.

A criança M agachada junto do cavalo, segura o carrinho em mãos, mas volta a colocá-lo entre o cavalo e a parede. Segura-o de novo na mão e levanta-se. Apoia as mãos no cavalo, uma na parte da frente e outra na parte de trás e fá-lo balançar para trás e para diante. Vira-se com o carro na mão, tropeça, cai e lança o carro para o chão distanciando-se um pouco. Levanta-se e caminha até à cozinha, onde apoia a mão, mas logo a tira de lá, levando as duas mãos ao rosto, coçando o nariz. Avança um passo e vai de encontro à criança J que também caminha, desequilibra-se e cai, ficando com um carrinho debaixo da perna. Levanta-se e vê uma colega com a sua fralda a andar até à educadora. Começa a caminhar também até à educadora e tenta tirar a sua fralda das suas mãos. A educadora verifica se a criança M tem a fralda suja, elevando-o ao ar, mas logo o pousa. Este choraminga olhando para a sua fralda que está nas mãos da colega e logo a educadora tira a fralda da colega e devolve à criança M, colocando-a sobre a sua cabeça. Esta assim que tem a fralda começa a caminhar com ela sobre a cabeça agarrando-a com as duas mãos até chegar perto das prateleiras, onde pára uns instantes

virado para a zona da cozinha. Logo roda o corpo e desvia-se para o tapete, quando chega perto deste, tira a fralda da cabeça com as duas mãos e coloca-a logo na boca, desviando-se do tapete caminha para a zona oposta, à cozinha, arrastando a ponta da fralda pendurada pelo chão. Na cozinha encosta-se a uma das suas extremidades. Colocando um braço sobre a bancada mexe nas pequenas estruturas à sua superfície, enquanto a outra mão agarra a fralda. Recolhe o braço e coloca as duas mãos no rebordo à beira da bancada, começa a bater com os pés alternadamente no chão. Coloca-se ao lado da cozinha, com uma mão apoiada na bancada e a outra mão segura um pedaço da fralda aproximando-o do nariz. Balança-se de encontro à parede e pára à frente, até que começa a caminhar, com a fralda presa e pendurada pela boca e as duas mãos a agarrarem, ao nível do peito.

A criança J levanta de novo a cabeça, vira-se para o outro lado, ao mesmo tempo vira também o peluche e fica deitado de lado, virado para a cozinha, com a cabeça apoiada sobre o peluche à mesma. A educadora mexe nas calças da criança J e verifica que este tem a fralda suja. Debruça-se sobre o rosto dele e dá-lhe um carinho, apoiando a sua mão no seu tronco. A criança J vira-se de barriga para baixo, mas logo se coloca de lado, novamente, virado para a cozinha na mesma. Com uma perna à frente da outra e com o braço esticado um pouco para trás das costas, depois ao longo do corpo, depois um pouco à frente da barriga e trá-lo para junto do rosto. Perto deste está um brinquedo no qual vai logo mexer, tentando fazê-lo rodopiar. Até que a educadora pega na criança J e leva-a para o fraldário.

A criança M está junto às prateleiras com uma mão a segurar num pedaço da fralda, que está presa pela boca, e a outra pousada numa prateleira. Avança um passo para o lado e pontapeia um dado de tecido que está no chão, e a mão que estava pousada na outra prateleira já está a mexer no brinquedo da prateleira seguinte. Tira uma peça do brinquedo, segura-a na mão, bate uma vez com ela na prateleira, larga-a e empurra-a para o chão. Coloca um pé dentro da prateleira mais baixa, mantém a mão agarrada à fralda, agora perto da boca e olha para o centro da sala. Tira o pé da prateleira e começa a andar, afastando-se da estante dos brinquedos. Com as duas mãos a agarrar a fralda que está presa pela boca, premindo-a junto ao peito, ficando pendurada e deste modo, é arrastada pelo chão entre as suas pernas. Caminha até perto da porta, onde para, baixa-se e agarra um carrinho que está no chão, manipulando-o de um lado para o outro, ao

mesmo tempo que olha para o fundo da sala. Começa a virar a cabeça e a olhar para trás de si, para o tapete, até que cai para trás, vira-se, colocando-se de gatas e abre a boca, deixando a fralda caída no chão. Começa a gatinhar em direção ao tapete com um braço esticado à sua frente que empurra o carrinho. Quando coloca o carrinho sobre o tapete, levanta-se, segurando-o com as duas mãos, e caminha sobre o tapete. Segura o carro numa das mãos e estica o braço que tem o carro, à frente do seu corpo, em direção à mesa de trabalhos. Quando alcança a mesa coloca o carro sobre esta e brinca com ele arrastando-o, de um lado para o outro. Fica encostado à parede e à mesa a brincar com o objeto. Um colega aproxima-se da mesa com a sua própria fralda de rosto. A criança M larga o carro e julga que a fralda que o colega traz é a sua e agarra a fralda do colega, puxando-a. O colega quer afastar-se e a criança M não larga a fralda dele, ficando este arreliado, notando-se na sua expressão facial. Entretanto a estagiária aproxima-se com a fralda da criança M, e esta larga a fralda do colega e segura a sua. O colega logo se afasta da mesa. A criança M deixa o carro sobre a mesa e afasta-se desta, caminhando com a fralda nas mãos junto ao tronco. Vai até à porta e olha para a zona da janela e sorri. Chega à porta coloca um pedaço da fralda na boca e volta para trás segurando-a com as duas mãos, impedindo-a de se arrastar pelo chão. Retira a fralda da boca, volta a colocá-la, e uma das suas mãos larga uma parte da fralda e esta fica pendurada pela boca, até tocar o chão e torna a colocar a mão na fralda. Chega novamente à mesa de trabalhos e coloca-se por trás de uma cadeira. Estica o braço sobre a mesa e alcança um brinquedo que está em cima desta. Brinca com ele sobre a mesa, empurrando-o em várias direções. A criança troca o brinquedo para a outra mão e com a que está livre vai segurar um fio de um carrinho que está estendido a seu lado. Puxa-o e este cai no chão. A criança M mantém a fralda presa apenas pela boca, estando esta pendente à frente do seu tronco e dos membros inferiores. A criança tenta agarrar na fralda com as mãos ocupadas tentando movê-la para a frente. Dá um puxão ao carro pelo fio, estendendo o seu braço atrás. Depois começa a caminhar puxando o fio com o braço esticado atrás do seu corpo, de maneira a que o carro deslize. Dá alguns passos e pára, olha para o carro e começa de novo a caminhar passeando o carro até à zona do tapete, onde pára, concretamente no limite do tapete. Começa a caminhar de novo e percorre um círculo, voltando ao mesmo ponto de onde iniciou. Larga o fio do carro e atravessa o tapete a andar até chegar à mesa. Fica de frente para esta, atrás de uma cadeira e de costas para o resto da sala. Sobre a mesa coloca o brinquedo que teve sempre na mão e movimenta-o sobre a sua superfície, de um lado para o outro.

ANEXO 12 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DADOS

Semana 1 – criança M

Observação 1 – Dia 2 de dezembro de 2014

Categorias: Interações que sobressaem entre cada criança M (14 meses) e o seu objeto de transição (fralda de rosto).

1. Interação através do tato
2. Interação através do paladar

Quadro 3 - Dados da criança M – observação 1

Categoria- tipologia das interações	Evidências do vídeo 1 – 2 de dezembro de 2014 – Criança M (14 meses)	Frequência	%
Interação através do tato	“ Segura na fralda (...)” “ (...) segura com as duas mãos duas partes da mesma.” “Tira a fralda da boca e volta a pô-la.” “Ajeita-a na boca, agarrando nela.” “Segura-a numa mão.” “Passa de uma mão para a outra (...)”	6	$6/10 = 0,6$ $0,4 \times 100 =$ 60 %
Interação através do paladar	“ (...) coloca uma parte dela na boca (...)”	4	$4/10 = 0,4$

	“ Com a fralda presa na boca (...) “ “ (...) e volta a pô-la.” “Ajeita-a na boca (...) “		$0,4 \times 100 =$ 40%
--	--	--	---------------------------

Com base no quadro 1, durante a observação 1, a criança M realizou seis interações através do tato e quatro através do paladar, completando um total de dez interações (verificar coluna das frequências, no quadro 1). Neste quadro pode-se observar que a maioria das interações ocorridas estava relacionada com o tato.

Semana 1 – criança J

Observação 1 – Dia 2 de dezembro de 2014

Categorias: Interações que sobressaem entre cada criança J (16 meses) e os seus objetos de transição (chupeta e boneco de peluche: um urso).

1. Interação através do tato
2. Interação através do paladar

Quadro 4 - Dados da criança J – observação 1

Categoria- tipologia das interações	Evidências do vídeo 1 – 2 de dezembro de 2014 – Criança J (16 meses)	Frequência	%
Interação através do tato	“ (...)e a outra mão a segurar, pelo braço, o seu boneco de peluche,	21	$21/23=0,91$

	<p>com o seu braço estendido ao longo do corpo.”</p> <p>“ (...) agarra-a e coloca-a na boca.”</p> <p>“Larga o peluche da mão (...)”</p> <p>“ (...) apanha o seu peluche, que já estava no chão, encostando-o ao seu peito.”</p> <p>“ (...) e a outra mão a segurar o peluche, encostando-o ao rosto.”</p> <p>“Com a mão livre mexe na chupeta (...)”</p> <p>“ (...) encosta o boneco ao rosto e depois ao peito.”</p> <p>“ (...) segura no peluche com as duas mãos, ficando a segurá-lo só numa.”</p> <p>“ (...) ajeita a chupeta com a mão (...)”</p> <p>“ (...) põe o peluche que segura numa mão, ao seu colo, nunca o largando, e volta segurá-lo numa mão apenas, tirando-o do colo.”</p> <p>“ (...) larga o boneco (...) e volta a agarrar o peluche (...)”</p> <p>“ Afasta o peluche um pouco para o lado, mantendo-o debaixo da mão (...) arrastando o peluche debaixo de uma mão.”</p> <p>“(...) deixando o peluche no chão ao seu lado (...)”</p> <p>“ (...) mexe na chupeta, que permanece na boca,(...) agarra no seu boneco de peluche (...)”</p> <p>“ (...) apanha a chupeta (...)”</p>		0,91x100=91%
--	--	--	--------------

	“ (...) agarra no peluche numa mão (...)” “ Larga o boneco de peluche (...)” “ (...) inclinando-se pega no seu peluche (...)” “ Põe o peluche sobre o colo, mexe na ponta da corrente da chupeta (...)” “ Agarra no peluche numa mão (...)” “ (...) agarrando o boneco com as duas mãos e volta a segurá-lo apenas com uma (...)”		
Interação através do paladar	“ (...) deixa cair a chupeta da boca (...)” “ (...) coloca-a na boca (...)”	2	$2/23=0,09$ $0,09 \times 100=9$

Pela observação do quadro 3, pode-se verificar que a criança J apresenta maioritariamente interações através do tato, nomeadamente, vinte e uma (verificar a coluna das frequências do quadro 3). Quanto às interações através do paladar, apenas ocorreram duas, perfazendo um total de vinte e três interações.

Semana 1 – criança M

Observação 2 – Dia 3 de dezembro de 2014

Categorias: Interações que sobressaem entre cada criança M (14 meses) e o seu objeto de transição (fralda de rosto).

1. Interação através do tato
2. Interação através do paladar

Quadro 5 - Dados da criança M – observação 2

Categoria- tipologia das interações	Evidências do vídeo 2 – 3 de dezembro de 2014 – Criança M (14 meses)	Frequência	%
Interação através do tato	<p>“(…) senta-se com um pedaço da fralda de rosto na boca.”</p> <p>“Pega na mesma, compõe-na (…)”</p> <p>“Puxa a fralda (…)”</p> <p>“(…) e leva-a junto ao rosto perto do nariz (…)”</p> <p>“(…) volta a colocá-la agarrando a fralda com a mão e empurrando o tecido para a boca (…)”</p> <p>“(…) ambas as mãos seguram pontas diferentes da fralda (…)”</p> <p>“(…) ajeita a fralda (…)”</p> <p>“Com as mãos segura na fralda (…)”</p> <p>“(…) roda a fralda da mãos (…)”</p> <p>“(…) segura com a mão a fralda que está fixa na boca, ajeitando-a.”</p> <p>“(…) segurando com uma mão uma parte da fralda (…)”</p> <p>“(…) segurando com uma mão uma parte da fralda.”</p> <p>“(…) acaba por largar a parte da fralda que tinha na boca.”</p>	16	$15/26 = 0,58$ $0,58 \times 100 =$ 58%

	<p>“ (...) pega na fralda (...)”</p> <p>“ (...) levanta-se e dirige-se para a fralda que ficou no chão e apanha-a (...)”</p> <p>“ (...) volta a apanhar outra ponta da fralda segurando-a na mão (...)”</p>		
Interação através do paladar	<p>“ (...) volta a colocá-la na boca.”</p> <p>“ (...) fixando-a de novo, mordendo-a.”</p> <p>“Com uma mão segura uma parte da fralda (...)”</p> <p>“ (...) uma outra ponta mantém-se fixa na boca.”</p> <p>“ (...) coloca outro pedaço da fralda na boca (...)”</p> <p>“ (...) coloca-a de novo na boca.”</p> <p>“ (...) soltando a fralda que prendia na boca (...)”</p> <p>“ (...) colocando um pedaço da mesma na boca (...)”</p> <p>“ (...) e permanece sentado com a fralda na boca.”</p> <p>“ (...) dirige-se para o cavalo onde larga a fralda da boca (...)”</p>	10	$10/26=0,38$ $0,38 \times 100 =$ 38%

Ao fazer uma leitura do quadro 2, da observação 2, a criança M realizou um total de vinte e seis interações (verificar na coluna das frequências do quadro 2), sendo que destas, dezasseis foram interações através do tato e dez interações através do paladar. Nesta segunda observação, a maioria das interações ocorridas (verificar quadro 2), esteve relacionada com o tato.

Semana 1 – criança J

Observação 2 – Dia 3 de dezembro de 2014

Categorias: Interações que sobressaem entre cada criança J (16 meses) e os seus objetos de transição (chupeta e boneco de peluche: um urso).

1. Interação através do tato
2. Interação através do paladar

Quadro 6 - Dados da criança J – observação 2

Categoria- tipologia das interações	Evidências do vídeo 2 – 3 de dezembro de 2014 – Criança J (16 meses)	Frequência	%
Interação através do tato	<p>“ (...) segura o seu boneco de peluche pela perna (...)”</p> <p>“A criança J larga o boneco de peluche e volta a agarrá-lo, segurando-o por uma perna (...)”</p> <p>“ Abana o braço que segura o boneco, balançando-o para a frente e para trás (...)”</p> <p>“ (...) com o peluche no chão aproxima o seu rosto do boneco e encosta-o, passando o seu rosto sucessivas vezes no boneco.”</p> <p>“ (...) segurando o boneco por uma perna (...) abanando o braço que segura o peluche (...) para a frente e para trás (...)”</p>	28	$28/36=0,78$ $0,78 \times 100=78\%$

	<p>“ (...)arrastando com a mão o boneco para a frente (...)”</p> <p>“ Segura na corrente da chupeta com a mão livre, puxa-a e tira-a da boca, (...) coloca-a perto do seu boneco de peluche pairando sobre ele.”</p> <p>“Puxa a chupeta para junto de si (...) coloca a chupeta na boca.”</p> <p>“ (...) e segurando o seu boneco por uma das pernas, mantendo-o ao lado do corpo.”</p> <p>“ Mexe na chupeta que tem na boca (...)”</p> <p>“ (...) larga o boneco e deita-se (...)”</p> <p>“ (...) mexe na chupeta (...) segura no boneco (...)”</p> <p>“ (...) recostando a cabeça junto ao peluche que tem numa mão encostado à parede.”</p> <p>“ (...) segurando o peluche com o braço elevado perto da face (...)”</p> <p>“ (...) coloca o peluche sobre a bancada da cozinha (...) e encosta a cabeça no peluche (...)”</p> <p>“ Larga o seu boneco (...) volta a agarrar o boneco por um braço.”</p> <p>“ (...) transportando o seu boneco de peluche pela mão (...)”</p> <p>“ (...) coloca o seu boneco na prateleira à sua frente sem o largar (...)”</p> <p>“ (...) a outra segura o peluche, mantendo o braço ao lado do corpo</p>		
--	--	--	--

	<p>(...)"</p> <p>" (...) não largando o boneco que segura na outra mão."</p> <p>" (...) trá-la para cima segurando-a na mão."</p> <p>" Coloca a mão que tem a chupeta atrás das costas, volta a trazê-la para a frente, olha para a chupeta que está na mão e coloca-a na prateleira, largando-a."</p> <p>"(...) segura na ponta da corrente da chupeta, esticando-a para a frente e larga-a de novo."</p> <p>" (...) larga o seu boneco, deixando-o pousado ao seu lado."</p> <p>" (...) pega no seu peluche numa mão (...)"</p> <p>" (...) coloca o boneco por cima do seu ombro e inclina a cabeça encostando-se ao boneco."</p> <p>" (...) cai no chão largando o boneco (...)"</p>		
Interação através do paladar	<p>" (...) mantém a chupeta na boca."</p> <p>" (...) com a chupeta na boca (...)"</p> <p>" (...) mantendo na boca (...)"</p> <p>" (...) com a chupeta na boca (...)"</p> <p>" (...) e a chupeta na boca."</p> <p>" Deixa cair a chupeta no chão (...)"</p> <p>" Volta de novo a segurá-la e coloca-a na boca fazendo movimentos</p>	8	$8/36=0,22$ $0,22 \times 100 = 22\%$

	de sucção.”		
	“ Permanece sempre com a chucha na boca.”		

O quadro 4 volta a mostrar que as interações através do tato estão em evidência, completando um total de vinte e oito interações deste tipo. Em contrapartida, as interações através do paladar são apenas oito (verificar a coluna das frequências no quadro 4). Todas estas interações fazem um total de trinta e seis interações, nesta segunda observação.

Semana 2 – criança M

Observação 3 – Dia 9 de dezembro de 2014

Neste dia a criança M não revela qualquer tipo de interações com o seu objeto de transição. Quando a filmagem começa já a criança tinha largado a fralda de rosto (verificar descrição pormenorizada do vídeo 3, do dia 9 de dezembro de 2014). Até a filmagem terminar a criança M nunca mais pegou na mesma, tendo ficado esta sempre pousada no mesmo sítio, durante todo o tempo de filmagem.

Semana 2 – criança J

Observação 3 – Dia 9 de dezembro de 2014

Categorias: Interações que sobressaem entre cada criança J (16 meses) e os seus objetos de transição (chupeta e boneco de peluche: um urso).

1. Interação através do tato
2. Interação através do paladar

3. Interação através do olhar

Quadro 7 - Dados da criança J – observação 3

Categoria- tipologia das interações	Evidências do vídeo 3 – 9 de dezembro de 2014 – Criança J (16 meses)	Frequência	%
Interação através do tato	<p>“A criança J está encostada à cozinha, de lado, com a cabeça encostada ao seu urso de peluche, o seu braço a rodeá-lo (...)”</p> <p>“ (...) com o seu peluche debaixo do braço encostado a si junto ao peito (...)”</p> <p>“ (...) segura o seu peluche com as duas mãos (...)”</p> <p>“ Eleva o seu peluche numa das mãos abanando-o (...)”</p> <p>“ Encosta o peluche ao rosto (...)”</p> <p>“ (...) peluche junto ao rosto, amparado pelo seu braço (...)”</p> <p>“ (...) o peluche sobre o ombro encostado ao rosto (...)”</p> <p>“ (...) com o peluche sobre as pernas e brinca com um dos braços do boneco (...)”</p> <p>“ (...) e com o peluche numa das mãos, abana-o.”</p> <p>“ Deixa-o cair no chão e vai apanhá-lo.”</p> <p>“ Segura-o e coloca-o de imediato junto ao rosto amparado pelo seu braço.”</p>	34	$34/43=0,79\%$ $0,79 \times 100=79\%$

	<p>“ (...) debruçando a sua cabeça sobre o peluche que está sobre a bancada da cozinha (...)”</p> <p>“ A criança J levanta a cabeça e o boneco da cozinha, rodeando-o à mesma com o braço e mantendo-o junto ao rosto (...)”</p> <p>“ (...) volta novamente a debruçar-se sobre o boneco (...)”</p> <p>“ Brinca com um dos braços do peluche (...) continua com o peluche encostado ao rosto e sempre a segurar a mão do peluche.”</p> <p>“ (...) com o peluche junto à sua face e segurando no braço do boneco.”</p> <p>“ (...) larga o braço do peluche mantendo-o junto ao rosto (...)”</p> <p>“ (...) coloca o braço que amparava o peluche junto ao rosto, ao longo do corpo e segura o boneco por um braço.”</p> <p>“ (...) troca o peluche para a mão contrária colocando o boneco junto ao rosto, ajeita-o com as duas mãos.”</p> <p>“ Segura de novo o peluche com as duas mãos e fica apenas com uma mão a segurá-lo, com o braço estendido ao longo do corpo.”</p> <p>“ (...) coloca o peluche debaixo do braço contrário, junto ao peito (...)”</p> <p>“ (...) mexe também o braço que tem o peluche.”</p> <p>“ (...) Quando se senta coloca o peluche ao seu lado junto às suas pernas (...) voltando a agarrá-lo e coloca-o junto ao rosto (...)”</p>		
--	---	--	--

	<p>“ (...) e com o peluche junto a si no tapete sem o agarrar.”</p> <p>“ A criança J ao brincar com a corrente da chupeta, puxa-a e esta sai da boca e ele coloca-a de novo na boca (...)”</p> <p>“ (...) agarra de novo no peluche (...) segurando seu peluche por uma orelha (...)”</p> <p>“ (...) brinca com a corrente da chupeta (...)”</p> <p>“ Em pé segura de novo na corrente da chupeta (...)”</p> <p>“ Ao segurar na corrente da chupeta, puxa-a e esta sai-lhe da boca.”</p> <p>“ Fica a segurá-la pela corrente (...)”</p> <p>“ Coloca-a numa superfície (...) e deixa-a cair lá dentro e vai buscá-la (...)”</p> <p>“ Segura nela (...) colocando a chupeta sobre a superfície mas não a larga.”</p> <p>“ (...) coloca a chupeta de novo na boca (...)”</p> <p>“ (...) agarra de novo a corrente da chupeta e segura na outra mão o seu peluche pela orelha.”</p>		
Interação através do paladar	<p>“ (...) e tem a chupeta na boca.”</p> <p>“ (...) chucha na chupeta.”</p> <p>“ (...) e a chuchar na chupeta. “</p> <p>“ (...) e chucha na chupeta.”</p>	7	$7/43=0,16$ $0,16 \times 100=16\%$

	“ Chucha na chupeta (...)” “ Continua a chuchar na chupeta (...)” “ (...) começando de novo a chuchar.”		
Interações através do olhar	“ (...) olha para ela e com o braço esticado à frente do seu rosto (...)” “ Olha para baixo e agarra (...)”	2	$2/43=0,05$ $0,05 \times 100=5\%$

Ao observarmos o quadro 5 verificamos que predominam as interações através do tato, que fazem um total de trinta e quatro interações. A criança J realizou sete interações através do paladar e surgiram as interações através do olhar, que foram apenas duas (verificar quadro 5, na coluna das frequências). Todas as interações completam total de quarenta e três.

Semana 2 – criança M

Observação 4 – Dia 10 de dezembro de 2014

Categorias: Interações que sobressaem entre cada criança M (14 meses) e o seu objeto de transição (fralda de rosto).

1. Interação através do tato
2. Interação através do paladar

Quadro 8 - Dados da criança M – observação 4

Categoria- tipologia das	Evidências do vídeo 4 – 10 de dezembro de 2014 – Criança M (14	Frequência	%
-----------------------------	--	------------	---

interações	meses)		
Interação através do tato	<p>“ (...) agarra com uma mão uma parte da fralda (...)”</p> <p>“ (...) tendo tirado a mão que segurava a fralda (...)”</p> <p>“ (...) baixando-se e desviando uma parte da sua fralda, que toca no chão (...)”</p> <p>“ Tira a fralda da boca e volta a colocá-la (...)”</p> <p>“ (...) puxa uma parte da fralda para trás (...)”</p> <p>“ A criança M torna a pegar na fralda de rosto e de novo coloca um pedaço da fralda de rosto na boca.”</p> <p>“ (...) e com a outra ajeita a fralda na boca.”</p> <p>“ (...) baixa-se para pegar numa ponta da fralda que está a tocar no chão (...) segurando nela com uma mão (...)”</p> <p>“ (...) larga a ponta da fralda que segurava numa mão (...)”</p> <p>“ (...) logo se levanta agarrando a fralda (...) com as duas mãos.“</p> <p>“ (...) tenta puxar mas não consegue (...)”</p> <p>“ (...) puxa a fralda com uma mão (...)”</p> <p>“ Com a fralda numa das mãos (...) volta a colocar um pedaço da fralda na boca (...) agarrando nela com as duas mãos.”</p> <p>“ (...) e depois só com uma mão (...)”</p> <p>“ (...) e trá-la para cima para junto do rosto (...)”</p>	16	<p>16/21=0,76</p> <p>0,71x100=76%</p>

	“ Baixa-se para apanhar uma ponta da fralda que está a tocar no chão e apanha toda a fralda que estava pendurada pela sua boca, segurando-a nas mãos (...)”		
Interação através do paladar	<p>“ A criança M transporta um pedaço da fralda preso na boca e a restante fralda fica caída a partir da sua boca (...)”</p> <p>“ (...) o pedaço da fralda que está na boca sai e toda a fralda cai no chão.”</p> <p>“ (...) que está presa pela boca (...) “</p> <p>“ (...) acabando por lhe sair da boca o pedaço da fralda que lá prendia.”</p> <p>“ (...) com um pedaço da fralda de rosto na boca.”</p>	5	$5/21=0,24$ $0,24 \times 100=24\%$

Ao visualizarmos o quadro 6, verificamos que a criança M realizou um total de vinte e uma interações, sendo que dezasseis foram interações através do tato e cinco interações através do paladar. Como se pode observar na coluna das frequências, deste quadro 6, o que predomina são as interações através do toque.

Semana 2 – criança J

Observação 4 – Dia 10 de dezembro de 2014

Categorias: Interações que sobressaem entre cada criança J (16 meses) e os seus objetos de transição (chupeta e boneco de peluche: um urso).

1. Interação através do tato
2. Interação através do paladar

Quadro 9 - Dados da criança J – observação 4

Categoria- tipologia das interações	Evidências do vídeo 4 – 10 de dezembro de 2014 – Criança J (16 meses)	Frequência	%
Interação através do tato	<p>“ (...) segura numa mão o seu peluche.”</p> <p>“ (...) coloca o peluche a seu lado, largando-o (...)”</p> <p>“ Segura numa das mãos o seu peluche por um braço.”</p> <p>“ (...) e segura-o com as duas mãos.”</p> <p>“ (...) uma delas a segurar o peluche.”</p> <p>“ (...) encostando a cabeça ao seu peluche que segura com o braço (...)”</p> <p>“ Mexe na chupeta e logo volta a pôr a mão no peluche, (...) e troca o peluche de mão, colocando-o junto à face (...)”</p> <p>“ (...) tenta agarrar o seu boneco de peluche.”</p> <p>“ (...) com o seu peluche na mão e a corrente da chupeta na outra.”</p> <p>“ (...) a segurar a corrente da chupeta, puxa-a e ela sai da boca, ficando a segurar a corrente da chupeta e a mesma na mão, mas logo a larga e esta cai no chão.”</p>	18	<p>18/22=0,82</p> <p>0,82x100=82%</p>

	<p>“ Baixa-se para a apanhar e coloca a chupeta na boca (...)”</p> <p>“ Brinca de novo com a corrente da chupeta e segura na outra mão o seu peluche (...)”</p> <p>“ Tem a cabeça apoiada no peluche (...) e com uma mão segura na corrente da chupeta que está na boca.”</p> <p>“ Rebola para um dos lados afastando-se do peluche, mas estica o braço tocando nele e volta de novo a aproximar-se do seu boneco.”</p> <p>“ Segura numa mão a corrente da chupeta e na outra o seu peluche (...)”</p> <p>“ (...) e coloca o seu peluche junto ao rosto.”</p> <p>“ Segura numa mão o peluche e na outra a corrente da chupeta (...)”</p> <p>“ (...) desequilibra-se e cai ficando (...) com o peluche numa mão e brinca com a corrente da chupeta com a outra mão.”</p>		
Interação através do paladar	<p>“ Leva o braço do boneco à boca (...)”</p> <p>“ Tira da boca o boneco (...)”</p> <p>“ A criança J já possui a sua chupeta, estando com ela na boca (...)”</p> <p>“ (...) e na boca a própria chupeta.”</p>	4	<p>$4/22=0,18\%$</p> <p>$0,18 \times 100=18\%$</p>

Ao observarmos o quadro 7, verificamos que só ocorreram dois tipos de interações. A criança J desenvolveu dezoito interações através do tato com ambos os objetos de transição e cinco interações através do paladar, também com ambos os objetos. Todas as interações ocorridas perfazem um total de vinte e duas interações (verificar quadro 7, coluna das frequências), nesta quarta observação.

Semana 3 – criança M

Observação 5 – Dia 16 de dezembro de 2014

Categorias: Interações que sobressaem entre cada criança M (14 meses) e o seu objeto de transição (fralda de rosto).

1. Interação através do toque
2. Interação através da boca

Quadro 10 - Dados da criança M – observação 5

Categoria- tipologia das interações	Evidências do vídeo 5 – 16 de dezembro de 2014 – Criança M (14 meses)	Frequência	%
Interação através do tato	“ (...) a segurar a sua fralda de rosto (...)” “ Segura na fralda com as duas mãos (...)” “ (...) e na outra mão uma parte da fralda.” “ (...) onde tira a mão da fralda, mas de novo a segura.” “ (...) e agarra um pedaço da sua fralda.” “ (...) com a outra mão agarrar um pedaço da fralda (...)”	20	$20/33=0,61$ $0,61 \times 100=61\%$

	<p>“ (...) e agarrando uma nova parte da fralda (...)”</p> <p>“ (...) para agarrar uma ponta da fralda (...) mas logo o larga e esse pedaço cai e ele volta a agarrá-lo (...)”</p> <p>“ (...) deixa cair um pedaço da fralda que segurava com uma mão (...)”</p> <p>“ (...) leva a mão com a colher tocando na fralda (...)”</p> <p>“ (...) a outra mão retira a fralda da boca e fica a segurá-la na mão (...)”</p> <p>“ (...) a agarrar a fralda perto da face (...)”</p> <p>“ (...) ajeitando-a com a sua mão.”</p> <p>“ (...) com a outra mão a agarrar a fralda (...)”</p> <p>“ (...) na qual agarra com uma mão (...)”</p> <p>“ Agacha-se para apanhá-la (...)”</p> <p>“ (...) com uma mão na fralda (...)”</p> <p>“ (...) baixa-se (...) para apanhar a fralda.”</p> <p>“ (...) e a outra mão a agarrar a fralda (...)”</p> <p>“ (...) ajeitando a fralda com a mão livre.”</p>		
Interação através do paladar	<p>“ (...) com um pedaço da fralda na boca (...)”</p> <p>“ (...) coloca um pedaço da fralda na boca.”</p> <p>“ (...) deixando cair o pedaço que tinha na boca (...)”</p>	13	<p>13/33=0,39</p> <p>0,39x100=39%</p>

	<p>“ (...) e coloca-a na boca.”</p> <p>“ (...) coloca a fralda na boca (...)”</p> <p>“ Retira o pedaço da fralda que tem na boca e volta a colocá-la outra vez (...)”</p> <p>“ (...) mantendo-a presa na boca (...)”</p> <p>“ (...) presa pela boca (...)”</p> <p>“ (...) onde deixa cair a sua fralda da boca.”</p> <p>“ (...) coloca um pedaço da mesma na boca.”</p> <p>“ (...) consegue colocar um pedaço da fralda na boca (...)”</p> <p>“ (...) mantendo a fralda presa pela boca.”</p> <p>“ (...) largando a sua fralda da boca, deixando-a caída sobre o tapete (...)”</p>		
--	--	--	--

Ao observarmos o quadro 8, verificamos que a criança M realizou dois tipos de interações nesta quinta observação. Ocorreram interações através do tato, nomeadamente dezanove interações. E interações através do paladar, precisamente treze interações. Nesta quinta observação, a criança M realizou no total trinta e três interações (verificar coluna das frequências, do quadro 8).

Semana 3 – criança J

Observação 5 – Dia 16 de dezembro de 2014

Categorias: Interações que sobressaem entre cada criança J (16 meses) e os seus objetos de transição (chupeta e boneco de peluche: um urso).

1. Interação através do tato
2. Interação através do paladar
3. Interação através do olhar

Quadro 11 - Dados da criança J – observação 5

Categoria- tipologia das interações	Evidências do vídeo 5 – 16 de dezembro de 2014 – Criança J (16 meses)	Frequência	%
Interação através do tato	<p>“ Agarra-os de imediato (...) deixa a chupeta cair no chão e torna a apanhá-la (...)”</p> <p>“ E o peluche coloca-o junto à sua face, segurando-o com uma mão (...)”</p> <p>“ (...) onde coloca o seu boneco e debruça a cabeça sobre ele.”</p> <p>“ (...) tirando o seu peluche de cima da mesa e segurando-o numa mão.”</p> <p>“ (...) com o boneco numa mão (...)”</p> <p>“ (...) e puxa para junto de si o seu peluche segurando-o pela mão.”</p> <p>“ A criança J está deitada com a cabeça sobre o seu peluche (...)”</p> <p>“ (...) agarrando no seu peluche e na corrente da chupeta que acaba</p>	25	$25/33=0,76$ $0,76 \times 100=76\%$

	<p>por puxar e esta sai-lhe da boca ficando com ela na mão.”</p> <p>“ (...) a sua mão que segura a chupeta, balançando-a.”</p> <p>“ (...) dirige-se para a mesa onde coloca a chupeta, mas logo a segura (...)”</p> <p>“ (...) com o peluche pela mão.”</p> <p>“ (...) arrastando consigo o seu peluche (...)”</p> <p>“ (...) troca o peluche de uma mão para a outra, segurando-o à mesma pelo braço.”</p> <p>“A criança J agacha-se para apanhar a chupeta do chão (...)”</p> <p>“ (...) e coloca a mão na chupeta, mexendo-a.”</p> <p>“ (...) troca o peluche de uma mão para a outra e mexe na chupeta com a mão livre (...)”</p> <p>“ (...) com o peluche debaixo de uma das mãos e deita-se no chão, apoiando a cabeça sobre o peluche (...)”</p> <p>“ (...) vira o peluche ao contrário e deita de novo a cabeça sobre ele (...)”</p> <p>“ (...) enquanto mexe num dos braços do peluche.”</p> <p>“ (...) agarra no seu peluche e tira a sua chupeta das mãos do colega (...) pausa o seu boneco e começa a mexer na corrente da chupeta.”</p> <p>“ (...) a criança J também segura a corrente (...) puxando um para um</p>		
--	--	--	--

	lado e o outro para o outro.” “ (...) com o seu peluche numa mão (...)” “ (...) mexe, com a mão livre, na corrente da chupeta, abanando a mão para trás e para a frente de encontro ao seu tronco.” “ (...) mexe na corrente da chupeta e com o seu boneco elevado ao nível da barriga (...)”		
Interação através do paladar	“ (...) e coloca-a de seguida na sua boca.” “ (...) e a chupeta na boca.” “ (...) colocando-a na boca.” “ (...) coloca-a na boca (...)” “ (...) rodando-a na boca.” “ (...) e a chupeta na boca (...)”	6	$6/33=0,18$ $0,18 \times 100=18\%$
Interações através do olhar	“ (...) olha para a sua mão que segura a chupeta (...)” “ (...) observa a chupeta (...)”	2	$2/33=0,06$ $0,06 \times 100=6\%$

Neste nono quadro verificamos que a criança J realizou três tipos distintos de interações, sendo que há uma que predomina mais do que as outras. Ocorreram assim, vinte e cinco interações através do tato, seis interações através do paladar e duas interações através do olhar. Nesta quinta observação a criança J realizou um total de trinta e três interações (verificar coluna das frequências do quadro 9).

Semana 3 – criança M

Observação 6 – Dia 17 de dezembro de 2014

Categorias: Interações que sobressaem entre cada criança M (14 meses) e o seu objeto de transição (fralda de rosto).

1. Interação através do tato
2. Interação através do paladar

Quadro 12 - Dados da criança M – observação 6

Categoria- tipologia das interações	Evidências do vídeo 6 – 17 de dezembro de 2014 – Criança M (14 meses)	Frequência	%
Interação através do tato	<p>“(…) vai de encontro à fralda, tapando a sua cara com a mesma (…)”</p> <p>“(…) a criança M que segura a fralda com as duas mãos (…)”</p> <p>“(…) baixa-se para a apanhar (…) ajeitando-a com as duas mãos.”</p> <p>“(…) a outra mão ampara toda a fralda (…)”</p> <p>“(…) prime-a contra a sua barriga (…)”</p> <p>“(…) assim que tem a fralda começa a caminhar com ela sobre a cabeça agarrando-a com as duas mãos (…)”</p> <p>“(…) e a outra mão segura um pedaço da fralda aproximando-o do nariz (…)”</p> <p>“(…) tira a fralda da cabeça com as duas mãos (…)”</p> <p>“(…) enquanto a outra mão agarra a fralda.”</p>	18	$18/28=0,64$ $0,64 \times 100=64\%$

	<p>“ (...)as duas mãos a agarrarem, ao nível do peito.”</p> <p>“ (...) com uma mão a segurar num pedaço da fralda (...)”</p> <p>“ (...) com as duas mãos a agarrar a fralda premindo-a junto ao peito (...)”</p> <p>“ (...) esta larga a fralda do colega e segura a sua.”</p> <p>“ (...) com a fralda nas mãos junto ao tronco.”</p> <p>“ (...) segurando-a com as duas mãos (...)”</p> <p>“ (...) mantém a mão agarrada à fralda, agora perto da boca (...)”</p> <p>“ (...)e uma das suas mãos larga uma parte da fralda e esta fica pendurada pela boca, até tocar o chão e torna a colocar a mão na fralda.”</p> <p>“A criança tenta agarrar na fralda com as mãos ocupadas tentando movê-la para a frente.”</p>		
Interação através do paladar	<p>“ (...) coloca um pedaço da mesma na boca (...)”</p> <p>“ (...) abre a boca e deixa cair a fralda no chão.”</p> <p>“ (...) colocando um pedaço na boca (...)”</p> <p>“ (...) deixa a fralda ficar pendente presa pela boca (...)”</p> <p>“ Largou a sua fralda que tinha presa pela boca e esta ficou pousada a seu lado, no chão.”</p> <p>“ (...) e coloca-a logo na boca (...)”</p>	10	$10/28=0,36$ $0,36 \times 100=36\%$

	“ (...) com a fralda presa e pendurada pela boca (...)” “ (...) abre a boca, deixando a fralda caída no chão.” “ (...) coloca um pedaço da fralda na boca (...)” “ Retira a fralda da boca, volta a colocá-la (...)”		
--	---	--	--

Neste quadro 10 podemos observar que ocorreram dois tipos de interações. Ocorreram dezoito interações através do tato e dez interações através do paladar. As que predominaram foram as interações através do tato. Os dois tipos de interações perfazem um total de vinte e oito interações, nesta sexta observação da criança M (verificar coluna das frequências do quadro 10).

Semana 3 – criança J

Observação 6 – Dia 17 de dezembro de 2014

Categorias: Interações que sobressaem entre cada criança J (16 meses) e os seus objetos de transição (chupeta e boneco de peluche: um urso).

1. Interação através do tato
2. Interação através do paladar

Quadro 13 - Dados da criança J – observação 6

Categoria- tipologia das	Evidências do vídeo 6 – 17 de dezembro de 2014 – Criança J (16	Frequência	%
-----------------------------	--	------------	---

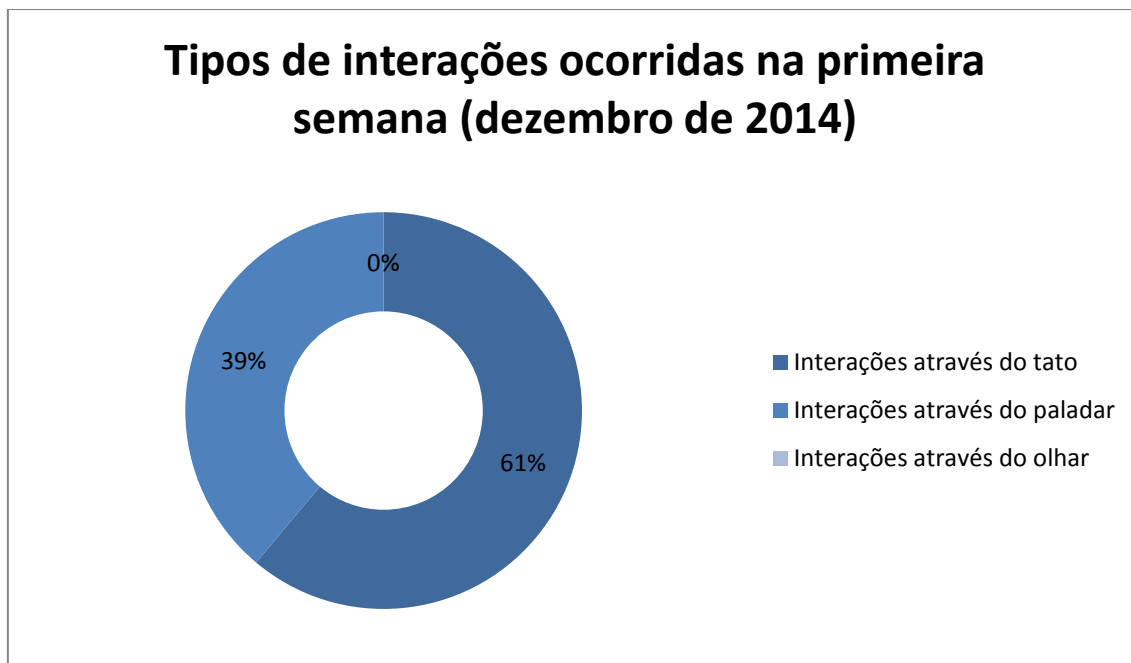
interações	meses)		
Interação através do tato	<p>“ (...) e a outra mão ampara o seu peluche que está recolhido pelo seu braço, permitindo que este fique encostado ao seu tronco.”</p> <p>“Ajeita o seu peluche com as duas mãos e coloca-o junto do rosto (...)”</p> <p>“Segura no seu peluche com o mesmo braço, encostado ao seu tronco, e com a outra mão mexe no braço do boneco.”</p> <p>“ (...) abana o seu boneco para cima e para baixo (...) e segura o seu peluche pelo braço.”</p> <p>“ (...) a criança J deixa cair o seu peluche no chão (...). Dá dois passos para a frente e arrasta à frente dos pés o peluche. (...) baixa-se e apanha o boneco (...) Coloca-o junto à sua face amparando-o pelo braço (...)”</p> <p>“Tem um braço fletido sobre a bancada da mesma, acolhendo o seu boneco e encosta a sua cabeça a este (...)”</p> <p>“Levanta a cabeça, retira o boneco de cima da bancada e coloca-o debaixo do braço, entre o braço e o tronco (...)”</p> <p>“ Volta a colocar o braço sobre a bancada com o peluche e encosta de novo a sua cabeça (...)”</p> <p>“ (...) com o seu peluche no braço fletido, junto ao peito (...)”</p>	15	$15/17=0,88$ $0,88 \times 100=88\%$

	<p>“ (...) apoiando a cabeça sobre o seu boneco. Levanta a cabeça, segura o boneco junto ao peito (...)”</p> <p>“ (...) colocando o peluche junto ao seu ombro.”</p> <p>“ (...) mexendo na chupeta (...)”</p> <p>“ (...) larga o peluche no chão, coloca as mãos no chão e deita a cabeça sobre o peluche.”</p> <p>“ (...) vira o peluche ao contrário e torna a deitar-se sobre ele (...)”</p> <p>“ (...) A criança J levanta de novo a cabeça, vira-se para o outro lado, ao mesmo tempo vira também o peluche (...) com a cabeça apoiada sobre o peluche à mesma.”</p>		
Interação através do paladar	<p>“ (...) e a chupeta na boca.”</p> <p>“ (...) e na boca mantém a chupeta.”</p>	2	$2/17=0,12$ $0,12 \times 100=12\%$

Neste quadro 11 podemos observar que a criança J desenvolveu apenas dois tipos de interações, interações através do tato e interações através do paladar. Nesta sexta observação, a criança J não manifestou interações através do olhar. Das dezassete interações apresentadas, quinze interações ocorreram através do tato e apenas duas interações ocorreram através do paladar. Como se pode verificar na coluna das frequências do quadro 11, as interações que mais predominaram, nesta sexta observação, foram as primeiras.

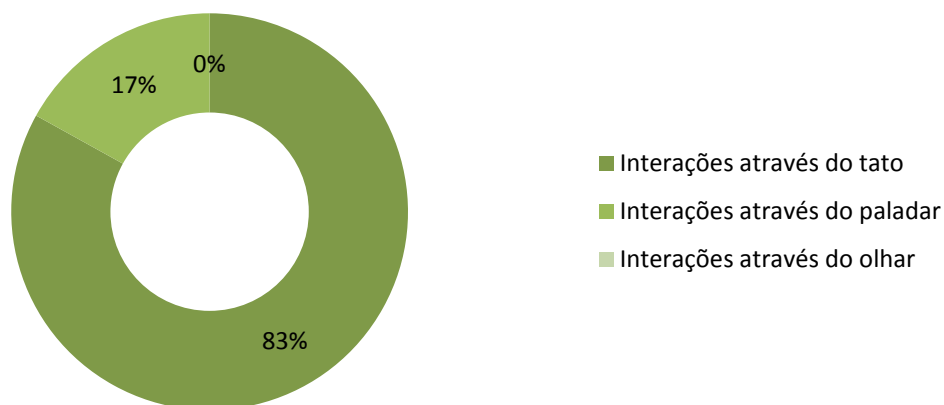
ANEXO 13 – GRÁFICOS DAS INTERAÇÕES OCORRIDAS EM CADA SEMANA DE OBSERVAÇÃO

SEMANA 1



Neste gráfico, podemos observar que a criança M apenas realizou dois tipos de interações no primeiro dia de observações. Vinte e duas interações através do tato (61%), das quais três delas, por observação dos dados do quadro 1 (ver quadro 1 e 3, anexo 12), são: a criança M “(...) segura com as duas mãos duas partes da mesma.”, “(...) segurando com uma mão uma parte da fralda (...)”, “(...) e leva-a junto ao rosto perto do nariz (...)”. E realizou catorze interações através do paladar (40%), das quais (ver quadro 1 e 3, anexo 12) “(...) coloca uma parte dela na boca (...)”, “Com a fralda presa na boca (...)”. Completando, deste modo, um total de trinta e cinco interações na primeira semana de observação, relativamente à criança M.

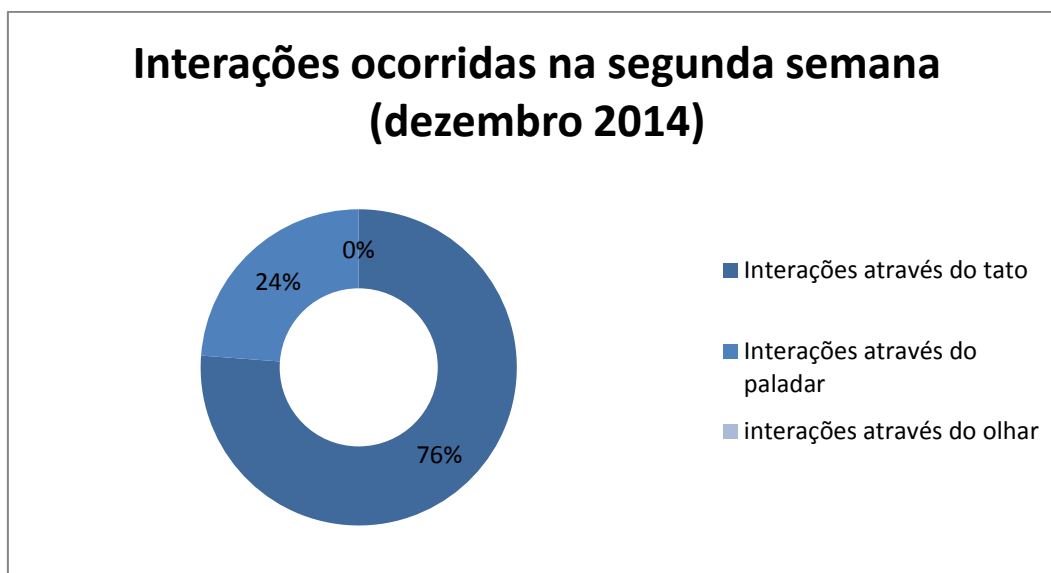
Interações ocorridas na primeira semana (dezembro de 2014)



O gráfico mostra os tipos de interações que a criança J desenvolveu na primeira semana de observação. Esta criança realizou dois tipos de interações. Quarenta e nove interações através do tato (83%), das quais, por observação dos dados do quadro 2 (ver quadro 2 e 4, anexo 12), são: “ (...) e a outra mão a segurar, pelo braço, o seu boneco de peluche, com o seu braço estendido ao longo do corpo.”, “ (...) e a outra mão a segurar o peluche, encostando-o ao rosto.”, “ (...) ajeita a chupeta com a mão (...)”. E realizou dez interações através do paladar (17%) das quais, por observação dos dados do quadro 2 (ver quadro 2 e 4, anexo 12), são: “(...) deixa cair a chupeta da boca (...)”, “ (...) coloca-a na boca (...)”, “ Volta de novo a segurá-la e coloca-a na boca fazendo movimentos de sucção.” Estas duas categorias formam um total de cinquenta e nove interações ocorridas, nestes dias, pela criança J.

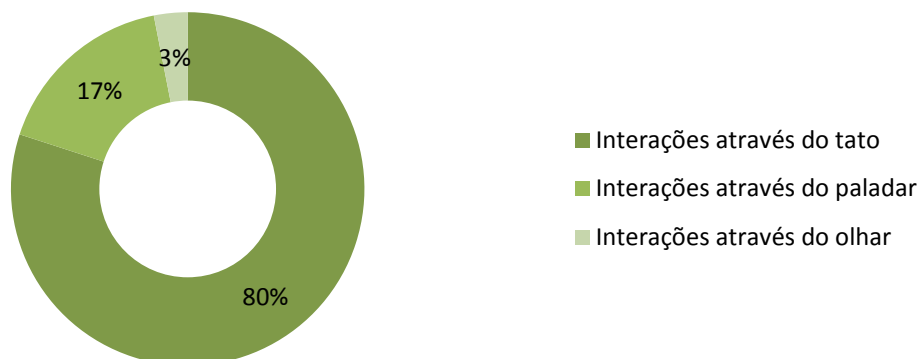
SEMANA 2

No dia 9 de dezembro a criança M não manifestou interações com o objeto de transição durante todos os minutos de filmagem. Contudo, no segundo dia, 10 de dezembro, já se registaram interações por parte da criança M (ver gráfico).



Através do gráfico, verificamos que no quarto dia de observação ocorreram dezasseis interações através do tato (76%), das quais, por observação dos dados do quadro 6 (ver quadro 6, anexo 12), são: “(...) puxa uma parte da fralda para trás (...)”, “(...) larga a ponta da fralda que segurava numa mão (...)”, “(...) e trá-la para cima para junto do rosto (...)”. Realizou também cinco interações através do paladar (24%), das quais, por observação dos dados do quadro 6 (ver quadro 6, anexo 12), são: “ (...) que está presa pela boca (...) “, “(...) acabando por lhe sair da boca o pedaço da fralda que lá prendia.”. Estes dois tipos de interação completam um total de vinte e uma interações nesta observação. Como se pode verificar no gráfico, acima, as interações que se destacam são as que estão relacionadas com a ação de tocar no objeto de transição através do tato.

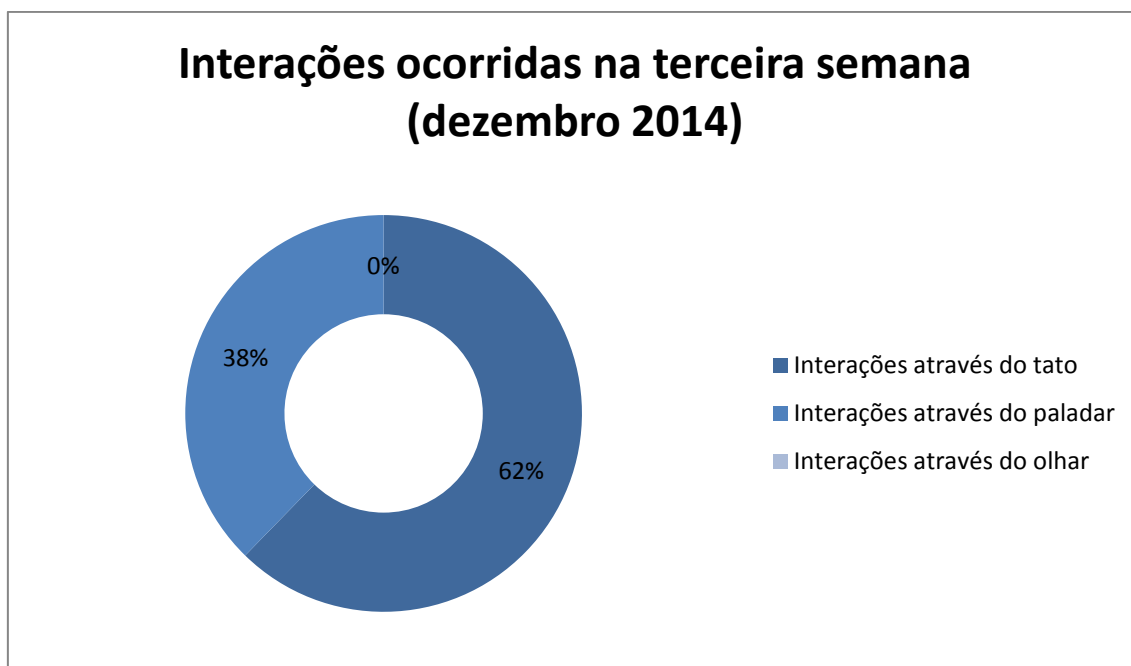
Interações ocorridas na segunda semana (dezembro 2014)



Como se pode verificar no gráfico, a criança J realizou três tipos de interações. Cinquenta e duas interações através do tato (80%), das quais, por observação dos dados dos quadros 5 e 6 (ver quadros 5 e 6, anexo 12), são: “A criança J está encostada à cozinha, de lado, com a cabeça encostada ao seu urso de peluche, o seu braço a rodeá-lo (...)”, “ (...) com o seu peluche debaixo do braço encostado a si junto ao peito (...)”, “ (...) agarra de novo a corrente da chupeta e segura na outra mão o seu peluche pela orelha.”. Desenvolveu onze interações através do paladar (17%) das quais, por observação dos dados dos quadros 5 e 6 (ver quadros 5 e 6, anexo 12), são: “ Chucha na chupeta (...)”, “ Leva o braço do boneco à boca (...)”. E, por último realizou duas interações através do olhar (3%) (apenas no dia 9 de dezembro), sendo estas, por observação dos dados dos quadros 5 e 6 (ver quadros 5 e 6, anexo 12), são: “ (...) olha para ela e com o braço esticado à frente do seu rosto (...)”, “ Olha para baixo e agarra (...)”.

SEMANA 3

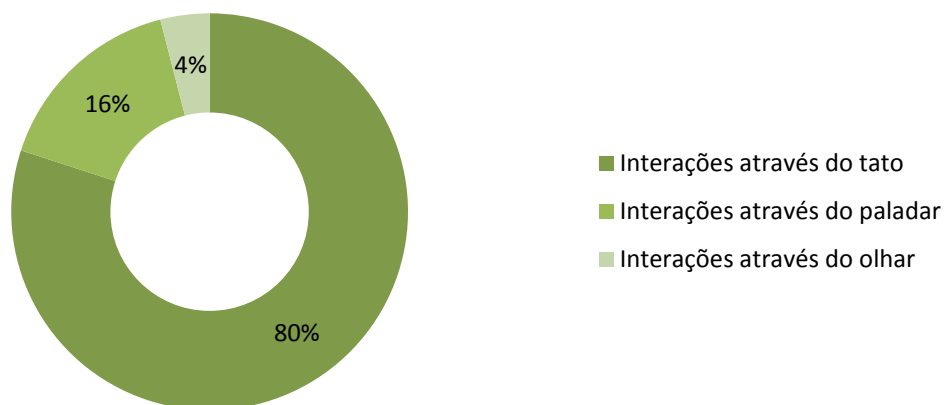
Em relação à terceira semana de recolha de dados, são apresentados no gráfico seguinte os tipos de interações ocorridas nos dias 16 e 17 de dezembro de 2014, pela criança M (ver gráfico).



Como se pode verificar no gráfico, ocorreram três tipos de interações, na quinta observação, por parte da criança M. Esta desenvolveu trinta e oito interações através do tato (62%), das quais, por observação dos dados dos quadros 8 e 10 (ver quadros 8 e 10, anexo 12), são: “ (...) baixa-se (...) para apanhar a fralda.”, “ (...) a criança M que segura a fralda com as duas mãos (...)”. Desenvolveu, vinte e três interações através do paladar (38%), sendo que, por observação dos dados dos quadros 8 e 10 (ver quadros 8 e 10, anexo 12), duas destas são: “ (...) presa pela boca (...)”, “ (...) largando a sua fralda da boca, deixando-a caída sobre o tapete (...)”.

Assim sendo, esta última semana de recolha de dados da criança M, é concluída com sessenta e uma interações no total. Mais uma vez, é de destacar a dominância das interações relacionadas com o tato.

Interações ocorridas na terceira semana (dezembro 2014)



Ao observar o gráfico, este mostra que a criança J, na terceira semana de recolha de dados, realizou três tipos diferentes de interações distintas. Dum conjunto de quarenta e oito interações ocorridas neste dia, quarenta são através do tato (80%), duas das quais, por observação dos dados dos quadros 9 e 11 (ver quadros 9 e 11, anexo 12), são: “(...) larga o peluche no chão, coloca as mãos no chão e deita a cabeça sobre o peluche.”, “ (...) a criança J deixa cair o seu peluche no chão (...). Dá dois passos para a frente e arrasta à frente dos pés o peluche. (...) baixa-se e apanha o boneco (...). Ocorreram também seis interações através do paladar (16%) duas das quais, por observação dos dados dos quadros 9 e 11 (ver quadros 9 e 11, anexo 12), são: “ (...) colocando-a na boca.”, “ (...) rodando-a na boca.”. E, por último realizou duas através do olhar (4%), e são, por observação dos dados dos quadros 9 e 11 (ver quadros 9 e 11, anexo 12) “ (...) olha para a sua mão que segura a chupeta (...)”, “ (...) observa a chupeta (...)”. Sendo que este tipo de interação só surgiu no dia 16 de dezembro. Nesta última semana de observação, as interações com maior incidência realizadas pela criança J foram as relacionadas com o tato nos seus objetos de transição.

ANEXO 14 – AUTORIZAÇÃO DE CAPTAÇÃO DE FOTOGRAFIAS

Eu Joana Lúcia Opezzana da Silva Encarregado de Educação de João Tiago S. Pedreira
autorizo/~~não autorizo~~ (riscar o que não interessa) a captação de imagens (fotografia e vídeo) do meu educando.

Eu Sandra Bergo do Peres da Silva Encarregado de Educação de YANUZ ALENHA SILVA PERES
autorizo/~~não autorizo~~ (riscar o que não interessa) a captação de imagens (fotografia e vídeo) do meu educando.

Sandra Bergo do Peres da Silva

