

Da Creche ao Jardim de Infância: conquistando a profissionalidade docente

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Sónia Sofia Ferreira Conceição

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Leiria, julho de 2013

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo esforço que fizeram para que eu pudesse chegar onde estou hoje. Muito obrigada.

À minha irmã e ao meu cunhado, pela paciência que tiveram comigo e pela persistência em dizer “força, está quase!”. Obrigada.

À Professora Supervisora Isabel Dias por toda a dedicação, todo o apoio e pela paciência que teve comigo, por me fazer ver o mundo de outra perspectiva, por me ajudar a pensar em todos os pormenores e pelas aprendizagens realizadas consigo. O meu sincero obrigada.

Às Educadoras Cooperantes, Cidália Sebastião e Alice Silva, por me permitirem acompanhar de perto o trabalho desenvolvido nas salas, fazendo-me sentir, desde o primeiro dia, como elemento da equipa de trabalho, permitindo-me obter dados que enriqueceram este relatório. Obrigada.

Às crianças, com quem realizei a Prática de Ensino Supervisionada, por me acolherem no seu grupo, permitindo-me deste modo, criar e realizar aprendizagens. Obrigada.

À Diana Santos, companheira da Prática de Ensino Supervisionada, por todo o apoio prestado e pela nossa cumplicidade. Muito obrigada.

A todos os que, de alguma forma, contribuíram para que este percurso que hoje termina me permita avançar para uma nova etapa da minha vida. Obrigada.

RESUMO

Este documento designa-se Relatório de Prática de Ensino Supervisionada e representa o meu percurso realizado ao longo do ano letivo 2012/2013, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Este relatório divide-se em quatro partes e aborda os dois contextos educativos vivenciados durante as Práticas de Ensino Supervisionadas (Creche e Jardim de Infância).

As duas primeiras partes do relatório apresentam a Prática de Ensino Supervisionada realizada em contexto de Creche, nomeadamente a reflexão sobre as experiências vividas e o ensaio investigativo, sobre os objetos de transição no momento da sesta. Com este estudo realizado a três crianças percebi que os objetos de transição lhes transmitem segurança e conforto.

As últimas duas partes do relatório incidem sobre a Prática de Ensino Supervisionada realizada em contexto de Jardim de Infância. Começo por apresentar a dimensão reflexiva, e termina com a apresentação de uma investigação com as crianças sobre as zebras desenvolvida numa perspetiva de metodologia de trabalho de projeto.

Palavras chave

Educação Pré-Escolar, Investigação, Metodologia de Trabalho de Projeto, Reflexão.

ABSTRACT

This document is designated Report of Practice of Teaching Supervised and it represents my route fulfilled in the academic year of 2012/2013, as part of a Master's Degree in Pre-School Education.

This report is divided into four parts and it approaches two educative contexts experienced during the Practice of Teaching Supervised (Nursery and Kindergarten).

The first two parts of the report present the Practice of Teaching Supervised held in the context of nursery, namely the reflection on the experiences and the investigative essay, about the objects of transition on the moment of the nap. With this study carried out to three children I realized that the objects of transition bring them security and I comfort.

The two last parts of the report focus on the Practice of Teaching Supervised held in the context of kindergarten. It starts by presenting the reflexive dimension, and it ends with the presentation of an investigation with the children on the zebras, developed in a perspective of methodology of project work.

Keywords

Pre-school Education, Investigation, Methodology of Project Work, Reflection.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract.....	iii
Índice Geral	iv
Índice de Figuras	vi
Índice de Quadros	vi
Índice de Anexos	vii
Índice de Siglas.....	viii
Introdução	1
I. Dimensão Reflexiva em Contexto de Creche.....	3
1. Apresentação do Contexto Educativo	3
1.1. Caraterização da Sala 1/2 Anos	4
1.2. Caraterização do Grupo de Crianças	6
2. Evidências de desenvolvimento e aprendizagem ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Creche.....	10
2.1. Papel do Educador de Infância em Contexto de Creche	16
II. O papel do objeto de transição no momento da sesta: Ensaio Investigativo.....	19
1. O Dormir e o Adormecer em Contexto de Creche	19
2. Metodologia	22
2.1. Objetivos.....	22
2.2. Participantes.....	23
2.3. Instrumentos de Recolha de Dados	23
2.4. Procedimentos	23
2.5. Apresentação dos Resultados	24
2.6. Discussão dos dados	32
III. Dimensão Reflexiva em Contexto de Jardim de Infância.....	35
1. Apresentação do Contexto Educativo	35
1.1. Caraterização da Sala 2.....	36
1.2. Caraterização do Grupo de Crianças	38

2. Evidências de desenvolvimento e aprendizagem ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância	42
2.1. Papel do Educador de Infância em Contexto de Jardim de Infância.....	45
IV. Investigando com as crianças sobre as zebras	49
1. Metodologia de Trabalho de Projeto.....	49
2. No mundo das zebras	51
3. Projeto: “Por que é que as zebras têm riscas?”	52
3.1. Fase I - Definição do Problema	52
3.2. Fase II - Planificação e Desenvolvimento do Trabalho.....	53
3.3. Fase III – Execução	55
3.3.1. Proposta Educativa: Visualização de um vídeo sobre as zebras.....	56
3.3.2. Proposta Educativa: Jogo dramático orientado sobre as zebras.....	58
3.3.3. Proposta Educativa: Maquete das zebras	61
3.4. Fase IV - Divulgação	63
Conclusão	69
Bibliografia.....	71
Anexos	75

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planificação realizada com as crianças.	44
Figura 2. Cartolina com as questões formuladas pelas crianças.....	53
Figura 3. Dossier com as pesquisas das crianças.....	55
Figuras 4 e 5. Crianças a representar os vários animais e a expressar sentimentos.	60
Figura 6. A criança C a criar a sua zebra, com areia.	62
Figura 7. A criança LE a criar a sua zebra, com tinta.....	62
Figura 8. A criança MC a criar a sua zebra, com tinta.	62
Figura 9. Maquete construída em conjunto com as crianças.	63
Figura 10. Capa do livro construído com as crianças.....	64
Figura 11. Apresentação do projeto com as crianças R, C e AC.....	65
Figura 12. Apresentação do livro através da tela, do computador e projetor multimédia.	65
Figura 13. Zebra de grande dimensão decorada pelas crianças.....	65
Figura 14. Cartões de Cidadão das zebras, feitos por cada criança.	65

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Dados da Criança A – Semana 1	25
Quadro 2. Dados da Criança A – Semana 2	25
Quadro 3. Dados da Criança A – Semana 3	26
Quadro 4. Dados da Criança B – Semana 1	27
Quadro 5. Dados da Criança B – Semana 2	28
Quadro 6. Dados da Criança B – Semana 3	29
Quadro 7. Dados da Criança X – Semana 1	30
Quadro 8. Dados da Criança X – Semana 2	30
Quadro 9. Dados da Criança X – Semana 3	31
Quadro 10. Propostas Educativas realizadas com as crianças no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto.....	56

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. - Reflexão geral da Prática de Ensino Supervisionada (Creche)	1
Anexo 2. - 1. ^a Reflexão (Creche).....	5
Anexo 3. - 13. ^o Desafio (Creche).....	7
Anexo 4. - Conversa com as crianças (Creche).....	11
Anexo 5. - 11. ^a Avaliação das propostas educativas (Creche)	12
Anexo 6. - 3. ^a Reflexão (Creche).....	16
Anexo 7. - 4. ^a Reflexão (Creche).....	19
Anexo 8. - 10. ^a Reflexão (Creche).....	22
Anexo 9. - 13. ^a Reflexão (Creche).....	25
Anexo 10. - 11. ^a Planificação (Creche)	28
Anexo 11. - Tabela das Aprendizagens realizada com os diferentes intervenientes educativos (Creche)	33
Anexo 12. - 3. ^a Planificação (Creche)	34
Anexo 13. - Reflexão geral da Prática de Ensino Supervisionada (Jardim de Infância)	39
Anexo 14. - 11. ^a Planificação (Jardim de Infância).....	43
Anexo 15. - Lista das questões levantadas pelas crianças no âmbito da metodologia de trabalho de projeto (23 de abril)	50
Anexo 16. - Metodologia de Trabalho de Projeto (6 de maio).....	51
Anexo 17. - Comunicado aos pais	52
Anexo 18. - Dossier com as pesquisas das crianças sobre as zebras.....	53
Anexo 19. - 11. ^a Reflexão (Jardim de Infância)	55
Anexo 20. - Livro “As Zebras”	60

ÍNDICE DE SIGLAS

CIMV - Centro Infantil Moinho de Vento

CATL - Centro de Atividades de Tempos Livres

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Instituto Politécnico de Leiria e procura apresentar as experiências vivenciadas durante a Prática de Ensino Supervisionada realizada em contexto de Creche e em contexto de Jardim de Infância.

As primeiras duas partes do relatório abordam as experiências educativas e as aprendizagens que surgiram durante a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche. Na primeira parte apresento uma reflexão sobre o contexto educativo e as minhas evidências do desenvolvimento e aprendizagem ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Dar a conhecer os vários exercícios formativos que me ajudaram a realizar esta prática e a tomar consciência do que é ser educadora de infância. Na segunda parte apresento o ensaio investigativo realizado, sobre os objetos de transição no momento da sesta.

As duas últimas partes dizem respeito à Prática de Ensino Supervisionada realizada em contexto de Jardim de Infância. Descrevo as experiências e as aprendizagens realizadas, apresentando o contexto educativo e as evidências do meu desenvolvimento e aprendizagem neste contexto (ponto 3). A última parte deste relatório dá a conhecer o projeto abraçado por mim, pela minha colega de prática e pelo grupo de crianças.

I. DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE CRECHE

Nesta parte irei referir o contexto educativo onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada (Creche), a caracterização da sala de atividades, a caracterização do grupo de crianças e as minhas evidências de desenvolvimento e aprendizagem ao longo desta Prática de Ensino Supervisionada.

1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A Prática de Ensino Supervisionada (Creche) foi realizada no Centro Infantil Moinho de Vento (CIMV) - Batalha, distrito de Leiria. Esta instituição foi criada pela Associação de Propaganda e Defesa da Região da Batalha (APDRB) e caracteriza-se por ser uma Instituição Particular de Solidariedade Social¹, sem qualquer tipo de fins lucrativos.

O Centro Infantil Moinho de Vento foi inaugurado em 1985 com as valências de Creche e de Jardim de Infância, para dar resposta às necessidades das famílias. Atualmente, o CIMV possui três valências, Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) (Projeto Educativo, 2012/2015).

Na valência de Creche encontramos três salas, o berçário, a sala 1/2 anos e a sala 2/3 anos. Na valência de Jardim de Infância existem, também, três salas: a sala 3/4 anos, a sala 4/5 anos e a sala 5/6 anos.

O horário de funcionamento do CIMV é das 7h30 às 19h00, procurando dar resposta às necessidades das famílias das crianças. Em termos de espaço, o CIMV é constituído por dois edifícios, o principal divide-se em dois andares, isto é, o rés do chão e o 1.º andar. No rés do chão decorrem as valências de Creche e de Jardim de Infância, assim como se localizam o refeitório, a cozinha, a área restrita das funcionárias, a receção, uma casa de banho e um *hall* de entrada. No 1.º andar existe uma sala de audiovisual, uma casa de banho, a sala de reuniões das educadoras de infância, o gabinete da psicóloga e um gabinete administrativo.

¹ O Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de fevereiro, Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social (EIPSS), refere que as instituições particulares de solidariedade social são criadas por ação de particulares e sem fins lucrativos.

No segundo edifício, uns metros ao lado, funciona o CATL, sendo constituído apenas por duas salas e uma casa de banho.

Estive neste contexto educativo entre o dia vinte e cinco de setembro de dois mil e doze e o dia dezasseis de janeiro de dois mil e treze, realizando a minha Prática de Ensino Supervisionada na sala das crianças com 1/2 anos, assegurada pela educadora de infância e pelas duas auxiliares de ação educativa.

1.1. CARATERIZAÇÃO DA SALA 1/2 ANOS

A sala de atividades 1/2 anos do Centro Infantil Moinho de Vento era constituída pelo espaço da sala em si, pelo fraldário e pelo espaço exterior.

Na sala, as crianças tinham à disposição duas mesas redondas com cinco cadeiras pequenas e três cadeiras grandes. Tinham diversos brinquedos que se encontravam arrumados em duas prateleiras grandes que não estavam ao alcance das crianças (as crianças só tinham acesso a estes brinquedos pedindo auxílio à educadora ou às auxiliares de ação educativa). Nestas prateleiras, além de se encontrar brinquedos multissensoriais, também se encontravam os jogos de encaixe, nomeadamente, legos e puzzles. Conforme Portugal (2011, p.56),

“É importante que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objectos interessantes, com diferentes texturas e desafios motores diversificados, sem que se gere confusão ou que seja posta em causa a segurança da criança (...).”

Existiam, também, dois armários de arrumação. Um deles pertencia à educadora de infância (logo à entrada da sala) e continha gavetas, nas quais se guardavam alguns materiais (como cola, tesouras, tintas, pincéis...). Noutras gavetas guardavam-se as papas das crianças e os seus babetes. O outro armário, junto à janela de acesso ao fraldário, continha brinquedos ainda novos, que não tinham sido utilizados pelas crianças. Os brinquedos estavam arrumados dentro do armário e as crianças apenas tinham acesso a eles se os brinquedos que estavam em utilização se danificassem.

Na sala havia, ainda, duas prateleiras altas, onde se encontravam as chupetas e os biberões da água de cada criança. A estas prateleiras só a educadora de infância e as auxiliares de ação educativa tinham acesso, tal como acontecia com a pequena estante dos livros e com a prateleira que sustentava o leitor de cd's.

Existia, também, um colchão com almofadas, uma de cada criança, onde as crianças realizavam diversas ações, como folhear um livro, descansar um pouco, brincar com outros brinquedos e/ou colegas. Quando o lanche era leite, era também aqui, no colchão, que o tomavam.

Para que os pais/encarregados de educação das crianças tivessem conhecimento do que se passava com o seu(s) filho(s)/educando ou para que se trocassem recados (se a criança necessitava de papa ou de roupa, por exemplo), existia um quadro de apontamentos, exposto na parede logo à entrada da sala, ao qual todos os pais tinham acesso.

A sala tinha, ainda, uma casa de brincar e três espelhos inquebráveis (onde as crianças se podiam ver e conhecer o seu corpo).

A iluminação principal da sala era a luz natural, havendo quatro janelas amplas. Para os dias mais escuros, havia uma iluminação artificial, com três lâmpadas.

Relativamente ao fraldário, este era constituído por uma bancada que continha um colchão onde se mudavam as fraldas às crianças. Esta bancada era suportada por gavetas de arrumação, uma para cada criança. Cada gaveta continha as fraldas, a pomada, a roupa, as fraldas de rosto, as toalhitas, a medicação (em caso de febre) e o soro fisiológico em uni-dose de cada criança. Neste espaço existia, ainda, uma banheira com águas correntes, um cabide para cada criança, um recipiente hermético para colocar as fraldas sujas, um outro armário de arrumação, três sanitas, três lavatórios pequenos e uma janela com acesso à sala que estava sempre aberta, exceto na hora da sesta. Aqui, a iluminação era feita essencialmente de luz artificial, ainda que houvesse duas janelas em formato pequeno que davam acesso ao corredor da instituição.

Relativamente ao espaço exterior onde as crianças brincavam este era dividido em dois, isto é, havia o espaço exterior (na rua), na parte de trás da sala, onde as crianças tinham à disposição uma casinha e uma lagarta para brincar, tendo um pavimento adequado (piso amortecedor). Quanto ao outro espaço exterior à sala (coberto), era o corredor que dava acesso à restante área da instituição. Tinha uma casinha e, quando as crianças iam brincar para este local, as auxiliares de ação educativa iam buscar bolas médias (tipo futebol) para as crianças brincarem.

1.2. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças da sala 1/2 anos do Centro Infantil Moinho de Vento era constituído por quinze crianças, sendo nove crianças do género feminino e seis do género masculino. As idades cronológicas do grupo de crianças eram muito diversas, sendo que no final da Prática de Ensino Supervisionada, em janeiro, uma criança tinha treze meses, outra catorze meses, outra quinze meses, três crianças tinham dezasseis meses, outras três tinham dezanove meses, duas crianças tinham vinte meses, uma criança tinha vinte e um meses, outra criança tinha vinte e três meses e duas crianças tinham vinte e quatro meses.

Relativamente às características de desenvolvimento, este grupo de crianças manifestou mudanças nos vários domínios de desenvolvimento (motor, cognitivo, afetivo e social). Ao longo destes meses de Prática de Ensino Supervisionada, as crianças desenvolveram a locomoção (no início da Prática de Ensino Supervisionada seis crianças ainda não andavam e no final da prática já todas andavam seguramente), manifestando avanços ao nível da motricidade grossa. Folheavam livros, transportavam objetos, brincavam com os variados brinquedos que se encontravam na sala, subiam e desciam degraus com ajuda e comiam autonomamente com a colher (motricidade fina). De acordo com a American Academy of Pediatrics (2005), a nível físico, a criança entre os doze e os dezoito meses já anda sozinha, anda e leva objetos nas duas mãos, faz garatujas, comunica através de gestos para indicar o que necessita, e já manuseia livros.

No que diz respeito ao domínio cognitivo, as crianças decidiam as suas ações (por exemplo, decidiam se queriam ou não realizar a proposta educativa), cumpriam instruções simples, como “vai buscar a bola azul”. Conforme a American Academy of Pediatrics (2005), a nível intelectual a criança entre os doze e os dezoito meses, compreende ordens simples, diz entre oito a vinte palavras e identifica personagens de um livro. Duas das quinze crianças, no final da Prática de Ensino Supervisionada, já reproduziam algumas palavras, como o seu nome e os nomes dos restantes colegas, da educadora de infância e das auxiliares de ação educativa e, também, de alguns objetos e materiais, como “livro e tintas”. O desenvolvimento cognitivo segundo Piaget (1962) citado por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007) abrange vários estádios, sendo que desde o nascimento até aos vinte e quatro meses, a criança encontra-se no estádio sensório-motor. Este estádio é caracterizado pela resolução de problemas

práticos, isto é, “procurar um brinquedo, agarrar uma bola, atirar um objecto (...)” (Ibidem, p.45).

Quanto ao domínio social e afetivo, as crianças interagiam entre si, com a educadora de infância e com as auxiliares de ação educativa. Também perguntavam pelos seus pais, transmitiam sentimentos e emoções, como sorrir, abraçar ou chorar, brincavam com os colegas e esperavam pela sua vez para realizar as propostas educativas. De acordo com a American Academy of Pediatrics (2005), a nível social e emocional a criança entre os dezoito e os vinte e quatro meses, imita o adulto em várias tarefas, expressa sentimentos e emoções, partilha objetos e mostra independência para realizar pequenas tarefas.

Na teoria psicossocial de Erickson (1950) citado por Papalia, Olds e Feldman (2006) as crianças na primeira infância encontram-se nos dois primeiros estádios de desenvolvimento, ou seja, a crise confiança versus desconfiança (que ocorre entre os doze e os dezoito meses) e a crise autonomia versus vergonha e dúvida (que surge entre os dezoito e os trinta e seis meses).

Como este grupo de crianças se situava entre os doze e os vinte e quatro meses, refere-se apenas a crise autonomia versus vergonha e dúvida. A criança, durante o seu primeiro ano de vida, ganhou confiança com o mundo que a rodeia, estando agora numa fase em que começa a despertar a autoconsciência, isto é, já consegue culpar-se pelas suas ações em vez de culpar o adulto. Nestas idades também é evidente o abandono das fraldas, sendo que a criança fica mais autónoma a nível de controlo dos esfíncteres. A aquisição da linguagem também é importante nesta fase, levando a criança a tornar-se mais independente visto que já consegue expressar os seus sentimentos. É também característico desta idade, as crianças exclamarem a palavra “não” para se oporem à autoridade do adulto (Ibidem).

Em termos de rotina na Creche, estas crianças iniciavam o seu dia pelas 7h30, hora de abertura da instituição, ficando acompanhadas por uma auxiliar de ação educativa, na sala 1/2 anos, até por volta das 8h30.

Às 8h30, chegava a educadora de infância e iniciava-se o momento de acolhimento da criança até às 10h00. À medida que as crianças chegavam à sala de atividades iam brincar livremente, até às 10h00. De seguida, as crianças realizavam a proposta educativa orientada pela educadora de infância, até às 10h30.

Das 10h30 às 11h00, as crianças preparavam-se para almoçar, no refeitório, e arrumavam a sala. A educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa colocavam os babetes às crianças e se alguma criança precisasse de mudar a fralda, a educadora mudava-a.

Às 11h00, o grupo de crianças dirigia-se para o refeitório acompanhado pela educadora de infância e pelas duas auxiliares de ação educativa. No almoço, as crianças eram auxiliadas para comer a sopa e beber água, pela educadora de infância e pelas auxiliares de ação educativa. O segundo prato e a fruta, as crianças já o comiam autonomamente. Seguidamente, a educadora de infância e as auxiliares de ação educativa, lavavam a cara e as mãos das crianças e tiravam-lhes os babetes. As crianças levantavam-se e dirigiam-se novamente para a sala, para fazerem a sua higiene, que acontecia por volta das 11h40.

Quando chegavam à sala, as crianças mais crescidas iam com a educadora de infância e com uma auxiliar de ação educativa para o fraldário e sentavam-se nos bacios, enquanto as crianças mais pequenas ficavam no corredor, acompanhadas pela outra auxiliar de ação educativa e esperavam pela educadora de infância para irem fazer a sua higiene. À medida que as crianças mais pequenas iam entrando para o fraldário, a auxiliar de ação educativa começava a fazer os catres de cada criança. Primeiramente começava a fazer o catre das crianças que estavam a fazer a higiene, para que quando estivessem prontas, se deitassem no catre e realizassem a sesta. No fraldário, as crianças preparavam-se para realizar a sesta, isto é, a educadora de infância e a auxiliar de ação educativa mudavam as fraldas, descalçavam as crianças reencaminhando-as para a sala para que as crianças se deitassem com o auxílio da outra auxiliar de ação educativa.

À medida que as crianças ficavam preparadas para a sesta regressavam à sala e deitavam-se no seu catre para iniciarem a sesta, umas com chupeta (treze crianças) e outras com objetos pessoais (três crianças), mas todas com fraldas de rosto.

Das 12h30 às 15h00, as crianças faziam a sua sesta. Às 15h00, as crianças acordavam e esperavam que a educadora de infância ou uma auxiliar de ação educativa as fosse calçar. Seguidamente, a educadora de infância colocava os babetes às crianças fazendo a

transição para o lanche.²

Às 15h20, as crianças lanchavam, na sala. Os lanches variavam de dia para dia. À segunda-feira as crianças bebiam leite pelo biberão, autonomamente, deitadas no colchão da sala. À terça-feira, as crianças lanchavam papa de fruta cozida com iogurte, auxiliadas pela educadora de infância e pelas duas auxiliares de ação educativa. À quarta-feira, as crianças lanchavam papa láctea. A educadora de infância fazia a papa de cada criança para, posteriormente, ela e as auxiliares de ação educativa darem às crianças.

Terminado o lanche, a educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa começavam a fazer a higiene da tarde, no fraldário, com duas crianças de cada vez. Nesta higiene, era lavada a cara e as mãos da criança, era tirado o babete, era mudada a fralda e a roupa (se necessário) e era penteado o cabelo da criança.

Por volta das 16h30, todas as crianças estavam prontas para a chegada dos seus pais. Enquanto esperavam pelos seus pais, realizavam brincadeiras livres, sozinhas ou acompanhadas pelos colegas ou pelas auxiliares de ação educativa ou pela educadora de infância.

As crianças, das 17h00 às 17h30, ficavam acompanhadas pelas duas auxiliares de ação educativa e a partir das 17h30, ficavam acompanhadas apenas por uma auxiliar de ação educativa até às 19h00.

Esta rotina, em Creche, torna-se importante para a criança uma vez que se constitui como uma estrutura de segurança, um guia, uma sequência de acontecimentos que vão surgindo ao longo do dia, que acontecem diariamente e que ajuda a criança a fazer previsões. A criança, ao ter uma rotina, também adquire regras e começa a ter em atenção as sequências temporais. Como refiro na terceira reflexão, as rotinas diárias,

“têm de existir dentro da sala, assim como existem em toda a nossa vida. Estas constituirão um meio de as crianças adquirirem regras (...) e modelos de comportamento para o futuro (Pinto, 2010, p.10 cit. por Braz, 2011, p.7).”

² Os catres eram arrumados pela auxiliar de apoio geral.

2. EVIDÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CRECHE

Para dar a conhecer o modo como correu esta Prática de Ensino Supervisionada realizada no Centro Infantil Moinho de Vento, fui reler as reflexões efetuadas ao longo do semestre. Este exercício permitiu-me identificar focos de atenção ao longo desta Prática de Ensino Supervisionada como a observação e a recolha de dados, a reflexão, a planificação e a atuação. Para além destes referentes, vou expor as expetativas que tinha sobre esta Prática de Ensino Supervisionada e os diversos desafios (acordados com a professora supervisora, relativos à supervisão e ao acompanhamento da Prática de Ensino Supervisionada) que me ajudaram a aprender e a refletir sobre o trabalho a desenvolver nesta valência de Creche.

Ao ter conhecimento que neste primeiro semestre iria realizar a Prática de Ensino Supervisionada na valência de Creche senti grande alegria e nervosismo ao mesmo tempo. Fiquei ansiosa, motivada e empenhada por realizar esta prática, pois nunca tinha estado em contacto com crianças na valência de Creche, conforme afirmo na reflexão geral da Prática de Ensino Supervisionada (ver anexo 1).

“Ao ter conhecimento que este primeiro semestre iria realizar a Prática de Ensino Supervisionada na valência de Creche senti grande alegria e nervosismo ao mesmo tempo, fiquei ansiosa, motivada e empenhada por realizar esta prática, pois nunca tinha estado em contacto com crianças na valência de Creche.”

Para esta Prática de Ensino Supervisionada tinha como expetativas saber como é trabalhar em contexto de Creche, mais propriamente com crianças de 1 e 2 anos de idade. Queria saber quais as rotinas estabelecidas na sala, como é que as crianças aprendem, quais as propostas educativas mais adequadas ao grupo de crianças. Ambicionava criar uma relação de afetividade com o grupo de crianças, através dos vários momentos do dia (momentos de brincadeira livre, de higiene, de almoço e lanche). Como confirmo na primeira reflexão (ver anexo 2),

“As expetativas que tenho sobre esta Prática de Ensino Supervisionada são ficar a conhecer como são as rotinas de uma sala de Creche de 1/2 anos de idade, quais as suas necessidades e interesses, saber planificar corretamente para o grupo de crianças em questão, saber como realizar várias atividades de acordo com a idade do mesmo grupo de crianças, resumindo, saber como é trabalhar em Creche.”

As duas primeiras semanas de Prática de Ensino Supervisionada foram de observação e de recolha de dados. Para tal, utilizei a observação direta, observando o grupo de

crianças, as suas rotinas, os recursos e materiais disponíveis na sala de atividades, o funcionamento da sala, as interações que existiam entre as crianças e a educadora de infância, entre as crianças e as auxiliares de ação educativa, entre as crianças e os seus pais e entre a educadora de infância e os pais das crianças.

Ao utilizar a observação direta, recolhi dados que me auxiliaram a conhecer melhor o contexto educativo onde estava inserida. Conforme Quivy e Campenhoudt (1992), a observação direta é um instrumento de recolha de dados que consiste em registar diretamente os dados sobre os indivíduos a serem estudados.

Para além do exercício da observação, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada realizei outros exercícios formativos (desafios) promotores de aprendizagem e de reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada. Estes desafios, solicitados pela professora supervisora, foram realizados individualmente e em grupo e revelaram-se bastante interessantes e enriquecedores ao nível da construção da profissionalidade docente. Os desafios individuais passaram por ter um desafio semanal, no qual tinha de seleccionar aleatoriamente uma criança e procurar conhecer um pouco mais sobre a criança, elaborando a avaliação desse desafio, revelando como este tinha sido importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Com estes desafios fiquei a conhecer melhor todo o grupo de crianças e cada criança individualmente, como refiro no excerto do décimo terceiro desafio, cujo foco de atenção foi a criança L, “Realizar brincadeiras com intencionalidade educativa, com a criança L” (ver anexo 3).

Relativamente à avaliação deste desafio, apresento o seguinte excerto (ver anexo 3),

“Na quarta-feira, na parte da tarde, a criança L estava a brincar livremente, quando foi ter comigo. Eu estava sentada no chão, encostada ao móvel branco e rodeada de peças de lego e outros brinquedos. A criança sentou-se em cima das minhas pernas. Nas suas mãos tinha dois brinquedos que se encaixavam um no outro. Um era cor de laranja, outro azul. Ao brincar com estes dois brinquedos, a criança L solicitou-me ajuda quando não conseguiu encaixar os dois brinquedos. Ajudei-a e tentei que ela conseguisse encaixar as peças sozinha, dizendo, deste modo, que a peça mais pequena estava dentro da peça maior e que uma peça era azul e a outra era cor de laranja. A criança olhava para as duas peças encaixadas uma na outra, ganhando curiosidade em separá-las. Quando percebeu que conseguia encaixá-las uma na outra e separá-las, sorriu e deu-me um abraço. Avaliando este desafio, noto que é importante brincar com a criança tendo por detrás uma intencionalidade educativa, pois, a criança sem saber está a realizar aprendizagens com o adulto, o que a tornarão um ser mais confiante, sem medo de

explorar e experimentar objetos, materiais, brinquedos e que seja um ser curioso em descobrir o mundo que a rodeia.”

Um outro exercício formativo foi conversar com uma criança, sobre assuntos do dia a dia da criança, transcrever a conversa e analisar esses dados. Ao analisar a conversa pretendia-se, para além de criar uma relação de proximidade com ela e de a conhecer melhor, identificar o que a criança já sabia, a fase do desenvolvimento em se encontrava e descobrir as suas qualidades, (se era curiosa, persistente, interessada...), conforme o excerto da conversa do dia 15 de janeiro de 2013 e da sua análise (ver anexo 4),

“Estava com a criança L junto das mesas, quando a criança reparou nas minhas orelhas e viu que eu estava a usar brincos. Olhou para mim espantada e eu perguntei-lhe: “O que é que eu tenho L?” A criança olhou e tentou agarrar o brinco. Eu disse: “São brincos. Usam-se nas orelhas, olha aqui. (...)” “ (...) a criança F acho que tem, vai lá ver.” A criança foi ter com a criança F e mexendo também nas suas orelhas, verificou que a criança usava brincos. Ficou muito contente por ter encontrado uma colega que usava brincos.

Análise: Com esta conversa, a criança teve oportunidade de se desenvolver ao nível motor (movimentou-se para procurar as colegas e movimentou o seu braço e a sua mão para chegar aos brincos), cognitivo (na medida em que notou um adereço novo, em mim, e pensou que não conhecia, o que lhe causou interesse e curiosidade em saber o que era, em explorar, a criança também procurou as colegas revelando saber qual o nome a que corresponde cada uma, indo procurá-las no meio de todos os outros colegas), o social (a criança interagiu comigo e com as duas colegas MM e F) e afetivo, (a criança L demonstrou alegria ao encontrar a criança F a usar brincos e espanto, ao ver que eu tinha brincos e ao perceber que nem ela nem a criança MM tinham brincos).”

Quanto à avaliação das propostas educativas, outro exercício formativo, ao longo do semestre fomos selecionando duas crianças para serem foco de observação e registando os dados pensados na planificação. No momento da realização de cada proposta educativa, observei as duas crianças em avaliação, registando os dados levantados. Um exemplo dessa avaliação que podemos ver é o excerto a décima primeira avaliação, onde identifico as perguntas levantadas e as respetivas respostas (ver anexo 5),

“Para avaliar as propostas educativas selecionámos duas crianças ao acaso e formulámos questões sobre o seu desenvolvimento, que se apresentam de seguida: **Qual a reação das crianças B e R ao manusear as caixas de papelão de diferentes tamanhos?** A criança B manuseou as diferentes caixas de papelão utilizando o seu corpo, isto é, usou as duas mãos para segurar as caixas e o restante corpo para se sentar dentro das caixas. Observou-se também que a criança B realizou a proposta educativa a sorrir podendo-se inferir que a criança B sentiu-se bem ao realizar a proposta educativa. Relativamente às aprendizagens das crianças, formulou-se a seguinte questão para a avaliação: **O que aprenderam as crianças com a proposta educativa?** Com a proposta educativa o grupo de crianças aprendeu que existem diferentes tamanhos para os objetos, manusear e explorar objetos, a saber esperar pela sua vez e a confiar no adulto.”

Outro desafio da Prática de Ensino Supervisionada foi a reflexão. Sinto que as reflexões semanais que realizei ao longo das quinze semanas de Prática de Ensino Supervisionada foram evoluindo consoante as observações da professora supervisora. Tal como apresento no exemplo seguinte, da terceira reflexão (ver anexo 6), numa primeira fase inicial, as minhas reflexões estavam demasiado centradas nas propostas educativas e nos desafios que tinha estabelecido.

“A proposta educativa de segunda-feira consistiu em pintar uma mão de cada criança e pressioná-la numa folha de árvore, pois estamos no Outono. Na terça-feira, a proposta educativa (...) consistia em cantarmos uma canção e fazer uma coreografia para captar a atenção do grupo de crianças. Na quarta-feira, a proposta educativa realizou-se em grande grupo (...), com a finalidade de cada criança (...), pintar livremente uma folha de árvore da cor escolhida, e com o pincel explorar a mesma. O meu desafio era apoiar a criança M nos seus primeiros passos. Este desafio foi bem-sucedido, uma vez que a criança M me deixou auxiliá-la aquando a sua necessidade em querer andar/movimentar-se (...).”

Depois, comecei a fazer uma pequena introdução, a formular questões que surgiam através da realização das propostas educativas, a fazer a heteroavaliação da minha colega de prática durante a sua semana de intervenção e a minha autoavaliação quando era a minha semana, e a relatar o desafio semanal. Na introdução referia o que iria focar ao longo da reflexão (por exemplo, quais as propostas educativas realizadas durante os três dias de prática, quais as mudanças que poderia fazer e as aprendizagens que fiz). Como se verifica no excerto da quarta reflexão (ver anexo 7),

“Ao longo desta reflexão irei focar as propostas educativas realizadas ao longo da semana, quais as mudanças que poderia melhorar com as propostas educativas, as aprendizagens que fiz, a apreciação sobre a minha colega de prática, sendo ela a interveniente e o desafio semanal. Como incentivar a criança a participar na proposta educativa, quando esta não quer? Podemos atravessar o obstáculo com a criança, para que ela se sinta protegida? Enquanto observadora achei que a minha colega Diana conseguiu expor ao grupo de crianças a proposta educativa, pois interagiu em grande grupo e com uma criança de cada vez, quando esta atravessava os arcos, auxiliando-a quando necessário e elogiando-a quando conseguia atravessar um ou os dois arcos.”

A partir da décima reflexão comecei a dar resposta a uma das várias perguntas (relacionadas com as crianças e com as propostas educativas) que ia formulando. Por exemplo, “será que se a proposta educativa fosse realizada de forma individual, isto é, centrada em cada criança, sem que as restantes crianças estivessem a observar, teria

mais significado para a criança?” (ver anexo 8). Segundo Portugal, (2011, p.8), a criança tem como

“Actividade natural o brincar, a atenção à experiência, ou seja, a atenção ao seu bem-estar e a qualidade da implicação nas diferentes actividades e rotinas, e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com a criança.”

Na décima segunda reflexão, reorganizei o conteúdo das reflexões, isto é, deixei de referir a auto e heteroavaliação minha e da minha colega de prática e o desafio semanal, começando a focar o desenvolvimento das crianças a partir das propostas educativas. Tal como se confirma no excerto da décima terceira reflexão (ver anexo 9),

“No domínio motor, a criança pôde manusear e experimentar as diferentes caixas. Quanto ao domínio cognitivo, a criança decidiu se queria ou não manusear e sentar-se dentro das caixas. Relativamente ao domínio social, cada criança esperou pela sua vez para manusear as caixas, partilhando com os colegas para que todos tivessem oportunidade de manusear cada caixa. Quanto ao domínio afetivo, o grupo de crianças sorriu e ficou entusiasmado ao ver os colegas a manusear e a entrar para dentro das caixas.”

Em suma, a reflexão constitui-se como uma ferramenta importante, permitindo-nos pensar, repensar e procurar melhores soluções para atender às necessidades e interesses das crianças e ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Pinheiro, Neves, Pinho, Santos, Oliveira e Marques (2007, p.130),

“Podemos assim, entender a prática reflexiva como o questionamento da realidade em que está inserida. Em Educação de Infância, a reflexão consiste numa ação que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança.”

Em grupo, com a minha colega de Prática de Ensino Supervisionada fomos, também, realizando o exercício da planificação. As planificações que realizámos foram, sem dúvida, uma novidade para mim (nunca tinha planificado para crianças em contexto de Creche, nomeadamente, desta faixa etária). As orientações da professora supervisora foram uma mais-valia para que encontrássemos uma forma em que nos sentíssemos bem a planificar, tendo sempre em conta as necessidades e interesses da criança e seguindo os referentes que devem constar numa planificação em contexto de Creche.

Deste modo, encontrámos uma forma de planificar que nos ajudou, a mim e à minha colega de prática, a centrar a nossa atenção no grupo de crianças. Assim, construímos cada planificação focando-nos nas crianças, descrevendo as propostas educativas a desenvolver pela/com a criança. Para além de descrevermos as propostas educativas, a

planificação era composta pelos seguintes tópicos: grupo de crianças (onde se mencionava o número e a idade cronológica do mesmo), intencionalidade educativa (o que nós, futuras educadoras de infância queríamos que a criança desenvolvesse com a realização da proposta educativa), recursos a utilizar em cada proposta educativa e avaliação (onde formulámos questões relativas ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças e também questões relacionadas connosco, enquanto futuras educadoras de infância). Como se pode ver no exemplo da décima primeira planificação (ver anexo 10),

“Avaliação do desenvolvimento e aprendizagem da criança:

- Qual a reação das crianças B e R ao manusear as caixas de papelão de diferentes tamanhos?

- O que aprenderam as crianças com a proposta educativa?

As nossas questões:

- O que foi mais positivo ao longo da realização da proposta educativa?”

Hoje, sei que o educador de infância “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação (...)” (Decreto-Lei, n.º 241/2001 de 30 de Agosto, anexo n.º 1, parte II, alínea 3).

Entretanto, fomos convidadas (eu e a minha colega de Prática de Ensino Supervisionada), pela professora supervisora, a participar na Conferência Internacional de Investigação e Práticas em Contextos de Educação (IPCE), a realizar nos dias 10 e 11 de maio de 2013, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. A nossa participação tinha o intuito de fazer um relato de experiências sobre a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche. Nós aceitámos o convite refletindo sobre qual seria o assunto que iríamos partilhar na Conferência. A decisão foi fácil de tomar: decidimos relatar o exercício da planificação, pois este foi, realmente, um marco importante na nossa Prática de Ensino Supervisionada.

Outro dos desafios realizados em grupo, com a minha colega de Prática de Ensino Supervisionada, passou por construir uma tabela das aprendizagens realizadas, semanalmente, com as crianças, com a educadora de infância e com as auxiliares de ação educativa. Este desafio, para além de nos ajudar a focalizar a atenção nas crianças, foi importante para ver quais as funções de cada interveniente na sala. No final de cada mês, completávamos a tabela e refletíamos sobre o que havíamos aprendido (ver anexo 11).

Relativamente às atuações/intervenções que realizei durante a Prática de Ensino

Supervisionada, sinto que estas foram progredindo ao longo da prática. Comecei por ter algumas dificuldades em proporcionar propostas educativas adequadas à faixa etária do grupo de crianças. Inicialmente, as propostas educativas eram demasiado exigentes para o nível de desenvolvimento das crianças.

“Estamos em brincadeira livre pela sala quando somos chamados pelas mestrandas para realizarmos a proposta educativa, que é o jogo da memória. (...) Vamos realizar o jogo com dois pares de peças, para que consigamos encontrar mais facilmente o par” (terceira planificação, ver anexo 12).

Contudo, consegui evoluir neste campo, propondo experiências educativas que foram ao encontro das necessidades e interesses das crianças e que lhes proporcionaram alegria, interesse e motivação.

Durante cada intervenção estive sempre empenhada e motivada e tentei demonstrar segurança e interesse às crianças, auxiliando-as quando necessitavam, dando a conhecer alguns nomes dos objetos que estavam a explorar, das cores das tintas e dos restantes materiais que utilizámos para realizar todas as propostas educativas.

Com a realização das propostas educativas tomei consciência de que devo ter em atenção os recursos disponíveis, isto é, ao planificar tenho de ter em conta o número de crianças que vão realizar a proposta educativa e o número de auxiliares de ação educativa que compõem a sala de atividades, para que a segurança e o bem-estar das crianças estejam sempre em primeiro lugar.

2.1. PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA EM CONTEXTO DE CRECHE

Face à minha experiência em contexto de Creche, sinto que se torna importante mencionar o papel do educador de infância neste contexto educativo específico.

O educador de infância tem um papel muito importante no desenvolvimento da criança. É ele quem cuida e proporciona o bem-estar da criança, deixando-a confiante em si mesma e no próprio educador. Para que possa exercer este seu papel, a Creche, “uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar” (Instituto da Segurança Social, 2007, p.1), deve ter um ambiente harmonioso e acolhedor para a criança.

As famílias sabem que a Creche é um local onde “a criança conhece situações geradoras

de bem-estar e mobilizadoras de desenvolvimento e de aprendizagens” (Portugal, 2011, p. 48) e, segundo o Decreto-Lei, 241/2001, de 30 de agosto, cabe ao educador de infância desenvolver e construir o currículo, planificando, organizando e avaliando o contexto educativo, promovendo as aprendizagens das crianças.

Para Portugal (2011, p.52), “assegurar segurança e estabilidade emocional, alimentar a curiosidade e o ímpeto exploratório, desenvolver o conhecimento social e promover autonomia são prioridades no currículo da creche.” No mesmo documento, a mesma autora defende que (p.53),

“O currículo na creche envolve essencialmente o brincar e as várias oportunidades de exploração e experimentação diversificada que desafiam e amplificam o mundo da criança. Interações, cuidados de rotina, actividades livres e jogo, estando o adulto sempre disponível, são as grandes estratégias de desenvolvimento curricular, sem esquecer a importância do estabelecimento de relações colaborativas, “alianças” com as famílias, dimensões determinantes da qualidade dos serviços da creche.”

O educador de infância tem, pois, como papel organizar o espaço, os materiais e os recursos disponíveis para que as crianças tenham acesso a experiências educativas significativas. Também disponibiliza e utiliza diversos materiais estimulantes para o grupo de crianças e mantém as condições de segurança necessárias ao bem-estar das crianças (Decreto-Lei n.º 241/2011, de 30 de agosto).

A observação, a planificação e a avaliação assumem-se como ferramentas do educador de infância. Ao observar cada criança, individualmente e em grande grupo, o educador de infância recolhe dados para criar uma planificação que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças, tendo em conta as características do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança. Em cada planificação, o educador centra-se nos conhecimentos e nas competências que as crianças já adquiriram e planifica experiências educativas que proporcionem novas aprendizagens de modo a ir ao encontro das várias áreas curriculares. Por fim, quando o educador de infância avalia, avalia-se formativamente a ele próprio e avalia, também, o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, a nível individual e em grande grupo (Ibidem).

Em contexto de Creche, a relação de afetividade entre o educador de infância o grupo de crianças revela-se determinante para o completo desenvolvimento da criança. Com uma relação afetiva segura, a criança torna-se autoconfiante, fortalecendo a sua afetividade e autonomia. Com o educador de infância, “a criança enquanto exploradora” vê o adulto

como alguém que transmite “ (...) segurança e encorajamento, através de olhares, conversas e gestos. Sob um olhar atento e caloroso as crianças desenvolvem sentimentos de confiança e competência” (Portugal, 2011, p.54).

As relações que se estabelecem com uma criança em Creche tornam-se verdadeiras relações educativas, aquando da sua interação e relação de afetividade (Portugal, 1998). Desenvolver uma relação afetiva e próxima com os pais e/ou familiares das crianças é outro papel que o educador deverá promover para que haja um ambiente harmonioso e acolhedor. Hoje, sabe-se que o educador de infância deverá conversar de forma respeitadora e aberta sobre o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança, formando uma parceria educativa com a família.

Segundo Portugal (2011), o educador de infância deverá ter formação sobre o desenvolvimento da criança, ajudar as crianças a aprender permitindo-lhes escolhas e orientando-as sempre que seja pertinente. Deverá ser sensível, ativo, promotor de autonomia na criança. O educador de infância deverá estar preparado para resolver conflitos entre as crianças, ajudando-as a defender-se e a partilhar umas com as outras.

Em suma, ao realizar esta Prática de Ensino Supervisionada fiquei a conhecer o trabalho a desenvolver na valência de Creche, conheci um grupo de crianças, as suas rotinas e o importante papel do educador de infância nos vários momentos do dia.

Valorizando as rotinas das crianças em contexto de Creche, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, fui observando as crianças nos vários momentos do dia. Desta observação, ressaltou o interesse em perceber um pouco mais o comportamento da criança ao adormecer durante a sesta. Esta minha curiosidade despoletou o ensaio investigativo que a seguir se apresenta.

II. O PAPEL DO OBJETO DE TRANSIÇÃO NO MOMENTO DA SESTA: ENSAIO INVESTIGATIVO

Neste ponto irei apresentar o ensaio investigativo realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada, no CIMV, na sala 1/2 anos, com três crianças. Procurando refletir sobre o papel do objeto de transição no momento da sesta apresento a revisão da literatura sobre a sesta em contexto de Creche e a metodologia seguida para concretizar este estudo dando a conhecer os objetivos, os participantes, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos, os resultados e, a sua posterior discussão.

1. O DORMIR E O ADORMECER EM CONTEXTO DE CRECHE

O momento da sesta em contexto de Creche ocorre por necessidade da(s) criança(s), constituindo-se, também, como uma rotina desta resposta social. A sesta é um sono de curta duração que, geralmente, ocorre depois da refeição do almoço. Proporciona o descanso que a criança necessita para um crescimento e desenvolvimento saudável.

Considerando que “a sesta deve ser um passo da rotina, que a criança já antecipa quando está a fazer outras coisas anteriores (...)” (Cordeiro, 2012, p.306), o educador de infância deverá preparar a criança para a sesta (ao almoço, por exemplo, poderá lembrar as crianças que a hora da sesta está a chegar, falando de forma positiva sobre este momento, para que a criança tenha oportunidade de relaxar).

O educador de infância deverá, no momento da sesta, demonstrar relações de confiança e de prazer à criança, seja através de gestos ou através de atenção individualizada que dá à criança, estratégias que darão à criança segurança e um sentimento de proteção facilitador de um sono de qualidade (Portugal, 1998).

Atualmente, sabe-se que aos doze meses, a criança dorme cerca de onze a doze horas por noite, necessitando de fazer sestadas de manhã e de tarde. Contudo, à medida que vai crescendo, deixa a sesta da manhã e faz apenas uma sesta à tarde, com a duração de duas horas. A sesta da tarde prolonga-se até aos três anos de idade. De acordo com Brazelton e Sparrow (2011, p. 60) “Normalmente muito antes dos 2 anos de idade, as crianças deixam a sesta da manhã. Continuarão a precisar da sesta da tarde até aos 3

anos (...) ”. Para Mota (2011), as crianças ao realizar a sesta, têm a possibilidade de recarregar energias para a continuação do dia, constituindo-se o descanso como fonte de equilíbrio para a criança.

Ao adormecer, a criança pode acordar durante o sono, levando os pais e/ou educador de infância a aproximar-se, acariciando-a e dando-lhe, eventualmente, o objeto de transição, realçando-se a sua importância para a segurança da criança (Brazelton e Sparrow, 2011).

Cordeiro (2012, p. 279) defende que para a criança adormecer sozinha é preciso ter uma grande “capacidade de sentir que os outros estão lá, mesmo não estando fisicamente”. Será este sentimento que permitirá à criança ganhar segurança em si mesma. Para adormecer, normalmente, a criança tem um período de sono leve e quando a respiração se torna regular, a criança terá entrado no seu sono profundo.

Lézine (1982) refere que há crianças que adormecem tranquilamente e com relativa rapidez, havendo outras que necessitam de cantar, chorar, falar ou brincar para adormecer. Brazelton e Sparrow (2011, p. 44), afirmam que,

“Poucas são as crianças que querem parar a brincadeira e adormecer – seja para a sesta da tarde ou durante a noite. Quanto mais cansada estiver, mais agitada se mostrará e mais lutará para se manter acordada.”

Na Creche, é importante que haja uma rotina estabelecida para que o grupo de crianças possa descansar tranquilamente, e um espaço adequado. O espaço onde as crianças realizam a sesta, a sala de atividades, deverá estar adequado ao momento transmitindo um ambiente harmonioso e acolhedor (Lézine, 1982).

Para Cordeiro (2012), para que a criança durma com qualidade é necessário estabelecer rotinas (o momento de dormir deve ser igual todos os dias, quer seja em casa, no quarto da criança, ou na sala de atividades, na Creche) e facilitar momentos de descontração e acalmia quando se aproxima do momento de dormir. Estimular a criança a sentir-se confortável com o seu objeto de transição promoverá, igualmente, uma sesta de melhor qualidade (Brazelton e Sparrow, 2011). Brincar com a criança antes de ir dormir, não será, assim, a estratégia mais adequada, pois poderá levar a criança a demorar mais tempo a adormecer, o que pode levar a um sono de má qualidade.

Segundo Estivill e Béjar (2000), não se deve alterar a rotina estabelecida na hora de

dormir da criança. Se se alterar, criando novas brincadeiras e cedendo aos pedidos da criança, esta ficará mais motivada para a brincadeira do que para o dormir, podendo levar a um descanso sem qualidade.

Por conseguinte, se a criança tiver um objeto para lhe fazer companhia no momento da sesta, poderá realizar um sono de melhor qualidade, pois ao sentir o objeto perto de si, a criança sentir-se-á segura.

O objeto de transição tem como função proteger e acalmar a criança transmitindo-lhe um sentimento de segurança e conforto (Rodrigues, 2009) sendo, por isso, importante. O objeto de transição pode ser uma almofada, um boneco de peluche, fraldas ou chupetas. Uma vez que transmitem segurança à criança, devem ser escolhidos pela criança e ter as características necessárias para irem ao encontro do seu bem-estar. Cordeiro (2012, p. 279-280) defende que este objeto seja, “fofinho, (...), macio, com expressão tranquila e feliz” e tenha um nome.

O adulto poderá ajudar a criança a escolher o seu objeto de transição. Por exemplo, se houver uma fralda especial para a criança, deverá oferecê-la à criança, no momento da sesta. Se, por algum motivo, não for possível a criança usar a fralda deve-se explicar o motivo e facultar uma fralda nova à criança. Uma outra estratégia que o adulto pode usar é, por exemplo, utilizar o perfume da mãe no objeto da criança. Este dado ajuda-a a sentir a presença da mãe, normalmente a figura de vinculação.

Para que a criança durma durante toda a noite, os pais podem recorrer à utilização de objetos que possam permanecer junto da criança. Assim, sempre que esta acorde, sentir-se-á acompanhada. Ao acordar, a criança irá reparar que tudo está igual, sente os seus objetos e voltará a adormecer sem problemas (Estivill e Béjar, 2000).

Para Cordeiro (2012), os objetos de transição são importantes na medida em que ajudam a criança a separar-se dos seus pais e a conseguir ganhar autonomia no momento de adormecer. Constituir-se-ão como tranquilizantes para a criança devendo ser usados só para adormecer, para que a criança associe o dormir aos objetos (Gouveia, s/d).

Para Salomonde (1981³), os objetos transicionais transmitem conforto e segurança à criança e permitem que haja um desenvolvimento do processo de separação da criança com a sua figura de vinculação, de forma saudável.

Em suma, tanto os pais como os educadores de infância devem definir os rituais do sono para que a criança consiga adormecer tranquilamente. Após a criança estar deitada, o contar uma história ou simplesmente dar os objetos transicionais à criança, transmite-lhe segurança e conforto, permitindo à criança uma rotina à qual se vai habituar. Esta rotina transmite também à criança ter uma boa qualidade de sono (Brazelton e Sparrow, 2011).

2. METODOLOGIA

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, fui observando que algumas crianças do grupo precisavam dos seus objetos de transição para adormecer e dormir tranquilamente. Este dado despertou-me a curiosidade sobre o papel do objeto de transição no momento da sesta, encetando este ensaio investigativo de carácter descritivo, qualitativo e exploratório.

A investigação qualitativa é um tipo de investigação indutiva e descritiva, tendo como objetivo compreender os problemas da realidade. Neste tipo de investigação, são desenvolvidos conceitos e ideias a partir dos dados recolhidos pelo investigador. De acordo com Sousa e Baptista (2011) e Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa é descritiva interessando-se os investigadores (mais) pelo processo do que pelos resultados ou produtos.

2.1. OBJETIVOS

Para responder à questão de partida, “Qual o papel dos objetos de transição, no momento da sesta, para três crianças da sala 1/2 anos do CIMV?”, formulei os seguintes objetivos, i.) Identificar os objetos de transição das crianças A, B e X; ii.) Observar o momento de adormecer das crianças A, B e X; iii.) Observar a interação da criança com os(s) seus(s) objeto(s) de transição no momento da sesta; iv.) Registrar o tempo que a

³ <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9537>

criança demora a adormecer; v.) Refletir sobre o papel dos objetos de transição no momento da sesta.

2.2. PARTICIPANTES

Os participantes deste ensaio investigativo foram três crianças (criança A, criança B e criança X) da sala 1/2 anos do Centro Infantil Moinho de Vento, com idades cronológicas de quinze meses, vinte e dois meses e treze meses, respetivamente. A criança A e a criança X eram do género masculino e a criança B, do género feminino.

2.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Como instrumentos de recolha de dados utilizei a observação participante recorrendo a notas de campo.

A observação é uma técnica de recolha de dados em que o investigador se encontra no local e recolhe dados de acordo com o que observa. Na observação participante, o investigador tem como objetivo recolher dados que o ajudarão a perceber um determinado acontecimento (Sousa e Baptista, 2011).

As notas de campo são um instrumento de registo dos dados e é fundamental que o investigador tenha sempre consigo algo em que possa registar pequenos dados para que depois possa registar os resultados da sua observação no seu trabalho de investigação (Carmo e Ferreira, 1998).

2.4. PROCEDIMENTOS

Com vista a realizar este ensaio investigativo comecei por definir a metodologia de investigação a seguir, a questão de investigação, os objetivos, os participantes e os instrumentos de recolha de dados.

Em conjunto com os diversos intervenientes (professora supervisora, educadora cooperante e colega de Prática de Ensino Supervisionada), definiram-se os dias de observação (as três primeiras semanas de dezembro de dois mil e doze, à segunda-feira, terça-feira e quarta-feira, dias de Prática de Ensino Supervisionada, durante o momento de adormecer, na hora da sesta). Assim, eu e a minha colega de prática observámos as

crianças A, B e X, da sala 1/2 anos do CIMV, na primeira hora da sesta, isto é, entre as 12h00 e as 13h00, com a finalidade de recolher dados para este ensaio investigativo.

À medida que as crianças se deitavam no catre eu e a minha colega de prática auxiliávamo-las a deitar-se e a adormecer. Quando as três crianças em estudo se deitavam, observávamos as horas e verificávamos quais os movimentos e interações que estas faziam com os seus objetos de transição até adormecerem. Após terem adormecido, voltávamos a observar as horas. Seguidamente, na nossa hora de almoço, registávamos e discutíamos os dados recolhidos.

A observação procurou seguir os seguintes itens: i) Identificar os objetos de transição da criança; ii) Observar o tempo que a criança demora a adormecer; iii) Observar as interações da criança com os seus objetos antes de adormecer.

Relativamente ao primeiro item, o objetivo era identificar os objetos transicionais das crianças percebendo se teriam as mesmas características que Cordeiro (2012) defende. O tempo que as crianças demoraram a adormecer, permitiu inferir a existência da interação ao objeto (segundo item). No terceiro item, o intuito foi avaliar as interações com os objetos de transição inferindo as estratégias das crianças para adormecer.

Os dados registados e organizados desta forma foram sujeitos a uma análise descritiva conforme se apresenta no ponto seguinte.

2.5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os dados recolhidos durante as três primeiras semanas do mês de dezembro de dois mil e doze (nove observações) permitiram-me observar os comportamentos das três crianças em estudo ao adormecer, no momento da sesta.⁴

Os dados que a seguir se apresentam surgem da observação realizada em conjunto (minha e da minha colega de Prática de Ensino Supervisionada) e estão organizados por criança, data e itens de observação.

⁴ Foram nove dias de recolha de dados, no entanto, nenhuma das crianças em estudo esteve todos os dias presente. A criança A faltou três dias, a criança B e a criança X um dia.

Quadro 1. Dados da Criança A – Semana 1

Itens \ Data	3/12/2012	4/12/2012	5/12/2012
Objetos de transição	Chupeta, fralda de rosto e boneco de peluche (uma ovelha).	A criança faltou neste dia.	Chupeta e fralda de rosto.
Tempo que demora a adormecer	A criança demorou dez minutos a adormecer (12h20 às 12h30).		A criança demorou dez minutos a adormecer (12h15 às 12h25).
Interação com os objetos * ⁵	A criança interagiu apenas com a chupeta, deixando a fralda de rosto e o boneco de peluche (uma ovelha) ao seu lado.		A criança interagiu apenas com a chupeta.

Fazendo uma leitura dos dados do Quadro 1., verificou-se que no dia três de dezembro, a criança A tinha como objetos de transição, a chupeta, a fralda de rosto e o boneco de peluche (uma ovelha), tendo demorado dez minutos a adormecer. Interagiu com a chupeta segurando nela e colocando-a na boca. Deixou a fralda de rosto e o boneco de peluche (uma ovelha) ao seu lado. No dia quatro de dezembro, a criança A faltou. No dia cinco de dezembro, a criança A trouxe a chupeta e a fralda de rosto. Demorou dez minutos a adormecer e interagiu com a chupeta, colocando-a na boca.

Quadro 2. Dados da Criança A – Semana 2

Itens \ Data	10/12/2012	11/12/2012	12/12/2012
Objetos de transição	Chupeta e fralda de rosto.	A criança faltou neste dia.	Chupeta e fralda de rosto.
Tempo que demora a adormecer	A criança demorou dez minutos a adormecer (12h15 às 12h25).		A criança demorou dez minutos a adormecer (12h10 às 12h20).
Interação com os objetos *	A criança interagiu apenas com a chupeta e deixou a fralda de rosto ao seu lado.		A criança interagiu com a chupeta com a fralda de rosto.

Ao fazer a leitura do Quadro 2., observou-se que no dia dez de dezembro, a criança A demorou dez minutos a adormecer, interagiu com a chupeta segurando-a, fazendo

⁵ Neste ponto, refere-se os objetos de transição que cada criança utilizou. Na leitura de cada quadro, anuncia-se todas as interações que as crianças tiveram com os objetos de transição.

movimentos giratórios com as duas mãos e colocando-a na boca. Deixou a fralda de rosto ao seu lado. No dia onze de dezembro, a criança A faltou. No dia doze de dezembro, a criança A demorou dez minutos a adormecer, interagiu com a chupeta, segurando-a e pondo-a na boca e, depois, interagiu com a fralda de rosto.

Quadro 3. Dados da Criança A – Semana 3

Itens \ Data	17/12/2012	18/12/2012	19/12/2012
Objetos de transição	Chupeta, fralda de rosto e boneco de peluche (uma ovelha).	A criança faltou neste dia.	Chupeta, fralda de rosto e boneco de peluche (uma ovelha).
Tempo que demora a adormecer	A criança demorou quinze minutos a adormecer (12h20 às 12h35).		A criança demorou vinte minutos a adormecer (12h15 às 12h35).
Interação com os objetos *	A criança interagiu com a chupeta e com o seu boneco de peluche (uma ovelha) e deixou a fralda de rosto ao seu lado.		A criança interagiu com os três objetos, isto é, a chupeta, a fralda de rosto e o boneco de peluche (uma ovelha).

Ao ler os dados do Quadro 3., verificou-se que no dia dezassete de dezembro, a criança A demorou cerca de quinze minutos a adormecer, interagiu com a chupeta, fazendo movimentos giratórios com as mãos e com o seu boneco de peluche (uma ovelha), e deixou a fralda de rosto ao seu lado. No dia dezoito de dezembro a criança A faltou. No dia dezanove de dezembro a criança A demorou vinte minutos a adormecer e interagiu com os três objetos de transição, isto é, com a chupeta segurou-a e colocou-a na boca, agarrou o boneco de peluche (uma ovelha) com as duas mãos e ficou a olhar para ele, e aconchegou-se com a fralda de rosto.

Em síntese, ao longo dos nove momentos de observação, a criança A esteve presente seis vezes. Recorreu, na maioria das vezes, a dois dos três objetos de transição, a chupeta e a fralda de rosto. Só houve interação com o boneco de peluche (uma ovelha), na última semana de observação.

Quadro 4. Dados da Criança B – Semana 1

Itens \ Data	3/12/2012	4/12/2012	5/12/2012
Objetos de transição	Chupeta, fralda de rosto e boneco de peluche (um panda).	Chupeta, fralda de rosto e boneco de peluche (um panda).	Chupeta, fralda de rosto e boneco de peluche (um panda).
Tempo que demora a adormecer	A criança demorou cerca de trinta minutos a adormecer (12h30 às 13h00).	A criança demorou trinta minutos a adormecer (12h15 às 12h45).	A criança demorou quarenta minutos a adormecer (12h20 às 13h00).
Interação com os objetos *	A criança interagiu com a chupeta e com a fralda de rosto. O boneco de peluche (um panda) ficou ao seu lado.	A criança interagiu com os três objetos de transição, a chupeta, a fralda de rosto e o boneco de peluche (um panda).	A criança chegou ao catre e perguntou pela chupeta. Já com a chupeta, a criança perguntou pela fralda. Mostrando-lhe a fralda e o boneco de peluche (um panda), a criança deitou-se com a chupeta e agarrou na fralda de rosto.

Os dados do Quadro 4., revelam que no dia três de dezembro, a criança B demorou cerca de trinta minutos para adormecer, interagiu com a chupeta e com a fralda de rosto, isto é, segurou na chupeta e colocou-a na boca, segurou na fralda de rosto e colocou-a por cima da sua cara. O seu boneco de peluche (um panda) ficou ao seu lado. No dia quatro de dezembro, a criança B demorou trinta minutos para adormecer, interagiu com os três objetos de transição. Interagiu com a chupeta, segurando nela e colocando-a na boca, com a fralda de rosto, fazendo movimentos horizontais e verticais e agarrou-se ao boneco de peluche (um panda). No dia cinco de dezembro, a criança B demorou cerca de quarenta minutos para adormecer e interagiu com os três objetos de transição. A criança B deitou-se com a sua chupeta e agarrou a fralda de rosto, agarrou e colocou perto de si o boneco de peluche (um panda).

Quadro 5. Dados da Criança B – Semana 2

Itens \ Data	10/12/2012	11/12/2012	12/12/2012
Objetos de transição	Chupeta, fralda de rosto e boneco de peluche (um panda).	Chupeta, fralda de rosto e boneco de peluche (um panda).	Chupeta, fralda de rosto e boneco de peluche (um panda).
Tempo que demora a adormecer	A criança demorou cerca de quarenta e cinco minutos a adormecer (12h15 às 13h00).	A criança demorou cerca de trinta e cinco minutos a adormecer (12h15 às 12h50).	A criança demorou trinta minutos a adormecer (12h20 às 12h50).
Interação com os objetos *	A criança ao sair do fraldário perguntou pelos seus objetos de transição. Ao colo do adulto foi buscar a chupeta à prateleira. Depois, deslocou-se para o catre onde estava a fralda de rosto e o boneco de peluche (um panda).	A criança interagiu com os três objetos de transição, e com a caixa onde se arrumava a chupeta.	A criança interagiu com a chupeta e com a fralda de rosto, deixando o boneco de peluche (um panda) ao seu lado.

Fazendo uma leitura dos dados do Quadro 5., verificou-se que no dia dez de dezembro, a criança B demorou quarenta e cinco minutos a adormecer e interagiu com os três objetos de transição, isto é, quando foi buscar a chupeta com o adulto à prateleira, a criança agarrou na sua chupeta. Quando chegou ao catre, agarrou a fralda de rosto e o boneco de peluche (um panda) e colocou-os junto a si. No dia onze de dezembro, a criança B demorou cerca de trinta e cinco minutos a adormecer e interagiu com os três objetos de transição, ou seja, interagiu com o boneco de peluche (um panda) agarrando nele e colocando-o ao seu lado, colocou a fralda de rosto em cima da sua barriga, e segurou e colocou a chupeta na boca. Interagiu, ainda, com a caixa que estava agarrada à chupeta, isto é, agarrou na caixa, abriu-a e fechou-a inúmeras vezes. No dia doze de dezembro, a criança B demorou trinta minutos a adormecer, interagiu com a chupeta, segurando e colocando-a na boca. Com a fralda de rosto fez movimentos horizontais e verticais. Deixou o boneco de peluche (um panda) ao seu lado.

Quadro 6. Dados da Criança B – Semana 3

Itens \ Data	17/12/2012	18/12/2012	19/12/2012
Objetos de transição	Chupeta, fralda de rosto e boneco de peluche (um panda).	Chupeta, fralda de rosto e boneco de peluche (um panda).	A criança faltou neste dia.
Tempo que demora a adormecer	A criança demorou vinte minutos a adormecer (12h25 às 12h45).	A criança vinte e cinco minutos a adormecer (12h20 às 12h45).	
Interação com os objetos *	A criança interagiu com os três objetos de transição. Ao chegar ao catre, a criança perguntou pela chupeta, pela fralda de rosto e pelo boneco de peluche (um panda). Assim que viu o boneco de peluche, agarrou-o e encostou-o a si.	A criança interagiu com os três objetos de transição, e com a caixa onde se arruma a chupeta. Ainda falou para os objetos.	

Relativamente aos dados observados do Quadro 6., verificou-se que no dia dezassete de dezembro, a criança B demorou vinte minutos a adormecer e que interagiu com os três objetos de transição. Perguntou pela chupeta, pela fralda de rosto e pelo boneco de peluche (um panda). Ao encontrá-los, agarrou o boneco de peluche (um panda) e encostou-o a si. No dia dezoito de dezembro, a criança B demorou vinte e cinco minutos a adormecer, interagiu e falou com os três objetos de transição e com um novo (a caixa onde se arrumava a chupeta). Com o boneco de peluche (um panda), agarrou-o e encostou-o a si. Com a fralda de rosto, colocou-a em cima da sua barriga e fez movimentos horizontais e verticais. Com a caixa que estava agarrada à chupeta, fez o movimento de abrir e fechar. Com a chupeta, segurou-a e colocou-a na boca. No último dia de recolha de dados, dia 19 de dezembro, a criança B faltou.

Em síntese, ao longo dos nove momentos de observação, a criança B esteve presente oito vezes. Recorreu sempre aos mesmos objetos de transição para realizar a sesta acrescentando um outro objeto, a caixa onde se arrumava a chupeta.

Quadro 7. Dados da Criança X – Semana 1

Itens \ Data	3/12/2012	4/12/2012	5/12/2012
Objetos de transição	Chupeta, fralda de rosto e boneco de peluche (um doudou).	Chupeta, fralda de rosto e boneco de peluche (um doudou).	Chupeta, fralda de rosto e boneco de peluche (um doudou).
Tempo que demora a adormecer	A criança demorou vinte minutos a adormecer (12h15 às 12h35).	A criança demorou cinco minutos a adormecer (12h15 às 12h20).	A criança adormeceu de imediato assim que se deitou no catre (12h20).
Interação com os objetos *	A criança interagiu com a chupeta e com a fralda de rosto. Não utilizou o boneco de peluche (um doudou), ficou ao seu lado.	A criança interagiu com a chupeta e com a fralda de rosto. Deixou o seu boneco de peluche (um doudou) ao seu lado.	A criança interagiu com a chupeta. Não utilizou a fralda de rosto nem o boneco de peluche (um doudou).

Ao fazer a leitura dos dados do Quadro 7., verificou-se que no dia três de dezembro, a criança X demorou cerca de vinte minutos a adormecer, interagiu com a chupeta, segurando-a e colocando-a na boca e segurou a fralda de rosto. No dia quatro de dezembro, a criança X demorou cinco minutos a adormecer, interagiu com a chupeta colocando-a na boca e com a fralda de rosto, agarrando-a. Deixou o boneco de peluche (um doudou) ao seu lado. No dia cinco de dezembro, a criança X adormeceu assim que se deitou no catre, interagindo somente com a chupeta, colocando-a na boca.

Quadro 8. Dados da Criança X – Semana 2

Itens \ Data	10/12/2012	11/12/2012	12/12/2012
Objetos de transição	Chupeta, fralda de rosto e boneco de peluche (um doudou).	A criança faltou neste dia.	Chupeta, fralda de rosto e boneco de peluche (um doudou).
Tempo que demora a adormecer	A criança demorou quinze minutos a adormecer (12h10 às 12h25).		A criança demorou cinco minutos a adormecer (12h15 às 12h20).
Interação com os objetos *	A criança interagiu com a chupeta, ficando com o boneco de peluche (um doudou) e com a fralda de rosto ao seu lado.		A criança interagiu com a chupeta. Deixou a fralda de rosto e o boneco de peluche (um doudou) perto de si.

Os dados apresentados no Quadro 8., revelam que no dia dez de dezembro a criança X demorou quinze minutos a adormecer e interagiu com a chupeta, segurando-a e observando-a, ficando o boneco de peluche (um doudou) e a fralda de rosto ao seu lado. No dia onze de dezembro a criança X faltou. No dia doze de dezembro a criança X demorou cinco minutos para adormecer e interagiu unicamente com a chupeta, colocando-a na boca.

Quadro 9. Dados da Criança X – Semana 3

Itens \ Data	17/12/2012	18/12/2012	19/12/2012
Objetos de transição	Chupeta, fralda de rosto e boneco de peluche (um doudou).	Chupeta, fralda de rosto e boneco de peluche (um doudou).	Chupeta, fralda de rosto e boneco de peluche (um doudou).
Tempo que demora a adormecer	A criança demorou cerca de cinco minutos a adormecer (12h15 às 12h20).	A criança demorou dez minutos a adormecer (12h10 às 12h20).	A criança demorou cerca de dez minutos a adormecer (12h10 às 12h20).
Interação com os objetos *	A criança interagiu com a chupeta. Deixando o boneco de peluche e a fralda de rosto ao seu lado.	A criança interagiu com a chupeta. Deixou o boneco de peluche e a fralda de rosto ao seu lado.	A criança interagiu só com a chupeta. Deixou o boneco de peluche e a fralda de rosto ao seu lado.

Fazendo a leitura dos dados do Quadro 9., verificou-se que no dia dezassete de dezembro a criança X demorou cinco minutos a adormecer e interagiu com a chupeta, colocando-a na boca, permanecendo os outros dois objetos (fralda de rosto e boneco de peluche) ao seu lado. No dia dezoito de dezembro a criança X demorou dez minutos a adormecer, deixou a fralda de rosto e o boneco de peluche (um doudou) ao seu lado e interagiu com a chupeta, segurando-a. No último dia de observação, dia dezanove de dezembro, a criança X demorou dez minutos para adormecer e interagiu somente com a chupeta, agarrando-a e colocando-a na boca. A fralda de rosto e o boneco de peluche (um doudou) ficaram ao seu lado.

Em síntese, a criança X recorreu sempre ao mesmo objeto de transição, a chupeta, para realizar a sesta, verificando-se apenas a utilização da fralda de rosto em duas das nove observações. Deixou o outro objeto de transição ao seu lado, o boneco de peluche (um doudou). Demorou entre cinco a vinte minutos a adormecer nos oito dias (dos nove) em

que foram realizadas as observações.⁶

2.6. DISCUSSÃO DOS DADOS

Perante os dados apresentados, posso afirmar que as três crianças em estudo tinham objetos de transição, num total de três e com características semelhantes. Todas tinham uma chupeta, uma fralda de rosto e um boneco de peluche (uma ovelha, para a criança A, um panda para a criança B e um doudou para a criança X). Estes dados vêm ao encontro do que defende Cordeiro (2012) quando afirma que o objeto de transição deve ser, “fofinho, (...), macio, com expressão tranquila e feliz” e tenha um nome. O mesmo autor defende que os objetos de transição são importantes na medida em que ajudam a criança a separar-se dos seus pais e a conseguir ganhar autonomia no momento de adormecer.

A criança A demorou, em média, dez minutos a adormecer, interagiu com a chupeta, deixando a fralda de rosto ao seu lado. Quando trazia o seu boneco de peluche (ovelha), interagiu com ele. Os dados revelam que a criança A interagiu duas vezes com o seu boneco de peluche (ovelha). De referir que ao interagir com a chupeta e com o seu boneco de peluche, nunca perturbou as restantes crianças.

Ao observar a criança B notei que é uma criança que demora muito tempo a adormecer, destacando-se das restantes crianças do grupo, demorando entre vinte a quarenta e cinco minutos a adormecer. Usou os três objetos que tinha consigo no momento da sesta, dando-lhes importância (perguntava por eles sempre que chegava ao catre). Infiro que, mesmo não interagindo com o boneco de peluche (panda), sabia que ele estava ao seu lado, transmitindo-lhe segurança e conforto. A criança B revelou precisar dos seus objetos de transição no momento da sesta, referindo-os sempre quando se deitava. Parecia só descansar quando tinha a fralda de rosto e o boneco de peluche (panda), agarrados a si e a chupeta na boca. Estes dados são corroborados por Rodrigues (2009) quando afirma que o objeto de transição tem como função proteger e acalmar a criança, transmitindo-lhe um sentimento de segurança e conforto.

⁶ Importa referir que os objetos de transição da criança B e da criança X ficavam sempre na Creche, enquanto os objetos da criança A, a chupeta e o boneco de peluche vinham de casa para a Creche e iam da Creche para casa, diariamente, permanecendo só a fralda de rosto, na Creche.

A criança B, ao ser a última a adormecer, poderia perturbar um pouco o restante grupo de crianças. No dia 10 de dezembro o que se verificou foi que começou a falar e a brincar com a caixa que estava agarrada à sua chupeta. O adulto, neste dia, foi buscar-lhe a chupeta e sentou-se ao pé dela, para que a criança sentisse que tinha alguém ao seu lado para lhe fazer companhia até adormecer, ideia sustentada também por Lézine (1982) quando refere que há crianças que adormecem tranquilamente e que existem outras que necessitam de cantar, chorar, falar ou brincar para adormecerem.

Durante os momentos de observação realizados, observei que a criança X adormeceu consideravelmente rápido não perturbando os restantes colegas. A criança X interagiu, na maioria das vezes, com a chupeta, não recorrendo aos outros dois objetos. Face aos resultados, posso inferir que a criança X não necessitou de todos os objetos de transição que tinha para realizar a sesta (não demonstrou apego à fralda de rosto nem ao boneco de peluche - doudou) sustentando a ideia de Cordeiro (2012) que defende que os objetos transicionais podem ser almofadas, bonecos de peluche, fraldas ou chupetas. Uma vez que transmitem segurança à criança, devem ser escolhidos pela criança e ter as características necessárias para irem ao encontro do bem-estar da criança.

Como sustenta Estivill e Béjar (2000), se a criança tiver um objeto para lhe fazer companhia no momento da sesta, poderá realizar um sono de melhor qualidade, pois ao sentir o objeto perto de si, sente-se segura.

Em síntese, este ensaio investigativo permitiu-me identificar os objetos de transição das crianças, observar o tempo que as crianças demoraram a adormecer e observar as interações das crianças com os seus objetos antes de adormecer. Percebi que os objetos de transição com estas crianças de um e dois anos de idade se revelaram fundamentais no momento da sesta, na Creche, transmitindo-lhes segurança e conforto. Como defende Cordeiro (2012) os objetos de transição são importantes na medida em que ajudam a criança a separar-se dos seus pais e a conseguir ganhar autonomia no momento de adormecer. Com os objetos de transição, a criança irá descansar com melhor qualidade, isto é, sem medos, nem angústias de separação dos seus pais (a sua chupeta, a sua fralda de rosto ou o seu boneco de peluche preferido).

III. DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Nesta parte do relatório irei focar o contexto educativo onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância, a caracterização da sala de atividades e do grupo de crianças e uma pequena reflexão sobre as aprendizagens advindas desta Prática de Ensino Supervisionada.

1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A instituição onde realizei esta Prática de Ensino Supervisionada foi o Jardim de Infância de Pinheiros, no Agrupamento de Escolas de Marrazes, da rede pública, em situação de escola integrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O seu funcionamento regia-se pelas leis definidas pelo Ministério da Educação.

No que se refere à estrutura da escola integrada, era constituída por quatro salas. Duas das salas eram de Jardim de Infância e localizavam-se no rés do chão e as outras duas salas eram do 1.º Ciclo do Ensino Básico e localizavam-se no 1.º andar. No rés do chão da instituição, também se encontrava uma casa de banho para adultos e duas para as crianças, uma arrecadação e dois *halls* de entrada, que permitiam o acesso às salas, sendo um para cada uma delas.

Na parte de trás do edifício, existiam dois alpendres, um parque infantil equipado com baloiços, um escorrega e um balancé, e um campo de futebol (constituído por duas balizas e rodeado por vedação). Atrás do campo de futebol, existia um outro edifício, onde funcionava o refeitório e a cozinha. Neste edifício, existia, ainda, uma casa de banho para as crianças e uma sala onde as educadoras faziam reuniões. Na parte da frente do edifício, existia um espaço com terra, onde se encontravam duas mesas de madeira e um canteiro com plantas.

Relativamente ao horário de funcionamento, o Jardim de Infância de Pinheiros abria às 8h30 e fechava às 17h00. Apesar da componente educativa apenas se iniciar às 9h00, algumas crianças chegavam à instituição entre as 8h30 e as 9h00, onde eram recebidas

pela assistente operacional. O Jardim de Infância de Pinheiros apresentava capacidade máxima para acolher cinquenta crianças.

No que se refere às componentes que desenvolvia, o Jardim de Infância apresentava duas: a Componente de Apoio à Família (componente que decorria de acordo com um processo educativo informal e certas atividades não tinham caráter obrigatório, sendo consideradas lúdicas) e a Componente Educativa (que se sustenta nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) (Projeto Curricular de Grupo, 2012/2013). A Componente de Apoio à Família é coordenada pelas educadoras do Jardim de Infância, que elaboram o designado “*Projeto CAF*”, que compreende o serviço de almoço (no refeitório do jardim de infância) e o serviço de prolongamento de horário (no Centro Pastoral de Pinheiros).

Entre o dia vinte e cinco de fevereiro de dois mil e treze e o dia dezanove de junho de dois mil e treze realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada na sala 2 que a seguir se apresenta.

1.1. CARATERIZAÇÃO DA SALA 2

A sala 2 do Jardim de Infância de Pinheiros era constituída por três portas, a porta da entrada principal, junto aos cabides das crianças, a porta que dava acesso à casa de banho e a porta que permitia o acesso à sala 1. Quanto à iluminação, a sala possuía iluminação natural, através das três janelas, com cortinas, que constituíam uma parede da sala e tinha iluminação artificial (oito lâmpadas).

Relativamente à organização do espaço, a sala encontrava-se dividida em dez áreas: a área da biblioteca, a área da escrita, a área da garagem, a área do fantocheiro, a área do faz de conta, a área da informática, a área da pintura/modelagem, a área do acolhimento, a área das construções e a área dos jogos de mesa. As áreas estavam equipadas com diversos materiais e socorriam-se de regras, elaboradas pelas crianças, que estavam afixadas à entrada de cada área.

No que concerne aos materiais disponíveis em cada área estes eram muito variados, sendo que na área da biblioteca existia uma estante com livros infantis, um tapete, uma mesa quadrada e duas cadeiras, um *puff* e um banco de esponja. Ainda nesta área existia

uma estante, onde se encontravam três cestos, um com instrumentos musicais, outro com os livros do *Projeto “Gosto pela Leitura”* (que as crianças requisitavam para levar no fim de semana) e o outro com as pastas de cada criança que eram utilizadas como um meio de comunicação entre o Jardim de Infância e a família.

A área da escrita era composta por dois quadros de ardósia, sendo que um deles estava forrado com papel autocolante, para que as crianças pudessem desenvolver a escrita, colando letras ou palavras, assim como imagens associadas a palavras. O outro quadro tinha giz de várias cores e um apagador, onde as crianças podiam desenhar e a educadora de infância ou as assistentes operacionais registrar notas. Também existia uma estante onde se encontravam alguns materiais de apoio à escrita, três mesas e oito cadeiras.

A área da garagem era constituída por um tapete que tinha como desenho uma cidade. Como brinquedos havia vários carros, uma pista de carros e uma caixa com legos.

Na área do fantocheiro, os materiais que predominavam eram essencialmente fantoches e o fantocheiro de madeira.

No que diz respeito à área do faz de conta, esta era a área maior da sala e continha uma vedação em madeira para a delimitar. No interior da área havia uma mesa pequena redonda, uma toalha, quatro bancos pequenos, um móvel que servia para guardar os copos, os talheres, os pratos e as tigelas, assim como servia de lava-loiça, fogão e bancada para suportar o micro-ondas, a torradeira, as frutas e os legumes de plástico. Também havia uma cama para os bonecos, três bonecos, uma cómoda com um espelho, uma tábua de passar a ferro, um pequeno armário onde se arrumavam perucas, malas, roupas e máscaras.

A área da informática era constituída por uma secretária, um computador e uma impressora. O computador tanto era utilizado pelas crianças para jogar jogos como pela educadora de infância para criar documentos.

Quanto à área da pintura/modelagem, esta era formada por duas mesas, uma redonda e outra retangular, cinco cadeiras, um lava-loiça, três prateleiras com recursos diversos e variados trabalhos realizados pelas crianças sobre experiências, realizadas no âmbito do Projeto Curricular de Grupo.

A área do acolhimento e a área das construções serviam-se do mesmo espaço, que era constituído por um tapete para as crianças se sentarem, pelo quadro das presenças, pelo quadro do tempo, pelo quadro do comportamento, pelo quadro dos lugares e pelo quadro das alturas das crianças. A porta que dava acesso à sala 1 era também um elemento desta área, e servia de placard onde estavam expostos trabalhos feitos em grande grupo (como, por exemplo, o registo das observações do crescimento das sementes de feijão ou a planificação construída com as crianças).

Por último, no que se refere à área dos jogos de mesa, esta era formada por três mesas, oito cadeiras e dois móveis (onde se encontravam os jogos de encaixe, os puzzles, os materiais de escrita e os *dossiers* de cada criança, com todas as propostas educativas realizadas).

Para dar a conhecer algumas propostas educativas que as crianças realizaram havia, ainda, três placardes de cortiça.

Como materiais de suporte havia um móvel que sustentava o leitor de cd's e livros que as crianças não tinham acesso. Também existia um armário de apoio à educadora de infância, que continha vários materiais de apoio à prática educativa (canetas, borrachas, tesouras, agrafadores, máquinas fotográficas, *dossiers* com vários documentos importantes, entre outros, apenas para uso da educadora de infância e das assistentes operacionais). Existia, ainda, um outro armário aberto onde as crianças podiam colocar os seus desenhos, tendo cada criança um separador com o seu nome.

1.2. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças da sala 2 do Jardim de Infância de Pinheiros era constituído por vinte e cinco crianças, sendo que treze eram do género feminino e doze do género masculino. As idades cronológicas deste grupo de crianças eram muito heterogéneas. No final da Prática de Ensino Supervisionada, em junho, quatro crianças tinham três anos, dez crianças tinham quatro anos, seis crianças tinham cinco anos e cinco crianças tinham seis anos.

No que concerne às características do desenvolvimento da criança, observei que o grupo de crianças se desenvolveu nos vários domínios. A nível físico-motor, as crianças

fizeram grandes avanços ao nível da motricidade grossa (como correr e saltar), mas também desenvolveram a sua motricidade fina (como, por exemplo, abotoar botões, fazer registos gráficos que requerem uma coordenação entre os olhos e as mãos - óculo-manual) (Papalia, et al., 2006).

Quanto ao domínio cognitivo, as crianças nesta faixa etária (dos três aos seis anos) formam os seus conceitos de valores sociais, isto é, aprendem em todos os locais que frequentam (Cordeiro, 2012). Segundo os estádios de desenvolvimento de Piaget citado por Tavares, et al., (2007, p.52) as crianças entre os dois e os sete anos encontram-se no estádio pré-operatório. Este estádio é caracterizado “pelo desenvolvimento sequencial de uma ideia, de acordo com determinados princípios lógicos”. É neste estádio que a criança desenvolve o pensamento simbólico, representando “objetos ou ações por símbolos”, seja no brincar ao faz de conta, ao falar, ou ao desenhar. Nas suas ações poderá representar um objeto com outra função se não a do próprio objeto. Por exemplo, a criança “ao desenhar uma roda poderá dizer que é um carro” (Ibidem).

O pensamento simbólico é visível na fantasia, num mundo mágico que a criança constrói à medida que brinca (levando a criança a tornar os seus desejos em realidade).

Durante a Prática de Ensino Supervisionada também notei uma evolução das crianças, ao nível da linguagem, verificando que o seu léxico aumentou de acordo com as propostas educativas que iam realizando.

Durante os meses de Prática de Ensino Supervisionada, demos oportunidade às crianças de brincar nas diversas áreas da sala de atividades, assim como no espaço exterior à sala. Percebi que o brincar permite à criança centrar-se sendo através da brincadeira livre ou de jogos orientados, sozinha ou com outras crianças, que a criança utiliza de forma mais ajustada a linguagem e a comunicação através de símbolos. De acordo com Cordeiro (2012) ao brincar, a criança também adquire conhecimentos e esquece as emoções e sentimentos menos bons.

Relativamente ao domínio psicossocial (afetivo e social), as crianças entre os três e os seis anos, já sabem falar de emoções, isto é, sobre os seus sentimentos, nomeadamente quando acontece algum incidente crítico que envolva algumas crianças do grupo. As crianças começam a entender que as emoções estão relacionadas com experiências e desejos, tendo, no entanto, dificuldade em pedir desculpa quando entram em conflito

com outras crianças (Papalia, et al., 2006).

É neste período (três e seis anos) que se dá um avanço ao nível da socialização da criança sendo capaz de aprender regras. Estas experiências relacionais ajudam a criança a desenvolver o seu autoconceito (Tavares, et al., 2007).

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada notei que o grupo era muito interessado e participativo, que gostava imenso de conversar, de cantar e de ouvir músicas. Era, principalmente, nos momentos em grande grupo, que as crianças mostravam maior agitação. Manifestavam querer participar ativamente nas conversas (o que originava algum barulho na sala) dificultando a comunicação entre as crianças e com a educadora de infância.

Entre os três e os seis anos, as crianças entram na terceira crise de Erickson (1950) citado por Papalia, et al., (2006) designada iniciativa versus culpa. Esta crise resulta de um conflito que tem de ser resolvido entre duas partes da personalidade da criança, isto é, uma parte em que é uma criança cheia de vida e que tem o desejo de experimentar coisas novas e uma outra parte em que se vai tornando um adulto e tem de prever as consequências dos seus atos e ações. Ao aprender a controlar essas ações desenvolve a virtude, progredindo sem ter medo ou culpa das suas ações.

Para estudar a independência da criança, Erickson (1963) citado por Tavares, et al., (2007) criou os conceitos de propósito e de direção, afirmando que a criança tem de resolver problemas e de vivenciar desafios. A estas tarefas Erickson (1963) citado por Tavares, et al., (2007) designou de iniciativa, um reforço positivo que leva a criança a ganhar autonomia, prazer e capacidade para realizar uma tarefa tornando-se, desta forma, ativa. Esta crise é também reconhecida pela culpa que as crianças sentem quando não conseguem atingir os objetivos a que se propuseram.

Este grupo de crianças tinha, no Jardim de Infância, uma rotina. Iniciavam o seu dia por volta das 8h30, marcavam a sua presença e sentavam-se no tapete, na área do acolhimento da sala de atividades, ficando acompanhadas pela assistente operacional.

Às 9h00, chegava a educadora de infância e uma grande parte das crianças. Depois das presenças marcadas, a educadora sentava-se junto das crianças e questionava quem era o chefe do dia e, de seguida, perguntava ao chefe em que língua queria cantar a canção

do bom dia (português, inglês, francês ou espanhol). Depois do chefe ter escolhido a língua, as crianças e a educadora começavam a cantar a canção, cumprimentavam-se umas às outras, à assistente operacional e a quem estivesse na sala, naquele momento. Posteriormente, o chefe do dia ia marcar o quadro do tempo e a educadora de infância, anunciava às crianças as propostas educativas que iriam realizar durante o dia.

Das 9h30 às 10h00, as crianças desenvolviam propostas educativas orientadas pela educadora de infância ou iam brincar para as áreas.

Entre as 10h00 e as 11h00, as crianças arrumavam a sala (áreas) e dirigiam-se para a porta da mesma para irem lanchar, ao refeitório. Após terminarem de lanchar, as crianças iam para o espaço exterior do Jardim de Infância brincar.

Das 11h00 às 11h45, as crianças regressavam à sala de atividades e realizavam propostas educativas orientadas pela educadora de infância.

Entre as 11h45 e as 13h30, as crianças iam almoçar ao refeitório, acompanhadas por duas funcionárias da Componente de Apoio à Família. Terminada a refeição, as crianças dirigiam-se para o espaço exterior do Jardim de Infância para brincar.

Das 13h30 às 15h00, as crianças desenvolviam as propostas educativas orientadas pela educadora de infância.

Das 15h00 às 15h30, as crianças arrumavam a sala, tiravam os bibes e dirigiam-se para a área do acolhimento, onde realizavam conversas com a educadora de infância, marcavam o quadro do comportamento e analisavam o quadro das presenças, identificando quem tinha faltado e quantas crianças estavam presentes na sala.

Às 15h30, catorze crianças iam para o prolongamento de horário, situado no Centro Pastoral de Pinheiros, acompanhadas por uma funcionária da Componente de Apoio à Família. As crianças que não usufruíam do prolongamento de horário (onze crianças) esperavam pelos seus familiares dentro da sala de atividades.

2. EVIDÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA

Procurando dar a conhecer a forma como a Prática de Ensino Supervisionada, realizada no Jardim de Infância de Pinheiros decorreu, fui reler todos os documentos de apoio que realizei durante o semestre, para lembrar e encontrar os referentes mais significativos nesta Prática de Ensino Supervisionada: as expectativas que tinha sobre esta Prática de Ensino Supervisionada, a observação e a recolha de dados, a reflexão, a planificação e a atuação.

Ao ter conhecimento de que no segundo semestre iríamos realizar a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância da rede pública, fiquei ansiosa e receosa pois nunca tinha estado numa sala de atividades com crianças entre os três e os seis anos de idade, tal como refiro na reflexão geral sobre a Prática de Ensino Supervisionada (ver anexo 13),

“Ao ter conhecimento de que no segundo semestre iríamos realizar a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância, da rede pública, fiquei ansiosa e receosa, pois, nunca tinha estado numa sala de atividades com crianças entre os três e os seis anos de idade.”

As expectativas que tinha para esta Prática de Ensino Supervisionada incidiram na relação com o grupo de crianças e no funcionamento de uma sala de atividades com crianças com idades heterogéneas. Queria que a Prática de Ensino Supervisionada decorresse de uma forma desafiante e motivadora, em que pudesse estabelecer uma relação de participação ativa com o grupo de crianças, proporcionando-lhe, deste modo, aprendizagens significativas.

Nas duas primeiras semanas de Prática de Ensino Supervisionada realizei a observação e a recolha de dados, observando de forma participante, as rotinas das crianças, o funcionamento da sala, o espaço da sala, a interação que existia entre a educadora de infância e o grupo de crianças e a forma como a educadora geria o grupo para realizar as propostas educativas.

De acordo com Sousa e Baptista (2011), a observação é uma técnica de recolha de dados em que o docente/investigador se encontra no local e recolhe dados consoante o que observa. Na observação participante, o docente/investigador tem oportunidade de interagir com as pessoas e de vivenciar as mesmas situações. Deste modo, a observação

participante tem como objetivo recolher dados que ajudarão o docente/investigador a perceber um determinado acontecimento.

Ao recolher dados sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, estamos a observar. Ao registar os dados da observação, criamos documentos que, posteriormente, serão avaliados, com vista a tomar decisões e a melhorar as nossas intervenções. “A recolha de dados que se faz através da observação será compilada em documentos que serão analisados, interpretados, apreciados (avaliados). Esta análise permitirá tomar decisões e melhorar a qualidade educativa” (Dias, 2009, p.30).

A reflexão foi outro instrumento que me auxiliou durante a Prática de Ensino Supervisionada. A reflexão escrita permitiu-me refletir sobre acontecimentos decorridos durante a nossa atuação (minha e da minha colega), mais concretamente sobre as propostas educativas que serviram de base para pensar em aspetos a melhorar em futuras intervenções. Também me questioneei acerca de situações ocorridas durante a atuação, que foram ao encontro do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A reflexão surgiu, assim, como um instrumento que me ajudou a estruturar e a reestruturar os meus conhecimentos assim como a minha atuação (Reis, 2011).

O exercício da planificação foi um outro desafio que eu e a minha colega fomos superando. No final da Prática de Ensino Supervisionada já éramos capazes de nos centrar nas crianças, colocando-as como os principais atores, o que nos ajudou a focar a nossa atuação na criança.

De 11 de março a 5 de junho os itens abordados na planificação foram os seguintes: a conversa inicial com as crianças (realizada no início do dia, onde procedemos às habituais rotinas e expusemos as propostas educativas a serem realizadas), a intencionalidade educativa (onde focámos os domínios de desenvolvimento em que as crianças se iriam desenvolver através da proposta educativa), as competências (que as crianças desenvolveriam com a realização da proposta educativa, abrangendo as áreas de conteúdo, mencionadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997)), a avaliação (onde formulámos questões sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assim como questões relacionadas conosco, enquanto futuras profissionais de educação), a descrição da proposta educativa (onde descrevemos a proposta a ser realizada) e os recursos necessários para

cada proposta educativa (ver anexo 14).

A planificação é, sem dúvida, uma ferramenta indispensável ao educador de infância, pois permite organizar a ação do educador e o seu tempo. Tal como refere Dias (2009, p.29),

“Planificar pode ser entendido como uma forma de organizar o trabalho e o tempo. (...) Quando se planifica, os processos cognitivos são desmontados, consciencializados, pessoalizados e toda a acção é (deverá ser) sujeita a reflexão. (...) a planificação é uma competência inerente ao profissional de educação.”

Ainda no decorrer desta Prática de Ensino Supervisionada, tivemos a oportunidade de planificar com as crianças. Primeiramente, apenas as questionámos sobre as propostas educativas que gostariam de realizar na semana seguinte. Na última semana, construímos a planificação com as crianças, numa cartolina, onde registámos as propostas educativas que as crianças anunciaram e os desenhos relativos às mesmas, elaborados pelas crianças, como se pode ver na figura 1.



Figura 1. Planificação realizada com as crianças.

Ainda sustentando com a ideia de Dias (2009, p. 31),

“Para planificar, o Educador de Infância deverá escutar a criança, procurar conhecê-la, os seus interesses, as suas motivações, as suas relações, os seus saberes, as suas intenções, os seus desejos, os seus modos de vida de forma a contextualizar a sua acção educativa. Deverá negociar com as crianças, debater e chegar a consenso com o grupo (...).”

No que diz respeito à atuação posso dizer que quando comecei a atuar, sentia-me demasiado nervosa, pois não sabia como gerir o grupo de crianças. Porém, esse nervosismo foi sendo deixado para trás e centrei a minha atenção no grupo de crianças.

Tentei sempre adequar as propostas educativas ao grupo, de modo a que este ficasse interessado e motivado, realizando aprendizagens.

Uma das dificuldades que tive na realização das propostas educativas, quando estas eram realizadas em grupos, foi observar todas as crianças, quer as que estavam comigo a realizar a proposta, quer as que estavam distribuídas pelas áreas da sala (apenas me focava nas crianças que estavam comigo a realizar a proposta). Para ultrapassar essa dificuldade, adotei uma estratégia, ficar num ponto da sala, tendo a perceção de todo o grupo de crianças e dando apoio às crianças que estavam a realizar a proposta (por exemplo, sentar-me numa cadeira, mas estar do lado da mesa em que pudesse ter a visão da sala toda).

Considero que a atuação é um ponto, senão o ponto, fundamental na prática do educador, pois é através da nossa atuação que podemos planificar, refletir e avaliar, desencadeando as outras tarefas do educador de infância que não são visíveis para todos os intervenientes educativos.

2.1. PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Neste tópico considero pertinente falar um pouco sobre o importante papel que o educador de infância tem no contexto de Jardim de Infância.

Ao realizar a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância fiquei (ainda mais) alerta para as funções do educador de infância, pois apercebi-me de que o educador tem de valorizar muitos aspetos para poder desenvolver uma prática cada vez mais elaborada, procurando, deste modo ter uma mente aberta a novos desafios, progredindo no sucesso e promovendo sempre as aprendizagens de cada criança.

Segundo o Decreto-Lei, n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador de infância deverá conceber e desenvolver o currículo, fazendo a planificação, organizando e avaliando o ambiente educativo, assim como as atividades e projetos curriculares, perspetivando a construção de aprendizagens. Para organizar o ambiente educativo, o educador de infância deverá organizar o espaço e os materiais, adquirindo-os como recursos, de modo a proporcionar experiências educativas enriquecedoras às crianças. Já uma

organização do tempo de forma flexível potenciará aprendizagens nas crianças, assim como o seu bem-estar e segurança.

No que concerne à relação e à ação educativa, o educador de infância deverá relacionar-se com as crianças de modo a construir uma relação afetiva e de segurança, promovendo a autonomia da criança. Deverá integrar e valorizar cada criança, dentro do grupo de crianças, favorecendo a cooperação entre as mesmas.

O educador de infância deverá, também, criar uma relação educativa com os familiares das crianças, de modo a proporcionar uma forte ligação das famílias com os projetos que as crianças estão a desenvolver na sala de atividades, contribuindo para desenvolver as crianças nos domínios afetivo, emocional e social (Ibidem).

Ao longo desta Prática de Ensino Supervisionada pude constatar que os familiares do grupo de crianças com quem desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada eram abertos à partilha de tarefas e à promoção de aprendizagens, pois quando comunicámos aos encarregados de educação das crianças se nos poderiam ajudar (a nós e às crianças) na procura de informação sobre as questões levantadas pelas crianças no âmbito da metodologia de trabalho de projeto, estes mostraram-se logo disponíveis em participar, contribuindo para uma melhoria da qualidade da relação que se estabeleceu connosco e com todos os intervenientes educativos (crianças, educadora de infância, pais e assistentes operacionais).

Através desta Prática de Ensino Supervisionada, tomei conhecimento que é da responsabilidade do educador de infância elaborar o Projeto Curricular de Grupo, indo ao encontro das características e necessidades do grupo de crianças, assim como participar na elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento/Instituição (Circular n.º 17/2007, de 10 de outubro). Hoje, entendo a importância do Projeto Curricular de Grupo no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O educador, ao realizar o relatório do Projeto Curricular de Grupo deverá ter em consideração as aprendizagens que as crianças realizarão durante a duração do mesmo.

Em síntese, ser educador de infância em contexto de Jardim de Infância é proporcionar experiências educativas à criança, organizando o ambiente educativo (espaço e materiais) promovendo as aprendizagens de cada criança. A construção de uma relação afetiva e de segurança entre o educador e o grupo de crianças permitirá que a criança

ganhe autonomia e coopere com as outras crianças, valorizando cada uma dentro do grupo. Desenvolver uma relação educativa com os encarregados de educação/familiares das crianças permite ao educador integrá-los nos projetos que as crianças desenvolvem na sala de atividades. Desenvolver o currículo, planificando, organizando e avaliando o ambiente educativo, assim como elaborar o Projeto Curricular de Grupo são funções do educador de infância.

Valorizando a construção de um currículo com as crianças, no capítulo seguinte, dou a conhecer a investigação desenvolvida com as crianças, através da metodologia de trabalho de projeto.

IV. INVESTIGANDO COM AS CRIANÇAS SOBRE AS ZEBRAS

Neste ponto do relatório irei dar especial interesse à investigação que realizámos com as crianças, ao longo das últimas oito semanas de Prática de Ensino Supervisionada, tentando dar resposta à questão levantada pelas crianças “Por que é que as zebras têm riscas?”.

Para tal, irei apresentar um pequeno enquadramento teórico sobre a metodologia de trabalho de projeto e sobre as zebras (a grande temática deste estudo) e descrever todas as fases do projeto que desenvolvemos com as crianças.

1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Katz e Chard (1997) entendem por projeto a exploração em profundidade de um tema em que o grupo de crianças e o educador de infância investigam em conjunto.

De acordo com os mesmos autores (1997, p.19), o trabalho de projeto “é uma forma adequada de estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças” corroborado por Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes e Alves (2012, p.11) quando defendem que “o trabalho de projecto promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, *simultaneamente*, dos seus educadores ou professores”.

O trabalho de projeto com crianças em Jardim de Infância faz com que as crianças cooperem entre si uma vez que, ao investigarem, partilham experiências e descobertas. O trabalho de projeto desperta o interesse da criança, quando esta realiza as diferentes atividades que compõem o projeto pensado em conjunto (Katz e Chard, 1997).

As crianças aprendem a “ser persistentes, reflexivas, abertas a ideias novas, a saberes desconhecidos ao realizarem trabalho de projeto” (Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos, 1998, p.153). Contudo, de acordo com Monteiro (2007), o trabalho de projeto centra-se no processo de aprendizagem da criança, pois são as crianças que escolhem os temas, os problemas dos projetos que vão desenvolver/investigar e, no final, apresentar o produto do trabalho desenvolvido.

Relativamente às fases da metodologia de trabalho de projeto centrei a minha atenção na proposta de Vasconcelos e colaboradores (2012), que defendem a existência de quatro fases, a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução e a avaliação/divulgação.

A fase um corresponde à definição do problema e consiste em formular o problema e/ou as questões a investigar. As crianças e o educador de infância partilham os seus conhecimentos através de conversas em pequeno e grande grupo, podendo, as crianças desenhar, esquematizar e escrever com a ajuda do adulto para que consigam formular o problema a resolver.

A fase dois corresponde à planificação e desenvolvimento do trabalho, isto é, nesta fase define-se o que se vai fazer, como se vai fazer, dividem-se as tarefas (“quem faz o quê?”), organizam-se os dias e as semanas e inventariam-se os recursos humanos que entram no projeto.

A fase três denomina-se execução. Aqui, as crianças começam o seu projeto através da pesquisa, “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade” (Ibidem, p.16). Esta fase serve também para fazer o ponto da situação, observando os registos anteriormente efetuados e originando uma nova planificação. Por norma, “surgem grandes mapas, gráficos, quadros, que são afixados nas paredes da sala” (Ibidem).

A fase quatro (e última) denomina-se divulgação/avaliação e consiste em expor/divulgar os resultados obtidos durante o processo de construção do projeto, reconhecendo o que foi conquistado e apreendido pelo grupo de crianças durante a elaboração do projeto, numa lógica de avaliação constante (avalia-se antes, durante e após o projeto).

De modo a despoletar o interesse e a capacidade de envolvimento das crianças nesta investigação, apresento, de seguida, uma pequena revisão da literatura sobre as zebras, o tema que desencadeou esta investigação conjunta.

2. NO MUNDO DAS ZEBRAS

A partir da curiosidade de uma criança do grupo, desenvolvemos o nosso projeto em torno da vida das zebras. Para tal, apresento uma pequena revisão da literatura sobre estes mesmos animais.

A espécie mais abundante de zebras, Zebra-de-burchell, vive em África, mais concretamente na África Oriental e do Sul, nas savanas (Osório, 2010).

As zebras são animais herbívoros, que se alimentam de inúmeras espécies diferentes de ervas, sendo que preferem as ervas mais tenras e verdes. Para não desidratarem, bebem muita água para que a possam reservar durante os longos percursos que fazem quando migram.

As zebras caracterizam-se pelas suas riscas pretas, ao longo do seu corpo branco. Na parte da frente apresentam riscas finas verticais. Na parte lombar exibem, também, riscas verticais, mas um pouco mais grossas do que as da parte da frente. Na parte traseira apresentam riscas horizontais, que podem ser finas ou grossas. Nenhuma zebra tem riscas iguais. As zebras têm riscas para se proteger dos predadores. Juntando-se umas às outras, os predadores não as conseguem distinguir. Como refere Osório (2010, p.58),

“A principal característica que distingue as zebras dos restantes equídeos⁷ é o seu corpo coberto por riscas, perfeitas para confundir os predadores. Embora possam parecer todas semelhantes, estas variam consoante a espécie, dando origem a padrões distintos. Não há dois indivíduos com o mesmo padrão.”

Relativamente ao comprimento da zebra, esta pode atingir os 2 metros e 40 centímetros, o que faz com que se considere um animal de grande porte.

Quanto à reprodução, as zebras fêmeas têm um período de gestação de, aproximadamente, um ano. O nascimento das crias ocorre quase sempre na mesma altura, isto é, na primavera. Logo que nascem, passado uma hora, as crias começam a andar e a pastar dentro de escassas semanas. Para que os machos mais novos possam acasalar com as fêmeas, têm de competir com o macho responsável por aquele grupo de zebras. A “ (...) competição é renhida, dando origem a confrontos que podem ir dos

⁷ Equídeo: “Relativo ao cavalo ou ao que lhe é semelhante” (Osório, 2010, p.62).

pequenos empurrões a mordidelas e coices no focinho e no peito dos rivais” (Ibidem, p.59).

No que diz respeito às relações sociais, as zebras fêmeas andam sempre em manada, vigiadas por um macho. As zebras fêmeas “têm uma relação amistosa e de cooperação entre si”. Em geral, as zebras são bastante sociáveis e misturam-se com outras espécies de grande porte (por exemplo, girafas, gazelas, entre outros) (Ibidem).

3. PROJETO: “POR QUE É QUE AS ZEBRAS TÊM RISCAS?”

O trabalho de projeto surgiu a partir de uma conversa com as crianças, em grande grupo, realizada no dia 23 de abril. Esta conversa tinha a finalidade de refletirmos com as crianças sobre as experiências que já tinham realizado no âmbito do Projeto Curricular de Grupo e sobre curiosidades e interesses que pudessem ter acerca da área do conhecimento do mundo.

Para tal, solicitámos às crianças que formulassem perguntas sobre dúvidas/interesses que tivessem sobre essa mesma área, com o intuito de recolhermos dados que nos permitissem elaborar um projeto. Começámos, então, o projeto pela definição da questão de partida.

3.1. FASE I - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Depois de dactilografadas todas as perguntas formuladas pelas crianças, na conversa em grande grupo do dia 23 de abril, procedemos à sua categorização, juntamente com as crianças, na área do acolhimento, no dia 29 de abril. Numa primeira fase inicial escrevemos numa cartolina as categorias em que se inseriam as questões formuladas pelas crianças (Animais, Água, Universo e Germinação) e, de seguida, cada criança foi colar uma pergunta dentro da categoria correspondente. No fim de todas as questões estarem devidamente inseridas na sua categoria, procedemos à eleição da pergunta, lendo cada uma e questionando as crianças sobre qual a pergunta em que gostariam de trabalhar. Após várias seleções dentro de cada categoria chegámos, em conjunto com as crianças, à questão que permitiu desencadear o projeto, sendo ela “Por que é que as zebras têm riscas?”, formulada pela criança GUI (5 anos). Para uma melhor visualização

do esquema das perguntas formuladas pelas crianças, apresento, de seguida a fotografia ilustrativa (ver figura 2 e ver anexo 15).

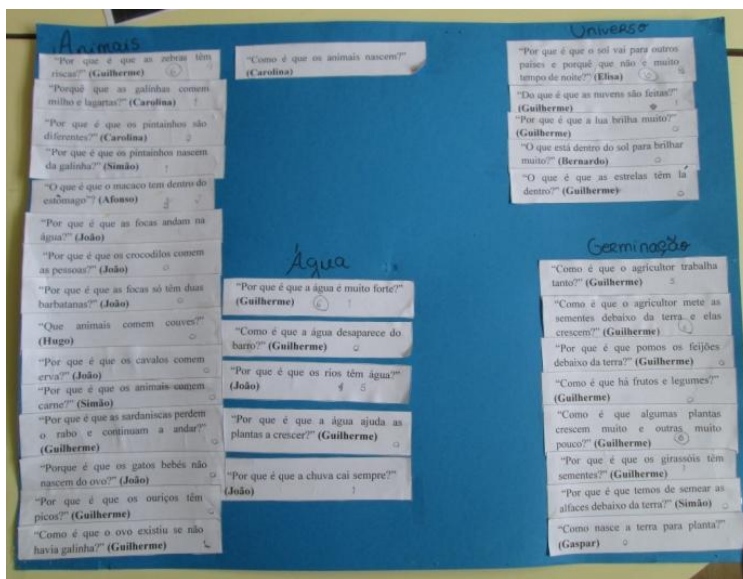


Figura 2. Cartolina com as questões formuladas pelas crianças.

No fim de eleita a questão, afixámos a cartolina num placard da sala, para ficar visível a todos os intervenientes.

Esta primeira fase permitiu-nos iniciar o projeto e dar a conhecer às crianças que todas juntas, com a ajuda de todos os elementos do grupo (vinte e cinco crianças, uma educadora de infância, duas assistentes operacionais e duas educadoras estagiárias, num total de trinta elementos), iríamos descobrir a resposta à pergunta. O grupo de crianças mostrou-se bastante interessado em querer saber informações sobre as zebras, começando logo a formular mais perguntas sobre esta temática.

3.2. FASE II - PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Relativamente a esta fase, no dia 6 de maio, conversámos com o grupo de crianças de modo a recolhermos dados sobre “o que já sabemos sobre as zebras?” e “o que queremos saber mais sobre as zebras?”. As crianças participaram dando algumas ideias sobre cada questão colocada, das quais destaco as seguintes (ver anexo 16):

“O que já sabemos sobre as zebras?”

“As zebras não são todas iguais. Algumas têm riscas quase em todo o lado, outras não” (GUI, 5 anos).

“Umhas zebras nascem com riscas outras não” (G, 5 anos).

“Algumas zebras têm riscas pretas e brancas, outras brancas e pretas” (E, 5 anos).
“Sei a idade das zebras pelas riscas” (GUI, 5 anos).

Perante a questão colocada sobre “o que queremos saber mais sobre as zebras?”, quatro crianças formularam questões que eu e a minha colega Diana subdividimos em três subgrupos: 1.º a alimentação das zebras (através da pergunta da criança GUI, 5 anos, - “Porque é que as zebras não comem insetos?” e da criança J, 4 anos, - “Porque é que as zebras comem mosquitos?”), 2.º a reprodução das zebras (com a pergunta da criança S, 6 anos, - “Porque é que as zebras têm bebés?”) e 3.º o seu habitat (através da questão da criança H, 3 anos, - “Quem é que toma conta das zebras?”).

Seguindo estes três subgrupos, no dia 13 de maio, reunimos as crianças em dois grupos com a finalidade das mesmas irem pesquisar com o auxílio dos seus pais/familiares, sobre cada uma das temáticas dos subgrupos. Cada criança pôde escolher o que queria pesquisar, de acordo com os seus gostos e interesses. Formaram-se, assim, três grupos de crianças, um para cada subgrupo de questões: nove crianças ficaram responsáveis por ir pesquisar sobre o habitat das zebras, oito crianças ficaram incumbidas de ir pesquisar sobre a alimentação das zebras e outras oito crianças ficaram encarregues de pesquisar sobre a reprodução das zebras. Nesta fase, para além de conversarmos com as crianças sobre a temática do subgrupo em que cada uma estava inserida, formulámos um comunicado para os pais/familiares das crianças, a solicitar a sua colaboração neste projeto (ver anexo 17).

Depois do comunicado entregue às famílias, as crianças trouxeram as suas pesquisas no dia 20 de maio e, em grande grupo, analisámos as pesquisas para ficarmos a conhecer mais sobre as zebras. De modo a não perder nenhuma informação que as crianças trouxeram de casa, colocámos as suas pesquisas num *dossier*, que ficou denominado “Por que é que as zebras têm riscas?”, sugestão feita pelas crianças (ver figura 3 e ver anexo 18).

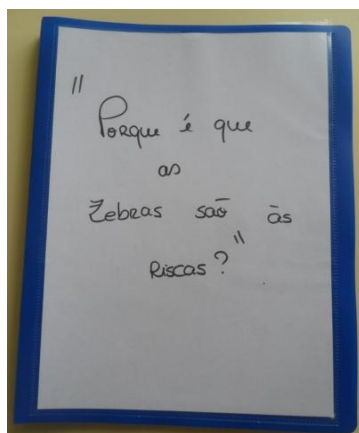


Figura 3. Dossier com as pesquisas das crianças.

Ainda nesta fase e no mesmo dia, sugerimos às crianças que pensassem em propostas educativas que gostariam de realizar, de modo a ir ao encontro da resposta à questão inicial. Como sugestões de propostas, destaco as seguintes, que apresento no seguinte excerto, da décima primeira reflexão (ver anexo 19):

“A criança GUI (5 anos) disse que podemos fazer uma zebra com tinta branca e tinta preta fazendo num papel grande. A criança P (5 anos) proferiu que podemos fazer a alimentação das zebras indo buscar folhas verdadeiras e depois pintá-las e que ainda podemos construir uma casa para a zebra, com cartão. A criança B (6 anos) disse que também podemos fazer as árvores com cartão. A criança E (6 anos) anunciou que podemos fazer um teatro, chamando os senhores ao jardim. Por fim, a criança GUI (5 anos) acrescentou que com uma colher de pau podemos fazer zebras, originando fantoches.

Depois das crianças anunciarem possíveis propostas, eu também sugeri algumas, como elaborar o cartão de cidadão das zebras, fazer um teatro, e trabalhar o revestimento das zebras”.

As crianças escutaram as nossas propostas educativas e gostaram das ideias, ficando ansiosas por descobrir a resposta à questão inicial, questionando várias vezes quando é que a descobriríamos.

3.3. FASE III – EXECUÇÃO

Nesta fase, de acordo com as propostas sugeridas pelas crianças e as sugeridas por nós (por mim e pela minha colega Diana), começámos a realizar propostas educativas que abrangessem todas as áreas de conteúdo mencionadas nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997) e fossem ao encontro da temática das zebras. Através de duas propostas, em particular, o grupo de crianças encontrou a resposta à pergunta de partida “Por que é que as zebras têm riscas?”.

Durante a realização da metodologia de trabalho de projeto, realizámos onze propostas educativas com as crianças promovendo aprendizagens em todas as áreas do currículo (ver quadro 10).

Quadro 10. Propostas Educativas realizadas com as crianças no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto

Datas	Propostas Educativas
23 de abril	- Conversa com o grupo de crianças sobre experiências que já tinham realizado, no âmbito do Projeto Curricular de Grupo, interesses e curiosidades sobre a área do conhecimento do mundo.
29 de abril	- Categorização das questões levantadas pelas crianças e eleição da questão que permitiu desencadear o projeto.
6 de maio	- Recolha de dados acerca do que as crianças já sabiam sobre as zebras e o que queriam saber mais.
13 de maio	- Divisão do grupo de crianças em três subgrupos, com a finalidade de cada grupo ir pesquisar sobre a alimentação, reprodução e habitat das zebras e, entrega de um comunicado aos encarregados de educação das crianças.
20 de maio	- Análise das pesquisas que as crianças elaboraram com os seus pais/familiares, de modo a ficarmos a conhecer mais sobre as zebras.
27 de maio	- Visualização de um vídeo sobre a vida das zebras. - Construção do Cartão de Cidadão das zebras.
29 de maio	- Análise do vídeo sobre a vida das zebras. - Construção das zebras em cartão, através de tintas e texturas.
4 de junho	- Exploração de um livro infantil sobre as zebras. - Construção da maquete sobre o local onde as zebras vivem: Árvores feitas pelas crianças, com rolos de papel higiénico e papel crepe verde, folhas de árvores feitas pelas crianças através de cartolinas e lápis de cor e as zebras em cartão, que as crianças já tinham construído.
5 de junho	- Construção de um planisfério, dando a conhecer o local onde as zebras vivem. - Jogo dramático orientado sobre as zebras.
11 de junho	- Construção do livro “As Zebras” com as fotografias de todas as propostas educativas realizadas.
12 de junho	- Apresentação do livro “As Zebras” aos intervenientes da sala 1.

3.3.1. PROPOSTA EDUCATIVA: VISUALIZAÇÃO DE UM VÍDEO SOBRE AS ZEBRAS

A primeira proposta educativa em que as crianças descobriram uma das duas respostas à questão inicial foi a visualização de um vídeo sobre as zebras intitulado “Zebra: Padrões

nas Pradarias” (National Geographic, 1994), apresentado no dia 27 de maio. Neste vídeo, as crianças puderam comprovar os conhecimentos que já possuíam sobre estes animais, reforçando o local onde as zebras vivem, a sua alimentação e reprodução. Para visualizarem este vídeo, as crianças deslocaram-se à sala 1 (devido aos recursos necessários só se encontrarem nessa sala), onde puderam dar a conhecer o nosso projeto ao grupo de crianças, à educadora de infância e à assistente operacional da mesma sala.

Ainda neste vídeo, as crianças ficaram a saber que as zebras se deslocam em manada, e que quando uma zebra está a ser perseguida por um predador (pumas ou leões), essa mesma zebra corre em direção à restante manada para se juntarem todas, formando um manto de riscas, o que não permite ao predador atacar a zebra, pois não sabe distingui-la, no meio de tantas riscas.

No dia 29 de maio, em grande grupo, fizemos a análise do vídeo, com vista a que o grupo identificasse situações de aprendizagem ou relembresse acontecimentos que já sabia. Eis algumas ideias das crianças:

“As zebras são comidas por outros animais” (E, 6 anos).

“Os pumas e as hienas comem as zebras” (B, 6 anos).

“As zebras iam para outro lado quando não havia água e ervas verdes” (E, 6 anos).

“As zebras andavam juntas, mas às vezes as zebras bebés separavam-se e eram comidas” (S, 6 anos).

“Quando as zebras estão todas juntas, os pumas não sabem qual a zebra que querem comer, porque elas são todas iguais” (E, 6 anos).

“As hienas e os pumas ficam confusos, mesmo as riscas sendo diferentes” (J, 4 anos).

“As zebras têm riscas para as hienas não as comerem logo” (J, 4 anos).

“As girafas são amigas das zebras porque são herbívoras e partilham as ervas” (GUI, 5 anos).

“As girafas são muito grandes e podem proteger as zebras” (J, 4 anos).

“As girafas protegem as zebras porque têm um pescoço muito grande e veem bem ao longe” (E, 6 anos).

“As moscas picam as zebras e elas morrem” (J, 4 anos).

“As zebras não morrem depois de serem mordidas pelas moscas” (GUI, 5 anos).

“As zebras vivem na África com ervas e água. Também vivem na savana” (E, 6 anos).

“As zebras quando nascem têm riscas castanhas e brancas” (L, 3 anos).

A partir destas ideias, infiro que as crianças puderam aprender na área de conhecimento do mundo (descobriram e entraram em contacto com o mundo das zebras; conheceram outros locais do planeta Terra - África - e a diversidade de animais que existe em África - local onde as zebras vivem - zebras, girafas, gnus, hienas, leões, entre outros; conheceram o habitat das zebras; identificaram os amigos e inimigos das zebras; observaram a alimentação das zebras adultas e das zebras bebés; identificaram as cores

das riscas das zebras bebés). Também se terão desenvolvido na área de formação pessoal e social (estiveram em grande grupo e respeitaram-se umas às outras, assim como às crianças da sala 1, fazendo silêncio. Aquando da análise do vídeo as crianças escutaram-se umas às outras, argumentaram e deram as ideias e revelaram interesse em querer descobrir mais sobre as zebras) e na área de expressão e comunicação, domínio da linguagem oral (dialogaram com os colegas e connosco partilhando as suas ideias relativamente à visualização do vídeo, formularam frases, construindo o seu vocabulário).

3.3.2. PROPOSTA EDUCATIVA: JOGO DRAMÁTICO ORIENTADO SOBRE AS ZEBRAS

A outra proposta educativa em que o grupo descobriu a resposta à questão inicial foi a realização de um jogo dramático orientado sobre as zebras. A ideia de realizar este jogo surgiu quando a criança E (6 anos) disse que poderíamos “chamar os senhores para fazerem um teatro”. Através dessa ideia, eu e a minha colega optámos por dinamizar um jogo dramático orientado, no dia 5 de junho, onde todo o grupo participasse, inclusive nós as duas.

Para realizar este jogo pensámos em representar quatro animais que nós e as crianças descobrimos que faziam parte da vida das zebras, as girafas, os gnus, os pumas e as moscas, e as zebras, claro! Para as crianças saberem qual o animal que estavam a representar e o animal representado pelas outras crianças, teriam de se caracterizar para poderem identificar-se a si e às outras crianças.

Por que escolhemos estes animais? As zebras foram as personagens principais deste projeto, logo, foram representadas por dez crianças. As girafas surgiram porque descobrimos que eram amigas das zebras, então, cinco crianças caracterizaram-se de girafas. Também descobrimos que os gnus eram amigos das zebras pelo que, cinco crianças se caracterizaram de gnus. Descobrimos, ainda, que os pumas eram os inimigos das zebras, os seus predadores, pelo que, cinco crianças se caracterizaram de pumas. Uma vez que também tínhamos descoberto que as moscas eram inimigas das zebras, para as representar, eu e a Diana, caracterizámo-nos de moscas.

E como é que as crianças se caracterizaram? Todas as crianças caracterizaram a sua cara através de pinturas faciais, que eu e a Diana lhes fizemos (desenhámos riscas de várias cores para identificar cada personagem). As zebras tinham duas riscas pretas e uma branca no centro, as girafas tinham duas riscas amarelas e uma risca cor de laranja ao centro, os gnus tinham duas riscas vermelhas e os pumas duas riscas cor de laranja. Através desta caracterização, as crianças identificaram os colegas e sabiam qual o animal que estavam a representar.

As crianças ficaram muito entusiasmadas quando perceberam que íamos fazer um jogo, e que iam ter a cara pintada. Depois de nós apresentarmos os animais que poderiam representar, as crianças mostraram logo preferências por um, dizendo que queriam ser zebras, pumas, girafas ou gnus.

No fim da caracterização feita, as crianças dirigiram-se para o espaço exterior acompanhadas por nós e sentaram-se, em círculo, no chão para começarem o jogo. Começámos por informar as crianças que tinham de ouvir com muita atenção a situação que eu e a Diana íamos contar. O jogo começou quando solicitei às crianças que representavam as zebras para se levantarem e andarem pelo espaço como se fossem zebras a andar. De seguida, chamei as crianças que faziam de gnus e de girafas, para andarem pelo espaço como se fossem gnus e girafas pois eram os amigos das zebras. Depois, informei as crianças que faziam de pumas para se levantarem e andarem como se fossem pumas a andar. Esta parte do jogo foi um jogo exploratório, para que as crianças entrassem em contacto com os animais que estavam a representar e pudessem encarnar essa personagem.

Depois de explorado o andar dos animais, o jogo prosseguiu com uma situação problemática para resolver. Cada grupo de crianças/animais estava a andar tranquilamente e eis que aparecem duas moscas a voar atrás das zebras, para as picar, (éramos nós as duas, as mestradas). As crianças riram-se imenso e começaram a fugir para que não fossem picadas. Mas, uma zebra foi picada por uma mosca e começou a ficar mais fraca, não se alimentava e estava deitada no chão... Perante este acontecimento, questionámos as crianças, “O que é que a mosca fez à zebra, para ela estar assim?” As crianças responderam, “Tu picaste-a! E ela ficou doente. As moscas picam as zebras”. Então, disse: “Ah, então, as moscas são amigas ou inimigas das zebras?” “Inimigas!”, disseram as crianças. E a criança GUI (5 anos) ainda acrescentou:

“Pois é, porque as moscas gostam só de uma cor e não de muitas juntas. Como as zebras têm duas cores, ficam confusas e não picam tantas vezes as zebras.”

Entretanto, continuámos o jogo. As crianças andavam pelo espaço e eis, quando surge um novo problema: uma zebra fica sozinha a alimentar-se e, neste instante, aparecem os pumas que queriam apanhar a zebra. A zebra apercebeu-se que os pumas estavam a correr atrás dela e começou a correr para junto das outras zebras, ficando todas juntas. Os pumas ficaram a observar a manada das zebras e ficaram confusos porque já não sabiam onde estava a zebra que tinham visto sozinha (só viam riscas e não sabiam distinguir uma zebra de outra). Perante isto, os pumas desistiram e foram-se embora. Depois das zebras estarem a salvo, apareceram as girafas e os gnus para brincar com as zebras e transmitir a sua amizade por elas (as crianças que faziam de zebras, girafas e gnus, deram abraços e beijinhos umas às outras). Os pumas ficaram no seu espaço em grupo (ver figuras 4 e 5).



Figuras 4 e 5. Crianças a representar os vários animais e a expressar sentimentos.

Com esta proposta educativa, as crianças terão realizado aprendizagens na área de conhecimento do mundo (souberam identificar os animais representados pelas próprias e pelas restantes crianças; comprovaram que as moscas são inimigas das zebras; organizaram os conhecimentos já recolhidos), na área da expressão e comunicação, no domínio da expressão dramática (realizaram o jogo dramático orientado, assim como o jogo exploratório antecedente, para representar as personagens; estiveram num espaço onde imaginaram toda a situação; desempenharam diferentes papéis; caracterizaram-se para representarem os animais); no domínio motor (tiveram de se deslocar, andar e correr pelo espaço; fizeram movimentos para representar os animais, desenvolvendo a motricidade grossa); no domínio da expressão musical (reproduziram os sons dos animais que estavam a representar); no domínio da matemática (formaram quatro

grupos de crianças para representar os animais; contaram as riscas que tinham na cara) e no domínio da linguagem oral (refletiram sobre a situação apresentada; formularam frases).

As crianças, ao estarem a interagir umas com as outras (puma a correr atrás da zebra; girafas, gnus e zebras a darem abraços; zebras a fugirem das moscas), ao expressarem sentimentos (darem abraços e beijinhos umas às outras), e ao escutarem os colegas e as mestrandas terão, também, realizado aprendizagens na área de formação pessoal e social.

3.3.3. PROPOSTA EDUCATIVA: MAQUETE DAS ZEBRAS

Uma outra proposta educativa que as crianças realizaram no âmbito da metodologia de trabalho de projeto, foi a construção de uma maquete representando o local onde as zebras vivem, no dia 4 de junho. Esta proposta teve três fases. Na primeira fase, o grupo de crianças criou a sua própria zebra em cartão, através de tintas (branca e preta) e texturas (areia) - dia 29 de maio. Na segunda fase, organizaram-se as folhas das árvores para as zebras se alimentarem e construíram-se árvores para representar o local onde as zebras vivem - dia 4 de junho. Na terceira fase, construiu-se a maquete, colando todos os materiais já construídos – dia 4 de junho.

A criação das zebras em cartão, utilizando tintas e texturas permitiu à criança realizar aprendizagens na área de expressão e comunicação, domínio da expressão plástica (desenvolveram a sua imaginação ao criar a sua zebra em cartão; exploraram vários materiais), no domínio motor (manusearam os materiais com as mãos; pintaram a sua zebra com o pincel, desenvolvendo a sua motricidade fina) e na área de conhecimento do mundo (ao conhecerem as cores e o formato do corpo das zebras; ao explorarem os vários materiais) (ver figuras 6, 7 e 8).



Figura 6. A criança C a criar a sua zebra, com areia.



Figura 7. A criança LE a criar a sua zebra, com tinta.



Figura 8. A criança MC a criar a sua zebra, com tinta.

As crianças, ao construírem as folhas, através de cartolinas brancas e lápis de cor, terão aprendido na área de expressão e comunicação, domínio da expressão plástica (criaram as folhas das árvores); no domínio motor (manusearam os lápis; recortaram as folhas das árvores) e no domínio da linguagem oral, (proferiram as suas ideias de como poderiam fazer as folhas). As crianças também representaram graficamente as folhas das árvores, mostrando saber fazê-lo (área do conhecimento do mundo).

Quanto à construção das árvores, as crianças utilizaram rolos de papel higiénico e tinta castanha para representar o tronco da árvore e papel crepe verde para representar a copa da árvore. Através desta proposta, as crianças tiveram oportunidade de aprender na área de expressão e comunicação, no domínio da expressão plástica (criaram as árvores) e no domínio motor (manusearam os materiais para construírem as árvores). As crianças souberam representar as árvores (área de conhecimento do mundo).

Quanto à construção da maquete, esta foi feita com duas crianças de cada vez, onde cada criança colou a sua zebra de cartão. Depois de todas as crianças terem colado a sua zebra, eu e a minha colega colámos as folhas e as árvores. No final, as crianças avaliaram esta proposta dizendo, “está muito gira!” (ver figura 9).



Figura 9. Maquete construída em conjunto com as crianças.

Em síntese, estes dados revelam que as crianças terão realizado aprendizagens acerca das zebras, nomeadamente onde vivem, do que se alimentam, quais os seus amigos e inimigos, por que é que têm riscas, de que cor são as riscas, indo ao encontro da área do conhecimento do mundo. Ao trabalharem neste projeto, as crianças terão, ainda, aprendido a partilhar ideias e conhecimentos prévios, respeitando os colegas, esperando pela sua vez para intervir, aprendizagens que se situam na área de formação pessoal e social. Com a realização das diversas propostas educativas, o grupo de crianças também realizou aprendizagens na área de expressão e comunicação, nos diferentes domínios, manuseando materiais, fazendo movimentos, expressando ideias, entre outras. Puderam descobrir a resposta à questão inicial “Por que é que as zebras têm riscas?” e ter a oportunidade de realizar aprendizagens nas várias áreas de conteúdo, dando especial enfoque à área do conhecimento do mundo.

3.4. FASE IV - DIVULGAÇÃO

A última fase da metodologia de trabalho de projeto corresponde à divulgação do projeto e, neste ponto, questionámos as crianças sobre como poderíamos dar a conhecer o nosso projeto e a quem. Em conversa, em grande grupo, as crianças sugeriram construir um livro com as fotografias de todas as propostas educativas que realizámos para este projeto para, posteriormente, apresentarmos ao grupo de crianças, à educadora de infância e à assistente operacional da sala 1, pois já tinham estado em contacto com o nosso projeto. Gostámos da ideia das crianças e, para construir o livro, necessitámos de cartolinas, fotografias e cola (todos os materiais foram sugeridos pelas crianças). A construção do livro foi realizada no dia 11 de junho e, para que todas as crianças

pudessem participar na elaboração do livro, formámos pequenos grupos de trabalho, para que eu e a minha colega pudéssemos dar apoio a cada grupo.

Depois do livro estar construído, eu e a minha colega tivemos a tarefa de ir encaderná-lo. Após o livro estar terminado, questionámos as crianças “Que nome vamos dar ao nosso livro?”, as crianças deram muitas ideias, votaram e escolheram: “As zebras”. Como ainda faltava colar uma zebra em cartão na maquete, surgiu a ideia de a colarmos na capa do nosso livro. Todas as crianças (inclusivamente a criança que criou a zebra) autorizaram que fosse a capa do livro (ver figura 10 e anexo 20).



Figura 10. Capa do livro construído com as crianças.

O grupo de crianças decidiu deslocar-se à sala 1 para apresentar o projeto. Como recursos a utilizar, as crianças decidiram usar o projetor multimédia, o computador, a tela, o livro com todas as propostas educativas, o *dossier* com as pesquisas das crianças sobre as zebras e a maquete das zebras, de modo a familiarizar a assistência (o grupo de crianças, a educadora de infância e a assistente operacional da sala 1) com a temática estudada.

Para que todas as crianças pudessem apresentar o livro, formámos grupos de três elementos. Nesta apresentação, cada grupo de crianças falou sobre a proposta educativa selecionada e o que tinha aprendido. No final, duas crianças apresentaram as respostas à questão inicial, para clarificar todos os intervenientes da sala 1.

Durante a apresentação, os dois grupos de crianças estiveram todos juntos e tomaram atenção à apresentação dos colegas. Importa lembrar que as crianças da sala 2 quiseram caracterizar-se de zebras através de pinturas faciais, ou seja, eu e a Diana

fizemos duas riscas pretas e uma risca branca ao centro, na cara das crianças que quiseram, para irem apresentar o projeto, como se pode ver nas figuras 11 e 12.



Figura 11. Apresentação do projeto com as crianças R, C e AC.



Figura 12. Apresentação do livro através da tela, do computador e projetor multimídia.

Após a apresentação do projeto “Por que é que as zebras têm riscas?” na sala 1, as crianças das duas salas, dirigiram-se à sala 2 para que o grupo de crianças da mesma sala divulgasse outras das propostas educativas expostas na sala, realizadas no âmbito da metodologia de trabalho de projeto, nomeadamente a zebra de grande dimensão e os Cartões de Cidadão das zebras (ver figuras 13 e 14).



Figura 13. Zebra de grande dimensão decorada pelas crianças.



Figura 14. Cartões de Cidadão das zebras, feitos por cada criança.

Através da apresentação deste projeto, posso inferir que as crianças da sala 1 mostraram-se interessadas em ficar a conhecer as zebras, as suas características assim como, os seus hábitos e por que é que têm riscas, porque estiveram atentas à apresentação do projeto.

Com a realização deste projeto, em parceria com as crianças, pude constatar que as crianças terão realizado aprendizagens relativas aos processos da ciência, indo deste modo, ao encontro da temática do Projeto Curricular de Grupo (ciências experimentais) em vigor na sala de atividades.

Os processos da ciência que estiveram presentes durante a realização das propostas educativas realizadas com as crianças (e referidas anteriormente) foram: a observação (através dos órgãos dos sentidos, as crianças puderam experienciar novos materiais e novas texturas através do tato, visualizaram um vídeo - visão - e escutaram os colegas e as mestrandas quando estiveram em grande grupo - audição), a inferência (deram as suas ideias, demonstraram os seus conhecimentos prévios, o que contribuiu para a realização das propostas educativas).

A classificação/categorização foi outro dos processos da ciência envolvidos neste projeto. As crianças formaram quatro grupos para representar os animais - zebras, girafas, gnus e pumas - e classificaram-nos, e formaram conjuntos na construção da maquete.

Outro processo da ciência no qual as crianças terão realizado aprendizagens foi a comunicação. Em todas as propostas educativas, as crianças comunicaram para anunciar/argumentar as suas ideias, os seus interesses, as suas dúvidas e comunicaram para o grupo de crianças e para nós, mestrandas.

O último processo da ciência que esteve presente na realização das propostas educativas foi a formulação de hipóteses. Por exemplo, na proposta educativa da construção da maquete, as crianças puderam escolher o local onde queriam colar a sua zebra, questionando-se se a sua zebra ficaria bem naquele espaço da maquete.

Os dois processos da ciência que estiveram sempre presentes na realização das propostas educativas terão sido a comunicação e a observação, conforme podemos ver

nas propostas educativas da visualização do vídeo, do jogo dramático orientado e da construção da maquete.

Em síntese, através do projeto “Por que é que as zebras têm riscas?” aprendi a trabalhar através da metodologia de trabalho de projeto, aprendi quais as suas fases e como integrar o grupo de crianças e todos os intervenientes educativos no projeto.

Hoje, após esta experiência, considero que trabalhar a partir desta metodologia é uma mais-valia para o educador de infância assim como para as crianças, porque a criança torna-se o sujeito da ação, realizando aprendizagens e ficando a conhecer o mundo que a rodeia. O educador, neste processo, surge como um orientador na organização do projeto.

Através deste projeto, aprendi imenso sobre a temática abraçada, as zebras, pois desconhecia inúmeras características das mesmas. Outra das aprendizagens realizadas com este projeto foi planificar e avaliar com as crianças. Esta aprendizagem foi, sem dúvida, bastante importante para a minha construção pessoal e profissional pois tive a prova que as crianças também sabem planificar os seus dias e têm interesses que o educador, por vezes, desconhece.

A gestão do grupo foi outra das aprendizagens que realizei com este projeto. Como as propostas educativas eram realizadas em pequenos grupos, as crianças escutavam-se umas às outras e permaneciam concentradas e empenhadas na realização das propostas. Aprendi, também, que as crianças quando se interessam por um projeto ficam empenhadas e motivadas querendo realizar diversas propostas para descobrir a resposta à pergunta de partida. Ainda aprendi que trabalhar através desta metodologia torna o educador capaz de englobar as aprendizagens das crianças em todas as áreas do currículo mencionadas nas OCEPE.

CONCLUSÃO

Com a realização deste Mestrado em Educação Pré-Escolar, sinto que cresci a nível pessoal e profissional. Ao realizar as duas Práticas de Ensino Supervisionadas, conheci o contexto educativo de Creche e de Jardim de Infância e descobri o que eles tinham de fascinante. Aprendi a refletir, a arriscar, superei medos e angústias e melhorei a minha postura, indo deste modo, ao encontro das dimensões reflexivas apresentadas neste relatório.

Com a realização deste relatório, desenvolvi o meu sentido de reflexão, considerando aspetos inerentes à prática do educador (nomeadamente, ao refletir sobre a planificação e sobre a atuação, pude ligar conhecimentos, melhorar e reestruturar a minha prática). Refletir é, sem dúvida, uma função subjacente à prática do educador de infância, pois só fazendo uma autorreflexão sobre si mesmo e sobre a sua atuação, o educador se tornará capaz de se valorizar e valorizar todo o grupo de crianças, quer em grande grupo, quer cada criança na sua individualidade.

As dimensões investigativas foram, certamente, uma mais-valia para o meu percurso profissional. No ensaio investigativo que realizei em contexto de Creche sobre os objetos de transição no momento da sesta, enquanto investigadora, centrei a minha atenção na e sobre a criança. Ao realizar a metodologia de trabalho de projeto, foquei-me na e com a criança, contudo neste projeto não era eu apenas a investigadora, mas sim, um elemento integrante de um grupo de investigadores (as crianças).

A metodologia de trabalho de projeto é realmente uma ferramenta que considero utilizar para desenvolver a minha prática em contexto de Jardim de Infância, uma vez que achei uma experiência muito interessante e desafiante, quer para mim quer para as crianças. Esta metodologia permite que as crianças se desenvolvam de forma saudável, porque é a partir dos seus interesses que se pode despoletar um projeto, logo irá torná-las mais interessadas, motivadas e empenhadas em concretizá-lo. No projeto desenvolvido posso inferir que o grupo de crianças se mostrou interessado e empenhado, querendo descobrir a resposta à questão inicial “Por que é que as zebras têm riscas?”.

Em síntese, este relatório representa uma parte das aprendizagens realizadas ao longo deste meu processo pessoal e profissional.

BIBLIOGRAFIA

- American Academy of Pediatrics (2005). *Your Child 12 to 18 months* (S. Conceição, Trad.) - <http://www.bornlearning.org/default.aspx?id=33>- acedido a 20 de outubro de 2012
- Brazelton, T. & Sparrow. J. (2011). *O Método Brazelton – A criança e o sono*. Barcarena, Editorial Presença. 6.º Edição.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Circular n.º 17/2007, de 10 de outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança – Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros. 6.º Edição.
- Decreto-Lei, n.º 241/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 201 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dias, M. I. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA – Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados, Instituto Politécnico de Leiria.
- Estivill, E. & Béjar, S. (2000). *Dorme, Meu Menino – Como solucionar os problemas do sono infantil*. Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais, Lda. 1.º Edição.
- Gouveia, R. (s/d.). *O sono da criança*. Coimbra: Sociedade de Pediatria do Neurodesenvolvimento da Sociedade Portuguesa de Pediatria - <http://www.spnd-spp.com/sitegest.asp?t=1&galleryID=24&languageID=1> – acedido a 20 de fevereiro de 2013

- Instituto da Segurança Social. (2007). *Manual de Processos-Chave Creche*. 2.^a Edição. Lisboa: Instituto da Segurança Social. - http://www2.seg-social.pt/preview_pag.asp?r=34841 – acedido a 6 de fevereiro de 2013
- 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 – DEB.
- Lézine, I. (1982). *Psicopedagogia da primeira infância*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 2.^a Edição.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Monteiro, M. (2007). *A Metodologia de Trabalho de Projeto* - <http://www.cienciahoje.pt/35123> - acedido a 3 de abril de 2013
- Mota, C. (2011). *A importância da sesta no jardim de infância*. Carnaxide: Colégio Santiago. - <http://www.colegio-santiago.pt/index.php/edublogue/11-saude/401-a-importancia-da-sesta-no-jardim-de-infancia> - acedido a 19 de fevereiro de 2013
- National Geographic (1994). *Zebra: Padrões nas Pradarias*. Filmes Lusomundo.
- Osório, G. (2010). *Herbívoros*. Sintra: EuroImpala. Departamento de Desenvolvimento e Criatividade. Coleção: Enciclopédia Vida na Terra.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed, 8.^a edição.
- Pinheiro, A., Neves, I., Pinho, R., Santos, V., Oliveira, C. & Marques, M. (2007). O educador como prático reflexivo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. *Cadernos de Estudo*. N.º 6, 129-142. - <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/122> - acedido a 4 de fevereiro de 2013

- Pinto, S. (2010). Representações da Família sobre o Educador de Infância na Creche, in Braz, A. (2011), *Relatório de Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré- Escolar: Da Reflexão à Acção*, Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In: *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 47-60.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. *Cadernos do CCAP - 2*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores – http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf - acedido a 26 de junho de 2013.
- Rodrigues, I. (2009). *Ser Educador de Infância na Creche – Entre os discursos e as práticas (Um estudo multicasos)*. Faro: Universidade do Algarve.
- Salamonde, C. (1981). *A importância do objeto transicional no desenvolvimento psíquico sadio*. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais – Fundação Getúlio Vargas - <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9537> - acedido a 22 de fevereiro de 2013
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios - Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor Editora.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de*

Infância: Mapear Aprendizagens/Integrar metodologias. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

DOCUMENTOS DE APOIO:

Projeto Educativo do Centro Infantil Moinho de Vento (2012/2015). Documento policopiado.

Silva, A. Projeto Curricular de Grupo: “Sementes do Saber ... Raízes do Conhecimento”. Jardim de Infância de Pinheiros (2012/2013). Documento policopiado.

ANEXOS

ANEXO 1. - REFLEXÃO GERAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (CRECHE)

Reflexão geral da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche

A reflexão apresentada tem como objetivos analisar o processo, desde o início até ao fim, da Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância, contexto de Creche, onde se focam as expectativas que tinha sobre esta prática, as reações que tinha sobre esta prática, a interação que houve entre mim e os diferentes intervenientes, crianças, educadora cooperante, auxiliares de ação educativa e pais das crianças. Também observar o papel da educadora foi um dos referentes em que me centrei, ajudar as crianças no seu processo de desenvolvimento, neste caso, o desenvolvimento físico e também realizei aprendizagens com todos os intervenientes. As planificações e os diversos desafios a que nos propusemos foram também um dos referentes importantes nesta Prática de Ensino Supervisionada.

A Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância – Creche foi realizada na Instituição Particular de Solidariedade Social, Centro Infantil Moinho de Vento, situada na vila da Batalha.

Ao ter conhecimento que este primeiro semestre iria realizar a Prática de Ensino Supervisionada na valência de Creche senti grande alegria e nervosismo ao mesmo tempo, fiquei ansiosa, motivada e empenhada por realizar esta prática, pois nunca tinha estado em contacto com crianças na valência de Creche.

No início desta prática conhecemos o grupo de crianças, a educadora cooperante e as duas auxiliares de ação educativa que nos acompanharam ao longo deste percurso.

Senti que fui muito bem recebida na instituição e particularmente, na sala de atividades, pois o grupo de crianças recebeu-me bem, e desde logo foi ganhando a minha confiança, o que me permitiu integrar inteiramente dentro deste contexto.

Importa lembrar que a educadora cooperante e as auxiliares de ação educativa desde logo se mostraram interessadas em apoiar-nos, a mim e à minha colega, em tudo o que precisássemos e também nos deixaram à-vontade para que pudéssemos expor as nossas dúvidas e integrarmo-nos dentro da rotina estabelecida na sala. Através da educadora cooperante, e das auxiliares de ação educativa aumentamos as nossas aprendizagens em relação às necessidades, à relação entre pares e à maneira de ser do grupo de crianças.

Também os pais das crianças se mostraram disponíveis para que conseguíssemos realizar a nossa prática da melhor forma, interagindo, deste modo, connosco durante os momentos de acolhimento e da partida das crianças. Sempre se mostraram interessados em confiar os seus filhos a nós, estagiárias e, dar a conhecer como é que o seu filho (a) estava, isto

é, se tinha passado bem a noite, se precisaria de comer algum iogurte ou fruta a meio da manhã, se estava medicado quais as horas em que se deveria administrar a medicação, resumindo, falava do bem-estar do seu filho (a).

Para esta Prática de Ensino Supervisionada tinha como expectativas saber como é trabalhar em contexto de creche, mais propriamente com crianças de 1 e 2 anos de idade. Saber quais as rotinas estabelecidas na sala, como é que as crianças aprendem, quais as propostas educativas mais adequadas ao grupo de crianças. Criar uma relação de afetividade com o grupo de crianças, através dos vários momentos do dia, isto é, fazendo brincadeiras livres com elas, fazer-lhes a higiene, auxiliando-lhes no almoço e no lanche, dando-lhes afeto e carinho.

Notei que a rotina se torna importante neste contexto e que, deste modo,

“as rotinas diárias, têm de existir dentro da sala, assim como existem em toda a nossa vida. Estas constituirão um meio de as crianças adquirirem regras (...) e modelos de comportamento para o futuro (Pinto, 2010, p.10 cit. por Braz, 2011, p.7).”

Durante a prática constatei que o mais importante de ser educador de infância são as crianças. Ou seja, ao entrar em contacto com as crianças penso que tudo o que nós fazamos, enquanto educadoras, tem de ser em função delas, para lhes proporcionar bem-estar, para que se sintam acolhidas, amadas e confiantes nos adultos que têm ao seu lado, durante o seu dia.

Estar durante três dias por semana, ao longo de quinze semanas com estas crianças foi sem dúvida, construir uma relação de afetividade e amizade, pois as crianças conseguiram conquistar o nosso coração através de um simples sorriso, gesto ou olhar. Como refere Portugal (2000, p.87), “os aspectos mais atraentes no trabalho em creche passam pela possibilidade de apoiar e estimular o desenvolvimento e promover uma relação própria com a criança”.

Para que a criança se desenvolva nos vários domínios de desenvolvimento e realize aprendizagens deve-se pensar em propostas educativas que sejam próprias para a faixa etária do grupo de crianças.

Mas, as crianças ao interagirem connosco nos vários momentos do dia também realizam aprendizagens, que lhes possibilitam um maior desenvolvimento e aprendizagem.

Foi muito interessante observar o desenvolvimento físico de seis crianças, A,BF, D, I, M e X, que ainda não andavam quando nós chegámos à sala e, agora que terminámos a nossa prática todas essas crianças andam seguramente pela sala.

Foi um momento bastante enriquecedor e fascinante, pois nós, as duas, ajudámos a que essas crianças comesçassem a andar, auxiliando-lhes as nossas mãos para que elas se sentissem seguras para darem os primeiros passos. Foi fascinante, no sentido de conseguir observar a evolução das crianças, que dia para dia crescem. Neste sentido, esta prática tornou-se uma mais-valia para mim, pois, de certo modo, entrei na vida das crianças e auxiliiei-as num momento de grande importância para elas, o conseguir andar autonomamente, o que também é uma característica do desenvolvimento físico das crianças.

Com esta Prática de Ensino Supervisionada aprendi como se trabalha em contexto de Creche, nomeadamente, numa sala de 1/2 anos, pois, trabalhar numa sala de berçário ou numa sala de 2/3 anos é muito diferente do que trabalhar numa sala de 1/2 anos. Aprendi a rotina da sala, que não interagimos com as crianças só no momento da proposta educativa, pois o momento da higiene, do almoço, do lanche, das brincadeiras livres e um simples pegar ao colo, são momentos de grande interação entre o educador e a criança.

Através da interação da criança com o adulto é possível construir uma relação mais forte com a criança, de modo que o adulto consiga ir ao encontro das necessidades e capacidades da criança, reconhecendo as suas características (Portugal, 2011).

Aprendi também que, nesta faixa etária cada criança necessita muito de afeto, isto é, necessitam que o adulto lhe dê atenção, carinho, que lhe pegue ao colo, que a abrace, que lhe dê beijinhos, que sorria para ela, que converse com ela sobre os assuntos do dia a dia dela, como por exemplo, elogiar a roupa e os sapatos que a criança traz, conversar sobre a sua família, sobre a alimentação, sobre os brinquedos com que brinca na sala, entre outros.

“As crianças apenas aprendem num ambiente de segurança e confiança, sendo que, para tal, o educador deverá mostrar interesse pelas suas brincadeiras, comunicar com estas, (...), contactar com estas fisicamente (abraçar, acariciar, segurar, pegar ao colo) (...)” (Post e Hohmann, 2004 cit. por Laureano, 2012, p.20).

Para além das aprendizagens realizadas, as planificações e os desafios a que, eu e a minha colega nos propusemos foram enriquecedores, na medida em que, através dos vários desafios (desafio da semana, conversa com as crianças, tabela das aprendizagens, trabalho sobre as características do desenvolvimento da criança entre os zero e o três anos, a avaliação das propostas educativas e a avaliação dos desafios da semana) ficámos a conhecer melhor as crianças e, no que respeita às diferentes avaliações, estas permitiram-nos centrar a nossa atenção em todas as crianças, mas mais especificamente naquelas crianças selecionadas para as avaliações, o que deste modo, permitiu uma maior atenção e observação durante os dias da prática.

As planificações que realizámos foram sem dúvida, uma novidade pois, nunca tinha planificado para crianças desta faixa etária e as orientações da professora supervisora foram uma mais-valia, para que encontrássemos uma forma em que nos sentíssemos bem a planificar.

Esta prática permitiu-me recolher dados para o meu ensaio investigativo, observando três crianças da sala, durante o mês de dezembro.

Em suma, esta Prática de Ensino Supervisionada foi uma experiência gratificante que contribuiu para o meu percurso pessoal e profissional. Através desta prática ganhei experiência em contactar com crianças de 1 e 2 anos de idade, proporcionando-lhes, deste modo, bem-estar, alegria, segurança e aprendizagens significativas.

Bibliografia:

- Post, J. & Hohmann, M. (2004). Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens. 2.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. In Laureano, I. (2012). *Prática Pedagógica em Educação de Infância: investigando as brincadeiras e o adormecer na creche e descobrindo o mundo das abelhas no Jardim de Infância*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionado. Leiria, Instituto Politécnico de Leiria.
- Pinto, S. (2010), Representações da Família sobre o Educador de Infância na Creche, in Braz, A (2011), *Relatório de Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar: Da Reflexão à Acção*, Leiria, Instituto Politécnico de Leiria.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche: Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*. Revista da GEDEI (1), 85-106.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. 1-16.

Sónia Conceição
(25 de janeiro de 2013)

ANEXO 2. - 1.^a REFLEXÃO (CRECHE)

1.^a Reflexão – Observação e Recolha de Dados

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi-me induzida uma reflexão relativamente à primeira semana de observação e recolha de dados.

A nossa Prática de Ensino Supervisionada decorre no Centro Infantil Moinho de Vento, situado na Batalha.

O Centro Infantil Moinho de Vento possui três valências, isto é, creche, jardim-de-infância e Centro de Atividades de Tempos Livres.

Desde logo fomos muito bem recebidas na instituição, nomeadamente, pela Educadora Cooperante, pelas Auxiliares de Ação Educativa e pelo grupo de crianças, da sala onde estamos a realizar a nossa Prática de Ensino Supervisionada, a sala 1/2 anos. Confesso que estava com algum receio de como iria correr o primeiro dia de Prática de Ensino Supervisionada, uma vez que não conhecia o grupo de crianças e este poderia não nos aceitar na sua sala. Mas não, o grupo aceitou-nos muito bem e pouco a pouco vai ganhando confiança connosco ao dirigir-se a mim e à minha colega para pedir colo, brinquedos, andar agarrado às nossas mãos, livros, chupeta, entre outros. Nas refeições o grupo também se mostrou disponível para nós os auxiliarmos, na sopa, nas papas, no leite. Isso deixa-me extremamente feliz pois é um sinal que o grupo de crianças se mostra à-vontade com a nossa presença.

Durante esta primeira semana de Prática de Ensino Supervisionada observámos atentamente o grupo de crianças, as suas rotinas, os recursos disponíveis na sala de atividades, isto é, o funcionamento da sala. Além da observação participante, utilizámos, também, notas de campo para recolher dados que servirão de apoio para a realização da caracterização da instituição, da sala de atividades e do grupo de crianças. As notas de campo são um instrumento de registo dos dados e é fundamental que o investigador tenha sempre consigo algo em que possa registar pequenos dados para que depois possa registar os resultados da sua observação no seu trabalho de investigação (Carmo e Ferreira, 1998).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997),

“observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (DEB, 1997, p. 25)”.

Esta semana de observação foi fundamental para a continuação desta prática pedagógica, pois permitiu-me conhecer dentro do contexto de Pré-Escolar, a valência de

Creche, como são as rotinas de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 9 meses e os 2 anos, e posso já constatar que fiquei deslumbrada.

As expectativas que tenho sobre esta Prática de Ensino Supervisionada são ficar a conhecer como são as rotinas de uma sala de creche de 1/2 anos de idade, quais as suas necessidades e interesses, saber planificar corretamente para o grupo de crianças em questão, saber como realizar várias atividades de acordo com a idade do mesmo grupo de crianças, resumindo, saber como é trabalhar em creche.

Tenho como receio principal não saber adequar as propostas educativas ao grupo de crianças, pois nunca planifiquei para esta faixa etária.

Durante esta primeira semana de Prática de Ensino Supervisionada fiz aprendizagens como por exemplo, saber mudar a fralda, preparar as papas, expor os catres pela sala para as crianças poderem fazer a sesta, arrumar as camas. Esta semana também deu para nos integrarmos na instituição, na sala de atividades e para conhecer melhor o grupo de crianças.

Desde sempre me mostrei motivada e empenhada por esta Prática de Ensino Supervisionada, uma vez que nunca tinha estado em contacto com crianças na valência de creche, o que me levou a um maior interesse e fascínio por esta valência, no entanto sei que ainda tenho muito para aprender durante esta prática.

Bibliografia:

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

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Coleção Educação Pré-Escolar. (DEB/NEPE). Lisboa: Ministério da Educação.

Sónia Conceição

(25 e 26 de setembro de 2012)

ANEXO 3. - 13.º DESAFIO (CRECHE)

Avaliação do desafio – de 14 a 16 de janeiro de 2013

Sónia Conceição	
Autoavaliação (Realizar brincadeiras com intencionalidade educativa com a criança L)	Heteroavaliação (Identificar o que falo com as crianças)
<p>O meu desafio desta semana foi realizar brincadeiras com intencionalidade educativa com a criança L.</p> <p>Na terça-feira de manhã, brinquei com a criança L construindo um puzzle. O puzzle tinha animais que se tinham de encaixar nos sítios certos. Para tal, a intencionalidade educativa que pensei foi dizer os nomes dos animais que estão no puzzle à criança L. A criança ao segurar uma imagem de um animal, olhava para mim e eu dizia-lhe o seu nome e tentava ajudá-la a encaixar a peça.</p> <p>Também na terça-feira, mas agora da parte da tarde, interagi com a criança L, com intencionalidade educativa, isto é, estava com a criança L junto das mesas quando a criança reparou nas minhas orelhas e viu que eu estava a usar brincos. Olhou para mim espantada e eu perguntei-lhe: “O que é que eu tenho L?” a criança olhou e tentou agarrar o brinco. Eu disse: “São brincos. Usam-se nas orelhas, olha aqui.” Mostrei as duas orelhas à criança, para que ela visse que eram dois. A criança logo de seguida, colocou as suas mãos nas suas orelhas e disse: “Oh!” eu disse: “Não, L. Os meninos não usam brincos. Só as meninas é que usam. Ora, vai ver se a criança MM tem brincos.” A criança L foi procurá-la e mexeu-lhe nas suas orelhas. De repente, olhou para mim e</p>	<p>O desafio da minha colega Diana esta semana foi identificar quais as conversas que tinha com as crianças.</p> <p>Observei-a durante os três dias de prática, durante a manhã, sob a observação participante. Na segunda-feira, a Diana conversou com a criança F sobre a sua família, nomeadamente, sobre a mana, a mãe e o pai. A criança respondeu-lhe sempre.</p> <p>Na terça-feira, observei a Diana a conversar com as crianças D e L sobre o iogurte e sobre a fruta, que estas duas crianças trazem de casa, para comer a meio da manhã.</p> <p>Na quarta-feira, presenciei a conversa entre a Diana e a criança F. As duas conversaram sobre as partes do corpo, através da mão da criança, que estava escondida dentro do bibe. A Diana aproveitou para perguntar onde se encontravam outras partes do corpo, como os olhos, o nariz, a boca, o umbigo e os pés.</p> <p>No geral, a Diana conversa com as crianças sobre a alimentação, a família, as partes do corpo e as brincadeiras livres que as crianças realizam.</p>

disse: “Oh!” eu disse: “Olha, a MM afinal não usa brincos. Mas a criança F acho que tem, vai lá ver.” A criança foi ter com a criança F e mexendo-lhe também nas suas orelhas, verificou que a criança usava brincos. Ficou muito contente por ter encontrado uma colega que usava brincos.

Na quarta-feira, na parte da tarde, a criança L estava a brincar livremente, quando foi ter comigo. Eu estava sentada no chão, encostada ao móvel branco e rodeada de peças de lego e outros brinquedos. A criança sentou-se em cima das minhas pernas. Nas suas mãos tinha dois brinquedos que se encaixavam um no outro. Um era cor de laranja, outro azul. Ao brincar com estes dois brinquedos, a criança L solicitou-me ajuda quando não conseguiu encaixar os dois brinquedos. Ajudei-a e tentei que ela conseguisse encaixar as peças sozinha, dizendo, deste modo, que a peça mais pequena estava dentro da peça maior e que uma peça era azul e a outra era cor de laranja. A criança olhava para as duas peças encaixadas uma na outra, ganhando curiosidade em separá-las. Quando percebeu que conseguia encaixá-las uma na outra e separá-las, sorriu e deu-me um abraço.

Avaliando este desafio, noto que é importante brincar com a criança tendo por detrás uma intencionalidade educativa, pois, a criança sem saber está a realizar aprendizagens com o adulto, o que a tornarão um ser mais confiante, sem medo de explorar e experimentar objetos, materiais, brinquedos e que seja um ser curioso em descobrir o

<p>mundo que a rodeia.</p>	
<p>Diana Santos</p>	
<p>Autoavaliação (Identificar o que falo com as crianças)</p>	<p>Heteroavaliação (Realizar brincadeiras com intencionalidade educativa com a criança L)</p>
<p>O meu desafio desta semana passava por identificar as conversas que tenho com as crianças ao longo do tempo que passo com elas. Nos momentos de brincadeira livre, verifiquei que falo com as crianças sobre diversos assuntos. Identifiquei que na segunda-feira na parte da manhã, falei com a criança F sobre a sua família. Perguntei à criança F se a mana tinha ido para a escola, ao qual a criança respondeu que sim, acenando com a cabeça e se a mãe também ia para a escola ensinar os meninos grandes, tendo a criança sorrido.</p> <p>Para além deste assunto, lembro-me de ter falado com a criança D e com a criança L sobre o iogurte que costumam comer de manhã ou seja, assuntos relacionados com a alimentação das crianças.</p> <p>Na terça-feira, falei com a criança L sobre a cor dos legos (azul e laranja) para que a criança entendesse que os legos têm cores diferentes e que essas cores têm nome e, voltei a abordar esta criança sobre o iogurte que come todas as manhãs.</p> <p>Na quarta-feira, em brincadeira livre com a criança F, estávamos a realizar cambalhotas e de um momento para o outro, a mão da criança F ficou escondida dentro do bibe e a criança F olhou para mim espantada e questionou-me: “a mão?”. Sorri para a</p>	<p>O desafio da minha colega de estágio passava por realizar brincadeiras livres com a criança L com intencionalidade educativa.</p> <p>Avaliei a minha colega através da observação participante e na terça-feira na parte da tarde.</p> <p>Verifiquei que a minha colega se encontrava com a criança L perto das mesas e que lhe disse que estava a usar brincos e mostrou-lhe o que era. A criança L ao ver os brincos da Sónia, levou as suas mãos às suas próprias orelhas e verificou que não tinha brincos. Vi que a minha colega ao ver a criança L a verificar se tinha brincos lhe disse que os meninos não usam brincos, só as meninas e pediu à criança L para ir ver se a criança MM usava brincos. A criança L dirigiu-se à criança MM e verificou que esta não estava a usar brincos e fez uma cara de espanto a olhar para a Sónia. Entretanto a Sónia disse à criança L para ir ver as orelhas da criança F. A criança L dirigiu-se à criança F, viu que ela estava a usar brincos e sorriu por ter conseguido identificar uma amiga que estivesse a usar brincos.</p> <p>Lembro-me de verificar que a criança L espreitou as orelhas de várias meninas da sala para ver se tinham brincos.</p>

<p>criança e disse-lhe: “está aqui” e aponte para dentro do bibe. A criança sorriu e colocou a sua mão visível.</p> <p>Seguidamente fui abordando a criança sobre as partes do seu corpo, questionando-a, sobre onde estava os seus olhinhos, o nariz, a boca, o umbigo e os pés.</p> <p>Deste modo, entende-se que falei com a criança sobre partes do seu corpo.</p>	
--	--

ANEXO 4. - CONVERSA COM AS CRIANÇAS (CRECHE)

Conversa dia 15 de janeiro

Criança L

Estava com a criança L junto das mesas, quando a criança reparou nas minhas orelhas e viu que eu estava a usar brincos. Olhou para mim espantada e eu perguntei-lhe: “O que é que eu tenho L?” A criança olhou e tentou agarrar o brinco. Eu disse: “São brincos. Usam-se nas orelhas, olha aqui.” Mostrei as duas orelhas à criança, para que ela visse que eram dois. A criança logo de seguida colocou as suas mãos nas suas orelhas e disse: “Oh!” Eu disse: “Não, L. Os meninos não usam brincos. Só as meninas é que usam. Ora, vai ver se a criança MM tem brincos.” A criança L foi procurá-la e mexeu-lhe nas suas orelhas. De repente, olhou para mim e disse: “Oh!” Eu disse: “Olha, a MM afinal não usa brincos. Mas a criança F acho que tem, vai lá ver.” A criança foi ter com a criança F e mexendo também nas suas orelhas, verificou que a criança usava brincos. Ficou muito contente por ter encontrado uma colega que usava brincos.

Análise da conversa:

A criança identificou um objeto em mim, que ela desconhecia. Teve curiosidade e tentou mexer no objeto. A criança sabe as partes do corpo, pois conseguiu identificar as suas orelhas. Sabe o nome das colegas e entendeu que as tinha de procurar para saber se elas usavam brincos. A criança é persistente, pois ao verificar que a criança MM não usava brincos, olhou para mim com um ar de “eu tenho de conseguir”. Quando lhe disse para ir ver se a criança F usava brincos a criança foi logo procurá-la, logo, entende o que lhe dizemos.

Ao encontrar a criança F a usar brincos, a criança L demonstrou alegria, pois conseguiu satisfazer as suas curiosidades.

A criança aprendeu que os meninos não usam brincos, logo teve de ir procurar meninas que usavam.

Com esta conversa, a criança teve oportunidade de se desenvolver ao nível motor (movimentou-se para procurar as colegas e movimentou o seu braço e a sua mão para chegar aos brincos), cognitivo (na medida em que notou um adereço, novo, em mim e pensou que não conhecia, o que lhe causou interesse e curiosidade em saber o que era, em explorar, a criança também procurou as colegas revelando saber qual o nome a que corresponde cada uma, indo procurá-las no meio de todos os outros colegas), social (a criança interagiu comigo e com as duas colegas MM e F) e afetivo (a criança L demonstrou alegria ao encontrar a criança F a usar brincos e espanto, ao ver que eu tinha brincos e ao perceber que nem ela nem a criança MM tinham brincos).

ANEXO 5. - 11.^a AVALIAÇÃO DAS PROPOSTAS EDUCATIVAS (CRECHE)

Avaliação das propostas educativas realizadas de 17 a 19 de dezembro de 2012

No dia 17 de dezembro, segunda-feira, a proposta educativa foi relacionada com o tamanho dos objetos, isto é, apresentou-se três caixas de papelão com tamanhos diferentes, ao grupo de crianças para que este observasse e tomasse conhecimento que existem vários tamanhos dos objetos. A proposta educativa foi realizada por onze crianças, em grande grupo. As crianças reuniram-se no colchão para realizarem a proposta educativa. Após ter sido explicado ao grupo de crianças que existia uma caixa grande, uma caixa média, e uma caixa pequena, solicitou-se ajuda à criança F, primeiramente, para ver se a criança cabia dentro da caixa. A criança F levantou-se e com o auxílio da Sónia colocou-se dentro da caixa grande. Sentou-se e ainda sobrou muito espaço na caixa. Então a Sónia disse para o grupo: “Já viram? A F está dentro da caixa. E ainda tem muito espaço. Acho que cabiam aqui mais meninos. Mas, será que ela cabe nesta caixa (caixa média)?” Seguidamente, a criança F levantou-se e colocou-se dentro da caixa média, com o auxílio da Sónia. Verificámos que também cabia dentro da caixa mas agora já não sobrava espaço nenhum. A Sónia disse de seguida, ao grupo: “E agora? A F cabe dentro da caixa mas já não sobra espaço. Podemos dizer que na caixa média só cabe uma criança.” A Sónia disse de novo à criança F que se levantasse e fosse experimentar a caixa pequena. A criança foi e verificou que só cabiam os seus pés. Começou-se a rir. Disse, então ao grupo: “Olha, já viram que a F não cabe dentro da caixa? Só cabem os seus pés. Porque será?” O restante grupo de crianças, sentado no colchão, observou a criança F a experimentar as caixas de papelão e ficou a olhar para a mesma em pé dentro da caixa pequena. Ao que levou a Sónia a explicar que “a F não cabe sentada dentro desta caixa porque a caixa é muito pequena. Por isso só cabem os seus pés. Vamos voltar à caixa grande.” De seguida, a Sónia disse à criança F para se voltar a sentar dentro da caixa grande e a criança B foi chamada para se sentar também dentro da caixa. Verificou-se que ambas cabiam dentro da caixa e que ainda sobrava espaço. Então, a Sónia chamou a criança BP para se juntar às crianças B e F, acabando por preencher totalmente o espaço da caixa grande. Então, a Sónia disse ao grupo de crianças: “Já repararam? Na caixa grande cabe a B, a BP e F. É mesmo uma caixa grande.” Seguidamente, as três crianças levantaram-se da caixa grande e a Sónia deu oportunidade ao restante grupo de crianças para manusear e experimentar as caixas de papelão. A maioria das crianças sentou-se dentro da caixa grande, sempre com o auxílio da Sónia para que nenhuma criança se magoasse. Todas as crianças presentes exploraram as três caixas de papelão. A criança R faltou neste dia.

Para avaliar as propostas educativas seleccionámos duas crianças ao acaso e formulámos questões sobre o seu desenvolvimento, que se apresentam de seguida: **Qual a reação das**

crianças B e R ao manusearem as caixas de papelão de diferentes tamanhos? A criança B manuseou as diferentes caixas de papelão utilizando o seu corpo, isto é, usou as duas mãos para segurar as caixas e o restante corpo para se sentar dentro das caixas. Observou-se também que a criança B realizou a proposta educativa a sorrir podendo-se inferir que a criança B sentiu-se bem ao realizar a proposta educativa.

De que forma as crianças B e R seguraram nas caixas? A criança B segurou as caixas de papelão com as duas mãos. Podemos inferir que a criança queria manter as caixas equilibradas nas suas mãos.

Como reagiram as crianças B e R ao verem os colegas a realizarem a proposta educativa? A criança B queria ser a primeira a realizar a proposta educativa. No entanto, a Sónia selecionou a criança F para começar a proposta. A criança B ao ver que não tinha sido escolhida para realizar a proposta educativa começou a choramigar. Quando foi chamada para realizar a proposta educativa reagiu bem, a sorrir, mas queria ter a caixa grande só para ela, não querendo sair, para dar a vez aos colegas.

Ao observar tal comportamento podemos inferir que a criança B quer a atenção que é dada ao grupo de crianças só para ela.

Relativamente às aprendizagens das crianças, formulou-se a seguinte questão para a avaliação:

O que aprenderam as crianças com a proposta educativa? Com a proposta educativa o grupo de crianças aprendeu que existem diferentes tamanhos para os objetos, manusear e explorar objetos, a saber esperar pela sua vez e a confiar no adulto.

Quanto às questões que formulámos para nós, enquanto estagiárias, estas foram: **O que foi mais positivo ao longo da realização da proposta educativa?** O ponto que destaco como o mais positivo do decorrer da proposta educativa foi o facto de todas as crianças presentes querem experimentar as caixas, sentando-se dentro delas ou apenas segurá-las e andar pela sala com elas. **O que se mudaria se se voltasse a realizar a proposta educativa?** Se voltasse a realizar a proposta educativa disponibilizaria mais caixas de papelão de vários tamanhos, para que todas as crianças pudessem estar a manuseá-las livremente.

No dia 18 de dezembro, terça-feira, a proposta educativa foi explorar a luz de uma lanterna. Para tal, fechámos os estores da sala, ficando a sala às escuras. O grupo de crianças sentou-se no colchão, e às escuras liguei a lanterna no efeito de luz fixo. As crianças começaram a olhar para o foco de luz, mostrando interesse. Seguidamente, troquei de efeito de luz, começando a piscar lentamente, as crianças riram-se e seguiam os movimentos do foco de luz. Depois troquei para o efeito de luz mais rápido e as crianças ainda se riram mais. Depois, aponte para cada criança o foco de luz fixa para que as restantes crianças dissessem o nome da criança que estava iluminada. Por fim, dei a lanterna à criança L para a manusear, com o intuito de passar a lanterna aos restantes colegas. Quando todas as crianças manusearam a lanterna, levantámos

os estores da sala, ficando a sala cheia de luz natural.

De acordo com o desenvolvimento das crianças, formulámos as seguintes questões para a avaliação: **Como reagiram as crianças R e B quando a sala ficou às escuras? E quando viram a luz da lanterna projetada na parede?** A criança R ficou sentada quieta à espera do que iria acontecer. Não se manifestou. Já a criança B, também estava sentada no colchão mas esteve sempre a falar, a rir-se, e sempre atenta ao que iria acontecer. A criança R seguiu sempre o foco de luz que a lanterna transmitia. Quando a luz foi projetada para a parede a criança R teve a mesma reação, de seguir o foco de luz em todas as direções. A criança B também tentou seguir sempre o foco de luz, mas também teve sempre na tentativa de conseguir ter a lanterna na sua mão. As duas crianças ao verem a luz projetada na parede riram-se imenso, demonstrando-se assim satisfeitas e alegres por estarem na sala às escuras e apenas com uma pequena luz.

As crianças R e B auxiliaram os colegas em algum momento da proposta educativa? A criança R não ajudou nenhum colega durante a realização da proposta educativa. Já a criança B auxiliou a criança BP a carregar no botão para trocar de efeito de luz.

Quanto às aprendizagens das crianças, desenvolveu a seguinte questão para a avaliação: **O que aprenderam as crianças com a proposta educativa?** Com a proposta educativa as crianças aprenderam a confiar no adulto, a descobrir objetos, a descobrir que se estiverem às escuras só conseguem ver com a ajuda de uma lanterna, que se ligarmos a lanterna e abirmos os estores da sala, a luz da lanterna não se destaca e a saber esperar pela sua vez para poder manusear o objeto.

Relativamente às nossas questões, estas foram: **O que foi mais positivo ao longo da realização da proposta educativa?** O que foi mais positivo durante a realização da proposta educativa foi observar que o grupo de crianças não teve medo de ficar às escuras na sala e que se riu muito, ao seguir o foco de luz produzido pela lanterna.

O que ficámos a conhecer acerca das crianças? Ao realizar a proposta educativa ficámos a conhecer um pouco melhor as crianças B e R, isto é, que a criança B gosta de realizar as propostas educativas, querendo ser sempre a primeira a realizar, mas, também quer muito a nossa atenção, prejudicando desta forma o grupo de crianças, pois destabiliza um pouco quando começa a chorar. A criança R gosta de manusear os objetos das propostas educativas.

Na quarta-feira, dia 19 de dezembro, a proposta educativa foi o grupo de crianças ver a Sónia a vestir-se de pai natal. As crianças reuniram-se no colchão e observaram atentamente a Sónia a vestir-se. Primeiro, a Sónia mostrou as calças de pai natal e disse às crianças e vestiu-as. Depois, mostrou casaco de pai natal ao grupo de crianças e disse o seu nome. Seguidamente, colocou uma almofada dentro das calças para fazer de barriga e colocou um barrete de pai natal na cabeça. E disse às crianças o que era. Por último tirou a barba do pai natal, disse o

nome às crianças e deixou que elas a manuseassem antes de a colocar na cara. Observou-se que uma criança teve medo de tocar na barba do pai natal. Depois, a Sónia colocou a barba do pai natal e o cinto para apertar o casaco. Ficou assim vestida de pai natal. As crianças permaneceram sentadas no colchão a olhar para o pai natal. O pai natal disse que iam dançar uma música de natal e foi ligar o leitor de cd's. Quando a música começou a tocar, o pai natal disse: "Vamos dançar! Levantem-se." As crianças começaram-se a levantar e começaram a dançar. Umhas em pequenos grupos, outras sozinhas e outras acompanhadas pelo pai natal e pela Diana. Estiveram na sala onze crianças, sendo que todas realizaram a proposta educativa. As crianças B e R faltaram neste dia.

Relativamente às nossas questões, estas são: **O que foi mais positivo ao longo da realização da proposta educativa?** O que foi mais positivo ao longo da realização da proposta educativa foi o facto de as crianças estarem perto do pai natal e dançarem junto dele.

Ideias-Chave: Com a realização das propostas educativas, as crianças desenvolveram-se a nível motor, cognitivo, social e afetivo, isto é, manusearam diferentes objetos, como caixas de papelão, lanterna e barba do pai natal, realizaram as propostas educativas, sorriram ao realizarem as propostas educativas, realizaram movimentos enquanto estavam a dançar e auxiliaram os colegas quando necessário. Também esperaram pela sua vez, para realizar as propostas educativas, dando oportunidade aos colegas.

Ao longo das propostas educativas as crianças estiveram atentas, entusiasmadas e interessadas.

Ilacões para o futuro: ao recolher dados sobre a criança B e sobre a criança R posso deduzir que ambas as crianças necessitam de manusear os objetos das propostas educativas e querem ficar com os objetos na sua posse. Que a criança B quer a atenção só para ela e quer ser a primeira criança a realizar as propostas educativas. Quando não é a primeira, começa a chorar, para chamar à atenção. A criança R gosta de desfrutar das propostas educativas e sabe esperar pela sua vez para as realizar.

ANEXO 6. - 3.^a REFLEXÃO (CRECHE)

3.^a Reflexão

Para esta semana de Prática de Ensino Supervisionada começámos a planificar propostas educativas para o grupo de crianças, isto é, planificámos uma proposta educativa para cada dia de prática, onde o grupo de crianças está à nossa responsabilidade durante a proposta.

A proposta educativa de segunda-feira consistiu em pintar uma mão de cada criança e pressioná-la numa folha de árvore, pois estamos no Outono. A proposta educativa suscitou algumas questões, tais como: Será que as crianças vão aderir à proposta educativa, sem nenhuma rejeição? Que estratégias utilizar quando uma criança não quiser realizar a proposta educativa?

Como foi primeira proposta educativa a planificar para grupo de crianças pensámos em escolher a utilização de tintas. Na sua maioria, o grupo de crianças aderiu, contudo algumas crianças, ao princípio, não queriam experimentar, pois tinham medo do que poderia acontecer, outras reagiram bem ao toque do pincel na mão, sorrindo. Esta proposta educativa só foi possível realizar com o apoio da educadora cooperante e das duas auxiliares de ação educativa, pois enquanto nós e a educadora estávamos com um pequeno grupo na sala (duas crianças), as duas auxiliares estavam com o restante grupo fora da sala, o que se tornou um ambiente mais favorável à concentração da criança. Na realidade esta proposta educativa não teria sido possível de concretizar, uma vez que no futuro, não iremos ter cinco pessoas adultas dentro de uma sala para realizar propostas educativas com pequenos grupos de crianças. “Os grupos pequenos permitem mais intimidade e segurança, (...) torna-se possível construir relações interpessoais mais positivas (...) sendo mais fácil ir ao encontro das suas necessidades e capacidades” (Portugal, 2011, p.8).

Este dia ficou marcado também pela minha iniciação à higiene das crianças. Foi um momento de grande aprendizagem e afeto para com as crianças e como refere Cordeiro (2008) a higiene é não só mas também importante para o bem-estar da criança.

Foi um dia bastante agitado onde executámos mais tarefas relativas às rotinas diárias deste grupo de crianças. As rotinas diárias,

“têm de existir dentro da sala, assim como existem em toda a nossa vida. Estas constituirão um meio de as crianças adquirirem regras (...) e modelos de comportamento para o futuro (Pinto, 2010, p.10 cit por Braz, 2011, p.7).”

Na terça-feira, a proposta educativa que planificámos teve um balanço positivo, pois a proposta educativa consistia em cantarmos uma canção e fazer uma coreografia para captar a atenção do grupo de crianças.

O grupo de crianças esteve muito atento à coreografia da canção enquanto cantávamos, e quando chamado para vir dançar, este veio e dançou ao som da canção, fazendo vários movimentos, dando a mão a outro colega. No final, ficaram muito satisfeitos, pois durante esta proposta educativa houve uma maior interação entre nós e o grupo de crianças.

Esta atividade, ao contrário da anterior já era possível uma só pessoa realizá-la, isto porque o grupo de crianças manteve-se na área do colchão para escutar a canção e depois levantou-se para ir dançar para o meio da sala, o que vai ao encontro das brincadeiras que as crianças fazem no seu dia-a-dia.

Na quarta-feira, a proposta educativa realizou-se em grande grupo à volta da mesa da sala, com a finalidade de cada criança, aguardando pela sua vez, pintar livremente uma folha de árvore da cor escolhida, e com o pincel explorar a mesma. Observei que algumas crianças não quiseram realizar a proposta educativa, dispersando pela sala, outras porque começavam a chorar. Mas também tivemos crianças que quiseram repetir a proposta educativa e nós não deixámos. Com esta atitude não pensámos no que a criança poderia estar a sentir, ao que agora nos leva a questionar porquê que seria importante para a criança explorar a folha de árvore outra vez? E, também, a averiguar outras questões, como, que estratégias utilizar quando a criança rejeita a proposta educativa? Será que temos de lhe dar tempo para que ela observe as outras crianças e a partir daí ganhe vontade em experimentar? Devemos negar a repetição da proposta educativa a uma criança? De que forma podemos conseguir a atenção do grupo de crianças para uma só proposta educativa?

Para finalizar, esta proposta educativa teve um balanço menos positivo que as anteriores, contudo ficam registadas algumas aprendizagens, pois, analisando bem, não deveríamos ter idealizado esta proposta educativa da maneira como foi apresentada, pois não fará muito sentido para uma criança pintar uma folha de árvore quando esta já tem cor. Na realidade as folhas têm uma só cor, por que razão a criança haveria de as pintar com outra cor?

Para as restantes intervenções temos de ter em conta o grupo de crianças e se a podemos concretizar com os recursos humanos disponíveis na sala.

Esta semana ficou também marcada pelo início dos nossos desafios. O meu desafio era apoiar a criança M nos seus primeiros passos. Este desafio foi bem-sucedido, uma vez que a criança M me deixou auxiliá-la aquando a sua necessidade em querer andar/movimentar-se. A reação da criança M ao ser auxiliada demonstrou entusiasmo e confiança em mim, pois não chorou, nem rejeitou qualquer ajuda, pelo contrário até sorriu. Estes desafios servem para nós ficarmos a conhecer melhor a criança “escolhida”.

Para finalizar, esta primeira semana de planificação e intervenção foi positiva, uma vez que estamos nesta Prática de Ensino Supervisionada para podermos experimentar e aprender, com os erros. O que não correu da forma esperada, poderá ser repensado para que possamos

chegar a uma conclusão e a partir daí conseguimos promover propostas educativas com a intencionalidade de as crianças realizarem aprendizagens significativas.

Bibliografia:

Cordeiro, M. (2008), *O Livro da Criança: do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros, in Braz, A (2011), *Relatório de Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar: Da Reflexão à Acção*, Leiria, Instituto Politécnico de Leiria.

Pinto, S. (2010), *Representações da Família sobre o Educador de Infância na Creche*, in Braz, A (2011), *Relatório de Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar: Da Reflexão à Acção*, Leiria, Instituto Politécnico de Leiria.

Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. 1-16.

Sónia Conceição
(8 a 10 de outubro de 2012)

ANEXO 7. - 4.^a REFLEXÃO (CRECHE)

4.^a Reflexão

Ao longo desta reflexão irei focar as propostas educativas realizadas ao longo da semana, quais as mudanças que poderia melhorar com as propostas educativas, as aprendizagens que fiz, a apreciação sobre a minha colega de prática, sendo ela a interveniente e o desafio semanal.

Durante esta semana de Prática de Ensino Supervisionada o meu papel foi de observadora, enquanto que o da minha colega foi de interveniente.

Na segunda-feira, a proposta educativa que planificámos teve um balanço positivo, pois todas as crianças participaram. Com esta proposta educativa observei que o grupo de crianças a nível da motricidade é muito díspar, isto é, algumas das crianças, ao passarem os arcos, a gatinhar, fizeram-no quase que espontaneamente, não tiveram medo de atravessar os obstáculos. No entanto, outras crianças, quando as chamámos não quiseram experimentar logo, então deixámo-las ficar a observar os colegas e depois voltámos a chamá-las e aí já responderam ao nosso pedido, mas ainda com receio. No final de todas as crianças realizarem a proposta educativa houve algumas que a quiseram repetir, dando-lhes prazer, pois os arcos estimulam novas ações (Marangon, 2007).

Através desta proposta educativa pudemos observar que atravessar um simples obstáculo pode causar um efeito de rejeição a certas crianças e, a partir daí colocam-se as seguintes questões: como incentivar a criança a participar na proposta educativa, quando esta não quer? Podemos atravessar o obstáculo com a criança, para que ela se sinta protegida?

Enquanto observadora achei que a minha colega Diana conseguiu expor ao grupo de crianças a proposta educativa, pois interagiu em grande grupo e com uma criança de cada vez, quando esta atravessava os arcos, auxiliando-a quando necessário e elogiando-a quando conseguia atravessar um ou os dois arcos.

Na terça-feira, a proposta educativa planificada consistiu em o grupo de crianças experimentar texturas de alguns materiais, tais como, esponja, farinha, areia e massa. Para tal, chamámos a atenção do grupo através do som da massa no recipiente e este dirigiu-se à mesa que estava no centro da sala. Seguidamente dispusemos os diferentes materiais pela mesa e, à vez, cada criança experimentou as diferentes texturas, expressando várias reações. Por exemplo, observei que ao tocarem na farinha, muitas das crianças só colocaram um dedo no recipiente, pois tinham receio do que seria. Já com a areia não foi assim, muitas das crianças agarraram-na logo com a mão para a sentirem ou para a espalharem pela mesa, ou deixaram-na no recipiente para experimentar, fazendo vários movimentos, como esticar e encolher os dedos e apalpar, isto é, exercitando a motricidade fina. É de salientar que a criança BP teve receio em contactar com

a farinha e a criança B em contactar com a areia. É importante que a Creche possibilite à criança a manipulação de diferentes tipos de materiais concretos, para que conheça a realidade que a rodeia (Blasques, 2011).

Esta proposta educativa correu como esperávamos, pois as crianças experimentaram os materiais através dos cinco sentidos, o que nos levou a uma maior atenção perante o grupo para que nenhum inconveniente acontecesse.

A intervenção da minha colega Diana acerca desta proposta educativa foi positiva, uma vez que conseguiu captar a atenção do grupo de crianças para a realização da mesma e interagiu com o grupo para que este se interessasse pela proposta educativa.

Na quarta-feira a proposta educativa planificada consistiu em que o grupo de crianças tivesse contacto com gelatina de dois sabores (ananás e morango). Primeiramente derramámos a gelatina em pó em cima da mesa, onde as crianças experimentaram, tocaram e sentiram a granulidade da mesma, e seguidamente, quando adicionámos água, o grupo de crianças observou que a gelatina mudou de cor, tornando-se amarela e vermelha, respetivamente, o que lhes suscitou interesse e curiosidade em descobri-la utilizando os cinco sentidos.

Observei que houve crianças que gostaram imenso de ter esta experiência, pois esta proporcionou-lhes prazer ao contactarem com a gelatina e descobrirem-na através dos vários sentidos, isto é, o paladar, o tato, o olfato e a visão. Também observei o contrário, houve duas crianças que não quiseram experienciar a sensação de tocar na gelatina, tiveram medo, o que nos levou a pensar: Por é que será que a criança B e a criança D têm receio em experimentar a gelatina? Por é que será que a criança B rejeita todas as propostas educativas que envolvam texturas, isto é, o ter de experimentar e de tocar com as mãos?

Esta proposta educativa tornou-se um pouco agitada e confusa pois, ao planificarmos não pensámos nos perigos que poderiam acontecer quando a terminássemos. Mais uma vez, esta proposta educativa não teria sido possível de realizar, na realidade, em grande grupo, pois não teremos adultos suficientes na sala de atividades. Esta proposta educativa coloca-nos várias questões: como prever todos os acontecimentos que possam ocorrer com a proposta educativa? Será que concretizar a proposta educativa em pequenos grupos possibilita uma experiência mais significativa para a criança? Será que se fantasiássemos o momento da proposta educativa, o grupo de crianças teria tido mais atenção e interesse em experimentar, de diversas formas, a gelatina?

Como observadora da intervenção da minha colega Diana, posso aferir que nesta proposta educativa ela não previu todos os perigos que poderiam advir aquando o término da proposta educativa, pois quando começámos a ir lavar as mãos das crianças e a limpar as mesas houve algumas crianças que ainda tinham as mãos sujas e andavam pela sala a mexer em tudo. Contudo, esta proposta educativa foi bem conseguida, ao nível da intenção da ação das crianças

ao experimentarem a gelatina. O que correu menos bem serviu de aprendizagem para a prática futura.

Através da realização das propostas educativas realizei aprendizagens significativas, isto é, aprendi que devemos ter sempre em consideração a segurança da criança em qualquer proposta educativa, isto é, nas duas últimas propostas educativas, o grupo de crianças e a sala de atividades ficaram sujeitos, o que fez com que estivéssemos mais atentas à higiene e à segurança da criança, o seu bem-estar. A proposta educativa tem de ter significado para a criança, proporcionando-lhe prazer, e devemos saber o que interessa mais à criança para que ela desfrute ao máximo da mesma.

O meu desafio desta semana foi adormecer a criança B, e não foi tarefa fácil, pois na segunda-feira demorou uma hora. No meio do escuro, do lençol, da fralda, da chupeta, do panda e de uns mimosinhos que lhe fiz na testa, conseguiu adormecer. O facto de a criança B ter chegado mais tarde à Creche, por volta das 10h00, também fez com que não tivesse sono à hora da sesta que se realiza às 12h30. Na terça-feira, também chegou mais tarde, por volta das 9h45, contudo na hora da sesta não tinha sono, mas depois de realizar vários movimentos na cama, rebolar, sentar-se e chamar os colegas que já estavam a dormir e de eu lhe ter dito para dormir, inúmeras vezes, foi vencida pelo cansaço e adormeceu, às 13h10. Na quarta-feira, foi o melhor dia, pois a criança B adormeceu rapidamente, isto é, às 12h40. Adormeceu rápido pois chegou à Creche por volta das 8h00, e assim é natural que à hora da sesta tenha sono e consiga respeitar a rotina do grupo de crianças.

Bibliografia:

Blasques, S. (2011) *Projetos Pedagógicos Dinâmicos*,
http://www.projetospedagogicosdinamicos.com/jogos_na_creche.html - acedido a 17 de outubro de 2012.

Marangon, C. (2007) *A importância de rolar, pular e dançar*, São Paulo, Brasil.

Sónia Conceição
(15 a 17 de outubro de 2012)

ANEXO 8. - 10.^a REFLEXÃO (CRECHE)

10.^a Reflexão

Ao longo desta reflexão irei focar as propostas educativas realizadas ao longo da semana, a heteroavaliação da minha colega relativamente à semana de Prática de Ensino Supervisionada e o desafio semanal.

A proposta educativa de segunda-feira foi realizada em grande grupo, mas de forma individual, isto é, as crianças estavam à volta da mesa e duas de cada vez, realizavam a proposta educativa com a Diana e comigo. A proposta educativa consistiu em decalcar a mão de cada criança com tinta branca num círculo de cartolina verde, com o objetivo de construir uma árvore de Natal. Algumas crianças começaram por cheirar a tinta e sentir o toque do pincel. Quando a criança terminava a proposta educativa, acompanhava-a até ao fraldário onde estava a educadora C para lhe lavar as mãos. De seguida, eu escrevi o nome da criança debaixo da mão decalcada e coloquei a secar. Realizaram a proposta educativa doze crianças, sendo que duas, a criança B e a criança D, não quiseram realizar a proposta educativa logo ao início. A criança B queria pintar a mão, mas depois arrependia-se e dizia que não queria. Depois, a minha colega Diana foi ter com outra criança para realizar a proposta enquanto a criança B decidia se iria fazer a proposta educativa ou não. Quando a Diana terminou de realizar a proposta educativa com uma criança, a criança B disse: “é a B?”, ao que a Diana respondeu: “queres fazer agora B?”, a criança respondeu afirmativamente, pegando no pincel com a mão esquerda e pintando a sua mão direita, realizou a proposta educativa com o auxílio da Diana e com grande entusiasmo, pois conseguiu coordenar os movimentos para pintar a mão. Já a criança D, só realizou a proposta educativa passado algum tempo, sem nenhuma criança por perto, e ao colo da Diana. Quando chegou perto da tinta não queria fazer, mas a Diana cantou-lhe uma canção e fez-lhe cócegas na mão, fazendo a criança D sorrir. A criança D abriu a mão e eu pintei-lhe a mão rapidamente e, de seguida, decalcámos a sua mão no círculo de cartolina verde. Após este comportamento da criança D verificámos que a mesma necessita de observar as propostas educativas, para decidir se faz ou não. Também tem de estar sozinha e sem nenhuma criança por perto.

Com esta proposta educativa questiono-me sobre: por que será que a criança D só realiza as propostas educativas relacionadas com tinta, sem nenhuma criança por perto e ao fim de algum tempo?

Na terça-feira, o grupo de crianças realizou a proposta educativa individualmente, com o auxílio da Diana. A proposta educativa consistiu em construir uma coroa de Natal com as mãos das crianças. Cada criança esticava uma mão sobre a cartolina verde e a Diana fazia o contorno com lápis. Estiveram presentes na sala treze crianças, sendo que uma criança não quis

realizar a proposta educativa, a criança L. Tentámos várias vezes que a criança L realizasse a proposta, mas esta recusou-se sempre, acabando por não realizar a proposta.

Foi uma proposta educativa um pouco difícil de concretizar uma vez que, das onze crianças que realizaram a proposta educativa, algumas não abriam a mão de modo a que o lápis passasse entre os dedos, o que levou a minha colega Diana a adotar algumas estratégias, como por exemplo, colocar a criança em cima da mesa, de joelhos e mãos na mesa, de modo que a criança conseguisse colocar a sua mão em cima da cartolina e no seguimento das mãos das crianças que já tinham realizado a proposta, de forma a formar uma coroa.

Na quarta-feira, estiveram presentes na sala catorze crianças, sendo que todas realizaram a proposta educativa. A proposta educativa realizada foi construir uma rena alusiva ao Natal, através de uma mão de cada criança. O grupo de crianças centrou-se à volta da mesa da sala, e de forma individual, e com o nosso auxílio, meu e da Diana, decalcaram a sua mão, pintada com tinta castanha, na cartolina branca. Enquanto duas crianças realizavam a proposta educativa connosco, as restantes crianças observavam. Após a criança decalcar a sua mão na cartolina, a sua mão foi limpa com uma toalha. No geral, o grupo de crianças aderiu à proposta educativa, sorrindo ao ser pintada a sua mão. À medida que ia ser pintada a mão da criança, eu e a Diana conversávamos com a criança, de modo a que esta sentisse que o seu trabalho estava a ser bem-sucedido.

Com a realização da proposta educativa questiono-me será que se a proposta educativa fosse realizada de forma individual, isto é, centrada em cada criança, sem que as restantes crianças estivessem a observar, teria mais significado para a criança?

Segundo Portugal, (2011, p.8), a criança tem como

“actividade natural o brincar, a atenção à experiência, ou seja, a atenção ao seu bem-estar e a qualidade da implicação nas diferentes actividades e rotinas, e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com a criança.”

A interação criança-adulto é importante, pois permite mais intimidade e segurança para a criança. Os diálogos entre o adulto e a criança devem ser frequentes, e podem ser através de verbalizações, de gestos, de trocas de olhares. Através da interação da criança com o adulto é possível construir uma relação mais forte com a criança, de modo que o adulto consiga ir ao encontro das necessidades e capacidades da criança, reconhecendo as suas características (Ibidem).

Como refere Portugal (2011, p.11),

“torna-se importante oferecer actividades às crianças que apoiem a autonomia e auto-estima, sem esquecer que na sua procura de independência e auto-confiança as crianças necessitam de oportunidades para fazerem escolhas significativas, necessitando da atenção e compreensão de adultos carinhosos.”

O desempenho da minha colega Diana ao longo desta semana foi positivo, pois ela conseguiu fazer com que o grupo de crianças tenha realizado as propostas educativas de forma

natural, isto é, não obrigou nenhuma criança a realizar a proposta educativa. As crianças ao verem os colegas a fazerem as propostas educativas decidiram fazer as propostas educativas.

O meu desafio da semana foi saber quais são os comportamentos que a criança C realiza nos diferentes momentos de transição. Ao que observei, durante os três dias de Prática de Ensino Supervisionada que a criança C de um modo geral apresenta comportamentos adequados nos vários momentos de transição, isto é, apresenta-se calma, observadora, tranquila, sabe esperar pela sua vez para realizar as propostas educativas, brinca com todos os colegas, na hora das refeições, sabe esperar pela sua vez, isto na hora da sopa e do lanche, em que necessita do auxílio de um adulto. A criança C gosta de brincar com brinquedos variados e gosta de ter atenção por parte de um adulto, por exemplo, ao pedir colo consegue estar mais perto do adulto e consegue ver e tocar noutros objetos que estão na sala.

Os comportamentos que a criança C realiza nos diferentes momentos de transição são, maioritariamente, brincar, sozinha ou acompanhada por alguns colegas, com os brinquedos da sala, reagir bem a indicações dadas pelo adulto, esperar pela sua vez para realizar as propostas educativas, para almoçar, para lanchar, para fazer a higiene, também ajuda a arrumar a sala, e respeita os colegas.

Considero este desafio importante, uma vez que enquanto educadoras devemos ter em atenção todas as crianças e se estas apresentam comportamentos adequados às múltiplas situações que acontecem dentro da sala de atividades.

Bibliografia:

Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. 1-16.

Sónia Conceição
(26 a 28 de novembro de 2012)

ANEXO 9. - 13.^a REFLEXÃO (CRECHE)

13.^a Reflexão

Ao longo desta reflexão irei focar os domínios de desenvolvimento em que as crianças se desenvolveram ao longo das propostas educativas e quais as mudanças que poderia realizar de forma a melhorar as propostas educativas.

Na segunda-feira, o grupo de crianças realizou a proposta educativa relativa ao tamanho dos objetos. Através da proposta educativa as crianças desenvolveram-se nos vários domínios de desenvolvimento. O grupo de crianças explorou três caixas de papelão de tamanhos diferentes, com o meu auxílio. As crianças puderam observar que existem vários tamanhos de caixas e que dentro da caixa de tamanho grande cabiam três crianças e, na caixa média apenas uma. Já dentro da caixa pequena apenas uma criança se podia colocar de pé. As crianças reuniram-se no colchão e estiveram atentas ao verem as caixas. Depois de lhes dizer que haviam vários tamanhos e explicar os tamanhos que as caixas tinham pediu-se a uma criança para entrar na caixa grande, para ver se cabia. A criança cabia e ainda sobrava muito espaço. Depois pediu-se à mesma criança para se levantar e ir experimentar a caixa média. Também cabia, mas preenchia o espaço todo. Seguidamente, a criança levantou-se e foi experimentar a caixa pequena. Verificou que só cabiam os seus pés. Depois para mostrar às crianças que a caixa grande era mesmo grande, solicitou-se ajuda a três crianças para entrarem para dentro da caixa, acabando por se verificar que todas cabiam dentro da caixa sentadas. Esta proposta educativa possibilitou ao grupo de crianças desenvolver-se nos domínios motor, cognitivo, social e afetivo. No domínio motor, a criança pôde manusear e experimentar as diferentes caixas. Quanto ao domínio cognitivo, a criança decidiu se queria ou não manusear e sentar-se dentro das caixas. Relativamente ao domínio social, cada criança esperou pela sua vez para manusear as caixas, partilhando com os colegas para que todos tivessem oportunidade de manusear cada caixa. Quanto ao domínio afetivo, o grupo de crianças sorriu e ficou entusiasmado ao ver os colegas a manusear e a entrar para dentro das caixas. O grupo de crianças aderiu à proposta educativa querendo experimentar colocar-se dentro das caixas. Só duas crianças não quiseram entrar para dentro das caixas, mas manusearam-nas sentados no colchão. As caixas ficaram na sala como um recurso para o grupo de crianças explorar e brincar.

Se voltasse a realizar a proposta educativa colocaria à disposição das crianças mais caixas de tamanhos diferentes, para que todas as crianças pudessem manuseá-las e explorá-las sem que tivessem de estar à espera dos colegas.

Na terça-feira, o grupo de crianças ao realizar a proposta educativa desenvolveu-se nos domínios de desenvolvimento, cognitivo e afetivo. Pois, o grupo de crianças ao ver a sala às escuras ficou atento ao que iria acontecer. As crianças, ao verem a luz fixa produzida pela lanterna ficaram interessados e entusiasmados. Quando troquei de efeito de luz, a lanterna

começou a piscar lentamente, aponte para o teto e as crianças começaram-se a rir. De seguida, troquei novamente de efeito de luz, a lanterna começou a piscar muito rápido, e as crianças ficaram contentes e ainda se riram mais. Realizei vários movimentos para o teto e para o chão, de modo a que as crianças seguissem o foco de luz. Depois, aponte para cada criança a luz da lanterna, em modo fixo, fazendo com que as crianças soubessem identificar a criança que estava com a luz da lanterna, dizendo o seu nome. A criança B, a criança BP e a criança F foram dizendo o nome da criança para quem estava apontado a lanterna. Após apontar para todas as crianças, dei a lanterna à criança L para que a manuseasse e depois a passasse às restantes crianças. No fim de todas as crianças manusearem a lanterna levantámos os estores da sala e a criança B que ficou com a lanterna interrogou: “a luz?”, olhou para a luz da lanterna, que já não se via muito bem, porque tínhamos a luz natural da rua. Através desta situação colocou-se a seguinte questão, a criança B percebeu que existem dois tipos de luz, a natural e a artificial, e que a luz natural é mais forte do que a artificial? Sim, a criança percebeu que existem dois tipos de luz, pois ao levantar-se os estores da sala viu que a luz artificial, a da lanterna, ficou quase invisível, porque a luz natural invadiu a sala.

A proposta educativa correu da melhor forma possível, pois as crianças não tiveram medo de ficar às escuras na sala e gostaram bastante de seguir o foco de luz e de poderem manusear a lanterna. Também lhes proporcionou prazer pois ao manusearem a lanterna todas se começaram a rir.

Na quarta-feira, as crianças ao realizarem a proposta educativa desenvolveram-se nos vários domínios de desenvolvimento. As crianças viram o fato de pai natal e viram a Sónia a vestir o fato. Primeiramente vestiu-se as calças, depois o casaco, depois colocou-se uma almofada para fazer a barriga e um cinto para apertar o casaco. Enquanto o pai natal se vestia, ia-se perguntando às crianças: “como faz o pai natal?” ao que a criança L respondeu a sorrir: “hohoho”. Depois colocou-se o barrete de pai natal na cabeça e deu-se a barba do pai natal às crianças para que elas a manuseassem para não terem medo quando fossem colocadas na cara do adulto. Todas as crianças presentes tocaram na barba, sendo que apenas uma teve medo e não quis tocar.

Quanto aos domínios de desenvolvimento, as crianças desenvolveram-se nos domínios motor, cognitivo, social e afetivo. Relativamente ao domínio motor, as crianças realizaram movimentos ao dançar a música de natal e manusearam a barba do pai natal. Quanto ao domínio cognitivo, o grupo de crianças esteve atento ao ver o fato de pai natal ser vestido por uma adulta. No domínio social, as crianças souberam esperar pela sua vez para manusearem a barba do pai natal. Já no domínio afetivo, as crianças dançaram em pequenos grupos, dando as mãos aos colegas e ao pai natal. De que forma o facto de as crianças terem visto a Sónia a vestir-se de pai natal não lhes proporcionou medo? No fim de dançarem as músicas de natal, as crianças puderam experimentar o barrete de pai natal na sua cabeça. Como refere Marangon (2007, p.4),

“toda a criança pequena precisa de estímulos para se locomover, apoios para se equilibrar e objetos para manipular”.

Através da proposta educativa faria algumas mudanças, por exemplo, interagir mais com as crianças vestida de pai natal, e dar oportunidade às crianças para manusearem o fato.

Bibliografia:

Marangon, C. (2007) *A importância de rolar, pular e dançar*, São Paulo, Brasil.

Sónia Conceição
(17 a 19 de dezembro de 2012)

ANEXO 10. – 11.ª PLANIFICAÇÃO (CRECHE)

Proposta Educativa do dia 17 de dezembro de 2012				
Grupo de Crianças	Intencionalidade Educativa	Descrição da Proposta Educativa	Recursos	Avaliação (10h às 10h30)
<p>Idades: 12- 23 meses</p> <p>Número de crianças: 15</p>	<p>Com a realização desta proposta educativa, os domínios a trabalhar são, o domínio motor, cognitivo, social e afetivo: a criança manuseia as diferentes caixas, decide qual será a melhor forma de manusear as caixas, respeita os colegas no momento da realização da proposta educativa e sorri para os colegas ao vê-los realizar a proposta.</p>	<p><u>Das 7h30 às 10h</u> Nós, as crianças, começamos a entrar na sala por volta das 7h30 e ficamos com a auxiliar de ação educativa até a educadora chegar às 8h30. Das 8h30 às 10h vamos brincando com os nossos colegas e recebendo os que vão chegando com os seus familiares.</p> <p><u>Das 10h às 10h30</u> Estamos em brincadeira livre pela sala quando verificamos que a Sónia traz consigo quatro caixas de papelão de quatro tamanhos diferentes. A Sónia mostra-nos as caixas e explica-nos que umas caixas são maiores que as outras e, de seguida, dá-nos as caixas para podermos manuseá-las.</p> <p><u>Das 10h30 às 11h</u> Depois de realizarmos a proposta educativa, vamos arrumar a sala e colocar os babetes para irmos almoçar.</p> <p><u>Das 11h às 12h30</u> Chegou a hora de almoço e vamos todos para o refeitório comer a sopa com auxílio da Diana, da Sónia, da educadora e da auxiliar de ação educativa e o segundo prato de forma mais autónoma. Depois de almoçar, ainda comemos a sobremesa, a fruta da época e bebemos água. Terminado o almoço voltamos à sala para realizarmos a higiene ou seja, mudamos a fralda, descalçamo-nos e de seguida vamos dormir.</p>	<p>- 4 Caixas de papelão de quatro tamanhos diferentes.</p>	<p>Do desenvolvimento e aprendizagem da criança:</p> <p>- Qual a reação das crianças B e R ao manusear as caixas de papelão de diferentes tamanhos?</p> <p>- De que forma as crianças B e R seguraram nas caixas?</p> <p>- Como reagiram as crianças B e R ao verem os colegas a realizar a proposta educativa?</p> <p>- O que aprenderam as crianças com a proposta educativa?</p> <p>As nossas questões:</p> <p>- O que foi mais positivo ao longo da realização da proposta educativa?</p> <p>- O que se mudaria se se voltasse a realizar a proposta educativa?</p>

		<p><u>12h30 às 15h</u> Depois de fazermos a higiene, vamos para os nossos catres descansar.</p> <p><u>Das 15h às 15h30</u> Acordamos e esperamos que a Diana, a Sónia e a educadora nos auxiliem a calçar para irmos lanchar, beber o nosso leite. Alguns de nós bebemos deitados no colchão, enquanto outros bebem ao colo da educadora, das auxiliares, da Sónia e da Diana.</p> <p><u>Das 15h30 às 16h15</u> Depois de lancharmos voltamos a fazer a higiene com o auxílio da educadora, da auxiliar de ação educativa ou da Diana e da Sónia. Lavamos a cara, mudamos a fralda, tiramos o babete e penteamos o cabelo.</p> <p><u>Das 16h15 às 19h</u> Estamos em brincadeira livre pela sala à espera que os nossos pais ou familiares cheguem para nos vir buscar.</p>		
Proposta Educativa do dia 18 de dezembro de 2012				
Grupo de Crianças	Intencionalidade Educativa	Descrição da Proposta Educativa	Recursos	Avaliação (10h às 10h30)

<p>Idades: 12-23 meses</p> <p>Número de crianças: 15</p>	<p>Com a realização desta proposta educativa, os domínios a trabalhar são, o domínio cognitivo e afetivo: a criança reage ao desligar das luzes e ao ver a luz produzida pela lanterna, decide se quer realizar a proposta educativa e ajuda os colegas se estes chorarem com o escuro.</p>	<p><u>Das 7h30 às 10h</u> Nós, as crianças, começamos a entrar na sala por volta das 7h30 e ficamos com a auxiliar de ação educativa até a educadora chegar às 8h30. Das 8h30 às 10h vamos brincando com os nossos colegas e recebendo os que vão chegando com os seus familiares.</p> <p><u>Das 10h às 10h30</u> Estamos em brincadeira livre pela sala quando, a Sónia nos pede ajuda para colocarmos o colchão no centro da sala. De seguida, a Sónia explica-nos o que vamos fazer, ou seja, que vamos ficar às escuras na sala e, que vamos ver projetada na parede uma luz vinda de uma lanterna. Esta lanterna tem diferentes efeitos de luz e nós vamos vê-los.</p> <p><u>Das 10h30 às 11h</u> Depois de realizarmos a proposta educativa, vamos arrumar a sala e colocar os babetes para irmos almoçar.</p> <p><u>Das 11h às 12h30</u> Chegou a hora de almoço e vamos todos para o refeitório comer a sopa com auxílio da Diana, da Sónia, da educadora e da auxiliar de ação educativa e o segundo prato de forma mais autónoma. Depois de almoçar ainda comemos a sobremesa, a fruta da época e bebemos água. Terminado o almoço voltamos à sala para realizarmos a higiene ou seja, mudamos a fralda, descalçamo-nos e de seguida vamos dormir.</p> <p><u>12h30 às 15h</u> Depois de fazermos a higiene, vamos para os nossos catres descansar.</p> <p><u>Das 15h às 15h30</u> Acordamos e esperamos que a Diana, a Sónia e a educadora nos auxiliem a calçar para irmos lanchar, comer a nossa papa de fruta cozida. Esperamos que a educadora faça a nossa papa e que as auxiliares de ação educativa, a Sónia ou Diana</p>	<p>- 1 Lanterna; - 1 Colchão.</p>	<p>Do desenvolvimento e aprendizagem da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como reagiram as crianças R e B quando a sala ficou às escuras? E quando viram a luz da lanterna projetada na parede? - As crianças R e B auxiliaram os colegas e algum momento da proposta educativa? - O que aprenderam as crianças com a proposta educativa? <p>As nossas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que foi mais positivo ao longo da realização da proposta educativa? - O que ficámos a conhecer acerca das crianças?
--	---	--	--	--

		<p>nos auxiliem.</p> <p><u>Das 15h30 às 16h15</u></p> <p>Depois de lancharmos voltamos a fazer a higiene com o auxílio da educadora, da auxiliar educativa ou a Diana e a Sónia. Lavamos a cara, mudamos a fralda, tiramos o babete e penteamos o cabelo.</p> <p><u>Das 16h15 às 19h</u></p> <p>Estamos em brincadeira livre pela sala à espera que os nossos pais ou familiares cheguem para nos vir buscar.</p>		
--	--	---	--	--

Proposta Educativa do dia 19 de dezembro de 2012

Grupo de Crianças	Intencionalidade Educativa	Descrição da Proposta Educativa	Recursos	Avaliação (10h00 às 10h30)
<p>Idades: 15-23 meses</p> <p>Número de crianças: 15</p>	<p>Com a realização desta proposta educativa, os domínios a trabalhar são, o domínio cognitivo, motor, social e afetivo: a criança</p>	<p><u>Das 7h30 às 10h20</u></p> <p>Nós, as crianças, começamos a entrar na sala por volta das 7h30 e ficamos com a auxiliar de ação educativa até a educadora chegar às 8h30.</p> <p>Das 8h30 às 10h vamos brincando com os nossos colegas e recebendo os que vão chegando com os seus familiares.</p> <p><u>Das 10h00 às 10h30</u></p> <p>Estamos em brincadeira livre pela sala quando a Sónia nos pede para nos sentarmos no colchão. Consigo traz um fato de pai natal e diz-nos que vai vesti-lo para vermos. A Sónia veste-se e, de seguida, coloca uma música de natal para irmos dançar com os nossos amigos e com ela.</p>	<p>- Fato de pai natal;</p> <p>- 1 Música de natal.</p>	<p>Do desenvolvimento e aprendizagem da criança:</p> <p>- Qual a reação das crianças R e B ao ver a Sónia vestida de pai natal?</p> <p>- Como dançaram as crianças R e B? Acompanhadas ou sozinhas? Se acompanhadas com que amigos dançaram?</p> <p>- Como reagiram as crianças R e B</p>

	<p>reage ao ver a Sónia ver a Sónia vestida de par natal, realiza movimentos no ato de dançar, respeita os colegas e segura nas mãos dos mesmos para dançar.</p>	<p><u>Das 10h30 às 11h00</u> Chegou a hora de almoço e vamos todos para o refeitório comer a sopa com auxílio da Diana, da Sónia, da educadora e da auxiliar de ação educativa e o segundo prato de forma mais autónoma. Depois de almoçar ainda comemos a sobremesa, a fruta da época e bebemos água. Terminado o almoço voltamos à sala para realizarmos a higiene ou seja, mudamos a fralda, descalçamo-nos e de seguida vamos dormir.</p> <p><u>12h30 às 15h</u> Depois de fazermos a higiene, vamos para os nossos catres descansar.</p> <p><u>Das 15h às 15h30</u> Acordamos e esperamos que a Diana, a Sónia e a educadora nos auxiliem a calçar para irmos lanchar, comer a nossa papa láctea. Esperamos que a educadora faça a nossa papa e que as auxiliares de ação educativa, a Sónia ou a Diana nos auxiliem.</p> <p><u>Das 15h30 às 16h15</u> Depois de lancharmos voltamos a fazer a higiene com o auxílio da educadora, da auxiliar educativa ou Diana e da Sónia. Lavamos a cara, mudamos a fralda, tiramos o babete e penteamos o cabelo.</p> <p><u>Das 16h15 às 19h</u> Estamos em brincadeira livre pela sala à espera que os nossos pais ou familiares cheguem para nos vir buscar.</p>	<p>ao ver os colegas a dançar?</p> <p>As nossas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que foi mais positivo ao longo da realização da proposta educativa? - O que se ficou a conhecer acerca das crianças?
--	--	---	--

ANEXO 11. - TABELA DAS APRENDIZAGENS REALIZADAS COM OS DIFERENTES INTERVENIENTES EDUCATIVOS (CRECHE)

Aprendizagens realizadas com a prática pedagógica ao longo do mês de novembro de 2012		
Aprendemos com as crianças:	Aprendemos com a educadora:	Aprendemos com as auxiliares de ação educativa:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ A ser recetivas para com as pessoas e de forma positiva; ✓ Que existem várias formas de se chegar a um fim, a um objetivo, utilizando-se várias estratégias e que nunca se deve de desistir (a criança BP, no dia 14 de novembro de 2012, estava a brincar com legos e a uma certa altura começou a desmontar os legos, mas algumas peças não se desmontavam e a criança não desistiu enquanto não conseguiu, colocando as peças do lego na boca, puxando-as com as mãos e pisando-as com os pés); ✓ Que quando não somos corretas com as pessoas devemos de nos redimir e pedir desculpa por mais que custe; ✓ Que quando vimos colegas em dificuldade devemos de ajudá-los (a criança B no dia 20 de novembro de 2012, verificou que o colega X estava a ficar para trás no percurso da sala para o refeitório, voltou atrás e começou a puxá-lo para chegar mais rápido aos colegas). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A fazer a papa da criança I; ✓ Que por vezes é necessário “forçar” as crianças a fazerem as propostas educativas, como por exemplo a criança D, que tem muita dificuldade em realizar as propostas e sendo um pouco “forçada” acaba por realizar e tocar nos materiais; ✓ Que tirar os sacos das papas de dentro das caixas e colocar na gaveta é muito melhor, porque permite uma melhor identificação das papas, pois estas têm o nome de cada criança e para além disso ocupa menos espaço; ✓ Que a disposição das mesas no refeitório é feita para que exista uma maior organização; ✓ Que quando uma criança começa a ficar doente, com os mínimos de febre ou que vomite, que se deve de ligar de imediato para os pais da criança; ✓ Que é a educadora que elabora o projeto pedagógico e quem decide como a sala deve de estar organizada. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A fazer a distribuição da comida no segundo prato à hora de almoço, uma vez que se dá mais comida às crianças mais crescidas e menos comida às mais pequenas; ✓ Que à criança I, apenas se dá o miolo do pão, para que a mesma não se engasgue; ✓ Que às sextas-feiras quando se manda as fronhas das almofadas para casa das crianças para serem lavadas, que se deve de colocá-las juntamente com a fralda de rosto, de forma a haver uma identificação mais facilitada.

ANEXO 12. - 3.ª PLANIFICAÇÃO (CRECHE)

Proposta Educativa do dia 22 de outubro de 2012				
Grupo de Crianças	Intencionalidade Educativa	Descrição da proposta Educativa	Recursos	Avaliação (10h às 10h30)
<p>Idades: 10-21 meses</p> <p>Número de crianças: 15</p>	<p>Os domínios a trabalhar com as crianças são o domínio motor e o domínio cognitivo: a criança balança na bola, realiza pequenos saltos em cima da bola e expressa-se aquando dos movimentos realizados.</p>	<p><u>Das 7h30 às 10h</u> Nós, as crianças, começamos a entrar na sala por volta das 7h30h e ficamos com a auxiliar de ação educativa até a educadora chegar às 8h30h. Das 8h30h às 10h vamos brincando com os nossos colegas e recebendo os que vão chegando com os seus familiares.</p> <p><u>Das 10h às 10h30</u> Nós estamos dispersos pela sala, quando somos chamadas pelas mestrandas para a realização da proposta educativa. Observamos e verificamos que na sala existem 2 bolas medicinais e que vamos fazer algo com elas, isto é, subir para cima da bola, deitados de barriga para baixo e com o auxílio das mestrandas que nos seguram as mãos, iremos realizar movimentos para cima e para os lados. Seguidamente, vamos fazer um outro exercício, sendo este também realizado com a bola medicinal, em que nos sentamos em cima da bola e a mestrandas responsável com a perna faz pressão sobre a bola medicinal, de forma a que a realizemos pequenos</p>	<p>- 2 Bolas medicinais</p>	<p>Do desenvolvimento da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança D mostrou interesse ao realizar a proposta educativa? Como conseguimos perceber isso? - A criança F mostrou interesse ao realizar a proposta educativa? Como conseguimos perceber isso? - Qual a reação da criança D ao balançar-se em cima da bola e ao dar pequenos saltos? - Qual a reação da criança F ao balançar-se em cima da bola e ao dar pequenos saltos? <p>As nossas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que mudanças temos de fazer para que a proposta educativa se realize em segurança? - De que forma o material foi

		<p>saltos.</p> <p><u>Das 10h30 às 11h</u> Depois de realizarmos a proposta educativa, vamos arrumar a sala e colocar os babetes para irmos almoçar.</p> <p><u>Das 11h às 12h30</u> Chegou a hora de almoço e vamos todos para o refeitório comer a sopa com auxílio e o segundo prato de forma mais autónoma. Depois de almoçar ainda comemos a sobremesa, a fruta da época e bebemos água. Terminado o almoço voltamos à sala para realizarmos a higiene e de seguida vamos dormir.</p> <p><u>12h30 às 15h</u> Depois de fazermos a higiene, vamos para as nossas camas descansar.</p> <p><u>Das 15h às 15h30</u> Acordamos e esperamos que as mestrandas e a educadora nos auxiliem a calçar para irmos lanchar a papa ou o leite.</p> <p><u>Das 15h30 às 16h15</u> Depois de lancharmos voltamos a fazer a higiene com o auxílio da educadora, da auxiliar educativa ou das mestrandas. Lavamos a cara, mudamos a fralda, tiramos o babeto e penteamos o cabelo.</p> <p><u>Das 16h15 às 19h</u> Estamos em brincadeira livre pela sala à espera que os nossos pais ou familiares cheguem para nos vir buscar.</p>		<p>adequado à criança D e à criança F?</p> <p>-O que foi menos positivo durante a realização da proposta educativa?</p>
--	--	--	--	---

Proposta Educativa do dia 23 de outubro de 2012

Grupo de Crianças	Intencionalidade Educativa	Descrição da Proposta Educativa	Recursos	Avaliação (10h às 10h30)
<p>Idades: 10-21 meses</p> <p>Número de crianças: 15</p>	<p>Os domínios a trabalhar com a realização desta proposta educativa são o domínio motor, cognitivo e socio-afetivo: a criança vira as peças do jogo, vê que existem duas peças iguais e espera pela sua vez para jogar.</p>	<p><u>Das 7h30 às 10h</u> Nós, as crianças, começamos a entrar na sala por volta das 7h30h e ficamos com a auxiliar de ação educativa até a educadora chegar às 8h30h. Das 8h30h às 10h vamos brincando com os nossos colegas e recebendo os que vão chegando com os seus familiares.</p> <p><u>Das 10h às 10h30</u> Estamos em brincadeira livre pela sala quando somos chamados pelas mestrandas para realizarmos a proposta educativa, que é o jogo da memória. Sentamo-nos no chão em círculo para todos conseguirmos ver o jogo, que está no centro. Começamos a jogar com o auxílio da mestranda, indo a mesma falando connosco para que percebamos como o jogo funciona. Durante a proposta educativa ouvimos a mestranda dizer: “Vamos virar esta peça... o que está aqui? Onde estará a outra imagem igual?”, de forma a entendermos que temos de procurar o seu par, ou seja, a imagem igual. Vamos realizar o jogo com dois pares de peças, para que consigamos encontrar mais facilmente o par.</p> <p><u>Das 10h30 às 11h</u> Depois de realizarmos a proposta educativa, vamos arrumar a sala e colocar os babetes para irmos almoçar.</p> <p><u>Das 11h às 12h30</u> Chegou a hora de almoço e vamos todos para o refeitório comer a sopa com auxílio e o segundo prato de forma mais autónoma. Depois de almoçar ainda comemos a sobremesa, a fruta da época e bebemos água. Terminado o almoço voltamos à sala para realizarmos a</p>	<p>- Jogo da memória com dois pares de peças.</p>	<p>Do desenvolvimento da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De que forma a criança B jogou? - De que forma a criança L jogou? - Qual a reação da criança B ao perceber que existiam duas peças iguais? - Qual a reação da criança L ao perceber que existiam duas peças iguais? <p>As nossas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que foi menos positivo durante a realização da proposta educativa? - De que forma é que a proposta educativa estimulou as crianças a saberem esperar pela sua vez? - Que mudanças temos de fazer para que a posposta educativa se realize em segurança?

		<p>higiene e de seguida vamos dormir.</p> <p><u>12h30 às 15h</u> Depois de fazermos a higiene, vamos para as nossas camas descansar.</p> <p><u>Das 15h às 15h30</u> Acordamos e esperamos que as mestrandas e a educadora nos auxiliem a calçar para irmos lanchar a papa ou o leite.</p> <p><u>Das 15h30 às 16h15</u> Depois de lancharmos voltamos a fazer a higiene com o auxílio da educadora, da auxiliar educativa ou das mestrandas. Lavamos a cara, mudamos a fralda, tiramos o babete e penteamos o cabelo.</p> <p><u>Das 16h15 às 19h</u> Estamos em brincadeira livre pela sala à espera que os nossos pais ou familiares cheguem para nos vir buscar.</p>		
--	--	---	--	--

Proposta Educativa do dia 24 de outubro de 2012

Grupo de Crianças	Intencionalidade Educativa	Descrição da Proposta Educativa	Recursos	Avaliação (10h30 às 10h45)
<p>Idades: 10-21 meses</p> <p>Número de crianças: 15</p>	<p>Os domínios a trabalhar com a realização da proposta educativa são o</p>	<p><u>Das 7h30 às 10h30</u> Nós, as crianças, começamos a entrar na sala por volta das 7h30h e ficamos com a auxiliar de ação educativa até a educadora chegar às 8h30h. Das 8h30h às 10h vamos brincando com os nossos colegas e recebendo os que vão chegando com os seus familiares.</p> <p><u>Das 10h30 às 10h45</u> Estamos em brincadeira livre pela sala, quando as mestrandas e a educadora chegam à sala. Vemos as mestrandas a manusear fantoches e dirigimo-nos a elas. Depois, sentamo-nos no</p>	<p>-5 Fantoches; - História: “Os 5</p>	<p>Do desenvolvimento da criança: - Como é que as crianças identificaram o animal a que está associado cada fantoche? - Através de que tipo de linguagem as crianças identificaram os fantoches relativamente ao som que os animais que lhes estão associados realizam?</p> <p>As nossas questões: - O que foi menos positivo durante a realização da proposta educativa?</p>

	<p>domínio socio-afetivo e o domínio cognitivo: a criança identifica o animal a que está associado cada fantoche e qual o som que realiza cada animal.</p>	<p>colchão para ouvirmos uma história contada pelas mestrandas com os fantoches que são os animais de que a história fala (cão, cavalo, galo, leão e pássaro).</p> <p><u>Das 10h45 às 11h</u> Depois de realizarmos a proposta educativa, vamos arrumar a sala e colocar os babetes para irmos almoçar.</p> <p><u>Das 11h às 12h30</u> Chegou a hora de almoço e vamos todos para o refeitório comer a sopa com auxílio e o segundo prato de forma mais autónoma. Depois de almoçar ainda comemos a sobremesa, a fruta da época e bebemos água.</p> <p>Terminado o almoço voltamos à sala para realizarmos a higiene e de seguida vamos dormir.</p> <p><u>12h30 às 15h</u> Depois de fazermos a higiene, vamos para as nossas camas descansar.</p> <p><u>Das 15h às 15h30</u> Acordamos e esperamos que as mestrandas e a educadora nos auxiliem a calçar para irmos lanchar a papa ou o leite.</p> <p><u>Das 15h30 às 16h15</u> Depois de lancharmos voltamos a fazer a higiene com o auxílio da educadora, da auxiliar educativa ou das mestrandas. Lavamos a cara, mudamos a fralda, tiramos o babete e penteamos o cabelo.</p> <p><u>Das 16h15 às 19h</u> Estamos em brincadeira livre pela sala à espera que os nossos pais ou familiares cheguem para nos vir buscar.</p>	<p>amiguinhos”.</p>	<p>- De que forma é que a proposta educativa contribuiu para o desenvolvimento da criança?</p>
--	--	---	---------------------	--

ANEXO 13. - REFLEXÃO GERAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (JARDIM DE INFÂNCIA)

Reflexão geral da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância

A reflexão apresentada tem como objetivos analisar o processo, desde o início até ao fim, da Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância, contexto de Jardim de Infância. Para tal, foco os referentes em que me centrei durante esta Prática de Ensino Supervisionada, sendo eles, as expectativas que tinha em relação ao grupo de crianças, ao funcionamento de uma sala de atividades com idades heterogéneas. Que a Prática de Ensino Supervisionada decorresse de uma forma desafiante e motivadora, em que pudesse estabelecer uma relação de participação ativa com o grupo de crianças, proporcionando-lhe, deste modo, aprendizagens significativas. Também observar o papel da educadora foi um dos referentes em que centrei a minha observação, pois tinha curiosidade em aprofundar os meus conhecimentos acerca de como é trabalhar numa sala de Jardim de Infância da rede pública, com diferentes faixas etárias.

As planificações, as reflexões, bem como os diversos desafios a que nos comprometemos foram, sem dúvida, uma fonte de aprendizagens, que nos permitiram progredir relativamente ao nosso desempenho profissional. Também ficar a conhecer o contexto de Jardim de Infância, o grupo de crianças, assim como refletir sobre as propostas educativas e sobre a nossa intervenção, foram outros dos referentes em que me foquei.

Esta Prática de Ensino Supervisionada realizou-se no Jardim de Infância de Pinheiros, que está inserido no Agrupamento de Escolas de Marrazes. Este Jardim de Infância pertence à freguesia de Marrazes, concelho de Leiria.

Ao ter conhecimento de que no segundo semestre iríamos realizar a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância, da rede pública, fiquei ansiosa e receosa, pois, nunca tinha estado numa sala de atividades com crianças entre os três e os seis anos de idade.

Ao entrar em contacto com a instituição, com a sala de atividades, com o grupo de crianças, com a assistente operacional e com a educadora cooperante, senti um nervosismo enorme, pois pensei “como é que vou realizar esta Prática de Ensino Supervisionada?”. Foi um choque, passar do contexto de Creche para este, de Jardim de Infância. Observei, logo, que as crianças eram muito autónomas, que era um grupo consideravelmente grande, que o espaço da sala era reduzido, devido à quantidade de materiais e recursos que estavam expostos.

No primeiro dia de Prática de Ensino Supervisionada eu e a minha colega fomos bem recebidas sala 2, pela assistente operacional, pela educadora de infância e pelo grupo de crianças.

Durante as duas semanas de observação, observei as rotinas das crianças, o funcionamento da sala, o espaço da sala, a interação que existia entre a educadora de infância e o grupo de crianças e, a forma como a educadora geria o grupo para este poder realizar as propostas educativas.

De forma faseada, comecei a interagir com as crianças, com a educadora cooperante e com as assistentes operacionais, no sentido de conhecer aquele contexto, e tudo o que o envolvia, isto é, a Componente de Apoio à Família, a relação com a sala 1 e até a articulação com o Agrupamento de Escolas.

As propostas educativas que apresentámos ao grupo de crianças foram em grande parte, relacionadas com o Projeto Curricular de Grupo “Sementes do Saber...Raízes do Conhecimento”, mais concretamente relacionadas com a área de conhecimento do mundo e as ciências experimentais. Observei que as crianças gostaram da maioria das experiências que realizámos, pois mostraram interesse. Pretende-se que as crianças em idade pré-escolar desenvolvam conhecimento na área das ciências, fazendo deste modo, aprendizagens (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Pereira, 2009).

Com o decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, mais sensivelmente a meio da mesma, começámos a desenvolver com as crianças a metodologia de trabalho de projeto, onde fiquei a conhecer como se trabalha através desta metodologia e, posso afirmar que gostei imenso, pois torna o grupo de crianças mais motivado e empenhado nas propostas educativas que realizam, e assim, o educador promoverá propostas educativas que abranjam todas as áreas de conteúdo, mas, sempre tendo em consideração as ideias das crianças. O trabalho de projeto desperta o interesse da criança, quando esta realiza as diferentes atividades que compõem o projeto (Katz e Chard, 1997).

Para além de envolver todo o grupo de crianças, trabalhar com esta metodologia implica envolver, em certa parte, os pais das crianças, com a finalidade de realizarem pesquisas sobre a pergunta de partida, eleita pelas crianças e, assim, também os torna membros do projeto, pois ficam interessados e questionam o processo. Segundo o Ministério da Educação (1997, p.45),

“(...) a colaboração dos pais (...), o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem [das crianças].”

A pergunta eleita para desenvolvermos a metodologia de trabalho de projeto foi “por que é que as zebras têm riscas?”, formulada pela criança GUI (5 anos). A partir desta pergunta questionámos as crianças acerca do que já sabiam sobre as zebras e o que gostariam de saber mais, onde se formularam três grandes subcategorias, a alimentação das zebras, a sua reprodução e o seu habitat, onde as crianças se dividiram em três subgrupos, uma para cada categoria, com a finalidade de irem pesquisar informação sobre a categoria em que cada uma ficou inserida, para depois discutirmos em grande grupo. Posteriormente questionámos as

crianças sobre as propostas educativas que poderíamos realizar para dar resposta à pergunta de partida. As crianças deram inúmeras ideias e, a partir delas, eu e a minha colega, encaixámo-las dentro das respetivas áreas de conteúdo, de forma a ir ao encontro das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Após realizarmos todas as propostas que foram ao encontro de cada área e já com a resposta à pergunta de partida, realizámos com as crianças, a divulgação do projeto. A escolha do local da divulgação foi pensada com as crianças, onde ficou decidido por elas que iria ser na sala 1, pois, as crianças da sala 1, já tinham estado em contacto com o nosso projeto, através da realização de uma proposta educativa. Para divulgar o projeto, as crianças elaboraram um livro, que continha as fotografias de todas as propostas educativas que fizeram, no âmbito da metodologia de trabalho de projeto, e apresentaram-no às crianças e à educadora de infância da sala 1. De acordo com Monteiro (2007), o trabalho de projeto centra-se no processo de aprendizagem da criança, pois são as crianças que escolhem os temas, os problemas dos projetos que vão desenvolver, investigar e apresentar o produto final.

Relativamente aos desafios a que, eu e a minha colega nos comprometemos, (desafio da semana, conversa com as crianças, trabalho sobre as características do desenvolvimento da criança dos três aos seis anos de idade, enquadramento teórico sobre a metodologia de trabalho de projeto, a avaliação das propostas educativas e a avaliação dos desafios da semana) no meu ponto de vista, foram importantes para a nossa prática profissional, pois, ajudaram-nos a realizar aprendizagens e a ficar a conhecer um pouco melhor as crianças, pois, em cada semana seleccionávamos duas crianças para centrarmos a nossa observação, durante as propostas educativas com o intuito de realizarmos a avaliação. Nas duas últimas semanas, realizámos a avaliação com as crianças, em grande grupo, o que permitiu às crianças pensarem sobre o dia e o que tinha sido mais significativo para elas.

Quanto aos desafios semanais, tinha de criar um desafio relativamente a uma criança e, a partir desse desafio, realizar a avaliação do mesmo, centrando a minha observação na criança, de modo a ficar a conhecê-la um pouco melhor, interagindo com a mesma e verificar se este foi importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

As planificações que elaborámos foram sofrendo modificações, a nível da estrutura, para que fizéssemos uma melhor leitura da mesma. Nas últimas três semanas de Prática de Ensino Supervisionada realizámos com as crianças a planificação, no sentido de darem sugestões de propostas educativas para realizarmos na semana seguinte. Na última semana de atuação, construímos, numa cartolina, a planificação sobre as propostas educativas que as crianças tinham sugerido, na semana anterior. Depois de escrita, as crianças fizeram o registo gráfico, de acordo com as propostas. No final, ficou exposta na sala, para orientar as crianças. Neste sentido, esta tarefa foi uma novidade para mim, pois, nunca tinha pensado em construir uma planificação com as crianças, em grande grupo. Mas, torna-se motivador, tanto para o

educador como para as crianças, porque as crianças ao verem a planificação exposta orientam-se, na medida em que sabem quais as propostas educativas que vão realizar e, para o educador torna-se uma forma de envolver as crianças na sua ferramenta de trabalho.

Em jeito de conclusão, afirmo que esta Prática de Ensino Supervisionada foi um grande desafio para mim, mas consegui adaptar-me ao contexto, mudando de atitudes, de postura, de expressão e ganhando motivação. Pois, afinal, esta prática foi importante para o meu percurso pessoal e profissional, na medida em que fiquei a conhecer uma outra realidade, independentemente de ser ou não do meu agrado. A realidade onde estamos inseridas pode implicar ou não a nossa maneira de ser, contudo, temos de saber adaptar-nos e promover aprendizagens significativas nas crianças, pois são elas a razão da nossa futura profissão.

Bibliografia:

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.


Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira S. (2009). *Despertar para a Ciência – Actividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. 1.ª edição.

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

Monteiro, M. (2007). *A Metodologia de Trabalho de Projeto* - <http://www.cienciahoje.pt/35123>
- acedido a 25 de junho de 2013

Sónia Conceição
(28 de junho de 2013)

ANEXO 14. - 11.º PLANIFICAÇÃO (JARDIM DE INFÂNCIA)

	Mestrado em Educação Pré-Escolar	
	Planificação – 4 de junho de 2013	
	Educadora Cooperante: Alice Silva Professora Supervisora: Isabel Dias	Local: Jardim de Infância de Pinheiros Tempo Letivo: das 09h00 às 12h00 e das 13h30 às 15h30
	Mestrandas: Diana Santos e Sónia Conceição Mestranda atuante: Sónia Conceição	Grupo de Crianças: dos 3 aos 6 anos Número de Crianças: 25 crianças

Conversa com as crianças (09h00 –09h20)

Estamos sentados na área do acolhimento, quando a Diana e a Sónia se juntam a nós e nos questionam se já marcámos as presenças e quem é o chefe do dia. Identificado o chefe, cantamos a canção do bom dia tendo em consideração a língua escolhida pelo chefe (português, francês, inglês ou espanhol). Quando terminarmos de cantar a canção, a Sónia pede ao chefe para marcar o quadro do tempo de acordo com o tempo que faz na rua e nós, as restantes crianças que estamos sentadas no tapete, ajudamos. Posteriormente ficamos a saber o que vamos fazer durante o dia, ou seja, que vamos explorar um livro sobre zebras, decorar uma zebra feita em papel de cenário com cartolina branca e preta de diferentes formas e construir uma maquete.

Proposta Educativa das 09h20 às 10h00		
Intencionalidade Educativa	Competências	Avaliação do Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças
Os domínios a trabalhar com as crianças são o domínio cognitivo e social.	As crianças, em grande grupo, ouvem a Sónia a ler-lhes o livro e opinam sobre o que ouvem (área da expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e área do conhecimento do mundo); As crianças, em grande grupo, ouvem as informações que os amigos transmitem (área da formação pessoal e social).	- O que disseram as crianças SA e L depois de ouvir a Sónia a ler-lhes o livro? (comp.1); - Como reagiram as crianças SA e L ao ouvir os amigos? (comp.2). As nossas questões: - Como ajudámos as crianças a refletir sobre o que ouviram?
<p>Descrição da Proposta Educativa: No momento do acolhimento, depois de cantarmos a canção dos bons dias e de marcarmos as presenças e o quadro do tempo, a Sónia diz-nos que vamos explorar um livro sobre zebras, intitulado: “As Nossas Amigas Zebras” de Kervadec (1974). Com este livro vamos perceber mais uma vez o que as zebras comem, para onde vão quando não têm comida, quem são os amigos das zebras, se as zebras são pretas às riscas brancas ou se são brancas às riscas pretas e como são os seus filhos.</p> <p>Recursos: Livro “As Nossas Amigas Zebras” de Kervadec (1974).</p>		
LANCHE – 10H00 às 11H00		
Proposta Educativa das 11h00 às 12h00		
Intencionalidade Educativa	Competências	Avaliação do Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças
Os domínios a trabalhar com as crianças são o domínio cognitivo, motor, social e afetivo.	As crianças, em pequenos grupos, decidem quais as riscas que querem colocar na zebra ou seja, se retas, onduladas, finas ou grossas e dizem à mestranda Sónia (área da formação pessoal e social e área da expressão e comunicação, domínio da linguagem oral); As crianças, em pequenos grupos, colocam as riscas das zebras sobre o corpo da zebra feita em papel de cenário (área da expressão e comunicação, domínio motor); As crianças, em pequenos grupos, observam os amigos a colar as riscas das zebras no papel de cenário e ajudam-nos se	- Que tipos de riscas as crianças SA e L escolheram para preencher o corpo da zebra? (comp.1); - Qual foi a ordem de colocação das riscas na zebra que as crianças SA e L escolheram? (comp.2); - O que é que as crianças SA e L fizeram para ajudar os amigos? (comp.3);


	necessário (área da formação pessoal e social); As crianças, em pequenos grupos, dizem como se estão a sentir ao fazer a proposta educativa (área da formação pessoal e social).	- Que sentimentos as crianças SA e L transmitiram ao realizar a proposta educativa? (comp.4). As nossas questões: - O que é que as crianças terão aprendido com esta proposta educativa?
Descrição da Proposta Educativa: Quando regressamos do lanche, sentamo-nos na área do acolhimento e ouvimos a Sónia a dizer-nos o que vamos fazer. Percebemos que vamos entrar em contacto com uma zebra de grande dimensão, feita em papel de cenário e que, com tiras de cartolinas pretas, com diferentes formas (reta, ondulada, grossa e fina), vamos decorar o corpo da zebra, formando o seu corpo, as suas riscas. Para realizarmos esta proposta educativa, vamos dividir-nos em dois grupos e, enquanto um grupo está a fazer a proposta, o outro grupo está a brincar nas áreas.		
Recursos: Papel de cenário, cartolina preta e cola.		
ALMOÇO – 12H00 ÀS 13H30		
Proposta Educativa das 13h30 às 15h30		
Intencionalidade Educativa	Competências	Avaliação do Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças
Os domínios a trabalhar com as crianças são o domínio cognitivo, motor, social e afetivo.	As crianças, em pequenos grupos, agrupam as zebras em grupos de cinco zebras (área da expressão e comunicação, domínio da matemática e domínio motor); As crianças, em pequenos grupos, constroem as árvores e as folhas, para a alimentação das zebras (área da expressão e comunicação, domínio motor); As crianças, em pequenos grupos, observam o trabalho que os amigos estão a fazer e ajudam-nos (área da formação pessoal e social); As crianças, em pequenos grupos, dizem o que estão a sentir, depois de verem a maquete feita (área da expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e área da formação pessoal e social).	- Que sugestões as crianças SA e L deram para se agrupar as zebras? (comp.1); - Quais as cores que as crianças SA e L utilizaram para pintar as folhas feitas em cartolina branca? (comp.2); - O que é que as crianças SA e L fizeram para ajudar os amigos? (comp.3); - Que sentimentos as crianças SA e L transmitiram depois de verem a maquete feita? (comp.4). As nossas questões: ⁸ - O que é que fizemos para ajudar as crianças a realizarem a proposta educativa?

⁸ No final do dia será feita uma avaliação com as crianças SA e L sobre o que aprenderam com as propostas educativas

Descrição da Proposta Educativa: Quando chegamos do almoço, sentamo-nos na área do acolhimento e ouvimos a Sónia a dizer-nos que vamos construir uma maquete com as zebras que pintámos na passada quarta feira. Mas, a maquete não vai ter apenas zebras. A maquete também vai ter árvores e a alimentação das zebras (folhas) que nós, em pequenos grupos, vamos construir. Enquanto um grupo de crianças está com a Sónia a construir as árvores, o outro grupo de crianças está com a Diana a construir as folhas. As árvores são feitas com rolos de papel e papel crepe verde, enquanto as folhas serão feitas com cartolina branca e depois pintadas ou seja, desenhamos as folhas, a Diana ajuda-nos a cortá-las e depois pintamo-las.

Depois de todos os materiais estarem construídos, vamos colocá-los numa base de cartão, para montarmos a nossa maquete. De seguida, a Sónia diz-nos que vamos agrupar as zebras em grupos e questiona-nos como o podemos fazer. Depois de darmos as nossas ideias, a Sónia diz-nos que podemos agrupar em grupos de cinco zebras. Posto isto, começamos por colocar as zebras e a agrupá-las, colocamos as árvores e por último, as folhas.

Recursos: 1 base de cartão; rolos de papel; papel crepe verde; cartolina branca; canetas de feltro e lápis de cor.

	Mestrado em Educação Pré-Escolar	
	Planificação – 5 de junho de 2013	
	Educadora Cooperante: Alice Silva	Local: Jardim de Infância de Pinheiros
	Professora Supervisora: Isabel Dias	Tempo Letivo: das 09h00 às 12h00 e das 13h30 às 15h30
Mestrandas: Diana Santos e Sónia Conceição	Grupo de Crianças: dos 3 aos 6 anos	
Mestranda atuante: Sónia Conceição	Número de Crianças: 25 crianças	

Conversa com as crianças (09h –10h00).

Estamos sentados na área do acolhimento, quando a Diana e a Sónia se juntam a nós e nos questionam se já marcámos as presenças e quem é o chefe do dia. Identificado o chefe, cantamos a canção do bom dia, tendo em consideração a língua escolhida pelo chefe para a cantarmos (português, francês, inglês ou espanhol). Quando terminarmos de cantar a canção, a Sónia pede ao chefe para marcar o quadro do tempo de acordo com o tempo que faz na rua e nós, as restantes crianças que estamos sentadas no tapete, ajudamos. Posteriormente ficamos a saber que durante o dia de hoje vamos entrar em contacto com um planisfério e fazer um jogo dramático orientado.

LANCHE – 10H00 às 11H00		
Proposta Educativa das 11h00 às 12h00		
Intencionalidade Educativa	Competências	Avaliação do Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças
Os domínios a trabalhar com as crianças são o domínio cognitivo,	As crianças, em grande grupo, observam o planisfério, pensam e dizem onde será que se localizam os cinco continentes, bem	- O que disseram as crianças SA e L acerca do local onde as zebras vivem? (comp.1)

<p>motor, social e afetivo.</p>	<p>como, o continente onde vivem as zebras e outros animais (área do conhecimento do mundo; área de expressão e comunicação, domínio da linguagem oral; área da formação pessoal e social);</p> <p>As crianças, em grande grupo, mas de forma individual, dirigem-se ao planisfério e colocam os continentes e os animais nos locais que as crianças entenderem (área de expressão e comunicação, domínio motor; área do conhecimento do mundo)</p> <p>As crianças, em grande grupo, esperam pela sua vez para realizar proposta (área de formação pessoal e social)</p> <p>As crianças, em grande grupo, demonstram sentimentos ao realizar a proposta (área da formação pessoal e social)</p>	<p>- De que modo, as crianças SA e L colocaram as zebras/animais no planisfério? (comp.2)</p> <p>- Qual o comportamento das crianças SA e L ao esperar pela sua vez para realizar a proposta educativa? (comp.3)</p> <p>- Que sentimentos expressaram as crianças ao realizar a proposta? (comp.4)</p> <p>As nossas questões:</p> <p>- O que as crianças terão aprendido com a proposta educativa?</p>
---------------------------------	---	---

Descrição da Proposta Educativa: Quando regressamos do intervalo, reunimo-nos na área do acolhimento para sabermos o que vamos fazer de seguida. A Sónia mostra-nos um planisfério feito em cartolina e questiona-nos se sabemos, o que é um planisfério. Nós damos as nossas ideias e depois, a Sónia diz-nos que o planisfério que estamos a ver está incompleto e que, vamos colocar os continentes nos seus lugares. A Sónia pede a cinco crianças para se dirigirem ao planisfério mas, uma de cada vez, para colocar um continente, por exemplo: colocar o continente africano, no local onde achamos que é. Depois dos cinco continentes colocados a Sónia pergunta-nos em que continente é que as zebras e outros animais (girafas, gnus, pumas, lontras, tigres, panda, lince ibérico, coalas e cangurus) vivem e a partir daí, cada um de nós vai colocar um animal num continente em que o animal vive.

Depois de todos os animais colocados no planisfério, a Sónia reflete connosco sobre os continentes, os oceanos, e os animais apresentados.

Recursos: 1 planisfério; 5 continentes; 20 animais (girafas, gnus, pumas, lontras, tigres, panda, lince ibérico, coalas e cangurus e zebras).

ALMOÇO – 12H00 ÀS 13H30

Proposta Educativa das 13h30 às 15h30

Intencionalidade Educativa	Competências	Avaliação do Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças
<p>Os domínios a trabalhar com as crianças são o domínio motor, cognitivo, social e afetivo.</p>	<p>As crianças, em pequenos grupos, fazem movimentos para imitar os animais (área de expressão e comunicação, domínio motor; área do conhecimento do mundo)</p> <p>As crianças, em pequenos grupos, mas de forma individual,</p>	<p>- Que movimentos as crianças SA e L fizeram para caraterizar os animais que estavam a imitar? (comp.1)</p>

	<p>decidem quais os movimentos que querem fazer para caracterizar os animais que imitam (área de formação pessoal e social)</p> <p>As crianças, em pequenos grupos, mas de forma individual, ouvem as orientações dadas e agem de acordo com essas mesmas orientações (área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação, domínio motor)</p> <p>As crianças, em pequenos grupos, mas de forma individual, expressam sentimentos para com os amigos (área de formação pessoal e social).</p>	<p>Nota: A competência 2 neste exercício formativo não será avaliada.</p> <p>- De que forma as crianças SA e L agiram de acordo com as indicações dadas? (comp.3);</p> <p>- Como se expressaram as crianças SA e L ao imitar os animais? (comp.4).</p> <p>As nossas questões:⁹</p> <p>- De que forma a nossa intervenção durante a proposta educativa fez com que as crianças refletissem sobre esta mesma proposta?</p>
<p>Descrição da Proposta Educativa: Quando chegamos do almoço, sentamo-nos na área do acolhimento e ouvimos o que a Sónia tem para nos dizer, isto é, percebemos que vamos realizar um jogo dramático orientado no espaço exterior do jardim, enquadrado na metodologia de trabalho de projeto. A Sónia diz-nos que vamos formar quatro grupos de animais, isto é, dez de nós somos zebras, cinco somos gnus, cinco somos pumas e cinco somos girafas. Percebemos que vamos andar pelo espaço e começar por imitar uma zebra a andar e, depois produzir o som que esta faz. Posteriormente, a Sónia questiona-nos sobre quais são os amigos das zebras. Depois de dizermos que são as girafas e os gnus, imitamos estes dois animais a andar, um de cada vez. De seguida, a Sónia pergunta-nos quais são os animais que voam e andam atrás das zebras. Depois de identificarmos que são as moscas, a Diana e a Sónia dizem-nos que vão imitar moscas e vão andar atrás das zebras e, que vão picar uma zebra, e questiona-nos “o que vai acontecer a esta zebra, seu eu a piquei?” perante esta pergunta, respondemos que a zebra vai ficar doente e que pode morrer porque não se alimenta. De seguida, a Sónia diz-nos que as zebras continuam a correr, e agora vão aparecer os pumas e que, uma zebra está a alimentar-se sozinha, enquanto as outras zebras estão a correr. O puma ao ver que a zebra está sozinha começa a correr atrás dela, e a zebra quando vê o puma, começa a correr e dirige-se para perto da manada, ficando junto a todas as zebras. Depois disto acontecer, a Sónia pergunta-nos: “ E agora? Como é que o puma vai saber qual a zebra que queria comer?”</p> <p>Para terminar aparecem os gnus e as girafas que andam ao nosso lado (zebras) e nos ajudam a procurar alimento e a identificar o perigo.</p> <p>Recursos: Tinta facial</p>		

⁹ No final do dia será feita uma avaliação com as Crianças SA e L sobre as propostas educativas realizadas.

Bibliografia:

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da educação Pré-Escolar. Coleção: Educação Pré-Escolar, nº1.

Kervadec, A. (1974). *As Nossas Amigas Zebras*. Lisboa: Coleção Magistério Primário.

ANEXO 15. - LISTA DAS QUESTÕES LEVANTADAS PELAS CRIANÇAS NO ÂMBITO DA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO (23 DE ABRIL)

1. “O que é que as estrelas têm lá dentro?” (GUI, 5 anos)
2. “Como é que a água desaparece do barro?” (GUI, 5 anos)
3. “Do que é que as nuvens são feitas?” (GUI, 5 anos)
4. “O que é que o macaco tem dentro do estômago?” (A, 6 anos)
5. “O que é que há dentro do sol para ele brilhar muito? O sol é uma bola com fogo” (B, 5 anos)
6. “Por que é que a chuva cai sempre? Por que é que chove?” (JO, 6 anos)
7. “Por que é que os crocodilos comem as pessoas?” (JO, 6 anos)
8. “Por que é que os rios têm água?” (JO, 6 anos)
9. “Por que é que as focas só têm duas barbatanas?” (JO, 6 anos)
10. “Por que é que as focas andam na água?” (JO, 6 anos)
11. “Do que é que as casas são feitas?” (DI, 4 anos)
12. “Por que é que as zebras têm riscas? É para se camuflarem.” (GUI, 5 anos)
13. “Por que é que o sol vai para outros países e porquê que não é muito tempo de noite?” (E, 5 anos)
14. “Porquê que se juntarmos azul com amarelo dá verde?” (E, 5 anos)
15. “Porquê que as galinhas comem milho e lagartas?” (C, 5 anos)
16. “Como é que os animais nascem?” (C, 5 anos)
17. “Por que é que os pintainhos são diferentes?” (C, 5 anos)
18. “Quais são os animais que comem couves?” (H, 3 anos)
19. “Por que é que os cavalos comem erva?” (JO, 6 anos)
20. “Porquê que o ovo existiu se não havia galinha?” (GUI, 5 anos)
21. “Como é que há frutos e legumes?” (GUI, 5 anos)
22. “Como é que o sol desaparece?” (GUI, 5 anos)
23. “Porquê que os gatos bebés não nascem do ovo?” (JO, 6 anos)
24. “Por que é que as sardaniscas quando se corta o rabo continuam a andar?” (GUI, 5 anos)
25. “Por que é que os ouriços têm picos?” (GUI, 5 anos)
26. “Porquê que os girassóis têm sementes?” (GUI, 5 anos)
27. “Por que é que os feijões nascem debaixo da terra?” (C, 5 anos)
28. “Porquê que temos de semear as alfaces debaixo da terra?” (S, 5 anos)
29. “Por que é que o sol nasce?” (AC, 4 anos)
30. “Por que é que a lua brilha muito?” (GUI, 5 anos)
31. “Como é que algumas plantas crescem muito e outras muito pouco?” (GUI, 5 anos)
32. “Por que é que a água ajuda as plantas a crescer?” (GUI, 5 anos)
33. “Como é que o agricultor mete as sementes debaixo da terra e elas crescem?” (GUI, 5 anos)
34. “Como nasce a terra para plantar?” (G, 5 anos)
35. “Como é que o sol desaparece?” (GUI, 5 anos)
36. “Como é que há frutos e legumes?” (GUI, 5 anos)

ANEXO 16. - METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO (6 DE MAIO)

“O que já sabemos sobre as zebras?”

“As zebras não são todas iguais. Algumas têm riscas quase em todo o lado, outras não” (GUI, 5 anos).

“Umaz zebras nascem com riscas outras não” (G, 5 anos).

“Algumas zebras têm riscas pretas e brancas, outras brancas e pretas” (E, 5 anos)

“As zebras têm riscas porque o Jesus põe” (M, 3 anos)

“As zebras são diferentes porque têm riscas pretas e brancas” (EN, 4 anos).

“As zebras têm cascos para se equilibrarem melhor” (GUI, 5 anos)

“As zebras comem erva nos campos” (S, 6 anos).

“As zebras bebem água” (GUI, 5 anos).

“As zebras põem bebés” (GUI, 5 anos)

“Algumas têm riscas brancas e também às vezes algumas têm riscas brancas e outras pretas” (J, 4 anos).

“As zebras têm cauda. As zebras têm patas e coisas brancas.” (SA, 4 anos).

“As zebras vão para o mar” (H, 3 anos).

“As zebras não sabem nadar, só andam na água” (GUI, 5 anos).

“Sei a idade das zebras pelas riscas” (GUI, 5 anos).

“O que queremos saber mais sobre as zebras?”

“Porque é que as zebras não comem insetos?” (GUI, 5 anos);

“Porque é que as zebras comem mosquitos?” (J, 4 anos)

“Porque é que as zebras têm bebés?” (S, 6 anos); - Reprodução

“Quem é que toma conta das zebras?” (H, 3 anos). - Habitat

} Alimentação

ANEXO 17. - COMUNICADO AOS PAIS

Aos Pais

Informamos os pais que, no âmbito do projeto curricular de grupo “Sementes do Saber...Raízes do Conhecimento” vamos desenvolver com as crianças um projeto tendo em consideração a metodologia de trabalho de projeto.

Fizeram-se algumas perguntas às crianças sobre a vida animal no sentido de descobrir os seus interesses. Várias questões surgiram e dessas questões, as crianças selecionaram apenas uma, “por que é que as zebras são às riscas?” para podermos trabalhar.

Em seguida, questionaram-se as crianças sobre o que já sabiam sobre as zebras e aquilo que gostariam de saber mais. Descobrimos que os seus interesses estavam relacionados com a alimentação, com o habitat e com a reprodução das zebras.

Posteriormente, formaram-se três grupos de trabalho, ficando cada grupo responsável por pesquisar sobre cada um dos temas.

No sentido de aprofundar o tema, pedimos aos encarregados de educação/familiares que ajudem o seu/sua educando (a) a pesquisar sobre a **reprodução** das zebras e tragam a recolha de informação na próxima segunda feira, dia 20 de maio de 2013.

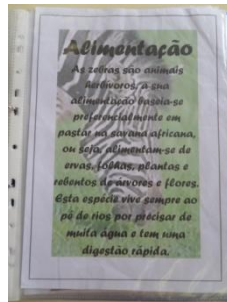
Agradecemos a colaboração,

As estagiárias,

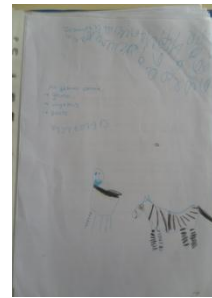
Diana e Sónia

Nota: Tendo em consideração o assunto que as crianças iam pesquisar, no recado apareceria ou reprodução ou habitat ou alimentação.

ANEXO 18. - DOSSIER COM AS PESQUISAS DAS CRIANÇAS SOBRE AS ZEBRAS



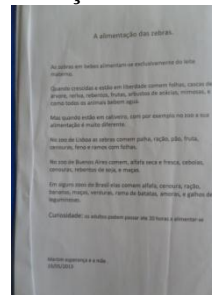
Pesquisa da criança EN (4 anos) sobre a alimentação das zebras



Pesquisa da criança R (4 anos) sobre a alimentação das zebras



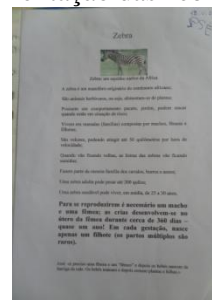
Pesquisa da criança SA (4 anos) sobre a alimentação das zebras



Pesquisa da criança M (4 anos) sobre a alimentação das zebras



Pesquisa da criança L (3 anos) sobre a alimentação das zebras



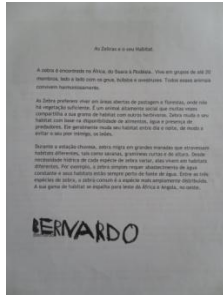
Pesquisa da criança J (4 anos) sobre a reprodução das zebras



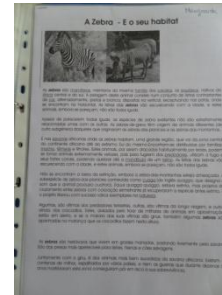
Pesquisa da criança AC (4 anos) sobre a reprodução das zebras



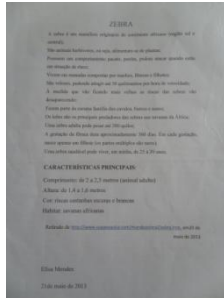
Pesquisa da criança MC (4 anos) sobre a reprodução das zebras



Pesquisa da criança B (6 anos) sobre o habitat das zebras



Pesquisa da criança MM (3 anos) sobre o habitat das zebras



Pesquisa da criança E (6 anos) sobre as zebras



Pesquisa da criança T (4 anos) sobre as zebras



Pesquisa da criança MT (3 anos) sobre as zebras



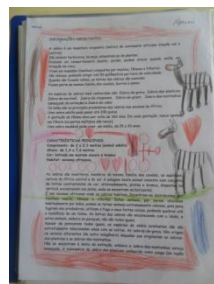
Pesquisa da criança C (5 anos) sobre as zebras



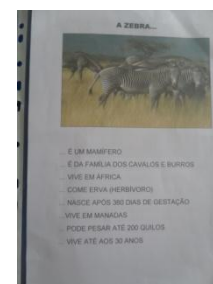
Pesquisa da criança S (6 anos) sobre as zebras



Pesquisa da criança DI (5 anos) sobre as zebras



Pesquisa da criança A (6 anos) sobre as zebras



Pesquisa da criança LE (4 anos) sobre as zebras

ANEXO 19. - 11.^a REFLEXÃO (JARDIM DE INFÂNCIA)

11.^a Reflexão

Ao longo desta reflexão irei focar as propostas educativas realizadas e a minha autoavaliação.

Na segunda-feira, as crianças realizaram propostas educativas relacionadas com a metodologia de trabalho de projeto, onde anunciaram a informação que trouxeram sobre as zebras. No final de as crianças anunciarem a sua informação propôs-se às crianças que pensassem sobre propostas educativas que gostariam de desenvolver na sala.

Para realizar a proposta educativa, reuniu-se o grupo de crianças na área do acolhimento. Só poucas crianças tomaram atenção à proposta, participando ativamente. As restantes crianças tiveram desconcentradas conversando com as crianças que estavam perto ou até se levantavam para irem conversar. Para que as crianças se concentrassem na proposta, cantei várias vezes a canção do “peixinho” e a canção “1,2,3...” em ritmos diferentes, para captar a atenção das crianças. As crianças que estavam concentradas, também cantaram as canções para que as restantes crianças se envolvessem.

Quando as crianças terminaram de apresentar o seu trabalho, questionei o grupo sobre que propostas educativas gostariam de realizar na sala sobre as zebras, para tentar dar resposta à pergunta “por que é que as zebras têm riscas?”. Apenas quatro crianças (GUI, E, P e B) participaram na conversa anunciando propostas educativas. A criança GUI (5 anos) disse que podemos fazer uma zebra com tinta branca e tinta preta fazendo num papel grande. A criança P (5 anos) proferiu que podemos fazer a alimentação das zebras indo buscar folhas verdadeiras e depois pintá-las e que ainda podemos construir uma casa para a zebra, com cartão. A criança B (6 anos) disse que também podemos fazer as árvores com cartão. A criança E (6 anos) anunciou que podemos fazer um teatro, chamando os senhores ao jardim. Por fim, a criança GUI (5 anos) acrescentou que com uma colher de pau podemos fazer zebras, originando fantoches.

Depois das crianças anunciarem possíveis propostas, eu também sugeri algumas, como elaborar o cartão de cidadão das zebras, fazer um teatro, e trabalhar o revestimento das zebras.

Já no período da tarde, as crianças reuniram-se na área do acolhimento e escutaram as informações que tinha para dar, isto é, que íamos para o campo exterior realizar duas propostas educativas. As crianças ficaram entusiasmadas ao saberem que iam realizar jogos. Para tal, caminhámos em silêncio até ao espaço exterior, onde as crianças se sentaram em forma de círculo, no chão. Informei as crianças que iam formar duas equipas, onde selecionei duas para escolherem as equipas. Depois das equipas formadas, a minha colega colocou os arcos e as bolas no chão, isto é, os materiais necessários para realizar a proposta. Estávamos para anunciar como se jogava o jogo e, de um momento para o outro, o grupo de crianças começou a correr

pelo campo, a chutar as bolas que estavam nos arcos, não nos ouviam, até que tive de altear a voz para que o grupo regressasse à sala. Ao chegar à sala (14h15), contei o sucedido à educadora cooperante e, qual não foi a sua reação de espanto que ordenou que as crianças se sentassem na área do acolhimento até terminar o dia (15h30) para pensarem nas atitudes e nos comportamentos que tiveram no exterior e ainda que no dia seguinte não teriam recreio, iam só lanchar ao refeitório e logo de seguida regressariam à sala. As crianças assim ficaram, sentadas até às 15h30. Por volta, das 14h35, eu e a minha colega optámos por abordar as histórias do projeto “Gosto pela Leitura” para apaziguar a situação. As crianças mostraram-se atentas à explicação das crianças que foram apresentar as histórias.

No final do dia questionei as crianças “gostaram de estar aqui sentados no tapete, de castigo?”. As crianças responderam, em coro: “Não!”. Então disse: “Pois, espero que não voltem a fazê-lo. Pois, estou muito triste com vocês.” As crianças pediram-nos desculpa e disseram que não voltariam a ter este comportamento.

Após assistir a esta situação embaraçosa, questiono-me: porquê que as crianças tiveram este comportamento? O que aconteceu de invulgar que as levou a adotarem este comportamento, uma vez que, no início da proposta, as crianças estavam calmas e entusiasmadas? Confesso que fiquei espantada com o comportamento do grupo de crianças e também com o meu, pois para reunir o grupo todo e de forma rápida para ir para a sala, nunca pensei saber gritar tão alto, tal foram os nervos de estar a viver aquele momento que foi a única estratégia que consegui utilizar. Agi da melhor forma? Qual a melhor estratégia para captar a atenção do grupo de crianças, naquele momento, sem ser gritar?

Na terça-feira, as crianças realizaram propostas educativas sobre a germinação de sementes e realizaram uma experiência, intitulada “Oceano numa garrafa” (Sapo Kids, 2012).

No momento do acolhimento, após procedermos às habituais rotinas, conversei com o grupo de crianças sobre as zebras, isto é, sobre a informação que algumas crianças trouxeram de casa e, o grupo também explicou à criança F (5 anos), que faltou muitos dias, a metodologia de trabalho de projeto. A criança E (6 anos) logo se prontificou para contar todo o processo, ao que a criança F esteve atenta e entendeu a metodologia de trabalho de projeto, que estamos a realizar na sala. Depois, interroguei as crianças “onde poderíamos guardar os trabalhos que vocês trouxeram sobre as zebras? Onde é que os vossos pais guardam os documentos?” ao que a criança E (6 anos) disse “num dossier”. Logo respondi com grande entusiasmo, “boa E, num dossier! Mas, será que temos aqui um dossier? Temos de perguntar à A (educadora cooperante)”. As crianças perguntaram em grande grupo, se a educadora tinha algum dossier onde pudessem guardar a informação. A educadora arranjou um e as crianças ficaram contentes por poderem organizar a informação.

De seguida, indiquei o grupo para o quadro dos registos sobre a germinação de sementes, que só faltava uma coluna para preencher, e que era essa proposta educativa que dois dos três grupos já formados foram realizar. O outro grupo foi para as áreas brincar.

Quando regressaram do lanche, as crianças reuniram-se na área do acolhimento e o grupo que faltava realizar o registo gráfico do crescimento das sementes de feijão reuniu-se nas mesas de trabalho e, as restantes crianças foram para as áreas brincar. E porque é importante dividir a sala de atividades em áreas? Torna-se importante organizar a sala de atividades por áreas para que a criança possa vivenciar o mundo que a rodeia, isto é, nas diferentes áreas da sala, pode experimentar diversos materiais que fazem parte da sua realidade e, ao brincar nas áreas, a criança também se desenvolve nos vários domínios de desenvolvimento (Formosinho, Lino e Niza, 2007).

Depois do último grupo fazer o registo gráfico, as crianças arrumaram as áreas e reuniram-se na área do acolhimento para discutirmos sobre o quadro dos registos e para todas as crianças terem acesso a todos os recipientes com as sementes de feijão. Todas as crianças puderam observar os recipientes e discutir o que tinham em comum, de diferente, quais as sementes que cresceram e as que não cresceram e por que será que não cresceram. As crianças deram as suas opiniões e entraram em consenso, que as sementes de feijão que estavam na terra e com água cresceram mas, as sementes que estavam nos recipientes no local luminoso e no local húmido estavam verdes e as sementes que estavam no recipiente no local escuro estava a crescer imenso mas estavam todas amarelas. As crianças puderam discutir sobre este facto, e concluíram que as plantas precisam de luz, água, terra e oxigénio para poderem crescer de forma saudável, isto é, apresentarem cor verde. As crianças também perceberam que as sementes deram origem a uma planta. Como referem Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues e Couceiro (2007, p.13),

“A observação da germinação de sementes e seu desenvolvimento torna-se, assim, indispensável nestas idades, quer por permitir (re)organizar as suas ideias, no sentido de as ir tornando mais próximas de ideias científicas (...), quer por ajudar a estruturar a noção de tempo (observação de um fenómeno contínuo, que se desenvolve ao longo de vários dias, e que pode traduzir-se em modos de representação diversos, como desenhos, tabelas, ...)”.

Neste momento de reflexão com as crianças, muitas delas estavam a conversar, tendo de cantar várias vezes a canção do “peixinho” e a canção “1,2,3...” para que as crianças acalmassem e se concentrassem na proposta.

No período da tarde, as crianças realizaram uma experiência sobre água, mais concretamente, tentar fazer o “oceano” dentro de uma garrafa. Para tal, dividiram-se as crianças em quatro grupos, em que três dos grupos tinham cinco elementos e um outro grupo tinha seis elementos, perfazendo um total de vinte e uma crianças (pois, neste dia faltaram quatro crianças).

Para introduzir a proposta educativa, reuni as crianças na área do acolhimento e anunciei que iríamos realizar uma experiência mas em pequenos grupos. Enquanto um grupo ia realizar a experiência, as restantes crianças iam brincar para as áreas. Ainda acrescentei que, quando um grupo terminasse eu iria chamar outro grupo e que as crianças teriam de estar com atenção para ouvirem o seu nome.

As crianças vinham muito agitadas do almoço e, enquanto estiveram reunidas na área do acolhimento continuaram agitadas. Eu e a minha colega cantámos duas vezes as canções do “peixinho” e do “1,2,3...” para que as crianças se adaptassem ao momento que se seguia. O primeiro grupo não esteve muito concentrado na proposta pois, ainda se encontrava agitado. Já os restantes grupos que se seguiram, para realizar a proposta, estavam um pouco mais calmos, pois puderam brincar e extravasar as energias.

O facto de as crianças saírem da área do acolhimento ainda agitadas fez com que o seu comportamento continuasse alterado, ou seja, não consegui acalmar as crianças e, durante o momento de transição. Deveríamos ter cantado inúmeras vezes as canções que as crianças já conhecem para se acalmarem, até realmente elas ficarem em silêncio e perceberem que vão realizar uma proposta e para tal têm de estar concentradas.

Durante a realização da proposta a maioria das crianças mostrou-se interessada, e ficaram intrigadas ao ver a água azul. As crianças disseram várias ideias de como eu tinha feito aquela água e, ao observarem-me a rasgar o papel crepe azul-escuro e a colocar dentro de uma garrafa e de seguida, colocar um pouco de água, perceberam que a tinta que estava no papel ia para a água, tornando-a azul.

Depois, questionei as crianças sobre o que poderíamos fazer com os materiais que tínhamos na mesa. As crianças apresentaram algumas ideias e à medida que se iam adicionando os materiais dentro da garrafa, as crianças comentavam. A proposta foi realizada em pequenos grupos e dentro desses grupos, de forma individual, isto é, eu auxiliei cada criança a realizar a experiência. Primeiro verteu-se óleo para dentro da garrafa de plástico, de seguida, água transparente. As crianças observaram que a água fez subir o óleo e que este não se misturava com a água. Segundo o *site* Sapo Kids, (2012),

“o óleo e a água são líquidos imiscíveis, isto é, por mais que os tentemos misturar, não se misturam. O óleo ficou na parte de cima da água porque é menos denso que a água. A densidade de uma substância tem a ver com a relação entre a sua massa (peso) e o seu volume.”

Ao adicionar a água azul, as crianças observaram que o conteúdo da garrafa mudou de cor e que disseram que parecia um oceano, pois ao agitarem a garrafa na horizontal, e esta devidamente fechada, as crianças puderam visualizar que o óleo fazia o efeito das ondas do mar e que a cor azul era a cor da água. As crianças ficaram contentes por realizarem esta proposta e por saberem que podiam levar a sua garrafa para casa.

No final do dia, quando as crianças estavam em grande grupo, avisei-as que não poderiam abrir a garrafa e que não podiam beber o seu conteúdo, era somente para brincar. As crianças entenderam e quando saíram da sala avisaram logo os familiares que não podiam abrir.

Durante este dois dias de Prática de Ensino Supervisionada senti-me mais confiante na minha intervenção, na minha postura e nas minhas atitudes. Contudo, sinto que a gestão do grande grupo é o mais difícil desta prática, principalmente quando estão na área do acolhimento. É um dos desafios que vou tentar superar nesta reta final.

Bibliografia:

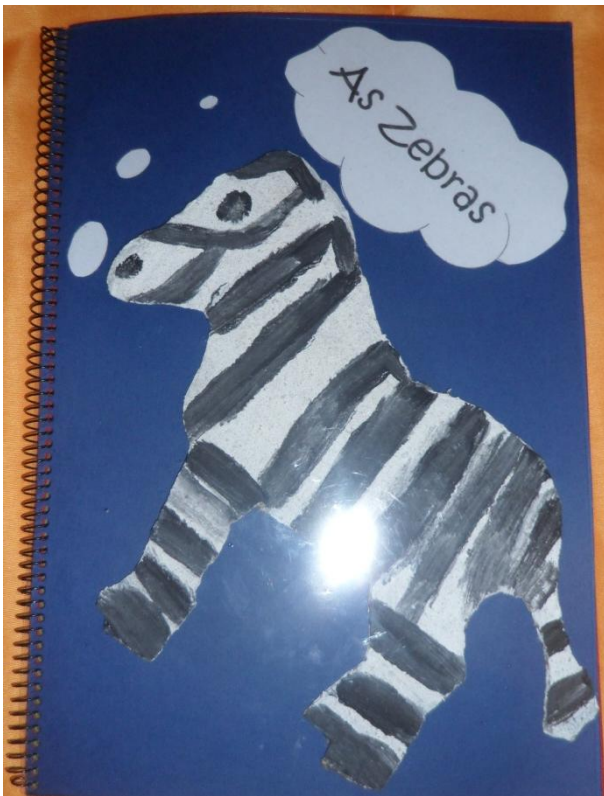
Formosinho, J. Lino, D. Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: 3.^a edição. Porto Editora

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Explorando plantas... Sementes, germinação e crescimento*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2.^a Edição.

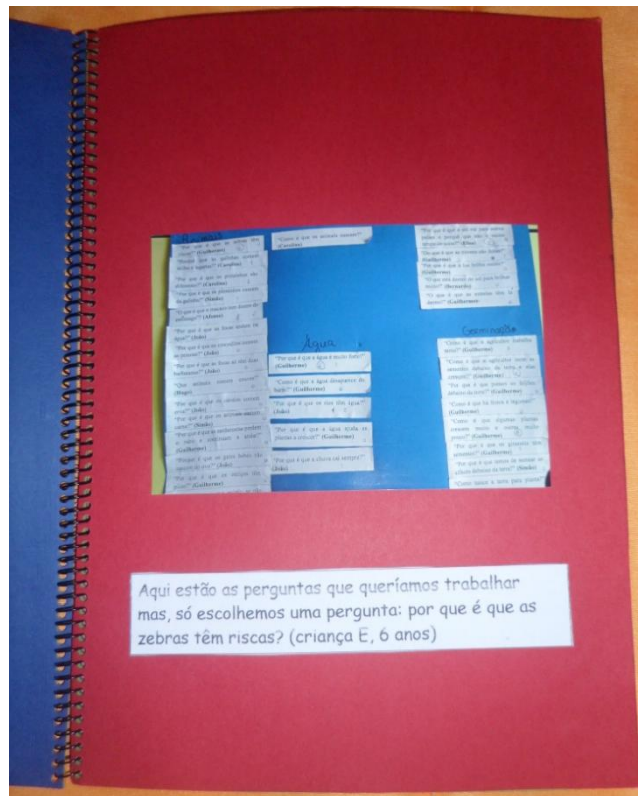
Sapo Kids (2012). Ciência Divertida. *Oceano numa garrafa*.
http://kids.sapo.pt/descobrir/ciencia/ciencia_divertida/artigo/oceano_numa_garrafa -
acedido a 22 de maio de 2013

Sónia Conceição
(20 e 21 de maio de 2013)

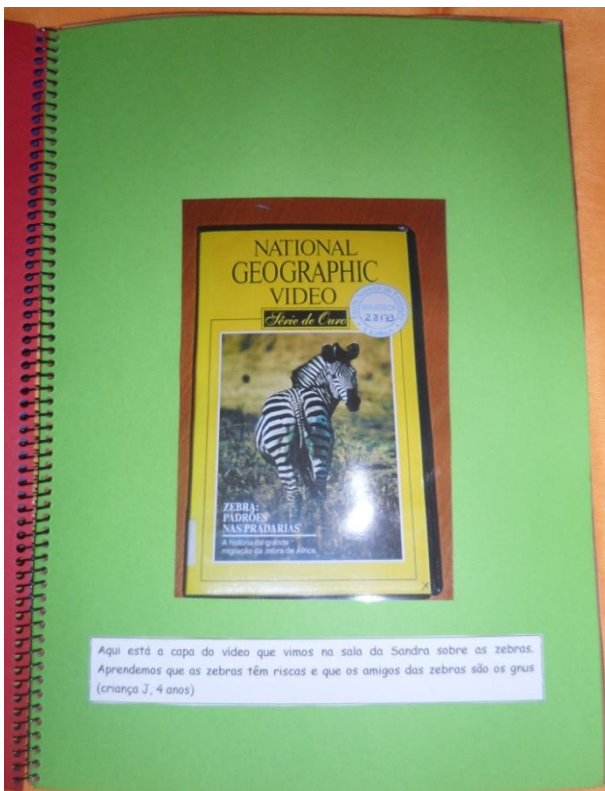
ANEXO 20. - LIVRO “AS ZEBRAS”



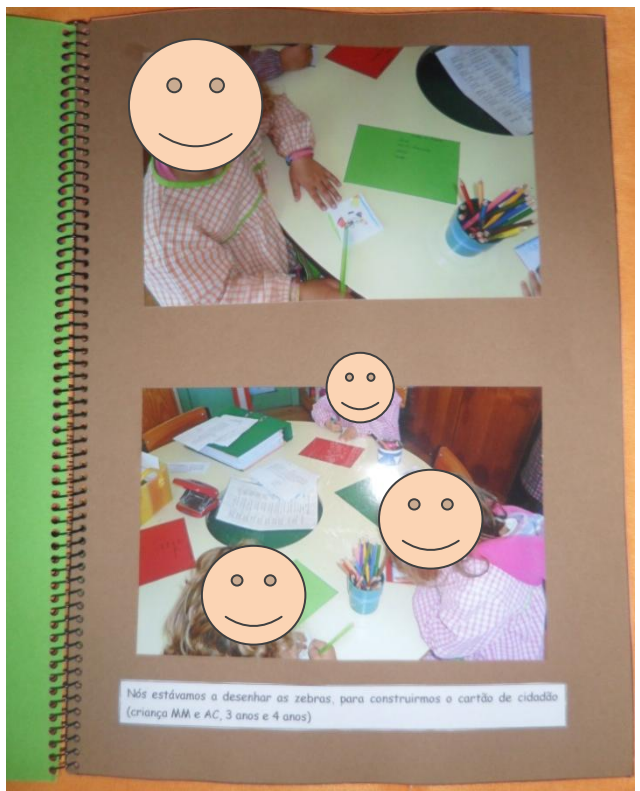
Capa do livro



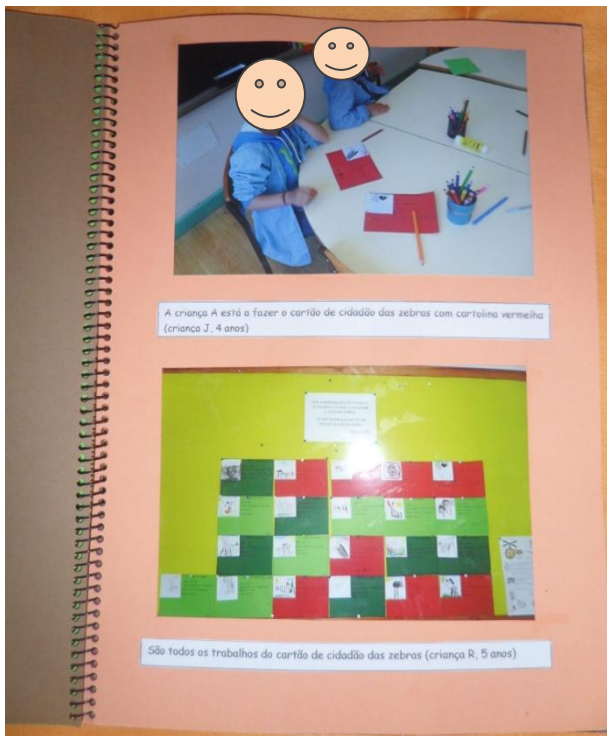
Proposta educativa da categorização das questões



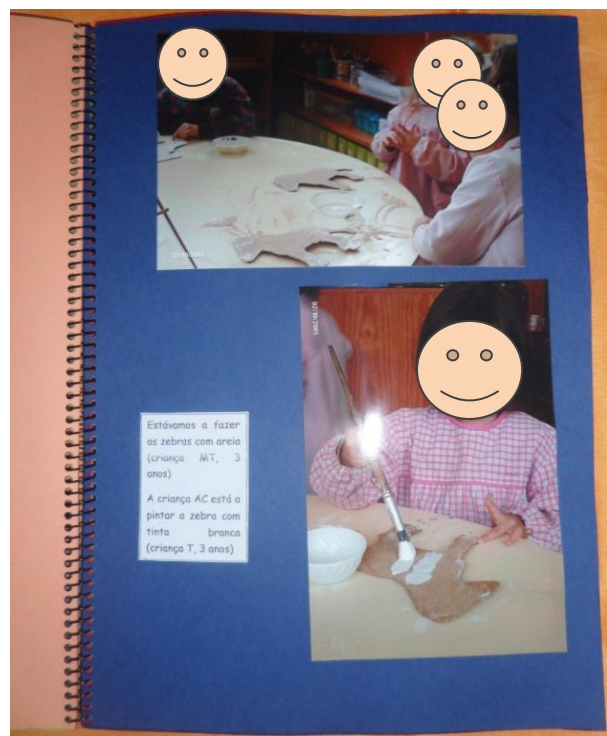
Proposta educativa da visualização do vídeo sobre as zabras



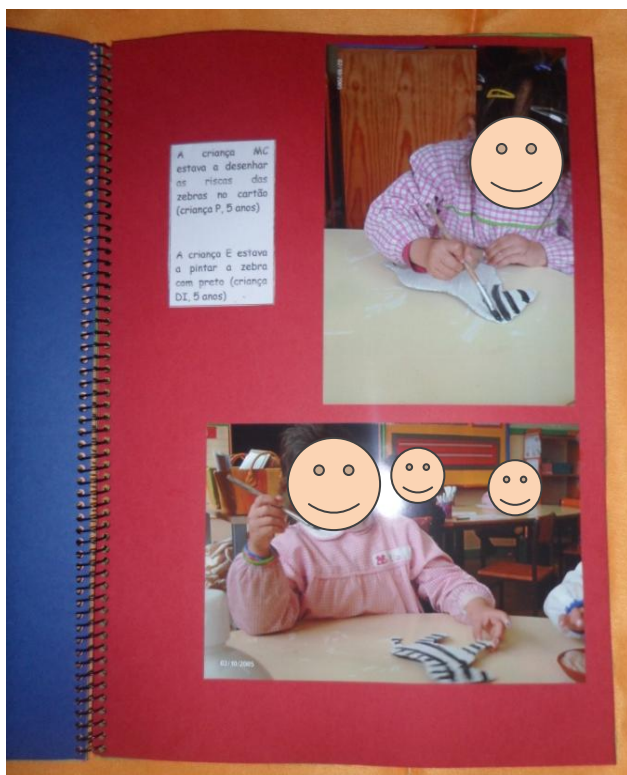
Proposta educativa da construção do Cartão de Cidadão das zabras



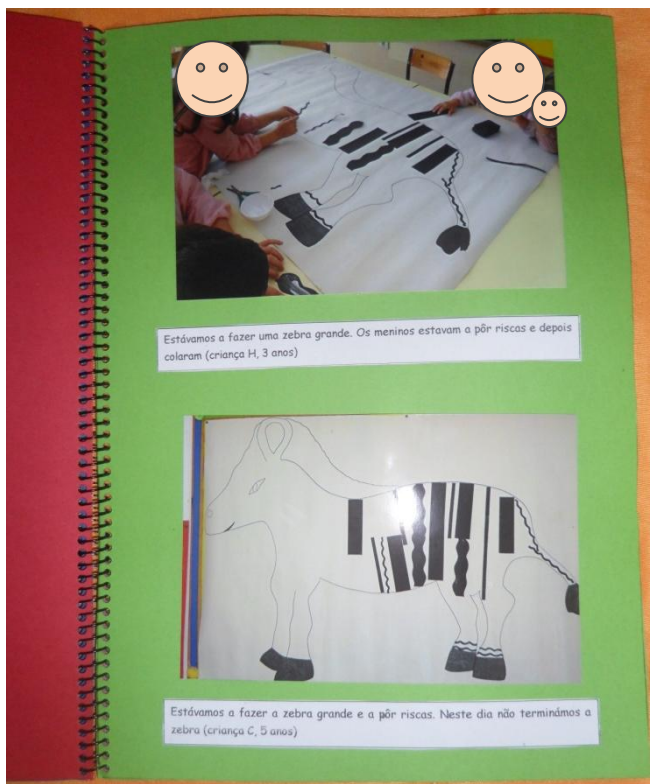
Proposta educativa da construção do Cartão de Cidadão das zebras



Proposta educativa da criação das zebras em cartão



Proposta educativa da criação das zebras em cartão



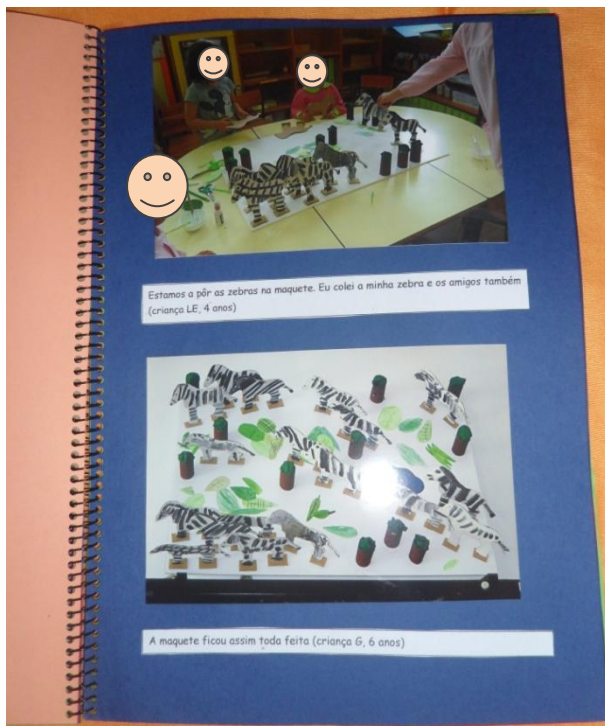
Proposta educativa da construção das riscas da zebra de grande dimensão



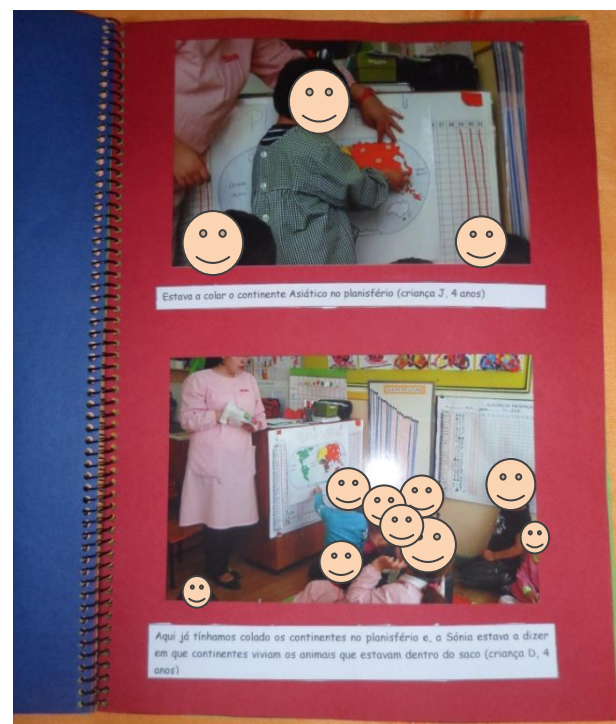
Proposta educativa da construção das riscas da zebra de grande dimensão



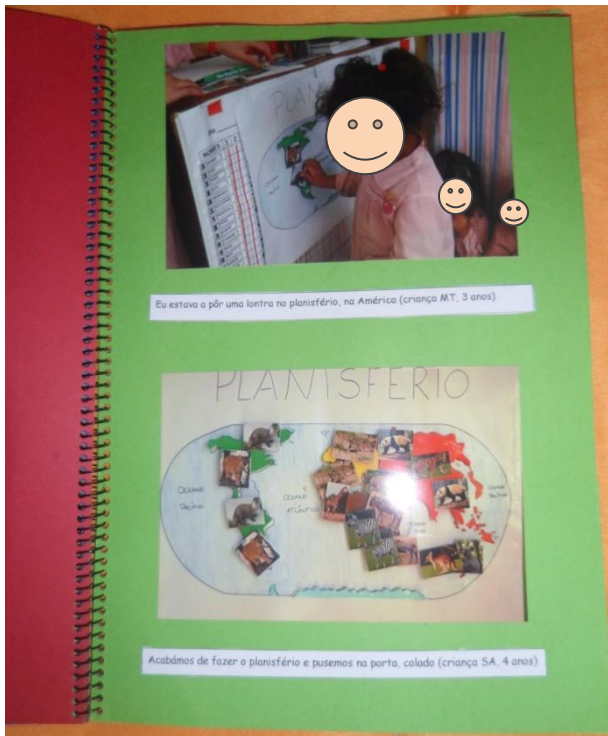
Proposta educativa da construção da maquete das zebras



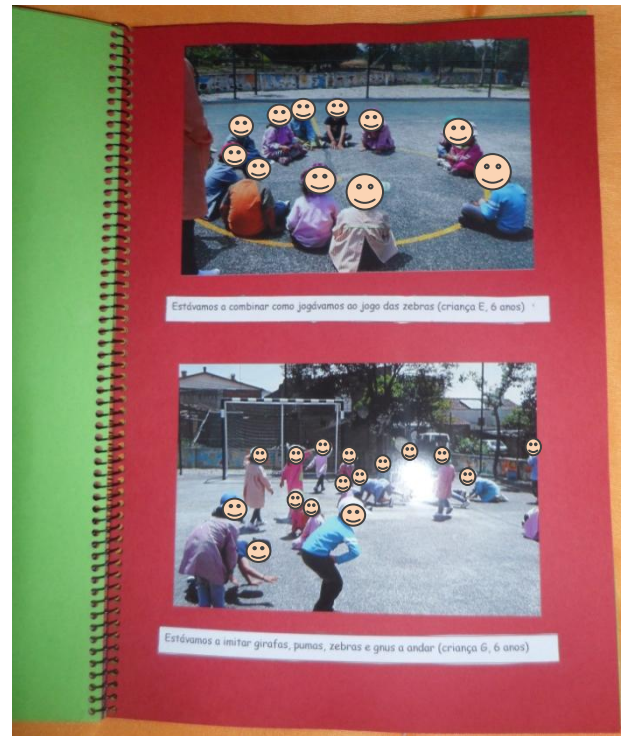
Proposta educativa da construção da maquete das zebras



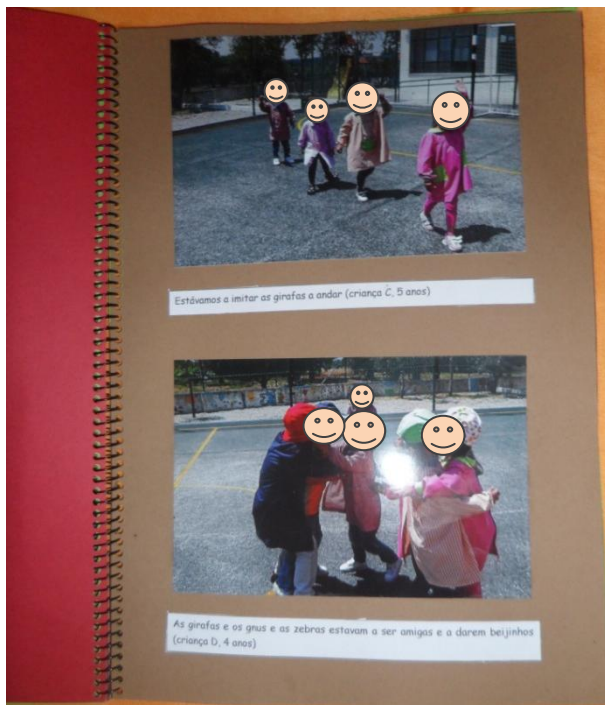
Proposta educativa da construção do planisfério



Proposta educativa da construção do planisfério



Proposta educativa do jogo dramático orientado sobre as zebras



Proposta educativa do jogo dramático orientado sobre as zebras



O livro "As Zebras"

