

**EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: APRENDIZAGENS  
CONJUNTAS EM CONTEXTO DE CRECHE E DE  
JARDIM DE INFÂNCIA**

Relatório da Prática Pedagógica Supervisionada

Joana Machado Godinho

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Leiria, setembro 2013

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



## AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora doutora Maria Isabel Pinto Simões Dias.  
Agradeço à professora doutora Alzira Maria Rascão Saraiva.  
Agradeço à professora doutora Marina Vitória Valdez F. Rodrigues.  
Agradeço à psicóloga Ana Patrícia Pereira.  
Agradeço às educadoras de infância cooperantes.  
Agradeço ao Tiago.  
Agradeço à Marta.  
Agradeço à minha mãe.  
Agradeço ao meu pai.  
Agradeço à Daniela.  
Agradeço ao Miguel.  
Agradeço à Xana.  
Agradeço à Sónia.  
Agradeço à Bruna.  
Agradeço à Inês.  
Agradeço à Rosa.  
Agradeço à Lemos.  
Agradeço à Ana Paula.  
Agradeço à Adelaide Machado.  
Agradeço à Inês Machado.  
E, agradeço ao Vasco, pela coragem.

## RESUMO

O presente documento, designado por *Educação de Infância: Aprendizagens conjuntas em contexto de Creche e de Jardim de Infância*, foi realizado no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, respeitante ao Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2011-2012, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria.

Este relatório é composto por duas partes distintas. A primeira parte diz respeito à prática educativa desenvolvida em contexto de creche e apresenta uma reflexão crítica e fundamentada das experiências vivenciadas e das aprendizagens conquistadas. Apresenta, ainda, o ensaio investigativo desenvolvido, no qual se procurou conhecer e compreender os comportamentos de três crianças durante o almoço. Recorrendo a uma metodologia qualitativa, os resultados evidenciam que, durante o almoço, a ação do adulto restringe-se a apoiar a criança.

Na segunda parte deste relatório, dizendo respeito à prática educativa em contexto de jardim de infância, apresenta-se uma dimensão reflexiva crítica e fundamentada de experiências significativas vividas com as crianças, nomeadamente o trabalho por projeto acerca do mundo e vida das abelhas. Com este projeto, as crianças realizaram aprendizagens diversificadas: a planificação, a execução, a organização de um projeto; características do corpo da abelha.

No final, surge a conclusão do relatório e as referências bibliográficas.

### **Palavras chave**

Crianças, desenvolvimento/aprendizagem, ensaio investigativo, metodologia de trabalho por projeto, reflexão.

## ABSTRACT

This document, called Childhood Education: Learning in the context of joint Creche and Kindergarten, was held at the heart of Supervised Teaching Practice concerning the Masters in Preschool Education in the 2011-2012 school year, the School Education and Social Sciences, Polytechnic Institute of Leiria.

This report consists of two distinct parts. The first part concerns the educational practice developed in the context of childcare and presents a critical and reasoned from experiences and learning achieved. It also presents the test developed investigative, in which he sought to know and understand the behaviors of three children during lunch. Using a qualitative methodology, the results show that, during lunch, the action of the adult is restricted to support the child.

In the second part of this report, saying about educational practice in the context of kindergarten, presents a reasoned and critical reflexive dimension of meaningful experiences lived with children, especially the work by project about the world and life of bees. With this project, the children underwent diverse learning: planning, execution, organization of a project; characteristics of the bee's body.

In the end, there is the report's conclusion and references.

### **Keywords**

Children, development / learning, investigative testing, project approach, reflection.



# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	iv
Abstract.....	v
Índice Geral .....	vii
Índice de Quadros .....	ix
Índice de Tabelas .....	ix
Índice de Figuras .....	x
Índice de Imagens .....	x
Índice de Fotografias .....	x
Introdução.....	1
Parte I – Contexto de Creche .....	3
1.1. Apresentação do Contexto Educativo .....	3
1.2. Desenvolvimento da Criança – 2 e 3 anos de idade.....	5
1.3. Experiência(s) em contexto de creche: reflexões e aprendizagens .....	9
1.3.1. Ser educadora em contexto de creche.....	10
1.3.2. Processo(s) de adaptação do bebé à creche .....	12
1.3.3. Processo(s) de ensino-aprendizagem em contexto de creche .....	15
1.3.4. Processo(s) de avaliação em contexto de creche .....	18
1.3.5. Aprendizagens advindas da Prática Pedagógica Supervisionada em creche	21
1.4. Ensaio Investigativo – <i>Quais os comportamentos das crianças T., M. e C. no momento do almoço?</i> .....	24
1.4.1. O papel da rotina no desenvolvimento da criança.....	24
1.4.2. Metodologia.....	26

1.4.3.	Apresentação e discussão dos resultados.....	32
1.4.4.	Considerações finais .....	37
Parte II – Contexto de Jardim de Infância .....		40
2.1.	Apresentação do Contexto Educativo.....	40
2.2.	Desenvolvimento da Criança – 3, 4 e 5 anos de idade.....	43
2.3.	Experiência(s) em contexto de jardim de infância: reflexões e aprendizagens	46
2.3.1.	O que é ser educadora em contexto de jardim de infância? .....	47
2.3.2.	Processo(s) de ensino-aprendizagem em jardim de infância e a abordagem de trabalho de projeto .....	49
2.3.3.	Aprendizagens advindas da Prática Pedagógica Supervisionada em jardim de infância.....	57
2.4.	Metodologia de Trabalho de Projeto.....	60
2.5.	«Abelhas de mel» – um inseto fascinante.....	65
2.6.	Abelhas: um projeto da sala 1 .....	69
2.6.1.	Situação desencadeadora do projeto.....	69
2.6.2.	Fase I: Definição do problema.....	69
2.6.3.	Fase II: Planificação e desenvolvimento do projeto .....	71
2.6.4.	Fase III: Procura de respostas .....	75
2.6.5.	Fase VI: Divulgação .....	86
Conclusões.....		87
Bibliografia.....		90
Anexos .....		94
Anexo 1 – Reflexão da 2. <sup>a</sup> semana da Prática Pedagógica Supervisionada, do 1. <sup>o</sup> semestre .....		95
Anexo 2 – Registo diário da adaptação de um bebé à creche.....		97
Anexo 3 – Reflexão da 3. <sup>a</sup> semana da Prática Pedagógica Supervisionada, do 1. <sup>o</sup> semestre .....		99

Anexo 4 – Reflexão da 4. <sup>a</sup> semana da Prática Pedagógica Supervisionada, do 1. <sup>o</sup> semestre .....	102
Anexo 5 – Registo dos comportamentos das crianças T., M. e C. no momento do almoço .....	104
Anexo 6 – Reflexão da 9. <sup>a</sup> semana da Prática Pedagógica Supervisionada, do 2. <sup>o</sup> semestre .....	106
Anexo 7 – Reflexão da 4. <sup>a</sup> semana da Prática Pedagógica Supervisionada, do 2. <sup>o</sup> semestre .....	109
Anexo 8 – Reflexão da 11. <sup>a</sup> semana da Prática Pedagógica Supervisionada, do 2. <sup>o</sup> semestre .....	111

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1.1</b> – Apresentação e descrição das categorias de análise .....	32
<b>Quadro 2.1</b> – Fases do trabalho de projeto sugeridas por Katz e Chard (1997) (adaptado de Katz & Chard, 1997, pp. 171-176 e pp. 246, 248, 249, 258) .....	62
<b>Quadro 2.2</b> – Fases do trabalho de projeto sugeridas por Ministérios da Educação (1998) (adaptado de Ministério da Educação, 1998, pp. 139-143) .....	63
<b>Quadro 2.3</b> – Questões e hipóteses correspondentes a cada categoria .....	70
<b>Quadro 2.4</b> – Como e onde procurar respostas .....	71
<b>Quadro 2.5</b> – Mapa concetual completo .....	84

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.1</b> – Resultados obtidos da observação de cada criança, de acordo com as categorias de análise .....	33
--	----

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Corpo da notícia .....	73
--	----

## ÍNDICE DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b> – Abelha .....	74
<b>Imagem 2</b> – Abelha rainha, abelha obreira e zangão .....	74
<b>Imagem 3</b> – Língua da abelha .....	75

## ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

<b>Fotografia 1</b> – Categorias e questões .....	69
<b>Fotografia 2</b> – Mapa conceitual .....	72
<b>Fotografia 3</b> – Notícia .....	73
<b>Fotografia 4</b> – Parte de um fato de apicultor .....	77
<b>Fotografia 5</b> – Como vestir parte de um fato de apicultor .....	77
<b>Fotografia 6</b> – Exploração da parte do fato de apicultor .....	77
<b>Fotografia 7</b> – Colmeia coberta por um pano opaco .....	77
<b>Fotografia 8</b> – Colmeia descoberta .....	78
<b>Fotografia 9</b> – Entrada das abelhas na colmeia .....	78
<b>Fotografia 10</b> – Interior da colmeia .....	78
<b>Fotografia 11</b> – Quadro com favos .....	79
<b>Fotografia 12</b> – Placa de cera num quadro .....	79

<b>Fotografia 13</b> – Tocando na cera do quadro...	79
<b>Fotografia 14</b> – Cheirando a cera do quadro...	79
<b>Fotografia 15</b> – Abelha em 3D	81
<b>Fotografia 16</b> – Abelha em 3D	81
<b>Fotografia 17</b> – Abelha em 3D legendada	81
<b>Fotografia 18</b> – Abelha em 3D legendada	81
<b>Fotografia 19</b> – Quadro com favos com mel	82
<b>Fotografia 20</b> – Favos com mel	82
<b>Fotografia 21</b> – Provando o favo com mel...	83
<b>Fotografia 22</b> – Provando o favo com mel...	83
<b>Fotografia 23</b> – Apresentação do projeto	86
<b>Fotografia 24</b> – Apresentação do projeto	86
<b>Fotografia 25</b> – Apresentação do projeto	86
<b>Fotografia 26</b> – Apresentação do projeto	86



# INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais e encontra-se dividido em duas grandes partes.

A parte I deste relatório diz respeito à Prática Pedagógica Supervisionada desenvolvida ao longo do primeiro semestre, em contexto de creche. Durante esse semestre, tive a oportunidade de conhecer dois contextos diferentes: uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) e uma instituição privada. Na IPSS estive numa sala de berçário com quatro crianças e na instituição privada estive numa sala de 2/3 anos com doze crianças. Na secção 1.1 apresento o contexto educativo; na secção 1.2 uma sucinta explanação do desenvolvimento da criança com 2 e 3 anos de idade e na secção 1.3 faço uma reflexão acerca de algumas temáticas que se mostraram importantes para a minha formação enquanto educadora de infância em contexto de creche. Na secção 1.4 apresento o ensaio investigativo desenvolvido com três crianças da sala de 2/3 anos, no qual procurei conhecer os comportamentos de três crianças, escolhidas previamente, durante o momento do almoço.

A parte II deste relatório respeita à Prática Pedagógica Supervisionada desenvolvida numa instituição de cariz público, ao longo do segundo semestre, em contexto de jardim de infância. Trabalhando numa sala com crianças com idades entre os 3 e os 5 anos. Esta parte está dividida em seis secções. Na secção 2.1 apresenta-se o contexto educativo onde foi desenvolvida a Prática Pedagógica Supervisionada; na secção 2.2 são apresentadas algumas características do desenvolvimento da criança com 3, 4 ou 5 anos de idade; na secção 2.3 é apresentada uma reflexão acerca de algumas temáticas que se revelaram pertinentes para a minha formação enquanto educadora de infância em *jardim de infância*. As secções 2.4, 2.5 e 2.6 dizem respeito ao trabalho por projeto desenvolvido com as crianças, através do qual se abordou o mundo e vida das abelhas, aprendendo sobre as suas características, a sua alimentação, as formas de estar.

A parte final deste relatório corresponde a uma conclusão geral, na qual se procede a uma análise reflexiva de todo o processo vivenciado ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada.



# PARTE I – CONTEXTO DE CRECHE

## 1.1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A propósito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada respeitante ao primeiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, decorrido ao longo do ano letivo 2011-2012, tive a possibilidade de interagir com crianças em contexto de creche, cujas idades estavam compreendidas entre os 4 e os 45 meses. Essa interação aconteceu em dois momentos distintos e em dois contextos educativos diferentes, uma vez que houve necessidade de mudar de local de Prática Pedagógica Supervisionada, ao fim da quarta semana.

O primeiro momento desenvolveu-se num contexto educativo de *berçário*, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, localizada no concelho da Batalha. Esta instituição acolhia crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os dez/doze anos, nas valências de: creche, jardim de infância e centro de atividades de tempos livres (CATL).

No que concerne ao espaço da creche onde desenvolvi a Prática Pedagógica Supervisionada – o *berçário* – pode dizer-se que dispunha de uma área organizada de forma a proporcionar um ambiente facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Ao nível da sua constituição, o *berçário* era composto por sala de berços/sala-parque, uma copa de leites e uma zona de higienização, indo ao encontro do definido na Portaria nº 262/2011 de 31 de Agosto. Ainda relativamente ao espaço do *berçário*, havia à entrada duas divisões que se destinavam ao acolhimento dos bebés. Apenas nessas duas divisões, podia o adulto circular sem o recurso a um calçado de utilização única ou sem as proteções plásticas adequadas.

Relativamente ao grupo de crianças que frequentava o *berçário*, este era constituído por quatro bebés com idades compreendidas entre os quatro e os nove meses, todos do sexo feminino. À exceção de uma bebé que residia no concelho de Leiria, as restantes bebés residiam no concelho da Batalha.

O segundo momento da Prática Pedagógica Supervisionada desenvolveu-se numa *sala de 2/3 anos*, numa instituição particular, localizada na freguesia de Marrazes, concelho

de Leiria. Esta instituição acolhia crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os cinco anos, nas valências de: creche e jardim de infância. A valência de creche era constituída pelo *berçário* e pelas salas de *aquisição de marcha* e de *2/3 anos*.

No que respeita à sala de *2/3 anos*, onde desenvolvi o segundo e o mais prolongado momento da Prática Pedagógica Supervisionada, era um espaço em forma de “L”, sendo que o espaço maior era destinado às atividades livres e planeadas que se podiam realizar com as crianças. O espaço menos era constituído por uma casa de banho destinada ao uso exclusivo das crianças.

O espaço destinado às atividades livres ou planeadas estava dividido pelas seguintes áreas:

- Área da casinha, que era composta por alguns móveis que caracterizavam o espaço comum de uma casa (cama, mesa, cadeiras, fogão);
- Área da biblioteca, composta por uma estante recheada de livros e por bancos que apoiavam a prática da leitura;
- Área da mesa de atividades, com uma mesa redonda e diversas cadeiras;
- Área dos jogos, composta por diversos materiais educativos.

Relativamente ao grupo de crianças, este era constituído por doze crianças com idades compreendidas entre os trinta e os quarenta e cinco meses, sendo que oito crianças eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino.

Uma vez que o ensaio investigativo apresentado numa secção mais adiante do presente relatório foi desenvolvido no contexto educativo da sala das crianças com 2 e 3 anos, considera-se de potencial interesse apresentar uma caracterização do desenvolvimento infantil das crianças destas idades.

## 1.2. DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA – 2 E 3 ANOS DE IDADE

De acordo com Caetano, Silveira, e Gobbi (2005), o desenvolvimento motor

é um processo de alterações no nível de funcionamento de um indivíduo, onde uma maior capacidade de controlar movimentos é adquirida ao longo do tempo. Esta contínua alteração no comportamento ocorre pela interação entre as exigências da tarefa (físicas e mecânicas), a biologia do indivíduo (hereditariedade, natureza e fatores intrínsecos, restrições estruturais e funcionais do indivíduo) e o ambiente (físico e sócio-cultural, fatores de aprendizagem ou de experiência), caracterizando-se como um processo dinâmico no qual o comportamento motor surge das diversas restrições que rodeiam o comportamento (p. 2).

O desenvolvimento das áreas sensoriais e motoras do córtex facilita as alterações ao nível do desenvolvimento motor, possibilitando à criança fazer mais aquilo que pretende (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). De acordo com as mesmas autoras, os ossos e os músculos da criança ficam mais fortes, a capacidade da sua caixa pulmonar aumenta, tornando possível à criança correr, saltar e trepar mais longe, mais rápido e melhor.

De facto, no período dos 2 e 3 anos, acontecem grandes progressos nas competências motoras das crianças, tanto nas competências motoras grossas (correr ou saltar, por exemplo), como nas competências motoras finas (desenhar ou abotoar, por exemplo). Outro marco importante no que respeita ao desenvolvimento motor nas crianças destas idades, corresponde ao início da definição da lateralidade, ou seja, a criança começa a mostrar uma preferência pela mão direita ou pela mão esquerda (ibidem).

De acordo com Craig (1996), referido por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007), verifica-se uma relação entre o rápido desenvolvimento cerebral e a capacidade de aprender de forma complexa. O aperfeiçoamento das competências motoras grossas e das competências motoras finas traduz-se no desenvolvimento infantil ao nível da cognição.

Hoje sabe-se que o desenvolvimento cognitivo se inicia ainda antes do nascimento da criança, evoluindo ao longo dos anos de vida. No período de vida que aqui é caracterizado, a criança é dotada de “um pensamento mágico, imaginativo e metafórico” (Tavares *et al.*, 2007, p. 52). De acordo com estes autores, esse pensamento da criança deve-se à sua imaginação prodigiosa (com ela a criança torna os seus desejos realidade,

baseando-se na fantasia, sem diferenciar o essencial do superficial, a parte do todo e o geral do particular).

Jean Piaget denominou este período por estágio pré-operatório (localizado entre os 2 e os 7 anos de idade), no qual a criança se torna “gradualmente mais sofisticada no uso do pensamento simbólico<sup>1</sup>” (Papalia *et al.*, 2001, p. 312).

No estágio pré-operatório, segundo a perspectiva piagetiana, a criança conquista progressos cognitivos no que respeita à função simbólica, à compreensão da(s) identidade(s), à compreensão da relação causa e efeito, à capacidade de classificação e à compreensão do número (*ibidem*). Outra característica do pensamento pré-operatório é o egocentrismo intelectual e, segundo Tavares *et al.* (2007), consiste na incapacidade que a criança tem em compreender o ponto de vista do outro, uma vez que se centra apenas no seu ponto de vista.

Em suma, o pensamento da criança no estágio pré-operatório caracteriza-se por ser rígido e estático; irreversível; focalizado no aqui e agora; centrado numa dimensão; egocêntrico; focalizado na evidência sensorial e intuitivo (Berger, 2000, referido por Tavares *et al.*, 2007).

No que concerne ao desenvolvimento da linguagem neste período de vida, as evoluções acontecem num curto espaço de tempo e de forma significativa:

- Aos 24 meses: a criança usa muitas frases de duas palavras, mostrando querer falar;
- Aos 30 meses: a criança aprende palavras novas quase todos os dias; fala combinando três ou mais palavras. Ainda que efetue erros gramaticais, compreende muito bem os outros;
- Aos 36 meses: a criança diz até 1000 palavras, ainda que efetue alguns erros de sintaxe (adaptado de Bates, O’Connell & Shore, 1987; Capute, Shapiro & Palmer, 1987; Lalonde & Werker, 1995; Lennenberg, 1969, referidos por Papalia *et al.*, 2001).

---

<sup>1</sup> Entende-se por pensamento simbólico, “o pensamento infantil, que envolve o uso de palavras, gestos, imagens e ações para representar ideias, pensamentos ou comportamentos” (Tavares *et al.*, 2007, p. 52).

De acordo com Piaget (1983), do desenvolvimento da linguagem resultam três consequências fundamentais para o desenvolvimento mental: i) o início da socialização; ii) o aparecimento do próprio pensamento; iii) uma interiorização da ação, que passa de puramente perceptiva e motora para poder passar a reconstituir-se no plano intuitivo das imagens e das «experiências mentais».

No que respeita ao desenvolvimento psicossocial, as crianças de 2 e 3 anos de idade vão adquirindo uma compreensão cada vez maior de si própria e do seu lugar e papel num contexto social particular, aprendendo normas e regras sociais e significados culturais da sociedade em que se inclui (Tavares *et al.*, 2007).

Neste período de vida da criança, sucedem-se transformações paralelas, como a aprendizagem de estratégias que a ajudam a lidar com emoções fortes (como, por exemplo, a ansiedade), bem como a lidar com os próprios sentimentos de autonomia e independência (Piaget, 1983; Tavares *et al.*, 2007). De acordo com estes últimos, a autonomia e a independência permitirão que a criança controle os ambientes físico e social em que se encontra, de forma gradual e progressiva.

A criança, ao desenvolver estratégias para lidar com os próprios sentimentos, vai aprendendo a controlar o contexto que a rodeia, integrando esses dados na estrutura da personalidade. Estes sentimentos vão acompanhando a construção da sua identidade pessoal e cultural e a sua própria personalidade. Segundo Erikson (1950) referido por Papalia *et al.* (2001), durante a crise psicossocial autonomia *versus* vergonha/dúvida, a criança adquire um equilíbrio entre a autodeterminação e o controlo exercido pelos outros, substituindo o controlo externo pelo autocontrolo. Neste processo, o treino do controlo esfinteriano<sup>2</sup> é um passo importante, no sentido em que a criança conquista maior autonomia e autocontrolo.

No que concerne à vinculação, a criança revela interações concretas com o grupo de pares, tendo as suas abordagens amigáveis mais probabilidade de serem concretizadas com sucesso (Fagot, 1997, referido por Papalia *et al.*, 2001). Concretamente, a partir dos 3 anos de idade, as crianças “seguras são mais curiosas, competentes, empáticas, resilientes e autoconfiantes, dão-se melhor com as outras crianças e têm mais tendência para formar relações de amizade próximas” (Arend, Gove & Stroufe, 1979; Elicker *et*

---

<sup>2</sup> Nesta fase, o desenvolvimento da linguagem revela-se importante, na medida em que as crianças se tornam cada vez mais independentes, quando são mais capazes de fazer compreender os seus desejos (Papalia *et al.*, 2001).

*al.*, 1992; Jacobson & Wille, 1986; Waters, Wippman & Stroufe, 1979; Youngblade & Belsky, 1992 referidos por Papalia *et al.*, 2001, p. 251).

Neste período de vida da criança, a imagem do *self* é central, a criança vai criando a imagem que tem de si própria e percebendo como se sente em relação a essa imagem. Conhecendo as características de desenvolvimento das crianças, de seguida são apresentadas as minhas experiências em contexto de creche sob a forma de reflexão.

### 1.3. EXPERIÊNCIA(S) EM CONTEXTO DE CRECHE: REFLEXÕES E APRENDIZAGENS

*A creche, numa fusão constante de cuidados e educação, pode promover experiências valiosas na vida das crianças, das suas famílias e dos profissionais que aí trabalham, desenvolvendo e facilitando a aprendizagem da criança através das interacções com o mundo físico e social (Portugal, 2000, p. 89).*

O papel da creche na vida de uma criança pequena tem vindo a ser cada vez mais valorizado na comunidade educativa. O trabalho de autores como Gabriela Portugal, Cristina Parente ou Sara Barros Araújo contribuem para a clarificação e valorização da creche e dos seus efeitos no desenvolvimento e bem-estar de bebés e de crianças muito pequenas. Atualmente, a creche é um contexto real que significa a satisfação de uma necessidade de muitas famílias (Portugal, 2000).

Valorizando a creche enquanto resposta social, apresento uma reflexão crítica e fundamentada acerca da(s) minha(s) experiência(s) em contextos educativos diferenciados. Esta reflexão procura ressaltar as aprendizagens realizadas e o seu papel na minha formação pessoal e profissional.

Assim, para efeitos de reflexão, o meu processo de aprendizagem da profissão de educadora de infância advém dos momentos surgidos ao longo da prática de ensino supervisionado. Destes momentos, destaco os que, para mim, se mostraram relevantes, organizando-os em cinco referentes:

- Ser educadora em contexto de creche;
- Processo(s) de adaptação do bebé à creche;
- Processo(s) de ensino-aprendizagem em creche;
- Processo(s) de avaliação em contexto de creche;
- Aprendizagens advindas da Prática Pedagógica Supervisionada em creche.

### 1.3.1. SER EDUCADORA EM CONTEXTO DE CRECHE

O que é ser educadora em contexto de creche? Uma questão que não tem ainda uma resposta exata e concreta para mim. Trata-se de uma resposta que sinto que ainda tenho que ir construindo ao longo do tempo. Contudo, posso afirmar que antes da entrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, as noções que tinha relativamente à ideia do que é ser educadora em contexto de creche passavam pela mera satisfação das “necessidades afectivas, emocionais, higiénicas, nutricionais, entre outras” (Reflexão da 2ª semana da Prática Pedagógica Supervisionada, do 1.º semestre, ver Anexo 1) das crianças que frequentariam uma creche (alimentar, pôr a dormir, mudar a fralda, trocar de roupa quando necessário, acompanhar ao quarto de banho). Pensava que havia atividades planeadas (talvez uma por dia) que estimulassem o desenvolvimento da criança a nível sensorial e motor.

À medida que as experiências foram surgindo, o papel do(a) educador(a) em *creche* foi-se definindo. Fui descobrindo que ser educadora em *creche* ia para além da satisfação das necessidades básicas do bebé (ou da criança pequena) ou da realização de uma atividade diária planeada. Na minha perspetiva, o papel do(a) educador(a) em contexto de creche pode resumir-se nas seguintes palavras: promover um processo de desenvolvimento afetivo, harmonioso e respeitador, proporcionando às crianças contextos de aprendizagem significativa. Mas como promover um desenvolvimento afetivo, harmonioso e respeitador? Como proporcionar contextos de aprendizagem significativa?

Para responder a estas questões apresento uma lista de características que, para mim, definem o papel do(a) educador(a) em *creche* e, simultaneamente, me auxiliam na procura de promover um desenvolvimento afetivo, harmonioso e respeitador, bem como na procura de proporcionar contextos de aprendizagem significativa. A construção desta lista teve em conta aspetos como as vivências que foram surgindo no meu percurso de mestranda em contexto de creche e as leituras realizadas em bibliografia de referência (Portugal, 1998; Portugal, 2000; Matta, 2001; Papalia, Olds, & Feldman, 2001; Portugal & Laevers, 2010; Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011).

Assim, de acordo com a minha opinião, o papel do(a) educador(a) em contexto de creche consiste em:

- Olhar para cada bebé ou criança pequena como ser único e individual;
- Conhecer as características de cada bebé ou criança pequena;
- Compreender e reconhecer as necessidades de cada bebé ou criança pequena;
- Responder às necessidades físicas e psicológicas de cada bebé ou criança pequena de forma adequada;
- Estabelecer uma relação de confiança com o bebé ou com a criança pequena;
- Promover um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento do bebé ou da criança pequena;
- Proporcionar oportunidades ao bebé ou à criança pequena para interagir com outros bebés ou com outras crianças pequenas;
- Permitir que o bebé ou a criança pequena explore utilizando todos os sentidos;
- Refletir acerca do processo de ensino-aprendizagem;
- Atribuir primazia às rotinas diárias e aos tempos de atividades livres;
- Desenvolver e facilitar a aprendizagem da criança através de interações com o mundo físico e real;
- Saber justificar as ações educativas e as práticas metodológicas;
- Avaliar o processo de ensino-aprendizagem de forma justa e coerente;
- Promover uma relação estreita entre família e instituição;
- Procurar fomentar um ambiente saudável e harmonioso com todos os intervenientes do contexto educativo, quer ao nível restrito da sala, quer ao nível alargado da instituição.

Desta lista, saliento os dois aspetos que, na minha perspetiva, diferenciam o papel do(a) educador(a) em contexto de creche dos restantes níveis de ensino. O primeiro diz respeito à relação de confiança entre o bebé ou a criança pequena e o(a) educador(a), que se mostra fundamental para que o bebé ou a criança pequena se sinta seguro e confortável durante a permanência na creche. O segundo respeita à importância das rotinas diárias e dos tempos de atividades livres que, para além de representarem grande parte do tempo em contexto de creche, devem ser encaradas como situações promotoras do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Na minha perspetiva, para se ser educadora de infância não basta gostar de crianças (se bastasse poderia haver muito mais educadores de infância). É certo que é preciso gostar para querer permanecer perto de um grupo de crianças várias horas diárias, cinco dias por semana. Efetivamente, gostar de crianças é um elemento necessário para querer estar com elas, contudo parece-me que gostar de estar com as crianças é um único elemento fundamental para se querer ser educadora de infância.

Quando o contexto educativo corresponde ao da creche, parece-me que esse gostar de estar com as crianças tem de ser bastante significativo, uma vez que se interage com bebés ou com crianças muito pequenas, que necessitam de um grande apoio por parte do(a) educador(a), devido à reduzida autonomia que revelam. Nesta reduzida autonomia que as crianças que frequentam a creche têm, reside uma característica do papel do(a) educador(a): proporcionar às crianças situações que fomentem a conquista de autonomia. Por exemplo, nas situações relacionadas com a alimentação, o(a) educador(a) deverá permitir que, a partir do momento em que seja possível, a criança coma pela sua própria mão; ou, em situações que envolvam a higiene, o(a) educador(a) deverá deixar que a criança lave as suas mãos sozinha. Acredito que crianças mais autónomas, poderão ser crianças mais seguras de si mesmas, pois tomam consciência do seu *eu*, ou seja, vão-se conhecendo a si próprias.

No que respeita ao papel do(a) educador(a), saliento também a função que este tem no processo de adaptação de um bebé à creche. Servindo como mediador perante as angústias, os receios e as dúvidas dos familiares do bebé e perante a novidade que o ambiente da creche representa para o bebé. Pretendo refletir acerca da temática da adaptação de um bebé à creche no próximo referente.

### *1.3.2. PROCESSO(S) DE ADAPTAÇÃO DO BEBÉ À CRECHE*

A entrada do bebé na creche pela primeira vez representa um momento único na vida da criança e dos seus cuidadores, nomeadamente da mãe, devido ao vínculo singular que, normalmente, existe entre ambos. Como tal, a relação que a criança constrói com a mãe e vice-versa é algo de extrema resistência e consistência – a chamada *vinculação*, o comportamento que permite ao bebé estabelecer e manter a proximidade ou contacto com a mãe, resultando uma relação emocional única, específica e duradoura (Portugal, 1998; Figueiredo, 2003).

Com efeito, a vinculação é algo de grande pertinência na relação entre a criança e a mãe, pelo que tem vindo a despoletar interesse pela comunidade educativa e científica, com o intuito de se compreender melhor as suas características, a forma como ela se processa, bem como avaliar as suas consequências na vida futura da criança, nomeadamente a nível relacional, emocional e afetivo.

De acordo com Bowlby, numa conclusão com mais de 50 anos, acredita-se que é vital para a saúde mental do bebé e da criança pequena a vivência de uma relação calorosa, íntima e contínua com a sua mãe ou de uma pessoa que cuide regularmente, na qual ambas as partes encontrem satisfação e prazer. Hoje sabe-se que essas experiências iniciais funcionam como modelo para relações íntimas na vida futura do bebé ou da criança pequena (Zeanah & Shah, 2011).

O momento da entrada da criança pela primeira vez na creche pode tornar-se em algo doloroso para algumas mães (que criam em si mesmas níveis de ansiedade muito grandes), o que pode ser explicado com a existência do vínculo que se constrói entre mãe e filho. Muitas vezes, os níveis de ansiedade consistem em preocupações com o seu filho e com os cuidados que precisa de ter ao nível da alimentação, do sono, de higiene, das brincadeiras, do agarrar ao colo.

Na minha perspetiva, a ansiedade por parte da mãe trata-se de algo contextualizado, uma vez que, quem melhor do que a mãe (na ausência da figura maternal, a pessoa que está mais próxima do bebé ou da criança pequena) para conhecer profundamente as características do seu filho? É por isso que, na hora da entrega da criança na creche por parte da mãe (ou a pessoa mais próxima da criança), esta faz uma série de recomendações, relativas à criança, à pessoa que a recebe (o(a) educador(a) de infância ou auxiliar de ação educativa da sala que a criança irá frequentar). Desta forma, a pessoa que entrega a criança pode ficar mais tranquila, relativamente à qualidade do tempo que esta irá permanecer na creche.

No processo de entrada da criança pela primeira vez na creche, na minha opinião, o(a) educador(a) exerce um papel fundamental. Não só no sentido de acolher a criança o melhor possível num ambiente que é estranho para ela, como também mostrar-se predisposta para escutar os receios e as inseguranças da mãe ou da pessoa que está mais próxima da criança (que poderá também vivenciar esse processo de forma intensa).

Acredito que, por vezes, numa fase inicial, o adulto (a mãe ou a pessoa que está mais próxima da criança) necessite de uma atenção redobrada por parte do(a) educador(a), no sentido de tranquilizar os seus receios e as suas inseguranças.

Talvez, por isso, seja pertinente e apaziguador a mãe, o pai ou o(s) adulto(s) mais próximo(s) da criança visitar(em), previamente, a instituição que o seu filho ou familiar irá frequentar e conhece também o(a) educador(a) responsável pela sala onde a criança será acolhida, bem como a auxiliar de ação educativa da mesma. Desta forma, o(s) adulto(s) pode(m) conversar, colocar as questões que achar(em) relevantes aos adultos da sala, iniciando uma interação baseada no bem-estar e processo de desenvolvimento e aprendizagem do bebé ou da criança pequena.

No sentido de conhecer e compreender o processo de adaptação do bebé à creche, enquanto educadora estagiária realizei um pequeno ensaio investigativo que, posteriormente, deu mote a este referente (*Processo(s) de adaptação do bebé à creche*). O ensaio investigativo consistiu em registar todos os dados que definiram o dia a dia de um bebé de 4 meses, que ingressou pela primeira vez em contexto de creche.

Para tal, no dia do registo, as informações que a mãe do bebé disse à educadora, no momento do acolhimento, foram registadas integralmente (ver questões 2 e 5 do Anexo 2). Outras informações foram igualmente recolhidas através da observação direta, como a hora que a criança chegara à creche; a pessoa que a levava; se chegara a dormir ou não; se levava algum brinquedo; a roupa que levava vestida; o tempo que a criança dormira enquanto esteve na creche; o local onde dormira; o tempo que permanecera na creche; a pessoa que a fora buscar; e a roupa que levava no final do dia (ver questões 1, 3, 4, 6, 7, 8, 8.a, 9, 10, 11 do Anexo 2). Outros dados foram recolhidos junto da educadora titular do *berçário*, uma vez que tivera tido possibilidade de conversar com a mãe do bebé em momentos anteriores e, como tal, melhor conhecia a criança. Com ela fiquei, também, a saber a localização da cama onde o bebé dormira na creche e a relação que a criança mantinha com a sua chupeta (ver questões 8.b e 12 do Anexo 2).

Por razões diversas, houve necessidade de abandonar o local de Prática Pedagógica Supervisionada onde se processara o registo acima mencionado, tendo sido possível fazer o registo de apenas um dia. No entanto, esta recolha de dados permitiu-me perceber que uma relação estreita entre a mãe e o(a) educador(a) se mostra

verdadeiramente importante para a adaptação do bebé que entra pela primeira vez na creche se desenvolver de forma tranquila e harmoniosa.

Foi também possível perceber que o papel do(a) educador(a) que recebe o bebé, que entra pela primeira na creche, é preponderante no processo de adaptação ao novo contexto por parte da criança. Por um lado, o(a) educador(a) representa uma postura tranquilizadora perante os pais (estes esperam ir para os seus locais de trabalho pensando que o seu filho está bem entregue e num ambiente facilitador ao seu desenvolvimento e aprendizagem), por outro lado, o(a) educador(a) assume um papel importante para o bebé que entra pela primeira vez na creche, proporcionando-lhe um ambiente harmonioso, afetuoso, estimulante e onde o bebé se sinta confiante.

Deste modo, na creche estão reunidas as condições que tornam possível a resposta às necessidades físicas e psicológicas do bebé que, de acordo com Portugal (2000), consistem numa relação com alguém em quem confiem; num ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; que proporcione oportunidades para interagirem com outras crianças e liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos.

A adaptação de um bebé ou de uma criança pequena à creche é algo que, na minha perspetiva, deve ser tido em consideração no momento de pensar no processo de ensino-aprendizagem. À partida, um bebé ou uma criança pequena que está a iniciar o processo de adaptação à creche reage de forma diferente quando comparada com um bebé ou uma criança pequena que já está adaptado ao ambiente da creche. Refletir acerca do(s) processo(s) de ensino-aprendizagem em contexto de creche é o objetivo do referente seguinte.

### *1.3.3. PROCESSO(S) DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE CRECHE*

Como em qualquer nível educativo, parece-me que o(s) processo(s) de ensino-aprendizagem em contexto de creche deve ser centrado na criança e planeado em função das características do grupo de crianças. Sempre que possível, pensado e preparado com as crianças. E, sempre, realizado com elas.

Mas será que só existe processo de ensino-aprendizagem quando se trata de algo organizado? Na perspetiva de Portugal (2000), na creche o principal não são as atividades planificadas, ainda que se mostrem bastante ajustadas, mas sim as rotinas

diárias e os tempos de atividades livres. Não obstante a realização de atividades planeadas, dever-se-á ter a consciência de que estas são apenas uma pequena parte daquilo que será a educação em creche.

A ideia do que será o processo de ensino-aprendizagem em contexto de creche sugere-me que a preocupação de um(a) educador(a), em contexto de creche, deve incidir-se nas próprias rotinas e nas ações educativas de caráter livre uma vez que serão potenciais veículos promotores de aprendizagem e desenvolvimento, por parte da criança. Por outras palavras, é na trivialidade das atividades diárias que, por vezes, acontecem autênticas aprendizagens significativas. As ações relativas à higiene, à alimentação, ao sono, entre outras, são momentos educativos que não devem ser realizados mecanicamente, devem sim ser ativamente fomentados como momentos de interação, de comunicação e de troca afetiva (Coelho, 2009).

Exemplo de um momento promotor de aprendizagem significativa é o ato de mudar a fralda a um bebé ou a uma criança pequena, quando este é envolvido por um discurso de explicitação à criança do que vai acontecendo durante a muda da fralda e, primordialmente, é envolvido por um respeito e uma focalização. O relato que se segue ilustra o respeito e a focalização mencionados e que definem a qualidade das relações que se devem estabelecer com a criança, em contexto de creche.

Um bebé de 5 meses está no chão com vários brinquedos à sua volta. O bebé observa ainda as outras seis crianças que estão na mesma sala. De tempos a tempos agarra um brinquedo e explora-o com os olhos e mãos. A criança está com a fralda suja. Estamos perante um bebé contente mas molhado e sujo. Ouve-se uns passos e o olhar do bebé dirige-se para o local de onde vem o som. Avistam-se umas pernas e pés que se dirigem à criança. Uma voz diz: “Carolina, pergunto-me a mim mesmo como é que tu estarás?”. As pernas ajoelham-se junto à manta e o resto da pessoa aparece. O bebé vê uma cara simpática aproximar-se. Carolina sorri e faz um arrulho. A educadora responde-lhe e nota então a fralda molhada... “Carolina temos de mudar a fralda”, diz. Carolina responde sorrindo e arrulhando. Agarrando-a com as mãos a educadora diz: “Vou-te pegar”. Carolina responde ao gesto e palavras com um ligeiro movimento corporal. Continua a sorrir e a arrulhar. A educadora levanta-a. À medida que atravessam a sala, Carolina tenta alcançar um brinquedo que está numa prateleira fora do seu alcance. “Eu sei que tu queres aquele brinquedo mas tens de esperar alguns minutos”, diz a educadora compreensivamente. “Primeiro, vou mudar-te as fraldas”, acrescenta gentilmente e com firmeza. Ela deita Carolina na mesa onde se mudam as fraldas. Carolina observa a sala, a educadora fala com ela chamando a atenção de Carolina para o seu rosto. “Olha, Carolina, vou tirar-te a fralda suja”. Ela mostra-lhe a fralda. Carolina olha e começa a contorcer-se um pouco e a agitar-se. “Vês onde vou pôr a fralda?” A educadora chama a atenção de Carolina para o sítio da fralda. “Agora a fraldinha lavada...” A educadora

mostra-lhe a fralda. Carolina tenta agarrá-la. “Sim, podes mexer-lhe”, diz a educadora. “Agora, vamos limpar”, diz a educadora limpando-lhe o rabinho. Carolina distrai-se com um barulho que surge no fundo da sala. A educadora aguarda. Quando volta a ter a sua atenção, repete “levantar o rabinho para limpar e pôr a fraldinha...”. À medida que diz isto, limpa-a e coloca-lhe a fralda nova.

“Susana, olha pus isto...”, diz uma voz de criança para a educadora. A educadora mantém a sua atenção focalizada em Carolina. “Agora não posso ir ver isso, Pedro. Estou a mudar a Carolina. Assim que terminar, já vou ter contigo”.

Carolina começa a contorcer-se e tenta virar-se. “Já estamos quase a terminar”. A educadora acaricia-a e envolve-a novamente na tarefa. “Vês, vou fazer mais depressa. “Carolina contorce-se para olhar. “Linda menina que presta muita atenção”. A educadora sorri. “Pronto, já está. Terminámos, queres sentar-te?” Ela agarra-se e puxa-a. Carolina estica os braços, fazendo pequenos arrulhos ao mesmo tempo. A educadora imita os seus sons. Ambas riem. Então a educadora pega nela e dá-lhe um beijo (Portugal, 2000, pp. 89-90).

Enquanto futura educadora de infância e estando a realizar um trabalho relativamente à educação de infância, era inevitável transcrever este relato que, na minha perspetiva ilustra a ação educativa ideal em creche. Parece-me ideal e ser perfeitamente exequível. Diria que está ao alcance de um querer, de um querer proporcionar um processo de desenvolvimento e aprendizagem harmonioso, afetuoso e respeitador às crianças.

Na minha opinião, no relato estão registadas atitudes levadas a cabo pela educadora que promovem (1) o respeito que a educadora mostra ter perante a brincadeira da criança; (2) a comunicação que a educadora estabelece com a criança e esta com a educadora; (3) o cuidado que a educadora tem em avisar a criança da necessária muda da fralda; (4) o cuidado que a educadora tem em avisar antecipadamente a criança que vai pegar nela; (5) o respeito pela vontade da criança quando esta mostra que deseja um brinquedo; (6) a gentileza e a firmeza em união, reveladas pela educadora; (7) a preocupação da educadora em mostrar os objetos à criança e em dizer os seus nomes correspondentes; (8) o cuidado que a educadora revela ter quando diz à criança os passos que vai dando na muda de fralda, mostrando respeito pelo seu espaço; (9) o saber esperar pela atenção da criança; (10) o manter a focalização na criança mesmo tendo sido interrompida; (11) o cuidado em tranquilizar a criança quando esta ficou mais agitada; (12) a própria cumplicidade que existe entre educadora e criança.

A cumplicidade revelada no relato foi, de facto, o que mais me fascinou. Na minha perspetiva, uma vez construída a cumplicidade entre a educadora e a criança, está o caminho livre para acontecimentos significativos, tanto para a criança como para a

educadora. A cumplicidade funciona como base para uma ação educativa harmoniosa, respeitadora e afetuosa, proporcionando aprendizagens significativas para todos os intervenientes do contexto educativo (crianças, educadores, familiares das crianças e auxiliares de ação educativa).

Ao falar de processo de ensino-aprendizagem em contexto de creche é inevitável falar do processo de avaliação. No referente seguinte, debruçarei a minha reflexão sobre a temática da avaliação em *creche*.

#### 1.3.4. PROCESSO(S) DE AVALIAÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE

O processo de avaliação corresponde a um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o ato de avaliar está implícito em todos os momentos do quotidiano e nas ações educativas (Godoi, 2010). Na minha opinião, a avaliação é importante, porque no momento de avaliar está envolvida uma componente de reflexão e decisão sobre a prática educativa. Nessa perspetiva, a avaliação afigura-se como instrumento de monitorização do processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de atribuir um valor real e bastante significativo à prática de avaliar e ao que a própria avaliação significa para o processo de ensino-aprendizagem, desde sempre, a avaliação representa para mim uma tarefa delicada e complexa, sendo que deve ser igualmente concreta e objetiva. “Talvez por ser difícil conciliar os dois lados da avaliação – o delicado e complexo e o concreto e objetivo – torna o acto de avaliar, consequentemente, difícil” (Reflexão 3<sup>a</sup> semana da Prática Pedagógica Supervisionada, do 1.º semestre, ver Anexo 3).

O que é avaliar? Parece-me que seja importante, para alguém que está a iniciar o seu caminho na profissão de educadora de infância, conhecer o conceito de avaliar. Muitos são os autores que definem o termo *avaliar*. Ribeiro e Ribeiro (2003) sugerem uma definição com a qual eu me identifiquei, pois retrata o que, neste momento, eu entendo por avaliar. Assim, para os autores avaliar “corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas (ou não planeadas), o que se vai traduzir numa descrição que informa (a comunidade educativa) sobre os objetivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades” (p. 337).

Porque será que a avaliação é um processo tão complexo? Na minha perspectiva, avaliar revela-se (tão) complexo porque se trata de fazer uma apreciação do processo de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança ou de um grupo. Algo que não é estanque, nem determinado por limites definidos. Pelo contrário, parece-me que, no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem, não existem limites, quando muito, podem existir metas que o orientem e preconizem a conquista de aprendizagens e desenvolvimento.

Aliada à natural complexidade que envolve o processo de avaliar, a ausência de receitas para auxiliar nesse processo torna ainda o mesmo mais difícil de colocar em prática. Na verdade, na minha opinião, existirem receitas para avaliar não seria exequível. Ao existirem, desejar-se-ia que houvesse uma adequada ao processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada realidade educativa, ou seja, de cada grupo de crianças e de cada criança, bem como de cada faixa etária. Desta forma, aquando o início de um novo ano letivo (ou mesmo antes), o(a) educador(a) poderia contar com um processo de avaliação já preparado. Todavia, parece-me que não seja possível avaliar com justeza o processo de desenvolvimento e aprendizagem de qualquer grupo de crianças ou de qualquer criança sem conhecer as suas características previamente.

Por outras palavras, o processo de avaliação não tem qualquer sentido sem que nele estejam subjacentes as características do grupo de crianças e de cada criança individualmente. Na minha opinião, apenas dessa forma, se consegue desenvolver a avaliação, com o intuito de orientar o processo de desenvolvimento e aprendizagem que diz respeito àquele grupo de crianças ou àquela criança.

Mas, como se avalia em contexto de creche? Trata-se de uma questão que tem vindo a acompanhar o meu caminho na procura de aprender a tornar-me uma educadora de infância. Também por não saber responder de forma clara e objetiva a essa questão, avaliar se tenha revelado um exercício tão complexo para mim. Quer na preparação do processo de avaliação, quer no colocar em prática do mesmo. Como defendem Tavares e Alarcão (2005) reconhecer a complexidade do processo de avaliar é primordial para a dissipação da inquietude relativamente à avaliação.

Na minha perspectiva, no que respeita ao modo como se avalia e aos instrumentos que se utilizam, o processo de avaliação é algo muito pessoal e individual. O que significa que

cada educador, individualmente, constrói o seu próprio caminho de acordo com o que se identifica e com o que considera relevante para o processo de ensino-aprendizagem, tendo sempre em consideração cada criança que também está envolvida no mesmo.

Aliado ao facto do processo de avaliação ser algo muito pessoal e individual, uma vez que cada educador constrói os seus instrumentos de avaliação de acordo com o que o define, é possível ter em conta algumas ideias que podem facilitar a preparação do mesmo. Drummond (2005) sugere ao(à) educador(a) que este, ao preparar os momentos de avaliação, reflita nos seguintes tipos de opções: i) opções relativas às crianças, as crianças são seres com características próprias e cruciais para o ato de avaliar; ii) opções relativas à natureza e qualidade do sucesso de cada criança, evidenciando o onde ou o que se revelou importante para o sucesso da criança (idealmente, atribuir-se-ia mais valor ao processo e menos ao resultado/produto final, contrariando a vincada tendência que acontece ainda nos dias de hoje) e iii) opções relativas à aprendizagem, que englobam todas as opções que dizem respeito à aprendizagem, nomeadamente aquelas que o(a) educador(a) pondera quando planeia alguma atividade, esperando que as crianças conquistem determinada aprendizagem.

Recordo-me dos momentos da Prática Pedagógica Supervisionada que se prendiam com a formulação de questões para os momentos de avaliação. A tendência era a de formular perguntas do tipo fechadas, cujas respostas apresentar-se-iam igualmente fechadas: resposta *sim* ou *não*. Aqui a avaliação resultaria num processo fechado, contrariando a ideia de que a avaliação corresponde a algo que se vai construindo, ao longo de um processo em movimento, dinâmico e evolutivo (Drummond, 2005).

Também o meu processo de aprendizagem relativamente à avaliação se revelou num processo dinâmico, evolutivo, em movimento. Prova disso mesmo é a diferença entre os momentos de avaliação registados nas planificações do primeiro e do último dia de Prática Pedagógica Supervisionada, respeitante ao semestre em contexto de creche (o primeiro semestre do ano letivo 2011-2012). No primeiro dia, os momentos de avaliação traduziam-se em afirmações, fazendo resultar numa avaliação extremamente fechada; ao contrário dos momentos do último dia, em que a avaliação socorreu-se de questões do tipo abertas, proporcionando um ato de avaliar mais profundo, valorizando processos em detrimento de resultados.

No futuro, muito tenho a aprender no que concerne ao processo de avaliação. Devo elaborar mais instrumentos e colocando-os em prática, verificar os que melhor resultam. Experimentando... praticando... tentando... aventurando-me no mundo da avaliação enquanto educadora de infância, posso definir com o que mais me identifico e a partir daí desenvolver processos de avaliação dinâmicos e evolutivos.

Em suma, pretendo procurar fazer sempre o mais justo e o que melhor se adequar às características do grupo de crianças e a cada criança individualmente. Realizando com elas a avaliação, esta será mais inclusiva. Desta forma, as crianças terão possibilidade de exercer um papel mais ativo no processo de avaliação, em particular, e no processo de ensino-aprendizagem, em geral.

Uma vez que no presente referente refleti, globalmente, acerca do processo de ensino-aprendizagem e do processo de avaliação, faz sentido que reflita acerca do processo de ensino-aprendizagem que desenvolvi, que proporcionei às crianças com quem interagi. Assim, no próximo referente debruço a minha reflexão sobre a minha prática, analisando-a sob um ponto de vista crítico e reflexivo.

### *1.3.5. APRENDIZAGENS ADVINDAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA EM CRECHE*

No momento de refletir acerca de cada semana de Prática Pedagógica Supervisionada que passara, as dificuldades eram significativas, pois nada era evidente, nada era claro o suficiente para o meu pensamento se prender a algo e expor de forma reflexiva e crítica. Pensava na planificação, pensava na atuação e, apesar de sentir que houvera sempre aspetos a melhorar, eu não os identificava com a clareza necessária.

Hoje, com a distância que o próprio tempo proporcionou, a minha visão sobre a Prática Pedagógica Supervisionada alterou-se, tornando-se mais nítida. Com a nitidez foi possível abrir caminho para a reflexividade e a crítica. Assim, um dos aspetos que melhora diz respeito às atividades planificadas. Hoje, consigo perceber que a escolha de determinado material não terá sido a melhor; como também a condução de determinada atividade terá tornado a mesma desinteressante para as crianças; ou a forma como foi introduzida determinada atividade terá conduzido ao desconforto de alguma criança, não sendo esse o intuito da mesma.

Prova disso mesmo foi a realização da atividade com os bebês, aquando do desenvolvimento da Prática Pedagógica Supervisionada na sala do berçário, que consistiu na manipulação de massas do tipo *espiral* e *cotovelinhos* pelos próprios bebês. As massas foram colocadas num determinado local da sala e as crianças foram deslocadas até lá para puderem manipulá-las. Três dos bebês reagiram com agrado às massas, mostrando vontade de manipular; o quarto bebê não mostrou satisfação nem vontade de explorar as massas, revelando resistência, começando mesmo a chorar. Depois de algumas tentativas de esse bebê sentir-se confortável perante aquele material, decidiu-se colocá-lo novamente no local onde estava (a manta onde brincava e passava a maior parte do tempo enquanto permanecia na creche). Pensou-se que talvez levando as massas até ele e não o inverso (como aconteceu no início da atividade) resultaria melhor. Efetivamente, “a receptividade e a aceitação por parte da criança relativamente às massas, já foram maiores, uma vez que a criança já mostrou interesse em procurar e manipular as mesmas” (Reflexão 4ª semana da Prática Pedagógica Supervisionada, do 1.º semestre, ver Anexo 4).

A realização dessa atividade permitiu conhecer mais um pouco os bebês que frequentavam à sala do berçário, permitiu-me conhecer novos limites de cada bebê. No caso concreto mencionado, compreende-se que, relativamente ao bebê que mostrou rejeição face ao novo material apresentado (as massas) longe do seu local de conforto, talvez numa situação futura se deva apresentar o novo material em locais que o bebê, à partida, se sinta confortável, pois já está habituado a eles. Relativamente aos outros três bebês, a margem para apresentar situações novas será maior.

Em suma, parece-me que conhecendo melhor as crianças, também melhor se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem adequando-o às suas características. Como defende Portugal (2000), as crianças muito pequenas desenvolvem-se em ambientes calorosos e atentos às suas necessidades individuais e as interações diádicas entre um adulto e a criança são os tempos por excelência de aprendizagem das crianças mais pequenas (Bronfenbrenner, 1979, referido por Portugal, 2000).

Outro aspeto que melhora corresponde ao processo de avaliação. Apesar de ter havido a preocupação de elaborar questões orientadoras para colocar em prática a avaliação em todas as planificações, o momento de avaliar foi algumas vezes esquecido, devido à forte envolvência proporcionada pelo facto de estar com as crianças. Nos momentos que

procedi à avaliação, sinto que a informação que podia retirar deles era bastante incipiente, não permitindo construir um registo contínuo e específico de cada criança. Assim, não consegui visualizar de forma clara a evolução de cada criança e, desta forma, consciencializar-me das suas facilidades e dificuldades, de modo a incidir-las no processo de ensino-aprendizagem.

Muito caminho tenho ainda de percorrer no respeito ao universo da avaliação. Tenho consciência que o processo de avaliação é um elemento útil no processo de ensino-aprendizagem, pois permite fazê-lo desenvolver-se de forma mais próxima das características do grupo de crianças. Uma vez que se pressupõe ocorrer avaliação simultaneamente que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, com a avaliação é possível ir conhecendo as próprias crianças. Feita a avaliação, o processo de ensino-aprendizagem pode enriquecer-se nos conhecimentos que a própria avaliação permitiu obter. Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem aproximar-se-á cada vez aos interesses e características de cada criança.

#### 1.4. ENSAIO INVESTIGATIVO – *QUAIS OS COMPORTAMENTOS DAS CRIANÇAS T., M. E C. NO MOMENTO DO ALMOÇO?*

No presente capítulo proceder-se-á à explicitação do ensaio investigativo colocado em prática no primeiro semestre da componente Prática Pedagógica em Educação de Infância, em contexto de creche, na unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada. O capítulo encontra-se dividido em cinco subsecções: o papel da rotina no desenvolvimento da criança, enquadramento teórico, metodologia (questões de investigação, objetivos do estudo e opções metodológicas; participantes e espaço de observação; técnica e instrumento de recolha dos dados; procedimentos; e tratamento dos dados), apresentação e discussão dos resultados e considerações finais, limitações do estudo e recomendações.

##### *1.4.1. O PAPEL DA ROTINA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA*

Numa instituição como uma creche, o almoço constitui um significativo momento do dia para todas as pessoas que fazem parte da instituição. Trata-se de um momento em que o grupo de crianças se reúne para partilhar uma refeição. No que respeita à presença do adulto durante o almoço, esta depende da forma como funciona cada instituição. Pode acontecer o(a) educador(a) estar presente durante o almoço e almoçar juntamente com as crianças, apoiando-as simultaneamente; pode não almoçar com as crianças, apoiando-as apenas; pode haver a presença de uma auxiliar de ação educativa ou de outra funcionária da instituição que também ajuda as crianças durante o almoço, permanecendo, pelo menos, duas pessoas adultas.

Sem explicitar demasiadamente o importante universo das rotinas diárias para o funcionamento num determinado contexto educativo, uma vez que para o presente estudo não se justifica, importa contudo referir algumas funções importantes que as mesmas desempenham. As rotinas i) representam um marco de referência que, uma vez aprendido pela criança proporciona uma liberdade de momentos, tanto às crianças como ao(à) educador(a), permitindo ocorrer uma dedicação ao que se está a fazer sem haver preocupação do que virá depois; ii) promovem o sentimento de segurança na criança, fazendo-a sentir comodamente e libertando-a da necessidade de estar a aprender sempre como se faz cada coisa; iii) ajudam na perceção da sucessão temporal, ou seja, uma vez que a rotina fixa a sequência temporal das condutas ou dos modos de realização de

algumas delas, a criança aprende a enfrentar a realidade diária, apercebendo-se da existência de fases, do nome dessas fases (almoço, sesta, lanche, entre outras) e do seu encadeamento sequencial (o que acontece antes, o que acontece depois, o que se faz no começo) (Zabalza, 1992).

Efetivamente, os momentos do almoço e do lanche, numa instituição que acolhe crianças, têm vindo a ser cada vez mais valorizados pela comunidade educativa, não apenas pelo facto de se constituírem como uma rotina, mas também por tudo o que representam na vida da criança. Caracterizados por serem momentos onde acontecem diversas vivências, como a degustação de alimentos, as refeições vão para além dos limites das experiências gastronómicas e da satisfação das necessidades das crianças. Tornam-se momentos privilegiados para o fomento das relações entre as próprias crianças e entre as crianças e os adultos.

Tal como sugerem Post e Hohmann (2011), “as refeições (...) das crianças vão para além da mera necessidade básica de uma alimentação nutritiva” (p. 219), podem representar momentos de aprendizagem para a criança de acordo com diversos pontos de vista, como o da socialização e o da autonomia, uma vez que a criança pode ser estimulada a comer pela sua própria mão; podem proporcionar a aprendizagem de noções de higiene e de saber estar à mesa, de aprender a compreender e a respeitar o ritmo do grupo (mesmo que cada criança contribua para o grupo com as suas variações individuais e pessoais); e por fim, podem fomentar o controlo das exigências pessoais, proporcionando uma aprendizagem nomeadamente ao nível da aceitação da ementa diária (Cordeiro, 2010).

É possível afirmar-se que, para a criança, o momento da refeição torna-se cada vez mais um momento de convívio social, onde forma atitudes positivas face ao momento da refeição que perdurarão pela vida fora, aprendendo igualmente competências sociais fundamentais para a convivência em sociedade (Peter Mangione, 1990, referido por Post & Hohmann, 2011), como a importância de lavar as mãos e a boca antes e depois das refeições e o saber estar à mesa, respeitando o outro.

## 1.4.2. METODOLOGIA

O momento das refeições, especialmente o almoço, despoletou para a investigadora diversas questões, tais como “O que fazer quando alguma criança recusa comer determinado alimento?”; “O que fazer quando alguma criança se recusa almoçar?”. O interesse em descobrir resposta às dúvidas que foram surgindo desencadeou a situação problema envolvida no presente estudo, que se apresenta em cinco partes distintas: na primeira parte são apresentadas as questões de investigação, os objetivos do estudo e as opções metodológicas; na segunda são apresentados os participantes e o espaço de observação; na terceira são explanados a técnica e o instrumento utilizados na recolha dos dados; na quarta é apresentado o processo de recolha dos dados e na quinta procede-se à apresentação e tratamento dos dados.

### *1.4.2.1. Questões de investigação, objetivos do estudo e opções metodológicas*

O ensaio investigativo focalizou-se nos comportamentos que três crianças assumiam durante o momento do almoço, com o intuito de se perceber que tipo de comportamentos foram demonstrados e, dessa forma, conhecer as próprias crianças, durante o almoço. Assim, os objetivos que sustentaram o presente ensaio investigativo foram:

- Observar a relação que as crianças estabeleciam com a comida;
- Observar a interação entre as crianças com os seus pares e com os adultos;
- Refletir acerca dos comportamentos que as crianças assumem, procurando decifrar o(s) seu(s) significado(s) para adequar a ação do(a) educador(a) no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Atendendo à natureza dos objetivos mencionados e da questão de partida que fez despoletar o presente ensaio investigativo – *Quais os comportamentos das crianças T., M. e C. no momento do almoço?* – considerou-se a metodologia qualitativa e interpretativa do tipo descritiva e de índole exploratória a mais adequada. A metodologia qualitativa e interpretativa adequa-se ao presente estudo uma vez que, segundo Bogdan e Biklen (1994) o paradigma metodológico possui características próprias, constatadas no presente estudo: (1) a fonte direta de dados é o ambiente natural – os comportamentos das crianças ao longo do almoço na creche –, constituindo

a investigadora o instrumento principal; (2) a particularidade de ser um estudo descritivo; (3) interessa mais o processo do que os resultados ou produtos do estudo; (4) a tendência para analisar os dados de forma indutiva por parte da investigadora; (5) o significado tem uma importância vital.

É ainda de referir que as características deste ensaio investigativo coincidem com as características de um estudo descritivo, uma vez que foram selecionadas questões para se proceder à recolha de informação sobre cada uma delas para, dessa forma, descrever o que se pesquisou (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

#### *1.4.2.2. Participantes e espaço de observação*

O estudo foi desenvolvido num grupo de doze crianças, com idades compreendidas entre os trinta e os quarenta e cinco meses (entre os dois anos e seis meses e os três anos e nove meses), numa sala de creche de uma instituição privada, localizada no concelho de Leiria, onde a investigadora desenvolveu a Prática Pedagógica Supervisionada, em contexto de Creche, ao longo do primeiro semestre do ano letivo 2011/2012, no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Para participarem neste ensaio investigativo foram selecionadas três crianças do grupo. Duas das três crianças eram do sexo masculino e uma era do sexo feminino. Relativamente à idade cronológica das três crianças, no momento em que o estudo foi realizado (início do mês de janeiro), uma delas tinha dois anos e dez meses, outra tinha dois anos e oito meses e a outra criança tinha dois anos e sete meses. A escolha das três crianças envolvidas no estudo deveu-se ao facto de, para a investigadora, estas demonstrarem comportamentos diversificados ao longo dos vários momentos do almoço que teve oportunidade de assistir, anteriormente à recolha dos dados. Denote-se que, a fim de salvaguardar o anonimato das crianças envolvidas no estudo, não são revelados os seus nomes próprios. As crianças são mencionadas através da letra inicial do seu nome, em conjunto com a palavra «criança». Desta forma, as crianças participantes são a criança T., a criança M. e a criança C.

Os comportamentos das crianças que levaram a investigadora a escolhê-las foram:

A criança T., por norma, aceitava bem as várias ementas da instituição, comendo sozinha todos os pratos que constituíam o almoço (sopa, segundo prato e fruta ou

sobremesa); contudo, a criança rejeitava algumas ementas, o que começou a intrigar a investigadora. A criança T. era uma criança que, durante o dia que estava na creche, pouco procurava os pares ou os adultos para partilhar alguma brincadeira, e mesmo as outras crianças pouco procuravam a criança T. para brincar. Quando havia alguma brincadeira partilhada entre a criança T. e as outras crianças era, normalmente, com as mesmas crianças. Face a estes comportamentos, a investigadora pretendeu observar se existia interação entre a criança T. com os seus pares e/ou com os adultos e, como era feita essa interação.

A criança M. nem sempre comia sozinha; por diversas vezes rejeitou a comida, sendo necessária alguma insistência por parte do adulto para que a criança comesse algo, incluindo dando-lhe à boca. Os comportamentos diversos e as variadas rejeições por parte da criança M. relativamente à comida intrigaram a investigadora que, com o presente estudo, pretendia compreender a(s) razão(/ões) que levavam a criança a, por vezes, comer sozinho e a aceitar a comida mas, noutras vezes, a rejeitá-la e a recusar-se comer. A criança M. tinha a particularidade de ter um familiar – a irmã mais velha – que frequentava a mesma instituição, contudo os horários eram distintos, uma vez que esse familiar já havia ingressado no nível escolar do 1.º ciclo do ensino básico. No entanto, a criança M. e o seu familiar encontravam-se diariamente no momento do almoço. Perceber se a existência de um familiar durante o almoço influenciaria os comportamentos da criança M. foi também uma das curiosidades da investigadora.

A criança C. comia, normalmente, com a própria mão, no entanto, por vezes, apresentava sinais de não querer comer, rejeitando a comida. Nestes momentos, o adulto fazia alguma insistência na tentativa de a criança C. comer. Algumas vezes tinha sucesso, outras nem tanto. Efetivamente, a criança C. apresentou nos diversos momentos de almoço que a investigadora observou (mesmo antes da observação inerente ao ensaio investigativo) um comportamento inconstante, isto é, em alguns dias comia tudo sozinha, pela própria mão e até poderia ser uma das primeiras crianças a terminar a refeição; noutros dias tinha momentos em que rejeitava a comida, sendo difícil conseguir com que terminasse de comer a sopa ou o segundo prato ou até mesmo a fruta ou sobremesa.

Tendo em consideração que o estudo se desenvolveu durante o momento do almoço, o espaço de observação correspondeu ao local onde as crianças almoçavam – o refeitório

da creche. O refeitório era um espaço que, relativamente ao edifício da instituição, correspondia à cave do mesmo. O refeitório era, portanto, o local onde as crianças tomavam as suas refeições (tanto o almoço como o lanche). Nele existiam mesas, cadeiras, móveis de arrumos e de apoio ao serviço das refeições. Denote-se que o grupo de crianças com quem a investigadora partilhou a Prática Pedagógica Supervisionada e o desenvolvimento deste ensaio investigativo não era o único grupo que almoçava (e lanchava) no refeitório. O grupo de crianças que frequentava o jardim de infância, da mesma instituição, também tomava as suas refeições no mesmo local, à mesma hora. Portanto, os dois grupos encontravam-se naqueles momentos do dia (pelo menos), ocorrendo interação entre ambos, nomeadamente ao nível de trocas de olhares e conversas.

#### *1.4.2.3. Técnica e instrumento de recolha dos dados*

No processo de recolha dos dados, a técnica utilizada foi a observação. Esta técnica consiste, segundo Carmo e Ferreira (1998), num meio de “selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p. 97).

Para este ensaio investigativo, foi colocada em prática a observação não-participante como sendo o tipo de observação eleito, uma vez que se pretendia que o observador não interagisse com os observados no momento em que realizasse a observação. As características deste tipo de observação, apresentadas pelos mesmos autores, ajudaram no processo da sua escolha, o facto de este permitir uma redução substancial da interferência do observador nos observados, de permitir o uso de instrumentos de registo sem influenciar os observados e de possibilitar um grande controlo das variáveis a observar, foi determinante para que tivesse sido clara a escolha da observação não-participante para o presente estudo.

Quivy e Campenhoudt (1992) oferecem uma outra forma de designar o tipo de observação aqui utilizada – a observação direta. Segundo os mesmos autores, este tipo de observação é aquele em que o observador procede diretamente à recolha dos dados, sem se dirigir aos observados.

No que concerne ao instrumento utilizado no processo de recolha dos dados, no primeiro dia de observação foi utilizado um quadro de observações (ver Anexo 5), em que a investigadora foi registando o que observava de acordo com três indicadores (*De que forma reage à sopa, ao segundo prato e à fruta/sobremesa do dia?*; *Quais as formas de comunicação que estabelece com os colegas e com quem?* e *Que tipo de interações estabelece com os colegas e com quem?*). Porém, para o segundo dia de observação mostrou-se necessário proceder a uma reorganização deste quadro, uma vez que os dados recolhidos através dos indicadores referidos revelaram-se incipientes. Assim, optou-se por utilizar-se uma folha branca em tamanho A4, dividida em três colunas (uma coluna para cada criança), em que a investigadora registou de forma integral e descritiva tudo o que as crianças observadas fizeram durante o almoço.

#### 1.4.2.4. Procedimentos

O registo das observações iniciou-se na segunda semana do mês de janeiro de 2012 (a última semana de Prática Pedagógica Supervisionada). No primeiro dia (9 de janeiro de 2012), o processo de recolha de informação foi desenvolvido de acordo com três indicadores previstos (*De que forma reage à sopa, ao segundo prato e à fruta/sobremesa do dia?*; *Quais as formas de comunicação que estabelece com os colegas e com quem?* e *Que tipo de interações estabelece com os colegas e com quem?*) e ao longo de todo o momento do almoço a investigadora participava e observava. Quando acontecesse uma oportunidade de registar as observações recolhidas, registava-as (já não estando perto das crianças).

De facto, observar e recolher informação sem ser possível registá-la de imediato, não permitiu fazer um registo exaustivo, profundo e totalmente fidedigno do que era observado. Desta observação inicial resultou um número muito reduzido de informação relativamente a duas das três crianças (quanto à terceira criança, a informação foi praticamente inexistente). Então, após uma breve e simples análise às informações recolhidas no primeiro dia, ficou definida outra estratégia para o processo de observação. O momento do registo das observações que se seguiu aconteceu no terceiro e último dia (11 de janeiro de 2012) da semana de Prática Pedagógica Supervisionada (refira-se que as semanas de Prática Pedagógica Supervisionada era constituída por três dias).

Nesse dia, as observações foram desenvolvidas segundo a estratégia de registrar tudo o que era observado. Para tal, a investigadora sentou-se num local onde lhe permitisse observar as três crianças e registrar os seus comportamentos ao longo do momento do almoço. Todavia, ao fim de nove minutos, foi necessário que a investigadora mudasse de local, uma vez que não era possível observar a face de duas das três crianças. A mudança de local era crucial, pois todas as informações que a face podia dar ao observador eram fundamentais para este estudo, na medida em que um dos indicadores previstos estava relacionado com as interações que as crianças observadas estabeleciam com os colegas. Neste dia, as observações duraram cerca de meia hora.

Refira-se que neste último dia, as observações não foram feitas ao longo de todo o momento do almoço, uma vez que a investigadora não esteve presente desde o início do almoço, pois encontrava-se numa reunião e, como tal, só foi possível iniciar o processo de observação quando se dirigiu ao local onde as crianças se encontravam já almoçar. O grupo de crianças começou a almoçar por volta das 11h30m e a investigadora iniciou a sua observação às 11h52m. Por esta razão, houve necessidade de colocar algumas questões à auxiliar de ação educativa que acompanhava o grupo de crianças, no sentido de complementar a informação posteriormente recolhida através da observação direta. Porém, apenas houve necessidade de colocar as questões à auxiliar de ação educativa relativamente a duas das três crianças (à criança T. e à criança C.), pois estavam já a comer o segundo prato. A investigadora não teve, portanto, possibilidade de observar essas crianças enquanto comiam a sopa. Relativamente à criança M., quando a investigadora se dirigiu ao refeitório, estava ainda a comer a sopa, pelo que se tornou possível de observá-la também ainda durante esse momento.

Dado que a investigadora não teve possibilidade de conversar com a auxiliar de ação educativa, antes do início do almoço, no sentido de previna-la para a eventualidade de lhe serem colocadas algumas questões que iriam contribuir para a recolha de informação inerente ao ensaio investigativo, considerou-se mais oportuno colocar poucas questões às quais facilmente a auxiliar de ação educativa poderia responder, pois corresponderiam a dados que poderiam ser memorizados sem grande esforço. Assim, as questões colocadas à auxiliar de ação educativa foram: *A criança comeu a sopa sozinha?* e *Foi das primeiras a comê-la?*.

#### 1.4.2.5. Tratamento dos dados

No que respeita ao tratamento dos dados, procedeu-se à análise dos dados das observações feitas<sup>3</sup>. Analisando os dados recolhidos durante a observação do segundo dia, considerou-se que as crianças observadas estabeleceram interações de natureza distinta, isto é, estabeleceram interação com a comida, com os objetos, com os pares e com os adultos. Assim, para efeitos de análise dos dados, foram definidas quatro categorias distintas. Cada uma delas corresponde a um tipo de interação estabelecido. No quadro 4.1 estão explicitadas as quatro categorias de análise.

**Quadro 1.1** – Apresentação e descrição das categorias de análise

<b>Categorias de análise</b>	<b>Descrição</b>
<i>Interação com a comida</i>	Esta categoria engloba todos os dados que demonstram ter existido interação entre a criança e a comida.
<i>Interação com os objetos</i>	Esta categoria abarca todos os dados que provam a existência de interação entre a criança e os objetos.
<i>Interação com os pares</i>	Esta categoria abrange todos os dados que evidenciam a existência de interação entre a criança e os pares.
<i>Interação com os adultos</i>	Esta categoria abarca todos os dados que mostram ter existido interação entre a criança e os adultos.

#### 1.4.3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na presente subsecção são apresentados os resultados do ensaio investigativo. Na tabela 4.1 estão expostos os dados recolhidos e organizados de acordo com as categorias de análise definidas e clarificadas na subsecção anterior. Por uma questão de organização pessoal, na mesma tabela são apresentados os dados recolhidos de cada criança observada.

---

<sup>3</sup> Por se considerar que as informações recolhidas no primeiro dia de observação eram muito incipientes e incompletas, não se apresentará qualquer tratamento de dados relativamente às mesmas. Assim, o tratamento de dados será restringido apenas ao segundo dia de observação.

**Tabela 1.1** – Resultados obtidos da observação de cada criança, de acordo com as categorias de análise

Crianças Categorias de análise	Criança T.	Criança M.	Criança C.
<p><i>Interação com a comida</i> (Ementa Sopa: canja; Segundo prato: carne de vaca, arroz branco, batata frita ondulada e alface; Sobremesa: gelatina de ananás-pêssego)</p>	<p>No início da observação, a criança comia o segundo prato. “Não come a alface nem o tomate”. “Não come a gelatina”. Relativamente à sopa, a criança comeu-a sozinha e foi das últimas crianças a terminar (informações recolhidas junto da A.A.E.<sup>4</sup>).</p>	<p>No início da observação, a criança comia a canja com a ajuda de um adulto. Às 11h58m “come o segundo prato.” “Come a gelatina”. “Não come a gelatina toda”.</p>	<p>No início da observação, a criança comia o segundo prato. “Diz que não gosta de gelatina”. Relativamente à sopa, a criança comeu-a sozinha e foi das primeiras a comê-la (informações recolhidas junto da A.A.E.).</p>
<p><i>Interação com os objetos</i></p>	<p>“Come (o segundo prato) com o garfo e com a faca”. “Brinca com a faca, fazendo fricção nos dentes”. “Brinca com os talheres – bate com eles no prato”.</p>	<p>“Come (o segundo prato) com o garfo e com a faca”. “Brinca com a faca”. A dado momento começa a comer (o segundo prato) com uma colher.</p>	<p>“Come (o segundo prato) com o garfo e com a faca”.</p>
<p><i>Interação com os pares</i></p>	<p>“Olha para um colega mais velho que chegou agora à mesa (onde almoça)”.</p>	<p>“Olha em redor – para os colegas” “Chama a irmã.” “A irmã dá-lhe a comida à boca.”  (“Choramíngã”) “A irmã continua a dar-lhe a comida à boca.” “A irmã tira-lhe o prato”.</p>	<p>Conversa com a colega do lado esquerdo. “Um colega mais velho vai ter com ela. Brincam um com o outro.”</p>
<p><i>Interação com os adultos</i></p>	<p>“Olha para trás, para mim, para onde estou sentada”. “Recebe ajuda para comer (de um adulto)”. Continua a receber ajuda para comer (de um adulto). “Olha para mim”. “A A.A.E. senta-a direita”. “A A.A.E. retira-lhe o prato”.</p>	<p>“Olha em redor – para os adultos.” “Olha para mim.” “A I.<sup>5</sup> negocia com ela para que coma mais um pouco.” “A I. insiste para que ela coma mais um pouco.” “A A.A.E. insiste para ela comer. Diz-lhe que parece estar <i>esquisita</i> – não comeu <i>bem</i> a canja.”</p>	<p>“A A.A.E. ajuda-a a comer”. A cozinheira da instituição conversa com ela. A cozinheira da instituição ajuda-a a comer. “Olha para a cozinheira (da instituição) que está a tossir”. “Brinca com a cozinheira”. Quando a criança diz que não gosta da gelatina, “a cozinheira dá-lhe (um pedaço de) maçã”. Interage com a educadora da sala. “Manda-lhe um beijinho.” “Diz-me olá”. “Vem dar-me um beijinho.”</p>

<sup>4</sup> Auxiliar de Ação Educativa.

<sup>5</sup> Colega de grupo da investigadora na unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada, também educadora estagiária na mesma instituição.

Procedendo a uma análise dos dados apresentados na tabela 4.1, refira-se que para organizá-los de acordo com as categorias de análise, prescindiu-se de uma organização sequencial e temporal, ou seja, os dados não estão apresentados de acordo com a ordem que aconteceram. Assim, os dados expostos no âmbito da segunda categoria (interação com a comida) não dizem respeito a ações ou a acontecimentos que se sucederam necessariamente depois dos que estão expostos na primeira categoria (interação com os objetos). O mesmo é válido para a terceira e quarta categorias (interação com os pares e interação com os adultos, respetivamente).

A análise dos dados expostos na tabela 4.1 será feita criança a criança, isto é, primeiramente serão analisados os dados que respeitam à criança T., seguindo-se os dados que relativos à criança M. e, por fim, os dados que dizem respeito à criança C. Desta forma, relativamente à criança T., é possível afirmar-se que, de acordo com os momentos observados, das três crianças observadas foi a que mais interagiu com os objetos de que dispunha, nomeadamente os talheres, brincando com eles por duas vezes. No que respeita à interação estabelecida entre a criança T. e os pares, os momentos registados são em menor quantidade quando comparados com os momentos registados das duas restantes crianças observadas. Foi registado um único momento de interação entre a criança T. e os pares, em que consistiu num olhar apenas por parte da criança sobre um colega mais velho que se aproximara da mesa onde almoçava.

No que concerne aos momentos de interação entre a criança T. e os adultos, a maioria diz respeito ao momento do almoço propriamente dito, como quando a criança T. recebeu ajuda para comer ou a A.A.E. a sentou *direita* na cadeira ou quando a A.A.E. lhe retirou o prato. No entanto, a criança T. estabeleceu igualmente interação com a investigadora, nos momentos em que olha para ela.

No que respeita à criança M., comeu a sopa com a ajuda de um adulto, podendo sugerir que o adulto tentava que a criança terminasse de comer a sopa o mais breve possível (pois talvez estivesse já há demasiado tempo naquele momento, na perspetiva do adulto). A nível da interação com os objetos, de acordo com a tabela 4.1, a criança M. protagonizou um momento singular – tendo começado a comer o segundo prato com garfo e faca, a dada altura a criança começou a comê-lo com uma colher. Uma mudança que pode sugerir que a criança estava a comer o segundo prato com pouca fluidez.

Assim, uma vez proporcionada à criança a alteração de comer com a colher, talvez a vontade de comer se tornasse mais presente<sup>6</sup>.

Relativamente à interação com os pares, de acordo com os dados apresentados na tabela 4.1, a criança M. estabeleceu uma ligação com os colegas, através do seu olhar. Contudo, estabeleceu uma ligação mais próxima com uma colega em particular – a sua irmã mais velha, quando a chamou para perto de si. Esta reação da criança M. pode sugerir que a sua irmã representa para ela alguém que a conforta em situações de maior desconforto, pois possivelmente aquele momento do almoço tornara-se para a criança algo aborrecido e desinteressante, sentindo-se desconfortável. O facto de ter chamado a sua irmã pode significar igualmente um pedido de auxílio de alguém tão próximo como é um familiar, como se a criança M. estivesse a pedir ajuda para sair daquela situação, que talvez já não representava nada de positivo para ela.

No que respeita à interação com os adultos, entre estes e a criança M. estabeleceu-se uma ligação, essencialmente, ao nível da alimentação propriamente dita, tendo sido registadas várias insistências, por parte de adultos diferentes, para que a criança comesse. Também entre a criança M. e a investigadora estabeleceu-se interação, no momento em a criança olhou para ela.

No que concerne à criança C., esta foi a única criança que estabeleceu interação com os objetos, neste caso refira-se que se trata da faca e do garfo, restringindo-se à sua função socialmente mais comum – à de participarem no processo de suportar os alimentos e encaminhá-los até à boca. A criança C. foi igualmente a única criança que interagiu com colegas, sem estes se tratarem de familiares e indo para além dos olhares, conversou e brincou com dois deles. Esta interação por parte da criança C. pode sugerir que, das três crianças observadas, era aquela que havia estabelecido uma relação de maior proximidade com colegas, havendo já um determinado espaço construído para ocorrer interação entre ambas as partes.

Relativamente à interação entre a criança C. e os adultos, nos dados apresentados na tabela 4.1, salienta-se a interação estabelecida entre a criança e a cozinheira da

---

<sup>6</sup> Não sendo visível na tabela 4.1 o momento em que a criança M. começa a comer o segundo prato com a colher, menciona-se que, de acordo com as observações feitas pela investigadora, esse momento reporta para os minutos finais da observação, que corresponde simultaneamente ao momento em que a criança sai da mesa e dá-se por terminado o almoço. Esse momento acontece às 12h13m e a criança sai da mesa às 12h21m.

instituição que por diversas vezes aconteceu. Curiosamente foi a única criança que estabeleceu interação com a cozinheira da instituição. Esta interação observada pode sugerir que não se tratou de uma interação singular, possivelmente em situações anteriores, a criança C. e a cozinheira da instituição haviam estabelecido interação. A criança C., tal como as restantes crianças o fizeram, interagiu com a investigadora. Porém, esta criança estabeleceu um contacto mais próximo, cumprimentando-a com um «olá» e dirigindo-se até ela para lhe dar um «beijinho» (sugerindo uma maior audácia por parte da criança C.). A presença da investigadora pode ter despertado curiosidade na criança. A criança não questionou a investigadora sobre a sua localização e posição no refeitório, o que pode sugerir que o motivo pelo qual a investigadora estava sentada naquele local não despoletou interesse na criança C, pelo menos o suficiente para a questionar; pode sugerir também que para a criança, a presença da investigadora no local de observação não lhe causou qualquer estranheza, lidando com naturalidade.

De forma transversal a todas as crianças observadas, no que concerne à interação com a comida, salienta-se que todas elas não comeram na totalidade algum alimento que compunha a refeição. Nomeadamente, a criança T. não comeu nem a alface, nem o tomate, nem a gelatina; a criança M. não terminou de comer o que compunha o segundo prato, deixando igualmente ficar parte da gelatina; a criança C. não comeu a gelatina toda, todavia foi-lhe dada a possibilidade de em vez da gelatina comer maçã. Ainda de referir que as três crianças terminaram de comer a sopa, que consistiu numa canja. Tratando-se de uma sopa que agrada a todas as crianças (algo verificado também em situações anteriores à do presente estudo), possivelmente as crianças observadas comeram-na com satisfação, acabando por comê-la na totalidade.

Estes dados corroboram o que Post e Hohmann (2011) defendem quando afirmam que o momento das refeições vai para além da necessidade de alimentação nutritiva. Esses momentos, por excelência, são momentos de aprendizagem social para a criança, devido à sua natureza marcadamente social. A criança realiza aprendizagens ao nível social quando convive e interage com os seus pares e com os adultos que a rodeia.

No entanto, a criança também aprende a saber estar à mesa, nomeadamente a sentar-se de forma adequada. Durante o momento do almoço observado, constatou-se a preocupação por parte do adulto em ir tentando que a criança se sentasse adequadamente. Desta forma, dia após dia, a criança vai realizando a aprendizagem da

forma mais adequada de se sentar, respeitando uma das normas sociais relativamente ao saber estar à mesa.

Relativamente à aceitação da ementa diária que Cordeiro (2010) menciona, parece que esse processo seja mais demorado. As três crianças observadas rejeitaram algum alimento que compunha a ementa do dia da observação. O motivo da rejeição do alimento não foi perceptível, não dando para perceber se a criança rejeitou porque efetivamente não gosta ou por qualquer outro motivo. O papel do(a) educador(a) de infância na gestão da aceitação da ementa diária parece ser fundamental, preocupando-se em proporcionar à criança momentos de degustação de algum alimento que ela rejeite confeccionado ou apresentado de uma forma diferente, por exemplo. Assim, a criança conhece-o e prova-o de uma outra maneira e pode aprender a gostar ou aprender que não gosta de todo.

#### *1.4.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS*

A realização do presente ensaio investigativo permitiu dar resposta à questão de partida do estudo – *Quais os comportamentos das crianças T., M. e C. no momento do almoço?* – ainda que seja uma resposta limitada às observações realizadas de apenas um dia. Apesar dos dados se reportarem a apenas um dia de observação, foi possível perceber que as crianças estabelecem interação com a comida, com os objetos, com os pares e com os adultos.

Refira-se um aspeto pertinente na interação entre as crianças e os adultos. Das observações feitas, conclui-se que durante o almoço, as ações que acontecem entre as crianças e os adultos restringem-se ao auxílio durante a refeição. Então qual o papel da educadora de infância durante o momento do almoço?

A partir dos dados obtidos nas observações ao longo do ensaio de investigativo parece ser possível inferir que o papel da educadora de infância deve adaptar-se à individualidade de qualquer criança, potencializando o interesse e motivação de cada uma, bem como salvaguardando a satisfação das suas necessidades. Considera-se que, desta forma, a criança pode desenvolver-se individualmente, sentindo que as suas características são respeitadas e atendidas. Cada criança é uma criança, com sentimentos, interesses, gostos, receios, motivações diferentes.

Ainda que este ensaio investigativo tenha dados advindos de um momento de observação, limitando as suas conclusões, penso que foi um exercício importante em termos de desenvolvimento profissional docente, ajudando-me a pensar sobre o comportamento das crianças no momento do almoço e a refletir sobre o papel do adulto nesse momento.

Se fosse hoje, teria iniciado mais cedo este processo de recolha de dados de forma a sustentar a minha ação educativa neste momento da rotina das crianças. Ainda que os dados sejam reduzidos, penso que este ensaio poderá despertar a curiosidade de possíveis leitores, incentivando-os a pesquisar nesta área.



## PARTE II – CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

### 2.1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada respeitante ao segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, decorrido ao longo do ano letivo 2011-2012, a interação foi feita com crianças em contexto de *jardim de infância*. No que respeita à idade cronológica das crianças, no início da interação, esta compreendia-se entre os 3 e os 5. No final da Prática Pedagógica Supervisionada, as crianças já tinham idades cronológicas entre os 3 e os 6.

O jardim de infância onde se desenvolveu a Prática Pedagógica Supervisionada, era um estabelecimento de educação pré-escolar da rede pública, localizado na localidade de Pinheiros, que pertencia à freguesia de Marrazes, concelho de Leiria. Este estabelecimento tinha a característica de ser uma *Escola Integrada*, pois para além de integrar o nível de ensino educação pré-escolar, integrava também o nível do 1.º ciclo do ensino básico. Efetivamente, o estabelecimento foi construído para o funcionamento deste último nível de ensino. Apenas há pouco mais de uma década integrou o nível de educação pré-escolar. Anteriormente a esta situação, a educação pré-escolar funcionava num edifício escolhido provisoriamente para o efeito.

Uma vez que o edifício integrava dois níveis de ensino distintos, a sua distribuição era feita da seguinte forma: a educação pré-escolar funcionava no piso térreo do edifício e o 1.º ciclo do ensino básico no primeiro piso do mesmo. No que respeita à educação pré-escolar, as salas disponíveis no piso térreo eram duas, acolhendo dois grupos de crianças distintos. Para melhor identificação das salas, estas tinham a designação de Sala 1 e Sala 2. A sala onde desenvolvi a Prática Pedagógica Supervisionada foi a Sala 1.

No que concerne ao grupo de crianças da Sala 1, aquando o início da Prática Pedagógica Supervisionada, em contexto de jardim de infância (meados de fevereiro), este era constituído por vinte e duas crianças: onze do sexo feminino e onze do sexo masculino. A idade cronológica compreendia-se entre os 3 e os 5. A meio do desenvolvimento da Prática Pedagógica Supervisionada, por volta de meados de maio, uma nova criança foi

incluída no grupo. Uma criança do sexo masculino e com 5 anos de idade. Assim, a metade do grupo que era composta por crianças do sexo masculino foi aumentada, passando a doze. O que significou que o grupo de crianças passou a ser composto por vinte e três crianças. Refira-se que ao longo dos meses em que decorreram da Prática Pedagógica Supervisionada em jardim de infância, algumas crianças com 5 anos de idade foram alcançando os 6. Alargando, desta forma, o espetro da idade cronológica do grupo de crianças, de 3 a 5 anos de idade para de 3 a 6.

A Sala 1 era um espaço amplo de forma retangular. Apesar do facto de se tratar de uma sala ampla, estava dividida nas seguintes áreas: área polivalente/área do tapete, área dos jogos de mesa, área da garagem, área da leitura e da escrita, área da casinha, área dos fantoches, área da música, área da biblioteca, área da informática, área das construções e área das atividades plásticas

Com o intuito de se melhor conhecer cada área que compunha a Sala 1, são agora apresentadas individualmente:

- Área polivalente/área do tapete: composta por um tapete grande, onde o grupo se sentava para reunir-se, tinha também um quadro de giz preto;
- Área dos jogos de mesa: composta por dois armários que continham diversos jogos (puzzles, jogos de encaixe, entre outros) e por mesas de apoio;
- Área da garagem: composta por um tapete, diversos carros de brincar e uma mini garagem;
- Área da leitura e da escrita: composta por uma mesa, duas cadeiras, uma caixa com todas as letras do alfabeto e duas bases em cartolina plastificada com duas fitas de velcro;
- Área da casinha: composta por uma estrutura em madeira que faz alusão à estrutura de uma casa; dentro da estrutura encontrava-se uma mesa, quatro cadeiras, um móvel de arrumação, um móvel que continha um lava-louça, uma tábua de engomar e um ferro, uma cama, um baú com diversos adereços, entre outros;
- Área dos fantoches: composta por vários fantoches e um fantocheiro;
- Área da música: composta por diversos instrumentos musicais;
- Área da biblioteca: composta por uma estante com três prateleiras que contêm diversos livros;

- Área da informática: composta por uma secretária e por um computador e impressora (nota: o acesso a esta área era restrito aos adultos);
- Área das construções: composta por duas caixas grandes que continham peças de lego (nota: quando as crianças pretendiam fazer construções faziam-no em cima do tapete que também faz parte da área polivalente/área do tapete);
- Área das atividades plásticas: composta pelas mesas onde se realizavam propostas educativas (nota: as mesas aqui referidas são as mesmas referidas na descrição da área dos jogos de mesa).

As diversas áreas podem proporcionar situações de aprendizagem significativa para a criança, promovendo um desenvolvimento harmonioso. Mas como se processa o desenvolvimento infantil nos 3, 4 e 5 anos de idade? Responder a esta questão é o propósito da secção seguinte, com o título *Desenvolvimento da Criança – 3, 4 e 5 anos de idade*. Assim, sucintamente serão apresentadas características próprias dessa faixa etária, de forma a conhecer mais e melhor o desenvolvimento das crianças com 3, 4 ou 4 anos de idade.

## 2.2. DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA – 3, 4 E 5 ANOS DE IDADE

Ao longo de *Desenvolvimento da Criança – 3, 4 e 5 anos de idade* será abordado o desenvolvimento da criança nesse período da sua vida, distinguindo mudanças que ocorrem tanto a nível físico como a nível intelectual e a nível emocional, tendo em conta a visão de certos autores cuja obra foi consultada. Para melhor conhecer e compreender a criança de 3, 4 ou 5 anos de idade, mostra-se fundamental saber identificar e perceber as mudanças que vão acontecendo na sua vida ao longo desse período. Mostra-se fundamental então conhecer e compreender o desenvolvimento que ocorre na criança.

O período entre os 3 e os 5 anos de idade caracteriza-se por algumas mudanças que são possíveis de observar a olho nu: a criança, a partir dos 3 anos de idade, começa a perder a face redonda característica dos bebés, o seu corpo torna-se mais comprido e mais esguio, surgindo medidas corporais mais proporcionais (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Para além da mudança que ocorre no aspeto físico da criança, fazendo notar que se torna mais alta e mais estreita, uma outra mudança que, geralmente, é muito notada pelo adulto respeita aos avanços na linguagem. Quem não fez já algum comentário evidenciando os progressos que uma criança de 3-4 anos de idade vai conquistando? Dizendo por exemplo: Já diz tantas palavras! Onde é que ouviu tal palavra? Capta tudo! Efetivamente, ao longo da idade pré-escolar (3, 4, 5 e, por vezes, 6 anos de idade) a criança faz rápidos e significativos avanços ao nível do vocabulário, da gramática e da sintaxe (Papalia *et al.*, 2001).

Esses avanços permitirão à criança um grande desenvolvimento do pensamento simbólico, seja para expressar conceitos, referências abstratas ou símbolos (Cordeiro, 2010). Apesar desses importantes progressos na linguagem, esta não deixa de ser ainda pouco dialogante. Ou seja, para a criança o outro ainda não é visto como um interlocutor, mas sim como um espelho da sua linguagem ou como um recetor das suas ideias (*ibidem*). É por isto que, durante uma conversa, uma criança diz algo e a outra responde mas sem sentido para o que a primeira disse.

Os avanços na linguagem também permitirão à criança desenvolver significativamente o discurso social. Embora a criança mais nova fale muito consigo própria, fenómeno que

ao longo do período pré-escolar vai diminuindo, a conversa com o outro começa a ser mais elaborada e completa, evidenciando-se uma necessidade e preocupação em tornar o seu discurso claro e pertinente em relação ao que o outro está a dizer (Papalia *et al.*, 2001).

No que respeita ao desenvolvimento motor, um avanço bastante significativo a esse nível é a preferência pelo uso de uma mão sobre a outra, ou seja, a lateralidade define-se (geralmente, por volta dos 3 anos de idade). O hemisfério esquerdo do cérebro controla o lado direito do corpo, explicando o facto da maioria das pessoas ser destra. As pessoas que têm o seu cérebro mais simétrico são canhotas (neste caso, o hemisfério direito tende a ser dominante) (Coren, 1992; Porac & Coren, 1981, referidos por Papalia *et al.*, 2001).

A nível motor, como os músculos passam a estar sob um maior e mais consciente controlo, a criança passa a estar mais atenta às suas necessidades pessoais (como vestir e fazer a sua higiene), a sua capacidade de dar resposta a essas necessidades torna-se mais consciente. As mudanças fisiológicas, como o desenvolvimento da massa muscular, permite também à criança desenvolver competências motoras grossas que anteriormente não estavam tão desenvolvidas, como por exemplo correr, saltar e trepar mais rápido, mais longe e melhor. Permite também desenvolver competências motoras finas. A criança começa a aprender a apertar os cordões aos sapatos ou a cortar com uma tesoura, por exemplo. Deste modo, a criança assume uma maior responsabilidade pela sua própria pessoa (Papalia *et al.*, 2001).

Tipicamente, o período dos 3, 4 e 5 anos de idade é caracterizado pelo desejo dos jogos estruturados (principalmente por volta dos 3 anos), sejam eles de faz de conta, teatro, de reprodução da vida real e/ou com regras – a criança imprime uma forte componente imaginativa na sua brincadeira; pelo desejo de jogos coletivos, de aprendizagem cognitiva e de grande coordenação entre movimentos grossos e finos (crianças de 4 e 5 anos de idade) (Cordeiro, 2010). De acordo com o mesmo autor, as crianças com 4 e 5 anos de idade são exemplos de alguém com uma grande atividade e destreza física. Para Matta (2001), nestes jogos é igualmente visível uma crescente vontade de imitar o real.

E qual a pessoa que não foi interrogada por um intenso e inesgotável «porquê»? Todos nós, possivelmente. A criança com 3 ou 4 anos de idade parece ter um infindável leque de «porquês». O abundante desejo de aprender mais acerca do meio envolvente, faz a

criança questioná-lo. A criança questiona com o intuito de procurar/receber respostas para melhor compreender o que a rodeia. Fá-lo não só através do «porquê?», como também através do «quando?» e do «como?».

No que respeita ao relacionamento com os outros, particularmente com os pares, neste período acontecem algumas mudanças, caracterizando o desenvolvimento a nível social e afetivo. A partir dos 3 anos, a criança tem já noção do significado da amizade e da importância de ter um amigo, compartilhando os sentimentos dos amigos, nomeadamente sentindo-se triste quando eles estão tristes e ficando feliz com as suas alegrias (Cordeiro, 2010).

A partir dos 3 anos de idade, tanto a atividade lúdica como o que acontece a nível familiar e quotidiano na vida da criança começa a ser estruturado e organizado com uma certa generalidade e sequencialidade. No que respeita à atividade lúdica, esta torna-se mais complexa do que anteriormente, começando a criança a representar cenas com acontecimentos inteiros e cujos cenários são verdadeiramente interativos com os bonecos que a acompanham. Relativamente aos acontecimentos familiares e quotidianos, à medida que a criança vai crescendo e desenvolvendo, também os seus relatos enriquecem, revelando uma eficaz decomposição da estrutura geral em cenas mais específicas (Matta, 2001).

Refira-se que os avanços no desenvolvimento abordados são respeitantes a um genérico universo de crianças, não especifica o crescimento e o desenvolvimento de uma criança em particular. É necessário ter em consideração que cada criança é uma criança. O que, como e quando acontece o desenvolvimento numa criança, pode não acontecer da mesma maneira noutra criança. A individualidade de cada criança precisa de ser respeitada, assim que ela própria sente que o outro a respeita também.

Depois de conhecidas e compreendidas as características da criança com 3, 4 e 5 anos de idade, serão apresentadas as experiências vivenciadas com crianças dessa idade em contexto de jardim de infância.

### 2.3. EXPERIÊNCIA(S) EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA: REFLEXÕES E APRENDIZAGENS

*[...] a Educação pré-escolar de qualidade constitui um dos factores que mais contribui para o sucesso educativo e posterior desenvolvimento pessoal e social das crianças, jovens e adulto (Dias, 2009, s/p).*

A importância da educação pré-escolar é hoje reconhecida por quase todos nós, independentemente do grau de escolaridade da pessoa que se refere a esse nível de ensino. Na minha perspectiva, esse reconhecimento pode ser visto sob pontos de vista diferentes: sob o ponto de vista da abordagem ou do trabalho que é exercido nas diversas instituições da educação pré-escolar ou sob o ponto de vista da realização de uma necessidade de acolhimento de crianças. Parece-me que ambos os pontos de vista são válidos para a realidade da educação pré-escolar, preconizando ideais pertinentes para a sua existência.

Entenda-se educação pré-escolar como

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97).

As experiências vivenciadas ao longo do segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar contribuíram de forma significativa para o meu processo de aprendizagem no que respeita ao que é ser educadora de infância em contexto de jardim de infância. Contribuíram de que forma? Para responder a esta questão, apresentarei uma reflexão crítica e fundamentada acerca da realidade que vivenciei na instituição onde desenvolvi a Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de jardim de infância.

As aprendizagens conquistadas ao longo da realidade por mim vivida no jardim de infância foram acontecendo em situações de aprendizagem distintas, de acordo com perspectivas diversificadas. As perspectivas mais significativas para o meu processo de aprendizagem estão representadas nos seguintes referentes:

- O que é ser educadora em contexto de jardim de infância?;

- Processo(s) de ensino-aprendizagem em jardim de infância e a abordagem de trabalho por projeto;
- Aprendizagens advindas da Prática Pedagógica Supervisionada em jardim de infância.

### *2.3.1. O QUE É SER EDUCADORA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA?*

O(a) educador(a) de infância é o(a) profissional responsável pela organização de propostas educativas, a nível individual e de grupo, com vista à promoção e incentivo do desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo de crianças dos 0 aos 6 anos de idade. Será que a definição de educador(a) de infância é estanque e convencional? Será que um(a) educador(a) configura-se “apenas” pela responsabilidade de organizar o processo de ensino-aprendizagem? E qual a diferença entre o papel do(a) educador(a) de infância em contexto de creche e em contexto de jardim de infância?

Relativamente às duas primeiras questões, a minha curta experiência enquanto educadora de infância nos contextos de creche e jardim de infância (experiência com a duração de um ano letivo, dividido em dois semestres, em que o primeiro foi destinado ao contexto de creche e o segundo foi ao de jardim de infância) não me permite ainda responder com a objetividade e clareza que as questões necessitam e merecem. Faltam-me viver ainda muitas mais experiências e contactar com mais pessoas (das mais novas às menos novas) cujas vivências são outras, de forma a enriquecer o meu espectro de prática, encontrando uma aceção de educador(a) de infância que faça sentido para mim.

Por enquanto, sinto que a experiência e os conhecimentos que possuo são ainda insuficientes para uma definição completa do que é ser educador(a) de infância. Todavia, as minhas vivências já me permitiram aprender que a definição de educador(a) de infância não é estanque, encontrando-se em constante evolução. Situações diversas que surjam ao longo da vida profissional podem contribuir para o enriquecimento e/ou alteração do significado do que é ser educador(a) de infância.

Pode existir uma definição convencional, até porque pode ser útil para se entender, num sentido mais lato, em que consiste a profissão de educador(a) de infância. No entanto, parece-me que cada educador(a) de infância vai, ao longo da sua vida profissional, introduzir a essa definição convencional alguns apontamentos pessoais e muito próprios.

Para mim, a definição de educador(a) de infância não pode ser restrita à responsabilidade de organizar o processo de ensino-aprendizagem até porque “não se ensina o que sabe, ensina-se o que se é” (Célestin Freinet, s/data). O papel do educador(a) de infância vai muito para além dos conhecimentos teóricos e científicos. Claro que estes são fundamentais para atender ao rigor científico e para a partilha de saberes. Porém, se os valores éticos e morais estiverem ausentes do processo de ensino-aprendizagem, este tornar-se-ia distante da vida. Tornar-se-ia distante do grande propósito da educação – formar cidadãos.

Pela base de valores éticos e morais que deve caracterizar o papel do(a) educador(a) de infância, a diferença desse papel nos contextos de creche e jardim de infância parece-me ser muito ténue. Talvez a diferença mais significativa revele-se no processo de ensino-aprendizagem. Prestando atenção ao facto de as idades das crianças ser diferente (na creche entre os 0 e os 3 anos e no jardim de infância entre os 3 e os 6 anos) e, por conseguinte, os interesses, as exigências, as dificuldades e as necessidades igualmente o serem.

Particularmente, na minha vivência de educadora de infância em contexto de jardim de infância, o facto de ter interagido com crianças cujas idades variavam entre os 3 e os 6 anos marcou-me significativamente. Na minha perspetiva, o pensamento, as necessidades, os interesses e a motivação de uma criança de 3 anos são totalmente diferentes de uma criança com 6 anos e vice-versa. Essa diferença foi reconhecida e respeitada em todos os momentos do dia a dia da criança (no jardim de infância e também na creche), nomeadamente aquando da preparação e implementação do processo de ensino-aprendizagem. A adaptação das propostas educativas ao conjunto de idades tão heterogéneo que caracteriza um grupo de crianças que frequenta o jardim de infância da rede pública também faz parte do papel do(a) educador(a) de infância. Hoje, considero ser fundamental que essa adaptação seja estruturada tendo em vista a promoção e o incentivo ao desenvolvimento/aprendizagem de todas as crianças.

Da minha experiência, considero que todas as crianças têm o direito de sentir que o processo de ensino-aprendizagem é centrado nelas, pensado para elas e com elas. É precisamente sobre o processo de ensino-aprendizagem no contexto de jardim de infância que no próximo referente debruço a minha reflexão.

### *2.3.2. PROCESSO(S) DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM JARDIM DE INFÂNCIA E A ABORDAGEM DE TRABALHO DE PROJETO*

Há quem possa questionar se haverá ou não diferenças entre o processo de ensino-aprendizagem em contexto de creche e o processo de ensino-aprendizagem em contexto de jardim de infância. Porquê uma distinção entre os processos de ensino-aprendizagem de ambos os contextos? Anteriormente à minha experiência vivenciada tanto no contexto de creche, como no contexto de jardim de infância, inocentemente julgava os processos de ensino-aprendizagem dos dois contextos como iguais. A minha opinião foi sendo alterada através dos momentos que fui experienciando e que proporcionaram verdadeiras aprendizagens no sentido de uma mudança.

Na minha perspetiva, os processos de ensino-aprendizagem dos contextos de creche e de jardim de infância são inevitavelmente diferentes, havendo diversos fatores que contribuem para essa distinção. Considero um deles a idade cronológica das crianças. Se a idade cronológica é diferente, haverá igualmente diferenças na maturação fisiológica, física, cognitiva, afetiva e social entre as crianças de ambos os contextos. As crianças que frequentam o jardim de infância serão mais maduras do que as crianças que frequentam a creche. Se são mais maduras, parece-me que os seus interesses, as suas facilidades, as suas dificuldades serão diferentes das crianças em contexto de creche. Ora, se as características das crianças que frequentam o jardim de infância são diferentes das características das crianças que frequentam a creche, os processos de ensino-aprendizagem sendo adequados às mesmas, logo serão processos distintos.

Uma vez que o grupo de crianças com quem desenvolvi a Prática Pedagógica Supervisionada em jardim de infância era heterogéneo no que respeitava à idade cronológica, as diferenças entre o grupo de crianças eram acentuadas. A maturação fisiológica, física, cognitiva, afetiva e social de uma criança com 5 anos de idade era bastante diferente de uma criança com 3, bem como os seus interesses e preocupações.

Confesso que a heterogeneidade das idades das crianças revelou-se, para mim, um fator de dificuldade na gestão do grupo. Principalmente na gestão do grupo durante o desenvolvimento das propostas educativas. Ou seja, a dificuldade centrou-se na procura e adequação de “estratégias subjacentes às propostas às diferentes idades cronológicas

que existem no grupo de crianças” (Reflexão da 9ª semana da Prática Pedagógica Supervisionada, do 2.º semestre, ver Anexo 6).

A dificuldade foi sendo sentida ao longo do desenvolvimento das propostas educativas. Era mais evidente quando o desenvolvimento das mesmas era da minha responsabilidade. Assim, fui sentindo que algo corria menos bem nas propostas educativas. Ao fim de algum tempo, percebi que a dinâmica implementada durante as mesmas era reduzida, fazendo resultar as propostas educativas em momentos com pouco ritmo. Contudo, o processo de aperceber-me que a reduzida dinâmica se relacionava com a inadequação das estratégias, inerentes às propostas educativas, às diferentes idades das crianças não foi fácil.

Hoje, encaro a heterogeneidade das idades cronológicas das crianças como um dos primordiais fatores a ter em conta no processo de ensino-aprendizagem, sendo fulcral que o(a) educador(a) o pense e prepare de acordo com as idades que compõem o grupo de crianças com quem trabalha. Hoje, sei que a heterogeneidade das idades cronológicas de um grupo de crianças pode proporcionar um processo de ensino-aprendizagem rico no que respeita à troca de experiências entre crianças em fases de desenvolvimento distintas.

Hoje, parece-me pertinente que o(a) educador(a), sempre que possível, pense no processo de ensino-aprendizagem promovendo situações de interação entre crianças mais novas e crianças mais velhas. Com essa interação, as crianças mais novas podem aprender com a maturidade e a experiência das crianças mais velhas e estas podem consolidar os seus próprios conhecimentos ao ajudar crianças mais novas. E todas as crianças aprendem a escutar, a respeitar, a aceitar e a incluir a opinião umas das outras, aprendendo em companhia.

Porém, nem para todas as propostas educativas ou situações de aprendizagem a interação entre crianças com idades diferentes é a melhor estratégia. Em alguns casos, revela-se pertinente para a aprendizagem significativa de todas as crianças que as propostas educativas ou as situações de aprendizagem se desenvolvam estando o grupo de crianças dividido conforme a idade cronológica ou o nível de aprendizagem, criando contextos mais homogêneos.

Considerando o processo de ensino-aprendizagem como uma tarefa de grande complexidade, bem como uma atividade interativa (Vasconcelos, 1997), parece-me que cabe ao(à) educador(a) gerir as propostas educativas ou as situações de aprendizagem tornando o processo de ensino-aprendizagem atraente e significativo para a criança, no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A ideia de que a frequência no jardim de infância é benéfica para as crianças está diretamente relacionada com os processos de desenvolvimento/aprendizagem, porém os estudos existentes direcionados para essa matéria não são consensuais sobre os efeitos da pré-escolaridade no percurso desenvolvimental das crianças (Matta, 2001). No entanto, alguns estudos apontam para o benefício do desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças oriundas de meios socioeconómicos mais desfavorecidos, que frequentam o jardim de infância (Burchinal, Roberts, Nabors & Bryant, 1996; Ladd & Price, 1987; Powell, 1987; Wasik, Ramey, Bryant & Sparling, 1990 referidos por Matta, 2001).

Todavia, outros estudos mostram que, no que concerne às crianças das classes médias

um ensino direccionado e centrado no desempenho pode ter efeitos negativos, tais como: inibir o interesse pela aprendizagem, diminuir a autonomia e a curiosidade, baixar a percepção de autocompetência, aumentar a ansiedade face ao sucesso e diminuir o gosto pela escola (Elkind, 1987; Kamii, 1985; Katz, 1988; Sigel, 1987; Stipek, Feiler, Daniels & Milburn, 1995 referidos por Matta, 2001, p. 336).

No que respeita ao processo de ensino-aprendizagem no jardim de infância, talvez em determinadas conceções teóricas e práticas pedagógicas seja visível uma certa tendência para a escolarização (a criança está longos períodos sentada a uma mesa, a realizar atividades de escrita, de leitura, ou que envolvam operações matemáticas, através de fichas de trabalho) mas será esse o grande objetivo da educação pré-escolar? O de fazer com que a criança termine a frequência do jardim de infância a saber ler, a saber escrever, a saber realizar operações matemáticas numa ficha de trabalho?

No ano 1997, com a publicação do documento intitulado Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, foram definidos os objetivos da educação pré-escolar. Desde o bem-estar individual à consciência de uma vida em sociedade, várias são as temáticas ou os aspetos que estão presentes nos objetivos da educação pré-escolar, apresentados de seguida:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade (Lei n.º 5/97).

Parece-me essencial que o(a) educador(a) não perca de vista estes objetivos no decorrer da sua prática educativa. Na minha perspetiva, os objetivos da educação pré-escolar são primordiais veículos para um processo de desenvolvimento e aprendizagem afetuoso, harmonioso e respeitador da criança. Devem ser encarados como base do processo de ensino-aprendizagem, complementando-os o(a) educador(a) com o seu modo de funcionamento e a orientação teórica com que mais se identifica.

No entanto, parece-me que seja

fundamental não perder de vista a criança, o seu bem-estar, as suas necessidades e os seus interesses. Desta forma, mostra-se importante desenvolver com a criança o gosto pela escola, o sentimento de autoconfiança e competência, e a motivação para aprender; essencialmente que a criança aprenda que a escola é um local onde se possa sentir bem, que aprender é bom e que é capaz de o fazer (Reflexão da 4ª semana da Prática Pedagógica Supervisionada, do 2.º semestre, ver Anexo 7).

Mas, como desenvolver com a criança o gosto pela escola (jardim), sentindo-se motivada para aprender e conquistando autoconfiança e competência? Talvez a resposta a esta questão seja um mistério... Eu acredito que desvendar este mistério seja uma tarefa complexa e persistente, mas não impossível. Acredito que quando o(a) educador(a) coloca os interesses e as necessidades da criança no centro do processo de ensino-aprendizagem, partindo dos conhecimentos que a criança já possui relativamente ao mundo que a rodeia, esteja mais perto de desvendar o mistério do sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Ao partir dos conhecimentos próprios da criança, o processo de ensino-aprendizagem revelar-se-á motivador para ela (a criança verifica que os seus saberes e os seus pontos de vista são identificados e incluídos na prática educativa) ficando mais próximo dos interesses da criança, mais facilmente se torna relevante para ela. Se a criança se identifica com o processo de ensino-aprendizagem, por conseguinte encontra motivação para participar ativamente na prática educativa. Acredito que um processo de ensino-aprendizagem atraente e diversificado cativa a motivação da criança para a aprendizagem significativa.

Uma abordagem metodológica que valoriza a implicação mental da criança como agente das suas aprendizagens e lhe garante o direito de ter voz e de esta ser escutada, considerando legítima e com credibilidade científica e pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2011) é a abordagem ou metodologia de trabalho por projeto. Uma abordagem “inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças de hoje” (ibidem, p. 49).

Mas, sem experimentar, sem colocar em prática a metodologia de trabalho de projeto não se tem a devida e justa noção do que ela promove nas crianças no jardim de infância. As características de inovação, de flexibilidade e a capacidade de atender aos interesses da criança não são devidamente conhecidas sem vivenciar o processo que envolve o desenvolvimento de um projeto.

Ao ler-se literatura referenciada para a temática da abordagem de trabalho de projeto, destaca-se a ideia de que se trata de uma abordagem que evidencia a participação ativa das crianças nos seus próprios estudos, incentivando-as a colocar questões, a resolver

dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam (Katz & Chard, 1997). Desta forma, é possível desenvolver-se uma “epistemologia de natureza construtiva, interativa, colaborativa” no jardim de infância (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 18).

À medida que fui conhecendo melhor as características da metodologia de trabalho de projeto, mais interessada fiquei em desenvolver uma experiência de trabalho de projeto. Um interesse e uma vontade enorme foi o que eu senti quando recebi a proposta de desenvolver um trabalho de projeto com as crianças com quem desenvolvi a Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de jardim de infância.

Contudo, muitas foram as dúvidas que foram surgindo... Como começar um trabalho de projeto com as crianças? Que temática abordar no trabalho de projeto? Que propostas educativas desenvolver? Que situações de aprendizagem poderão ser proporcionadas às crianças? Como conciliar um grupo de crianças cujas idades variam entre os 3 e os 5 anos no mesmo projeto? Será que as crianças vão querer participar ativamente no projeto? Será que vão interessar-se por ele? Conseguirei eu (sem qualquer experiência) participar no planeamento, na organização, na realização de um trabalho de projeto?

Conseguir responder a todas essas questões seria prematuro e nem seria possível, uma vez que na metodologia de trabalho de projeto, o desenvolvimento do próprio projeto é imprevisível e emergente (Rankin, 1999). Efetivamente, as inseguranças eram muitas mas o projeto tinha de acontecer, tinha de ser iniciado. Como o tempo escasseava, foram pensadas algumas temáticas para o trabalho de projeto. E, de acordo com os gostos e interesses do grupo de crianças, aliando ao tema do projeto curricular de grupo, pensou-se em abordar a temática dos animais.

Devido ao tempo limitado e à modesta experiência enquanto educadoras de infância, entre a minha colega e eu, foi decidido recorrer a uma história de literatura para a infância para servir de indutor ao próprio projeto. A história abordava o assunto do mundo e vida das abelhas. A legitimidade da utilização de uma história como indutor pode ser debatida, pois ao ser levada pode preconizar a ideia de que algo já existia previamente pensado, ou seja, a história serviria um propósito definido, neste caso, o de conduzir ao questionamento das crianças relativamente ao mundo e vida das abelhas.

Em diálogo com o grupo de crianças chegou-se ao acordo de explorar a temática das abelhas para o desenvolvimento do trabalho de projeto. O momento de decisão do início de um trabalho de projeto, em que é também escolhida a temática a ser envolvida no mesmo é um momento importante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. As crianças veem-se envolvidas num contexto em que têm de fazer escolhas e tomar decisões em prol de um objetivo comum. Desta forma, na perspetiva da metodologia de trabalho de projeto, o conflito e a negociação são assumidos como forças impulsionadoras do crescimento e do desenvolvimento (Ministério da Educação, 1998).

Ao longo de todo o desenvolvimento do projeto, as crianças foram mostrando um verdadeiro interesse em participar ativamente no mesmo e revelando evidências de aprendizagem. Num dos momentos reflexivos escritos semanais tive a possibilidade de refletir sobre o interesse e aprendizagens que as crianças estavam a demonstrar relativamente ao trabalho de projeto que todos estávamos a desenvolver. Assim, constata-se que o

interesse e as aprendizagens das crianças ficam registados quando me chamam para ir ver uma abelha que encontraram no jardim; quando trazem livros de casa, porque encontraram uma abelha nele e pedem para mostrar aos colegas; quando contam algo que o pai lhes disse sobre abelhas; quando colocam questões acerca das abelhas; quando estamos no tapete e alguma criança diz algo menos cientificamente correto acerca das abelhas e outra criança, prontamente, corrige o que a primeira disse (Reflexão da 11<sup>a</sup> semana da Prática Pedagógica Supervisionada, do 2.º semestre, ver Anexo 8).

Segundo a lógica da pedagogia de projeto, num ambiente de comunidade, as experiências e os processos pelos quais as crianças passam revelam-se em situações de aprendizagem significativa. No trabalho de projeto que foi desenvolvido com o grupo de crianças na Prática Pedagógica Supervisionada em *jardim de infância*, foi possível desenvolver capacidades como conversar, negociar, intervir, ler, escrever, investigar e usar conhecimentos matemáticos, em simultâneo com o levantamento de hipóteses e com a investigação. O trabalho de projeto desenvolvido permitiu às crianças um contacto importante com os processos científicos. As crianças quando levantam hipóteses, investigam, observam, comunicam, estão a desenvolver atitudes científicas, conhecendo os procedimentos a ter numa prática investigativa. Os processos científicos ajudam assim as crianças a compreender e a conhecer as situações do mundo físico-natural que as rodeiam (Sá, 1994).

Em suma, a metodologia de trabalho de projeto “promove a importância da ligação da criança ao mundo através do pensamento e da ação” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 73), proporcionando a (re)construção do conhecimento desse mundo de forma individual. A criança é responsável pelo seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, permitindo-lhe à criança conquistar confiança relativamente ao seu poder intelectual e fortalecer as suas disposições para continuar a aprender (Katz & Chard, 1993 referidos por Lino, 1996).

Avaliar o processo de ensino-aprendizagem torna-se fundamental para o exercício de monitorização do mesmo. Quando o processo de ensino-aprendizagem é pensado e colocado em prática serve determinados propósitos. O resultado ou as consequências que esses propósitos acarretaram são conhecidos à medida que se monitoriza e se avalia o próprio processo de ensino-aprendizagem. No referente seguinte, é apresentada uma reflexão acerca desse processo de avaliação.

### *2.3.3. APRENDIZAGENS ADVINDAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA*

A Prática Pedagógica Supervisionada proporciona a conquista de aprendizagens a diferentes níveis, uma vez que facilita significativamente o contacto com um determinado contexto escolar. No caso do segundo semestre, aconteceu um contacto com o contexto de jardim de infância.

Antes do início do segundo semestre, o contexto de jardim de infância, representava algo desconhecido para mim. Logo, muitas foram as aprendizagens que tive a oportunidade de conquistar (apesar de as aprendizagens não terem sido imediatamente claras e sentidas por mim. Foi necessário ocorrer um certo distanciamento de toda a envolvimento desta Prática Pedagógica Supervisionada para me ir apercebendo que efetivamente havia conquistado aprendizagens, tanto a nível intelectual como a nível da prática educativa).

Uma aprendizagem que aponto como uma das mais significativas é a interiorização da necessidade de pensar no processo de ensino-aprendizagem vindouro atendendo ao resultado do processo de avaliação antecedente. Que sentido faria se a avaliação fosse realizada isoladamente, sem conexão com a ação educativa nem com a reflexão? Qual o propósito da própria avaliação se esta não for utilizada como recurso na preparação da ação educativa?

Hoje apercebo-me que faz pouco sentido realizar os momentos de avaliação se estes não forem, posteriormente, usados em prol da ação pedagógica. Parece-me que ao fazer a avaliação como um ato isolado e independente os benefícios resultantes para a aprendizagem das crianças são insuficientes. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem tornar-se-ia incompleto. A avaliação, a prática educativa e a reflexão, na minha perspetiva, devem funcionar em comunhão, de modo a que aconteça um processo de ensino-aprendizagem integral.

Assim, a ação educativa pode ser pensada e preparada tendo em conta a avaliação feita que, por sua vez, já apreciou a própria ação educativa; por conseguinte, com a reflexão é possível analisar criticamente as ações anteriores (a prática educativa e a avaliação), proporcionando-se espaço para a procura de progressos para as ações seguintes. Como possível resultado da harmonia entre as três partes (avaliação, prática educativa e

reflexão) surge um processo de ensino-aprendizagem coeso e melhor capacitado para dar resposta às necessidades e características individuais de cada criança.

Uma vez que a ação educativa é preparada tendo em conta a avaliação e a reflexão feitas anteriormente, estas, *a posteriori*, irão avaliar e analisar de forma crítica a ação educativa. O processo de ensino-aprendizagem desenvolve-se, assim, como uma espécie de ciclo, em que as três componentes surgem umas após as outras.

Outra aprendizagem muito significativa para o meu percurso enquanto educadora de infância em contexto de jardim de infância relaciona-se com a adaptação das propostas educativas ao conjunto de idades heterogéneo que caracterizava o grupo de crianças com o qual interagi na Prática Pedagógica Supervisionada. Trata-se de algo que não pode ser descorado de maneira alguma. A adaptação entre as propostas educativas ao conjunto de idades é fundamental para o sucesso de aprendizagem de todas as crianças. Um processo de ensino-aprendizagem capaz de dar uma resposta personalizada permite que a criança sinta que as suas características são identificadas e respeitadas. Deste modo, a criança identifica-se com o processo de ensino-aprendizagem, abrindo-se espaço para a procura de aprendizagens significativas.

Por fim, quero salientar a aprendizagem/evolução que ocorreu em matéria de reflexão. De facto, não podia deixar de destacar as melhorias a nível da capacidade de reflexão, pois trata-se de uma tarefa (o ato de refletir) de grande exigência e complexidade intelectuais. Uma vez que todo o percurso de reflexividade tem sido preenchido com dificuldades significativas (algumas delas já superadas, mas tantas outras por superar), quaisquer melhorias nessa matéria são significado de uma importante conquista para mim.

Mas é mesmo assim que se faz um caminho – caminhando. E ao caminhar ultrapassam-se barreiras, surgindo aprendizagens. O meu caminho da reflexividade tem sido longo, duro mas bastante produtivo e compensador. A reflexão permite-me evoluir tanto a nível pessoal como a nível profissional. Contribui para que eu esteja atenta e preocupada com as situações que envolvem o dia a dia da criança em contexto educativo. Todavia, com o contributo da reflexão, essa atenção e essa preocupação, tornam-se ações críticas que visam a procura de fazer sempre melhor.

Parece-me que seja fundamental a presença da reflexão nas ações quotidianas de uma educadora de infância. Especialmente pelo facto de se interagir com crianças. E essa interação é feita numa altura fulcral da vida das crianças. É quando está presente uma tão importante vontade de exploração, de experimentação, de aprendizagem, de conhecimento. Por isso mesmo, o papel da educadora de infância revela-se fundamental em proporcionar às crianças as melhores situações possíveis para a exploração, experimentação, aprendizagem, conhecimento, promovendo e incentivando o desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo.

## 2.4. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Desde o início do século XIX que existe a tradição pedagógica de trabalhar através da metodologia de trabalho de projeto. Esta metodologia foi primeiramente desenvolvida nos Estados Unidos da América em escolas do 1.º ciclo do ensino básico, em 1918. Na Europa, a metodologia de trabalho de projeto foi introduzida significativamente em creches do Reino Unido, na década de 60. Em Portugal, a metodologia foi divulgada pela primeira vez em 1943 pela pedagoga Irene Lisboa (Vasconcelos, 2012).

Portanto, já desde o início do século XIX se conhecem as características e as mais-valias que a metodologia de trabalho de projeto representa. Mas antes de serem abordadas as características e as mais-valias do trabalho de projeto, considera-se pertinente clarificar o seu significado, bem como as implicações que oferece na educação pré-escolar.

O que é a metodologia de trabalho de projeto? Segundo Katz e Chard (1997), a metodologia de trabalho de projeto trata-se de uma abordagem à educação da primeira infância que, referindo-se a uma forma de ensino e aprendizagem, reflete o ponto de vista de que os próprios projetos podem ser incorporados no currículo para a primeira infância de diversas formas, mas com um intuito comum: o significado pessoal das crianças. Como forma de aprendizagem, dá ênfase à participação ativa das crianças nos seus próprios estudos.

Por outras palavras, a metodologia de trabalho de projeto consiste numa

metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social (Leite, Malpique & Santos, 1989 referidos por Ministério da Educação 1998, p. 131).

A metodologia de trabalho de projeto, tal como sugerido pelos autores, pressupõe a ideia de que algo é assumido em grupo, ou seja, por todos os participantes. Quem são os participantes? O universo dos participantes pode ser constituído pelas crianças e educador(a), mas podem também participar outros intervenientes do contexto educativo, como auxiliares da ação educativa, pais e familiares em geral e a comunidade local ou mais alargada. A seleção dos participantes é feita considerando o próprio trabalho de projeto que esteja em curso. Isto é, de acordo com o projeto que esteja a ser

desenvolvido, os participantes são escolhidos conforme a pertinência da participação que podem dar ao desenvolvimento do mesmo.

Desta forma, as crianças são incentivadas a interagir com pessoas, objetos e com o ambiente, de modo a que essa interação tenha um significado pessoal para elas. As crianças são encorajadas a colocar questões, a resolver situações problemáticas e a tomar consciência de fenómenos que ocorrem à sua volta, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender (Katz & Chard, 1989, referidos por Ministério da Educação, 1998; Vasconcelos, 2012). A pedagogia de projeto permite, portanto, aprendizagens significativas.

A aprendizagem proporcionada pelo trabalho de projeto revela-se uma aprendizagem global, uma vez que as crianças se envolvem em situações em que podem aumentar os seus conhecimentos, melhorar as suas capacidades, intensificar predisposições relevantes e garantir sentimentos saudáveis. A criança, ao envolver-se nas atividades do trabalho de projeto, desenvolve capacidades como observar, comunicar, interpretar, negociar, intervir, ler, escrever, investigar, experienciar, analisar, projetar, opinar, compreender, identificar, classificar, avaliar, refletir; recorrendo a conhecimentos matemáticos, linguísticos, científicos. O trabalho de projeto garante, desta forma, o desenvolvimento das capacidades intelectuais, sociais e físicas da criança.

O que é um trabalho de projeto? Um trabalho de projeto, fazendo parte de uma metodologia de ensino e aprendizagem, é um “estudo em profundidade de um determinado tópico, que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997, p. 3), isto é, de forma individual ou em grupo, as crianças envolvem-se na exploração de um tópico ou de um tema, de acordo com um planeamento avançado e em diversas atividades (ibidem). Todo o processo de envolvimento num trabalho de projeto pode durar dias ou semanas.

Um trabalho de projeto não acontece sem o estudo de um determinado tópico ou de uma determinada temática. Mas, como escolher o tópico ou a temática que será alvo de estudo? Na metodologia de trabalho de projeto, a escolha do tópico ou da temática coincide com o interesse da criança ou do grupo de crianças. Podendo surgir de um interesse manifestado por uma ou mais crianças, ou da observação dos educadores que

identificam interesses/escolhas/necessidades no grupo de crianças com que interagem (Lino, 1996).

Embora o tópico ou a temática a abordar num trabalho de projeto deva surgir do próprio interesse das crianças ou em prol desse interesse (quando surge da observação dos educadores), Dearden (1984) referido por Katz e Chard (1997) propõe quatro critérios que podem ajudar decisivamente na seleção do trabalho de projeto. Esses critérios são:

(1) a aplicabilidade imediata do tópico à vida quotidiana das crianças, (2) a contribuição do tópico para um currículo escolar equilibrado, (3) o valor que previsivelmente terá na preparação das crianças para a vida após a escola e (4) as vantagens resultantes do estudo do tópico na escola e não noutro lugar qualquer (p. 142).

Qualquer trabalho de projeto é único, possuindo o “seu próprio momento e sequência de eventos únicos” (Edwards, Gandini e Forman, 1999, p. 197). Como tal, não pode existir uma forma correta de conduzir um trabalho de projeto. Porém, os mesmos autores sugerem as seguintes indicações gerais que podem orientar a condução de um projeto:

(1) estabelecer e manter a reciprocidade como um princípio operante central, com ênfase sobre o desenvolvimento de um sentimento de “nós”, tanto entre os adultos como entre as crianças; (2) iniciar o projeto com uma exploração gráfica e verbal; (3) basear o desenvolvimento do projeto nas questões, comentários e interesses das crianças envolvidas; (4) oferecer bastante tempo para que as crianças surjam com as suas próprias indagações e as suas próprias soluções; (5) levar o conhecimento e a experiência das crianças a outras crianças na escola (p. 215).

O conteúdo das indicações mencionadas parece remeter para o conteúdo das fases que constituem um trabalho de projeto. Autores como Katz e Chard (1997) ou Ministério da Educação (1998) definiram um grupo de fases do trabalho de projeto. Os autores apresentam dois grupos distintos. Talvez as diferenças mais significativas residam no número de fases e na denominação das mesmas. Para os dois primeiros autores, o trabalho de projeto pode desenvolver-se em três fases diferentes, elas são: fase I: Planeamento e arranque, fase II: Desenvolvimento do projeto e fase III: Reflexão e conclusões; para a segunda fonte, as fases pelas quais o trabalho de projeto pode desenrolar-se são fase 1: Definição do problema; fase 2: Planificação e lançamento do trabalho, fase 3: Execução e fase 4: Avaliação/divulgação.

Apesar de ambos as fontes partilharem o mesmo propósito, considera-se de relevante interesse clarificar o que cada autor define para cada fase sugerida. Assim, no quadro

2.1 são apresentadas as fases sugeridas pelas autoras Katz e Chard (1997) e, no quadro 2.2 são apresentadas as fases sugeridas pelo Ministério da Educação (1998).

**Quadro 2.1** – Fases do trabalho de projeto sugeridas por Katz e Chard (1997)  
(adaptado de Katz & Chard, 1997, pp. 171-176 e pp. 246, 248, 249, 258)

Fases	Definição
<b>Fase I: Planeamento e arranque</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Seleciona-se o tópico;</li> <li>– Estabelece-se uma base comum entre os participantes, partilhando informação, ideias e experiências;</li> <li>– Fala-se, brinca-se e descreve-se a compreensão no momento acerca do tópico;</li> <li>– Desenvolvem-se planos para conduzir as investigações;</li> <li>– Procede-se a preparativos para visitas ou convidados;</li> <li>– Desenvolvem-se questões iniciais às quais as investigações darão resposta;</li> <li>– Planeiam-se procedimentos para obtenção de materiais de construção.</li> </ul>
<b>Fase II: Desenvolvimento do projeto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Apresentam-se informações novas, por vezes, através de visitas fora da escola, ou através de um convidado ou reunindo objetos reais, livros fotografias ou artefactos;</li> <li>– O educador deve incentivar a utilização independente pelas crianças de capacidades que já possuem;</li> <li>– O educador deve estar a tento ao fortalecimento das predisposições das crianças para descobrirem e levarem a cabo um tópico que lhes interesse;</li> <li>– Deve-se proporcionar às crianças experiência direta, ajudando-as a pensar nela de muitas formas pertinentes e que envolvam a utilização de várias capacidades.</li> </ul>
<b>Fase III: Reflexões e conclusões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conclui-se o projeto;</li> <li>– Resume-se o que se aprendeu;</li> <li>– Para as crianças mais velhas, é uma altura de ensaio e reflexão sobre os níveis de compreensão e de conhecimento conquistados;</li> <li>– Apresenta-se à comunidade (colegas, pais) o que se aprendeu;</li> <li>– Ao ser apresentado o projeto, explica-se o que se aprendeu, como se aprendeu e os procedimentos utilizados;</li> <li>– Para as crianças mais novas: esta fase é, geralmente, uma altura de jogo simbólico com as construções do projeto;</li> <li>– Desenvolve-se uma visão partilhada sobre o que se aprendeu e se realizou;</li> <li>– Reflete-se sobre as capacidades, as técnicas, as estratégias e os processos.</li> </ul>

De salientar que as autoras Katz e Chard (1997) recomendam que a discussão introdutória de um trabalho de projeto deve causar um grande impacto nas crianças. Para tal, apresentar algo que prenda, que atraia, que desperte a curiosidade das crianças é uma boa ideia, pois “a discussão aberta sobre o tópico revela o grau de familiaridade que as crianças já têm com o mesmo” (ibidem, p. 209). Assim, as opiniões e os comentários das crianças devem fazer parte dessa discussão. Recomendam também o registo do que é realizado ao longo do trabalho de projeto, uma vez que resultará numa útil ferramenta de consulta no futuro.

Segue-se então o quadro 2.2, onde está sintetizada a definição das fases do trabalho de projeto sugeridas por Ministério da Educação (1998).

**Quadro 2.2** – Fases do trabalho de projeto sugeridas por Ministério da Educação (1998)  
(adaptado de Ministério da Educação, 1998, pp. 139-143)

<b>Fases</b>	<b>Definição</b>
<b>Fase 1: Definição do problema</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fazem-se perguntas, questiona-se;</li> <li>– Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto a investigar;</li> <li>– Desenha-se, esquematiza-se ou escreve-se acerca do assunto;</li> <li>– Elabora-se uma “teia” ou uma “rede” de ideias sobre o que já se sabe e o que se deseja saber (mapa conceptual);</li> </ul>
<b>Fase 2: Planificação e lançamento do trabalho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Define-se o que se vai fazer, por onde se começa e como se vai fazer;</li> <li>– Dividem-se tarefas, quem faz o quê;</li> <li>– Formulam-se hipóteses.</li> </ul>
<b>Fase 3: Execução</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fazem-se experiências diretas;</li> <li>– Regista-se, seleciona-se e organiza-se informação;</li> <li>– Aprofunda-se a informação adquirida, reposiciona-se em novas questões, volta-se a planear a atividade;</li> <li>– É pertinente que o educador ajude as crianças a fazerem o ponto de situação. Intervém para ajudar.</li> </ul>
<b>Fase 4: Avaliação/divulgação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Divulga-se o projeto;</li> <li>– Avalia-se o projeto: comparando o que se aprendeu com as questões que haviam sido formuladas inicialmente, analisando o contributo de cada um, a qualidade das tarefas realizadas e o nível de entre ajuda.</li> </ul>

De referir que, ao realizar-se um trabalho de projeto, quer se adotem as fases sugeridas por Katz e Chard (1997), quer se adotem as fases propostas pelo Ministério da Educação (1998), quer se adotem fases do trabalho de projeto de outro(s) autor(es), é importante ter em linha de conta que as fases tratam-se de passos lógicos que fazem parte de um “processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 57).

A metodologia de trabalho de projeto é, sobretudo, uma atitude, uma forma de estar na educação que se rege pela sua forte componente de dinamismo e de respeito pelas opiniões, sentimentos e interesses de todos. Com a metodologia de trabalho de projeto, a criança tem voz e é escutada. A criança, de acordo com uma participação ativa no projetar do trabalho, torna-se cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem. Desta forma, a criança constrói o seu próprio conhecimento e é responsável pela sua aprendizagem.

## 2.5. «ABELHAS DE MEL» – UM INSETO FASCINANTE

«Abelhas de mel» é uma designação simbólica e popular atribuída ao género de abelhas denominado *Apis* – uma classificação taxonómica do universo da zoologia. Assim, classificando de acordo com as regras taxonómicas, o animal abelha, de uma forma geral, pertence ao ramo dos *Arthropoda*, à classe dos *Insecta*, à subclasse *Pterygota*, à ordem *Hymenoptera*, à subordem *Apócrita*, à superfamília *Apoidea* e à família *Apidae* (Itagiba, 1997).

A família *Apidae* possui duas subfamílias, a *Apinae* e a *Meliponinae*. É dentro da subfamília *Apinae* que se encontra o género *Apis*. Porém, na subfamília *Apinae* existem dois géneros, para além do género *Apis*, existe também o género *Bombus*. A título de curiosidade, dentro do género *Apis*, encontram-se quatro espécies de abelhas sociais: *Apis mellifera*, *Apis dorsata*, *Apis florea* e *Apis cerana* (ibidem). Uma vez que o maior interesse para o presente trabalho é a «abelha de mel», serão as abelhas do género *Apis* e especificamente da espécie *Apis mellifera* as que serão caracterizadas.

A *Apis mellifera* é a espécie mais utilizada a nível mundial na produção de mel. A palavra *mellifera* significa “carrega mel” (ibidem). Todavia, como as abelhas não carregam mel, biologicamente a denominação estará incorreta. Porém, o significado da palavra *mellifica* já coincide com aquilo que é verdadeiramente a biologia da abelha, quer dizer então “faz mel”. Ou seja, a abelha não transporta mel, pelo menos das flores durante a colheita como é comum pensar-se, mas produ-lo.

A produção de mel, tal como outras tarefas que as abelhas realizam, acontece graças a uma complexa estrutura anatómica, constituída por três grandes partes: a cabeça, o tórax e o abdómen (que, por sua vez, são formadas por importantes estruturas). A cabeça é composta pelos olhos, as antenas e o aparelho bucal. Relativamente aos olhos, as abelhas possuem dois tipos de olhos – olhos compostos e olhos simples ou ocelos. Os olhos compostos são dois, de grandes dimensões e localizam-se nas duas laterais da cabeça e servem para a visão longínqua (Darrigol, 1979). Os olhos simples ou ocelos são três, localizam-se na parte superior da cabeça e auxiliam as abelhas na visão a curta distância (ibidem).

Quanto às antenas, as abelhas possuem duas e, de acordo com alguns autores, como Darrigol (1979) e Itagiba (1997), correspondem aos órgãos sensoriais que permitem às

abelhas comunicar entre elas, perceber os sons, as vibrações do ar, a temperatura, os odores das flores, do mel e dos inimigos. As antenas estão cobertas de pelos táteis e de milhares de covinhas olfativas, permitindo às abelhas usufruir de todas aquelas possibilidades. O aparelho bucal é constituído por duas mandíbulas que, em forma de pinça, servem para triturar a cera, para trabalhar o pólen e para recolher a própole dos rebentos de certas plantas; por um lábio superior de dimensões muito reduzidas e por um lábio inferior que, servindo como língua e como tromba, exerce um papel preponderante na aspiração do néctar das flores.

No que respeita ao tórax, este corresponde ao centro locomotor da abelha, uma vez que dele fazem parte as seis patas e as quatro asas. As seis patas distribuem-se em três por cada lado do tórax da abelha e, para além de servirem para que ela se locomova, estão aptas para recolher o pólen, graças a pentes, escovas e cestos, também conhecidos por corbículas. A abelha reúne o pólen que fica alojado no pelo em pequenas bolas e deposita-o com o auxílio das patas anteriores nas corbículas, existentes sob as tíbias das patas posteriores. As quatro asas estão agrupadas em dois pares, um anterior e outro posterior, sendo que as asas anteriores são maiores do que as posteriores. As asas são, naturalmente, órgãos de locomoção mas servem também para proceder à ventilação da colmeia.

Relativamente ao abdómen, este é constituído por sete anéis ou segmentos que variam cor, entre o amarelo e preto. O abdómen é coberto por uma camada densa de pelos e contém a maior parte das glândulas da abelha, nomeadamente as glândulas de veneno que se situam na extremidade do último anel, permitindo à abelha defender-se, através do ferrão que as prolonga.

As abelhas são conhecidas por formarem sociedades perfeitamente organizadas, onde cada indivíduo tem um papel a desempenhar, cumprindo-o de forma dedicada. As sociedades para além de serem absolutamente organizadas são também hierarquizadas. A população das sociedades das abelhas é constituída por uma rainha, milhares de obreiras e cerca de mil e dois mil zangãos (Darrigol, 1979). Todavia, salvaguarda-se a ideia de que a quantidade de obreiras e zangãos existente numa comunidade não é consensual entre os autores consultados.

Rainha, obreiras e zangãos, todos têm uma função a realizar; é fundamental para a continuidade da própria sociedade que todos os indivíduos cumpram a(s) função(ões) definidas. No caso da rainha, a função é uma só: a reprodução. Esta acontece durante um processo denominado de voo nupcial, no qual a rainha sai da colmeia, seguida de vários zangãos e eleva-se a grande altitude. É através de uma seleção natural que são escolhidos os zangãos para acasalar com a rainha – apenas os mais dotados conseguem (Itagiba, 1997). Para o zangão, o acasalamento significa o fim da sua vida, pois os seus órgãos genitais e parte das suas vísceras ficam ligados ao abdómen da rainha fecundada (Darrigol, 1979). A rainha volta à colmeia onde é limpa pelas abelhas obreiras, retirando-lhe os órgãos masculinos que trazia consigo.

Uma vez que a rainha já está fecundada, é já possível proceder ao ato de pôr ovos. A rainha coloca então a sua cabeça num alvéolo, volta-se, introduz o abdómen e põe um ovo. Estima-se que a rainha põe entre 1000 e 2000 ovos diariamente, acontecendo de 40 em 40 segundos. Do ovo nascerá uma abelha (rainha ou obreira, maioritariamente obreira) ou um zangão. As circunstâncias do processo de diferenciação entre uma fêmea e um macho não são consensuais entre os autores cujas obras foram consultadas. Parece não haver certeza se essa diferenciação acontece no momento da colocação do ovo no alvéolo ou num momento antes. No entanto, parece haver a certeza de que se a rainha depositar apenas o ovo, nasce um macho; se o ovo for acompanhado de um espermatozoide, nasce uma fêmea (Teles, Vieira, Ali & Antunes, 1997; Darrigol, 1979; Itagiba, 1997).

Três dias após a colocação do ovo, dá-se o nascimento da larva que dará origem a uma rainha, a uma obreira ou a um zangão. Se o ovo tivera sido acompanhado de um espermatozoide, já se sabe que dele resultará de um macho, ou seja, um zangão. Mas o que determina o nascimento de uma rainha ou de uma obreira? Assim que a larva nasce é alimentada com geleia real (uma substância produzida pelas abelhas altamente nutritiva). Se a alimentação da larva continuar dessa forma, ela converter-se-á numa abelha rainha; mas se a alimentação for alterada para pólen e néctar, a larva transformar-se-á numa obreira (Darrigol, 1979; Itagiba, 1997).

A larva, dando lugar a uma obreira, fará nascer então uma abelha cujo destino é significado de muito trabalho. As abelhas obreiras são aquelas que fazem justiça à fama de trabalhadoras, vulgarmente associada às abelhas. São elas que realizam todos os

trabalhos necessários na colmeia e fora dela, até porque, de todos os indivíduos, são as únicas que possuem as estruturas anatómicas especializadas para a realização dos trabalhos. Normalmente, nas primeiras três semanas de vida, as obreiras trabalham dentro da colmeia, realizando tarefas como a limpeza da própria colmeia e dos favos, a alimentação das larvas e da rainha, a produção de geleia real e da cera, a construção e a reparação dos favos, o receber do néctar e o armazenamento do mel nos favos, a ventilação da colmeia e a defesa da colmeia de possíveis invasores como outros insetos, nomeadamente abelhas que não pertençam à colmeia. Ao fim das três primeiras semanas, as obreiras passam a trabalhar fora da colmeia, dedicando-se à procura e colheita de pólen e néctar (Itagiba, 1997).

Quanto ao zangão, a única função que a natureza lhe atribuiu é a fecundação da rainha durante o voo nupcial, participando ativamente no processo de continuidade da população da colmeia. A ausência de um ferrão e de instrumentos de trabalho nas patas, pelos olhos quase juntos, pela sua língua atrofiada e pelo seu corpo aveludado, não é permitido ao zangão participar na realização das atividades dentro e fora da colmeia, à semelhança do trabalho que as obreiras realizam.

Para além das diferentes missões que a rainha, as obreiras e os zangãos possuem, é possível diferenciá-los através de propriedades físicas distintas. Por exemplo, a rainha é sensivelmente maior do que os zangãos e do que as obreiras. Os zangãos têm um abdómen com uma forma mais quadrangular, sendo, assim, possível distingui-los da rainha e das obreiras.

As abelhas têm um fundamental papel na continuidade do ecossistema natural. As abelhas são um dos agentes responsáveis pela polinização. A par com o vento, os pássaros, a água, a gravidade e o próprio Homem, as abelhas assumem igualmente a função de agentes polinizadores. A polinização efetuada pelos insetos consiste na transferência do pólen do estame de uma flor para o seu corpo e deste para o pistilo de outra flor (Storer, Usinger & Nybakken, 1984). A polinização é, assim, uma relação mútua de grande importância em que tanto o inseto como a planta são beneficiados. O inseto recolhe alimento – pólen – necessário e a planta garante a continuidade da espécie.

## 2.6. ABELHAS: UM PROJETO DA SALA 1

As crianças são extremamente curiosas e têm uma grande vontade de descobrir e de dar sentido ao mundo que a rodeia. Os animais e o que os envolve despertam uma verdadeira e intensa curiosidade nas crianças. O contar uma história acerca das abelhas foi o que bastou para que as crianças dissessem o que sabiam acerca desses pequenos insetos e que levantassem algumas questões. A partir daqui, desencadeou-se um projeto, no qual foram desenvolvidas, de uma forma integrada, atividades essencialmente práticas, em que as crianças puderam aprender em companhia.

### 2.6.1. SITUAÇÃO DESENCADEADORA DO PROJETO

O trabalho de projeto surgiu a partir do momento em que foi contada uma história acerca das abelhas, intitulada *Ciclo do Mel* (Quental & Magalhães, 2009). As crianças ouviram a história e rapidamente demonstraram interesse pelo conteúdo da história. Todas queriam dizer algo acerca das abelhas. Assim, as crianças foram motivadas a dizer o que sabiam acerca desses insetos. Estavam assim criadas condições para iniciar o trabalho de projeto a que se chamou, *Abelhas: um projeto da sala 1*.

### 2.6.2. FASE I: DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

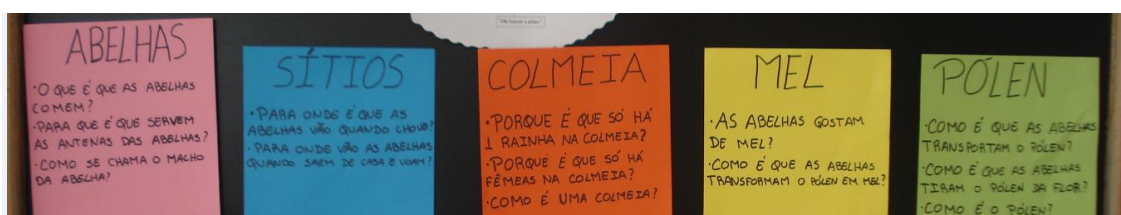
As crianças foram motivadas a dizer o que sabiam acerca do mundo e vida das abelhas. A diversidade de ideias foi grande: (as abelhas) “Vivem nas colmeias”; “O apicultor vai buscar o mel à colmeia”; “A rainha é a única que põe ovos”. O *brainstorming*, resultante dos diversos contributos das crianças foi registado. No início do projeto, as ideias acerca das abelhas e da sua vida foram as seguintes:



O próximo passo foi perceber o que queríamos saber/descobrir acerca das abelhas e da sua vida. Para tal, o grupo de crianças dividiu-se em dois grupos de trabalho e, acompanhadas por cada uma das educadoras estagiárias (a minha colega de grupo e eu), fez o registo e formulou questões que sustentaram o desenvolvimento do projeto:

- Como é o pólen?
- Como é uma colmeia?
- As abelhas gostam de mel?
- O que é que as abelhas comem?
- Como se chama o macho da abelha?
- Porque é que só há fêmeas na colmeia?
- Porque é que só há uma rainha na colmeia?
- Como é que as abelhas transportam o pólen?
- Como é que as abelhas tiram o pólen da flor?
- Para que é que servem as antenas das abelhas?
- Para onde é que as abelhas vão quando chove?
- Como é que as abelhas transformam o pólen em mel?
- Para onde vão as abelhas quando saem de casa e voam?

Como havia muitas questões e de natureza diversa, foi proposto organizá-las em categorias de acordo com o que cada uma perguntava. Depois de agruparmos as perguntas, atribuímos nomes às categorias criadas. Surgindo as seguintes categorias: *Abelhas*, *Sítios*, *Colmeia*, *Mel* e *Pólen*. A classificação das diversas questões foi feita da seguinte forma:



**Fotografia 1** – Categorias e questões


Estava, então, definido o fio condutor do trabalho de projeto. Estavam definidas as questões que iriam orientar o desenvolvimento do projeto, organizadas em diferentes categorias.

### 2.6.3. FASE II: PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

A segunda fase do trabalho iniciou-se com a divisão das tarefas (quem ficaria por procurar as respostas às perguntas). Para tal, fizemos um pequeno jogo. De dentro de um saco cada criança tirou um pequeno papel, no qual estava escrito o nome de uma das cinco categorias (*Abelhas, Sítios, Colmeia, Mel e Pólen*), formando-se cinco grupos (de quatro ou cinco crianças cada), cada um associado ao estudo de uma categoria. As crianças de cada grupo ficaram responsáveis por procurar as respostas às questões da categoria associada.

Uma vez que o que queríamos saber já estava definido (as questões formuladas), foi sugerido que encontrássemos possíveis respostas às questões, ou seja, procedeu-se ao levantamento das hipóteses, com base nos conhecimentos que possuíamos. No quadro 2.3 podem ler-se as hipóteses criadas para as questões formuladas.

**Quadro 2.3** – Questões e hipóteses correspondentes a cada categoria

<b>Categoria</b>	<b>Questões</b>	<b>Hipóteses</b>
<i>Abelhas</i>	O que é que as abelhas comem?	Mel.
	Para que é que servem as antenas das abelhas?	Ouvir ao longe.
	Como se chama o macho da abelha?	Abelhão ou abelho.
<i>Sítios</i>	Para onde é que as abelhas vão quando chove?	As abelhas vão para um sítio onde esteja muito calor. Vão para a casinha delas.
	Para onde vão as abelhas quando saem de casa e voam?	Vão para a praia. Vão buscar pólen. Vão para casa das tias delas. Vão passear.
<i>Colmeia</i>	Porque é que só há fêmeas na colmeia?	Porque só as abelhas é que fazem o mel.
	Como é uma colmeia?	Uma criança desenhou uma colmeia: 
<i>Mel</i>	As abelhas gostam de mel?	As abelhas não gostam de mel. As abelhas gostam de mel.
	Como é que as abelhas transformam o pólen em mel?	Numa máquina que roda. As abelhas põem o pólen no forno e depois com a colher de pau mexem.
<i>Pólen</i>	Como é que as abelhas transportam o pólen?	Saco.
	Como é que as abelhas tiram o pólen da flor?	Raspam com as patas ou com o ferrão.
	Como é o pólen?	É um pó.

O próximo passo consistiu em definir como e onde encontrar as respostas às questões formuladas. Cada grupo de crianças reuniu-se individualmente e, com a ajuda de umas das educadoras estagiárias e tendo em conta as questões, apresentámos sugestões para cada uma delas de como e onde procurar respostas. No quadro 2.4 encontram-se explícitas as sugestões associadas às questões de cada grupo, do como e onde procurar respostas.

**Quadro 2.4 – Como e onde procurar respostas**

<b>Categoria</b>	<b>Questões</b>	<b>Como e onde procurar respostas</b>
<i>Abelhas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– O que é que as abelhas comem?</li> <li>– Para que é que servem as antenas das abelhas?</li> <li>– Como se chama o macho da abelha?</li> </ul>	<p>“Procurar em revistas.”</p> <p>“Observar abelhas.”</p> <p>“Procurar filmes.”</p> <p>“Levar as perguntas para casa e perguntar aos pais e aos irmãos.”</p>
<i>Sítios</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Para onde é que as abelhas vão quando chove?</li> <li>– Para onde vão as abelhas quando saem de casa e voam?</li> </ul>	<p>“(…) ir aos livros procurar.”</p> <p>“(…) ir ao computador pesquisar.”</p> <p>“Ir a um sítio onde haja abelhas (antes da fábrica do avô do L.)”</p> <p>“Buscar à internet.”</p> <p>“(…) ir ver às notícias.”</p> <p>“Perguntar a alguém que saiba coisas sobre as abelhas.”</p>
<i>Colmeia</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Porque é que só há fêmeas na colmeia?</li> <li>– Como é uma colmeia?</li> </ul>	<p>“Perguntar ao pai.”</p> <p>“Procurar fotografias de colmeias.”</p> <p>“Procurar nos livros.”</p> <p>“Procurar na internet.”</p>
<i>Mel</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– As abelhas gostam de mel?</li> <li>– Como é que as abelhas transformam o pólen em mel?</li> </ul>	<p>“Procurar num livro.”</p> <p>“Procurar na internet.”</p> <p>“Ir a casa do F. e ver onde está a abelha.”</p> <p>“Visitar uma colmeia.”</p>
<i>Pólen</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Como é que as abelhas transportam o pólen?</li> <li>– Como é que as abelhas tiram o pólen da flor?</li> <li>– Como é o pólen?</li> </ul>	<p>“Levar as perguntas para casa e perguntar aos pais.”</p> <p>“Trazer flores com pólen e observar com uma lupa.”</p>

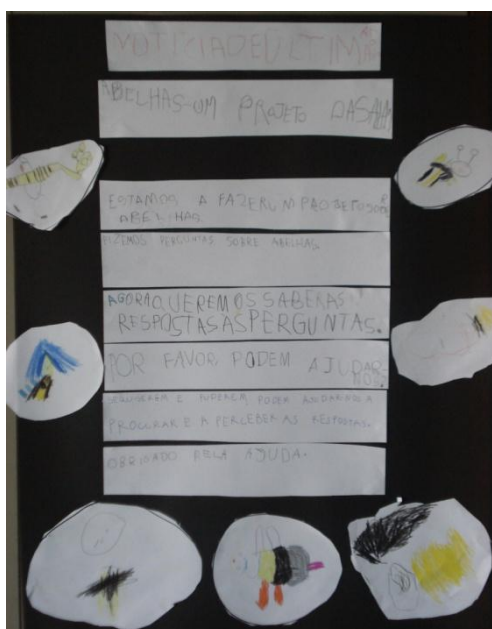
Com o intuito de organizar as ideias já discutidas e definidas em prol do trabalho de projeto acerca das abelhas, em grande grupo, foi feita uma sistematização de todas as informações que haviam sido conseguidas e trabalhadas. Todas as ideias foram lembradas e organizadas de acordo com a ordem que foram surgindo ao longo do desenvolvimento do trabalho de projeto, resultando num mapa conceptual (ver fotografia 2). No mapa conceptual, a cada grupo de ideias foi associado um título diferente. O título *O que sabemos acerca das abelhas...* foi associado às ideias que as crianças inicialmente mencionaram; o título *O que queremos descobrir...* foi relacionado às questões que as crianças formularam; o título *O que pensamos saber (respostas às questões)...* foi associado às hipóteses que as crianças definiram para cada questão e o título *Como vamos descobrir...* foi relacionado às ideias que as crianças sugeriram para onde e como procurar respostas às perguntas.



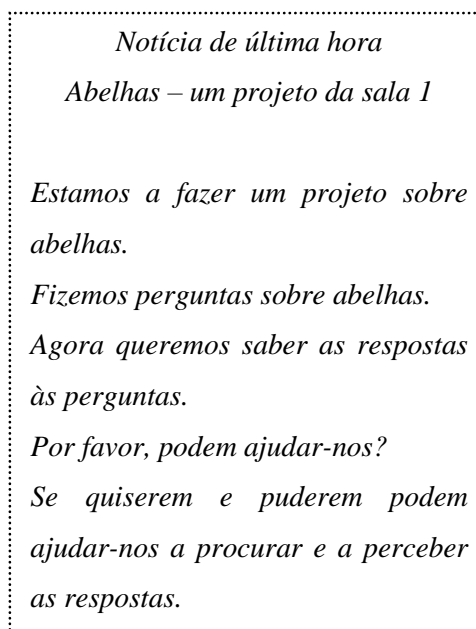
Fotografia 2 – Mapa conceptual

De forma a envolver os familiares das crianças no trabalho de projeto, foi sugerido que escrevêssemos uma notícia (ver fotografia 3) para colocar à entrada da sala informando sobre todo o trabalho de projeto. Esta ideia foi recebida com grande entusiasmo, procedendo-se de imediato à preparação da notícia. Para a construir, o grupo de crianças foi dividido em dois grupos – um grupo com as crianças mais velhas e outro grupo com

as crianças mais novas. A cada grupo foi destinado uma tarefa diferente. O grupo de crianças mais velhas construiu o corpo da notícia (ver figura 1) e o grupo de crianças mais novas realizou a ilustração da mesma. Com o apoio de umas das educadoras estagiárias, as crianças mais velhas começaram por construir oralmente pequenas frases dando a conhecer o desenvolvimento do projeto; de seguida, cada criança escreveu à mão uma frase num pedaço de papel, inclusive o título da notícia. Depois de todas as frases estarem escritas num pedaço de papel, o corpo da notícia foi construído, ou seja, os pedaços de papel foram colados numa cartolina seguindo a ordem lógica do texto. As crianças mais novas desenharam uma abelha numa folha branca e de seguida picotaram em seu redor. Essas abelhas foram utilizadas para ilustrar a notícia, tendo sido coladas na cartolina junto do corpo da notícia.



**Fotografia 3** – Notícia



**Figura 1** – Corpo da notícia

### **Com a construção da notícia:**

- No âmbito da *área de formação pessoal e social*, as crianças partilharam as suas ideias relativamente às imagens e escutaram as dos colegas, contribuindo para um ambiente de participação ativa e democrática;
- No âmbito da *área de expressão e comunicação*, especificamente do *domínio da linguagem oral*, a criança mais velha sugeriu frases para o texto da notícia;

- No âmbito da *área de expressão e comunicação*, especificamente do *domínio da linguagem escrita*, a criança mais velha escreveu uma parte do texto da notícia num pedaço de papel;
- No âmbito da *área de expressão e comunicação*, particularmente do *domínio da expressão plástica*, a criança mais nova desenhou uma abelha.

#### 2.6.4. FASE III: PROCURA DE RESPOSTAS

A procura de respostas para as questões foi maioritariamente realizada em grande grupo, de forma a que acontecesse um diálogo entre todos simultaneamente. Assim, como todos tiveram acesso à informação assim que ela foi abordada, conseguiu-se ganhar tempo e evitar momentos de comunicação posteriores aos diálogos.

A procura de respostas iniciou-se com a observação de algumas imagens com o animal abelha. Na primeira imagem observámos uma abelha (ver imagem 1). Através dela abordou-se o corpo da própria abelha, dialogando acerca do seu revestimento e do número de patas e de antenas. “O que podem dizer acerca da abelha?”; “Qual é o revestimento da abelha?”; “Quantas patas observam?”; “E quantas antenas?” foram algumas questões colocadas, às quais as crianças responderam, respetivamente, “(a abelha) é amarela e preta”; “(a abelha) tem pelo”; “(observamos) seis patas”.



**Imagem 1** – Abelha

Com o intuito de se abordarem as semelhanças e as diferenças entre todos os indivíduos de uma população de abelhas (abelha rainha, abelha obreira e zangão), observámos uma imagem na qual estavam todos presentes (ver imagem 2). Relativamente a essa imagem,

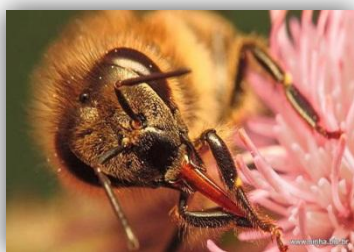


**Imagem 2** – Abelha rainha, abelha obreira e zangão

foi dito que uma das abelhas era uma abelha rainha, outra era uma abelha obreira e outra era um zangão. Durante o diálogo, as crianças foram questionadas: “Qual é a (abelha) maior?”; “Qual é a (abelha) menor?”; “Qual é que acham que é a abelha rainha?”; “E a abelha obreira?”; “E o zangão?”. As crianças identificaram a abelha da esquerda como a

maior e a do centro como a menor. Por conseguinte, as crianças estabeleceram a associação de que a abelha maior seria a rainha e a abelha menor seria a obreira e, por exclusão de partes, o zangão seria a terceira abelha que aparece na imagem. O facto de se ter falado acerca do zangão (o macho da abelha) foi aproveitado para ajudar a responder a uma questão do grupo *Abelha: Como se chama o macho da abelha?* Recordámos os nomes que inicialmente as crianças atribuíram como hipóteses de resposta à questão – abelhão e abelho – e confrontámo-nos com a nova resposta, em concordância com a realidade – zangão.

Uma terceira imagem foi observada. Nela observámos parte da cabeça de uma abelha em pormenor (ver imagem 3). Uma vez que ao longo do trabalho de projeto abordar-se-



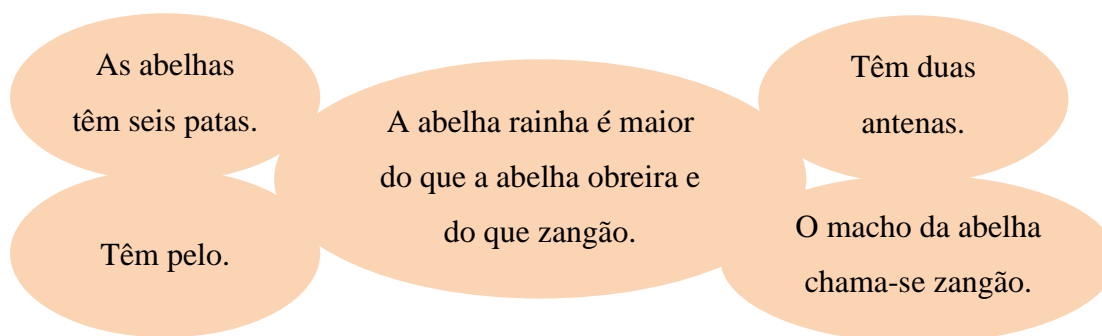
**Imagem 3** – Língua da abelha

ia o tema *mel* (em que consiste, o que é necessário para fazer mel, como é confeccionado), seria pertinente observar o momento em que a abelha procura capturar o principal ingrediente para a confeção do mel – o néctar. Assim, na imagem 3 pode observar-se a língua (parte alaranjada) de uma abelha, preparando-se para sugar o néctar de uma flor.

### **Com a observação das imagens:**

- No âmbito da *área de formação pessoal e social*, a criança partilhou as suas ideias relativamente às imagens e escutou as dos colegas, contribuindo para um ambiente de participação ativa e democrática;
- No âmbito da *área de expressão e comunicação*, especificamente do *domínio da linguagem oral*, a criança descreveu o que observou nas imagens;
- No âmbito da *área de conhecimento do mundo*, a criança escutou e referiu vocábulos e conceitos relacionados com o mundo e vida das abelhas.

Depois da observação das três imagens e de todos os diálogos estabelecidos, bem como de todas as aprendizagens conquistadas, foi o momento de reorganizar ideias. Oralmente fizemos uma revisão e uma síntese das ideias que até ao momento tinham sido abordadas, tendo surgido as seguintes frases:



### Com a síntese de ideias:

- No âmbito da *área de formação pessoal e social*, a criança partilhou os seus conhecimentos relativamente ao mundo e à vida das abelhas e escutou os dos colegas, contribuindo para um ambiente democrático de participação ativa;
- No âmbito da *área de expressão e comunicação*, particularmente do *domínio da linguagem oral*, a criança reviu as informações exploradas acerca do mundo e vida das abelhas, organizando-as numa síntese.

Durante a realização do trabalho de projeto surgiu a oportunidade de observar e de experimentar parte de um fato de apicultor. A parte do fato de apicultor consistiu em casaco, chapéu e luvas (ver fotografia 4). Para além de termos tido a possibilidade de contactar com a parte de um fato de apicultor, tivemos igualmente a possibilidade de escutar e ver demonstradas algumas regras de como vestir o casaco, o chapéu e as luvas de maneira a evitar ocorrer picadelas de abelhas (ver fotografia 5). De acordo com a fotografia 4, o casaco e o chapéu são totalmente ligados através de um fecho, não permitindo a entrada de abelhas; as luvas devem colocar-se de baixo das mangas do próprio casaco, cujo punho contém um elástico que, simultaneamente, segura a luva e não permite a entrada de insetos naquela zona.

Ao longo da exploração da parte de um fato de apicultor, as crianças revelaram uma atenção constante e um enorme interesse. Todavia, inicialmente, apenas algumas crianças quiseram experimentar a parte do fato (ver fotografia 6). Mas, depois de observarem o entusiasmo das crianças que o experimentaram, as crianças que não quiseram fazê-lo inicialmente, logo mudaram de ideias e experimentaram a parte do fato também.



**Fotografia 4** – Parte do fato de apicultor



**Fotografia 5** – Como vestir parte do fato de apicultor



**Fotografia 6** – Exploração da parte do fato de apicultor

### **Com a exploração da parte de um fato de apicultor:**

- No âmbito da *área de formação pessoal e social*, a criança aguardou pela sua vez, contribuindo para um ambiente respeitador da vez do outro;
- No âmbito da *área de conhecimento do mundo*, a criança observou, explorou e experimentou parte de um fato de apicultor.

A proposta de atividade seguinte desenvolveu-se em redor de uma colmeia. A proposta iniciou-se pela observação de um objeto coberto por um pano opaco (ver fotografia 7). As crianças, enquanto observaram o objeto coberto, foram questionadas do que elas pensavam a respeito do mesmo. Uma das respostas imediatas foi a de que se tratava de um coelho (recordando-se de uma proposta educativa realizada na época da Páscoa). Quando, finalmente o pano opaco foi retirado, o objeto mistério ficou



**Fotografia 7** – Colmeia coberta por um pano opaco

descoberto (ver fotografia 8) e escutou-se: “É uma casa das abelhas!” (C., 4 anos), ou seja, “(é uma) colmeia!” (Grupo de crianças). Durante a observação da colmeia, as crianças foram questionadas por onde pensavam que as abelhas entravam na mesma. Rapidamente algumas crianças indicaram os orifícios que a própria colmeia tinha no fundo de uma das suas laterais (ver fotografia 9) como sendo a entrada e saída para as abelhas (o que efetivamente correspondia à realidade). Foi ainda explicado que o tamanho dos orifícios se justifica pelo facto de corresponder às medidas que as abelhas necessitam para poder entrar e sair, mas impedindo que predadores entrem.



**Fotografia 8** – Colmeia descoberta



**Fotografia 9** – Entrada das abelhas na colmeia

Depois da exploração do exterior da colmeia, seguiu-se a exploração do interior da mesma. A tampa da colmeia foi retirada e pudemos observar o que continha no seu interior – os quadros (ver fotografia 10)! Os próprios quadros estavam recheados de favos (ver fotografia 11)! No entanto, alguns quadros continham apenas uma placa de cera (ver fotografia 12), ainda sem os favos fabricados pelas abelhas. Foi explicado que essa cera não é aquela que as abelhas produzem, são placas de cera previamente fabricadas, colocadas pelos apicultores com o intuito de fazer acelerar o processo de fabricação de favos pelas abelhas.



**Fotografia 10** – Interior da colmeia



**Fotografia 11** – Quadro com favos

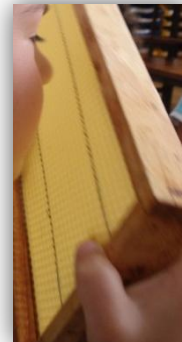


**Fotografia 12** – Placa de cera num quadro

Após o diálogo em grande grupo acerca da colmeia, todos explorámos individualmente os quadros, as placas de cera e os favos (ver fotografias 13 e 14), tocando-os, cheirando-os...



**Fotografia 13** – Tocando na cera do quadro...



**Fotografia 14** – Cheirando a cera do quadro...

### **Com a exploração da colmeia:**

- No âmbito da *área de formação pessoal e social*, a criança colocou o dedo no ar e aguardou pela sua vez para participar no diálogo;
- No âmbito da *área de expressão e comunicação*, especificamente do *domínio da linguagem oral*, a criança formulou hipóteses acerca do observou;
- No âmbito da *área de conhecimento do mundo*, a criança conheceu uma colmeia, bem como os quadros e os favos construídos pelas abelhas.

De forma a consolidar os conhecimentos conquistados relativamente ao inseto abelha (número de patas, de asas, de antenas, de olhos; existência de uma língua, ...) surgiu a ideia de construir uma abelha em três dimensões (3D), partindo de um objeto quotidiano – um garrafão de 5l de água de plástico. Em grande grupo definiu-se o material que iria ser utilizado para construir a abelha. As crianças sugeriram utilizar cartolinas e papel autocolante. Combinou-se também que todos iriam participar na construção do inseto, divididos em grupos de três/quatro elementos.

De todas as crianças foi notório um grande entusiasmo e vontade de participar na construção da abelha em 3D. O interesse das crianças foi tão significativo que se tornou difícil iniciar a construção da mesma com apenas três ou quatro crianças. Todas quiseram fazer um pedaço da abelha o mais depressa possível. Durante os momentos de construção, fomos relembrando os conhecimentos conquistados e necessários para a construção de uma abelha de acordo com a realidade. Assim, segundo com o que já tinha sido estudado, a abelha é composta por:

- Cabeça;
- Uma parte amarela (o tórax);
- Uma parte preta e amarela (o abdómen);
- Duas antenas;
- Seis patas (três de cada lado do tórax);
- Quatro asas (duas menores e duas maiores);
- Dois olhos compostos;
- Três olhos simples ou ocelos;
- Uma mandíbula;
- Uma língua;
- Um ferrão.

A abelha em 3D foi construída tendo em consideração as informações anteriores. Resultando numa verdadeira obra de arte (ver fotografias 15, 16, 17 e 18)!



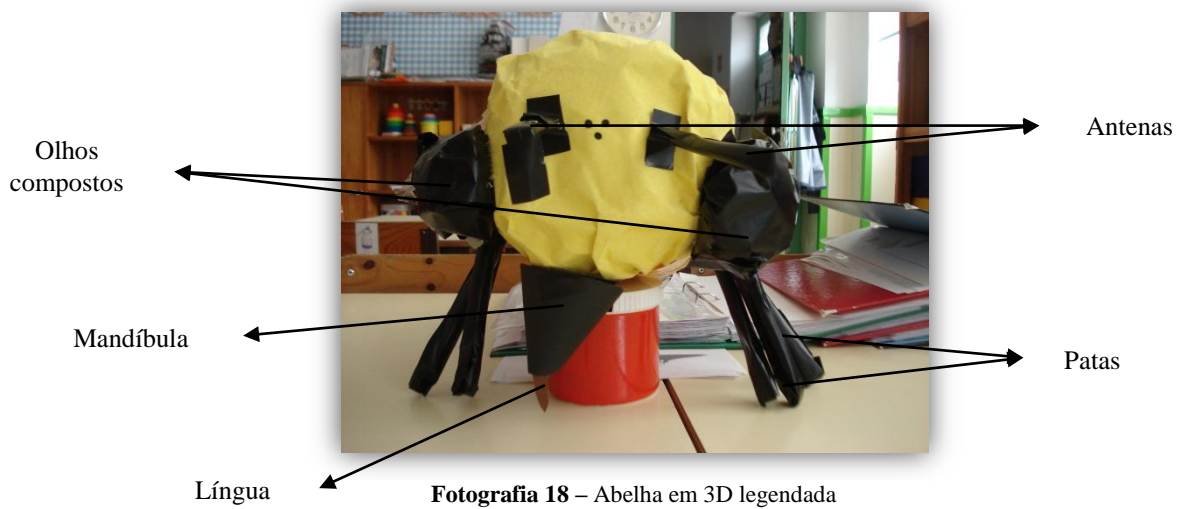
**Fotografia 15** – Abelha em 3D



**Fotografia 16** – Abelha em 3D



**Fotografia 17** – Abelha em 3D legendada



**Fotografia 18** – Abelha em 3D legendada

### Com a construção da abelha em 3D:

- No âmbito da *área de formação pessoal e social*, a criança sugeriu formas de construir a abelha a três dimensões;
- No âmbito da *área de formação pessoal e social*, a criança aceitou e respeitou as sugestões dos colegas de como construir a abelha a três dimensões;
- No âmbito da *área de conhecimento do mundo*, a criança recorreu aos conhecimentos conquistados acerca da constituição do inseto abelha para construir a abelha a três dimensões;
- No âmbito da *área de expressão e comunicação*, particularmente do *domínio da expressão plástica*, a criança construiu uma abelha a três dimensões.

Através de um contacto da mãe de uma das crianças do grupo, mostrou-se possível recebermos a visita de um apicultor. Uma oportunidade para escutar e aprender ideias novas, esclarecer dúvidas, colocar questões, fazer comentários relativamente ao mundo e vida das abelhas... E assim aconteceu. Num certo dia recebemos a visita de um senhor, que partilhou connosco a sua experiência e saberes enquanto apicultor.

Aprendemos, por exemplo, que a abelha rainha de uma colmeia tem um determinado cheiro, a feromona; esse cheiro aromatiza as abelhas obreiras da mesma colmeia e, desta forma, personaliza e individualiza a própria colmeia, distinguindo-se das outras. Também aprendemos que o zangão não possui ferrão. Para além das novas aprendizagens que conquistámos, tivemos um momento delicioso que foi provar favos com mel. Simpaticamente, o senhor apicultor trouxe alguns quadros de uma colmeia, recheados de favos e mel que nos ofereceu e deu a provar (ver fotografias 19 e 20).



**Fotografia 19** – Quadro com favos com mel



**Fotografia 20** – Favos com mel

Provar os favos e o mel que eles continham foi, sem dúvida, um momento deliciosamente agradável (ver fotografias 21 e 22). Obrigada senhor apicultor!



**Fotografia 21** – Provando o favo com mel...



**Fotografia 22** – Provando o favo com mel...

### **Com a visita do senhor apicultor e da prova dos favos com mel:**


- No âmbito da *área de formação pessoal e social*, a criança aguardou pela sua vez, contribuindo para um ambiente respeitador da voz do outro;
- No âmbito da *área de expressão e comunicação*, particularmente do *domínio da linguagem oral*, a criança dialogou com o senhor apicultor acerca do trabalho de projeto com a temática do mundo e vida das abelhas;
- No âmbito da *área de conhecimento do mundo*, a criança conheceu aspetos relativos ao mundo e vida das abelhas, aprendendo um pouco mais acerca do trabalho do senhor apicultor.

Após a visita do senho apicultor, em jeito de conclusão da fase de procura de respostas, foi feita uma revisão de todo o percurso vivido. É importante referir que, sempre que possível, procurou-se encontrar as respostas através de propostas de atividade que proporcionassem ao grupo de crianças momentos de exploração, de experimentação, de aprendizagem em companhia. E sempre que foi encontrada a resposta a uma pergunta, essa foi apresentada e discutida em grande grupo procurando dar a possibilidade de todas as crianças tomarem conhecimento da mesma.

No fim de todas as perguntas terem uma resposta, o grande grupo decidiu que as respostas seriam escritas a computador, impressas e, seguidamente, afixadas no mapa concetual, em baixo das respetivas perguntas, completando desta forma o mesmo. Assim, o mapa concetual é composto pelas “Questões” (*O que queremos descobrir...*) que o grupo de crianças formulou; pelas “Hipóteses” (*O que pensamos saber (respostas*

às questões)... que as crianças sugeriram; pelas sugestões de “Como e onde procurar as respostas” (*Como vamos descobrir...*) e, finalmente, as “Respostas” às perguntas (*O que descobrimos...*).

**Quadro 2.5 – Mapa conceitual completo**

	Questões	Hipóteses	Como e onde procurar as respostas	Respostas
Abelhas	O que é que as abelhas comem?	Mel.	“Observar abelhas.” “Procurar em revistas.” “Procurar filmes.”	“Mel.” (V.) “Pólen.” (V.) “Néctar.” (S.) “A rainha é a única que come geleia real.” (S.) “As abelhas comem geleia real.” (H.)
	Para que é que servem as antenas das abelhas?	Ouvir ao longe.	“Levar as perguntas para casa e perguntar aos pais e aos irmãos.”	“É para comunicarem com outras abelhas.” (M <sup>a</sup> ) “Para cheirar.” (S.)
	Como se chama o macho da abelha?	Abelhão ou abelho.		“Zangão”. (S.)
Sítios	Para onde é que as abelhas vão quando chove?	As abelhas vão para um sítio onde esteja muito calor. Vão para a casinha delas.	“(…) ir aos livros procurar.” “(…) ir ao computador pesquisar.” “Ir a um sítio onde haja abelhas (antes da fábrica do avô do L.)”	“Para a colmeia.” (Rf.) “Vão para outro sítio” “onde não esteja a chover.” (G.) “Vão para casa.” (Jnn.)
	Para onde vão as abelhas quando saem de casa e voam?	Vão para a praia. Vão buscar pólen. Vão para casa das tias delas. Vão passear.	“Buscar à internet.” “Perguntar a alguém que saiba coisas sobre as abelhas.” “(…) ir ver às notícias.”	“Vão buscar pólen e néctar.” (L.) “Vão passear à procura de flores.” (L.) “Vão procurar o pólen das flores.” (H.)
Colmeia	Porque é que só há uma rainha na colmeia?	Porque só as abelhas é que fazem o mel.	“Perguntar ao pai”  “Procurar fotografias de colmeias”  “Perguntar na Internet”	“Era uma grande confusão.” (S.)
	Porque é que só há fêmeas na colmeia?	Porque só as abelhas é que fazem o mel.		“Só há fêmeas na colmeia?” (E. E. <sup>7</sup> I.) “Não.” (L.) “Pois não, também está lá um...” (E. E. I.) “Macho” (L.) “Que se chama...” (E. E. I.) “Zangão” (L.)
	Como é uma colmeia?	Uma criança desenhou uma colmeia: 	“Procurar nos livros”	“É quadrada.” (M <sup>a</sup> )  “Uma caixa” (M <sup>a</sup> )

<sup>7</sup> Educadora estagiária

<i>Mel</i>	As abelhas gostam de mel?	As abelhas não gostam de mel. As abelhas gostam de mel.	“Procurar num livro”	“Sim” (todas as crianças)
	Como é que as abelhas transformam o pólen em mel?	Numa máquina que roda. As abelhas põem o pólen no forno e depois com a colher de pau mexem.	“Procurar na Internet” “Ir a casa do Flávio e ver onde está a abelha.” “Visitar uma colmeia”	“É com o néctar.” (V.) “Chupam o néctar e engolem.” (D <sup>a</sup> ) “Tiram o néctar e deitam nos buracinhos (alvéolos).” (D <sup>a</sup> ) “Quando chegam à colmeia tiram o néctar e põem nos alvéolos. Põem a cera por cima.” (V.)
<i>Pólen</i>	Como é que as abelhas transportam o pólen?	Saco.	“Levar as perguntas para casa e perguntar aos pais.”	“As abelhas vão buscar o pólen e transportam com as patas traseiras, que quer dizer as patas de trás.” (M <sup>a</sup> )
	Como é que as abelhas tiram o pólen da flor?	Raspam com as patas ou com o ferrão.	“Trazer flores com pólen e observar com uma lupa.”	“Com as patas traseiras.” (E.) “Quando elas (abelhas) pousam e depois vão buscar o pólen e esfregam-se.” (M <sup>a</sup> )
	Como é o pólen?	É um pó.		“É um pozinho amarelo que as abelhas vão buscar às flores.” (E.)

### 2.6.5. FASE VI: DIVULGAÇÃO

Depois de concluirmos a fase de procura de respostas, durante a qual procurámos dar resposta a todas as questões inicialmente formuladas, chegou o momento de concluir o trabalho de projeto através da sua divulgação.

A fase de conclusão de um trabalho de projeto corresponde à fase em que se procede à divulgação. Tipicamente, a divulgação é feita à comunidade (colegas, pais, outros familiares). No caso deste trabalho de projeto, a divulgação foi feita aos colegas e educadora da Sala 2 (a outra sala do Jardim).

No sentido de preparar a divulgação do trabalho de projeto, todo o grupo dialogou previamente acerca da forma como iria decorrer, acertando alguns pormenores para o decorrer da mesma. O que ficou combinado foi que, em jeito de contar uma história, cada grupo (*Abelhas*, *Sítios*, *Colmeia*, *Mel* e *Pólen*) apresentaria as suas questões, as suas respostas e o que tinha sido feito para chegar às mesmas. Ficou igualmente

combinado que duas crianças apresentariam o começo de todo o projeto e todas apresentariam a abelha em 3D.

Tudo preparado! Chegámos à sala 2, organizámo-nos no espaço e apresentámos o nosso projeto com o título *Abelhas – um projeto da sala 1* (ver imagens 23, 24, 25 e 26)!



**Fotografia 23** – Apresentação do projeto



**Fotografia 24** – Apresentação do projeto



**Fotografia 25** – Apresentação do projeto



**Fotografia 26** – Apresentação do projeto

## CONCLUSÕES

A infância é um período da vida do ser humano vital para o seu desenvolvimento e crescimento. É durante este período que tudo começa: o primeiro choro, os primeiros cheiros, os primeiros gestos, os primeiros olhares, os primeiros sentimentos, as primeiras interações, as primeiras palavras, os primeiros passos, as primeiras aprendizagens. Ao longo da infância acontecem tantas coisas novas que, de acordo com a forma de como são orientadas e geridas, a criança vai saber tirar o máximo partido delas para a sua vida futura, como posterior adolescente e adulto.

É na orientação e gestão que o papel do(a) educador(a) entra na vida da criança. O(a) educador(a) ao ajudar na orientação e gestão de todas as experiências da criança a que assiste, tem a possibilidade de ajudar a criança a compreendê-las, a aceitá-las, a diferenciá-las e valorizá-las, de forma a ser alcançada uma aprendizagem significativa.

Ao longo ano letivo 2011-2012, junto com os todos os intervenientes da Prática Pedagógica Supervisionada (crianças, professora orientadora e supervisora, educadora cooperante, auxiliares da ação educativa, familiares das crianças e a restante comunidade), iniciei um processo de aprendizagem do papel do(a) educador(a). Processo esse que está longe de estar concluído. No entanto, há já duas aprendizagens conquistadas e que, na minha perspetiva, servem de base para todo o processo educativo: (i) a metodologia e a postura do(a) educador(a) deve adaptar-se à criança e não a criança adaptar-se às formas de estar pessoal e profissional do(a) educador(a); (ii) o papel do(a) educador(a) consiste numa atitude de conhecimento profundo das características de cada criança e de grande reflexão.

Considerando que os interesses e necessidades da criança devem estar subjacentes e valorizados no processo de ensino-aprendizagem, mostra-se necessário que o(a) educador(a) tenha um conhecimento profundo dos mesmos para que possa pensar no processo de ensino-aprendizagem a partir deles. A prática educativa pode tornar-se ainda mais próxima da criança, quando acontece um trabalho por projeto, no qual o processo de ensino-aprendizagem é pensado e gerido entre todos (crianças e educador(a) de infância).

Essa perspectiva foi conseguida graças à possibilidade de desenvolver um trabalho por projeto num dos contextos da Prática Pedagógica Supervisionada. Com a realização desse projeto, senti que a abordagem de trabalho por projeto permite um ambiente em que todos podem ter um papel relevante na prática educativa, participando ativamente com comentários, questões, observações, com o que cada um achar pertinente para o desenvolvimento do trabalho por projeto.

A realização do presente relatório é o culminar de todo o processo da Prática Pedagógica Supervisionada, através do qual me foi possível organizar e estruturar as ideias e pensamentos envolvidos neste processo. Mas, sobretudo, foi-me possível construir dois momentos de reflexão importantes para a minha formação pessoal e profissional enquanto educadora de infância, um relativo ao contexto de creche e outro ao contexto de jardim de infância. Esta reflexão escrita final foi também um consolidar de aprendizagens, que me permitem, hoje, afirmar que será necessário que o(a) educador(a) se dedique permanentemente à reflexão da postura educativa que preconiza, de modo a oferecer um processo de ensino-aprendizagem estimulante, quer para a criança quer para ele(a). Quando há estímulo, respeito e dedicação a aprendizagem significativa surge naturalmente.

Com a experiência vivida com a Prática Pedagógica Supervisionada e com a realização deste relatório iniciou-se um processo de aprendizagem do meu papel como educadora de infância que eu espero que possa evoluir...

## BIBLIOGRAFIA

- 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.
- Caetano, M., Silveira, C. & Gobbi, L. (2005). Desenvolvimento Motor de Pré-Escolares no intervalo de 13 meses. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 7(2), 05-13.
- Cordeiro, M. (2010). *O Livro da Criança: do 1 aos 5 anos*. 5ª Edição. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Darrigol, J. L. (1979). *O Mel e a Saúde*. Lisboa: Editorial Presença.
- Dias, M.<sup>a</sup> (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA.
- Drummond, M. (2005). Avaliar a Aprendizagem das Crianças. In M. J. Cardona (Dir.). *Infância e Educação – Investigação e Práticas* (pp. 7-21). Revista GEDEI 7. Porto: Porto Editora.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: a Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Figueiredo, B. (2003). Vinculação materna: Contributo para a compreensão das dimensões envolvidas no processo inicial de vinculação da mãe ao bebé. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 7(3), 521-539. Texto policopiado.
- Godoi, E. (2010). Avaliação na Creche: o disciplinamento dos corpos e a transgressão das crianças. *Educação: Teoria e Prática*, 20(35), 21-37.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. 6.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Itagiba, M. (1997). *Noções Básicas sobre a criação de Abelhas*. São Paulo: Nobel.
- Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro – *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*.
- Lino, D. (1996). O Projecto de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93-135). Porto: Porto Editora.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Colecção *Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (Coord.) (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. 8.ª Edição. Lisboa: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto – *Condições de funcionamento e instalação das creches*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação em Bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. In T. Vasconcelos (Dir.). *Infância e Educação – Investigação e Práticas* (pp. 85-106). Revista GEDEI 1. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rankin, B. (1999). Desenvolvimento do Currículo em Reggio Emilia – Um Projecto de Currículo a Longo Prazo sobre Dinossauros. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman. *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 195-216). Porto Alegre: Artmed.

Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (2003). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sá, J. (1994). *Renovar as práticas no 1.º Ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.

Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. 3.ª Edição. São Paulo: McGraw-Hill.

Storer, T., Usinger, R. & Nybakken, J. (1984). *Zoologia Geral*. 6.ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Tavares, J. & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. 6ª Edição. Coimbra: Edições Almedina.

Teles, A., Vieira, A., Ali, A. & Antunes, F. (1997). *A Matemática na Vida das Abelhas*. 4.ª Edição. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (Coord.) (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zeanah, C. & Shah, P. (2011). Apego e seu impacto no desenvolvimento da criança: comentários sobre van IJzendoorn, Grossmann e Grossmann e Hennighausen e Karlen Lyons-Ruth. In R. Tremblay, M. Boivin & RDeV. Peters. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* (pp. 1-6). Brasil. Texto policopiado.

## ANEXOS

## ANEXO 1 – REFLEXÃO DA 2.<sup>a</sup> SEMANA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA, DO 1.º SEMESTRE

### Reflexão da segunda semana: 26 a 28 de setembro

O presente documento respeita à reflexão pessoal e individual relativa à segunda semana de actuação inerente à unidade curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche. A reflexão incidirá sobre os seguintes referentes: expectativas sobre a Prática Pedagógica, receios sobre a Prática Pedagógica, interacção com as crianças, interacção com outros intervenientes e aprendizagens efectuadas.

No início da minha adolescência tive a feliz oportunidade de aprender a cuidar de crianças, inclusive crianças em contexto de berçário. Aprendi a mudar uma fralda; a preparar determinada alimentação, como a papa; a comunicar e a brincar com a criança tendo em vista uma interacção recíproca entre ela e eu, bem como com o intuito de estimular o seu desenvolvimento comunicacional, relacional e a sua própria linguagem; aprendi que a vida de uma criança tão pequena é feita de rotinas, compreendendo a sua importância na vida de uma criança, pois estas também de se desenvolvem através delas. No fundo, aprendi a colocar o bem-estar e o interesse da criança sempre em primeiro lugar.

Aprendi igualmente, a atribuir importância à relação de confiança que deve existir entre a educadora e os pais, pois estes necessitam de deslocar-se para os seus locais de trabalho pensando que os seus filhos estão em segurança e, que receberão todos os cuidados de que necessitam.

O facto de possuir alguns conhecimentos relativamente ao cuidar de crianças em geral, e de bebés em particular, pode representar, por um lado, uma mais-valia no percurso que tenho de percorrer na actual Prática Pedagógica, mas por outro lado, pode representar um obstáculo.

Por um lado pode representar uma mais-valia no percurso que tenho de percorrer na actual Prática Pedagógica, pois posso integrar-me rapidamente nas rotinas quotidianas do berçário que agora conheci e ainda estou a conhecer, sem passar pela aquela fase de aprender a mudar uma fralda, a preparar papas, entre outros. Todavia, irá ser uma aprendizagem para mim, a adaptação dos conhecimentos que tenho aos bebés e ao contexto que agora estou a conhecer, tratando-se de uma expectativa sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância, no contexto de Creche.

Por outro lado, pode representar um obstáculo no percurso que tenho de percorrer na actual Prática Pedagógica, porque com os conhecimentos que tenho posso ter alguma dificuldade em adaptar-me ao quotidiano do berçário, isto é, os meus conhecimentos podem não ser os mais adequados ao contexto que agora estou a conhecer. Esta situação corresponde a um receio que, neste momento, coloco sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância, no contexto de Creche.

Na minha perspectiva, há sempre algo que eu posso fazer no sentido de tentar que a minha adaptação corra da melhor forma. Durante as duas semanas de observação, a minha função foi, essencialmente, a de observar o quotidiano do berçário onde estou a desenvolver a Prática Pedagógica em Educação de Infância em contexto de Creche, inteirando-me das rotinas diárias, conhecer as crianças, conhecer os locais onde são guardados os objectos necessários para satisfazer as necessidades da criança, como as fraldas, os brinquedos, entre outros. Agora que já conheço minimamente o contexto daquele berçário

e tudo o que o envolve, cabe-me a mim estabelecer “pontes” que façam a ligação entre os conhecimentos que tenho e a vida diária do berçário que estou a conhecer.

Contudo, tenho consciência que os conhecimentos que tive oportunidade de conquistar ao longo de alguns anos da minha vida são insuficientes para a imensidão e complexidade que é o mundo de cada criança. Todos os dias podemos aprender a fim de melhorar as nossas capacidades de satisfazer as necessidades afectivas, emocionais, higiénicas, nutricionais, entre outras, que cada criança requer.

Na minha opinião, as duas semanas de observação foram cruciais para interagir com as crianças, com os outros intervenientes, como a educadora, as auxiliares e as restantes colaboradoras do *Centro Infantil Moinho de Vento*, com quem tive oportunidade de cruzar. Interagir com o máximo número de pessoas que integram o *Centro Infantil Moinho de Vento* facilita a minha integração e adaptação naquele lugar, pois conheci o funcionamento, por exemplo, da cozinha e do refeitório. Mostra-se também importante, porque vou deixando de ser uma cara estranha no *Centro Infantil Moinho de Vento*.

Ao interagir com as crianças do berçário, por um lado, começamos a conhecer as suas especificidades e as suas características. Por outro lado, as crianças podem também conhecer-nos. E ao conhecerem-nos, a interacção entre ambas as partes acontece de uma forma mais natural e sem grandes contrariedades.

Todas as crianças são diferentes, não há uma criança igual à outra, ou seja, cada criança exige do adulto coisas diferentes e de forma distinta. A título ilustrativo, uma das bebés com quem estou a interagir no berçário do Centro Infantil Moinho de Vento, local onde estou a desenvolver a minha Prática Pedagógica em Educação de Infância, no contexto de Creche, apenas requer os cuidados básicos que uma criança de oito meses requer, por exemplo, precisa que a alimentem, que a coloquem a dormir, que lhe mudem a fralda assim que esteja suja, que a coloquem a brincar, não necessitando de companhia; uma outra bebé, um mês mais nova do que a bebé anterior, necessita, obviamente, de todos os cuidados referidos anteriormente, porém, no momento de brincar necessita de companhia de um adulto que estimule o seu desenvolvimento corporal, nomeadamente que a mantenha de pé, exercitando as pernas e treinando a verticalidade da coluna.

No que concerne às aprendizagens efectuadas, durante estas duas semanas de observação aprendi a valorizar ainda mais as rotinas quotidianas que acontecem no contexto de berçário, pois se algo falha pode comprometer o bem-estar de alguma criança; a nível da alimentação, aprendi a preparar um biberão de leite, embora ainda com algumas dificuldades no que refere à quantidade de leite relativamente à quantidade de água; e ainda em relação à alimentação, aprendi também que na sopa destinada aos bebés, o azeite coloca-se em cru; aprendi ainda que a cama onde os bebés dormem, deve estar ligeiramente elevada no lado da cabeceira.

Em jeito de conclusão, as aprendizagens que pude conquistar ao longo desta semana, bem como ao longo da semana transacta, revelam-se de primordial importância, pois conduzem a uma melhoria da minha praxis que, conseqüentemente, proporcionam um melhor bem-estar à criança que cuido num determinado momento.

## ANEXO 2 – REGISTO DIÁRIO DA ADAPTAÇÃO DE UM BEBÉ À CRECHE



### Trabalho de investigação: registo diário acerca da adaptação de um bebé à creche

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche

Data 10/10/2011

1. A que horas chegou?  
**Às 9h35m.**
2. Como veio?  
**De carro.**
3. Quem trouxe?  
**A mãe.**
4. Como veio – a dormir, acordada?  
**A dormir (adormeceu a choramingar).**
  - a. Se a criança chegou a dormir, o que se fez?

- Deixou-se estar no ovinho.
- Colocou-se na cama.
- Colocou-se na espreguiçadeira.

5. Que recados transmitiu o adulto que a trouxe à educadora?

Relativamente a...	Resposta do adulto
Horas que comeu pela última vez antes de chegar à creche.	Às 8h50m
O que comeu antes de chegar à creche.	Leite
Quem vem buscar a criança.	A mãe.
Outras observações pertinentes	A sopa da criança permanece igual à da semana transacta, sendo que os ingredientes são: batata, alface, abóbora, alho francês, água e azeite (colocado em cru). (Nota: esta sopa já é dada à Rita há duas semanas, aproximadamente.)

6. Quando chegou trouxe algum brinquedo?  
**Não.**
7. Que roupa trouxe quando chegou?  
**Um vestido, um body, uma cueca e um par de meias.**
8. Quanto tempo dormiu a criança na creche?  
**45 minutos.**
- a. Onde?  
**Na sua cama.**
- b. A localização é importante para ela?  
**Não.**
- i. Se sim, porquê?
9. Quanto tempo permaneceu na creche?  
**4 horas e 10 minutos.**
10. Quem veio buscar?  
**A mãe.**
11. No final do dia, levou a mesma roupa que trouxe?  
**Sim.**
- a. Se não, o que aconteceu para se ter mudado?
12. Qual é a relação entre a criança e a chupeta?  
**A Rita não se interessa muito pela chupeta, nomeadamente, não necessita dela para adormecer nem para qualquer momento do dia que se encontra menos bem-disposta.**

## ANEXO 3 – REFLEXÃO DA 3.<sup>a</sup> SEMANA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA, DO 1.º SEMESTRE

### Reflexão da terceira semana: 3 e 4 de outubro

O presente documento respeita à reflexão pessoal e individual relativa à segunda semana de actuação inerente à unidade curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche. A reflexão incidirá sobre os seguintes referentes: dificuldades sentidas na realização da planificação; aspectos positivos e mudanças a realizar na planificação; e, dois momentos marcantes que aconteceram durante a semana.

O referente *dificuldades sentidas na realização da planificação* inicia o processo da presente reflexão pelo facto de a realização da planificação corresponder ao início do processo de actuação. Na elaboração da planificação para esta semana, as dificuldades sentidas incidiram nos itens correspondentes ao domínio, à intencionalidade educativa e à avaliação.

O *domínio* revelou-se uma dificuldade para mim, pois sinto que o conhecimento que, neste momento, tenho é insuficiente para poder decidir o que é e o que não é um domínio a colocar numa planificação. O facto de desconhecer literatura ou referências bibliográficas a esse respeito não favorece uma aprendizagem ao nível dos domínios. Em suma, sinto uma certa insegurança relativamente aos domínios a colocar nas planificações, desconhecendo se os domínios colocados até então, correspondem aos mais correctos e adequados à intencionalidade e à proposta educativas.

A *intencionalidade educativa* revelou-se uma outra dificuldade sentida por mim, pois à semelhança da insegurança sentida relativamente ao domínio a colocar na planificação, senti igualmente insegurança nos itens da intencionalidade educativa. Não sei se serão os mais adequados à proposta educativa apresentada e vice-versa, isto é, será que os itens da intencionalidade educativa são desenvolvidos na proposta educativa e será que esta proporciona aprendizagens ao nível dos itens da intencionalidade educativa? Suponho que à medida que as minhas aprendizagens progredam, conquista competências para poder responder à questão anterior e, conseqüentemente, adequar favoravelmente a intencionalidade educativa e vice-versa. Contudo, de momento, essa adequação corresponde a uma dificuldade no contexto de Educação de Infância.

Relativamente à *avaliação*, avaliar corresponde sempre, na minha perspectiva, a um momento delicado e complexo, mas que deve ser simultaneamente, concreto e objectivo. Talvez por ser difícil conciliar os dois lados da avaliação – o delicado e complexo e o concreto e objectivo – torna o acto de avaliar, conseqüentemente, difícil. Mas sobre a avaliação, falarei em pormenor mais à frente na presente reflexão.

No que concerne aos aspectos positivos da planificação, saliento o facto de a informação, no meu ponto de vista, estar bem organizada, conduzindo a uma leitura clara da mesma. Efectivamente, uma organização coerente e uma clareza na leitura da informação foram duas preocupações na elaboração da planificação.

Todavia, os aspectos positivos sentidos na planificação não invalidam a ocorrência de possíveis mudanças a realizar na planificação. Na minha perspectiva, a proposta educativa deve ser apresentada com mais pormenor de modo a não suscitar possíveis ambigüidades ou dificuldades na compreensão do que se pretende com a proposta educativa, por parte de todos os leitores.

Outra mudança realizar na planificação respeita à avaliação realizada no momento em que a proposta educativa é posta em prática. Na minha opinião, mostra-se necessário que os critérios de avaliação sejam melhores ajustados aos itens referentes à intencionalidade educativa. No momento de registo na planificação dos critérios para a avaliação, devo questionar-me se é possível avaliar com precisão através dos itens registados. A avaliação deve ser objectiva, logo os critérios de avaliação devem ser igualmente objectivos. Com os critérios devo poder obter uma observação concreta e objectiva.

Analisando o seguinte critério presente na planificação da presente semana: “A capacidade auditiva da criança”. A meu ver, este critério não serve uma avaliação objectiva e concreta, porque como é que eu avalio uma capacidade? Com que parâmetros? Como tenho uma inexperiência significativa no que concerne à avaliação em contexto pré-escolar, considero que o critério apresentado não facilite a aprendizagem da mesma, pelo contrário penso que dificulte, uma vez que não sei como avaliar uma capacidade. Talvez, poderia substituir o critério apresentado pelo seguinte “A criança assimila e responde aos estímulos auditivos que recebe.” Possivelmente, através deste critério já consigo obter uma observação e, posterior, avaliação mais concretas e objectivas, ou seja, à partida consigo concluir se a criança assimila e responde aos estímulos auditivos que recebe. O que no fundo é o que se pretende, pretende-se perceber se através da realização de determinada actividade, a criança consegue corresponder ao objectivo esperado na mesma, neste caso – se assimila e responde aos estímulos auditivos que recebe.

No que respeita ao último referente mencionado, *dois momentos marcantes que aconteceram durante a semana*, sendo que um deles não corresponde propriamente a um momento, mas sim a uma necessidade sentida.

Assim, relativamente à necessidade sentida, esta respeita a uma das quatro crianças que estão neste momento a frequentar a sala do berçário. É uma criança de seis meses de idade e entrou pela primeira vez na creche há duas semanas. É um bebé que apenas adormece ao colo de um adulto, em que este precisa de estar em constante movimento e locomoção; não usa chupeta; não está habituado à tetina do biberão, o que não permite beber leite através dele, está habituado à maminha da mãe; não come com muito agrado a sopa, nem a fruta, nem a papa. Por isso, a sua adaptação à creche revelou-se num início muito complicado. Observo aquela criança que, para todos os efeitos sofre, pois não é possível estar com ela ao colo durante todo o dia, com o intuito de se acalmar; apenas está habituada a mamar nas maminhas da mãe, não bebendo leite através do biberão, o que dificulta uma parte da sua alimentação; reflicto, questionando-me: O que é que eu posso fazer para ir reduzindo as dificuldades de adaptação daquela criança à creche? Será que dar tempo ao tempo é suficiente ou há algo que eu possa fazer para ajudar?

O momento marcante que aconteceu durante esta semana corresponde ao delicioso e complexo acto de amamentação. Esta semana tive a oportunidade de observar à amamentação de uma criança na creche, sem invadir a privacidade da criança e de sua mãe. Com efeito, o acto de amamentar uma criança torna-se em algo transcendente, implicando uma série de relações que envolvem desenvolvimento e aprendizagem por parte da criança. No entanto, houve um pormenor que se salientou relativamente a outros, marcando a minha memória de uma forma mais acentuada – o facto de a mão do bebé que estava mais próxima da mama da mãe que amamentava, tocar-lhe frequentemente, surgindo, assim, a seguinte questão: Porque será que a mão da bebé participava tanto no acto de amamentação?

Nesta semana de actuação tive a oportunidade de observar e participar em diversos momentos como a elaboração da planificação, a actuação e de relacionar-me com as crianças de uma forma diferente, em actuação propriamente dita, proporcionando, desta forma, a novos desafios e novas aprendizagens, reflectidos ao longo da presente reflexão.

## ANEXO 4 – REFLEXÃO DA 4.<sup>a</sup> SEMANA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA, DO 1.º SEMESTRE

### Reflexão da quarta semana: 10 a 14 de outubro

A presente reflexão pessoal e individual respeita à quarta semana de actuação inerente à unidade curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche. Ao longo do documento será alvo de reflexão uma situação que me intrigou, ocorrendo ao longo da realização das propostas educativas planificadas para esta semana.

No primeiro dia de actuação da presente semana, a proposta educativa que planificámos consistiu em as crianças vivenciarem a sensação de pisar e manipular areia e folhas de revistas ligeiramente amachucadas, bem como manipularem massas dos tipos “espiral” e “cotovelinhos”. De referir que este último tipo de massa não foi mencionado na planificação do dia, porém no momento em que se preparavam os materiais, constatou-se que massas do tipo “espiral”, ao estarem dentro de uma taça, poderiam permitir às crianças mais novas uma manipulação demasiada complexa, isto é, não tão fácil de agarrar. Assim, optou-se por preparar uma taça com massas do tipo “espiral” e outra com massas do tipo “cotovelinhos”, pois pareceu que estas permitiriam às crianças uma manipulação mais facilitada, além de que permitiriam uma sensação diferente da que as massas do tipo “espiral” permitiriam.

No segundo dia de actuação desta semana, a proposta educativa planificada consistiu na estimulação do sentido da visão através de uma bola que tem no seu interior uma lâmpada e, que através de círculos de plástico de diversas cores e encontrando-se ligada à corrente, emite raios de luz de diferentes cores.

Antes de se iniciarem as propostas educativas, já esperava reacções diversas por parte das crianças relativamente aos diferentes materiais que lhe foram apresentados. Contudo, não esperava que uma das crianças rejeitasse, de imediato, qualquer aproximação sua aos materiais levados para a realização das propostas educativas.

Com a orientação da educadora (orientadora cooperante) procedeu-se a algumas insistências com o intuito de tentar ajudar a criança a ultrapassar os seus receios relativamente aos materiais, sendo conduzida até eles e, a pessoa que a segurava permanecia sempre perto de dela, não a largando. Todavia, todas as insistências foram infrutíferas, concluindo-se que o melhor era não voltar a insistir. No caso particular da proposta educativa implementada no primeiro dia de actuação, a criança foi vestida e sentada nos colchões onde costuma estar ao longo do dia da creche.

Como era eu que actuava naquele dia, bem como no dia seguinte, pensei que deveria tentar encontrar numa alternativa para proporcionar uma interacção entre a criança e os materiais. A alternativa que naquele momento me pareceu ser a melhor, foi a de levar até à criança uma taça com algumas massas dos dois tipos “espiral” e “cotovelinhos”, para que ela, permanecendo no seu “cantinho”, manipulasse-as. Nesse momento, a receptividade e a aceitação por parte da criança relativamente às massas, já foram maiores, uma vez que a criança já mostrou interesse em procurar e manipular as mesmas. À partida, pareceu que a alternativa encontrada estava a gerar frutos.

De facto, a rejeição daquela criança em relação às propostas educativas intrigou-me, permanecendo a seguinte dúvida relativamente ao seu comportamento: Porque será que aquela criança rejeitou qualquer

aproximação aos materiais levados, à excepção de quando foram conduzidos até ela algumas massas de ambos os tipos (“espiral” e “cotovelinhos”) dentro de uma das taças, sendo que a criança encontrava-se sentada nos colchões onde costuma estar ao longo do dia na creche?

Por outro lado, as outras crianças reagiram bem à presença dos materiais utilizados durante as duas propostas educativas planificadas para os dois dias de actuação, manipulando-os e pisando-os de forma a explorar as suas características. Estas crianças são todas mais novas do que a criança referida nos parágrafos anteriores. Inocentemente, relacionei a idade das crianças com a receptividade e o grau de interacção das mesmas para com as propostas educativas planificadas. Nesta óptica, julguei que as crianças mais novas (quatro e seis meses) pudessem demonstrar maior resistência às propostas educativas, e as crianças mais velhas (oito e nove meses) pudessem demonstrar uma receptividade e um grau de interacção maiores.

Pelo contrário, a criança mais velha (de nove meses) foi quem demonstrou maior resistência às propostas educativas planificadas, facto que suscita em mim a seguinte questão: Será que a idade da criança influencia a receptividade e o grau de interacção por parte das mesmas relativamente a propostas educativas ou devem-se a factores como a personalidade da criança?

Em jeito de conclusão da reflexão desta semana, apercebo-me que à medida que o dia-a-dia vai decorrendo, a minha interacção com as crianças da sala do berçário do Centro Infantil Moinho de Vento vai sendo enriquecida com dúvidas e mais dúvidas, dúvidas estas que anseiam por respostas.

ANEXO 5 – REGISTO DOS COMPORTAMENTOS DAS CRIANÇAS T., M. E C. NO MOMENTO DO ALMOÇO

**Quais os comportamentos das crianças T., M. e C. no momento do almoço?**

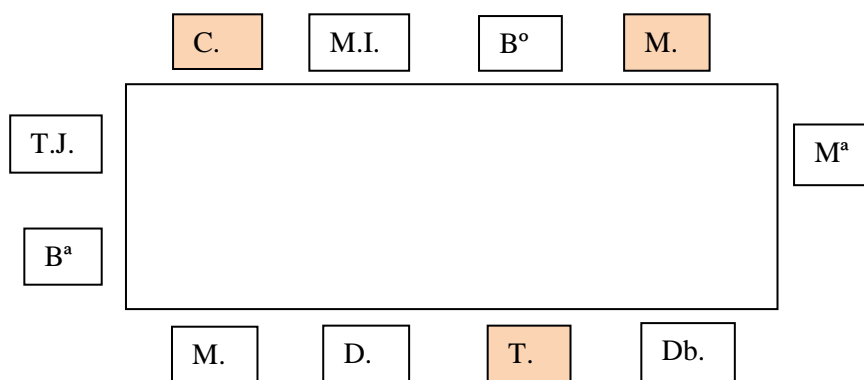
**Ementa do almoço:**

Sopa: Sopa de couve

Prato principal: Massa esparguete, carne picada e tomate

Fruta/sobremesa: Mação vermelha

**Disposição dos lugares à mesa do almoço:**



Data	Questões	Nome: Criança T.
9 de janeiro de 2012	Q.1:  De que forma reagem à sopa, ao segundo prato e à fruta/sobremesa do dia?	A sopa comeu muito bem, sozinho e foi a primeira a comê-la. Quanto ao segundo prato, comeu-o bem, mas rejeitou o tomate. Quanto à fruta, comeu com alguma dificuldade, demorando algum tempo.
	Q.2:  Quais as formas de comunicação que estabelece com os colegas e com quem?	Não comunica de forma oral e verbal com os colegas, nem estes com ela.
	Q.3:  Que tipo de interações estabelece com os colegas e com quem?	---

<b>Data</b>	<b>Questões</b>	<b>Nome: Criança M.</b>
9 de janeiro de 2012	Q.1:  De que forma reagem à sopa, ao segundo prato e à fruta/sobremesa do dia?	---
	Q.2:  Quais as formas de comunicação que estabelece com os colegas e com quem?	---
	Q.3:  Que tipo de interações estabelece com os colegas e com quem?	---
<b>Data</b>	<b>Questões</b>	<b>Nome: Criança C.</b>
9 de janeiro de 2012	Q.1:  De que forma reagem à sopa, ao segundo prato e à fruta/sobremesa do dia?	---
	Q.2:  Quais as formas de comunicação que estabelece com os colegas e com quem?	Estabeleceu conversas verbais com a colega do lado.
	Q.3:  Que tipo de interações estabelece com os colegas e com quem?	Estabeleceu interações com a colega do lado.

## ANEXO 6 – REFLEXÃO DA 9.<sup>a</sup> SEMANA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA, DO 2.º SEMESTRE

### Reflexão da nona semana: 7 a 9 de maio

A presente reflexão respeita à nona semana de Prática Pedagógica, desenvolvida no contexto de Jardim de Infância. Com ela pretendo expor e refletir acerca de situações significantes para mim, tendo em conta que esta semana fui eu que atuei. Para tal, abordarei os seguintes referentes: i) mudanças a concretizar, ii) evidências do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, iii) evidências do meu processo de desenvolvimento e aprendizagem e iv) momento de avaliação da semana.

#### *i) Mudanças a concretizar*

Adequar as estratégias subjacentes às propostas às diferentes idades cronológicas que existem no grupo de crianças era algo que já havia sido pensado, conversado e encarado como uma dificuldade que sentia. No entanto, nesta semana esse sentimento foi materializado, como se o tivesse comprovado efetivamente, no decorrer de uma proposta educativa. Em que a dada altura, o diálogo que estava a ter com o grupo de crianças acerca da formação de conjuntos, no âmbito da matemática, parecia ter sentido apenas para as crianças mais velhas do grupo. Para as crianças mais novas, provavelmente, o diálogo não estava a fazer qualquer sentido. E se não estava a fazer sentido, o seu interesse por ele é naturalmente reduzido.

A educadora orientadora cooperante apercebeu-se do que estava a acontecer e interveio, no sentido de me chamar a atenção de forma positiva de que a estratégia que estava a utilizar não estava a ser eficaz para todo o grupo de crianças. E quando assim é, algo não está a resultar, algo está a correr menos bem, algo tem de ser repensado e melhorado. Honestamente, a intervenção da educadora orientadora cooperante foi a ajuda que precisava naquele momento. Que se traduziu numa pequena alteração na estratégia, mas que resultou numa grande melhoria – a educadora orientadora cooperante sugeriu que houvesse uma estratégia para o grupo de crianças mais velhas e outra para o grupo de crianças mais novas. No fundo, o objetivo da proposta continuava a ser o mesmo para todo o grupo, mas iria ser alcançado de maneira diferente para as crianças mais velhas e para as crianças novas.

Com uma simples ideia resolveu-se algo que se estava a tornar numa situação complexa. Também neste tipo de situações revela-se a importância da presença e da ajuda da educadora orientadora cooperante. Uma vez que a sua experiência proporciona-me, enquanto educadora estagiária, uma orientação adequada para o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, algumas situações menos claras tornam-se mais claras para mim, sabendo pensar, refletir e decidir acerca das mesmas igualmente com mais clareza, atendendo a todas as circunstâncias que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, como o espaço, o tempo, a idade cronológica das crianças, os seus gostos e interesses, as suas facilidades e dificuldades.

### *ii) Evidências do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças*

Quero aproveitar a presente reflexão para refletir acerca de algo que sinto há já algum tempo – a dificuldade que tenho em detetar evidências do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O leitor pode pensar de como será possível ter essa dificuldade, uma vez que se trata de uma evidência, não deveria ser evidente detetá-la? Mas na verdade, tenho a sensação que estou sempre à espera de que as crianças digam algo concreto e direto para que eu, sem qualquer dificuldade, perceba imediatamente que se trata de uma evidência do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Todavia, não haverá outras vias de as crianças demonstrarem evidências do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e eu não estou a percebê-las e a valorizá-las como tal? Talvez deva estar mais atenta aos desenhos que as crianças fazem, às questões que colocam, às observações e comentários que dizem e aos pedidos que fazem. Neles podem estar implícitas, ou até mesmo explícitas, evidências do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

### *iii) Evidências do meu processo de desenvolvimento e aprendizagem*

Na semana transata, bem como em semanas anteriores, deparei-me com uma falta de dinâmica no decorrer das propostas educativas, que por vezes, provocava uma quebra de atenção por parte das crianças pela própria proposta, porque esta perdia igualmente um certo interesse. Para esta semana, tendo sido eu a atuar sentia um dever de procurar empregar um ritmo diferente no desenvolvimento das propostas, de forma a evitar que estas se tornassem pouco atraentes para as crianças, a dada altura.

Assim, procurei utilizar estratégias adequadas às propostas educativas planificadas e que fizessem sentido para cada momento vivido, ao longo dia. Como tal, procurei reduzir o tempo que passámos no tapete, uma vez que é no nesse lugar que as propostas (os diálogos) tendem a prolongar-se demasiado e as crianças começam a transmitir alguma saturação e inquietação. Procurei também que os momentos de transição, quer de uma proposta para outra, quer do interior para o exterior e vice-versa se tornassem mais fluídos, no sentido de evitar que fossem momentos estanques e dissociados uns dos outros.

Na minha perspetiva, tenho a sensação que ao nível da dinâmica do dia, a situação melhorou um pouco. Na medida em que me parece que os dias tenham tido menos quebras de ritmo, mantendo uma ligação entre uns momentos e outros mais fluida. Nesta primeira semana, em que foram introduzidas algumas estratégias para tornar os dias mais aprazíveis para as crianças e também para nós, penso que foram conquistados alguns aspetos importantes, nomeadamente mais alguma confiança e segurança da minha parte. No sentido de, com as estratégias adotadas, conseguir controlar um pouco melhor o grupo de crianças e, no fundo, sentir que os dias têm mais alguma estabilidade.

### *iv) Momento de avaliação da semana*

Esta semana surgiu a possibilidade de realizar um momento de avaliação diferente. Que consistiu numa avaliação feita com o grupo de crianças, acerca das propostas educativas decorridas ao longo dia.

Para tal, em grande grupo e oralmente, as crianças responderam às seguintes questões: O que acharam do que fizemos hoje? O que correu melhor? O que correu menos bem? O que podemos fazer para melhorar?.

A metodologia de avaliação com as crianças foi considerada e utilizada, porque através dela a opinião das crianças é escutada e valorizada, constituindo também como uma base de avaliação para o educador (Ministério da Educação, 1997). Parece-me igualmente que a avaliação com as crianças contribui positivamente para uma avaliação formativa. Uma vez que proporciona uma adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, bem como uma integração da criança no contexto educativo (circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011) – duas premissas essenciais para que se consiga alcançar uma avaliação formativa da educação pré-escolar.

Na minha perspetiva, a conversa com as crianças tornou-se enriquecedora, porque permitiu-me conhecer a sua opinião relativamente às propostas educativas desenvolvidas ao longo de um determinado dia. Porém, senti que as perguntas colocadas às crianças, para através delas expressarem a sua opinião, revelaram-se demasiado abstratas para elas, uma vez que mostraram alguma relutância e dificuldade em responder-lhes. No sentido de facilitar a compreensão por parte das crianças, relativamente às questões, pensei que poderia ser mais fácil para elas colocar-lhes questões com que talvez estivessem mais familiarizadas, como por exemplo, o que mais gostaram de fazer? O que gostaram menos? Poderíamos fazer alguma coisa de outra forma?. Às quais as crianças responderam que foi giro, que gostaram mais de observar o que tinha germinado nos vasos e que gostaram de observar as plantas.

Como foi um primeiro momento de avaliação com as crianças, não sabia antecipadamente como correria: como as crianças reagiriam àquele tipo de perguntas, se as crianças respondiam ou não às perguntas, qual o tipo de resposta das crianças, no fundo; qual seria o *feedback* das crianças às perguntas, tendo em conta que não sabia ao certo qual o hábito que as crianças tinham até então para o tipo de questões que faça pensar nos seus sentimentos, nas suas aprendizagens, nas suas opiniões, ou seja, nela própria.

Relativamente às questões, senti alguma dificuldade por parte das crianças em responder essencialmente a uma delas, à que pedia para pensarem em algo que pudesse ter sido feito de forma diferente. Na minha opinião, a dificuldade sentida pelas crianças pode ter advindo do facto de a pergunta ser demasiado abstrata para elas. No entanto, considero importante fazê-la às crianças, uma vez que lhes permite pensar acerca do que se fez ao longo de determinado dia e sugerirem alterações para os dias futuros.

### **Referências Bibliográficas:**

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril – Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Col. Educação Pré-Escolar, n.º 1. DEP-GEDEPE. Lisboa: Editorial M.E..

## ANEXO 7 – REFLEXÃO DA 4.<sup>a</sup> SEMANA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA, DO 2.º SEMESTRE

### Reflexão da quarta semana: 19 a 21 de março

Uma vez decorrida a quarta semana de Prática Pedagógica em Educação de Infância, em contexto de Jardim de Infância, significa que elaborámos pela segunda vez uma planificação no contexto referido. O processo em que se desenrolou o exercício da planificação para esta semana será o objeto da minha reflexão no presente documento. Será apenas o exercício da planificação, uma vez que foi na única etapa em que pude participar no que respeita a esta semana de Prática Pedagógica, pelo facto de ter adoecido. Assim, em detrimento dos habituais referentes previamente estabelecidos para esta fase do exercício da reflexão (mudanças a concretizar, evidências do processo de ensino-aprendizagem das crianças e evidências do meu processo de ensino-aprendizagem), o único referente presente nesta reflexão será *planificar em contexto de jardim de infância*.

#### i) *Planificar em contexto de jardim de infância*

Em Portugal, nos últimos anos, o número de crianças a frequentar o jardim de infância tem vindo a aumentar significativamente. Os modos de funcionamento e as orientações teóricas variam manifestamente de jardim para jardim, no entanto, existe a ideia generalizada de que a frequência no jardim de infância é benéfica para as crianças. Alguns estudos mostram que existem aspetos positivos e outros menos positivos relativamente à frequência nos jardins de infância. Nomeadamente, ao nível do desenvolvimento socioafetivo. Os estudos mostram que as crianças que frequentam os jardins de infância revelam

maior adaptação a situações novas e têm tendência para ser mais autónomas e independentes face aos adultos, mais cooperantes com os amigos, mais expressivas e comunicativas (Matta, 2001, p. 335).

Porém, as mesmas crianças que frequentam os jardins de infância mostram uma tendência para serem menos polidas, mais agressivas e menos obedientes (Clarke-Stewart & Fein, 1983, Haskins, 1989, Howes, Phillips & Whitebook, 1992 referidos por Matta, 2001). Determinados estudos mostram que a frequência em jardins de infância pode ser benéfica ao nível do desenvolvimento cognitivo e linguístico, para as crianças oriundas de meios socioeconómicos mais desfavorecidos; todavia, existem outros estudos que revelam aspetos menos positivos relativamente à frequência em jardins de infância para crianças das classes médias, referindo que uma abordagem educativa direcionada e centrada no desempenho pode provocar uma inibição do interesse pela aprendizagem, baixar a autonomia e a curiosidade, bem como a perceção de autocompetência e diminuir o gosto pela escola (Elkind, 1987, Kamii, 1985, Katz, 1988, Sigel, 1987, Stipek, Feiler, Daniels & Milburn, 1995 referidos por Matta, 2001).

De acordo com a autora Matta (2001), importa reter a ideia de que a frequência nos jardins de infância pode ser benéfica a diversos níveis, contudo é fundamental não perder de vista a criança, o seu

bem estar, as suas necessidades e os seus interesses. Desta forma, mostra-se importante desenvolver com a criança o gosto pela escola, o sentimento de autoconfiança e competência, e a motivação para aprender; essencialmente que a criança aprenda que a escola é um local onde se possa sentir bem, que aprender é bom e que é capaz de o fazer.

Enquanto educadora estagiária e futura educadora de infância, o meu pensamento enche-se com dúvidas e questões de como e o que fazer para orientar as crianças para que gostem do jardim que frequentam. Serei eu capaz de motivar as crianças para a aprendizagem? Serei eu capaz de promover o sentimento de autoconfiança e competência com o grupo de crianças? Serei eu capaz de fazer com as crianças se sintam autoconfiantes e capazes de aprender?

O processo de ensino-aprendizagem tem início na elaboração do exercício da planificação, mesmo que esse seja feito mentalmente ou num breve registo escrito, geralmente são estabelecidas determinadas áreas de conteúdo que se pretendem abordar ao longo de um dia ou ao longo de uma semana, dependendo se a planificação é pensada diária ou semanalmente. Através da planificação pode ser possível identificar o modo de funcionamento e a orientação teórica que o educador se rege, ou seja, se a sua orientação tem tendência a ser cognitivista, sócio-construtivista, behaviorista ou humanista. E desta forma, perceber qual a importância que o educador atribui ao papel da criança no processo de ensino-aprendizagem.

Numa lógica sócio-construtivista, os saberes que a criança possui devem ser colocados no centro do processo de ensino-aprendizagem, opondo-se assim a uma lógica transmissiva (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel & Toussaint, 1997). A criança é assim encarada como agente das suas aprendizagens. Foi de acordo com esta lógica que tentámos planificar para esta semana de Prática Pedagógica, ou seja, assumindo como verdadeira a ideia de que o cérebro da criança não é um “balde vazio” de conhecimentos, pelo contrário, a criança possui já significados e conhecimentos importantes relativamente ao mundo que a rodeia.

Na minha perspetiva, encarando o processo de ensino-aprendizagem como sendo um processo possível de ser construído sob uma base de partilha de conhecimento e (re)construção do mesmo, entre o educador e a criança, acredito que encontrarei estratégias que proporcionem ambientes de aprendizagem motivadores para as crianças, em que estas se sintam autoconfiantes, competentes e que sintam capazes de aprender e, fundamentalmente, que tenham gosto pelo jardim e de aprender.

### **Referências Bibliográficas:**

Astolfi, J-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. (1997). *As Palavras-Chave da Didáctica das Ciências*. Lisboa: Instituto Piaget.

Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

## ANEXO 8 – REFLEXÃO DA 11.<sup>a</sup> SEMANA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA, DO 2.º SEMESTRE

### **Reflexão da décima primeira semana: 21 e 22 de maio**

Nesta reflexão, que respeita à décima primeira semana de Prática Pedagógica em Educação de Infância, desenvolvida em contexto de Jardim de Infância, destaco como referentes os seguintes aspetos: i) evidências do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e ii) momento de avaliação da semana e evidências do meu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

#### *i) Evidências do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças*

Com a realização do projeto sobre as abelhas, que teve início na semana anterior, as crianças têm mostrado várias evidências do processo de desenvolvimento e aprendizagem e de diversa forma. Talvez porque se trata de um assunto relacionado com animais, algo que as crianças na sua generalidade gostam, elas têm demonstrado muito interesse nele e em aprenderem mais e mais.

Assim, o interesse e as aprendizagens das crianças ficam registados quando me chamam para ir ver uma abelha que encontraram no jardim; quando trazem livros de casa, porque encontraram uma abelha nele e pedem para mostrar aos colegas; quando contam algo que o pai lhes disse sobre abelhas; quando colocam questões acerca das abelhas; quando estamos no tapete e alguma criança diz algo menos cientificamente correto acerca das abelhas e outra criança, prontamente, corrige o que a primeira disse.

Os momentos em que as crianças demonstram evolução, aprendizagem, desenvolvimento deixam-me naturalmente orgulhosa, pois parece significar que estou a contribuir de alguma forma no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Mas deixa-me também com um sentimento de grande responsabilidade, pois se as crianças estão a aprender com a minha ajuda, então essa ajuda tem de ser a mais responsável, a mais pedagógica, a mais cientificamente correta possível. De forma a evitar que as crianças aprendam algo que seja cientificamente incorreto, mas por outro lado, que aprendem de forma aprazível harmoniosa. E para isso acontecer, as opções pedagógicas devem ser atraentes e desafiadoras para as crianças.

#### *ii) Momento de avaliação da semana e evidências do meu processo de desenvolvimento e aprendizagem*

Nesta semana, o instrumento da planificação sofreu mais uma modificação, para além das que tem vindo a ser alvo, como a introdução de mais competências relativamente a cada proposta educativa planificada. A nova modificação afeta à avaliação e consiste na introdução de momentos de avaliação para todas as propostas educativas expostas na planificação.

Com essa modificação aprendo de diversas formas, nomeadamente treinando a elaboração das perguntas para o processo de avaliação. Mas por outro lado, no decorrer do dia, tenho sentido um pouco

mais de dificuldade para avaliar, como se me sentisse “dispersa” no meio de tanta pergunta de avaliação, sentindo dificuldade em concentrar-me num só momento para operacionalizar a avaliação.

Todavia, valorizo a introdução de perguntas para todas as propostas educativas de um dia, porque permite-me alcançar o objetivo de avaliar ao longo de um dia inteiro – algo que me espera como futura educadora de infância.