

Refletindo sobre a prática pedagógica e investigando sobre a implementação do *Cesto dos Tesouros* em contexto de creche

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Diana Alexandra Salgueiro Simões

Trabalho realizado sob orientação de

Rita Alexandra Bettencourt Leal

Leiria, abril de 2024

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e ao Tiago, por serem a minha bengala ao longo deste percurso;

À professora Rita Leal por ser o meu piloto e me ter ensinado a voar.
Por toda a dedicação e paciência;

À tia de coração, por todos os momentos de reflexão e por me ter dado sempre a mão nos momentos de maior cansaço;

A todas as Educadoras Cooperantes por me terem recebido nos diferentes contextos de prática e por permitirem o meu crescimento;

A todas as crianças dos diferentes contextos, que tornaram toda esta viagem da Prática Pedagógica mais leve e sorridente.

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, decorrido nos anos letivos 2022/2023 e 2023/2024 e encontra-se dividido em duas partes. A parte I remete para a dimensão reflexiva no âmbito da Prática Pedagógica em contexto de Creche e contextos de Jardim de Infância e a parte II remete para a dimensão investigativa.

Ao longo do seu percurso, é fundamental que o educador assuma uma postura reflexiva, questionadora e que desenvolva estratégias para lidar com as situações que observa do ambiente que o rodeia. Apenas assim, pode melhorar a sua prática, adaptando-a às necessidades individuais de cada criança e do grupo. Procurou-se que estes princípios guiassem todo o percurso de prática evidenciado na parte I do presente relatório.

A parte II remete para a dimensão investigativa, que consiste num estudo descritivo de índole qualitativa, desenvolvido com duas crianças de 12 e 18 meses, centrado na implementação e reflexão da proposta *Cesto dos Tesouros*. Ao longo de cinco sessões, e recorrendo à observação e ao registo videográfico, descrevem-se as explorações das duas crianças com os vários objetos do *Cesto dos Tesouros*. Os resultados permitiram identificar que (i) os objetos mais explorados pelas duas crianças foram a bola de ping-pong e a tampa vermelha; (ii) que as explorações feitas pelas duas crianças centraram-se no pegar e bater com os objetos uns nos outros, no chão e na parede, bem como colocá-los na boca, dentro uns dos outros, fazê-los rolar, deixá-los cair e posicioná-los em diferentes partes do corpo, e (iii) que as explorações dos objetos levaram também às interações entre os dois participantes.

No final, apresentam-se a conclusão do relatório e as referências bibliográficas.

Palavras-chave: Aprendizagens, Brincadeiras, *Cesto dos Tesouros*, Criança, Explorações.

ABSTRAT

The present Supervised Teaching Practice report is part of the Master's Degree in Early Childhood Education, carried out during the academic years 2022/2023 and 2023/2024, and is divided into two parts. Part I refers to the reflective dimension within the scope of Pedagogical Practice in Nursery and Kindergarten contexts, while Part II refers to the investigative dimension.

Throughout their journey, it is crucial for the educator to adopt a reflective and questioning attitude and to develop strategies to deal with the situations observed in the surrounding environment. Only in this way can they improve their practice, adapting it to the individual needs of each child and the group. It was sought for these principles to guide the entire practice journey evidenced in Part I of this report.

Part II refers to the investigative dimension, which consists of the qualitative descriptive study developed with two children aged 12 and 18 months, focused on the implementation and reflection of the *Treasure Basket* proposal. Over five sessions, and using observation and videographic recording, the explorations of the two children with the various objects in the *Treasure Basket* are described. The results allowed for the identification that (i) the most explored objects by the two children were the ping-pong ball and the red lid; (ii) the explorations made by the two children focused on picking up and hitting the objects against each other, the floor, and the wall, as well as putting them in their mouths, inside each other, rolling them, letting them fall and positioning them on different parts of the body, and (iii) the explorations of the objects also led to interactions between the two participants.

In the end, the report concludes with the conclusion and bibliographic references.

Keywords: Learnings, Play, *Treasure Basket*, Child, Explorations.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO	iii
ABSTRAT.....	iv
ÍNDICE	v
ÍNDICE DE APÊNDICES	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	viii
ÍNDICE DE TABELAS	ix
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA (CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA)	3
CAPÍTULO I – REFLEXÃO ACERCA DAS VIVÊNCIAS NO CONTEXTO DE CRECHE.....	4
1.1 - Apresentação do contexto educativo	4
1.2 – Rotinas em contexto de creche	5
1.3 – Organização do espaço para a realização das propostas	8
1.4 – O papel dos adultos	10
1.5 – Planificar em creche a partir da ação das crianças.....	12
CAPÍTULO II - REFLEXÃO ACERCA DAS VIVÊNCIAS NO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA NUMA IPSS	15
2.1 – Apresentação do contexto educativo.....	15
2.2 - Movimento da Escola Moderna	16
2.3 – O projeto dos veículos	21
2.4 – O projeto da horta.....	24
CAPÍTULO III - REFLEXÃO ACERCA DAS VIVÊNCIAS NO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA NA REDE PÚBLICA.....	27
3.1 – Apresentação do contexto educativo.....	27
3.2 – O trabalho por projeto.....	28
3.3 – A área do castelo como um espaço de aprendizagens para a resolução de problemas.....	33

3.4 – Relação com as famílias	35
3.5 – Autonomia sentida durante a prática	35
3.6 – Trabalho desenvolvido com crianças com a Perturbação do Espectro do Autismo	
37	
PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....	40
1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO DE REFERÊNCIA.....	41
1.1– A primeira infância	41
1.2 - <i>Cesto dos tesouros</i>	43
2- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	48
2.1 – Problemática	48
2.2 – Natureza do estudo.....	48
2.3 – Questão e objetivos de investigação	49
2.4 – Contexto e participantes	49
2.5 – Procedimentos das sessões do <i>cesto dos tesouros</i> e técnicas de recolha de dados	50
2.6 – Método de análise de dados	54
3- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	54
3.1 – As 5 sessões implementadas e a reação das crianças ao <i>cesto dos tesouros</i>	55
3.2 - Explorações das crianças com os objetos do cesto	56
3.3 – Explorações a pares a partir do cesto	62
3.4 – Reflexão sobre a proposta de <i>cesto dos tesouros</i> no contexto de creche.....	63
4 CONCLUSÃO DO ESTUDO	65
5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	66
CONCLUSÃO DO RELATÓRIO	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
APÊNDICES	73

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Rotina da creche	73
Apêndice 2 – Reflexão individual 7 – contexto de creche	74
Apêndice 3 – Reflexão individual 8 – Contexto de creche	76
Apêndice 4 – Reflexão individual 4 – contexto de jardim de infância I	78
Apêndice 5 – Rotina da sala – contexto de jardim de infância I	80
Apêndice 6 – Reflexão individual 3 – contexto de jardim de infância I	81
Apêndice 7 – Reflexão individual 1 – contexto de jardim de infância I	83
Apêndice 8 – Reflexão individual 4 – contexto de jardim de infância II	85
Apêndice 9 - Transcrição dos excertos selecionados dos vídeos	87

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Disposição da sala para a proposta	12
Figura 2 - Mesa central com as roupas	13
Figura 3 - Jogo de faz-de-conta com uma criança no papel de "bebé" e a outra no papel de cuidador	13
Figura 4 - Cuidar dos bichos-da-seda.....	18
Figura 5 - Proposta com tintas e carimbos	19
Figura 6 - Crianças a compararem a sua altura com a altura das rodas do camião	22
Figura 7 - Carro "velhinho" do pai da M.....	22
Figura 8 - Trator do pai do S.	22
Figura 9 - Documentação dos transportes aquáticos	23
Figura 10 - Crianças a visitar a horta.....	24
Figura 11 - Documentação da planificação	29
Figura 12 - Escrita do título para a documentação pedagógica.....	33
Figura 13 - Desenho da sala de propostas onde se realizaram as sessões - fonte própria	51
Figura 14 - Objetos do cesto - fonte própria.....	53
Figura 15 - Participantes a baterem com os objetos do cesto na parede	60
Figura 16 - Tânia a encaixar um objeto dentro de outro	60
Figura 17 - João a colocar a maçã na boca	61
Figura 18 - Tânia a colocar objetos nos ombros.....	61
Figura 19 - Participantes a explorarem os objetos lado a lado	62
Figura 20 - João a imitar a Tânia.....	62
Figura 21 - Tânia e João numa brincadeira de faz-de-conta.....	63

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Duração das sessões	52
Tabela 2 - Reação das crianças à proposta <i>cesto dos tesouros</i> e outras informações.....	55
Tabela 3 - Objetos explorados pelas crianças durante as cinco sessões implementadas	58

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Para uma melhor compreensão deste relatório, este encontra-se estruturado em duas partes distintas.

A Parte I do documento remete para a dimensão reflexiva que se encontra dividida em três capítulos: o Capítulo I corresponde ao contexto de Creche realizado no ano letivo 2022/2023 e está dividido em apresentação do contexto, a rotina no contexto de creche, a organização do espaço para a realização das propostas, o papel do adulto na sala de propostas e a planificação com crianças em contexto de creche; o Capítulo II corresponde ao contexto de Jardim de Infância realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) realizado no ano letivo de 2022/2023 e está dividido em Movimento da Escola Moderna, a organização do espaço na sala de propostas, a rotina e os projetos dos veículos; o Capítulo III corresponde ao contexto de Jardim de Infância II realizado no ano letivo 2023/2024 no contexto de rede pública e está dividido em apresentação do contexto educativo, o trabalho por projeto, a área do castelo como um espaço de aprendizagem para a resolução de problemas, a relação com a família, a autonomia ao longo da prática e o trabalho desenvolvido com crianças com a Perturbação do Espectro do Autismo.

A parte II do documento apresenta a dimensão investigativa decorrida de um estudo de carácter qualitativo sobre a implementação e reflexão sobre a proposta do *Cesto dos Tesouros*. Nela apresentam-se as explorações que 2 crianças, com 12 e 18 meses, desenvolveram nas cinco sessões implementadas. O estudo desenvolvido tem os seguintes objetivos: i. organizar e implementar cinco sessões de *cesto dos tesouros* para duas crianças com 12 e 18 meses em contexto escolar; ii. identificar e analisar evidências sobre as explorações que duas crianças de 12 e 18 meses fazem nas cinco sessões de *cesto dos tesouros* implementadas; iii. refletir sobre a utilização da proposta de *cesto dos tesouros* no contexto de creche. O presente estudo encontra-se dividido em cinco partes: enquadramento teórico, que contém uma base teórica que sustenta a investigação; a metodologia de investigação que inclui a problemática indutora para a realização deste

estudo, a natureza do estudo, as questões e os objetivos de investigação, o contexto e participantes, os procedimentos e as técnicas de recolha de dados e o método de análise dos mesmos; a apresentação, análise e discussão dos resultados que aborda a reação das crianças durante as sessões, as explorações com os objetos do cesto, as explorações a pares que existiram a partir do cesto e uma reflexão sobre a proposta de *cesto dos tesouros* no contexto de creche; a conclusão do estudo; e, por fim as limitações do estudo.

Durante os primeiros anos de vida, o cérebro da criança cresce mais rápido do que em qualquer outro período das suas vidas e desenvolvem-se devido às informações de todos os sentidos: olfato, tato, paladar, audição e visão (Goldschmied & Jackson, 2006). O *Cesto dos Tesouros*, criado por Elinor Goldschmied, é uma proposta que oferece, através da exploração de objetos, “experiências que são interessantes e absorventes, capacitando o bebé a buscar uma aprendizagem vital para a qual ele está pronto” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.115).

No final do relatório apresenta-se uma conclusão final acerca das aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico. Para finalizar o presente documento, apresentam-se as referências bibliográficas e os apêndices.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA (CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA)

A Educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo.

(Nelson Mandela, *s.d.*)

A escola é um lugar privilegiado para observar os comportamentos das crianças. Tem o poder de transformar uma criança, oferecendo-lhe ferramentas necessárias para que se desenvolva. Capacita-a para a tomada de decisões e promove a compreensão e respeito pelo outro. A parte I do presente relatório remete para a dimensão reflexiva e tem como objetivo espelhar de que forma encontrei estratégias, ao longo das três práticas, para apoiar as crianças a desenvolver as características acima mencionadas. A dimensão reflexiva pretende espelhar também o percurso vivenciado, referindo algumas propostas realizadas, bem como as dificuldades sentidas e as aprendizagens durante esses momentos.

O capítulo I é direcionado para o contexto de Creche e inicia com a apresentação do contexto educativo onde foi realizada a prática. Posteriormente, falarei sobre a rotina em contexto de creche, a organização do espaço para a realização das propostas, o papel dos adultos na sala e sobre planificar em creche a partir das ações das crianças.

O capítulo II remete para o contexto de Jardim de Infância numa IPSS e inicia com a apresentação do contexto educativo. De seguida, é refletido o método do Movimento da Escola Moderna, referindo algumas características deste, como o espaço da sala e as rotinas. Por fim, falarei sobre o projeto dos veículos, o primeiro projeto dinamizado neste contexto.

Por fim, o capítulo III é orientado para o contexto de Jardim de Infância num contexto de rede pública e inicia também com a apresentação do contexto educativo. A proposta do trabalho por projeto é refletida, bem como a área do castelo como um espaço de aprendizagem para a resolução de problemas, a relação com as famílias neste contexto e

a autonomia que senti durante a prática. Este capítulo termina com a reflexão do trabalho desenvolvido nesta prática com crianças com a Perturbação do Espectro do Autismo.

CAPÍTULO I – REFLEXÃO ACERCA DAS VIVÊNCIAS NO CONTEXTO DE CRECHE

A dimensão reflexiva que se segue foi desenvolvida na prática pedagógica em contexto de Creche, realizada entre setembro de 2022 e janeiro de 2023, numa IPSS, do distrito de Leiria. O grupo era composto por 11 crianças, com idades compreendidas entre os 11 e os 24 meses.

Esta parte reflexiva será dividida em cinco capítulos: a caracterização do contexto educativo; a importância das rotinas no contexto da creche; a organização do espaço para desenvolver as propostas; o papel do educador na sala de propostas e a planificação com as crianças, no contexto da creche.

Ao vivenciar o contexto de creche, apercebi-me de que a rotina era muito importante e estava muito marcada em todos os momentos que eram vividos no dia-a-dia destas crianças, por isso, considero que seja um ponto importante para começar esta reflexão. Nos dias de observação também pude constatar que a educadora cooperante saía da sala para dinamizar as propostas e esta prática fez-me refletir sobre esta estratégia durante a minha intervenção e ainda sobre a importância dos adultos na sala, pois se a educadora sai da sala para dinamizar as propostas, o adulto que fica na sala com o restante grupo também tem uma grande importância. Para terminar, as últimas duas semanas foram muito importantes para mim enquanto mestranda, daí a reflexão sobre estes momentos também, pois realizámos propostas indo ao encontro dos interesses das crianças e percebemos que, desta forma, as crianças participaram com mais entusiasmo e interesse.

1.1 - Apresentação do contexto educativo

A prática pedagógica em contexto de creche teve início no 1.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e decorreu numa IPSS. A instituição dá resposta à valência de berçário, creche e jardim de infância e surgiu no âmbito de um projeto de luta contra a pobreza em 2001. A associação está a funcionar num edifício construído “de raiz”, com um espaço vedado e acessível a partir das salas. O chão é adequado à faixa etária e todas

as salas têm bastante exposição solar. No piso inferior existe a lavanderia, uma sala de arrumos e uma garagem onde são realizadas algumas propostas, principalmente pelas crianças do Jardim de Infância. No piso térreo existe o gabinete da Direção Técnica, o berçário composto pela sala, pela copa e pelo dormitório, duas salas da valência de creche, uma sala da valência de jardim de infância, um dormitório, um gabinete para as educadoras, duas casas de banho de adultos e um refeitório com cozinha. Todas as salas têm uma casa de banho com materiais adequados à faixa etária.

A prática pedagógica realizou-se com um grupo composto por 11 crianças com idades entre os 11 e os 24 meses. Destas crianças, 10 já frequentavam a instituição no ano letivo anterior, mas não acompanhadas com os mesmos profissionais e não na mesma sala, o que levou a que houvesse, de novo, um período de adaptação.

A prática pedagógica foi dividida em dois momentos: o primeiro teve a duração de 2 semanas e correspondeu ao período de observação, onde elaborámos um plano que fomos preenchendo ao longo dos dias na prática; o segundo momento teve a duração de 12 semanas e foi de intervenção onde implementámos o ciclo de observação-planificação-intervenção-reflexão/avaliação. O momento de observação foi fundamental para planificar, tendo em conta o que foi observado dos interesses, necessidades e da rotina do grupo de crianças. Após a planificação, as propostas eram executadas e, posteriormente, refletidas e avaliadas. Neste terceiro momento (intervenção), havia uma mestranda que estava no papel de observadora e a outra no papel de interveniente, mas as planificações foram sempre pensadas e elaboradas a par. A troca de “papel” era feita semanalmente.

1.2 – Rotinas em contexto de creche

No início da prática, quando ainda estava no período de observação, percebi que com crianças tão pequenas, o essencial era criar relações e vínculos, uma vez que é “destas relações que ocorre aprendizagem e o desenvolvimento das crianças” (Lino, 2018, p.95). Nos primeiros dias com este grupo, aprendi a dar importância à rotina e a tornar estes momentos tranquilos e seguros, de forma a ajudar as crianças a “construir confiança na capacidade de prever, antecipar e influenciar o curso dos acontecimentos” (Araújo, 2018, p. 84), mas também a ajudar a criança a compreender o propósito da proposta em que se envolve e, desta forma, assumir um papel mais ativo, o que gera maior envolvimento e autonomia (Folque & Bettencourt, 2018). A planificação da rotina diária é um

organizador básico para nos desenvolvermos enquanto seres humanos. Na vida de uma criança, esta regularidade permite-lhe antecipar o que vai acontecer (Folque & Bettencourt, 2018). Em creche, o tempo que se vive parte, gradualmente, do tempo individual para o tempo social e os ritmos de cada criança devem ser respeitados, tendo em conta o seu bem-estar e as suas aprendizagens (Sousa & Machado, 2021).

Nas semanas de observação e nas primeiras de intervenção, o meu par pedagógico e eu percebemos que os momentos de transição eram bastante agitados e deixavam as crianças desconfortáveis e ansiosas. O momento entre a higiene e o almoço era o que mais se notava esta agitação. Os próprios adultos estavam agitados pelas tarefas que tinham para fazer (colocar os catres nos sítios, colocar os babetes às crianças e terminar a higiene com as últimas crianças) e transmitiam essa agitação para as crianças. Uma vez que éramos mais adultos na sala, refletimos sobre a nossa prática e percebemos que faria todo o sentido envolver as crianças em pequenas tarefas desta transição de modo a torná-la mais tranquila. Desta forma, um adulto estava sempre responsável por colocar os catres nos lugares e tinha as crianças que já tinham a higiene feita a ajudar. Se tivessem de demorar mais tempo nesta tarefa, estaria tudo bem! Outra estratégia adotada era que, após os catres estarem colocados nos lugares, todas as crianças se sentavam e contavam uma história enquanto esperavam pelas que ainda estavam a fazer a higiene. Ou seja, tornámos a nossa planificação mais flexível e, ao invés de haver o momento da história na reunião inicial, mobilizamos este momento para o momento de transição. Por fim, outra estratégia adotada foi que íamos a cantar pelo corredor, desde a sala até ao refeitório, ou íamos a imitar sons e/ou deslocamentos de animais. Estas estratégias tornaram, na minha ótica, estes momentos mais leves e tranquilos.

Ao analisar a tabela das rotinas da sala (Apêndice 1), percebemos que os “tempos individuais” da higiene, alimentação e do descanso preenchem grande parte do horário da rotina, por isso, considero que sejam bastante importantes.

Os tempos de higiene, além dos que estão assinalados na rotina, vão ocorrendo ao longo do dia consoante os ritmos e as necessidades de cada criança e, por isso, na minha ótica, os adultos devem aproveitar este momento de um para um para interagir com as crianças. Algumas crianças não gostavam deste momento, demonstrando o desconforto através do choro. Para facilitar este momento e torná-lo mais tranquilo, adotei uma estratégia que considere a mais importante: antecipar e avisar a criança que a seguir iríamos mudar a

fralda. Pedia também ajuda para que a criança fosse buscar a fralda e os seus produtos de higiene à sua gaveta (cada criança tinha uma gaveta com os seus produtos no móvel da casa de banho), tranquilizando-a e dando-lhe sempre um *feedback* positivo quando sabia qual era a sua gaveta. Além disso, durante a muda da fralda, mantinha sempre o contacto visual com a criança e conversava com ela. Conversava sobre as partes do corpo que estavam visíveis (“onde está o umbigo?”), fazíamos sons de animais e conversávamos sobre eles. Tudo para abstrair a criança daquele desconforto. Mesmo que tivesse de demorar mais tempo neste momento da rotina, fazia-o para tranquilizar a criança e para fortalecer a minha relação com ela.

Ao chegar ao refeitório, um momento que devia ser social, de convívio, onde as crianças pudessem desenvolver a autonomia enquanto comem sozinhas, onde pudessem desenvolver a motricidade (por exemplo, quando descascam uma banana), deixava uma das crianças ansiosa, pois não queria comer sozinha. Dado este desconforto recorrente, a educadora cooperante conversou com a família, para tentar perceber a sua origem. Percebemos então que a criança não comia sopa em casa. Começámos a refletir em estratégias que podíamos adotar para que esta criança gostasse da sopa e a comesse a comer de forma autónoma. Primeiramente, levamos a criança à cozinha, durante alguns dias, para ela ver o que a cozinheira colocava na sopa. Esta estratégia não teve o efeito que esperávamos, até que surgiu a ideia de oferecer à criança outra colher que não a de inox que estava habituada. Tratava-se de uma colher colorida, feita de plástico, que apelidamos de “colher mágica”. Colocámos alguma fantasia nesta “colher mágica”, como uma colher que ajuda as crianças a comer a sopa sozinhas, uma colher especial, e toda esta fantasia fez com que a criança comesse a comer de forma mais autónoma, aos pouquinhos.

A sesta era um momento, no geral, tranquilo, exceto para uma criança. Essa criança demonstrava desconforto, desde o momento em que saía da casa de banho até ao momento em que adormecia. Esta era uma criança nova na instituição, então havia estratégias que andavam a ser testadas. Inicialmente, a educadora cooperante pensou que seria pela criança não gostar de dormir sem o adulto ao lado, então, o adulto acompanhava-a desde a casa de banho até ao catre e sentava-se ao lado dela. Esta estratégia não resultou. Posteriormente, colocou-se música tranquila de fundo e também não resultou. Até que, um dia, não se tapou as janelas da sala (por esquecimento) e entrava claridade que vinha do corredor. Nesse dia, a criança saiu da casa de banho a chorar, mas quando se deitou

parou. Então, aí percebemos que podia ser da sala estar totalmente às escuras. No outro dia, arranjamos uma pequena luz de presença e colocámos ao lado do catre dela, voltou a ir para o catre a chorar, mas assim que se apercebia da luz, deitava-se e acalmava. A última estratégia adotada foi sair da casa de banho já com a luz de presença e a própria criança colocá-la ao lado do catre. Essa sim, resultou, e a partir daí, a criança começou a ficar mais tranquila no momento de descanso.

No término da prática, ao refletir sobre todas as estratégias adotadas nestes momentos variados da rotina, percebi que estas só resultaram porque conhecemos as crianças e os seus interesses. A estratégia da história e da música antes do almoço só resultou porque as crianças adoravam escutar histórias e adoravam cantar e a estratégia da colher só resultou porque a criança em questão gostava do mundo da fantasia e os adultos colocavam uma narrativa em volta da colher para a tornar na “colher especial”. Podemos implementar estratégias que não resultam à primeira, mas importa que não se desista de tentar e importa que o adulto siga os interesses das crianças para superar as suas dificuldades.

1.3 – Organização do espaço para a realização das propostas

Oliveira-Formosinho (2021) sustenta que “os espaços educativos refletem um ambiente desafiante e estimulante, porque dispõe de estruturas, objetos e materiais que apelam aos sentidos ...possibilitando que [as crianças] investiguem o que as rodeia” (p. 58).

Durante o período de observação, pude verificar que a educadora cooperante realizava as propostas com as crianças fora da sala. Esta decisão fez-me refletir nas vantagens e desvantagens que existe em aproveitar o espaço do corredor, bem como o que provocava esta prática às restantes crianças, que ficavam na sala.

Quando começaram as semanas de intervenção, o meu par pedagógico e eu refletimos bastante sobre o local onde íamos realizar as propostas. Como esta ação da educadora era tão regular, as crianças já sabiam que se saíssem da sala era para realizar uma proposta, então ficavam todas à porta à espera que chegasse a sua vez. Como foi uma ação observada por nós, algo que já fazia parte da rotina daquele grupo, não quisemos interferir e, como tal, nas primeiras semanas de intervenção, seguimos esta rotina. Identifiquei facilmente que, por se tornar um local tranquilo, fora da sala, a entrega e o foco da criança na realização da proposta eram enormes. No entanto, este era um local de passagem e,

por isso, também senti que este foco se dispersava quando alguém chegava. Posteriormente, decidimos alterar o local do corredor para a casa de banho da sala, por ser um local igualmente tranquilo, mas onde não passam pessoas e, nas propostas que a criança se sujasse, seria mais fácil de a limpar, posteriormente. Ao mesmo tempo, senti que para estas propostas serem realizadas fora da sala, a outra mestranda teria de ficar na sala com o restante grupo (neste caso, a mestranda que estaria no papel de observadora) e, por esse motivo, quando estava nesse papel, acabei por “perder” a execução de algumas propostas. Contudo, o espaço da casa de banho também tinha desvantagens, principalmente por não estarmos a respeitar a privacidade da criança que ia à casa de banho. Depois de algumas semanas com esta prática, refleti com o meu par pedagógico e percebemos que seria bom, para nós enquanto mestrandas, experimentar dinamizar as propostas na sala, em pequenos grupos, mas perto do grande grupo.

“Depois de algumas semanas, percebemos que devíamos meter o foco na criança e não no resultado e, por este motivo, as propostas passaram a ser realizadas na sala. Com as propostas, queríamos proporcionar à criança mais do que uma exploração de tintas ou de materiais, que também é importante uma vez que “A arte é uma linguagem eminente simbólica de sentimentos ... proporciona, portanto, todo um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais, que contribuem ... para o desenvolvimento afectivo-emocional e intelectual da criança...” (p.83), mas queríamos também proporcionar aprendizagens através de intencionalidade como o respeito pelo outro, o esperar pela vez, a escuta, etc.” (apêndice 2 - excerto da reflexão individual 7 – contexto de creche)

A primeira proposta dinamizada na sala foi cansativa para a mestranda que estava a intervir, uma vez que, por ser novidade, havia muita agitação na sala. Houve momentos, em que o foco do adulto não estava a ser na criança que estava a dinamizar, mas sim no apoio das que estavam à volta. No entanto, com esta prática percebi que havia mais interesse das crianças em participar numa proposta, pois não iam “ao desconhecido”, uma vez que podiam ver as crianças a dinamizar e havia mais à-vontade em explorar os materiais.

As características da faixa etária deste grupo indicam que, nesta fase, as crianças demonstram bastante curiosidade e dificuldade em esperar pela sua vez, mas, cabe ao educador, ajudá-las a gerir esta competência. De forma a colmatar esta inquietação,

colocámos a regra de que só quem estaria sentado na cadeira é que podia fazer a proposta e as restantes teriam de esperar. Uma observação bastante interessante com esta nova “regra” foi que, uma vez que a sala não continha mesas e cadeiras, quando entrava uma cadeira na sala (mesmo que antes da mesa), as crianças sentavam-se de imediato nela, demonstrando que associavam aquele mobiliário a algumas propostas e à regra colocada, como se estivessem a demonstrar estarem preparadas e interessadas para executar uma proposta.

No fim da prática, não cheguei a uma conclusão que se torne rotina quanto à utilização dos espaços durante as propostas sugeridas, mas percebi que, antes da proposta, devo refletir nos prós e nos contras de a realizar na sala e aí decidir o que melhor se adequa ao grupo e ao momento. Se, por um lado, realizar as propostas fora da sala oferece um ambiente tranquilo à criança para explorar autonomamente e mais calmamente a proposta, por outro lado, a auxiliar fica sozinha na sala com o restante grupo e estas crianças não têm o contacto com a educadora durante este tempo. Este ponto levou-me à reflexão sobre o papel dos adultos na sala, que apresento no próximo capítulo.

1.4 – O papel dos adultos

A ausência da educadora cooperante no período de observação enquanto as crianças brincavam na sala fez-me refletir sobre a importância da presença dos adultos na sala. O facto de a educadora cooperante realizar as suas propostas educativas no corredor, fazia com que a auxiliar da sala ficasse durante algum tempo sozinha na sala com as crianças. Tudo bem se for algo pontual, mas algo recorrente não considero que seja benéfico, nem para a auxiliar, pois pode tornar-se cansativo, nem para as crianças, que ficam sem uma das figuras de referência da sala durante um momento importante do seu desenvolvimento - a brincadeira.

Lino (2018) descreve o papel do educador como “o de cuidador, provocador de experiências de aprendizagem e que ... aprende e se desenvolve com as crianças e com os pais” (p.107). Mallaguzzi (1994) citado por Lino (2018) acrescenta ainda que “a forte imagem da criança reflete uma forte imagem de educador e uma forte imagem de escola (p.107). Fochi (2015) remata que “a função da criança é viver a experiência... a do adulto, é criar condições para a experiência” (p. 142). Posto isto, para estes autores, o educador

é uma pessoa que está em constante aprendizagem e as suas principais funções são proporcionar bem-estar à criança e provocar aprendizagens através de experiências.

Na minha ótica, em contexto de creche, o educador tem uma função ainda maior, pois a criança nesta fase é bastante dependente do adulto. Por este motivo, o educador deve preocupar-se também com o bem-estar de todos à volta da criança, incluindo os outros adultos (desde a auxiliar da sala, às cozinheiras e sem esquecer a família). Na creche, o educador “dispõe de uma carga emocional significativa pela natureza das relações que se estabelecem com as crianças e, de igual forma, pela relação com as suas famílias” (Folque & Bettencourt, 2018, p.136). Considero que o facto de termos optado por dinamizar as propostas na sala também foi uma estratégia que utilizámos para promover o bem-estar dos adultos que nos rodeavam. Ao estarmos quatro adultos na sala, não se tornava tão cansativo, uma vez que dividíamos tarefas e, além disso, todas podiam assistir à proposta.

No que concerne à relação com a família, pude observar que a educadora cooperante mantinha uma comunicação bastante ativa com os pais, através de conversas no momento de acolhimento e do contacto telefónico. Além disso, quando os pais chegavam com alguma dúvida, inquietação e a pedir ajuda, a educadora demonstrava-se sempre pronta a ajudar, indicando possíveis estratégias.

Outra função que considero que deve ter um educador é o papel de observador da criança. Os educadores devem observar as crianças, as suas capacidades, os seus interesses e as suas necessidades de forma a apoiá-las. É importante que o educador registe estas observações, de forma a documentar os progressos da criança. Como já referido anteriormente, é através desta observação que o educador conhece a criança e adota estratégias para ajudar nas suas necessidades. Para esta observação é preciso um olhar atento e contínuo. É necessário que o educador perceba o porquê de algumas reações da criança, é necessário que converse com as pessoas que rodeiam a criança, é necessário que a observe em diferentes momentos da rotina e é necessário que escreva ou que registe da forma que lhe for possível os momentos. Apenas assim o educador conseguirá ajudar a criança na sua aprendizagem. Ao longo da prática, ao adotar um papel de observador, o meu par pedagógico e eu identificámos algumas necessidades das crianças. Um identificado logo de início foi de uma criança que não gostava de mexer em tintas. Ao observar isto, a primeira reação que o meu par pedagógico e eu tivemos foi conversar com a educadora cooperante. Tentámos perceber se era algo recente, se tinha sido provocado por algo, mas conversámos com as pessoas mais próximas da criança. Quando

chegou o momento da intervenção, oferecemos pincéis e outros materiais que a ajudassem a explorar a tinta. Este pequeno passo apenas foi possível porque observámos, registámos, criámos relação com esta criança e ela confiava em nós, permitindo que lhe oferecêssemos estratégias, invés de recusar de imediato.

1.5 – Planificar em creche a partir da ação das crianças

Ao longo das semanas de prática, eu e o meu par pedagógico focamo-nos em seguir o plano anual de propostas invés de seguir os interesses que observávamos vindos das crianças e, apesar de diversificarmos as propostas, eu sentia sempre que as crianças participavam e que tinham um interesse (porque é novidade, porque envolvia sensações, porque envolvia estarmos focadas nas crianças de forma individual ou em pequeno grupo e elas gostam e também precisam de ter essa atenção) mas que o foco e a atenção que tinham durante essa proposta era insuficiente.” (apêndice 3 -excerto da reflexão individual 8 – contexto de creche)

Após alguns dias de reflexão, o meu par pedagógico e eu percebemos que havia algumas crianças do grupo que demonstravam um forte interesse por bebés e tudo o que os implicasse. Num dos momentos de observação, foi possível observar que uma das crianças “mergulhou” um boneco na sanita e esfregou-lhe a cabeça como se lhe estivesse a dar banho. Assim como também já tinha observado outros momentos na brincadeira de faz-de-conta, a colocarem bonecos no bacio, a adormecê-los e a fingir que lhes davam de comer. Foi possível observar também que uma das crianças do grupo gostava quando havia panos de limpeza na nossa sala, pegando neles e começando a “limpar” o que via. Desta forma, criámos espaço para que a criança fosse “escutada” e planificámos as semanas seguintes de acordo com estes interesses observados.

De forma a criar uma tarde de faz-de-conta, dividimos a sala por áreas: a área do banho, a área das roupas, a área da casinha e a área da limpeza (figura 1). Na área do banho colocámos bacias com água quente e toalhas, para que as crianças pudessem dar de verdade banho aos bonecos. Com esta área senti que as crianças ficaram um pouco reticentes no início, andavam à volta das bacias, em busca da aprovação do adulto para mexerem na água e só experimentaram quando o adulto foi brincar para essa área. Esta atitude fez-me refletir

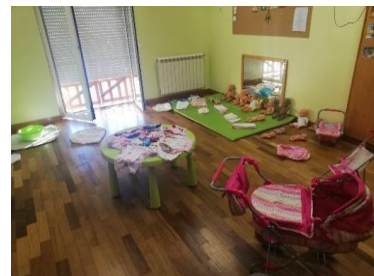


Figura 1 - Disposição da sala para a proposta

que, apesar de ser a vontade deles experimentarem a dar banho aos bonecos, como a água na bacia é algo que nunca tinha acontecido, ficaram reticentes se podiam ir ou não. Esperaram pela aprovação do adulto e que este fosse para aquela área, para se sentirem confiantes e seguros na exploração.

Na mesa central (figura 2) havia a área das roupas que, para meu espanto, foi das últimas áreas a que as crianças se dirigiram. Inicialmente pensei que tivesse sido porque era algo



Figura 2 - Mesa central com as roupas

que eles já tinham no móvel da sala e, por isso, quisessem experimentar o que estava de novo. Para perceber esta falta de interesse, sentei-me perto da mesa e comecei a observar as crianças que por ali passavam. Apenas assim apercebi-me que as crianças não iam à mesa ou passavam lá pouco tempo devido à dificuldade que elas sentiam a tentar vestir as roupas dos bonecos. Mais uma vez, aqui o papel importantíssimo da observação a ajudar a superar as dificuldades. Posteriormente, foi possível observar o jogo de faz-de-conta onde algumas crianças assumiram o papel de “bebé” e outras assumiram o papel de cuidador (figura 3).



Figura 3 - Jogo de faz-de-conta com uma criança no papel de “bebé” e a outra no papel de cuidador

As novidades que apareceram nesses dias na sala, como os carros de passeio, os biberões, as bacias, as toalhas de banho, etc. fizeram com que surgisse um conflito entre duas crianças pela disputa de um objeto. Esse objeto era o carro grande de passeio e só havia aquele. As duas crianças queriam aquele objeto e cada uma segurou numa pega, puxando-o cada uma para o seu lado. Ao assistir a este conflito, não quis intervir, de forma a dar espaço para que as crianças o resolvessem. Considero que nesta faixa etária e dadas as características deste grupo, era importante que as crianças começassem a resolver de forma autónoma estes “pequenos” conflitos. Esse conflito terminou (devido à força) quando uma das crianças largou a pega, ficando a outra criança com o carro de passeio. No entanto, no final, também foi importante o conforto e o apoio à criança que saiu triste deste conflito. Conversei com ela, expliquei-lhe que não o tinha naquele momento, mas que mais tarde podia ter. Disse-lhe que percebia porque estava triste e dei-lhe um abraço para a confortar.

O momento de faz-de-conta durou o dia todo, pois, durante a planificação, o meu par pedagógico e eu percebemos que esta proposta seria limitada se ocorresse apenas de manhã. Considero que se tivéssemos optado por realizar esta proposta de manhã, teríamos de a interromper para o momento da higiene e da refeição e talvez o *feedback* não fosse tão positivo.

Em suma, esta proposta permitiu-me refletir que, quando o educador escuta as crianças e planifica de acordo com os seus interesses, o entusiasmo e a entrega delas na proposta é evidente.

CAPÍTULO II - REFLEXÃO ACERCA DAS VIVÊNCIAS NO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA NUMA IPSS

A dimensão reflexiva que se segue é desenvolvida na prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância, realizada entre fevereiro e junho de 2023, na mesma instituição que o contexto anterior. O grupo era composto por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Esta parte reflexiva será dividida em três capítulos: a apresentação do contexto educativo; o Movimento da Escola Moderna onde são abordados os espaços da sala e as algumas rotinas deste modelo; o projeto dos veículos; e, por fim, o projeto da horta. O segundo tópico foi selecionado para esta reflexão, pois foi o modelo pedagógico que nos acompanhou ao longo desta prática. Era um modelo desconhecido para mim e faz-me total sentido refletir sobre ele e sobre as minhas aprendizagens e as minhas dificuldades no contexto de prática. O Movimento da Escola Moderna centra-se na realização de projeto e, por isso, faz-me sentido refletir acerca de dois projetos: o dos veículos, que considero ter corrido bem e o da horta que considero que não tenha corrido tão bem.

2.1 – Apresentação do contexto educativo

A Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I teve início no 2.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e decorreu na mesma instituição que a prática em contexto de creche. A Prática Pedagógica realizou-se na sala de jardim de infância, que acolhe um grupo composto por 25 crianças (13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino) com idades entre os 3 e os 6 anos. As crianças do grupo demonstravam grande autonomia na execução das tarefas da rotina, demonstravam bastante curiosidade pelo que as rodeava e gosto por construir puzzles. Todas as crianças do grupo reconheciam as suas características físicas e as características do outro, e isso era perceptível quando fazíamos o jogo do “quem será?”. Este jogo consistia em retirar uma das crianças do grupo que aguardava fora da sala, enquanto outra se escondia debaixo de uma manta. Quando a criança que saía chegava perto do grande grupo, estas crianças tinham de dar características da criança que estava escondida até a outra adivinhar. Além disso, eram crianças bastante autónomas no momento da refeição, da higiene e da sesta. Durante as refeições, as crianças comiam sozinhas, no entanto, havia algumas em que o adulto tinha

de ajudar quando a refeição estava no fim. Após terminarem cada prato, cada criança levantava os seus utensílios (prato e colher depois da sopa ou garfo, faca e prato depois do segundo prato) e deixava-os na bancada. No fim, levavam também o copo e colocavam o guardanapo no lixo. No momento de higiene, as crianças lavavam as mãos e a boca sozinhas e iam à sanita de forma autónoma. Após a higiene, as crianças dirigiam-se autonomamente para as camas, descalçavam-se e tapavam-se sozinhas. Adormeciam sem que fosse necessário o adulto estar perto delas.

A nível da motricidade global, as crianças apresentavam bastantes habilidades como saltar a pés juntos, só com um pé, rastejar, correr, gatinhar e rodar. Ao nível da motricidade fina, algumas crianças apresentavam ainda dificuldade na utilização da tesoura e na pega correta do lápis.

Na dramatização foi possível observar o interesse por imitar personagens como fadas, super-heróis, profissões e papéis da sociedade (pais, mães, avós e filhos). São crianças que gostam de dançar e de improvisar coreografias.

Ao nível da escrita, todas as crianças identificavam o seu nome próprio no quadro das presenças e algumas já conseguiam escrever o nome. Eram também capazes de reconhecer algumas letras, principalmente a letra inicial do nome. Este grupo de crianças apresentava sinais de gostar de escutar histórias, sendo capazes de as recontar. No domínio da matemática, havia crianças que eram capazes de identificar os números de 1 a 9 e todas sabiam contar oralmente até, pelo menos, ao número 10.

Ao nível cognitivo, as crianças demonstravam ser capazes de entender uma ordem do adulto, executando o que este pedia. Brincavam quase sempre a pares ou em grupos de 4 ou 5 elementos. Estes grupos eram, em regra geral, constituídos pelas mesmas crianças, demonstrando que já tinham brincadeiras preferidas. No entanto, algumas crianças do grupo demonstravam ter dificuldade em lidar com a frustração, demonstrando-o através do choro quando, por exemplo, perdiam um jogo.

2.2 - Movimento da Escola Moderna

Durante o período de observação percebemos que, apesar da instituição ser a mesma, o modelo que as educadoras cooperantes seguiam eram diferentes. Quando conversámos com a educadora cooperante desta prática, ela falou-nos que se inspirava no Movimento

da Escola Moderna e, quando chegámos à sala, deparamo-nos com algumas características deste modelo. “O Movimento da Escola Moderna assenta num projeto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, 1996, p. 142). Isto significa que a escola é vista como um ambiente onde se iniciam práticas de cooperação, de solidariedade e da vida democrática (Folque & Bettencourt, 2018). Segundo estas autoras, “dá-se uma importância fundamental à comunicação, por se considerar que a aprendizagem e a apropriação da cultura são processos eminentemente sociais” (p. 114).

Os espaços da sala

Primeiramente é de salientar que a sala era bastante espaçosa e a luz natural irradiava-a. Estava organizada por áreas e não tinha o número limite de crianças, o que, na minha ótica fazia todo o sentido para que as crianças começassem a ter consciência se as podiam frequentar ou se se tornava numa área de grande agitação e, por consequência, impossível para brincar. Daquilo que observei, todas as crianças eram capazes de observar e tomar esta decisão (talvez porque a prática pedagógica tenha começado no segundo semestre e este tenha sido um trabalho que já vinha desde o início do ano letivo), dirigindo-se para outra área. Ainda assim, quando as crianças iam para outra área menos ocupada, mantinham-se atentas e quando saía alguém da área que estava com mais movimentação, elas trocavam. Sempre de forma autónoma!

Esta sala estava dividida pela área da biblioteca, a oficina da escrita, a área das ciências, a área das construções, à área da plástica e a área do faz-de-conta.

A área da biblioteca ficava no canto mais sossegado da sala. Tinha livros, revistas e jornais que as crianças podiam folhear. Tinha livros de histórias e livros que iam ao encontro do tema que estava a ser explorado. Na minha ótica, o facto de as crianças terem toda esta oferta, permitia-lhes perceber que existem outros meios de obter informação sem ser no digital. Além disso, permitia que ganhassem consciência de que existem diferentes tipos de folhas e que, com algumas, o cuidado deve ser maior a manusear, por exemplo, as folhas de jornal que se rasgam mais facilmente.

À área da escrita a educadora cooperante acrescentou também a matemática. Era uma estante com jogos de encaixe, enfiamentos e puzzles e tinha um dossiê com fichas, onde as crianças podiam, de forma autónoma, retirar e preencher. Sinceramente, não vi que as

crianças o tenham feito muitas vezes e, também considero que não sejam muito apelativas, uma vez que as crianças até as tiravam de forma autónoma, mas para as resolverem precisavam que o adulto lhes lesse o enunciado. Talvez para isto se tornar mais apelativo, a educadora devesse optar por selecionar apenas três ou quatro e explicava ao grande grupo o que significava o enunciado e, passado um tempo, trocava as fichas. Isto fazia com que as estas fossem novidade e, talvez, as tornasse mais apelativas. Por vezes, quando as crianças têm muita oferta pode atrapalhar a escolha e sinto que, neste caso, esta tamanha oferta pode ter influenciado a falta de interesse delas.

A área das ciências, segundo Niza (1996), deve “proporcionar as propostas de... criação e observação de animais” (p.150). Neste sentido, a sala tinha criação de bichos-da-seda e um porquinho-da-índia. Além disso, tinha também uma caixa com imagens reais de animais. A criação destes animais dá às crianças uma responsabilidade acrescida, pois era da responsabilidade das crianças apanharem folhas para alimentar os bichos-da-seda, mudarem as folhas velhas para novas, bem como limpar a gaiola e alimentar o porquinho-da-índia. O fascínio de algumas crianças pelo cuidado destes animais era bastante evidente, como se pode verificar na figura 4. Estes animais também ajudavam no processo de acolhimento porque, como as crianças gostavam deles, nos dias em que a transição do colo do familiar para o colo do adulto de referência da sala era mais difícil, e bastava dizer “preciso da tua ajuda para mudar as folhas dos bichos-da-seda” que as crianças aceitavam. No entanto, apesar deste

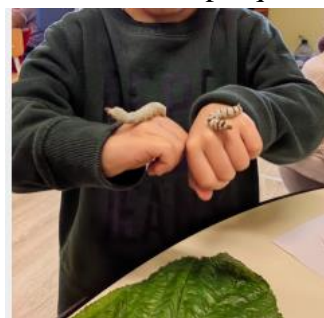


Figura 4 - Cuidar dos bichos-da-seda

interesse, das características deste grupo e o entusiasmo que tinham por estes animais, nunca surgiu uma questão que pudesse originar um projeto com esta temática. Estes animais podiam ter sido o mote para explorar outras temáticas, por exemplo as “casas” dos animais (colmeias, carapaças, etc.), bem como o tipo de alimentação. Por exemplo, apesar dos bichos-da-seda e do porquinho-da-índia serem ambos herbívoros, não comem as mesmas folhas. Porquê? Talvez teria sido interessante explorar esta questão. Mas nunca foi explorada porque também nunca surgiu da curiosidade das crianças.

A área das construções tinha vários objetos de diferentes materiais que permitiam construções improvisadas que, por vezes, ocupavam grande parte da sala e, até o corredor. A área da plástica foi muitas vezes utilizada por nós, uma vez que era uma área que as crianças demonstravam bastante interesse. Ao longo dos pequenos projetos fomos sempre mobilizando esta área, como demonstrado na figura 5 com o projeto dos veículos (projeto



Figura 5 - Proposta com tintas e carimbos

abordado no ponto seguinte desta reflexão). Como as crianças não conseguem fazer os seus registos de forma escrita, o desenho e a pintura foram uma forma que adotámos para que as crianças fizessem os seus registos. A área do faz-de-conta era a área que mais afluência tinha. Quando iniciámos a prática, esta área era um hospital. Os materiais para esta área eram reais (batas, compressas, ligaduras, seringas sem agulhas e de tamanhos diferentes, folhas de raio-x, máscaras) e foram oferecidos pelos pais enfermeiros de uma criança. Apenas o estetoscópio era de faz-de-conta. Havia também bonecos e a cama destes fazia de maca. Foi possível observar que por vezes as crianças cuidavam dos bonecos, mas que também cuidavam umas das outras. As paredes desta área eram revestidas com imagens reais alusivas ao hospital. Posteriormente, esta área foi transformada num cabeleireiro. Tinha também objetos reais como secadores sem os fios, pentes, escovas, embalagens de shampoos vazias, um chuveiro, um espelho e uma cadeira para a “cliente” se sentar. Confesso que não vi esta área ser alterada porque coincidiu com um período em que não fomos à prática, devido a uma interrupção letiva. No entanto, na minha ótica, considero que foi uma boa ideia, pois as áreas devem se alterar, de forma a oferecer às crianças oportunidades para representarem diversos papéis da sociedade. Outra área que as crianças demonstravam bastante interesse era o parque exterior. Todos os dias as crianças frequentavam este espaço porque a educadora cooperante dava-lhe muita importância e quando começámos a observar este interesse, adicionamos o espaço exterior aos espaços onde poderíamos dinamizar as propostas.

“... as crianças frequentam com regularidade o espaço do bosque, do pomar e, atualmente o espaço da horta. Estes espaços envolventes são bastante importantes para as crianças porque além de liberdade e de contacto com a natureza, estimulam a competências motoras proposta; fortalecem o sistema imunitário; reduzem os estados de stress, tristeza e fadiga; promovem a autoconfiança; estimulam competências motoras; e potencializam a aquisição de valores éticos (Neto, 2020)” (apêndice 4 - excerto da reflexão individual 4 – contexto de jardim de infância I)

A rotina

Como é possível observar na rotina do grupo (Apêndice 5), o dia começava com o acolhimento. Este tinha como objetivo concentrar as crianças para a primeira conversa, onde se planificavam as propostas do dia e se conversava sobre os projetos. Semanalmente, tínhamos a *reunião de conselho*, que tinha como base o *diário de bordo*. Este consistia numa folha, um pouco maior que uma folha A4, e apresentava uma tabela. A primeira coluna da tabela servia para responder à questão “o que fizemos?”; a segunda coluna para responder à questão “o que gostamos mais?”; a terceira coluna para responder à questão “o que não gostamos tanto?”; e a última servia para responder à questão “o que quero fazer?”. Através desta última surgiam os projetos. A *reunião de conselho* semanal servia para, em grande grupo, preencher as colunas da tabela do *diário*. Este era afixado na sala e, ao longo da semana, as crianças poderiam alterar e acrescentar informação. Enquanto mestrandando, este *diário* era importante, porque através dele conseguia perceber que propostas as crianças gostaram de dinamizar (coluna dois) e davam-me sugestões para planificações futuras (coluna quatro). Além disso, na coluna três também se descrevia momentos menos positivos, por exemplo, quando as crianças diziam “não gostei que o Francisco me batesse” e estas ações eram debatidas em grande grupo. A estratégia que o meu par pedagógico e eu adotámos quando surgiam estes momentos eram relembrar, com a ajuda das outras crianças, que bater magoa o amigo, que ele fica triste. Relembávamos também gestos que as crianças gostavam e podiam ter umas com as outras, por exemplo, dar abraços ou ajudar a fazer uma tarefa. Através deste debate construía-se regras.

Quando iniciámos a prática, esta *reunião de conselho* acontecia à sexta-feira, no entanto não estávamos no contexto nesse dia e, como mestrandando em aprendizagem, seria importante estarmos presentes neste momento, para planificar a semana seguinte, indo ao encontro das ideias que as crianças lançavam para a quarta coluna. Desta forma, as reuniões passaram para a 4.^a-feira após o lanche.

A primeira reunião dinamizada por nós não correu bem. As crianças lancharam na rua e depois foram para a sala para termos a reunião e senti que não estavam focadas no que estava a ser debatido, pois o foco delas estava na brincadeira no espaço exterior. Esta reunião foi interrompida porque não estava a funcionar. Nessa semana, a educadora cooperante voltou a fazer a reunião na 6.^a-feira.

“Dinamizar uma Reunião de Conselho depois de terem ido lancha na rua não foi a melhor opção, uma vez que o foco esteve na brincadeira no espaço exterior invés de nas temáticas da reunião... Por outro lado, talvez tivesse resultado aquele momento da rotina, mas se não tivessem lanchado na rua.” (apêndice 6 - excerto da reflexão individual 3 – contexto de jardim de infância I)

Na semana seguinte, voltámos a experimentar fazer a reunião na 4.^a-feira, à mesma hora, mas depois do lanche no refeitório. Tentámos mais uma vez neste dia, porque era o nosso último dia semanal no contexto da prática e assim conversávamos sobre a planificação da semana seguinte. Para nós, era importante perceber quais eram os interesses das crianças para planificar de acordo com esses e queríamos também que as crianças fossem ativas no processo de planificação.

“Acho estes ajustes bastante importantes e defendo que as crianças devem ser ativas nestas decisões, uma vez que “a planificação cria... momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 48).” (apêndice 6 - excerto da reflexão individual 3 – contexto de jardim de infância I).

Na semana seguinte, esta *reunião* correu melhor e começaram a surgir, através desta *reunião*, os projetos.

2.3 – O projeto dos veículos

Quando iniciámos a prática, a educadora cooperante tinha iniciado um projeto sobre veículos na semana anterior, que surgiu de uma visita a uma empresa que tinha camiões. Como o meu par pedagógico e eu nunca tínhamos realizado um projeto pedimos à educadora cooperante para dinamizar este projeto com ela.

“Também percebemos que é importante ter o apoio da educadora cooperante, pois ainda há algumas questões sobre este tema que precisam de ser compreendidas e, a educadora cooperante conhece bem o grupo, percebe o que pode ou não resultar e de que forma a podemos responder aos seus interesses. Neste sentido, em conjunto, achámos que seria boa ideia perceber o que é que as crianças sabem e o que querem saber sobre os veículos.” (apêndice 7 - excerto da reflexão individual 1 – contexto de jardim de infância I)

Inicialmente, em grande grupo, registámos os veículos que as crianças conheciam. Este registo permitiu-nos perceber os conceitos que as crianças já tinham sobre o tema e como podíamos intervir. De seguida, fizemos o levantamento das características dos veículos enumerados pelas crianças e surgiu a questão “Quantas rodas tem um camião?”. De forma a dar resposta, fizemos uma saída ao meio envolvente e observámos os veículos que encontrámos e registámos as suas características (figura 6).



Figura 6 - Crianças a compararem a sua altura com a altura das rodas do camião

Ao chegar à instituição, reunimos o grupo e houve o registo de algumas ideias:

P. (5 anos) – Vimos carros com cores. Mas a cor amarela é só os autocarros.

R. (3 anos) – Vi os camiões e autocarros. As rodas eram grandes e tinham rodas por cima.

C. (4 anos) – Vi aviões no céu.

P. (5 anos) – Os aviões têm asas. E sabes que as caravanas só têm duas rodas? As carrinhas têm uma coisa para puxar as caravanas quando vamos de férias.

R. (3 anos) – Os camiões têm rodas suplentes. Se partir uma está lá a outra. Sabes que os camiões se desmontam?

L. (4 anos) – Também vi uma bicicleta.

P. (5 anos) – As bicicletas têm duas rodas como as motas.

(registo das notas de campo da partilha com as crianças após a saída de campo – 20 de março de 2023)



Figura 7 - Carro "velhinho" do pai da M.

muita atenção.

Nas semanas seguintes, os pais/avós foram à instituição mostrar alguns veículos que têm em casa. O pai da M. mostrou o “carro velhinho” (figura 7) e o pai do S. levou um trator (figura 8). As características destes veículos foram observadas com



Figura 8 - Trator do pai do S.

Posteriormente, na aula de inglês, a professora que sabia do nosso projeto, ensinou a música “The wheels on the bus go round and round” que fala sobre as características do autocarro (rodas, volante, buzina, portas, etc.) e construímos um

autocarro com as cadeiras da sala, onde cada criança era um passageiro e havia um motorista.

Nessa semana, durante a *reunião de conselho*, uma das crianças sugeriu que podíamos fazer uma caça ao tesouro. Seguindo esta sugestão, na semana seguinte foram espalhadas imagens dos veículos que as crianças tinham enumerado logo no início do projeto pelos espaços da instituição. Após as imagens serem recolhidas, dividimos segundo o meio em que se deslocavam e registámos em cartolinas (figura 9).

Para terminar este projeto, as crianças utilizaram caixas para construir carros, autocarros e até um cruzeiro que tinha um helicóptero e motas de água. Terminou porque as crianças assumiram que não queriam saber mais coisas sobre os veículos.

Primeiramente, é de referir que este projeto correu bem porque fomos ao interesse das crianças e elas estavam claramente interessadas em descobrir as características dos veículos. O diálogo ao longo das *reuniões de conselho* sobre o que querem descobrir foi importante para não tornar o tema demasiado abstrato e ir ao encontro daquilo que realmente as crianças queriam saber.

Este projeto fez-me perceber que um projeto pode ser integrador desde que haja intenção do educador. Mobilizámos aprendizagens da área de conhecimento do mundo a partir do momento em que fizemos uma saída de campo e tivemos de relembrar todas as regras para podermos sair da instituição; verificámos os meios onde se deslocam os veículos, utilizámos os recursos informáticos para pesquisar imagens dos veículos; desenvolvemos características matemáticas quando contámos as rodas do autocarro, dos carros e das motas e quando percebemos que o carro tem mais rodas que uma bicicleta e que uma mota; a abordagem à escrita é evidente na documentação pedagógica, onde as crianças escreveram os títulos; a comunicação oral utilizou-se sempre, como forma de expressão; a formação pessoal e social esteve também sempre presente através do respeito que as crianças demonstraram pelas opiniões partilhadas; a música e o drama estiveram presentes com a música que a professora de inglês apresentou relacionada com o tema; e as artes visuais estiveram presentes quando, de forma autónoma, as crianças desenhavam e pintavam veículos nas suas produções.



Figura 9 - Documentação dos transportes aquáticos

Confesso que, ao longo deste projeto, tivemos alguma dificuldade em perceber que caminho seguir e, ainda bem que a educadora cooperante aceitou a nossa proposta, pois assim ela conseguiu orientar onde nos tínhamos de focar, de forma a dar continuidade ao projeto. As *reuniões de conselho* também foram muito importantes para irmos fazendo um balanço do que já foi feito e para planificar de acordo com os interesses das crianças. O movimento da escola moderna é um modelo que eu não conhecia, no entanto gostei das suas características e sinto que ajuda a dar ferramentas às crianças para a vida futura.

2.4 – O projeto da horta

Este projeto surgiu através da diretora técnica da instituição que lançou um desafio das crianças da sala serem as responsáveis pela manutenção da horta. Como o projeto dos veículos tinha terminado, a equipa educativa aceitou este desafio.

Inicialmente, fomos em grande grupo à horta, explorar o espaço de forma livre e perceber o que já havia semeado (figura 10). Levámos ferramentas (pás e ancinhos pequenos) e estivemos a arrancar as ervas daninha que estavam junto das hortícolas. Durante esta exploração do espaço, as crianças notaram que, ao fundo, havia areia invés da terra, então começaram a querer ficar naquele espaço, a construir castelos e “bolos”. Posteriormente, na *reunião de conselho*, as mestrandas questionaram as crianças sobre o que



Figura 10 - Crianças a visitar a horta

achavam que se podia fazer para cuidar da horta e o J. (4 anos), deu a ideia de visitarmos a vizinha que tem uma horta. No dia seguinte, fomos visitar a horta da vizinha e perguntámos o que podíamos semear naquela altura do ano (abril). Na minha ótica, este envolvimento com aquela senhora da comunidade que rodeia a instituição foi muito importante para as crianças. Senti que elas a escutaram e que respeitaram as indicações dela, demonstrando cuidado (por exemplo, ninguém pisou o que ela tinha plantado apesar de os carreiros serem estreitos). Demonstraram entusiasmo por estarem num espaço diferente da instituição e, enquanto mestrandas fez-me perceber o valor que as pessoas do meio envolvente podem ter às crianças que frequentam uma instituição. Além daquilo que lhes podem ensinar!

Nesta visita trouxemos algumas sementes (de girassol, de tomate, de alface, de cenoura e bolbos de flor) que observámos depois na sala. Verificámos as cores, os tamanhos e as formas e surgiu a, antes de ir semear, surgiu a questão:

Diana - o que é preciso para crescerem?

L. (4 anos) – Temos de meter água.

M. (4 anos) – Temos de preparar a horta e tirar as ervas.

(registos das notas de campo de 24 de abril de 2023)

Nesse dia à tarde, dirigimo-nos em grande grupo até ao espaço da horta para semear o que a vizinha nos deu. No entanto, houve um grupo de crianças que se voltou a dirigir para a parte da horta que tinha areia, não demonstrando interesse pela proposta de semear.

Nas duas semanas seguintes, três crianças (pela ordem que estava no quadro das presentes e alternava diariamente) iam regar a horta com uma das mestrandas. No entanto, o que eu observei foi que, nesse momento, as crianças ficavam mais uma vez interessadas na areia invés de regar. Dado este interesse, o meu par pedagógico e eu sugerimos à educadora cooperante reconstruir aquele espaço e, a par da horta, torná-lo, oficialmente, numa zona de areia onde as crianças pudessem brincar com mais frequência (permitindo a existência de duas zonas no mesmo espaço: a zona da horta e a zona da areia). No entanto, não houve condições para que esta sugestão seguisse em frente. Este projeto terminou na semana seguinte, por falta de interesse das crianças e por, conscientemente, estarmos num período de seca e ser necessária a utilização de muita água para regar a horta, principalmente porque a rega fazia-se em horas do dia de muito calor, para poder ser feito com as crianças.

Enquanto mestranda, este projeto que correu menos bem fez-me refletir em alguns pontos. O primeiro ponto é que não foi algo que surgiu do interesse deles, foi um desafio lançado que os adultos aceitaram. O segundo ponto é que eles demonstraram interesse por algo (a areia) durante este projeto e este interesse não foi possível ser acolhido. Ora, se eles estão a demonstrar que querem brincar na areia, mas lhes dizem que é para estar na terra, inconscientemente, eles deixam de gostar da terra, pois a terra está a “tirar-lhes” o brincar num sítio que eles até estão a gostar. O terceiro ponto é o facto de eles não verem nada a crescer. A semente na terra é algo muito abstrato para as crianças daquela faixa etária.

Por muito que se contem histórias que demonstram que temos de esperar para que nasça algo, a noção que eles têm do tempo é abstrata.

Esta reflexão permitiu-me pensar em estratégias para implementar no futuro, como educadora, caso surja um interesse idêntico no grupo em que serei responsável. A primeira estratégia que utilizaria era semear nos copos de iogurte ou em caixas de ovos antes de ir para a horta. Semear num copo ou numa caixa de ovos é fácil de controlar o ambiente, é possível escolher uma terra que ajude no crescimento e, além disso, é mais provável que as crianças consigam observar as alterações que possam surgir. Posteriormente, quando a raiz deixasse de caber no copo é que iríamos plantar na horta. Outra estratégia que adotava era realizar experiências com este tema, por exemplo, colocar um copo com areia e outro com terra e observar se nasce em ambos; colocar um ao sol e outro numa caixa fechada e perceber se nasce em ambos; regar um copo e não regar outro, para perceber as diferenças e depois perceber o porquê de acontecer estas diferenças. Isto poderia ser um caminho que traria aprendizagens para as crianças!

CAPÍTULO III - REFLEXÃO ACERCA DAS VIVÊNCIAS NO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA NA REDE PÚBLICA

A dimensão reflexiva que se segue é desenvolvida na Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância, realizada entre setembro de 2023 e janeiro de 2024, numa Instituição de rede pública do distrito de Leiria. O grupo era composto por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Este capítulo será dividido em cinco partes: a caracterização do contexto; o trabalho por projeto desenvolvido ao longo da prática pedagógica; a área do castelo como um espaço de aprendizagem para a resolução de problemas; a relação com a família; a autonomia que senti enquanto mestranda; e, por fim, o trabalho desenvolvido com crianças com o Espectro do Autismo.

Ao longo de (quase) toda a prática, as planificações consistiram em trabalhar para o projeto de transformar a área da casinha no castelo. Este foi o nosso grande projeto e, por isso, faz todo o sentido que seja o primeiro tópico quando a refletir acerca desta prática pedagógica. Associado a este projeto, surge a resolução de problemas e como incentivei as crianças a resolverem os seus problemas enquanto brincavam no castelo. A relação com a família foi um tópico que refleti ao longo de toda a prática, quer com as docentes que me acompanhavam, quer com colegas no dia-a-dia, pois foi diferente do que vivenciei na instituição das práticas anteriores. Quando estávamos para iniciar o projeto do castelo assumimos de forma integral o trabalho desenvolvido com as crianças e, por isso, faz-me sentido que haja um capítulo referente a este momento. Além do trabalho por projeto, desenvolvi também propostas com as crianças com o Espectro do Autismo, que considero bastante pertinentes, pois estiveram presentes diariamente no meu percurso desta prática.

3.1 – Apresentação do contexto educativo

A prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância II teve início no 3.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e decorreu numa Instituição de rede pública. A instituição dá resposta apenas à valência de jardim de infância e está a funcionar num edifício construído “de raiz”, com um espaço vedado. No piso térreo existem duas salas de jardim de infância, uma casa de banho de apoio para as duas salas, um gabinete de

educadores, um refeitório, uma cozinha e uma sala utilizada pelas crianças que frequentam o prolongamento de horário. O parque exterior é dividido em duas partes: a parte cimentada onde as crianças fazem educação física, andam nos triciclos e jogam à bola e a parte com areia, onde há baloiços e um escorrega e há também brinquedos como baldes, formas e pás.

A prática pedagógica realizou-se numa das salas de jardim de infância, num grupo composto por 20 crianças com idades entre os 3 e os 6 anos. Destas crianças, 16 já frequentavam a instituição no ano letivo anterior, então o período de adaptação das crianças foi bastante tranquilo.

À semelhança das práticas pedagógicas anteriores, esta também foi dividida em dois momentos: o primeiro teve a duração de 2 semanas e correspondeu ao período de observação, onde elaborámos um plano que fomos preenchendo ao longo da prática; o segundo momento teve a duração de 12 semanas e foi de intervenção onde implementámos o ciclo de observação-planificação-intervenção-reflexão/avaliação. O momento de observação foi fundamental para planificar, tendo em conta o que foi observado dos interesses, necessidades e da rotina do grupo de crianças. Após a planificação, as propostas eram executadas e, posteriormente, refletidas e avaliadas. Nesta prática, a alteração de papéis no terceiro momento (intervenção) não foi tão evidente como nas práticas anteriores, porque como desenvolvemos trabalho por projeto, foi necessário, por diversas vezes, dinamizar propostas em pequenos grupos e cada mestranda ficava responsável por explorar um subtema com um pequeno grupo, mesmo estando na semana de observadora. Esta diferença de papéis entre as mestrandas era perceptível apenas nos momentos de grande grupo, pois era a mestranda interveniente que as conduzia estes momentos de reunião.

3.2 – O trabalho por projeto

No momento de observação, ao preencher o plano, tivemos alguma dificuldade em identificar interesses do grupo. Àquela data, apenas tínhamos identificado o gosto pelas histórias, o que fez com que, quando elaborámos a primeira planificação, percebêssemos que tínhamos de dinamizar algo mais livre para tentarmos identificar algum interesse, para assim dar origem a um projeto com as crianças como solicitado no programa desta prática pedagógica. Posto isto, decidimos que podíamos fazer uma exploração livre de

caixas de cartão, que surgia após a leitura de uma história que fala sobre as possibilidades que uma caixa oferece para uma criança. Posteriormente à leitura dessa história, passámos uma caixa e cada criança disse o que gostava de fazer com aquela caixa, ou o que podia ser aquela caixa. Registadas todas as ideias, uma das crianças sugeriu “podíamos fazer um castelo!” (L. 6 anos) e a agitação e entusiasmo das outras crianças levantou-se na sala. Desde logo percebemos que tínhamos de “agarrar” aquela sugestão, pois era a primeira vez que as crianças demonstravam sentir-se interessadas com algo. Começámos por questionar se o castelo seria grande, para eles brincarem lá dentro ou se seria pequeno, para brincarem com bonecos, como a casinha das bonecas que já tínhamos na sala. A resposta foi unânime, todas as crianças queriam um castelo para brincar lá dentro, então, em conjunto, tivemos que perceber que área ia ser substituída pelo castelo. Em conversa com a educadora cooperante, percebemos que podíamos utilizar alguns adereços e mobília que se encontrava na área da casinha e, por este motivo, podíamos substituir esta área pelo castelo. Esta decisão foi partilhada com o grupo de crianças e levantou-se de novo na sala um grande entusiasmo e agitação.

Surge, desta forma, a Fase I do trabalho por projeto que consiste, segundo Vasconcelos (2012), no levantamento de ideias sobre o que já se sabe e o que se quer descobrir/responder sobre o tema. Nesta fase, o papel dos adultos da sala “deve ser de facilitador de aprendizagem, não se limitando ao mero papel de transmissor de informações” (Leite, 2022, p.11) e de forma a fazer o levantamento das ideias das crianças, cada uma desenhou o seu castelo e como queria que fosse o castelo da sala.



Figura 11 - Documentação da planificação

Os adultos foram questionando as crianças, enquanto elas desenhavam e registavam as ideias. Todos estes desenhos e ideias foram expostos no placard da sala (figura 11) e, posteriormente, em grande grupo, existiu o momento do levantamento de ideias que as crianças deram para criar o castelo da sala. As ideias mais votadas foram as flores nas paredes do castelo, corações, nuvens, borboletas, pássaros pendurados, luzes e fatos de rainhas e cavaleiros.

Na minha ótica, o facto de termos sentado e conversado com cada criança de forma individual quando as crianças estavam a planificar, foi bastante útil porque nos permitiu

estar um para um e conversar e ouvir as ideias das crianças que habitualmente, em momentos de grande grupo, não as partilham. Percebo que este momento apenas foi possível porque éramos quatro adultos na sala, mas ainda bem que esta logística o permitiu porque foi muito importante para perceber e refletir com as crianças as suas ideias e se o tivéssemos feito no momento de grande grupo, provavelmente tornar-se-ia cansativo.

Após o levantamento das ideias, surge a Fase II, que consiste, segundo Vasconcelos (2012), em criar hipóteses para alcançar os objetivos “à medida que os projectos se desenrolam” (p.15). Nesta fase, as crianças planificaram como podíamos fazer os elementos e estas ideias foram registadas. Os adultos mediavam esta partilha de ideias, através de questões, por exemplo, “como podemos fazer dessa forma?” ou “explica a tua ideia”. As ideias que seriam mais viáveis de executar foram a votação e as que tiveram mais votos implementaram-se.

Na Fase III “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenharam, tiram fotografias, criam textos, fazem construções...Constroem objetos em grandes dimensões” (Vasconcelos, 2012, p.16). Enquanto as paredes do castelo estavam a ser construídas surgiram outras questões, por exemplo, “como eram as portas do castelo?”, “como eram as janelas do castelo?”, “quem vivia no castelo com o rei e com a rainha?” e “o que comiam as pessoas que viviam no castelo?”. De forma a responder a estas questões, houve a necessidade de elaborar pesquisas com esses focos. Sabíamos que era importante nesta fase visitar um castelo, mas devido a toda a logística necessária não nos permitiram fazer a visita ao castelo de Leiria então tivemos de arranjar outras estratégias através de pesquisas em livros, filmes e no computador. O grande grupo dividiu-se em pequenos grupos e durante as pesquisas as crianças registaram o que iam aprendendo, com o objetivo de, posteriormente, partilhar estas aprendizagens com o grande grupo.

Como referido anteriormente, os elementos que as crianças mais queriam no castelo eram os pássaros, as borboletas, os corações, as nuvens, as flores, as luzes e os fatos de rainhas e de cavaleiros. Para criar os pássaros, as crianças disseram que queriam desenhar e colar na parede (S. 4 anos) e deram a mesma sugestão para as borboletas. No entanto, quando foram provocadas pelos adultos a fazer algo diferente daquilo que já seriam os pássaros, aceitaram e disseram que “podíamos meter a voar no céu do castelo” (L. 6 anos). Depois

desta ideia, fui buscar um rolo de papel higiênico à gaveta dos materiais que havia na sala e perguntei se podíamos construir uma borboleta através daquele material. O S. (5 anos) sugeriu que podíamos utilizar o rolo e depois “colar as asas e as antenas”. Aproveitando esta ideia, dividimos o grande grupo em duas mesas e cada criança escolheu se queria fazer borboletas ou pássaros. Posteriormente, as crianças que fizeram as borboletas foram questionadas se queriam fazer também pássaros e vice-versa. Algumas aceitaram e fizeram os dois elementos, as que não aceitaram ficaram a brincar pelas áreas da sala. Quando foi para decidir como seriam os corações, as crianças voltaram a referir os desenhos e nós aceitamos a ideia, no entanto, quando as crianças que queriam desenhar se sentaram, uma delas (a mais nova do grupo) começou a chorar. Ao ser questionada sobre o motivo pelo qual estava a chorar, ela disse que não sabia desenhar corações. Perguntei-lhe se sabia como era um e ela respondeu-me que não. Neste momento, questionei-me sobre a minha prática... como poderia pedir às crianças para desenharem algo sem saber primeiro se todas sabiam como era um coração? Ela quis ir desenhar um coração porque estava completamente entusiasmada com o projeto e queria participar em tudo! Posto isto, expliquei-lhe várias formas de fazer um coração: com os dedos, com as mãos, através de desenhos e fomos as duas procurar em livros corações. Quando ela percebeu como era um coração e que significava “amor”, desenhou vários na sua folha e mostrou a todos os adultos da sala, sorrindo orgulhosa. Lembro-me que mesmo passado uns dias, os desenhos livres dela tinham corações, tal foi a aprendizagem dela!

Para as flores do castelo provoqueei as crianças e apareci na sala com uma flor feita em *origami* e, ao verem esta flor, quiseram recriar com cores de folhas diferentes. Claro que havia aquelas crianças que queriam flores desenhadas então aceitamos de novo a sugestão e misturamos as duas técnicas (desenho e *origami*). Optei por provocar as crianças com esta técnica porque levava a intenção de lhes proporcionar algo diferente. Desenhos já havia dos pássaros e dos corações e, por isso, pensei em apresentar algo que eles pudessem fazer rapidamente e de forma autónoma. Como ainda não tinha surgido a oportunidade de criar *origamis*, este foi o momento certo.

Para as nuvens, a decisão foi unânime, tinham de ser de algodão e como eram duas grandes, todas as crianças participaram nesta proposta e colocaram o algodão no cartão recortado.

As luzes foram colocadas nas ameias do castelo. O fato de rainha já existia na área da casinha, mas ainda faltava o fato do cavaleiro. Para este, surgiu um debate de ideias:

Diana - Como vamos fazer o cavaleiro?

S. 4 anos - temos de fazer uma espada.

B. 5 anos - e um escudo!

P. 4 anos - A espada serve para lutar com os ladrões e o dragão.

B. 5 anos - Para proteger a cara e ninguém derrubar ele.

M. 4 anos - Também tem uma armadura.

S. 4 anos - Para proteger e não se matar

(notas de campo do dia 22 de novembro de 2023)

Escolhidos todos os elementos que fazem parte do cavaleiro (espada, escudo, armadura e cavalo) foi tempo de planificar como iríamos fazer cada um deles. Para a espada, apenas disseram que tinha de ser em cartão (J. 4 anos) e sobre o cavalo, que tinha de ter quatro patas (S. 4 anos). Já para o escudo, surgiram mais ideias:

S. 4 anos - Tem de ter uma coisa para agarrar

L. 6 anos - “Agente” pode desenhar e depois recortamos.

B. 5 anos - Podemos pegar o papelão, desenhamos a marca e depois recortamos e depois pintamos.

(notas de campo do dia 22 de novembro de 2023)

Decidimos então que todos estes elementos teriam de ser em cartão, uma vez que assim seria mais resistente e o escudo tinha de ter uma pega.

Após as paredes do castelo estarem desenhadas, pintadas e colocadas a delimitar o espaço dedicado ao castelo, e de todos os elementos feitos, fizemos uma inauguração com as crianças. Para terminar as fases do trabalho por projeto, há a divulgação (Fase IV). Para esta divulgação e partilha fazia sentido convidar as famílias, por isso, houve a necessidade de preparar um banquete para receber os convidados.

No início do projeto fiquei um pouco preocupada em perceber como poderíamos tornar este processo integrador e explorar todas as áreas das OCEPE, mas depois de ouvir as crianças, percebi que todas as áreas se podiam encaixar. A formação pessoal e social estava espelhada nos comportamentos que as crianças tinham, por exemplo, quando expressavam os seus gostos e preferências, quando se encarregavam por cumprir as

pesquisas e depois por partilhá-las com o grande grupo, quando expressavam as suas opiniões e quando respeitavam as opiniões dos outros, em momentos de partilha ou de votação.

A área da expressão e da comunicação foi a que mais se evidenciou ao longo do projeto. O domínio das artes visuais foi a mais visível, através da pintura das paredes do castelo, dos desenhos dos corações e dos pássaros, da borboletas em três dimensões e logo a seguir, o subdomínio do jogo dramático porque as crianças utilizavam os elementos que construíram para o faz-de-conta. Aliado ao jogo dramático está o domínio da linguagem oral, uma vez que ao longo de todo o projeto, e depois nas brincadeiras do faz-de-conta no castelo, as crianças tinham de conversar e desenvolver a comunicação oral. Também aprenderam algumas palavras novas, como “masmorra” e “ameias” e a abordagem à escrita foi explorada quando as crianças escreveram os títulos para a documentação pedagógica (figura 12).



Figura 12 - Escrita do título para a documentação pedagógica

A área do conhecimento do mundo surgiu logo no início do projeto, quando as crianças pesquisaram para que servia o castelo, quem vivia no castelo, que animais havia no castelo.

3.3 – A área do castelo como um espaço de aprendizagens para a resolução de problemas

A criação de ambientes educativos na sala de propostas é, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2020) “uma constante experiência em democracia, porque o seu objetivo principal é a inclusão de todas as vozes e a resposta a todos e a cada uma delas” (p.43). A criação de áreas distintas e “com materiais próprios ...permite uma organização do espaço que facilita a coconstrução de aprendizagens significativas... deve adaptar-se ao desenvolvimento das propostas e dos projetos ao longo do ano, devendo incorporar materiais produzidos pelas crianças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2020, pp. 44-45). Na área da casinha, o jogo simbólico pode ajudar as crianças a ganhar mecanismos que as ajudem a expressar as suas emoções. Primeiramente, a sala tinha uma área da casinha, mas, como já visto anteriormente, esta área foi substituída para dar lugar ao castelo. A resolução de problemas começou logo nesta fase, quando as crianças tiveram de escolher uma área da sala para ser trocada pelo castelo. Apesar de ser, em conjunto com os jogos, a área de eleição das crianças, elas abdicaram dela e assumiram que seria

substituída pelo castelo. No entanto, torná-la num espaço novo, fez com que fosse ainda mais concorrida. Neste espaço, as crianças desenvolveram a imaginação e o diálogo enquanto brincavam (Antunes, 2018).

Outro “conflito” que surgiu e que teve de ser resolvido em grande grupo no início foi o número de crianças que poderiam estar dentro do castelo. A área da casinha tinha um número máximo de três crianças de cada vez, no entanto, quando montámos as paredes do castelo, aumentámos o espaço em relação à área que era da casinha. Conversámos em grande grupo e demos a hipótese de serem três porque na casinha também eram três, conversámos que podíamos aumentar para quatro crianças porque tínhamos quatro elementos: duas coroas e duas espadas e tínhamos aumentado o espaço e conversamos no cinco, mas com a condição que havia uma criança que ficava sem adereço e o espaço para brincar tornava-se mais pequeno. Apresentadas todas as hipóteses, optaram por quatro crianças, uma vez que também só havia quatro adereços.

Esta regra de quatro elementos permitiu-nos também analisar a ação das crianças em resolver conflitos, quando, por exemplo, demonstravam estar tristes quando nos pediam para ir para o castelo, mas não podiam porque já lá estavam quatro crianças, e diziam, “mas a Laura já lá está há muito tempo”, ao que o adulto respondia “então vai conversar com a Laura e pergunta se se importa de trocar contigo”.

Outro conflito que surgiu algumas vezes, acontecia quando iam para a área do castelo, por exemplo três meninas. Como só havia 2 coroas e as três queriam ser rainhas, foi interessante observar e acompanhar algumas resoluções de conflitos. Uma estratégia adotada para estes momentos foi levar o enredo das histórias para o contexto de faz-de-conta. Como vimos nas histórias da coleção do rei pequenino, havia o rei, a rainha e dez filhos. Esses filhos são os príncipes e as princesas que também viviam no castelo, mas que não utilizavam coroa, pois as únicas personagens que utilizavam coroa eram o rei e a rainha. Posto isto, no castelo do faz-de-conta, podia haver duas rainhas e, as crianças que não tinham coroa, podiam ser as princesas e os príncipes e utilizavam outros adereços como os vestidos que estavam no baú.

Com este último ponto, reflito que o adulto da sala tem o papel acrescido de ajudar a criança a regular as suas emoções e, para isso, além de arranjar estratégias, deve dar-lhe ferramentas para que a criança aprenda a resolver o seu conflito sem que seja necessária a intervenção constante do adulto.

3.4 – Relação com as famílias

A relação entre a família e o contexto educativo é das relações mais importantes que devem existir para a criança, apesar de que “essa ligação nem sempre é claramente visível nem fácil de concretizar” (Homem, 2002, citado por Aljustrel, 2017, p.19). Neste sentido, considero que o educador deve assumir um papel que permita criar uma relação de confiança com as famílias. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, estes contextos “contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Lopes da Silva, 2016, p.28). Nesta prática, senti que a relação com os pais era diferente, quando comparada às práticas anteriores. Nesta os pais não entravam na sala e, devido à demonstração da vida agitada que as famílias viviam, os recados eram passados enquanto estavam a vestir o bibe da criança e não havia tempo para parar e conversar. Senti que a educadora cooperante tentou diversas vezes e com diversos meios colmatar esta falta de partilha, no entanto, quase sempre sem grande resultado. Como mestranda e tendo já vivenciado um contexto onde esta relação era bastante forte, senti que talvez devêssemos alterar a estratégia e chamar as famílias à escola e partilhar com elas o que estava a ser vivido dentro da sala, neste caso, o projeto do castelo.

Como estratégia para que os pais pudessem participar, começámos por definir que o horário seria ao final do dia, uma vez que já não existe o compromisso e o *stress* de ir trabalhar a seguir e assim, podia haver tempo para conversar com calma.

Este momento foi bastante importante para mim, como mestranda, uma vez que proporcionou a exposição do trabalho desenvolvido ao longo da prática, a partilha do dia-a-dia e a felicidade e a importância das crianças por terem a família na sua sala. Permitiu-me conhecer as crianças num outro registo, ainda que no mesmo contexto.

Enquanto futura educadora, este momento fez-me perceber que devo escutar as famílias e não parar de arranjar estratégias para criar uma boa relação com elas, pois temos o mesmo foco, a criança, e como tal, devemos funcionar em parceria e em união.

3.5 – Autonomia sentida durante a prática

Na segunda semana de intervenção (novembro de 2023), o meu par pedagógico e eu, devido à ausência da educadora cooperante por motivos de saúde, assumimos de forma integral o trabalho desenvolvido com as crianças. Nessa semana senti uma mistura de

emoções, pois íamos iniciar a construção do castelo, iniciar o grande projeto da prática pedagógica sem o adulto que melhor conhece as crianças e a proposta do trabalho por projeto. E iniciámos! Ainda que reticentes e com muitas questões no ar sobre o que era o trabalho de projeto, iniciámos. Tínhamos o apoio de todas as pessoas à nossa volta e tínhamos as crianças entusiasmadas, não podíamos desistir deste projeto. No início, confesso que foi um pouco desafiante. Havia muitos elementos para fazer, muito trabalho para ser realizado e crianças ansiosas por brincar neste novo espaço da sala.

“... sinto também que o tempo tem passado muito rápido e tenho refletido se as propostas para os elementos do projeto estão a levar demasiado tempo para serem expostas. Contudo, ao refletir sobre a minha prática percebo que, quinze horas semanais é insuficiente para quem, além de querer dinamizar propostas que vão ao encontro dos interesses das crianças, ainda tem de elaborar o portefólio individual, com o objetivo de “captar os progressos das crianças ... através da documentação recolhida e analisada” (Cardona, 2021, p.94). Reconheço que não há tempo para fazer tudo e que, por vezes, é necessário fazer opções: avançar com o portefólio ou avançar com o projeto do Castelo”. (apêndice 8 - excerto da reflexão 4 - contexto de jardim de infância II).

Optámos por avançar com o castelo. Não queríamos que as crianças perdessem este entusiasmo, sabendo que, nesta faixa etária, se poderia perder com facilidade. Além disso, o portefólio podia ser também um (pequeno) reflexo do que foi o trabalho por projeto para aquela criança e, podia ser utilizado também como uma forma de divulgação do projeto (Fase IV). Com o passar dos dias, os elementos foram colocados, as paredes já pintadas delimitavam o espaço e o castelo começava a ganhar forma.

“se refletir ao pormenor o que já foi realizado no projeto do castelo, percebo que, neste momento se torna numa proposta que integra todas as áreas delineadas pelas OCEPE. As crianças estão envolvidas no processo de aprendizagem, através de pesquisas para responder às questões colocadas; apresentam o que descobrem às restantes crianças do grupo; estão a desenvolver a emergência da escrita, quando escrevem títulos para a documentação pedagógica e os títulos para os desenhos que produzem; estão envolvidas na planificação, e assim criam “momentos em que ... têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.48); e estão a explorar a dramatização quando entram na área do castelo para brincar. Apesar

das limitações de tempo, é notável o impacto positivo que a projeto está a ter no desenvolvimento das crianças”. (apêndice 8 - excerto da reflexão individual 4 - contexto de jardim de infância II)

Contudo, estes dias em que assumimos na íntegra o trabalho a desenvolver permitiram, mesmo com medo, que tivéssemos mais autonomia e mais responsabilidade, porque independentemente de quem viesse substituir a educadora cooperante, não conhecia o grupo de crianças e a rotina como nós já conhecíamos. Senti também que o facto de não termos a figura de referência da sala fez com que o meu par pedagógico e eu não conseguíssemos dinamizar todas as propostas que tínhamos preparado para as crianças com a Perturbação do Espetro do Autismo, nos *timings* que gostaríamos.

Quando a educadora foi substituída, senti que havia mais agitação das crianças, por isso os primeiros dias foram mais difíceis de gerir, no entanto, era uma pessoa nova que nos podia ajudar enquanto mestrandas. Era uma pessoa com ideias novas e com formas de trabalhar diferentes.

3.6 – Trabalho desenvolvido com crianças com a Perturbação do Espetro do Autismo

Nesta prática tive a experiência de trabalhar com duas crianças diagnosticadas com a Perturbação do Espetro do Autismo, e isso teve um grande impacto enquanto futura profissional.

Quando a prática começou, confesso que me senti um pouco insegura, pois nunca havia interagido com crianças com este diagnóstico e, por muito que se fale sobre este transtorno em seminários e nas unidades curriculares ao longo da formação, na prática é sempre diferente, pois cada criança tem as suas características próprias. No entanto, ao longo do tempo percebi o quão maravilhosas são estas crianças, o quanto nos fazem aprender e como elas mudam a nossa perceção sobre o significado de ser criança.

Desde que soube que havia a oportunidade de trabalhar com estas crianças, comecei a fazer pesquisas sobre a Perturbação do Espetro do Autismo, estratégias de intervenção, recursos de apoio e até algumas curiosidades sobre esta perturbação. Durante a prática, estas crianças ensinaram-me que, por vezes, numa proposta o resultado não interessa, mas sim o processo. Por exemplo, houve uma confeção de um bolo para o banquete e as

crianças com Perturbação do Espectro do Autismo não conseguiam estar sentadas como as outras durante essa proposta, por isso, explorámos os ingredientes do bolo de outra forma. Uma das crianças tolera e gosta de explorações sensoriais, por isso, espalhei farinha na mesa para ela explorar. Na minha ótica, esta exploração foi mais enriquecedora e interessante do que teria sido a confeitura do bolo.

Estas duas crianças também me ensinaram a olhar para cada criança como um ser único. Ambas partilham o diagnóstico, ambas com a mesma idade e tão diferentes uma da outra, com interesses e necessidades tão diferentes! Por exemplo, enquanto uma delas adora quando cantamos e batemos palmas, a outra tapa os ouvidos com as mãos e evita estar perto do ruído; enquanto uma adora a agitação do parque exterior, que corram atrás dele, a outra preferia o sossego do baloiço e a companhia do adulto.

Esta experiência fez-me pensar e refletir em estratégias para cada momento do dia-a-dia. Se para elas o momento de reunião era difícil, tivemos de adotar estratégias para o tornar mais tranquilo. Para implementar estas estratégias, primeiramente tivemos de perceber qual era o interesse de cada uma e percebemos que uma gostava de histórias (o H.) e a outra gostava de mexer em objetos que lhe proporcionavam sensações (o G.), por exemplo, um livro com sons. Então, começámos a levar para o momento de reunião estes objetos (um livro que o H. escolhia e o livro com sons para o G.). Conseguimos que esta estratégia resultasse alguns dias, então continuamos atentas para perceber outros interesses. Mais tarde, percebemos que o interesse por objetos sensoriais continuava, então decidimos criar o “cantinho da calma”, que era uma área da sala dedicada para esta criança, mas que todas frequentavam. Esta área era forrada com papel claro, luzes e tinha uma manta para dar uma sensação de calma e de conforto. Havia uma caixa com os livros que dão sons e outra caixa com balões sensoriais. Dentro de cada balão havia objetos diferentes, que proporcionavam sensações diferentes quando tocados ou abanados. Havia balões com guizos e com missangas, que produziam sons quando eram abanados, havia um balão com farinha, outro com *slime*, com bolas de esferovite e com missangas mais pequenas, uns eram moles e outros duros, com o objetivo de proporcionar diferentes sensações ao toque. Quando esta área da sala ficou pronta, percebemos que era frequentada e significativa para ambos, que iam e procuravam a caixa com os balões. Então, adotámos a segunda estratégia: levar essa caixa para o momento da reunião em grande grupo. A partir da implementação desta estratégia notámos uma enorme diferença nas atitudes destas crianças nestes momentos de grande grupo, pois começaram a aguentar

estar com o grande grupo, e, mais tarde, passaram a ter autonomia de ir buscar a caixa e de a levar para o tapete, assim que entrávamos na sala de propostas.

Em suma, esta última prática foi a que mais me fez crescer enquanto profissional. Primeiramente devido à autonomia que os profissionais nos deram e à confiança que nos foi transmitida e também devido às experiências, que me fizeram refletir e perceber o que significava quando os docentes falavam nas unidades curriculares da individualidade e no respeito pelas necessidades individuais da criança.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Aparentemente, os pequenos detalhes não deviam ser ignorados, pois é apenas por meio deles que grandes projetos são possíveis.

(São Jerônimo, *s.d.*)

A parte II – dimensão investigativa integra o estudo realizado ao longo da Prática Pedagógica em contexto de Creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), numa sala composta por 11 crianças, com idades entre os 12 e os 24 meses. Observar o pequeno detalhe de que todos os objetos na sala, disponíveis para as crianças explorarem e brincarem, eram de plástico, fez surgir a curiosidade sobre “e se fossem feitos de outro material, como seria?” E foi essa curiosidade que deu origem ao projeto de investigação desenvolvido que remete para um estudo sobre as *explorações que duas crianças fazem de 12 e 18 meses fazem durante 5 sessões do cesto dos tesouros* (sendo estes *tesouros* objetos diversos, constituídos por vários tipos de materiais, como madeira e inox). Optou-se por estudar a interação de duas crianças com objetos de materiais diversos através da proposta do *cesto dos tesouros* porque os materiais disponíveis na sala eram todos de plástico, então surgiu a curiosidade de perceber como é que estas crianças reagiriam a outros materiais.

O estudo aqui apresentado está organizada em três partes: i) o enquadramento teórico sobre a primeira infância, mais concretamente sobre o desenvolvimento infantil entre os 12 e os 18 meses, uma vez que se trata de um estudo desenvolvido nestas idades, e o *cesto dos tesouros* por ser uma proposta adotada para inserir os objetos (tesouros) de materiais diversos; ii) a metodologia de investigação onde é apresentada a questão e os objetivos de investigação, o tipo de estudo, os participantes, e as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e a análise dos mesmos; iii) a apresentação e discussão dos resultados; iv) por fim, apresentam-se as conclusões do estudo.

1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

1.1– A primeira infância

Os primeiros anos de vida são essenciais para a organização do cérebro da criança. Nos primeiros três anos de vida, as aquisições feitas pela criança acontecem a um ritmo elevado e “todos os estímulos são importantes para que a criança atinja o seu potencial” (Leitão, 2018, p. 34).

O desenvolvimento da criança acontece por etapas e interrelaciona-se, ou seja, o desenvolvimento de uma competência interfere com o desenvolvimento de outra, por exemplo, o desenvolvimento da linguagem interfere com o desenvolvimento de competências sociais e vice-versa (Antunes, 2018).

Em seguida, apresentam-se as etapas de desenvolvimento centradas entre os 12 e os 18 meses, por serem as idades das crianças que integram este estudo como participantes. Estas etapas de desenvolvimento, não devem ser analisadas sob padrões rígidos, uma vez que há fatores que podem influenciar o seu desenvolvimento, como a base biológica, fatores sociais, o estímulo e o estado emocional da criança (Antunes, 2018).

1.1.1 Desenvolvimento motor

O desenvolvimento motor “permite o controlo e o aperfeiçoamento dos movimentos” (Leitão, 2018, p.43) que se divide em motricidade fina e motricidade global. A primeira remete para propostas mais pequenas, por exemplo, o uso das mãos, enquanto a segunda remete para propostas que envolvam um grupo muscular. Ao nível da motricidade global, a criança com 12 meses é capaz de se manter em pé; de se levantar com apoio e de dar os primeiros passos. Posteriormente, consegue andar e até levar consigo um objeto. Aos 18 meses, a criança é capaz de controlar o corpo na vertical, de correr e dançar, de se sentar numa pequena cadeira, de se pôr de cócoras, e puxar/empurrar objetos (Leitão, 2018).

Ao nível da motricidade fina, aos 12 meses a criança consegue colocar e retirar objetos de uma caixa, e é capaz de agarrar com facilidade uma bola. Além disso, a criança começa a ser capaz de realizar alguns puzzles simples. Aos 18 meses, a criança irá sobretudo tirar as peças do puzzle, praticando os movimentos de pinça. A preensão digital nesta idade é

feita através da pinça, utilizando um dedo e o polegar (Davies & Uzodike, 2021). Aos 18 meses, a criança é capaz de fazer torres com quatro cubos, consegue beber com um copo e alimentar-se com a colher, é capaz de segurar num lápis e rabiscar e consegue tirar os sapatos (Leitão, 2018).

1.1.2 Desenvolvimento cognitivo

As competências cognitivas do desenvolvimento referem-se “ao processo evolutivo da capacidade de pensar, compreender e conhecer... O desenvolvimento cognitivo é o pilar da inteligência” (Leitão, 2018, p.65). Piaget apresenta uma teoria que aborda o desenvolvimento cognitivo, onde a inteligência da criança é feita de forma sensorial, ou seja, a criança capta informações através dos órgãos dos sentidos (Monteiro, 2010). Aos 12 meses, a criança procura objetos escondidos; é capaz de juntar dois objetos; imita alguns gestos; é capaz de dizer “não” com a cabeça. Aos 18 meses, sabe a função dos objetos de uso comum; segue instruções apenas com o comando verbal; e há crianças que começam a indicar a necessidade de ir à casa de banho (Leitão, 2018). Nesta fase, a criança demonstra curiosidade em experimentar as suas ações para obter resultados, por exemplo, abana um objeto ou bate com ele para obter som. O conceito de permanência do objeto adquirido e a criança procura um objeto mesmo que não o tenha visto ser escondido (Papalia, 2006).

1.1.3 Desenvolvimento social e emocional

São as competências sociais e emocionais que permitem à criança estabelecer relações interpessoais, exprimindo-se e sentindo emoções. Nesta fase, o vínculo afetivo é essencial para que a criança se sinta segura, para que compreenda o que a rodeia e para aprender a regular as suas emoções. Aos 18 meses a criança começa a brincar ao faz-de-conta de uma forma muito simples, por exemplo, finge que está a dar comer à boca à boneca; é capaz de brincar ao lado de outras crianças, mas não com elas; mostra afeto com pessoas familiares e agarra-se a elas quando é submetida a situações novas; reproduz jogos como o do “cucu”; e passa algum tempo com o objeto de transição como forma de se regular (Leitão, 2018).

1.1.4 Desenvolvimento da linguagem

A linguagem é fundamental para o desenvolvimento geral da criança, pois é a forma como a criança comunica, e esta pode ser de forma verbal (com palavras) ou não verbal (com gestos). Desde o nascimento que a criança adquire aptidões de linguagem receptiva (compreende o que os outros dizem) e expressiva (Leitão, 2018).

Por volta dos 12 meses é normal que a criança diga as suas primeiras palavras, pois está na fase da holófrase, ainda que a linguagem possa ser incompreensível. Geralmente, estas palavras são de membros da família ou pedidos, por exemplo “água”. Aos 18 meses, a criança é capaz de responder a instruções simples; é capaz de reconhecer e apontar para partes do corpo; é capaz de repetir gestos; aponta para se referir a algo interessante (Davies & Uzodike, 2021). Por volta dos 18 meses, a criança já é capaz de dizer frases simples, com duas palavras e de fazer questões. A influência de fatores culturais, ambientais e sociais aumentam o vocabulário da criança (Leitão, 2018).

1.2 *Cesto dos tesouros*

Reconhecer a criança como um agente do processo educativo é valorizar o seu potencial e as suas competências desde o nascimento. As crianças são, naturalmente, curiosas e motivadas a explorar o mundo que a rodeia. Fochi et al. (2021) completa que “as crianças...querem saber, querem explicar e querem fazer para saber e entender melhor o mundo à sua volta” (p. 151) e que através do brincar, as crianças aprendem de forma holística. Já a proposta pedagógica de Goldschmied e Jackson (2006) parte da imagem da criança como ser competente que descobre o mundo por si mesma. Rolo e Costa (2021) acrescenta ainda que a criança é vista como um ser “capaz, potente e protagonista das suas aprendizagens... e tem direito a ser escutada e a ter um papel importante no seu desenvolvimento e aprendizagem” (p.102).

É através do brincar que a criança desenvolve o seu vocabulário e a compreensão da linguagem; a curiosidade; desenvolve a capacidade de encontrar estratégias para tomar decisões e resolver problemas; bem como cooperar e demonstrar empatia para com as outras crianças (Cardona, 2021). Brown (2017), citado por Neto (2020), advoga que através do brincar as crianças desenvolvem os músculos, fortalecem a proposta cerebral

e adquirem ferramentas para se tornarem adultos. Para este autor, o brincar implica tempo e espaços em diferentes formas de ação.

Durante o segundo ano de vida, existe “um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas [as crianças] a maneira como os objetos se comportam... quando são manipulados” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.148). Desta forma, Elinor Goldschmied criou a proposta do *Cesto dos Tesouros* que se centra na perspectiva de acreditar na criança enquanto sujeito ativo. Nesta proposta, destaca-se a forma da criança manipular os objetos (*tesouros*) que são colocados no cesto, devendo estes apelar aos cinco sentidos da criança. Além disso, nesta proposta é possível observar interações entre as crianças ou até o silêncio, que demonstra a sua concentração. Para Goldschmied e Jackson, nestas propostas, as crianças fazem trocas e escolhem objetos que lhes chamam a atenção, o que “é algo que as crianças precisam de oportunidades adequadas para praticar desde muito cedo” (2006, p.117). Araújo (2018) afirma que, nesta proposta, a criança escolhe, experimenta e interage com o que a rodeia, sendo que “a curiosidade do bebé é estimulada pela diversidade de objetos que é colocada à sua disposição” (p.153).

A proposta *Cesto dos Tesouros*, como o nome indica, centra-se na organização do *cesto*, e de um conjunto de sessões que acontecem em torno deste *cesto* e, segundo Fochi et al. (2018), inicia com:

“(i) a escolha do cesto e dos materiais que serão explorados pelos bebés, (ii) a preparação do ambiente, tornando-o propício para que as trocas, interações e descobertas aconteçam, (iii) a organização do grupo de bebés; (iv) o planeamento das consignas que serão dadas e (v) o quê e como será utilizado para fazer as observações e os registos” (p.63).

Em seguida, abordaremos cada um destes aspetos de forma a clarificar teoricamente a forma como se desenrola a proposta e as suas várias integrantes.

1.2.1 Seleção do cesto e dos materiais a explorar

Tonnuci (2008) caracteriza os materiais como algo que serve para produzir, para inventar ou construir. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) acrescentam que os materiais também servem o bem-estar da criança, promovendo o brincar e o jogar.

Na proposta do *Cesto dos Tesouros*, a escolha dos materiais deve obedecer a alguns critérios, como se apresenta em seguida.

O cesto deve ser em vime, com bordas baixas para que as crianças tenham acesso aos objetos “e que possam realizar as suas ações conforme a sua intencionalidade” (Fochi et al., 2018, citando Majem & Òdena, 2010, p.65).

Quanto aos materiais selecionados para estar dentro do cesto, estes devem ser seguros para a criança. Como já visto no ponto anterior deste enquadramento, na caracterização da faixa etária, é bastante normal ver as crianças a levarem os objetos à boca para os explorarem, e como tal, os objetos escolhidos não devem ter pontas afiadas, devem ser de um tamanho que não dê para a criança os engolir e devem ser resistentes o suficiente para que não se partam com facilidade. Além disto, devem ser de fácil higiene para que sejam lavados entre cada sessão. A montagem do cesto pressupõe que o educador escolha objetos “que possam oferecer inúmeras possibilidades de exploração pelas crianças” (Silva, 2016, p.12)

Os objetos selecionados devem ser todos variados, devem ser diferentes daqueles a que as crianças estão habituadas e não precisam de ser comprados. A escolha dos materiais tem como objetivo oferecer às crianças experiências que envolvam todos os sentidos, por isso, devem conter informações diferentes: devem ser de materiais e ter tamanho, forma, peso, cheiro e texturas distintos (Fochi et al., 2018).

Alguns objetos sugeridos por Elinor Goldschmied (2006) são:

- Objetos naturais – frutas e legumes que não se desmanchem se forem apertados (por exemplo, o limão, a romã e a maçã); conchas e estrelas-do-mar; bambu; casca de coco; pinhas; pedras; bugalhos; paus de árvore; e penas.
- Objetos feitos a partir de materiais naturais – objetos de couro; molas da roupa de madeira; e pinceis da barba.
- Objetos de madeira – baquetas de instrumentos musicais; colher de pau; argolas dos cortinados; e colher do mel.
- Objetos de metal – correntes; aros do porta-chaves; coador do chá; colheres de diferentes tamanhos; copo ou taça; formas; e concha da sopa.
- Objetos de vidro – frascos de iogurte; frascos de perfume; frasco do mel ou de feijão com tampa.
- Objetos de tecido.

1.2.2 A preparação do ambiente: o espaço e o tempo

Antes de iniciar as sessões, é importante decidir o espaço onde estas irão acontecer, uma vez que o centro da atenção da criança deve ser o cesto e os objetos selecionados. Este espaço deve ser um local tranquilo, silencioso e seguro, sem circulação ou intervenção de pessoas e sem outros estímulos para as crianças. É importante que nas sessões, as crianças se sintam confortáveis no espaço em que decorrem (Goldschmied & Jackson, 2006). Fochi et al. (2018) sugerem o refeitório para este momento, uma vez que é habitual nas instituições que este espaço esteja a maior parte do dia vazio. Outra possibilidade é realizar as sessões na sala de referência, mas apenas quando o grupo que não participará nas sessões tiver oportunidade de ir para outro local, por exemplo o espaço exterior. Para qualquer que seja o local escolhido, estes autores referem a importância de delimitar o espaço das sessões através de um tapete ou de móveis.

Quanto ao tempo, as sessões de exploração do *cesto dos tesouros* não têm um tempo definido, sendo que o final de cada sessão é determinado pelo interesse da criança. Quando esta demonstra já não estar interessada em participar, o adulto deve informar a criança, aos poucos, que está na hora de se juntar ao restante grupo (Fochi et al., 2018). Nas suas experiências, estes autores observaram as crianças em sessões que duraram entre os 25 e os 50 minutos.

1.2.3 A seleção e organização do grupo de crianças

As sessões são sempre desenvolvidas a pares ou em pequenos grupos (máximo de três elementos) e as crianças que participam nas sessões do *Cesto dos Tesouros* devem conseguir permanecer sentadas, para conseguirem alcançar os objetos que estão dentro do cesto.

Ao organizar os pares ou os pequenos grupos para as sessões, o educador deve ter em conta se as necessidades das crianças foram respeitadas: se não têm sono, se estão alimentadas e higienizadas. No entanto, caso seja necessário trocar a fralda durante a sessão, deve ser outro profissional a fazê-lo, para que o observador não se ausente da sessão (Goldschmied & Jackson, 2006). Estas autoras defendem também a importância para que as crianças utilizem roupa confortável e que permita a mobilidade e a liberdade de movimento.

Antes de iniciar a sessão, se a criança estiver agitada e a chorar, é importante respeitar o seu tempo e não insistir para que participe (Goldschmied & Jackson, 2006).

1.2.4 A planificação e o papel do adulto

O trabalho do adulto é feito fora das sessões, onde o seu principal papel é recolher os objetos, assegurar que não estão danificados e, caso necessário, que sejam higienizados entre cada sessão (Fochi et al., 2018).

Durante as sessões, o adulto tem a oportunidade de observar cada criança, de forma individual e/ou com os pares. Por este motivo, é importante que intervenha o menos possível. Fochi et al. (2018) sugerem que o educador permaneça sentado, ao nível das crianças, de forma a perceber como elas exploram os objetos e para criar “uma horizontalidade nas relações entre adulto e bebé” (p.74). É da mesma forma importante que o adulto não estimule, elogie ou direcione a criança para o que deve fazer e, se a criança oferecer um objeto ao adulto cada vez que segura nele, este deve evitar criar expectativas (Goldschmied & Jackson, 2006). O papel do adulto é criar condições para que a criança tenha prazer em explorar os objetos por si mesma, sem responder às expectativas de quem a observa.

Apesar das sessões serem realizadas a par, o educador não deve comparar as crianças, uma vez que “cada um tem o seu tempo, o seu modo de explorar, seus limites e possibilidades” (Fochi et al., 2018, p.75).

1.2.5 As observações e a forma de registo

Para Fochi et al. (2018), durante as sessões, podem ser feitos registos através de fotografias, vídeos e notas de campo. Estes registos são “um instrumento de escuta e de observação que pode revelar os processos significativos que emergem da exploração” (p.63). Este autor defende ainda que rever as imagens das sessões permite observar “novidades, cenas e situações que não havíamos observado ou percebido no momento em que ocorreram” (p. 79-80), permitindo, desta forma, uma análise mais profunda da ação da criança. O observador pode também servir-se destes registos para organizar sessões futuras.

2- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1 – Problemática

A problemática indutora para a realização deste estudo surgiu, como já referido, de uma observação realizada no contexto de Creche, com crianças entre os 11 e os 24 meses. O grupo de crianças com o qual foi realizada a Prática Pedagógica contactava, nas brincadeiras do seu dia-a-dia, maioritariamente com objetos de plástico, não tendo na sala de propostas, espaços pré-definidos para brincar, apenas um tapete e um armário com gavetas. Nessas gavetas eram guardados os brinquedos de faz-de-conta (como pratos, copos e talheres, alimentos...), bebês, roupas e acessórios, legos, cubos de encaixe, e livros que as crianças manuseavam, à vez, ao longo do dia. À exceção dos livros e das roupas, todos os restantes brinquedos eram feitos do mesmo material: plástico. Esta observação despertou em mim uma inquietação de como seria a reação das crianças quando expostas a objetos de outros materiais. De forma a responder a esta inquietação, pesquisei sobre práticas educativas em creche que potencializassem a oferta diversificada de materiais e, nessa pesquisa, contactei com a proposta o *cesto dos tesouros* de Elinor Goldschmied e aprofundei conhecimento sobre a temática em questão, partindo para o desenvolvimento deste estudo.

2.2 – Natureza do estudo

O presente estudo assenta numa metodologia qualitativa cujo objetivo é realizar uma descrição que se procura rigorosa e que resulta dos dados recolhidos. Bodgan e Biklen (1994) defendem que na investigação qualitativa os dados são recolhidos através de palavras e Carmo e Ferreira (2008) acrescentam que estes dados, podem incluir “transcrições de entrevistas, registos de observação, documentos escritos... fotografias e gravações” (p. 198). Para as autoras, no método qualitativo, os investigadores procuram a informação com base nos dados que obtiveram. Bodgan e Biklen (1994) afirmam ainda que na investigação qualitativa, os investigadores “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando... a forma como estes foram registados ou transcritos” (p.48). Os mesmos autores acrescentam que o método qualitativo permite compreender comportamentos, experiências e de que forma as pessoas constroem significados.

Estando a presente investigação centrada na dinamização e observação de sessões de *cesto dos tesouros*, procura-se descrever a informação recolhida no maior pormenor possível, o que “implica estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação (...)” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 231).

2.3 – Questão e objetivos de investigação

O presente estudo parte da seguinte questão de investigação:

- *Que explorações fazem duas crianças de 12 e 18 meses durante 5 sessões de Cesto dos Tesouros?*

E, partindo desta questão, definiram-se os seguintes objetivos:

- i. Organizar e implementar cinco sessões de *cesto dos tesouros* para duas crianças com 12 e 18 meses em contexto de creche;
- ii. Identificar e analisar evidências sobre as explorações que duas crianças de 12 e 18 meses fazem nas cinco sessões de *cesto dos tesouros* implementadas;
- iii. Refletir sobre a utilização da proposta de *cesto dos tesouros* no contexto de creche.

2.4 – Contexto e participantes

A investigação foi desenvolvida numa IPSS da região de Leiria, no primeiro semestre do ano letivo 2022/2023, em contexto de creche, com um grupo de 11 crianças (4 do sexo masculino e 7 do sexo feminino) com idades entre os 12 e os 24 meses. Para desenvolver o presente estudo, foram selecionadas duas crianças: uma do sexo masculino (o João), com 12 meses na data da primeira sessão e outra do sexo feminino (a Tânia), com 18 meses. Os nomes das crianças aqui apresentados são fictícios, de forma a salvaguardar a identidade das crianças.

Em seguida apresentamos os participantes, o João e a Tânia, quando ao seu desenvolvimento. Em relação ao desenvolvimento motor, o João era uma criança que se deslocava através do gatinhar e a Tânia tinha adquirido a marcha há poucas semanas. Ambos eram capazes de puxar/empurrar um objeto, por exemplo, uma cadeira. Ao nível da motricidade fina, a Tânia era capaz de fazer torres com blocos e ambos eram capazes

de segurar no lápis e rabiscar. Ao nível do desenvolvimento cognitivo, ambos imitavam gestos e a Tânia era capaz de dizer “não” acenando com a cabeça. Eram crianças bastante curiosas e que experimentavam as suas ações para obter resultados, por exemplo, batiam com diferentes objetos no chão da sala com o objetivo de produzirem um som. No que concerne ao nível do desenvolvimento social e emocional, a Tânia era uma criança que brincava ao faz-de-conta e era possível observá-la a fingir que estava a dar comer à boca de uma boneca. Ao nível do desenvolvimento da linguagem, a Tânia dizia “Tê” quando se referia a ela própria, dizia algumas palavras como “papa” e “água” e apontava quando se queria referir a algo.

A escolha dos participantes aconteceu por motivos de logística da rotina, uma vez que as crianças selecionadas eram sistematicamente as primeiras a acordar da sesta e, por isso, eram levadas para outra sala, de forma a respeitar o sono das restantes crianças. Desta forma, a rotina destas crianças permitia-me realizar as sessões neste momento, enquanto as restantes crianças do grupo permaneciam a dormir e sem interferir com a rotina. Segundo Fontanella (2021), os participantes são escolhidos de forma liberada, “com base em critérios determinados pelo investigador, fazendo-os corresponder ao seu objeto de estudo” (p.33).

2.5 – Procedimentos das sessões do *cesto dos tesouros* e técnicas de recolha de dados

A presente investigação, focada na implementação de sessões de *cesto dos tesouros* foi realizada durante três semanas (uma semana no mês de novembro de 2022 e duas no mês de dezembro de 2022), às segundas e às terças-feiras, após o momento de sesta. Ao todo, foram realizadas 5 sessões com as duas crianças participantes (o João e a Tânia), cujo tempo de duração variou entre os 15 e os 30 minutos. É de salientar que as crianças não eram acordadas para realizar as sessões, por isso, estas só aconteciam quando ambas acordavam e após a sua higiene.

O local escolhido para as sessões foi a sala de propostas do grupo de crianças dos 2 e 3 anos de idade, uma vez que essas crianças dormiam na sala polivalente, deixando livre essa sala no período em que foram realizadas as sessões. Esta sala era silenciosa, por estar entre as duas salas da sesta (sala polivalente e sala onde dormiam as restantes crianças do grupo das crianças participantes), não tinha materiais que abafavam o som e durante as

sessões não havia música de fundo. Antes das sessões, reorganizava esta sala de forma a evitar brinquedos que fossem uma distração para as crianças: virava os armários e as estantes para a parede e colocava os brinquedos soltos em cima de prateleiras altas. O cesto em cada foi colocado sempre em cima do tapete que acabou por ser o espaço que delimitava as áreas para as sessões. Após a reorganização do espaço, o tripé para a filmagem era colocado de forma a captar o cesto e o espaço do tapete. A câmara começava a filmar quando as crianças entravam na sala e esta não se encontrava escondida.

Para mais fácil compreensão das ações que os participantes tiveram ao longo das sessões, segue o desenho da planta da sala (figura 13) onde foram realizadas as propostas. O triângulo (◄) representa o tripé que tinha a câmara de filmar e o círculo (●) representa o adulto. A exploração dos participantes ocorria na zona do tapete, identificada na figura como tal.

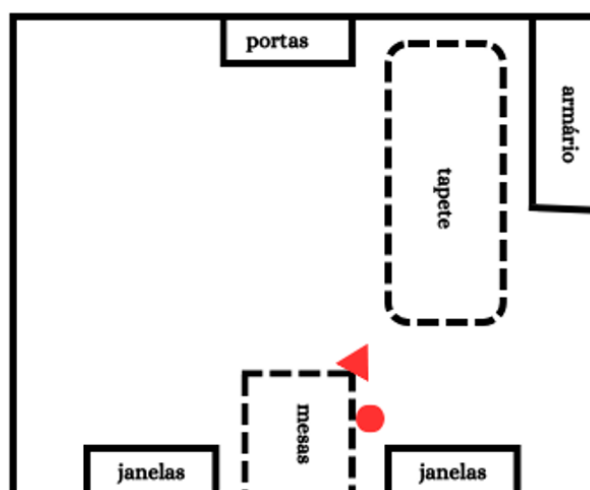


Figura 13 - Desenho da sala de propostas onde se realizaram as sessões - fonte própria

Nesta investigação, foram utilizadas técnicas de recolhas de dados que assentaram na observação e registo videográfico das explorações realizadas. De acordo com Rebolo (2021), a “observação permite o estudo dos comportamentos e das relações entre as pessoas nos seus ambientes de vida natural, sem manipulação ou interferência por parte dos observadores” (p.91). Os registos videográficos realizados captam as sessões na íntegra, colocando uma câmara fixa num ponto da sala capaz de filmar o cesto e o espaço delineado para as sessões. Estas filmagens possibilitam a revisão das sessões e uma análise mais detalhadas de comportamentos não visíveis ou perceptíveis no momento da observação. De forma a registar as imagens obtidas, foram transcritos, aproximadamente,

6 minutos de cada vídeo: 2 minutos no início de cada sessão, 2 a meio e 2 no final de cada sessão.

A tabela 1 que se segue tem como objetivo resumir a informação das sessões implementadas:

Tabela 1 - Duração das sessões

Sessão	Data	Participantes	Duração total da sessão	Minutos de transcrição do vídeo (6 minutos)
1	21/11/2022	João e Tânia	00:18:26s	00:00:00s – 00:01:43s 00:09:55s – 00:11:51s 00:16:37s – 00:18:02s
2	22/11/2022		00:23:55s	00:00:00s – 00:01:45s 00:11:00s – 00:13:29s 00:22:00 – 00:23:55s
3	05/12/2022		00:20:40s	00:00:00s – 00:02:13s 00:09:58s – 00:11:19s 00:17:18s – 00:19:01s
4	06/12/2022		00:21:00s	00:00:00s – 00:02:10s 00:10:21s – 00:12:18s 00:17:15s – 00:19:09s
5	12/12/2022		00:22:47s	00:00:00s – 00:01:35s 00:10:07s – 00:11:17s 00:17:23s – 00:20:36s

Para as sessões foi organizado um cesto, com objetos selecionados de acordo com as pesquisas e tendo em atenção o objetivo de perceber a reação das crianças a objetos de diversos materiais que não se encontravam disponíveis na sala. Foram também respeitados os critérios de segurança e de higiene dos mesmos. Desta forma, o cesto era composto por objetos naturais (uma pinha, um pau, duas pedras com tamanho e formato diferente, dois bugalhos diferentes, uma casca de árvore, uma romã, um limão, uma laranja, uma rodela de madeira e um pau de canela), objetos provenientes de materiais naturais (um pincel, uma colher de madeira, uma rolha de cortiça e uma espátula de madeira), objetos de inox (uma taça e uma colher), objetos de cartão (dois rolos com tamanhos e diâmetros diferentes), objetos de esponja (um rolo), objetos de vidro (um

frasco), objetos de plástico (uma taça, uma tampa, uma cápsula de café, uma mola da roupa e uma bola de ping-pong), objetos de borracha (uma bola de ténis), e um esfregão de arames e um esfregão verde utilizados na cozinha, perfazendo um total de trinta objetos.

Alguns objetos selecionados eram feitos de materiais que partem ou que ficavam amassados, com o objetivo de a criança criar relação com esses objetos, ou seja, perceber que alguns materiais se estragam (figura 14). Estes objetos foram selecionados tendo em conta também a diversidade de exploração sensorial que podiam proporcionar às crianças, por exemplo, exploração sonora e exploração gustativa.



Figura 14 - Objetos do cesto - fonte própria

Durante a implementação das sessões, pedi a todos os adultos da instituição que durante aquele período de tempo, não fossem à sala onde estavam a decorrer as sessões caso não fosse estritamente necessário e que não espreitassem pelo vidro da porta, pois esta atitude podia interferir com a recolha de dados.

Findada cada sessão, informava as crianças que iríamos regressar à sala ou que iríamos lanchar (consoante a hora a que esta terminasse). O término da sessão acontecia quando uma das crianças demonstrava desinteresse, sendo as duas crianças encaminhadas para outro local.

Posteriormente, verificava quais os objetos que teriam de ser limpos. À exceção da romã, após a terceira sessão, por ter apodrecido, os objetos do cesto nunca foram substituídos,

pois havia a intenção de perceber se as crianças davam outro uso a esses objetos mesmo que já tivessem sido utilizados e se noutra sessão exploravam os que nunca tinham sido explorados.

2.6 – Método de análise de dados

De acordo com Reses e Mendes (2021), “a análise dos dados é uma fase fundamental no processo de investigação” (p.14) e quando o investigador escolhe o método de análise de dados na sua investigação, deve ir ao encontro do problema a estudar. No caso do presente estudo, a análise de dados é realizada através dos dados obtidos nas gravações das sessões e nas notas de campo, e, por isso, optou-se pela análise descritiva detalhada dos dados recolhidos. A análise descritiva permite, segundo Bernardo e Cossa (2021) “descrever dados (...) sem que dessa análise se possa extrair qualquer predição” (p.72). Oliveira e Sá (2021), defendem que, na análise descritiva, os investigadores “interessam-se sobretudo pelo processo, em detrimento dos resultados ou produtos” (p.7).

A análise descritiva efetuada foi guiada pelos dados recolhidos e baseou-se num olhar detalhado sobre a reação das crianças participantes à proposta do *cesto dos tesouros* e às diferentes formas de exploração por si utilizadas, procurando responder, assim, à pergunta de partida e aos objetivos de investigação formulados.

3- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O capítulo da apresentação, análise e discussão dos resultados é feito em torno de três tópicos que guiaram este processo: o primeiro tópico remete para a reação das crianças durante as 5 sessões da proposta do *cesto dos tesouros*; o segundo tópico centra-se na descrição das explorações das crianças com os objetos do cesto e; o terceiro e último tópico diz respeito às pequenas explorações a pares que foram emergindo a partir do cesto. Esta informação vem acompanhada por uma tabela, que resume estes tópicos em cada sessão e por criança.

3.1 – As 5 sessões implementadas e a reação das crianças ao *cesto dos tesouros*

A proposta *cesto dos tesouros* contou com a implementação de 5 sessões, todas desenvolvidas após a sesta das crianças participantes e antes do lanche, num espaço próprio criado para o efeito como explicitado na metodologia. Como podemos observar na tabela 1, a duração das sessões foi aproximadamente a mesma, isto é, entre os 18/19 minutos (sessão mais curta) até aos 23/24 minutos (sessão mais longa), sendo o tempo médio de cada sessão de aproximadamente 20 minutos. Dada a curiosidade associada à faixa etária, foi visível o interesse das crianças participantes em todas as sessões (tabela 2), uma vez que, desde a primeira sessão, ao entrarem na sala, ambas se dirigiram de imediato e autonomamente ao cesto, pegando em objetos que queriam explorar. Apenas no início da segunda sessão foi possível observar que o João não se dirigiu de imediato ao cesto e preferiu observar a Tânia, enquanto se mantinha perto do adulto. Esta decisão demonstrou, que nesta sessão, o João precisou de mais tempo para se familiarizar com a situação. Já o adulto, nesta situação, teve uma postura de respeito pela criança, uma vez que permitiu e respeitou o tempo do João, sem interferir.

Para compreender melhor este tópico de análise, é importante relembrar que, nas pesquisas realizadas, antes de iniciar as sessões, os autores Fochi e Goldschmied referiram a importância do papel do adulto, no brincar heurístico, como um observador não participante. Ao ter esta premissa como guia e evitar qualquer interferência, o adulto, em todas as sessões, deu espaço para que as crianças fossem autónomas e para que tomassem decisões de acordo com os seus interesses. Esta autonomia foi refletida na reação que cada criança teve à proposta e às sessões implementadas, sendo que foi respeitado o ritmo a que as crianças se dirigiram ao cesto e as decisões tomadas por si ao explorarem os objetos que selecionavam. Assim, também durante a segunda sessão, a única em que o João não se dirigiu de imediato ao cesto, o adulto respeitou essa decisão e não interferiu.

Tabela 2 - Reação das crianças à proposta *cesto dos tesouros* e outras informações.

		Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5
Dirige-se sozinho/a para o cesto	Tânia	sim	sim	sim	sim	sim
	João	sim	sim	sim	sim	sim

Dirige-se várias vezes ao cesto durante a sessão	Tânia	sim	sim	sim	sim	Sim
	João	sim	sim	sim	sim	sim
Apanha objetos do chão	Tânia	sim	sim	sim	sim	sim
	João	sim	sim	sim	sim	sim
Retira objetos do cesto	Tânia	sim	sim	sim	sim	sim
	João	sim	sim	sim	sim	sim
Quem mostrava desinteresse/cansaço e determinava o término da sessão		João	João	Tânia	João	João

Durante as cinco sessões implementadas, as crianças dirigiram-se por diversas vezes ao cesto ou a objetos que se encontravam espalhados pelo chão (tabela 2), demonstrando autonomia para selecionar objetos que lhes despertavam interesse e descartando outros. Posto isto, ficou evidente que as crianças foram capazes de tomar decisões, como nos indica Cardona (2021), sem que o adulto orientasse, mesmo perante variados objetos, ao selecionarem e descartarem, consoante os seus interesses.

Quanto ao término das sessões, após os aproximadamente 20 minutos de exploração, em quatro das sessões, foi o João que deu sinais de cansaço, e numa das sessões foi a Tânia (tabela 2), momentos que o adulto observava e pedia às duas crianças que se encaminhassem para outro espaço. As características da faixa etária afirmam que a concentração da criança aumenta com a idade, e talvez este tenha sido o motivo para que o João tenha ditado o término da maioria das sessões, uma vez que era o participante mais novo.

3.2 - Explorações das crianças com os objetos do cesto

Durante as cinco sessões implementadas do *cesto dos tesouros*, as duas crianças participantes exploraram em todas as sessões vários objetos do cesto (tabela 3). É de salientar que, no processo de exploração dos objetos, não surgiu a questão de os estarem

a utilizar bem ou mal, pelo contrário, as crianças participantes tiveram a total liberdade para tomar decisões de acordo com os seus interesses e intenções e sem que o adulto interferisse.

De forma mais detalhada, e partindo da análise da tabela 3, a Tânia explorou mais objetos na sessão 1 (total de 15 objetos) e menos objetos na sessão 5 (total de 5 objetos). Também o João explorou mais objetos na sessão 1 (total de 13 objetos) e menos na sessão 4 (3 objetos). Talvez a sessão 1 tenha sido a sessão em que os participantes exploraram mais objetos, por ser a primeira e todos os objetos constituírem, assim, uma novidade, levando à exploração de mais. Nas sessões seguintes, como os objetos não foram substituídos, já não constituíam tanta novidade e, talvez por isso, tenham explorado menos objetos. Também se verifica que a Tânia explorou mais objetos do que o João nas primeiras quatro sessões, o que poderá ter acontecido devido à maior destreza e coordenação motora da Tânia em agarrar e manipular objetos. A média de objetos explorados pela Tânia nas cinco sessões foi de 12 e a do João foi de 8 objetos. As duas crianças juntas exploraram 17 objetos diferentes na sessão 1, 14 objetos diferentes nas sessões 2, 3 e 4 e 8 objetos diferentes na sessão 5, ou seja, a sessão onde mais foram explorados objetos diferentes foi na sessão 1 (primeira sessão da proposta) e menos objetos na sessão 5 (última sessão da proposta).

Outro ponto possível de observar ao analisar a tabela 3 é que há 8 objetos que nunca foram explorados: a mola da roupa, a pinha, o pau, o bugalho, a casca da árvore, a rodela de madeira, o pau de canela e a cápsula de café. Talvez por serem objetos que, apesar das crianças os verem no seu dia-a-dia, não estão habituados a explorar. Por exemplo, na entrada da instituição havia canteiros com pedras, cascas de árvore, bugalhos e pinhas, mas as crianças apenas viam esses objetos, nunca foram despertadas para lhes tocar ou explorar.

Os objetos mais explorados pela Tânia foram a taça de inox, a bola de ping-pong e a tampa vermelha que foram utilizados em todas as sessões, assim como o frasco de vidro, a taça branca e o limão que foram explorados em quatro sessões. Os objetos mais explorados pelo João foram a bola de ping-pong que foi explorada em todas as sessões e a tampa vermelha, o pincel e a taça branca de plástico, explorados em quatro sessões. Posto isto, podemos concluir que a bola de ping-pong foi o objeto mais explorado e, de seguida, a tampa vermelha, a taça branca de plástico, a taça de inox e o pincel. Todos estes objetos são familiares e fazem parte do dia-a-dia das crianças participantes na

instituição: a taça branca e a tampa vermelha devido às semelhanças com os brinquedos que tinham na sala para brincar ao faz-de-conta, a taça de inox porque a sopa do almoço também era servida numa taça de inox (mas com tamanho superior), o pincel pelas propostas de pintura e a bola de ping-pong por já termos feito várias propostas com bolas em propostas com o grande grupo.

Tabela 3 - Objetos explorados pelas crianças durante as cinco sessões implementadas

Objeto	Sessão 1		Sessão 2		Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5	
	Tânia	João	Tânia	João	Tânia	João	Tânia	João	Tânia	João
Pincel	X	X	X	X	X	X				X
Mola da roupa										
Rolha de cortiça	X									
Bola de ténis	X	X			X		X			X
Bola de ping-pong	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Colher de inox							X			
Rolo de cartão grande		X	X		X		X			X
Rolo de cartão pequeno	X	X				X	X			
Esfregão de arame							X			
Esfregão verde			X	X	X	X	X			
Colher de pau	X	X	X	X						
Espátula de madeira	X									
Taça de inox	X		X	X	X	X	X		X	X
Pinha										
Pau										
Pedra pequena			X							
Pedra grande	X	X								

Bugalho grande					X					
Bugalho pequeno										
Casca de árvore										
Romã	X	X		X	X					
Limão	X	X	X		X		X			
Laranja		X	X				X			
Rodela de madeira										
Pau de canela										
Frasco de vidro	X		X	X	X	X	X	X		
Taça de plástico	X	X		X	X	X	X		X	X
Rolo de esponja	X	X	X	X	X		X		X	
Cápsula de café										
Tampa vermelha	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Total de objetos explorados por sessão	15	13	12	9	13	8	14	3	5	7

As crianças são capazes de criar hipóteses sobre o que acontece com os objetos e, por vezes, continuam a exploração com a intenção de comprová-las ou refutá-las” (Fochi et al., 2018, p.79). Neste sentido, durante as sessões, foi possível observar diversas ações de colocar os objetos na boca, de bater com eles no chão, no tapete e até na parede, de lançá-los, deixar cair e manipulá-los, como evidenciam os seguintes excertos:

“O João segura na romã com as duas mãos, explora-a rodando e a Tânia continua a olhar para o João de pé, com a chupeta na boca e a bola de ténis na mão direita (...) O João volta a deixar cair a romã e, mete-se em quatro apoios para a ir apanhar, quando a Tânia se agacha, segurando na romã com a mão esquerda e na bola de ténis com a mão direita” (apêndice 9 - excerto 1 da sessão 1)

“A Tânia coloca a colher na sua boca, dá uma volta sobre si, com o braço direito esticado, fazendo movimentos verticais com ele enquanto roda (...) A Tânia coloca a colher dentro do frasco de vidro e caminha em direção ao João (...) Segura a colher e bate com ela na cabeça do João duas vezes” (apêndice 9 - excerto 2 da sessão 4)

Depois de explorarem alguns objetos e as suas características, as crianças começaram a analisar o que podiam fazer com eles. O bater com os objetos um no outro ou no



Figura 15 - Participantes a baterem com os objetos do cesto na parede

chão/parede da sala (figura 15), foi um dos movimentos mais visíveis em todas as sessões. Papalia (2006) referiu nas características da faixa etária que estas ações de bater com os objetos no chão e nas paredes, ou uns nos outros, são comuns nas crianças com 18 meses porque estas demonstram curiosidade em experimentar e obter resultados para as ações. Durante esta exploração, as crianças combinaram diferentes objetos para bater um no outro, mas também bateram com diferentes objetos no chão,

no tapete e até na parede da sala. Por norma, esta exploração vinha associada a expressões faciais de alegria.

Outra forma explorada pelas crianças, demonstrada com mais frequência pela Tânia, consistiu em colocar e retirar objetos de dentro de outros, desenvolvendo a compreensão de espaço. Ela demonstrava fazê-lo com a intenção de explorar que objetos cabiam dentro de outros (por exemplo, a bola de ping-pong dentro do frasco de vidro, o pincel dentro do frasco de vidro (figura 16) ou a colher de pau dentro do rolo de esponja), mas também como estratégia para poder ter outros objetos, por exemplo, ela colocou a bola de ping-pong e a tampa vermelha dentro da taça branca, mas para conseguir segurar nestes objetos apenas com uma mão e ficar com a outra livre para segurar na taça de inox.



Figura 16 - Tânia a encaixar um objeto dentro de outro

A exploração de retirar e colocar objetos no interior de outros levou a que as crianças experimentassem outras combinações, por exemplo a tapar. Foi visível que a Tânia sabia a função da tampa vermelha e, por isso, tentou fechar a taça branca com ela, como dito por Papalia (2006), na característica do desenvolvimento cognitivo aos 18 meses. Apesar da taça ser maior do que a tampa e desta ficar presa, a Tânia demonstrou persistência em fechar a taça branca com a tampa vermelha, ao demonstrar a destreza de rodar o pulso,

de forma a encaixar a tampa na taça. Quando percebeu que a taça branca não fechou com a tampa vermelha, foi procurar outra solução: tentou fechá-la com um objeto maior – o rolo. Com esta ação, percebeu que sempre que colocava o rolo em cima da taça, este rolava, descobrindo desta forma, uma das características deste objeto. Quando percebeu que ele ia sempre rolar, procurou outro objeto para tapar a taça, mas pareceu não encontrar. Além do rolo, as crianças participantes também descobriram que as bolas também tinham a característica de rolar e foi visível que as crianças as deixavam cair/rolar, para depois irem atrás, como mostra o excerto seguinte:

“O rolo de cartão rola sobre a taça branca e cai. A Tânia apanha-o com a mão esquerda e volta a colocá-lo em cima da taça branca, na horizontal. O João encontra-se ajoelhado, a segurar no frasco de vidro com a mão esquerda e na bola de ping-pong com a mão direita (...) O rolo de cartão volta a rolar e a cair da taça de vidro. A Tânia segura nele com a mão esquerda, coloca de novo a taça de inox dentro da taça branca, com a mão direita e atira o rolo de cartão para o lado”
(apêndice 9 - excerto 3 da sessão 2)

Várias vezes, o João e a Tânia exploraram os objetos do cesto colocando-os na boca,



Figura 17 - João a colocar a maçã na boca

como por exemplo na figura 17, onde é visível o João a explorar a romã colocando-a na boca. As características da faixa etária indicam-nos que o João ainda se encontra numa fase oral, ou seja, explora o que o rodeia através da boca (Monteiro, 2010), característica que parece sustentar estas explorações realizadas por si. No entanto, também a Tânia demonstrou por diversas vezes explorar os objetos desta forma. Leitão (2018) também afirma que a ação de levar os objetos à boca permite que as crianças desenvolvam a motricidade fina (uma vez que têm de segurar no objeto com a

mão) e de coordenação (pois têm de o transportar para outro sítio, neste caso, a boca). A Tânia, por exemplo, uniu esta exploração oral com o brincar ao faz-de-conta, quando levou a colher do frasco de vidro à boca, em movimentos repetidos, fazendo de conta que estava a comer algo.

Associado à coordenação, foi possível observar também que estas crianças são capazes de transferir objetos de uma mão para a outra com destreza, no entanto, sem que este movimento fosse de agarrar os objetos entre o polegar e o indicador. Esta ação foi bastante



Figura 18 - Tânia a colocar objetos nos ombros

utilizada pelas crianças quando queriam, por exemplo, pegar noutro objeto. Além disso, é de salientar também a destreza e a coordenação demonstrada pela Tânia, quando colocou objetos nos ombros e caminhou desta forma pela sala como mostra a figura 18.

3.3 – Explorações a pares a partir do cesto

Segundo Majem (2010), o adulto possibilita à criança “estabelecer os primeiros contactos, comunicações e interesses mútuos, enquanto brincam com os objetos do cesto” (p.9). Nas sessões, foi possível observar as crianças participantes a interagir entre elas em pequenos momentos, através de trocas de olhares, da imitação do comportamento e de sorrisos e gargalhadas.

Como afirmado na caracterização da faixa etária, as crianças desta idade brincam sozinhas, ainda que perto umas das outras (Leitão, 2018). No decorrer das sessões, esta afirmação foi bastante evidente (figura 19), pois o principal interesse demonstrado pelas crianças eram os objetos presentes no cesto. Contudo, houve momentos em que a presença da outra criança despertou interesse, principalmente quando essas ações envolviam a produção de um som (por exemplo, quando um deles batia com um objeto no tapete). Quando acontecia, era comum que a outra criança parasse e observasse a criança que estava a produzir o som.



Figura 19 - Participantes a explorarem os objetos lado a lado

Estas ações levaram a que também houvesse imitação do comportamento, por exemplo,



Figura 20 - João a imitar a Tânia

foi visível observar o João a imitar a Tânia (figura 20), quando ela estava a bater com um objeto entre as pernas e ele, momentos depois, também começou a bater com o objeto também entre as pernas. O contrário, a Tânia imitar o João, também aconteceu quando ele gatinhava com objetos na mão e produzia som ao bater com esses objetos no chão.

Foi possível observar também situações em que a Tânia incluiu o João no seu jogo de faz-de-conta, como indica Leitão (2018) nas características do desenvolvimento social e emocional aos 18 meses, quando, por exemplo, esticou a

mão em direção à boca dele e disse “papa” (figura 21), demonstrando querer brincar com ele, fazendo de conta que tinha uma colher na mão e que lhe estava a dar comida.

“A Tânia vira-se para o João, coloca e retira a colher de dentro do frasco, estica o braço (...) e diz “papa” (...) A Tânia coloca a colher na sua boca, dá uma volta sobre si, com o braço direito esticado, fazendo movimentos verticais com ele enquanto roda (...)” (apêndice 9 - excerto 4 da sessão 4).



Figura 21 - Tânia e João numa brincadeira de faz-de-conta

Durante as sessões, pela partilha de objetos que o cesto continha, talvez fosse expectável haver vários momentos de conflito, em que as duas crianças participantes poderiam querer o mesmo objeto ao mesmo tempo. Contudo, observou-se apenas um momento de conflito por ambas quererem o mesmo objeto e este ter sido retirado da mão da Tânia pelo João, e esta demonstrou o seu descontentamento através do choro. Também nesta situação, o conflito foi resolvido sem a intervenção do adulto, que se manteve no papel de observador, sendo que o João devolveu o objeto à Tânia, por sua iniciativa. Esta (quase) ausência de conflitos pode ter sido devido à quantidade de objetos que estavam no cesto, pois como eram muitos, as crianças não entravam em conflito para os disputar.

3.4 – Reflexão sobre a proposta de *cesto dos tesouros* no contexto de creche

Partindo dos resultados obtidos e apresentados nos pontos anteriores, como observadora e investigadora deste estudo, considero importante refletir um pouco sobre a proposta *cesto dos tesouros* em contexto de creche e o modo como foi desenvolvida com a Tânia e o João.

Considero que a proposta desenvolvida foi bastante enriquecedora, uma vez que permitiu que as crianças participantes contactassem com objetos de naturezas diferentes (e não apenas de plástico, situação que deu origem ao estudo), conhecessem as potencialidades de alguns novos/outros objetos e fizessem aprendizagens que surgiram através da curiosidade e das experiências vividas pelas crianças e proporcionadas pelo adulto. No entanto, enquanto profissional, não considero que seja uma exploração fácil de se realizar no dia-a-dia, devido à sua logística: a exploração demora algum tempo, o que significa que a educadora não está com o restante grupo durante esse tempo; os grupos são pequenos, o que significa que tem de haver muitas sessões até que todas as crianças do

grupo tenham oportunidade de explorar os objetos (caso seja essa a intenção da educadora ao implementar esta exploração na sua sala); se houver várias sessões por grupo, as crianças ou têm um intervalo de tempo de vários dias entre cada sessão ou as restantes crianças estão à espera vários dias até começarem a proposta.

Quanto à minha ação, considero que ter escolhido estas duas crianças e este horário (após a sesta) foi benéfico, uma vez que não alterou a rotina das crianças, nem as propostas do grande grupo. No entanto, se a prática pedagógica o tivesse permitido, também teria sido interessante fazer as cinco sessões em dias seguidos, ou seja, de segunda a sexta invés de haver cinco dias entre algumas sessões. Quanto ao número de sessões considero que, em sala, três seria adequado, mas para os objetivos estabelecidos para este estudo, as cinco sessões pareceram essenciais.

Teria sido interessante observar também sessões em que cada cesto só continha objetos do mesmo material, por exemplo, numa sessão haver um cesto só com objetos de madeira e outra sessão haver um cesto só com objetos de inox e na sessão seguinte juntar os objetos para perceber que explorações faziam as crianças.

O espaço onde foram realizadas as sessões era um local tranquilo, silencioso e seguro, sem circulação de pessoas à hora das sessões, características importantes salientadas por Goldschmied (2006) quanto à preparação do ambiente. No entanto, como era uma sala de propostas, havia algum estímulo à volta, por exemplo, mesas com cadeiras, quadros das presenças na parede e fotografias das crianças daquela sala coladas no tapete. Ainda assim, de todos os espaços da instituição, aquele era o mais indicado e o que cumpria melhor as características enunciadas pelos autores acima referidos. Tal como o cesto, na primeira sessão aqueles estímulos também eram novidade e por isso as crianças participantes tiveram curiosidade em observar a sala, mas nas sessões seguintes foram aspetos que pareceram ignorados, estando a atenção das crianças participantes focadas no cesto.

Goldschmied (2006) e Fochi (2018) falam ambos no número máximo de 60 objetos no cesto. Ao iniciar as sessões, tinha como objetivo ir adicionando objetos caso surgissem conflitos ou desinteresse de ambas as crianças pelos objetos inicialmente escolhidos. No entanto, não surgiu essa necessidade e depois de refletir, considero que se o tivesse feito, talvez as crianças não tivessem explorado alguns objetos com a profundidade com que o fizeram ao longo das várias sessões.

O tempo das sessões foi definido pelos participantes, sendo que terminava quando se observava o cansaço ou desinteresse de um deles, e por isso considero que foi o adequado em todas as sessões. No entanto, se a prática o permitisse, teria sido interessante formar outros pares, por exemplo, duas crianças com 18 meses para perceber se o tempo da sessão aumentaria, uma vez que o terminar da maioria das sessões ocorreu pelo cansaço e desinteresse da criança mais nova, de 12 meses.

No que concerne à interação entre pares, foi possível observar que, apesar deste tipo de interação não ser frequente em crianças da faixa etária indicada, uma vez que brincam maioritariamente sozinhas ou em brincadeiras paralelas (Leitão, 2018) existiram pequenos momentos de trocas cooperativas, visíveis através da imitação, das expressões faciais e do brincar de faz-de-conta. Uma vez que as crianças participantes ao longo das sessões foram sempre as mesmas, pareceu criar-se uma relação entre elas ao longo do tempo, sendo que começaram a interagir mais uma com a outra, até noutros momentos do dia-a-dia, por exemplo, no momento da refeição.

4 CONCLUSÃO DO ESTUDO

O presente estudo surgiu pelo interesse em perceber a reação de duas crianças de 12 e 18 meses a objetos de outra natureza que não apenas a de plástico, sendo este o tipo de objetos maioritariamente presente na sala de propostas e, portanto, nas brincadeiras das crianças. Assim, o estudo apresentado consistiu na implementação de uma proposta educativa, intitulada *cesto dos tesouros*, desenvolvida em 5 sessões de aproximadamente 20 minutos, a partir da seleção de 30 objetos colocados num cesto, num tapete no chão, numa sala diferente daquela que as duas crianças frequentavam durante o dia na instituição.

Sendo que um dos objetivos do estudo era identificar e analisar evidências de exploração dos objetos do cesto pelas duas crianças participantes, foi possível verificar que os objetos mais selecionados pelas crianças participantes foram o pincel, a bola de ping-pong, a taça de inox, o frasco de vidro, a taça de plástico, o rolo de esponja e a tampa vermelha. Já os objetos que as crianças nunca exploraram ou exploraram apenas uma vez foram a mola da roupa, a rolha de cortiça, a colher de inox, o esfregão de arame, a espátula de madeira, a pinha, o pau, os bugalhos, a pedra pequena, a casca de árvore, a rodela de madeira, o

pau de canela e a cápsula de café. O único objeto selecionado em todas as sessões pelas duas crianças foi a bola de ping-pong. Com os vários objetos, as crianças realizaram várias ações: pegar, colocar na boca, bater noutros objetos e/ou no chão e na parede, brincar ao faz de conta, colocar objetos dentro de outros, fazer rolar objetos, deixar cair a diferentes alturas e posicionar os objetos em diferentes partes do corpo.

O meu papel enquanto adulto observador não participante permitiu-me olhar para as crianças de uma forma mais individual. Perceber os seus interesses, preferências e as necessidades, perceber as evoluções e, posteriormente, e em contexto de prática pedagógica, realizar avaliações de forma mais pormenorizada. Estas são as principais vantagens do desenvolvimento desta proposta do *cesto dos tesouros* que identifico como essenciais e com implicações diretas na prática pedagógica que desenvolvi em contexto de creche.

5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Relativamente às limitações do estudo, senti alguma dificuldade em encontrar bibliografia que abordasse a proposta de *cesto dos tesouros*, pois é algo recente e que não é explorado com frequência nas instituições. Esta constituiu, desde logo, a primeira limitação. Contudo, com o desenrolar do tempo, fui procurando ultrapassar este desafio e ir buscando conhecimento também em algumas formações que fiz centradas nesta temática.

Outra limitação do presente estudo relaciona-se com a recolha de dados. Como a sala de propostas onde decorreu a proposta tem boas dimensões, devia ter utilizado mais câmaras, pois aconteceu, algumas vezes, durante a análise dos vídeos, as crianças virarem-se e eu perdia o ângulo do objeto que elas estavam a explorar, não sendo possível a recolha de dados na sua íntegra e com o detalhe desejado.

A última limitação deste estudo foi a inexperiência enquanto investigadora para desenvolver o processo de recolha, análise e discussão de dados.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

A realização do presente relatório de prática de ensino supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar permitiu-me refletir sobre as aprendizagens do meu percurso ao longo destes três semestres. Não apenas nos contextos de creche e de jardim de infância, mas também nas unidades curriculares e nos seminários frequentados. Em todos estes contextos conheci pessoas que me fizeram refletir e que influenciarão, com certeza, a minha prática enquanto Educadora de Infância.

O contexto da creche, foi marcado pelo início desta aventura pelas práticas pedagógicas. Foi o perceber a importância da relação com as crianças, perceber o poder da escuta e da observação de que tanto foram faladas nas unidades curriculares. Inicialmente tive muitas dúvidas e receios e refleti muito sobre o meu papel perante aquelas crianças. Levo a creche no meu coração, e foi onde, desde o início, quis realizar a dimensão investigativa deste caminho.

O contexto de jardim de infância I foi o continuar desta viagem e usufruir o máximo daquilo que ela me podia trazer. Tive ao meu lado profissionais que sempre me auxiliaram, sempre valorizaram o trabalho que era desenvolvido e sempre me ajudaram a encontrar as melhores soluções para resolver os pequenos desafios que surgiam. A relação afetiva estabelecida com as crianças e com o corpo docente foi a base desta prática. Neste contexto permitiram que eu experimentasse e que eu errasse, mas sempre com uma mão segura.

O contexto de jardim de infância II foi a aterragem perfeita. Foi a prática que eu mais vivi de forma integral o que é trabalhar com crianças. Foi o culminar de todas as aprendizagens adquiridas nos contextos anteriores e ao longo das unidades curriculares. O trabalho com crianças com a Perturbação do Espectro do Autismo e com profissionais que os acompanhavam fez mudar a minha visão do que é ser criança e fez-me olhar para cada uma delas como um ser único e individual.

Na dimensão investigativa percebi que um objeto pode ter vários significados, basta ter imaginação, e que os pequenos detalhes não devem ser ignorados pois deles podem surgir grandes projetos!

Hoje, quase a chegar ao destino final, sinto que carrego comigo uma bagagem de conhecimentos. Sinto que a próxima fase não é o fim, mas sim o início de uma nova viagem!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aljustrel, V. (2017). *A Relação com a Família em contexto de Creche e Jardim de Infância*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18597/1/Relat%c3%b3rio%20Final%20-%20Vanessa%20Aljustrel.pdf>.
- Antunes, N. (2018). *Sentidos*. Lua de papel.
- Araújo, S. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. In J. Oliveira Formosinho, & S. Araújo (Orgs), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 71-92). Porto Editora.
- Araújo, S. (2018). A proposta pedagógica de Elinor Goldschmied para a Educação e Cuidados a Pessoas entre o Nascimento e os Três anos. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 139-160). Porto Editora.
- Bernardo, I., & Cossa, S. (2021). Análise de variância em investigação em educação. In A. Costa, A. Moreira, & P. Sá (coord), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação – análise de dados (Vol. 3)* (pp. 71-83). UA Editora.
- Bitencourt, A., Ribeiro, F., Marques, I., Ceron, L, Fochi, P., Pauli, V., & Heck, V. (2018). Cesto dos Tesouros. In P. Fochi (Org.), *O Brincar Heurístico na Creche: Percursos Pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBECI* (pp. 59-84). APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bonilauri, S., & Mori, M. (2013). A abordagem Reggio Emilia. In M. Oliveira, & A. Godinho (Orgs.), *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade* (pp. 49-55). Folheto Edições & Desing.
- Brandão, C., Ribeiro, J., & Costa, A. (2021). Análise de Dados. In S. Gonçalves, J. Gonçalves, & C. Marques (Org.), *Manual de Investigação Qualitativa: conceito, análise e aplicações* (pp.127-158). Factor.

- Brito, R. & Dias, P. (2022). *Guia Prático para a Pesquisa Qualitativa*. Universidade Católica Editora.
- Cardona, M., Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Davies, S., & Uzodike, J. (2021). *O Bebê Montessori*. Editorial Presença.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Fochi, P. (2015). *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?*. Penso.
- Fochi, P. (2021). Da escuta à agência da criança: ser sujeito, ator e autor no processo de aprendizagem. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano. *Diálogos sobre a Educação de Infância – cruzar olhares entre a formação e o chão da escola* (pp. 149-155). Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Folque, A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento Escola Moderna. In J. Oliveira-Formosinho (coord), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Fontanella, A. (2021). Participantes em Investigação Qualitativa. In S. Gonçalves, J. Gonçalves, & C. Marques (Org.), *Manual de Investigação Qualitativa: conceito, análise e aplicações* (pp.27-40). Pactor.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche*. Artmed.
- Leitão, A. (2018). Desenvolvimento Normal. In N. Antunes, *Sentidos* (pp. 33-70). Lua de papel.
- Lino, D. (2018). A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. In J. Oliveira-Formosinho (coord), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93-112). Porto Editora.

- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Majem, T. (2010). A Cesta dos Tesouros. In T. Majem, & P. Òdena, *Descobrir Brincando* (pp. 01-36). Editora Autores Associados LTDA.
- Monteiro, M. (2010). *Psicologia: Módulos 1 e 2 Ensino Profissional*. Porto Editora.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência do brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 141-160). Porto Editora.
- Oliveira e Sá, S. (2021). Prefácio. In A. Costa, A. Moreira, & P. Sá (coord), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação – análise de dados (Vol. 3)* (pp. 7-8). UA Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2021). Pedagogia-em-Participação: Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. In J. Oliveira-Formosinho (coord), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 29-55). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). Pedagogia-em-participação: A perspetiva educativa da associação criança. In M. Oliveira, & A. Godinho, *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade* (pp. 57-72). Folheto Edições & Desing.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8.ºed.). Artmed.
- Rebolo, A. (2021). Observação. In S. Gonçalves, J. Gonçalves, & C. Marques (Org.), *Manual de Investigação Qualitativa: conceito, análise e aplicações* (pp.87-101). Pactor.
- Reses, G., & Mendes, I. (2021). Uma visão prática da análise temática: exemplos na investigação em multimédia em educação. In A. Costa, A. Moreira, & P. Sá (coord), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação – análise de dados (Vol. 3)* (pp. 13-27). UA Editora.
- Rolo e Costa, M., (2021). OuVer: Escuta e Participação da criança na Creche. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano, *Diálogos sobre Educação de Infância – cruzar olhares*

entre formação e o chão da escola (pp. 100-121). APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Sarmiento, T., Ferreira, F., Madeira, R., Silva, Al., Silva, M., Rocha, M., Azevedo, S., Gomes, L., Migueis, M., Abrantes, N., & Moreira, S. (2018). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.

Silva, M. (Org.). (2016). *Cesto dos Tesouros: entre encantamentos, surpresas e descobertas*. Editora Albatroz. Disponível em: <https://editoraalbatroz.com.br/projects/cesto-dos-tesouros/>

Tonucci, F. (2008). *Los Materials*. SEP.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Rotina da creche

	2ªFeira	3ª Feira	4ªFeira	5ªFeira	6ªFeira
07:45	Acolhimento das crianças				
9:00	Reforço alimentar				
09:15	Brincadeiras Livres				
10:00	Desenvolvimento de Projetos e Temáticas	Expressão Motora	Desenvolvimento de Projetos e Temáticas	Desenvolvimento de Projetos e Temáticas	Expressão Musical (9h30)
10:20	Brincadeiras Livres/Espontâneas				
10:40	Higiene-Almoço-Higiene*				
12:00	Sesta				
15:15	Higiene-Lanche-Higiene				
16:00	Desenvolvimento de Projetos e Temáticas	Desenvolvimento de Projetos e Temáticas	Desenvolvimento de Projetos e Temáticas	Desenvolvimento de Projetos e Temáticas	Desenvolvimento de Projetos e Temáticas
16:30	Brincadeiras Livres/Espontâneas				
17:00	Reforço alimentar				
18:00	Entrega das crianças até às 19:15				

Apêndice 2 – Reflexão individual 7 – contexto de creche

Reflexão Individual 7

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche foi solicitada a elaboração de uma reflexão individual que relatasse as propostas planeadas e realizadas com o grupo da sala das [REDACTED], da Instituição [REDACTED].

Esta semana, no papel de observadora, consegui estar mais atenta às crianças, aos seus interesses e, a escutá-las. Por este motivo, consegui identificar interesses que serão explorados nas propostas das planificações de janeiro. Durante a semana, consegui também identificar uma situação que se tornou mais perceptível por estar a atuar neste papel. A situação aconteceu durante uma proposta orientada de pintura.

Desde o início da prática, ao desenvolver as planificações semanais, eu e o meu par pedagógico refletimos sobre o local onde são realizadas as propostas. Nas semanas de observação, percebemos que a educadora cooperante realizava propostas de expressão plástica fora da sala (no corredor) em minigrupos ou de forma individual. Por este motivo, as primeiras propostas planificadas seguiram o mesmo método. Identificámos facilmente que por se tratar de um local tranquilo fora da sala, a entrega e o foco da criança à realização da proposta era enorme, mas, por outro lado, por se tratar do corredor, um local de passagem, também distrativo. Posteriormente, optámos por levar a mesa para a casa de banho e realizar as propostas neste espaço, uma vez que é familiar à criança e é um local tranquilo, que permite que a criança esteja focada.

Depois de algumas semanas, percebemos que devíamos meter o foco na criança e não no resultado e, por este motivo, as propostas passaram a ser realizadas na sala. Com as propostas, queríamos proporcionar à criança mais do que uma exploração de tintas ou de materiais, que também é importante uma vez que “A arte é uma linguagem eminente simbólica de sentimentos ... proporciona, portanto, todo um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais, que contribuem ... para o desenvolvimento afectivo-emocional e intelectual da criança...” (p.83), mas queríamos também proporcionar aprendizagens através de intencionalidade como o respeito pelo outro, o esperar pela vez, a escuta, etc. Estas aprendizagens são importantes serem trabalhadas desde cedo, não que as crianças as intendam desta forma nesta idade, mas para que mais tarde seja mais fácil das adquirirem, uma vez que já estão habituadas a lidar com elas. A primeira vez que a proposta se realizou na sala, para o interveniente foi cansativo, uma vez que o foco não estava apenas nas crianças que estavam a realizar a proposta, mas também no controlo das restantes que estavam à volta da mesa. Quando a mesa chega à sala, é normal (devido às características da faixa etária da

criança) que a esta tenha curiosidade e que seja impaciente para realizar a proposta, mas cabe ao educador e ao auxiliar, controlar de forma adequada esta curiosidade.

Esta semana, quando a mesa entrou na sala, consegui observar uma reação bastante curiosa: associado à mesa, vem cadeiras, ou seja, cada vez que existe uma proposta na mesa existe cadeiras para as crianças que estão a realizar a proposta se sentarem. Esta semana, o [REDACTED] (que não estava a realizar a proposta) apercebeu-se que não havia mais cadeiras para se sentar e, desta forma, não podia realizar a proposta naquele momento então, chamou-me e apontou para uma cadeira que se encontrava no corredor. Ao ser questionado se queria uma cadeira, ele disse que sim e foi incentivado a ir buscá-la. Pegou nela, arrastou-a até à mesa, afastou as crianças que se encontravam à volta da mesa e arranjou espaço para se sentar. De seguida, começou a mexer nos pratos da tinta. O que posso concluir com esta ação é que o [REDACTED] fez uma aprendizagem por repetição, uma vez que “(...) através dos seus actos, que acontecem repetidamente, vai interiorizando regras e valores (...)” (p.7) – ou seja, ele percebeu que sempre que está sentado à volta da mesa é para realizar uma proposta e, se ele a queria mesmo realizar, tinha de arranjar uma cadeira.

Na minha ótica, as crianças não conseguem (ainda) gerir os conflitos que surgem à volta da mesa, uma vez que tudo para elas ainda é novidade e a curiosidade é inerente. Nesta fase, o papel da auxiliar é bastante importante para que o educador consiga estar mais focado nas crianças que estão a realizar as propostas. Como estratégias para tornar este momento mais calmo, eu e o meu par pedagógico colocámos no canto oposto à mesa um tapete com jogos que as crianças não tem acesso no dia-a-dia (no nosso caso, colocámos puzzles à disposição). Como é algo que a criança não tem acesso, também se torna uma novidade, o que fez com que deixassem de estar à espera à volta da mesa e fossem explorar os puzzles. Consequentemente, como não havia crianças à volta da mesa, o ambiente da proposta também se tornou mais tranquilo.

Referências bibliográficas

- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1.º Volume*. Instituto Piaget.
- Correia, S. & Dias, I. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio construtivismo. *Revista Iberoamericana de Educação*, 60(1), 1-10.
[file:///C:/Users/diana/Downloads/Processos%20de%20aprendizagem%20dos%200%20aos%203%20anos_RIE_2012%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/diana/Downloads/Processos%20de%20aprendizagem%20dos%200%20aos%203%20anos_RIE_2012%20(1).pdf).

Apêndice 3 – Reflexão individual 8 – Contexto de creche

Reflexão Individual 8

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche foi solicitada a elaboração de uma reflexão individual que relatasse as propostas planeadas e realizadas nos dias 03 e 04 de janeiro, com o grupo da sala das [REDACTED], da Instituição [REDACTED].

“O papel do educador é multifacetado e complexo. O educador é um observador, um investigador, um provocador de novas experiências e desafios, um mediador, um impulsionador da aprendizagem e do desenvolvimento” (Lino, 2018, p.107). Esta semana percebi a importância deste papel de “observador” e as suas vantagens. Apesar envolver crianças de creche, que ainda não têm uma comunicação verbal fluente, “o bebé e a criança de 1 ano e 2 anos usam uma variedade de linguagem para comunicar, para se relacionar com o outro e com o ambiente e cabe ao educador promover “contextos da escuta”, que dão voz à criança...” (Lino, 2018, p.108)

Ao longo das semanas de prática, eu e o meu par pedagógico focamo-nos em seguir o plano anual de propostas invés de seguir os interesses que observávamos vindos das crianças e, apesar de diversificarmos as propostas, eu sentia sempre que as crianças participavam e que tinham um interesse (porque é novidade, porque envolvia sensações, porque envolvia estarmos focadas nas crianças de forma individual ou em pequeno grupo e elas gostam e também precisam de ter essa atenção) mas que o foco e a atenção que tinham durante essa proposta era insuficiente.

Há umas semanas, durante a realização de uma proposta, observei que a [REDACTED] “mergulhou” um boneco na sanita e esfregou-lhe a cabeça como se lhe estivesse a dar banho. Assim como também já tinha observado a [REDACTED] e o [REDACTED] a colocar bonecos no bacio, a [REDACTED] a adormecer um boneco, a [REDACTED] a fingir que lhe dava de comer e o fascínio do [REDACTED] por vassouras e aspiradores. Quando fomos provocadas pela professora supervisora a elaborar uma planificação que fosse ao encontro dos interesses das crianças, as observações supramencionadas fizeram-nos tomar a decisão de fazer um dia dedicado ao faz de conta.

Durante esta proposta aconteceram três episódios que me fizeram refletir. O primeiro episódio foi o facto de termos colocado água na bacia. O facto de haver mesmo água dentro da bacia, para que as crianças pudessem realmente dar banho aos bebés, fez com que as crianças parecessem reticentes. Consegui observar que a [REDACTED] e o [REDACTED] andavam à volta da bacia, olhavam para o adulto com o objetivo de obter uma aprovação, mas só experimentaram depois de verem o adulto a interagir com a água e com os bebés. O facto de o adulto estar, talvez lhes tenha dado mais confiança e segurança para a exploração.

O 2.º episódio que me fez refletir foi o facto de a mesa central com roupas ter sido dos últimos locais a ser explorados. Durante a proposta, eu achei que fosse pelas crianças terem dificuldade em vestir/despir os bonecos devido às características da sua faixa etária e a pouca destreza que ainda têm. Por este motivo, sentei-me junto à mesa e mostrei-me disponível para ajudar quem precisasse. Mais tarde, em reflexão, percebi que as roupas dos bonecos estão à disposição na sala, nas brincadeiras livres e, por este motivo, foi normal que as crianças tivessem explorado primeiramente o que é a novidade: carros, biberões e, até a bacia com a água.

O 3.º episódio remete para um conflito que surgiu entre a ■■■■ e a ■■■■. Este surgiu pela disputa de um brinquedo. Ao assistir a este conflito, não quis interferir, de forma que ambas o resolvessem sozinhas. Acho que nesta fase é importante que comecem a resolver pequenos conflitos sem que o adulto interfira e resolva. Enquanto a ■■■■ exprimia o seu desagrado, dei-lhe espaço e conversei com a ■■■■. Entretanto, a educadora conversou com a ■■■■ e quando esta estava mais calma, chamei-a, conversei com ela e no fim dei-lhe um carinho, de forma a confortá-la e a que percebesse que tinha percebido o desagrado dela.

Em todos estes episódios o papel do adulto foi extremamente importante para a criança, quer para ajudar na brincadeira, quer para dar segurança à criança.

O facto desta proposta ter sido realizada à tarde, permitiu que as crianças não estivessem tão limitadas devido ao cumprimento de horários. Acho que se tivéssemos optado por realizar de manhã, teríamos de a interromper e talvez não tivéssemos o feedback tão positivo, como tivemos.

Como forma final de reflexão, reforço que apenas tivemos este feedback por parte do grupo porque seguimos os seus interesses, escutámos as suas necessidades e conseguimos estar presentes e disponíveis e, por estes motivos, como futura profissional na área, levo desta proposta uma grande aprendizagem!

Referências bibliográficas

Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B., Lino, D., Folque, M. A., Bettencourt, M., Santos, M. L., Fochi, P. S., Machado, I., & Sousa, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.a ed.). Porto Editora.

Apêndice 4 – Reflexão individual 4 – contexto de jardim de infância I

Reflexão individual 4

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, foi-me proposta a realização de uma reflexão sobre o seminário da semana passada, bem como uma reflexão que espelhasse a semana de 19 a 21 de abril no contexto de Prática. No dia 12 de abril decorreu na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais um seminário intitulado “Uma viagem (trans)formadora até à Noruega” com as oradoras Raquel Ramos e Joana Bernardo. Apesar das realidades de Educação entre Portugal e a Noruega serem muito distintas, há algumas semelhanças que consegui identificar entre o que foi relatado no seminário e na instituição onde decorre a minha Prática Pedagógica. Em ambos, o espaço exterior e as brincadeiras neste são bastante valorizadas, uma vez que neles o contacto com a Natureza potencia experiências fundamentais para a cultura lúdica infantil (Neto, 2020), e têm em conta que “o brincar livre torna-se numa das formas mais importantes do comportamento humano ... absolutamente essencial ... no processo de desenvolvimento” (Neto, 2020, p. 44). Outra semelhança identificada entre os dois contextos é o facto de ambos terem espaços naturais envolventes. Na instituição de prática as crianças frequentam com regularidade o espaço do bosque, do pomar e, atualmente o espaço da horta. Estes espaços envolventes são bastante importantes para as crianças porque além de liberdade e de contacto com a natureza, estimulam a criatividade; fortalecem o sistema imunitário; reduzem os estados de stress, tristeza e fadiga; promovem a autoconfiança; estimulam competências motoras; e potencializam a aquisição de valores éticos (Neto, 2020). No que concerne ao contexto de prática, considero importante refletir sobre o momento de Educação Física. Na planificação executada pela Educadora Cooperante, nos dias em que estivemos de férias, percebemos que foi apresentado às crianças alguns jogos tradicionais. Por este motivo, nos momentos de educação física, o meu par pedagógico e eu, optámos por dar a conhecer às crianças mais jogos tradicionais, já que “a cultura é passada através do jogo” (Neto, 2020, p. 46). Neste âmbito, esta semana realizámos o jogo do lencinho com o grupo. Apesar de termos pensado em estratégias para a execução do jogo (como dividir o grupo em dois minigrupos), de termos previsto algumas reações e da Educadora Cooperante nos ter alertado para possíveis dificuldades, o jogo, na minha ótica, com o meu minigrupo não decorreu como idealizado. Primeiramente porque uma das crianças não queria participar

e, depois, porque durante a execução do jogo percebi que o facto de um elemento de uma equipa ter um número igual a outro elemento da outra equipa os baralhava. Apesar de explicar várias vezes que as duas equipas tinham números iguais e que tinham de correr mais rápido do que o mesmo número da equipa contrária, isto não foi compreendido por todas as crianças. Como estratégia para a criança que não quis participar, optei por colocá-la (no início) ao meu lado e a escolher os números até que esta me dissesse que queria fazer parte de uma das equipas. Por um lado, sinto que esta opção não foi a mais “justa” para as outras crianças, mas, por outro lado, sinto que desta forma pude incluir a criança na proposta do jogo. Como estratégia para a execução mais fácil do jogo, optei por trocar os números por “água”, “gelo” e “fogo”, onde eles tinham de ficar no lugar parados, correr ou saltar ao pé-coxinho. Esta estratégia resultou muito bem, na minha ótica, uma vez que eles não tinham de estar à espera do seu número para executar os movimentos. Como referido anteriormente e com esta reflexão percebi que talvez esta proposta não tenha sido a melhor opção para estas faixas etárias (pelo menos com os números) e que as crianças me estão a mostrar que precisam de propostas onde executam mais movimentos ao invés de estarem à espera. Por tal, na próxima semana optaremos por apresentar às crianças algo com contínuo movimento. Estes contratempos fizeram-me refletir e salientam a importância de ouvir as crianças, pois quando eu comecei a fazê-lo (e substitui os números por “água”, “gelo” e “fogo”), a proposta correu muito bem e, a prova disso, é que até a criança que inicialmente não queria participar, fê-lo neste momento. Em suma, considero que esta semana foi bastante positiva, mais uma vez acompanhada por aprendizagens, no entanto, sinto que o maior desafio ao longo da semana continua a ser o momento de Educação Física.

Referências Bibliográficas

Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

Apêndice 5 – Rotina da sala – contexto de jardim de infância I

	Rotina
07:45h	Acolhimento das crianças
09:00h	Reforço alimentar
09:15h	Tarefas de Sala
09:30h	Atividades Orientadas – 2.ª e 3.ª feira Expressão motora – 4.ª feira Expressão musical (dinamizada pela SAMP) – 5.ª feira Inglês - 6.ª feira
10:30h	Brincadeira livre
11:10h	Higiene – Almoço – Higiene
12:00h	Sesta
15:00h	Higiene – Lanche – Higiene
15:45h	Atividades Orientadas – 2.ª, 5.ª e 6.ª feira Inglês – 3.ª feira Zumba – 4.ª feira
16:30h	Brincadeira livre
18:00h	Entrega das crianças (As estagiárias não estão presentes neste momento)

Apêndice 6 – Reflexão individual 3 – contexto de jardim de infância I

6.ª Reflexão Individual

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, foi-me proposta a realização de uma reflexão que espelhasse a semana de 08 a 10 de maio. Esta semana decorreu na sala da [REDACTED] propostas vindas das famílias, no âmbito da celebração do Dia-da-Mãe e estas propostas fizeram-me refletir que papel terei, quando terminar a formação, durante estas partilhas. Pensando primeiramente no bem-estar da criança e do familiar que se disponibiliza para dinamizar algo, considero fundamental perceber que indicações transmito, quando lanço o convite, e de que forma comunico para que se sintam à vontade invés de “obrigadas”. Na minha ótica, reflito que se optar por dar sugestões de propostas, o “brincar com os filhos” deve estar em primeiro lugar, uma vez que não gera “pressão” à família com questões “será que vão gostar?”, “será que consigo?”, “e se não gostarem?”, “fará sentido com tantas crianças?”, etc. e, uma vez que, é mais um tempo de qualidade que eu, enquanto educadora, proporciono àquela família. Após esta sugestão, devem então surgir as que, à partida, os familiares estão mais à vontade, como falar sobre a profissão, contar uma história, dinamizar um jogo, culinária, etc. Considero também que não devo colocar um tempo limite no convite, uma vez que este tempo partilhado deve ser usufruído da melhor forma possível, sem pressas ou o constante controlo do relógio. Percebo que as rotinas devem ser cumpridas e que o facto de estar um familiar com o grupo não deve influenciar isso, no entanto, este também pode participar nas rotinas (como exemplo, almoçar com as crianças). De seguida, quando tenho a confirmação de familiares, devo perceber o que vem dinamizar com o grupo. Este ponto permite-me preparar as crianças para o que vai acontecer, ajudar o familiar na proposta, bem como preparar o espaço onde será realizada. Por exemplo, se for uma história, ajudar na escolha da mesma, tendo em conta o grupo e os seus interesses; se for culinária, perceber se tem todos os ingredientes e utensílios ou se é necessário pedir algo na cozinha da instituição, se alguma criança tem alergia a ingredientes que sejam utilizados na confeção; se for um jogo, perceber se as peças são adequadas à faixa etária da criança e perceber local mais adequado (rua ou sala). É importante também ter uma conversa com a criança que recebe o seu familiar, preveni-la de que alguém vem “um bocadinho” e depois tem de ir trabalhar/ir embora e está tudo bem, mais tarde vem buscá-la. Durante a proposta, o familiar deve estar o mais

confortável possível e cabe-me a mim, enquanto educadora da sala, perceber o que este sente e arranjar estratégias caso necessário. Outro ponto que considero pertinente refletir esta semana é a sessão do Jardim das Artes. Apesar de não ser uma proposta dinamizada pela educadora, fez-me sentir e refletir sobre alguns pontos da minha prática. No dia 09 de maio, o meu par pedagógico e eu pudemos assistir a uma sessão dinamizada pela [REDACTED], intitulada de “conhecimento do instrumento”. Esta, e como o nome indica, é uma sessão onde a professora expõe um instrumento e as crianças podem experimentá-lo. O facto de estarem mais de 20 crianças à espera de experimentar o instrumento, enquanto outra está a fazê-lo, deixou o grupo (e a mim!) bastante agitada e impaciente. Ainda bem que eu própria senti isto, pois fez-me refletir que, por vezes, isto é o que eu proporciono às (minhas) crianças. Fez-me refletir de que forma posso alterar a minha prática para que não sintam o que eu senti (ou pelo menos com tanta frequência, uma vez que também é importante saber esperar). A teoria da educação afirma-me que crianças nesta faixa etária não conseguem manter o foco durante muito tempo (Papalia & Feldman, 2013), as minhas observações e reflexões dizem-me que as crianças não têm o mesmo interesse e, ainda assim, é recorrente eu própria reunir o grande grupo. Depois disto questiono-me se estarei a respeitar a criança e o seu tempo, e de que forma posso contornar isso. Durante esta sessão, organizei algumas sugestões que podiam melhorá-la, como trazer mais do que um instrumento para que várias crianças estivessem a experimentá-lo em simultâneo, optar por dar proposta aos que ficam a assistir (como exemplo, oferecer os ovos – maracas) ou dinamizar a sessão em pequenos grupos. Em suma, o facto de me ter colocado no papel da criança permitiu-me perceber algumas falhas na minha prática e identificar estratégias para melhorá-las. Por tal, considero que no futuro, é importante colocar-me mais vezes neste papel de forma a proporcionar o melhor de mim às (minhas) crianças.

Referências Bibliográficas

Papalia, D. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. AMGH Editora

Apêndice 7 – Reflexão individual 1 – contexto de jardim de infância I

Reflexão individual 1

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, foi-me proposto a realização de uma reflexão que espelhasse a semana de 13 a 15 de março. Neste sentido, acho pertinente referir o que levou às escolhas das intencionalidades e das propostas para a planificação da próxima semana, bem como algo que observei durante esta semana. Quando eu e o meu par pedagógico chegámos à sala da [REDACTED], as crianças estavam a iniciar um projeto – “os carros”, que vinha do seguimento de um passeio que fizeram pelo meio perto da instituição. Neste, as crianças observaram uma fábrica que tinha camiões e carrinhas. Uma vez que a sala, na área das construções, e o parque exterior têm veículos: carros, camionetes, camiões e comboios, foi possível observar o interesse das crianças por estes meios de transporte durante as brincadeiras. Nas semanas de observação, podemos constatar que a educadora começou por questionar o grupo “Que carros conhecem?”, no entanto, dadas as respostas do grupo, houve a necessidade de alterar o nome do projeto para algo mais alargado. Invés de se chamar “os carros”, passou a ser “os veículos”. Esta alteração mostrou-me que quando ouvimos o grupo, quando percebemos o real interesse, quando observamos as suas ações, podemos (e devemos!) alterar as nossas intencionalidades de forma a atender a curiosidade das “nossas” crianças. Em reunião com a educadora cooperante, eu e o meu par pedagógico sugerimos dar continuidade ao projeto dos veículos, uma vez que é o nosso primeiro contacto com o projeto e elaborar projetos é fundamental para as crianças pois “elas adquirem novos saberes, novas competências, novas disposições ... reforçam ou descobrem novos sentimentos” (Leite, 2022, p. 11), e, também “provoca a curiosidade das crianças, para além de a ajudar a ser persistente na resolução de problemas, a colocar hipóteses, a analisar, a elaborar conjeturas e a saber o que faz, a tomar iniciativas e a tornar-se mais autónoma” (Vasconcelos, 1998, citado por Oliveira, Rodrigues & Milhano, 2022, p. 16). Também percebemos que é importante ter o apoio da educadora cooperante, pois ainda há algumas questões sobre este tema que precisam de ser compreendidas e, a educadora cooperante conhece bem o grupo, percebe o que pode ou não resultar e de que forma a podemos responder aos seus interesses. Neste sentido, em conjunto, achámos que seria boa ideia perceber o que é que as crianças sabem e o que querem saber sobre os veículos. Para responder a estas questões, planificamos momentos para a próxima semana, onde as crianças irão partilhar o que sabem sobre o tema do projeto, mas também haverá um momento onde as crianças terão voz para escolher o que querem saber, como vão descobrir e o que querem fazer. Acho que estes momentos serão importantes para que as crianças também participem no seu percurso de aprendizagem. Durante as semanas de observação, pude notar também que o grupo gosta bastante de fazer saídas (“dar passeios”, como lhe chama o P.) e de

brincar no exterior. Percebi que a educadora cooperante respeita este gosto e, quando as condições meteorológicas o permitem, dá preferência à utilização do espaço exterior invés de brincadeira autónoma na sala. Observei estas semanas que este “contexto social rico, onde emergem diferentes oportunidades de interação e partilha entre crianças” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p. 87) permite que as crianças tenham mais espaço para brincar; permite que tenham mais liberdade para correr, gritar, saltar, etc.; tenham oportunidade de criar outras personagens no faz de conta, como super-heróis e fadas que, até à data, não surgiram na sala; tenham oportunidade de contactar com a natureza, uma vez que escavam com as mãos e com as pás disponíveis, apanham flores, tocam nos ouriços das castanhas, arrancam braças finas das árvores, contactam com areia e até podem descer um morro de terra nos triciclos. Percebi também que neste espaço, em comparação com o que acontece na sala, os grupos de brincadeira são maiores, há crianças que procuram o adulto para brincar “vem-me apanhar” (V.) ou “estás presa” (C.) e que há mais momentos de conflito que ainda não conseguem ser resolvidos pelas crianças sem intervenção do adulto, devido às características de desenvolvimento da faixa etária. Estas observações no parque exterior fizeram-me pensar de que modo posso responder a este interesse e utilizar o espaço exterior como um complemento ao espaço da sala e como posso realizar futuras propostas neste espaço. Para começar, realizar a proposta da educação física deverá ser uma boa opção. Em suma, considero que estas semanas foram repletas de grandes aprendizagens e partilhas que serão essenciais, quer para a minha prática, quer mais tarde, para o meu futuro profissional.

Referências bibliográficas

- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Oliveira, M., Rodrigues, M., Milhano, S. (2021). *Diálogos sobre a Educação de Infância -Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola*. ESECS/APEI.
- Oliveira, M., Rodrigues, M., Milhano, S. (2022). *A voz e a agência da criança – Abordagem de projeto na Formação de Educadores de Infância*. ESECS/APEI.

Apêndice 8 – Reflexão individual 4 – contexto de jardim de infância II

Reflexão individual 4

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, foi proposto ao longo do semestre a realização de reflexões que espelhassem as semanas de prática. Neste sentido, considero pertinente refletir sobre como me sinto em relação à prática, em geral, uma vez que vamos a meio deste percurso.

Como já referido na reflexão anterior, a ausência da educadora de referência do grupo, tem sido um desafio para mim, mas, ao mesmo tempo, tem proporcionado muita aprendizagem e crescimento. A responsabilidade que recai sobre nós, par pedagógico, uma vez que somos as figuras de referência das crianças neste momento, na minha ótica, está a preparar-nos para o papel que iremos assumir daqui a alguns meses e sinto também que está a permitir que me torne mais segura e confiante nas minhas capacidades. O desafio de liderar o grupo de crianças sem a presença constante de uma educadora cooperante está também a desenvolver habilidades de tomada de decisão, gestão de conflitos e uma perceção mais profunda das necessidades individuais das crianças, uma vez que estou mais envolvida no dia-a-dia do grupo.

No entanto, sinto também que o tempo tem passado muito rápido e tenho refletido se as propostas para os elementos do projeto estão a levar demasiado tempo para serem expostas. Contudo, ao refletir sobre a minha prática percebo que, quinze horas semanais é insuficiente para quem, além de querer dinamizar propostas que vão ao encontro dos interesses das crianças, ainda tem de elaborar o portefólio individual, com o objetivo de “captar os progressos das crianças ... através da documentação recolhida e analisada” (Cardona, 2021, p.94). Reconheço que não há tempo para fazer tudo e que, por vezes é necessário fazer opções: avançar com o portfolio ou avançar com o projeto do Castelo. Ainda assim, se refletir ao pormenor o que já foi realizado no projeto do castelo, percebo que, neste momento se torna numa proposta que integra todas as áreas delineadas pelas OCEPE. As crianças estão envolvidas no processo de aprendizagem, através de pesquisas para responder às questões colocadas; apresentam o que descobrem às restantes crianças do grupo; estão a desenvolver a emergência da escrita, quando escrevem títulos para a documentação pedagógica e os títulos para os desenhos que produzem; estão envolvidas na planificação, e assim criam “momentos em que ... têm direito de se escutar a si próprias

para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.48); e estão a explorar a dramatização quando entram na área do castelo para brincar. Apesar das limitações de tempo, é notável o impacto positivo que a projeto está a ter no desenvolvimento das crianças.

Nesta reflexão, percebi também que durante este tempo, o meu par pedagógico e eu estamos a dar mais atenção às crianças com espectro do autismo e esse tempo dedicado a essas crianças está a dar frutos enunciados pelas profissionais especializadas que nos acompanham. Estes avanços têm sido mais visíveis ao nível da motricidade, mas também sinto que houve uma grande evolução na relação que estas crianças têm com as restantes do grupo. É recompensador ver este processo de evolução e saber que este esforço e dedicação estão a fazer diferença na vida destas crianças. A título de exemplo, uma dessas crianças, há um mês não se conseguia sentar no baloiço sozinho e, à data, consegue sentar-se, consegue parar quando quer e compreende quando o adulto pede para se segurar. Este tempo em que ajustámos a prática para atender às necessidades desta criança permite-me consolidar a ideia de que cada criança é única e que o seu tempo deve ser respeitado.

Embora esteja a ser um desafio, este período está a ser essencial para o meu crescimento pessoal e profissional. A responsabilidade e a autonomia estão a trazer aprendizagens que certamente me beneficiarão futuramente, quando assumir o papel de educadora.

Referências Bibliográficas

- Cardona, M., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora. [4.^a edição].
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Apêndice 9 - Transcrição dos excertos selecionados dos vídeos

– SESSÃO 1

Esta sessão teve a duração de 00:18:26s

00:00:00 – A Tânia e o João são levados pelo adulto para a sala das sessões. O João é sentado pelo adulto no tapete onde está o cesto.

00:00:03 – O João dirige-se para o cesto a gatinhar e segura no rolo de esponja;

00:00:05 – A Tânia dirige-se para o cesto a andar e com a sua chupeta na mão;

00:00:08 – O João demonstra impedir a Tânia de aceder aos objetos do cesto, empurrando-a. O João solta o rolo de esponja dentro do cesto e puxa-o para si.

00:00:12 – A Tânia tenta novamente ir ao cesto, agachando-se junto dele para observar os objetos que estão lá dentro;

00:00:15 – A Tânia retira a bola de ténis do cesto e dirige-se até ao adulto, a andar. Enquanto isto, o João continua a observar os objetos que estão dentro do cesto, ajoelhado junto dele;

00:00:19 – O João retira do cesto a romã e explora-a junto do cesto, enquanto ainda permanece ajoelhado junto dele. Segura-a apenas com a mão esquerda e começa a rodá-la enquanto a observa;

00:00:24 – A Tânia dirige-se a andar para junto do João e permanece a observar de pé, com a bola de ténis e com a chupeta nas mãos, a romã que ele tem na mão;

00:00:26 – A romã escorrega da mão do João e faz barulho ao cair em cima do tapete;

00:00:30 – O João segura-a de novo com a mão direita, enquanto ainda permanece ajoelhado junto do cesto; A Tânia continua a observá-lo de pé com a bola de ténis na mão direita e a chupeta na mão esquerda;

00:00:35 – A romã cai novamente da mão do João. A Tânia coloca a chupeta na boca e vai apanhar a romã. Oferece-a ao João que lhe agradece com um sorriso, enquanto segura de novo na romã;

00:00:39 – Ao tentar segurá-la, o João deixa-a a cair e a Tânia, que permanece em pé junto do João com a bola de ténis na mão direita, olha fixamente para ela;

00:00:40 – O João segura na romã que lhe caiu junto dos joelhos e deixa-a cair novamente; A Tânia continua a observar esta interação do João com a romã, de pé;

00:00:45 – Quando o João tenta apanhar a romã, a Tânia agacha-se, apanha-a e oferece-a ao João que lhe volta a agradecer com um sorriso;

00:00:50 – O João segura na romã com as duas mãos, explora-a rodando e a Tânia continua a olhar para o João de pé, com a chupeta na boca e a bola de ténis na mão direita;

00:00:54 – O João volta a deixar cair a romã e, mete-se em quatro apoios para a ir apanhar, quando a Tânia se agacha, segurando na romã com a mão esquerda e na bola de ténis com a mão direita;

00:01:01 – A Tânia dá a romã ao João que se ajoelha e segura na romã com as duas mãos. Olha para a fruta e solta uma gargalhada enquanto a Tânia continua junto dele, em pé, com a bola de ténis na mão direita;

00:01:10 – Ambos olham para o adulto e o João eleva a romã acima da cabeça com as duas mãos;

00:01:16 – João bate palmas enquanto permanece ajoelhado com a romã na mão;

00:01:17 – A Tânia caminha em direção ao adulto e mostra-lhe a bola que tem na mão;

00:01:21 – A Tânia descobre o tripé e a câmara e coloca os dedos na lente, enquanto segura na bola de ténis com a mão direita e na chupeta com a mão esquerda. O João continua ajoelhado junto do cesto, espreita para dentro dele e continua a segurar na romã com a mão direita;

00:01:27 – A Tânia permanece junto do adulto, a mostrar a bola de ténis que tem na mão direita e o João gatinha até ela enquanto olha para o adulto;

00:01:33 – O João descobre a câmara e tenta pegar nela. A Tânia dirige-se a caminhar para o cesto, enquanto segura na chupeta com a mão esquerda e na bola de ténis com a mão direita. Espreita inclinando-se;

00:01:37 – O João continua a explorar a câmara, tentando segurar nela. A Tânia agacha-se, coloca a bola de ténis do cesto e retira um limão. Coloca-se de pé enquanto segura no limão com a mão direita e na chupeta com a mão esquerda;

00:01:43 – A Tânia caminha até ao adulto e mostra-lhe o limão, esticando a mão que o contém em direção ao adulto. O João continua a explorar a romã, ajoelhado perto do adulto e da câmara. Explora-a com as duas mãos, rodando a fruta, enquanto olha para o adulto e sorri;

...

00:09:55 – O João segura na pedra com a mão direita, vira-se em direção às gavetas do armário e bate com ela duas vezes nas gavetas. Deixa-a cair da sua mão;

00:09:59 – A Tânia está agachada junto do cesto, com a bola de ping-pong na mão direita e com uma taça na mão esquerda. Essa taça contém uma tampa vermelha que a Tânia utilizou anteriormente e esta ficou presa dentro da taça;

00:10:01 – A Tânia, que permanece agachada, bate com a taça no chão, enquanto segura na bola de ping-pong com a mão direita. O João dirige-se a gatinhar para o cesto enquanto segura na pedra com a mão direita;

00:10:04 – A tampa vermelha salta da taça e a Tânia coloca-se de pé;

00:10:06 – A Tânia agacha-se de novo e apanha a tampa vermelha, enquanto segura a bola de ping-pong com a mão direita;

00:10:08 – A Tânia dobra-se e coloca a tampa vermelha dentro da taça branca que está entre as suas pernas, enquanto segura a bola de ping-pong com a mão direita. Utiliza a tampa para arrastar a taça para a sua frente. O João para de gatinhar em direção cesto e bate com a pedra no chão uma vez e no tapete duas vezes;

00:10:15 – A tampa vermelha fica entalada na taça. A Tânia agacha-se, segura na taça branca e sacode-a virada para baixo. A bola de ping-pong permanece na sua mão direita. O João permanece ajoelhado, com a pedra na mão direita e a bater com ela no tapete;

00:10:18 – A Tânia coloca-se de pé e atira a taça para o chão. A tampa vermelha solta-se. O João permanece ajoelhado a bater com a pedra no tapete;

00:10:25 – A Tânia agacha-se para apanhar o frasco de vidro que está perto da tampa vermelha. Segura-a com a mão esquerda enquanto a mão direita continua a segurar a bola de ping-pong. O João continua a bater com a pedra no tapete.

00:10:27 – A Tânia levanta-se e vai em direção à taça. Agacha-se perto dela enquanto segura a bola de ping-pong com a mão direita e o frasco de vidro com a mão esquerda;

00:10:30 – A Tânia permanece agachada junto dos objetos e coloca a bola dentro da taça. O João senta-se e continua a bater com a pedra no tapete;

00:10:34 – A Tânia continua agachada junto dos objetos e passa o frasco de vidro da mão esquerda para a mão direita.

00:10:38 - A Tânia vira o frasco de vidro para baixo e encaixa-a na bola de ping-pong, que está dentro da taça branca. João continua a bater com a pedra no tapete enquanto está sentado;

00:10:47 – A Tânia segura em todos os objetos: taça branca e bola de ping-pong com a mão esquerda e o frasco de vidro e a tampa com a mão direita e levanta-se. Caminha em direção ao adulto. O João coloca-se na posição de quatro apoios e dirige-se em direção ao cesto.

00:10:51 – O João encontra objetos do cesto espalhados e segura num rolo de cartão. A Tânia chega ao pé do adulto, estica os braços e diz “é papa”;

00:10:54 – O João que está sentado perto de alguns objetos do cesto, larga o rolo de cartão e segura no pincel com a mão direita. Gatinha até ao cesto, segurando o pincel com a mão direita;

00:11:00 – O cesto está deitado com a abertura de costas para o João e este ajoelha-se e puxa-o para si. A Tânia segura na mão do adulto e coloca os objetos (bola de ping-pong e taças) na sua mão;

00:11:10 – A Tânia dirige-se a caminhar para o João, enquanto leva na sua mão direita a taça branca e a bola dentro dela;

00:11:12 – O João tenta virar o cesto ao contrário enquanto mantém o pincel na sua mão direita, mas não tem força para o fazer porque ainda há objetos dentro do cesto;

00:11:17 – Ao chegar perto do João, a Tânia agacha-se e apanha a sua chupeta com a mão esquerda.

00:11:22 – O João larga o cesto, senta-se e explora o pincel: segura-o com uma mão e mexe nos pelos do pincel com a outra, enquanto olha para o que está a fazer. A Tânia vira a taça ao contrário e a bola de ping-pong cai para o tapete;

00:11:25 – O João dirige-se a gatinhar em direção à janela, enquanto segura no pincel com a mão esquerda;

00:11:29 – A Tânia agacha-se, pousa a taça à sua frente e coloca a chupeta dentro dela;

00:11:31 – A Tânia levanta-se e dirige-se a caminha para a tampa vermelha. Agacha-se para apanhar e volta para o local onde pousou a taça e a sua chupeta. O João continua a gatinhar em direção à janela com o pincel na mão esquerda;

00:11:36 – A Tânia chega à taça, agacha-se e coloca a tampa vermelha dentro da taça, ajeitando-a para esconder a chupeta. Ela retira e coloca a tampa vermelha duas vezes. A taça vira-se. Ela segura nela com a mão esquerda e na tampa vermelha com a mão direita. Coloca a tampa na taça e roda-a;

00:11:49 – A Tânia deixa cair os objetos, segura na chupeta com a mão direita e coloca-se de pé. Caminha em direção à janela onde está o João;

00:11:51 – No caminho para a janela, a Tânia agacha-se para apanhar o limão e coloca-se de novo em pé. Dirige-se para o cesto a caminhar. Para e observa o João que está sentado encostado à janela, com o pincel na mão;

...

00:16:37 – O João coloca-se de pé, agarrado ao móvel com a mão esquerda. Tem o pincel seguro na mão direita e bate com ele no móvel;

00:16:40 – O João olha para o adulto e passa com os pelos do pincel no móvel num movimento repetido. A Tânia está em pé, com o rolo de esponja seguro na mão direita e o frasco de vidro na mão esquerda. A bola de ping-pong encontra-se dentro do frasco de vidro. Ela encontra-se ao lado do adulto;

00:16:48 – A Tânia coloca os braços atrás das costas enquanto caminha em direção ao adulto e a bola de ping-pong cai. O João continua de pé, a passar os pelos do pincel no móvel num movimento repetido;

00:16:51 – A Tânia transfere o frasco de vidro da mão esquerda para a mão direita. Agacha-se e segura na bola de ping-pong com a mão esquerda. Deixa cair todos os objetos, levanta-se, dá um passo e volta a agachar-se. Segura no frasco de vidro com a mão esquerda e o rolo de esponja com a mão direita;

00:17:03 – A Tânia coloca o rolo de esponja dentro do frasco de vidro e caminha até à porta. O João continua a explorar o pincel no móvel, com os movimentos repetidos de passar os pelos do pincel pelo móvel;

00:17:10 – A Tânia dirige-se ao cesto, caminhando. Segura no frasco de vidro com a mão esquerda e roda o rolo de esponja que está dentro do frasco com a mão direita. Segura no frasco com as duas mãos e elava-o acima da cabeça. Posteriormente, estica-os à frente e abana-os para ambos os lados num movimento repetido;

00:17:22 – A Tânia dirige-se ao adulto, caminhando, enquanto segura nos objetos com as duas mãos. Os seus braços permanecem esticados. Para em frente ao adulto enquanto olha fixamente para o rolo de esponja. O João senta-se e dirige-se para a janela, gatinhando, enquanto segura no pincel com a mão direita;

00:17:37 – A Tânia dirige-se a correr para o cesto, com o frasco de vidro e com o rolo de esponja seguros na mão esquerda. Segura no cesto e olha para o adulto. Diz algo (impercetível para o adulto). Volta a olhar para o cesto enquanto o segura com a mão direita;

00:17:46 – A Tânia larga o cesto e caminha à volta dele. O cesto encontra-se de lado e ela agacha-se na parte de trás dele, toca-lhe e diz algo impercetível para o adulto. O João solta o pincel;

00:17:52 – Olha para o adulto e levanta-se. Dirige-se para o adulto e diz “Têê” que é o som que utiliza no dia-a-dia quando se quer referir a si própria;

00:18:02 – A Tânia tem o rolo de esponja dentro do frasco de vidro e segura-os com a mão direita. Dirige-se a correr para o cesto, para e vira-se para trás. Bate com a mão esquerda quatro vezes na sua perna enquanto caminha em direção ao adulto. O João não

demonstra interesse pelos objetos do cesto e, por isso, o adulto informa que é para arrumar os objetos e voltar para a sala.

– SESSÃO 2

Esta sessão teve a duração de 00:23:55s

- 00:00:00 – A Tânia entra na sala e dirige-se, a andar, de imediato para o cesto;
- 00:00:01 – A Tânia agacha-se encostada ao cesto e retira o rolo de esponja com a mão direita. O João gatinha em direção ao adulto;
- 00:00:06 – A Tânia levanta-se, dá um passo à esquerda e volta a agachar-se. Coloca a mão esquerda dentro do cesto e retira a colher de pau;
- 00:00:12 – A Tânia levanta-se e coloca a colher de pau na boca;
- 00:00:14 – A Tânia dá dois passos em direção ao adulto, para e tenta encaixar a colher de pau dentro do rolo de esponja (a parte mais larga da colher). Ela mantém a colher segura na mão esquerda e o rolo na mão direita. O João chega ao adulto;
- 00:00:22 – A Tânia caminha vagarosamente à volta do cesto, enquanto continua a tentar encaixar a colher de pau no rolo de esponja. Vira a mão esquerda e coloca a parte do cabo da colher dentro do rolo de esponja. O João gatinha perto do adulto;
- 00:00:29 – A Tânia caminha até ao adulto, enquanto retira e coloca o cabo da colher no rolo de esponja, em movimentos repetitivos;
- 00:00:36 – Para em frente ao adulto, retira a colher do rolo e coloca-a na boca, enquanto permanece em pé, a olhar para o adulto;
- 00:00:41 – A Tânia, que permanece em pé, em frente ao adulto, coloca a colher dentro do rolo de esponja, roda a mão que segura na colher e raspa com ela no interior do rolo de esponja, em movimentos repetitivos;
- 00:00:50 – A Tânia retira a colher do rolo e lava-a à boca. O João permanece junto do adulto, ajoelhado, a observar as ações da Tânia;
- 00:01:09 – A Tânia continua parada em pé, de frente para o adulto, a retirar e colocar a colher do rolo de esponja. Quando a retira a colher, leva-a à boca. O João permanece sentado junto do adulto, a observar a Tânia;
- 00:01:42 – A Tânia acena com a cabeça para cima e para baixo (2 vezes) e caminha em direção à janela. Dá dois passos e para;

00:01:45 – A Tânia volta aos movimentos de encaixar e retirar a colher do rolo de esponja. O João permanece sentado junto do adulto, enquanto olha para a Tânia;

...

00:11:00 – As crianças encontram-se sentadas, de frente uma para a outra. O cesto está atrás da Tânia. A Tânia tem a tampa vermelha na mão esquerda, enquanto o João tem a taça de inox na mão direita;

00:11:02 – A Tânia começa a chorar e estica o braço esquerdo em direção ao João. Este leva a taça de inox à boca com as duas mãos;

00:11:09 – O João estica o braço esquerdo em direção à Tânia. Nessa mão tem a taça de inox. A Tânia segura na taça de inox com a mão direita e para de chorar. O João não larga a taça e a Tânia puxa-a para si. Nenhuma criança larga a taça;

00:11:12 – A Tânia solta a taça e começa a chorar. O João encolhe o braço e leva a taça à boca, com a mão esquerda;

00:11:14 – O João passa a taça para a mão direita, vira-se para o adulto e bate com a taça de inox no tapete duas vezes a um ritmo lento enquanto a Tânia o observa. Ela para de chorar;

00:11:20 – A Tânia bate com a tampa vermelha no tapete e o João vira-se para ela;

00:11:22 – As duas crianças encontram-se sentadas, viradas uma para a outra. A Tânia bate com a tampa vermelha no tapete e o João bate com a taça de inox também no tapete; A Tânia bate a um ritmo acelerado. O João bate com o objeto ao lado das pernas, enquanto a Tânia tem as pernas abertas e bate com o objeto entre as pernas;

00:11:30 – O João vira-se para o adulto (de costas para a Tânia). Ambos batem com os objetos no tapete da mesma forma (João ao lado das pernas e Tânia entre as pernas);

00:11:33 – O João vira-se para a Tânia (de costas para o adulto) e batem com os objetos no tapete a um ritmo acelerado;

00:11:47 – A Tânia sorri a olhar para o João, enquanto ambos continuam sentados, de frente um para o outro, a bater com os objetos no tapete;

00:12:01 – O João olha para a Tânia, segura na taça de inox e abre ligeiramente as pernas. Bate com a taça de inox entre as pernas, no tapete;

00:12: 07 – As duas crianças encontram-se viradas uma para a outra, sentadas no tapete com as pernas ligeiramente abertas, a bater com os objetos no tapete a um ritmo acelerado;

00:12:09 – O João ajoelha-se virado para a Tânia e bate palmas. Ela continua a bater com o objeto no tapete a um ritmo acelerado;

00:12:13 – O João para de bater palmas e estica o braço direito em direção à cara da Tânia. Estica o dedo indicador e passa-o no rosto da Tânia. Primeiro pela zona da boca e depois no queixo. A Tânia para de bater com o objeto no tapete e olha para ele;

00:12:16 – O João está ajoelhado em frente à Tânia e volta a bater com a taça de inox no tapete; A Tânia, que está sentada com as pernas ligeiramente abertas, bate também com o seu objeto no tapete. Batem juntos a um ritmo acelerado;

00:12:39 – O João mete-se em posição de quatro apoios e estica o seu braço esquerdo em direção à tampa vermelha que a Tânia tem na mão esquerda. Puxa-a da mão da Tânia e ela começa a chorar;

00:12:42 – Ele solta a tampa vermelha, volta a sentar-se de frente para ela e juntos batem com os objetos no tapete: o João com a mão direita e a Tânia com a mão esquerda;

00:13:07 – O João coloca-se em posição de quatro apoios e começa a gatinhar com a taça de inox na mão direita. Enquanto ele gatinha, quando coloca a mão no chão, a taça faz barulho. A Tânia para de bater com a tampa no chão e olha para ele;

00:13:14 – O João continua a gatinhar pela sala com a taça de inox na mão esquerda e a Tânia coloca-se em posição de quatro apoios com a tampa vermelha na mão esquerda. Segue o João e, enquanto gatinha, bate também com a tampa vermelha no chão;

00:13:22 – O João ajoelha-se e bate com a taça de inox no chão. Ele segura-a com a mão direita. A Tânia continua a gatinhar com a tampa vermelha na mão;

00:13:29 – A Tânia para junto da bola de ping-pong e senta-se. Coloca a tampa no chão, segura a bola de ping-pong com a mão direita e coloca-a dentro da tampa vermelha. O João gatinha até ela, com a taça de inox na mão direita;

...

00:22:00 – O João encontra-se sentado junto do cesto, com o pincel, o rolo de cartão, a taça branca, a romã e o esfregão no chão, à sua volta. Tem o frasco de vidro na sua mão esquerda e a bola de ping-pong dentro do frasco. Está sentado de frente para o adulto;

00:22:05 – O João coloca-se na posição de quatro apoios e bate com o frasco de vidro no tapete. A bola sai do frasco, ele segura-a com a mão direita, ajoelha-se e coloca-a de volta dentro do frasco de vidro;

00:22:17 – O João permanece ajoelhado com a mão direita e a bola de ping-pong dentro do frasco de vidro que está a segurar com a mão esquerda. A Tânia caminha em direção ao cesto;

00:22:22 – Ela agacha-se junto da taça branca e coloca uma casca de árvore dentro dela, com a sua mão direita. O João continua ajoelhado, a explorar a bola de ping-pong dentro do frasco de vidro;

00:22:26 – A Tânia caminha em direção ao cesto, agacha-se e apanha a romã com a mão esquerda. O João segura na taça de vidro com a mão direita e bate com ela no tapete;

00:22:32 – A Tânia larga a romã e retira a taça de inox de dentro do cesto. O João tem a bola de ping-pong e a mão direita dentro do frasco de vidro e está a segurá-lo com a mão esquerda;

00:22:35 – A Tânia caminha até a taça branca, agacha-se e coloca a taça de inox, virada para baixo dentro da taça branca, com a sua mão esquerda. O João segura no frasco de vidro com a mão esquerda;

00:22:37 – A Tânia levanta-se e caminha em direção ao adulto, sem objetos na mão. O João mantém-se de joelhos perto do cesto e dos objetos espalhados, com o frasco de vidro na mão esquerda e a bola dentro dele;

00:22:45 – O João larga o frasco de vidro no tapete e segura no cesto com a mão direita. A Tânia caminha em direção a ele. Para e agacha-se junto da taça branca. Dentro da taça branca está uma casca de árvore e, por cima, a taça de inox;

00:22:52 – A Tânia segura na taça de inox com a mão esquerda, retira-a e volta a colocá-la dentro da taça branca virada para baixo. O João volta a segurar no frasco de vidro com a mão esquerda, enquanto está de joelhos perto do cesto e dos objetos espalhados;

00:22:55 – A Tânia, que se encontra agachada, retira a taça de inox com a mão esquerda e segura na casca da árvore com a mão direita. O João coloca o frasco de vidro e a bola de ping-pong dentro do cesto;

00:22:58 – O João volta a retirar os objetos do cesto (o frasco de vidro e a bola de ping-pong que está dentro dele). A Tânia volta a colocar a casca da árvore e a taça de inox dentro da taça branca. Levanta-se e caminha em direção ao rolo de cartão. Agacha-se para apanhá-lo;

00:23:02 – O João coloca-se em posição de quatro apoios, com o frasco de vidro na sua mão direita e a bola de ping-pong dentro dele. A Tânia agacha-se perto da taça branca, retira a taça de inox com a mão direita e coloca o rolo de cartão dentro da taça branca, com a mão esquerda. O rolo de cartão fica em cima da taça branca, na horizontal;

00:23:07 – O rolo de cartão rola sobre a taça branca e cai. A Tânia apanha-o com a mão esquerda e volta a colocá-lo em cima da taça branca, na horizontal. O João encontra-se

ajoelhado, a segurar no frasco de vidro com a mão esquerda e na bola de ping-pong com a mão direita;

00:23:10 – O rolo de cartão volta a rolar e a cair da taça de vidro. A Tânia segura nele com a mão esquerda, coloca de novo a taça de inox dentro da taça branca, com a mão direita e atira o rolo de cartão para o lado;

00:23:16 – A Tânia levanta-se e segura no rolo de cartão com a mão esquerda. Agacha-se e coloca o rolo em cima da taça branca, com as duas mãos. O João continua ajoelhado, a retirar e colocar a bola de ping-pong dentro do frasco de vidro;

00:23:19 – O João coloca-se em posição de quatro apoios e começa a gatinhar em direção à Tânia com o frasco de vidro na mão esquerda. O rolo de cartão rola sobre a taça branca e cai no tapete, a Tânia segura-o com a mão esquerda e bate na taça branca, fazendo-a deslizar pelo tapete;

00:23:24 – A Tânia levanta-se e solta o rolo de cartão. Caminha em direção à taça branca, agacha-se, segura na tampa vermelha com a mão esquerda e coloca-a dentro da taça branca. O João coloca-se de joelhos e encaixa a bola de ping-pong dentro do frasco de vidro;

00:23:32 – A Tânia levanta-se e segura na taça branca com as duas mãos. Coloca a taça na boca enquanto caminha em direção à janela. O João coloca-se em posição de quatro apoios enquanto olha para a bola de ping-pong que tem na mão esquerda;

00:23:37 – O João senta-se, segura no frasco de vidro com a mão esquerda e na bola de ping-pong com a mão direita. Deixa cair a bola dentro do frasco e depois tentar retirá-la com a mão direita, colocando-a dentro do frasco. A bola não sai e ele bate com o frasco no tapete;

00:23:43 – O João volta a segurar na bola com a mão direita e a colocá-la dentro do frasco de vidro que está na mão esquerda;

00:23:55 – As restantes crianças do grupo passam pela sala das sessões em direção ao refeitório e espreitam pela janela da sala. A educadora cooperante faz sinal que é hora do lanche. Por este motivo, o adulto pede para arrumar os objetos no cesto e a sessão termina.

– SESSÃO 3

Esta sessão teve a duração de 00:20:40s

00:00:00 – A Tânia entra na sala e caminha em direção ao cesto. O João vai ao colo do adulto que o deixa perto do cesto;

00:00:14 – O adulto senta-se e ambas as crianças dirigem-se para perto dele: o João a gatinhar e a Tânia a andar;

00:00:18 – A Tânia chega ao pé do adulto e diz “Olá”;

00:00:25 – A Tânia vira-se para o cesto e fica parada, a olhar para ele. O João está perto do adulto, de joelhos, a mexer no tripé da máquina que estava a filmar;

00:00:32 – O João vira-se para o cesto e gatinha até ele. A Tânia continua parada a olhar para o cesto, enquanto tem as duas mãos na sua cintura;

00:00:38 – O João continua a gatinhar em direção ao cesto enquanto faz sons “ah, ah, ah” ao ritmo que coloca as mãos no chão para se deslocar;

00:00:42 – A Tânia vira-se de costas para o cesto, tosse, observa a câmara e sorri para ela. O João chega ao cesto e senta-se;

00:00:48 – O João coloca-se de joelhos e segura no cesto com as duas mãos. A Tânia caminha em direção cesto, enquanto tosse;

00:01:02 – O João retira do cesto o esfregão verde, com a mão direita. Retira a bola de ping-pong e segura-a com as duas mãos. A Tânia passa o cesto e vai em direção ao mapa das presenças da sala. Ao chegar lá, começa a apontar para as fotografias das crianças com o dedo indicador da mão direita;

00:01:15 – O João segura na bola de ping-pong com a mão esquerda, coloca a mão direita dentro do cesto e retira o pincel. A Tânia caminha em direção à janela e fica a observar pelo vidro, o exterior;

00:01:22 – O João, que está ajoelhado junto do cesto, tem o pincel na mão direita e passa os pelos do pincel pelo cesto, em movimentos repetidos. A Tânia continua de pé junto da janela, a olhar para o exterior;

00:01:28 – A Tânia volta a caminhar para o quadro das presenças enquanto tosse. Volta a apontar para as fotografias das crianças com o dedo indicador da mão direita. O João continua a explorar o pincel no cesto;

00:01:31 – O João bate com o pincel nas laterais do cesto de forma repetida;

00:01:38 – O João atira o pincel para o chão, com a mão direita;

00:01:41 – A Tânia continua a apontar para as fotografias das crianças. O João estica-se para tentar alcançar o pincel com a mão direita;

00:01:47 – O João consegue apanhar o pincel e coloca-o dentro do cesto;

00:01:55 - A Tânia continua de pé, a explorar as fotografias do quadro das presenças. O João está a segurar no pincel, com o braço direito dentro do cesto. Ele passa os pelos do pincel pelos objetos que se encontram dentro do cesto;

00:02:07 – A Tânia caminha pela sala. O João vira-se e observa-a;

00:02:13 – O João coloca-se em posição de quatro apoios com o pincel na mão direita e a bola na mão esquerda. Gatinha até à Tânia;

...

00:09:58 – A Tânia está de pé, com as duas mãos a segurar no cesto. O João está ao lado dela, ajoelhado, com a taça branca e a tampa vermelha na mão esquerda;

00:09:59 – A Tânia tenta levantar o cesto, fazendo força com os braços que estão a segurar no cesto;

00:10:01 – A Tânia agacha-se, coloca o braço esquerdo dentro do cesto e retira a bola de ténis. O João bate com a taça branca na tampa vermelha;

00:10:08 – A Tânia levanta-se e caminha pela sala com a bola na mão esquerda. O João tem um objeto em cada mão (taça branca na esquerda e tampa vermelha na direita) e bate com eles no chão em movimentos repetitivos;

00:10:18 – O João gatinha em direção à parede com os objetos na mão. Ao chegar à parede, bate com eles nela;

00:10:25 – O João ajoelha-se e bate com os objetos um no outro;

00:10:27 – O João coloca a tampa vermelha dentro da taça branca e segura-a com a mão esquerda. Bate com a taça na parede;

00:10:32 – A tampa vermelha cai da taça branca. O João apanha-a com a mão direita e volta a colocá-la dentro da taça branca;

00:10:35 – O João raspa com a taça branca na parede, com a mão esquerda, em movimentos repetidos (de cima para baixo e vice-versa). A tampa vermelha encontra-se dentro da taça branca. A Tânia encontra-se sentada, ao pé adulto, com a bola de ténis na boca;

00:10:47 – A tampa vermelha volta a cair da taça branca. O Tânia oferece a bola de ténis ao adulto, esticando o braço esquerdo em direção a ele. O João apanha a tampa vermelha com a mão direita e volta a colocá-la dentro da taça branca;

00:10:52 – O João volta a raspar a taça branca na parede, com a mão esquerda, em movimentos repetidos; A Tânia caminha pela sala sem objetos na mão;

00:10:54 – A tampa vermelha volta a sair da taça branca;

00:10:58 – O João apanha-a com a mão direita e coloca-a dentro da taça branca. A Tânia corre em direção ao adulto;

00:11:08 – O João senta-se encostado à parede, enquanto segura com a mão esquerda na taça branca e coloca a tampa vermelha dentro dela, com a mão direita. A Tânia agacha-

se e apanha com a mão direita a bola de ténis que está ao lado do adulto. Corre em direção à janela;

00:11:11 – O João abana com a mão esquerda a taça branca. A tampa vermelha solta-se e cai no chão;

00:11:19 – O João estica-se e apanha-a com a mão direita. A Tânia bate com a bola de ténis na janela, que segura na mão direita. Bate na janela duas vezes;

...

00:17:18 – A Tânia dirige-se a caminhar para o cesto, agacha-se e abana o cesto com a mão direita. Levanta-se e caminha em direção à janela;

00:17:23 – A Tânia agacha-se e apanha a bola de ping-pong com a mão esquerda. Levanta-se e caminha em direção ao adulto com a bola na mão, enquanto tosse;

00:17:35 – A Tânia chega à mesa onde está o adulto e bate com a bola no tampo da mesa, enquanto olha para o adulto;

00:17:48 – A Tânia continua de pé, junto da mesa onde está o adulto, a bater com a bola de ping-pong na mesa. O João gatinha em direção a ela com a pedra na mão;

00:17:50 – A pedra que o João traz na mão faz barulho no chão quando ele gatinha. A Tânia vira-se e dirige-se lentamente para ele. Ao chegar ao pé do João, ela para. Ele continua a gatinhar em direção ao adulto, passa pela Tânia e não para;

00:17:55 – A Tânia vira-se de novo em direção ao adulto e ao João. O João chega à mesa onde está o adulto e ajoelha-se, com a pedra na mão esquerda;

00:18:05 – João coloca as mãos no tampo da mesa e faz força para se levantar. De pé, bate com a pedra no tampo da mesa. A Tânia, que está de pé atrás dele, observa-o;

00:18:19 – O João continua de pé, a bater com a pedra no tampo da mesa em movimentos repetitivos. A Tânia permanece atrás dele, a observá-lo;

00:17:23 – O João senta-se com a pedra na mão e a Tânia continua a observá-lo com a bola de ping-pong na mão esquerda;

00:18:47 – O adulto pede para arrumar, devido à falta de interesse demonstrado pela Tânia;

00:18:48 – A Tânia caminha para o cesto com a bola de ping-pong na mão esquerda. Para junto do cesto, olha para o adulto e estica o braço esquerdo em direção ao cesto. O João está sentado junto da mesa onde está o adulto, a bater com a pedra no chão;

00:18:53 – A Tânia está parada, junto do cesto, a olhar para o adulto, com o braço esquerdo esticado em direção ao cesto;

00:18:55 – A Tânia agacha-se e coloca a bola de ping-pong dentro do cesto;

00:19:01 – A Tânia caminha em direção ao adulto e diz “anda”;

– SESSÃO 4

Esta sessão teve a duração de 00:21:00s.

00:00:00 – As crianças entram na sala: o João a gatinhar e a Tânia a andar;

00:00:02 – O João gatinha em direção ao cesto e a Tânia, que permanece em pé junto do adulto, observa-o;

00:00:05 – A Tânia caminha em direção ao cesto. O João coloca o braço direito dentro do cesto e retira a bola de ping-pong;

00:00:09 – O João senta-se com a bola de ping-pong na mão direita. A Tânia chega ao cesto, para e observa o João;

00:00:13 – A Tânia caminha em direção ao João e inclina-se para a frente. O João ajoelha-se em direção ao cesto e bate com a bola nas laterais do cesto em movimentos repetidos. A Tânia permanece no local, apenas a observá-lo;

00:00:17 – A Tânia agacha-se em direção ao cesto, coloca os dois braços lá dentro e retira a taça de inox com a mão esquerda e a laranja com a mão direita;

00:00:28 – A Tânia levanta-se, vira-se em direção ao João e estica o braço direito em direção a ele. Ele, que está ajoelhado, estica o dedo indicador da mão direita e passa pela casca da laranja;

00:00:30 – Enquanto explora a laranja com o dedo indicador, o João comunica (“Té, té, té,”) de forma impercetível para o adulto;

00:00:35 – A Tânia vira-se para o cesto, dobra-se e coloca a laranja de novo lá dentro. O João ajoelha-se e segura com a mão direita na taça de inox que a Tânia traz na sua mão esquerda;

00:00:38 – O João solta a taça de inox e olha para o adulto. A Tânia agacha-se junto do cesto e coloca o braço direito lá dentro. O João observa-a de joelhos;

00:00:45 – A Tânia mexe nos objetos do cesto, mas não retira nenhum. O João permanece a observá-la;

00:00:50 – A Tânia levanta-se e vira-se em direção ao João. Agacha-se e coloca a taça de inox no tapete, virada para baixo. Olha para o adulto e bate com ela no tapete, em movimentos repetitivos;

00:00:55 – A Tânia permanece agachada, a bater com a taça de inox no tapete. O João estica o seu braço direito e bate também com a bola de ping-pong no tapete;

00:01:11 – As duas crianças permanecem frente a frente, a João de joelhos e a Tânia agachada, a bater com os objetos no tapete;

00:01:23 – A Tânia coloca-se em posição de quatro apoios, ao lado do João, com a taça de inox na mão esquerda. Ela olha para ele e começa a gatinhar ao lado dele;

00:01:33 – O João, que esteve a observar a Tânia, coloca-se em posição de quatro apoios como a bola de ping-pong na mão direita e segue-a a gatinhar;

00:01:40 – Os dois param em frente à parede e batem com os objetos no tapete. O João e a Tânia estão lado a lado e olham-se com muita frequência.

00:01:44 – O João senta-se e olha para o adulto. Sorri. A Tânia continua a bater com o objeto no chão;

00:01:50 – O João coloca-se de joelhos, com as mãos apoiadas na parede e bate com a bola nela;

00:01:57 – A Tânia coloca-se de joelhos em frente à parede e bate com a taça de inox na parede;

00:02:05 – As duas crianças estão de joelhos, contra a parede, a bater com os objetos que seguram na mão direita em movimentos repetitivos;

00:02:10 – A Tânia altera os seus movimentos e começa a raspar (através de movimentos verticais) a taça de inox na parede, invés de bater com ela;

...

00:10:21 – A Tânia dirige-se a caminhar para o cesto e o João está em pé, seguro no armário da sala;

00:10:54 – A Tânia chega ao cesto, contorna-o e agacha-se, colocando os dois braços dentro dele. Retira o limão com a mão esquerda e a bola de ténis com a mão direita;

00:10:59 – A Tânia levanta-se e bate com os objetos um no outro, em movimentos repetidos;

00:11:03 – A Tânia olha para o adulto e sorri, enquanto continua a bater com os objetos que segura, um no outro;

00:11:05 – A Tânia caminha em direção ao adulto, enquanto sorri e bate com os objetos que tem nas mãos, em movimentos repetidos;

00:11:09 – A Tânia para junto do adulto e continua a bater com os objetos. O João olha para trás, de forma a observar o que a Tânia está a fazer. Ele continua de pé, agarrado ao armário da sala;

00:11:14 – O João ajoelha-se e a Tânia dirige-se, a caminhar, para o cesto. Ao chegar ao cesto, ela estica o braço esquerdo e deixa cair o limão;

00:11:20 – O João segura-se com as duas mãos às cordas que estão presas no armário e coloca-se de pé. A Tânia estica o braço direito e coloca a bola de ténis dentro do cesto;

00:11:25 – A Tânia, que está de costas para o João, segura o cesto com as duas mãos, vira-se em direção ao João e dá dois passos. Pousa o cesto;

00:11:30 – A Tânia volta a segurar o cesto com as duas mãos e caminha em direção ao João. O João senta-se;

00:11:35 – A Tânia para e pousa o cesto. Vira-se (de costas para o João) e segura de novo no cesto. Começa a caminhar em direção à mesa;

00:11:37 – Pousa o cesto junto à mesa, contorna-o e segura, com a mão direita, na taça branca que está em cima da mesa. Larga a taça em cima da mesa. O João continua agarrado às cordas do móvel, ajoelhado;

00:11:55 – A Tânia vira-se de costas para o adulto (de lado para a mesa) e volta a segurar na taça branca com as duas mãos. Esta tem no seu interior a taça de inox que a Tânia segura com a mão esquerda;

00:12:00 – A Tânia retira a taça de inox com a mão esquerda, do interior da taça branca;

00:12:03 – Ela deixa cair a taça branca da mão direita e agacha-se;

00:12:04 – Agachada, a Tânia observa os objetos que tem à sua volta (caídos no chão) e segura na frasco de vidro com a mão direita;

00:12:10 – A Tânia levanta-se, e passa os dois objetos (taça de inox e frasco de vidro) para a mão esquerda. Volta a agachar-se;

00:12:13 – A taça de inox cai da mão esquerda da Tânia. Ela levanta-se e depois volta a agachar-se;

00:12:18 – Ela apanha a bola de ténis com a mão esquerda (que tem o frasco de vidro) e levanta-se;

...

00:17:15 – O João senta-se, coloca-se na posição de quatro apoios e dirige-se a gatinhar para a Tânia que está de pé, na porta, a espreitar pela janela de vidro;

00:17:20 – O João passa pela taça de inox que estava no chão e segura-a. Ajoelha-se e bate com ela no tapete, em movimentos repetidos;

00:17:34 – A Tânia continua de pé, a espreitar pela janela de vidro que a porta da sala tem. Ela segura o frasco de vidro com a mão direita e, dentro dele, está a colher de inox;

00:17:40 – O João coloca-se na posição de quatro apoios e gatinha em direção à mesa, com a taça de inox na mão esquerda. A Tânia vira-se e caminha em direção ao João e à

mesa. Enquanto caminha, ela vai a mexer com a mão esquerda, a colher de inox dentro do frasco de vidro que segura com a mão direita;

00:17:49 – Ela chega à mesa e coloca a colher na boca. O João poussa a taça de inox no tampo da mesa, segura-se com as duas mãos e coloca-se de pé (ao lado da Tânia, na mesa)

00:17:51 – O João retira as mãos da mesa e coloca-se na posição de quatro apoios. Olha para o adulto e caminha em direção a ele;

00:17:53 – A Tânia coloca a colher de inox dentro do frasco de vidro e caminha em direção ao adulto;

00:18:00 – O João senta-se e a Tânia vira-se, em direção à mesa e vira a mão que contém o frasco de vidro para baixo. A colher de inox cai sobre a mesa e depois para o chão;

00:18:03 – A Tânia agacha-se e apanha a colher com a mão direita;

00:18:06 – A Tânia vira-se para o João, coloca e retira a colher de dentro do frasco, estica o braço direito em direção a ele e diz “papa”;

00:18:10 – A Tânia coloca a colher na sua boca, dá uma volta sobre si, com o braço direito esticado, fazendo movimentos verticais com ele enquanto roda e para de frente para a mesa (de lado para o João);

00:18:17 – A Tânia coloca a colher dentro do frasco de vidro e caminha em direção ao João;

00:18:22 – Segura com a colher e bate com ela na cabeça do João duas vezes;

00:18:28 – Volta a colocar a colher dentro do frasco e depois leva-a à boca;

00:18:30 – O João coloca-se de pé agarrado à mesa e a Tânia agacha-se e larga os objetos que tem na mão;

00:18:35 – A Tânia dirige-se em direção à janela e agacha-se para apanhar o limão com a mão direita e a bola de ping-pong com a mão esquerda;

00:18:42 – A Tânia caminha pela sala com os ombros encolhidos e os objetos seguros entre os ombros e o pescoço. No lado direito leva o limão e no lado esquerdo a bola de ping-pong. Caminha da janela em direção à porta e, a meio dá uma volta enquanto olha para o adulto;

00:19:00 – O João segura na taça branca que estava em cima da mesa com a mão direita e leva-a à boca. Os objetos caem dos ombros da Tânia;

00:19:07 – Ela agacha-se e apanha o limão com a mão direita. Coloca-o no ombro direito e segura-o com o antebraço. Dá dois passos em direção ao adulto e o limão volta a cair;

00:19:09 – A educadora cooperante faz sinal que é hora do lanche e o adulto pede para arrumar, terminando assim esta sessão.

– SESSÃO 5

Esta sessão teve a duração de 00:22:47s.

- 00:00:00 – As crianças entram na sala: o João a gatinhar e a Tânia a andar;
- 00:00:02 – A Tânia dirige-se para o cesto a caminhar. Agacha-se e coloca o braço esquerdo dentro do cesto. Retira o rolo de esponja;
- 00:00:10 – Atira o rolo de esponja para trás, agacha-se e volta a colocar o braço esquerdo dentro do cesto. Retira a taça branca;
- 00:00:18 – Caminha pela sala em direção ao adulto, com a taça na mão esquerda. O João gatinha em direção ao cesto;
- 00:00:23 – A Tânia para em frente ao adulto, transfere a taça branca para a mão direita e bate com a mão direita no interior da taça, com movimentos repetidos;
- 00:00:25 – O João chega ao cesto e a Tânia vira-se, e caminha em direção ao João;
- 00:00:29 – A Tânia para junto do cesto, olha para a taça branca que tem na mão direita, olha para o cesto e agacha-se, colocando o braço esquerdo dentro dele. O João está ajoelhado junto do cesto, com o braço direito lá dentro;
- 00:00:32 – O João retira do cesto o limão e a Tânia a taça de inox que deixa cair de novo dentro do cesto;
- 00:00:37 – A Tânia volta a apanhar a taça de inox de dentro do cesto e coloca-se de pé. O João bate com o limão nas laterais do cesto, com movimentos repetidos;
- 00:00:42 – A Tânia vira-se num ângulo de 45° e volta a agachar-se. Coloca a taça branca no tapete. O João observa-a enquanto bate com o limão nas laterais do cesto;
- 00:00:47 – A Tânia coloca a taça branca de lado e esta roda em direção à sua mão esquerda. Ela segura na taça com a mão direita e vira-a para baixo. O João continua a observar a Tânia;
- 00:00:49 – Ela pousa a taça de inox que tem na mão esquerda no tapete, virada para cima;
- 00:00:52 – A Tânia vira a taça de inox para baixo. O João coloca os dois braços apoiados nas laterais do cesto e espreita para dentro dele;
- 00:00:55 – A Tânia coloca-se na posição de quatro apoios e gatinha, arrojando com os objetos que tem nas mãos no tapete;
- 00:00:59 – O João segura no limão com a mão direita e bate com ele no tapete, em movimentos repetidos. A Tânia gatinha em direção à janela da sala, arrojando os objetos que leva nas suas mãos;

00:01:03 – O João para de bater com o limão no tapete e olha para a Tânia. Sorri.

00:01:10 – A Tânia gatinha pela sala a arrojá-los com os objetos que tem na mão pelo chão e o João continua a observá-la;

00:01:20 – A Tânia coloca-se de pé e caminha em direção à porta. O João vira-se para o cesto, coloca-se de joelhos e olha para os objetos do cesto. Coloca aos duas mãos dentro do cesto e não retira nenhum objeto. Olha de novo para a Tânia;

00:01:35 – A Tânia caminha em direção ao armário com a taça branca na mão direita.

...

00:10:07 – O João está sentado em frente à câmara com a tampa vermelha e a bola de ping-pong na mão direita. Transfere a tampa vermelha para a mão esquerda e bate com os objetos, um no outro, em movimentos repetidos. A Tânia está em pé, perto do adulto;

00:10:12 – O João encosta-se as costas na câmara enquanto continua a bater com os objetos um no outro, em movimentos repetidos;

00:10:16 – O João gatinha em direção à porta, com os objetos nas mãos. Pelo caminho solta-os e a Tânia caminha em direção a ele e deixa cair a taça branca que tem na sua mão direita. Pelo caminho agacha-se e apanha a tampa vermelha com a mão direita e a bola de ping-pong com a esquerda;

00:10:30 – O João gatinha até ao espelho que está na sala e para a observar-se. A Tânia caminha em direção a ele, com os objetos na mão;

00:10:33 – A Tânia para atrás do João, estica o braço esquerdo que contém os objetos e deixa-os cair. O João olha para trás e observa-a;

00:10:36 – A Tânia agacha-se e apanha os objetos. Apanha a taça de inox que estava perto dela com a mão esquerda e a bola de ping-pong com a mão direita;

00:10:41 – A Tânia corre em direção ao adulto, com os objetos que apanhou nas mãos. O João coloca-se em posição de quatro apoios e vira-se na direção do adulto;

00:10:45 – A Tânia para em frente ao adulto com os objetos na mão. O João começa a gatinhar em direção ao adulto. Pelo caminho apanha a tampa vermelha com a mão direita;

00:10:48 – A Tânia caminha em direção à janela e o João senta-se de costas para o adulto com a tampa vermelha na mão direita;

00:10:51 – O João coloca-se de joelhos e levanta o braço com a tampa vermelha. Coloca-se de novo na posição de quatro apoios e gatinha em direção à porta;

00:10:56 – A Tânia caminha e para em frente ao adulto. Deixa cair a bola de ping-pong que tinha na mão direita;

00:10:59 – O João para em frente à porta e observa a Tânia. Ela caminha em direção à bola que deixou cair;

00:11:03 – O João caminha em direção à Tânia com a tampa vermelha na mão direita;

00:11:05 – A Tânia agacha-se e apanha a bola de ping-pong com a mão direita. Coloca-se na posição de quatro apoios e gatinha em direção ao adulto com a bola na mão. O João para e observa a Tânia;

00:11:09 – O João bate com a tampa vermelha no chão;

00:11:11 – A Tânia passa em frente ao adulto e continua a gatinhar com a bola de ping-pong na mão, em direção à janela;

00:11:17 – O João bate com a tampa vermelha no chão em movimentos repetidos. A Tânia continua a gatinhar, com a bola na mão, em direção à janela.

...

00:18:23 – O João encontra-se ajoelhado ao pé da porta, de frente para a janela. A Tânia encontra-se na posição de quatro apoios, com a taça de inox na mão direita;

00:18:26 – A Tânia tenta alcançar a bola de ping-pong com a mão esquerda, mas quando lhe toca, ela rola. Gatinha atrás dela;

00:18:30 – A Tânia apanha a bola e coloca-se de pé. Dirige-se, a caminhar, em direção ao adulto com os objetos na mão. O João coloca-se na posição de quatro apoios e gatinha em direção à janela;

00:18:32 – A Tânia vira-se em direção a ele e começa a caminhar na sua direção. Para em frente à mesa e diz “Ahah”;

00:18:35 – Volta a caminhar em direção ao João, com os objetos na mão. Ele chega à janela;

00:18:39 – A Tânia chega ao pé do João, diz “Uuh”, vira-se em direção ao adulto e começa a caminhar;

00:19:02 – A Tânia chega ao pé do adulto, dá uma volta e vira-se em direção ao cesto. Caminha. O João apoia as mãos na janela e coloca-se de pé;

00:19:10 – A Tânia chega ao cesto e coloca os objetos que tem na mão dentro dele;

00:19:16 – Agacha-se e retira do cesto os mesmos objetos. Segura na mão esquerda a taça de inox e na mão direita a bola de ping-pong. Caminha vagarosamente em direção ao adulto;

00:19:24 – Para, de frente para o adulto. Volta a caminhar enquanto abana os braços para a frente e para trás, duas vezes, enquanto diz “Tê”;

00:19:27 – Chega ao adulto e vira-se de novo para o cesto. Caminha em direção a ele;

00:19:30 – Chega ao cesto, vira-se para o adulto e caminha de novo;

00:19:34 – Chega ao adulto, coloca-se à frente da câmara e diz “Ou”;

00:19:37 – Dá dois passos atrás, dá um passo à frente e agacha-se à frente da câmara;

00:19:42 – Dá uma volta e diz “ei”. Bate com os objetos um no outro e caminha em direção ao cesto;

00:19:47 – Para e estica o braço esquerdo atrás. Coloca a bola de ping-pong dentro da taça de inox e vira-se para o adulto. Caminha na sua direção;

00:19:50 – Chega ao adulto, vira-se para o cesto e caminha na sua direção;

00:19:53 – Chega ao cesto, estica os braços, olha para o adulto, olha para o cesto e deixa cair os objetos

00:19:57 – Agacha-se e estica o braço esquerdo em direção ao cesto;

00:20:05 – Não retira nenhum objeto e levanta-se. Volta a agachar-se a colocar o braço esquerdo dentro do cesto;

00:20:07 – Dentro do cesto, ela coloca a bola de ping-pong dentro da taça de inox. Retira a taça de inox com a mão esquerda e coloca-se de pé. Segura na bola com a mão direita e caminha em direção à janela com os objetos nas mãos. O João permanece junto à porta, de joelhos;

00:20:12 – Diz “pá”, enquanto caminha em direção à janela com os objetos na mão;

00:20:21 – Caminha da janela até à mesa, coloca os objetos em cima da mesa e eles caem para o chão;

00:20:25 – Ela para e observa a bola a rolar pelo chão. O João permanece junto da porta, de joelhos;

00:20:28 – A Tânia caminha em direção à bola de ping-pong, contorna-a e encosta-se à parede. Acena com a mão direita “adeus” para o adulto. O João senta-se com a mão direita encostada à porta, virado para o adulto;

00:20:35 – O adulto pergunta-lhe se quer arrumar;

00:20:36 – Ela caminha em quatro passos em direção à adulto, para, olha para as suas mãos e acena “sim” com a cabeça. Vira-se de costas para o adulto e caminha em direção à parede.