

O PERCURSO FORMATIVO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: DO OBJETO DE TRANSIÇÃO AO PROJETO DAS ABELHAS

Relatório de PES

TATIANA DOS SANTOS HENRIQUES

Trabalho realizado sob a orientação de:

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Leiria, julho, 2015

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar queria agradecer aos meus pais, por me terem apoiado sempre e me de terem deixado seguir os meus sonhos.

Em segundo lugar queria agradecer à minha irmã por não ter passado tempo com ela nos fim de semanas que ela vinha de Aveiro.

Em terceiro lugar queria agradecer à Mara Silva, por me ter acompanhado durante este ano inteiro como colega de estágio, onde conseguimos ser assertivas uma com a outra, manter a amizade que tínhamos antes de iniciar esta caminhada. Somos um.

Em quarto lugar queria agradecer à professora Isabel Dias por ter confiado em mim, mais do que alguma professora o fez e por me ter tornado uma pessoa diferente, mais empenhada, mais concentrada, mais lutadora, menos impulsiva, do que era antes de iniciar esta etapa. Muito obrigada!

Em quinto lugar, queria agradecer aos meus amigos (principalmente à Raquel, Cláudia, Bárbara, Patrícia, A. Carolina, Inês e ao J. Pedro) por terem estado do meu lado sempre e por me terem compreendido quando não tive tempo para vocês. Queria agradecer e pedir desculpa às minhas afilhadas académicas por não ter tido tempo para elas.

Em oitavo lugar, queria pedir desculpa ao meu afilhado Rodrigo por não o ter tido tempo para ele.

Em último lugar e não menos importante, queria agradecer ao Centro de Estudos de Fátima. Agradeço a todos os meus antigos professores que já mais esquecerei. Queria deixar um especial agradecimento ao professor Alexandre Estêvão, por me ter sugerido o Instituto Politécnico de Leiria para prosseguir estudos.

RESUMO

Este relatório foi realizado no âmbito da prática pedagógica supervisionada para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Composto por quatro capítulos: o Capítulo I - Dimensão Reflexiva (Creche), o capítulo II- Dimensão Investigativa (Creche), o capítulo III – Dimensão Reflexiva (Jardim-de-Infância) e o capítulo IV – Projeto “As abelhas”, dá a conhecer o percurso formativo realizado no ano letivo 2014/2015, na prática pedagógica, no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O capítulo I apresenta uma reflexão sobre a prática em contexto de creche, tendo como indicadores de referência: a) Contextualização da prática pedagógica; b) O que é ser educador em creche (a importância da brincadeira livre, dos cuidados de saúde e da adaptação das crianças à creche).

No capítulo II é apresentado um ensaio investigativo realizado em contexto de creche, com a finalidade de identificar e discutir as interações que R. e C. estabeleciam com os seus objetos de transição, após se deitarem no catre, até adormecerem. Este estudo qualitativo-descritivo de índole exploratório revelou que a maioria das interações com os objetos de transição era feita através do tato e que os objetos de transição ajudaram a criança a aceitar o tempo de separação.

O capítulo III apresenta uma reflexão sobre a prática em contexto de jardim-de-infância, tendo como indicadores de referência: a) Contextualização da prática pedagógica em contexto de jardim-de-infância; b) o que é ser educador em contexto de jardim-de-infância (estratégias do educador, na Área de Expressão e Comunicação; na Área de Formação Pessoal e Social e na Área do Conhecimento do Mundo).

No capítulo IV é apresentado o projeto “As abelhas” realizado em contexto de jardim-de-infância, (Metodologia de Trabalho de Projeto). Este Projeto contou com a participação de todos os intervenientes educativos, permitiu que as crianças conhecessem o mundo das abelhas

e abrangeu saberes de todas as áreas de conteúdo (Ministério da Educação, 1997).

Palavras-chave:

Crianças; Interação; Objeto de transição; Metodologia de Trabalho de Projeto

ABSTRACT

This report occurred within the framework of a supervised pedagogical practice for a master's degree in Preschool Education. Comprised of four chapters: Chapter I - Reflective Dimension (Nursery), Chapter II - Investigative Dimension (Nursery), Chapter III - Reflective Dimension (Kindergarten) and Chapter IV - Project "Bees," which shows the training course held in the academic year 2014/2015, in pedagogical practice of the Master in Preschool Education.

Chapter I presents a reflection on the practice in kindergarten context, taking as benchmarks: a) Context of the pedagogical practice in kindergarten context; b) What is being an educator in kindergarten (the importance of free playing, health care and adaptation of children to day care).

In Chapter II is presented an investigative trial in nursery context, in order to identify and discuss the interactions that R. and C. established with their transition objects after lie on the cot, until falling asleep. This qualitative-descriptive study of exploratory nature revealed that most interactions with the transition objects were made through touch and that transition objects helped the child to accept the separation time.

Chapter III presents a reflection on the practice in kindergarten context, taking as benchmarks: a) Context of the pedagogical practice in kindergarten context; b) What is to be an educator in kindergarten context (educator strategies, in the Expression and Communication Area, the Personal and Social Training Area and World Knowledge Area).

In Chapter IV is presented the project "Bees" held in kindergarten context (Project Work Methodology). This project included the participation of all education stakeholders, allowed the children knew the world of bees and covered knowledge of all content areas (Ministério da Educação, 1997).

Keywords:

Children; Interaction; Transitional object; Work Project Methodology

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract.....	iv
Parte I – Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de creche.....	1
Capítulo I - Dimensão Reflexiva (Creche).....	2
1-Contextualização da Prática Pedagógica: O Centro Infantil Moinho de Vento, a Sala das Colmeias e o grupo de 1 a 2 anos.....	2
2-O que é ser educador em creche?	6
2.1-A importância da brincadeira livre para as crianças de 1 / 2 anos.....	8
2.2-A importância dos cuidados de saúde para a criança de 1 / 2 anos	12
2.3-A importância da adaptação das crianças à creche	18
Capítulo II- Dimensão Investigativa.....	20
3 - Conhecer através da interação.....	20
3.1- A interação da criança com o objeto de transição, no momento de dormir ..	22
4- Metodologia.....	24
4.1 - Contextualização do estudo	24
4.2- Participantes do estudo	25
4.3-Instrumentos de recolha e tratamento de dados	26
4.4 -Procedimento	27
5- Apresentação e discussão de dados	28
5.1 - Dados da participante C.....	29
5.2 - Dados do participante R.....	34
Conclusão Da Parte I	41
Parte II – Prática Pedagógica Supervisionada em Contexto de Jardim-de-Infância	42
Capítulo III - Dimensão Reflexiva (Jardim-de-Infância)	43
6- Contextualização da Prática Pedagógica: Jardim-de-Infância dos Pinheiros, sala 2, grupo com idades entre os 3 e os 6 anos	43
7- O Que é ser educador em Jardim-de-Infância?	46
7-1 - Estratégias do educador, na Área de Expressão e Comunicação	49
7.2 -Estratégias do educador, na Área de Formação Pessoal e Social.....	54
7.3 - Estratégias do educador, na Área do Conhecimento do Mundo.....	58
Capítulo IV- Projeto “As Abelhas”	62
8 - Metodologia de Trabalho de Projeto	62
8.1.- O Que é um projeto?.....	62

8.2. -O Que é Metodologia de Trabalho de Projeto?	62
8.3 - As Abelhas: dados gerais	65
9- Contexto e apresentação do projeto	66
9.1 - Emergência do Projeto	67
9.2- Definição do problema (Fase I) e planificação e desenvolvimento do trabalho (Fase II).....	67
9.3 - Execução (Fase III)	70
9.3.1 - Procurar abelhas nas revistas	71
9.3.2- Procurar um adulto vestido de abelha, no exterior, apanhá-lo com uma rede imaginária e fazer-lhe perguntas sobre abelhas.	73
9.3.3- Levar uma foto de uma abelha para o exterior para procurar abelhas e fingir que se é uma abelha.....	75
9.3.4- Visualizar um filme sobre as abelhas, “A vida na fazenda - A abelhinha Julita”.	77
9.4- Divulgação/Avaliação (Fase IV).....	79
Conclusão Da Parte II.....	83
Conclusão Final Geral	84
Bibliografia.....	85

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Número de vídeos e sua duração	28
Quadro 2 - Respostas das crianças sobre o que já sabiam sobre as abelhas.....	68
Quadro 3 – Questões das crianças sobre o que não sabiam e gostavam de saber sobre as abelhas	68
Quadro 4 – Respostas das crianças – O que vamos fazer para responder às nossas questões sobre abelhas	69
Quadro 5 – Cronograma Do Projeto “As Abelhas”.....	71
Quadro 6 - Respostas Conseguídas No Dia 29-4-2015 Que Respondiam Às Perguntas Iniciais.....	74
Quadro 7 - Respostas conseguidas no dia 11-5-2015 que respondiam às perguntas iniciais.....	78
Quadro 8 - Algumas competências desenvolvidas pelas crianças na Fase IV	81

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evidências (em %) da interação com cada objeto de transição (24/11/2014- Participante C.)	29
---	----

Gráfico 2 – Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição (25/11/2014- Participante C).	30
Gráfico 3 – Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição (26/11/2014- Participante C).	30
Gráfico 4 – Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição (1/12/2014- Participante C.)	31
Gráfico 5 – Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição (2/12/2014- Participante C.)	31
Gráfico 6 – Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição (3/12/2014- Participante C)	31
Gráfico 7– Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição (9/12/2014- Participante C.)	32
Gráfico 8 - Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição (10/12/2014- Participante C.)	32
Gráfico 9 - Percentagem de evidências por subcategorias com cada objeto de transição	33
Gráfico 10- Interação da criança C. por objeto de transição nas 8 observações	34
Gráfico 11 - Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição- 24/11/2014 (Participante R.)	34
Gráfico 12– Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição- 25/11/2014 (Participante R.)	35
Gráfico 13– Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição- 26/11/2014 (Participante R.)	35
Gráfico 14– Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição- 1/12/2014 (Participante R.)	36
Gráfico 15– Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição- 2/12/2014 (Participante R.)	36
Gráfico 16– Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição- 3/12/2014 (Participante R.)	37
Gráfico 17– Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição- 9/12/2014 (Participante R.)	37
Gráfico 18– Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição- 10/12/2014- (Participante R.)	37
Gráfico 19 - Percentagem de evidências por subcategorias com cada objeto de transição	38
Gráfico 20 - Interação da criança R. por objeto de transição nas 8 observações	39
Gráfico 21- Interação das duas crianças com a fralda e a chupeta nos 8 momentos de observação	39

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – A C. a puxar o cordão e a olhar para a chupeta que entretanto saiu da boca - Anexo XV – Video1-24/11/2014-1m:18s.....	30
Figura 2 – “ R. agarra na fralda com as duas mãos. Ele olha na direção desta” (Vídeo 13, dia 1 de dezembro de 2014, Anexo XVIII - 1m:53s).	36
Figura 3 – Placar Com Os Desenhos De Todas As Crianças Sobre O Que Já Sabiam Sobre As Abelhas.....	70
Figura 4 - Desenho da DG (6 Anos) Sobre O Que Sabia Sobre As Abelhas	70
Figura 5 - Desenho do W (5 Anos) Sobre o que sabia sobre as abelhas	70
Figura 6 – Imagem da abelha que as crianças levaram para o exterior	71
Figura 7 – Crianças à procura de abelhas nas revistas	72
Figura 8 – Seleção das abelhas, encontradas nas revistas, feita pelas crianças	72
Figura 9- Planificação das crianças para o dia 6 de maio de 2015	75
Figura 10 – Planificação das crianças (6/5/2015), com fotografias das situações planificadas por elas.....	75
Figura 11 – A fotografia levada pelas crianças para o exterior ao lado de uma abelha real	76
Figura 12 – Crianças A Fingirem Ser Uma Abelha.....	76
Figura 13 – Teia com as ideias que as crianças ficam, sobre as abelhas, no final do projeto	79

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Reflexão 1 – Contexto Creche -Semana 22-24/9/2014	1
Anexo II- Reflexão 6 – Contexto Creche - semana 27-29 /10/2014	2
Anexo III- Reflexão 12 – Contexto Creche - Semana 9-10/12/2014	4
Anexo IV- Reflexão 11 – Contexto Creche - Semana 1-3/12/2014.....	6
Anexo V- Reflexão 2 – Contexto Creche – 29/9 a 1/10/2014.....	9
Anexo VI- Reflexão 9 – Contexto Creche - Semana 17-19/11/2014	10
Anexo VII- Reflexão 3 – Contexto Creche - Semana 6-8/10/2014.....	12
Anexo VIII- Reflexão 13 – Contexto Creche - Semana 15-17/12/2014	14
Anexo IX- Evidências do desenvolvimento da M.	16
Anexo X- Reflexão 5 – Contexto Creche - Semana 20-22/10/2014	17
Anexo XI- Reflexão 8 – Contexto Creche - Semana 10-12/11/2014	20
Anexo XII – Autorização dos pais para que os filhos pudessem participar no estudo... ..	22
Anexo XIII - Tabelas de registo de observações.....	23
Anexo XIV - Dados do procedimento.....	29

Anexo XV - Transcrição dos vídeos da participante C.	30
Anexo XVI –Participante C – evidências de interação com o(s) objeto(s) de transição por dias de observação	46
Anexo XVII - Tabela de frequência das evidências de interação com o(s) objeto(s) de transição - Participante C	55
Anexo XVIII -Transcrição dos vídeos da participante R.	56
Anexo XIX –Participante R. - evidências de interação com o(s) objeto(s) de transição por dias de observação	67
Anexo XX - Tabela de frequência das evidências de interação com o(s) objeto(s) de transição - Participante R.....	73
Anexo XXI - 6. ^a Reflexão Individual – J.I	74
Anexo XXII - 5. ^a Reflexão Individual – J.I.....	75
Anexo XXIII- 7. ^a Reflexão Individual – J.I.....	77
Anexo XXIV -14. ^a Reflexão Individual – J.I	79
Anexo XXV- 11. ^a Reflexão Individual – J.I.....	81
Anexo XXVI -15. ^a Reflexão Individual – J.I	84
Anexo XXVII- Desafio 12 – Educação Pré-Escolar	86
Anexo XXVIII -Desafio 13- Educação Pré-Escolar.....	87
Anexo XXIX - 13. ^a Reflexão Individual – J.I	89
Anexo XXX- Avaliação das crianças N.º12-JI- 8/9-6-2015	93

PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE

Esta primeira parte integra o capítulo I e o capítulo II. O capítulo I é referente à dimensão reflexiva em creche e abarca os seguintes indicadores de referência: a) A contextualização da prática pedagógica: O Centro Infantil Moinho de Vento, a Sala das Colmeias e o grupo de 1 a 2 anos; b) O que é ser educador em creche: a importância da brincadeira livre para as crianças de 1/2 anos; a importância dos cuidados de saúde para a criança de 1/2 anos e a importância da adaptação das crianças à creche.

O capítulo II apresenta o ensaio qualitativo-descritivo de índole exploratório, realizado em contexto de creche. Este ensaio teve como finalidade identificar e discutir as interações que C. e R. estabeleciam com os seus objetos de transição, após se deitarem no catre, até adormecerem.

CAPITULO I - DIMENSÃO REFLEXIVA (CRECHE)

1- CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O CENTRO INFANTIL MOINHO DE VENTO, A SALA DAS COLMEIAS E O GRUPO DE 1/2 ANOS

A minha prática pedagógica, em contexto de creche, foi realizada na zona da Batalha¹, na instituição Centro Infantil Moinho de Vento, uma Instituição Particular de Solidariedade Social, com três valências: a creche (com a capacidade para 40 utentes), a Educação Pré-Escolar (com a capacidade para 70 utentes) e o Centro de Atividades de Tempos Livres (com a capacidade para 20 utentes) (Municipiodabatalha, s.dA).

A valência de creche era composta por uma sala de berçário com copa e fraldário anexo e duas salas de atividades (uma destinada a crianças dos 12 aos 24 meses e outra a crianças dos 24 aos 36 meses). Cada sala tinha o respetivo fraldário anexo.

A valência da Educação Pré-Escolar era constituída por três salas de atividades, uma destinada às crianças com 3/4 anos, outra às crianças com 4/5 anos e outra às crianças com 5/6 anos. Cada sala tinha uma casa de banho anexa (Regulamento interno APDRB-CIMV, 2012).

A valência C.A.T.L (Centro de Atividades de Tempo Livre) encontrava-se inserida num edifício externo ao edifício central. Fisicamente, era composta por uma sala de acompanhamento ao estudo, uma sala de atividades e uma casa de banho dividida para os clientes, para as funcionárias e para os deficientes (Idem, 2012).

Todas as valências partilhavam o serviço de uma cozinha com refeitório anexo e todos tinham acesso ao gabinete da receção, da secretaria, da equipa de coordenação, da psicologia e à lavandaria, à sala de pessoal e a três espaços de recreio exterior.

¹ A Batalha é uma vila na Região Centro Litoral do país e pertence ao Distrito de Leiria. A Batalha é um concelho com 4 freguesias: Batalha, Golpinheira, São Mamede e Reguengo do Fetal. O concelho faz fronteira com os Municípios de Leiria, Porto de Mós e Ourém e apresenta uma vasta oferta habitacional, garantindo uma considerável oferta de trabalho, devido à sua forte componente industrial e comercial (Municipiodabatalha, s.d.B). Tem cerca de 15 800 habitantes, apresentando uma densidade populacional de 152 *hab./km*². (Mosteiodabatalha,s.d,s,p)

Realizando a minha Prática Pedagógica Supervisionada na “ Sala das Colmeias”, com crianças entre 1-2anos, tive o privilégio de interagir com 16 crianças ao longo desta experiência formativa (de referir que, no dia 22 de setembro de 2014, estavam a frequentar esta sala nove crianças e no dia 14 de janeiro de 2015 estavam inscritas dezasseis crianças). Em termos físicos, a “Sala das Colmeias” era ampla o que facilitava a habilidade locomotiva das crianças. As paredes estavam pintadas com a cor branca, sendo que uma tinha tons verdes.

A sala era constituída por vários objetos decorativos, nomeadamente, dois espelhos que estavam decorados com autocolantes, um quadro de parede com os nomes das crianças (no qual se apontavam os cuidados de saúde/alimentares das crianças e outras observações). Nesta sala as crianças tinham luz natural, vinda das quatro janelas, decoradas com autocolantes e luz artificial, por exemplo, no teto da sala existem dois candeeiros decorados. Estava, também equipada com um aquecedor para os dias mais frios.

A sala estava mobiliada com uma estante com livros, cinco expositores de parede que continham bacias com brinquedos e um rádio. Existia, também, um expositor de parede com uma ventoinha e um outro com as garrafas e biberons de água de cada criança e um quadro de cortiça onde estavam expostos trabalhos realizados pelas crianças. Havia um armário com uma altura considerável, que continha as coisas que não podiam estar ao alcance das crianças (por exemplo, medicamentos). Este armário tinha várias gavetas, nas quais se guardava os babetes das crianças, ou outros materiais como CD’s, material riscador, diversos tipos de papéis...

Esta sala tinha duas mesas para atividades e seis cadeiras. Existiam dois tapetes antiderrapantes no chão, com almofadas e uma casinha de plástico, com dimensões proporcionais aos corpos das crianças.

O fraldário tinha um armário com gavetas identificadas com os nomes de cada criança e com os objetos de higiene pessoal das crianças. Existia uma estante pregada à parede do fraldário, onde estavam guardados os bacias. Para além disso, existiam cabides, um para cada criança, onde se colocavam os bibes e os sacos com a roupa suja.

A sala tinha acesso a um espaço exterior, onde existiam vários equipamentos para as crianças desfrutarem, nomeadamente, uma piscina de bolas, um escorrega, um cavalo/baloioço de plástico e um túnel em forma de lagarta.

A equipa responsável pela gestão desta sala era constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Uma professora de expressão musical e uma professora de expressão motora acompanhavam, pontualmente, o grupo.

Segundo Barbosa (2004) citado por Souza (2008), os primeiros anos de vida de uma criança são cruciais para o seu desenvolvimento e serão a base para as suas aprendizagens e as suas interações com o mundo social e físico, por isso, o educador, sendo um dos intervenientes educativos que mais tempo passa com a criança, deverá conhecer os diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem de cada faixa etária para poder estimular esse desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo Durães (2012,p. 18), é através da observação da criança que o educador fica consciente da etapa de desenvolvimento em que esta se encontra e este conhecimento é significativo “ (...) visto que o educador deve planificar as suas atividades de acordo com as necessidades e desejos das crianças de modo a que estas possam usufruir de momentos significativos.”

Quando comecei a prática pedagógica, estavam inscritas na sala 1-2anos, 10 crianças (5 meninos e 5 meninas, em setembro de 2014), sendo estas que irei caracterizar. Estas dez crianças tinham idades compreendidas entre 11 meses e 21 meses, em outubro 2014 (havia uma criança com 11 meses, três crianças com 13 meses, duas com 14 meses, uma com 18 meses, uma com 19 meses, uma com 20 meses e uma com 21 meses).

No início da prática pedagógica, 3 destas crianças (uma com 11 meses, uma com 13 meses e uma com 14 meses), ainda não tinham adquirido a marcha, contudo, gatinhavam com alguma rapidez e já se conseguiam manter-se em pé, com auxílio. Uma das crianças (13 meses) tinha adquirido a marcha há cerca de um mês, mas esta competência ainda não estava completamente aperfeiçoada, caindo algumas vezes durante o dia. “Alguns bebês já dão alguns passos, sendo que a aquisição da marcha ocorre com maior incidência entre o décimo e o décimo quinto mês, com predomínio no décimo terceiro mês.” (Moraes, 1998 citado por Schobert, 2008, p.28). Seis das dez crianças (entre os 13 e os 21 meses) já andavam sem dificuldades, já subiam cadeiras, mesas e o escorrega, sem dificuldades.

As crianças deste grupo eram capazes de utilizar a pinça digital para agarrar objetos. Eram capazes de levar os objetos à boca, de os mandar ao chão, de os dar aos seus colegas e aos adultos. Reagiam ao seu nome, abanavam o seu corpo ao som das músicas e batiam palmas.

Para Piaget estas crianças estavam no estágio sensoriomotor, o que explica o seu ímpeto explorador e a procura do objeto que pretendiam, mesmo que este não estivesse visível, “A procura do objeto desaparecido é agora mais activa e sistemática.” (Lourenço, 2002, p.239), “ Portanto, aos 12 meses, a maioria dos bebés parece entender o fato básico de que os objetos continuam a existir mesmo quando não são visíveis” (Bee & Boyd, 2011, p. 160).

As crianças desta sala eram muito sociáveis, tinham facilidade em interagir, esboçavam o sorriso social e faziam distinção das pessoas conhecidas e das pessoas estranhas. Relativamente à fala, três das crianças pronunciavam corretamente várias palavras (as outras crianças não pronunciavam nenhuma palavra corretamente, mas articulavam várias sílabas, como pá, tá...). A criança mais velha, do género feminino, era a criança que produzia mais palavras. Segundo Sprinthal (1990, p.59) “(...) as raparigas começam a falar mais cedo do que os rapazes, utilizando mais palavras em cada frase e possuem um vocabulário mais extenso”.

Estas crianças aprendiam por imitação. Sempre que o adulto fazia algo que as surpreendia, elas tentavam imitar, “Nunca se observou uma criança falar uma língua humana sem ter tido um parceiro de comunicação com quem aprender” (Hoff-Ginsber & Shatz, 1982 citado por Papalia & Olds, 2000, p.145). Exemplo disto eram as palavras e os gestos que faziam quando se cantava uma canção.

As crianças deste grupo mostravam muito interesse em ouvir música. Segundo Ramos, (2007), a música é muito importante numa sala de creche, pois para além de facilitar a linguagem verbal e a coordenação motora, auxilia a socialização, o raciocínio lógico, a linguagem do corpo, a identificação da realidade e a interação com o ambiente, estimulando, por exemplo, a lateralidade e o reconhecimento dos animais, das cores, dos números, por exemplo.

Estas crianças também aprendiam por repetição (Carvalho, Salles, & Guimarães, 2002). Por exemplo, gostavam de ouvir a mesma música muitas vezes por dia, ler o mesmo livro

muitas vezes, brincar com os mesmos legos e sentiam-se confortáveis com as rotinas diárias.

Para além da imitação e da repetição, as crianças utilizavam a percepção concreta para aprenderem, ou seja, aprendiam utilizando os cinco sentidos: visão, paladar olfato, tato e audição (Tobias, 2005). Ou seja, elas agiam «(...) sobre os objetos que a[s] rodeiam, experimentar suas possibilidades de uso, indagar sobre seus significado.» (Gouvêa, 2002, p.21)

Perante um grupo de crianças desta faixa etária, tive necessidade de refletir sobre o que é ser educador em creche.

2- O QUE É SER EDUCADOR EM CRECHE?

O educador é um agente educativo que está muito presente na vida do bebé e que pode presenciar situações muito significativas na sua vida como, por exemplo, o primeiro dente (Souza, 2008). Neste sentido, é importante pensar na creche como um espaço “(...)privilegiado de relações inter-subjectivas e intra-subjectivas, de mediação com os outros e de adaptação, da criança, a um espaço social mais amplo que o familiar.” (Rodrigues, 2009, p. 3/4) . Cró e Pinho (2011, p. 1) corroboram esta ideia, dizendo que a creche é um“(...) lugar onde se dá a experiência da separação, a emergência da linguagem, a construção de relações afectivas, a promoção da autonomia, entre outras aquisições, é um contexto educativo extremamente fértil”. Assim, a creche não é só um espaço de guarda das crianças mas também um espaço de natureza educativo.

Ser educador é observar e compreender as crianças e todas as suas mudanças, seja a nível físico ou a nível emocional (Souza, 2008). Ser educador é ajudar a criança no seu autoconhecimento e no conhecimento do mundo, simultaneamente educando e cuidando. O educador, segundo Pereira (2013, p. 17):

“(...) deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes.(...) que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve, (...) [oferecer] actividades estimulantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória. (...) deve ser capaz de

articular o jogo e as necessidades de aprendizagem da criança apresentando alternativas às ideias correntes que trabalhar com bebés é pouco motivador, rotineiro e aborrecido.”

Assim sendo, um educador tem de saber sorrir, brincar, dançar pois “ Quem não sabe sorrir, cantar, dançar e brincar não deve ensinar” (Muniz, 2012, p. 17). Esta é e será a minha máxima, aquilo em que realmente acredito, aquilo pelo qual lutarei para provar que é verdade. Se um dia for educadora espero nunca me esquecer de sorrir, cantar, dançar e brincar. Só assim o educador conseguirá criar propostas educativas inovadoras, que envolvam as crianças. Neste sentido, o educador deverá mostrar prazer em estar na creche e brincar com as crianças e com os seus brinquedos. Para mim, ser educador é pensar como as crianças (Durães, 2012), gostar do que queremos que as crianças gostem, é acreditar no que levamos para elas, é acreditar que aquela caneca de chá que a criança nos leva à boca, tem realmente chá, ou café ou aquilo que ela diz que tem. Para além de acreditar é sentir-lhe o sabor e perguntar à criança “olha o teu chá é doce ou amargo?”. Acredito em Pinto (2003) porque defende que um educador tem de saber brincar com as crianças, não fosse esta uma das atividades mais importantes das crianças.

Para mim, ser educadora em creche é ouvir e entender todas as formas de comunicar das crianças, é ser verdadeiro nos sentimentos, é falar com a criança sobre o que lhe diz respeito (Portugal, 2000). Como Lopes (2012, p. 7), acredito que “[n]a creche, o educador não pode nem deve ter um papel diretivo e demasiado rígido”, o educador tem de dar tempo, deixar as crianças explorar, mexer, observar, não pode esperar que todas aprendam o mesmo e ao mesmo tempo. O seu trabalho deverá ser personalizado, tendo em conta os interesses e necessidades de cada criança. Conforme Simão, 2004, citado por Durães, (2012, p.25), para que o educador possa individualizar a sua ação e conhecer a criança tem de “ (...) estar preparado e consciente que todos os dias tem de pesquisar com as crianças, com os colegas ou sozinho para se manter actualizado e à altura de proporcionar conhecimentos inovadores e fundamentados (...)”.

Para que o educador conheça verdadeiramente a criança e o seu grupo não basta observar diariamente, o educador tem de ser uma pessoa que reflita e pesquise, sendo que “A pesquisa requer descrições e explicações de realidades visíveis e mensuráveis. A prática reflexiva quer compreender para organizar, otimizar, ordenar, fazer evoluir a prática (...)”.

(Kishimoto, 2009, p. 47)

Como possível futura educadora em creche acho fundamental refletir sobre aspetos da rotina das crianças que não sejam aspetos óbvios, uma vez que na creche, as propostas educativas não são o mais importante, para as crianças, “(...) mas sim as rotinas e os tempos de atividades livres. As crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “escolarizados”, onde realizam atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais.” (Portugal,1998, citado por Fernandes, 2014, s.p.).

Por isso, nesta dimensão reflexiva em contexto creche, pretendo refletir sobre a importância da brincadeira e dos cuidados de saúde para as crianças de 1/2 anos e sobre o impacto da adaptação das crianças à creche, pois acredito que estes aspetos que, por vezes, passam despercebidos “ (...) podem afetar a negativamente o desenvolvimento infantil. (...)” (Felipe, 2001, p. 27)

2.1- A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE PARA AS CRIANÇAS DE 1 / 2 ANOS

«A criança vive para brincar e brinca para viver, brincar é um treino para a vida.»
(Pinto,2003, p.49)

As crianças, ao frequentarem as creches, aprendem a partilhar o espaço, os brinquedos, as emoções e sentimentos, desde a primeira infância. Por isso é necessário que o educador de infância valorize a criatividade da criança e use materiais, brinquedos/livros variados e adequados à faixa etária das crianças (Teixeira & Volpini, 2014).

Apercebi-me, desde o início da prática pedagógica, que brincar era muito importante para as crianças e que fazendo parte da sua rotina, era das atividades que estas executavam durante mais tempo, ao longo do dia, como relato, na reflexão 1, no episódio seguinte:

“Brincar é fundamental para o desenvolvimento das crianças, «(...) a brincadeira é um meio que desperta e desenvolve nos primeiros anos de vida dos pequenos, habilidades necessárias ao seu crescimento. (...) o lúdico é uma metodologia insubstituível para ser utilizada como forma de estímulo (...)»6 Notei que a criança consegue estar envolvida com o mesmo brinquedo por grande período de tempo, explorando testando, fazendo barulho com ele, por vezes mostra aos adultos presentes na sala o brinquedo que está a testar, e oferece ao adulto para este experimentar” (Reflexão 1, Anexo I).

Hoje, sabe-se que brincar é um fator importante no processo de ensino/aprendizagem. Pode-se mesmo dizer que as crianças aprendem brincando (Teixeira & Volpini, 2014) e, como defendem Barbirato e Dias (2009), as crianças transformam cada brincadeira numa forma de aprendizagem.

Segundo Jesus (2010), brincar é uma das formas da criança comunicar com o mundo que se revela desde cedo, por exemplo, na interação com o adulto conforme relato na minha reflexão 6:

“(…) em atividade livres, (…) Durante a manhã, eu agarrei numa peça de encaixe redonda, e coloquei na cabeça do macaco Barnabé, e coloquei outra na minha cabeça, outra na cabeça do A. [20meses] e ainda outra na cabeça da M. dizendo-lhes que era um chapéu e que todos tínhamos um, eles riram-se e passearam pela sala com a peça ora na cabeça ora na mão. O que me surpreendeu, foi o facto de, na parte da tarde, o A. dirigir-se na minha direção com duas peças de encaixe e colocou uma na minha cabeça e outra e deu-me a outra para a mão, depois dialoguei com ele, e coloquei-lhe a peça na cabeça dele, ele sorriu-me e afastou-se, agarrando a peça na cabeça” (Reflexão 6, anexo II).

Este episódio revela que o A. (à data com 20 meses) imitou uma ação desenvolvida por mim, aprendendo de forma lúdica. Outra situação, citada na mesma reflexão 6 refere:

“(…) M. (21 meses) (…) durante a atividade livre, num momento em que eu fui buscar o macaco Barnabé [um fantoche] (…) pegou num urso de peluche e virou a cara do urso para a frente, e não para ela, começou a manuseá-lo, a abanar de um lado para o outro, e a fazer sons indefinidos, e foi em direção as outras crianças” (Reflexão 6, anexo II).

Tanto a M. como o A. (21 meses e 20 meses), respetivamente, imitaram as minhas ações usando objetos e fingiram ser outros objetos. De acordo com Bee e Boyd (2011, p.236), estas crianças já teriam adquirido a função semiótica, defendendo que a “A função semiótica é a compreensão de que um objeto ou comportamento pode representar outro (...) é a pedra angular do estágio-pré-operatório do desenvolvimento cognitivo, (...)”. Jesus (2010, p.5) corrobora estas ideias ao dizer que estas brincadeiras “ (...) contribuem para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, cognitivas e também para a afetividade recíproca e a interação social, desenvolvendo laços de amizade entre crianças.”

Para Zatz, Zatz e Halaban, (2007), brincar permite à criança experimentar, desenvolver a linguagem, testar os seus limites e mostrar os seus medos, tal como revela o excerto da minha reflexão n.º12:

“(…), a educadora proporcionou, as crianças, a oportunidade de brincar com blocos de encaixar (...) Para além, das crianças ficarem fascinadas ao descobrir como se encaixavam, (...) por exemplo o T. (16 meses) verificava sempre se a construção caía ou não, dando um pontapé nela, distribuía aquelas peças por outros cantos da sala, tentava chuta-las, mandava-as ao ar, no fundo, testava-as, na verdade, ele não as conhecia, (...) (Alves), em 2002, disse «Tudo [para a criança] é motivo de espanto. [...] tudo é novidade, surpresa, provocação à curiosidade. [...] não era necessário nenhum artifício de motivação. [...] Tudo provocava a fome dos seus olhos.», (p.83). Os blocos que apesar de ter a mesma funcionalidade que os legos, despertam a curiosidade nas crianças, (...)” (Reflexão 12, Anexo III).

O T. (à data com 16 meses), na presença de brinquedos novos, sentiu-se curioso (Alves, 2002), quis experimentar, indo para além do esperado. Não se limitou a tentar encaixar, tentou chutar e observou a sua construção a cair. Esta situação levou-me a questionar: *Se brincar é importante, será que a escolha dos brinquedos também é importante?*

“[...], quando algumas das crianças chorava, a educadora ou até mesmo a auxiliar iam buscar peluche/ pano/fraldinha com o qual a criança dorme, para acalmar a criança (...)” (Reflexão 1, Anexo I).

Nos primeiros dois anos de vida, os brinquedos mais simples são os mais cativantes para as crianças. Conforme Coria-Sabini & Lucena (2004, p. 30) “Qualquer objeto pode representar para a criança, tudo o que existe no cotidiano, na natureza e nas construções humanas”. Isto explica o porquê de uma fralda ou de um brinquedo velho poder ser tão importante para a criança, “ à medida que cresce, a relação da criança com esses objetos, que serão fundamentais para a formação da sua personalidade, reforça-se” (Zatz, Zatz & Halaban, 2007, p.17). *Mas será que para a criança brincar é sempre preciso ter um brinquedo?*

Durante a minha prática pedagógica, observei várias vezes as crianças a brincarem em pares, sem necessitarem de brinquedos, conforme excerto da reflexão 11:

“(…)observamos as crianças a dançarem a pares, autonomamente, curiosamente, o K com o A, para além do par habitual M. com a E., e o I que veio ter comigo para o fazer também,

ou seja, embora as crianças ainda não tenham consciência de que é um grupo, formaram grupos, «Mesmo que se trate apenas de uma díade, (...) já é um pequeno grupo. A menor unidade de interação social é o par. Mas a consciência vem depois.» (Moreno, Blomkvist & Rutzel, 2001, p. 125) (...)” (Reflexão 11, Anexo IV).

Segundo Bonome-Pontoglio e Marturano (2010, p. 366), as “crianças de creche tendem a ser mais sociáveis e mais populares com os companheiros em relação àquelas criadas em casa, elas mostram habilidades sociais mais desenvolvidas, brincadeiras com pares mais avançadas e maior conhecimento das regras sociais”. Neste sentido, o educador tem, naturalmente, influência, na forma como as crianças brincam. Assim, *qual o papel do educador na escolha do brinquedo e no ato de brincar?*

O educador tem de conhecer muito bem o estágio de desenvolvimento de uma criança, para perceber qual o brinquedo mais adequado para cada grupo de crianças e tem de expor diferentes tipos de brinquedos porque cada criança é única. Por exemplo, por volta dos dois anos os brinquedos mais apropriados são os de encaixe, os objetos de transição, os objetos macios, objetos com botões, brinquedos para empurrar, por exemplo, carrinhos de supermercado ou brinquedos puxados por uma corda (Zatz, Zatz & Halaban, 2007).

Segundo Teixeira e Volpini (2014,p.85/86), é preciso que o educador perceba o quanto é importante a criança brincar e que entenda a forma como a criança brinca. Assim, o educador terá de ter

“(...)um conhecimento teórico, prático, com capacidade de observação e vontade.(...) E essas informações definem critérios como: quanto tempo uma determinada brincadeira ou jogo envolvem as crianças, quais as competências dos jogadores, qual o grau de criatividade, de autonomia, iniciativa e criticidade, quais as linguagens utilizadas pelos envolvidos, se possuem interesse, motivação, afetividade, emoções e satisfação pelo brincar, se demonstram colaboração, competitividade, interação, construção de raciocínio, argumentação e opinião.”

Ao observar a forma como as crianças brincam, o educador poderá, também, diagnosticar problemas comportamentais ou emocionais, contribuindo para a sua resolução.

Pode-se, então, dizer que o educador tem o papel de orientador das atividades lúdicas, de organizador e estruturador do espaço de maneira a que a criança tenha vontade de brincar. Segundo os autores supra referidos, o educador poderá organizar e selecionar os materiais

e essa decisão deve“ (...) revitalizar, clarificar e explicar o brincar, não dirigir as atividades. É importante que o educador determine certa “área livre” onde as crianças possam mexer, montar, fazer e criar, dando certo tempo para que a criatividade e imaginação aconteçam” (p. 86). Acredito que o educador seja também o espelho para as crianças (Talber, 2014): se pretende que as crianças brinquem juntas terá que dar o exemplo.

2.2- *A IMPORTÂNCIA DOS CUIDADOS DE SAÚDE PARA A CRIANÇA DE 1 / 2 ANOS*

“O ambiente (...) [da creche] deve conter um espaço dinâmico, onde possam ocorrer brincadeiras; é importante que seja um lugar bastante explorado, de fácil acesso, limpo e seguro” (Teixeira & Volpini, 2014, p.81). Para além do ambiente, a alimentação, a higiene e a saúde podem influenciar a forma como as crianças brincam, conforme relatado na minha reflexão 2:

“Com a vaga de calor sentida (...) algumas crianças encontram-se constipadas e verificou-se mais agitação, irritação e sede, e nós, adultos presentes na sala, oferecemos muitas mais vezes água do que na semana anterior (...)” (Reflexão 2, anexo V).

Perante esta situação, questiono-me, como deverá ser um ambiente na creche, para que a criança esteja em segurança?

A creche “(...) é o primeiro ambiente frequentado pela criança fora do contexto familiar, foi criado para oferecer ótimas condições para o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, estimulando-a nas esferas biológica, psicossocial, cognitiva e espiritual” (Fernandes, Filho, Gabel, Carvalho, & Garcez, 2014, p. 33), ou seja, a creche deverá promover a saúde, o bem-estar e o desenvolvimento da criança.

Para que tal possa acontecer é importante que se sigam as normas gerais de segurança na creche, definidas por Rocha, Couceiro e Madeira, (1996, p.12):

“a) contribuir para um eficaz isolamento térmico e permitir uma adequada insonorização; b) ser lisos, não inflamáveis, antiderrapantes e de fácil limpeza; c) as paredes devem constituir superfícies regulares, sem rugosidade, pintadas de cores claras e de fácil lavagem; d) os tectos devem ser de materiais não inflamáveis, não libertar gases tóxicos

e contribuir para um conveniente isolamento térmico e sonoro; e) as portas e janelas devem ser de materiais que evitam riscos de acidente e permitam fácil utilização.”

O mobiliário deve ser de fácil limpeza, sem arestas agressivas, estável, cómodo e seguro, facilitando uma correta postura física. As salas devem ser arejadas, principalmente em caso de calor, como referido da reflexão 2:

“Reparei (...) em diversos cuidados que a educadora teve, como manter a sala arejada principalmente na hora da sesta (...)” (Reflexão 2, Anexo V)

Cabe ao educador organizar o espaço e os materiais, fazendo com que sejam usados como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas, disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, incluindo os escolhidos pelas crianças, organizar o tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças, mobilizar e gerar os recursos educativos, incluindo os ligados às tecnologias da informação e da comunicação e criar e manter as necessárias condições de segurança, de acordo com o bem-estar das crianças (Direção Geral de Educação, 2011).

Em relação ao momento de higiene das crianças, uma das situações que observei e que me surpreendeu, durante a minha prática pedagógica em creche, foi o facto da educadora se preocupar em remover as lêndeas e piolhos de uma das crianças. Este episódio é relatado, da seguinte forma, na reflexão 2:

“Uma das crianças, durante a semana, mostrou-se mais irritada que o normal, principalmente na quarta-feira (1 de Outubro), em que passou o dia a chorar sem razão aparente. Nesse mesmo, dia a educadora encontrou piolhos na cabeça dela. (...) Penso que o estado de irritabilidade da criança poderá ter sido desencadeado pela comichão causada pelos piolhos” (Reflexão 2, Anexo V).

Este episódio remete-me para Pereira, (2011, p. 83), “*Será papel do(a) professor(a) tirar piolhos e limpar a cabeças das crianças? Não estaria ele(a) assumindo uma dimensão do cuidado que é de responsabilidade das famílias?*”

“A LB, continua a chegar à creche com piolhos, e a mãe diz para que se resolver esta situação, na creche, para a Educadora não a mandar para casa.[...] E por isso, que apesar da regra da instituição ser, de mandar a criança que apresenta piolhos para casa, no caso destes, como o da LB essa regra é quebrada, porque a LB não tem nenhum cuidador que

tome conta dela, durante o período diurno. Por isso, o cuidado que os membros da instituição tem para com esta menina é muito mais intenso. [...] Compreendo [...] que a creche tem que dar resposta personalizada perante cada criança, existem regras que por vezes não podem ser cumpridas porque o bem-estar da criança está sempre em primeiro lugar, e cabe ao educador decidir o que deve ser feito em cada caso, pois as crianças (famílias, delas neste caso) não são todas iguais e precisam de diferentes cuidados” (reflexão 9, anexo VI).

Pereira (2011, p.84), contou um episódio parecido, no qual a educadora explicava o facto de ser ela a ver os piolhos e a eliminá-los da seguinte forma:

“(...) a criança tem direito de estar limpa e de brincar junto com as outras. E que, por vezes, só mandar bilhete para as famílias ou deixar a criança em casa não resolve o problema. É necessário orientar as famílias, mostrar o problema, ensinar a cuidar da higiene. Isso tudo para garantir o direito da criança de estar bem, valorizar sua autoestima(...)Esse relato mostrou uma situação esclarecedora. A ação da professora está impregnada de respeito, afetividade, tem um olhar atento ao grupo e a cada criança especificamente. Escuta as famílias e respeita suas diferenças, sejam elas na forma como se organizam ou nos seus valores.”

Acredito nesta forma das educadoras cuidarem e educarem as crianças. Se a educadora sabe que a família não se vai preocupar, ou não vai ter tempo para limpar a cabeça à criança porque não o fazer? Se se pretende proporcionar o bem-estar e incluir todas as crianças, porque não limpar a cabeça à criança?

Esta mesma criança, para além de ter tido piolhos durante bastante tempo, apresentou uma dermatite irritativa na zona da fralda, referida na reflexão 3:

“A L. chegou à creche na segunda-feira com uma dermatite irritativa na zona da fralda, (...) Sendo assim, esta semana, tivemos que ter um cuidado especial a mudar a fralda da L. (...)assim para a execução da higiene da L. deixamos de usar toalhetes, uma vez que contém álcool e perfume e pode aumentar a irritação da pele, em vez disso usamos panos húmidos, e suaves, sem recorrer a sabonetes, e colocamos uma pomada protetora rica em óxido de zinco e vaselina (...)” (Reflexão 3, Anexo VII).

Pereira (2011, p.85) questiona que“(...) no caso dos bebês, cheios de assaduras, por falta de cuidados ou de higiene; ou mesmo de condições financeiras para adquirir uma pomada

específica – o que fazer diante dessas situações?” Sempre que um cuidador não tem possibilidades para cuidar da criança, é a creche que tem que dar resposta,

“A mãe que não tem disponibilidade para cuidar do seu filho, por falta de renda ou por trabalhar for de casa, transferem se os cuidados tomados com a criança pequena, em relação à saúde e à educação, para os profissionais da creche. (...) na creche, os cuidados prestados à criança (...) referem-se à higiene, à alimentação, ao desenvolvimento, às atividades lúdicas e à saúde, independentemente de qualidade do cuidado que ela possa receber em casa e das outras pessoas responsáveis por ela” (Bógus, Nogueira-Martins, Moraes, & Taddei, 2007, p. 501).

O educador deve aproveitar os modos de higiene e cuidados para interagir de forma personalizada com as crianças, como relatei na reflexão 13:

“O tempo da higiene tem sido, cada vez mais, aproveitado por nós para interagir com as crianças, uma vez que é importante: «(...) aproveitar cada oportunidade para interagir com as crianças, como na hora de dar banho ou trocar, por exemplo.» (Colinvaux, Leite & Dell’Aglia, 2006, p.31), e este aproveitamento tem acontecido mais frequentemente com a chegada de mais crianças, (A., T, RA e a C2) pois é mais difícil a interação personalizada com cada um deles, sem interferência de outras crianças ou adultos, durante as propostas livres ou estruturadas, assim, o momento da higiene é visto como um momento privilegiado que temos com cada uma delas (...)” (Reflexão 13, Anexo VIII).

Segundo Pereira (2011, p.91), o momento da higiene do bebê “(...) pode demonstrar o cuidar e o educar, quando demonstra respeito, carinho; quando existem trocas de olhares, sorrisos, estímulos e brincadeiras. Mas pode também ser violenta, quando ignora o sujeito que está ali, quando coisifica a criança.” O educador deve fazer um esforço para aproveitar o momento da higiene para interagir com a criança, para que aquele momento não seja uma obrigação e um momento negativo para a criança, mas sim o momento de aprendizagem.

Uma das aprendizagens feitas durante a hora de higiene é o lavar das mãos, como relatado no documento número 3 de evidências do desenvolvimento da M. (21 meses) dos dias 27 a 29 de Outubro de 2014:

“No dia em que levámos as crianças até ao refeitório para verem o amassar dos bolinhos, (29 de Outubro de 2014) eu meti um bocadinho de massa na mão da M. (...) levei a M. à casa de banho do refeitório que tem lavatórios pequeninos, normalmente não levamos as

crianças lá porque algumas não andam (...) daí ter aproveitado o facto de só a ter a ela comigo, para estimular a lavagem semiautónoma das mãos. Depois de ter lavado as mãos à M., esta caminhou várias vezes na direção da casa de banho. Eu fui atrás dela e fiquei a observar o que ela fazia. Ao chegar à casa de banho “sozinha” (mas com a minha vigilância) M. ficou parada a observar as outras crianças da pré a lavarem as mãos. Entretanto ela olhou para trás reparou que estava atrás dela e emitiu o seguinte som “Oh Oh” como faz quando chama alguém, (...) aproximei-me e disse lhe “M queres lavar as mãos outra vez como os meninos grandes? Então eu ensino-te” (...) exemplifiquei, a M. fez uns movimentos tentando-me imitar (...)” (Anexo IX).

Conforme Golini (2012), tal como o brincar, as crianças aprendem os hábitos de higiene através da imitação, por isso, necessitam de ver o adulto fazer para compreenderem como fazer.

Outra aprendizagem que as crianças têm durante a hora de higiene, mas que não pode ser aprendido através da imitação é o controlo esfinteriano. Este momento, tal como o modo de mudar de fraldas, tem de ser um momento que não cause desconforto à criança. Deve ser feito de forma calma, em pequenos passos e sempre só quando a criança esteja biologicamente preparada para tal. Faço referência a um desses momentos, na reflexão 3:

“(...) a mãe do K (18 meses) (...) deixou recado que queria que o seu filho andasse sem fraldas, (...) ele ainda nunca tinha urinado no bacio na hora da higiene antes de ir para a sesta, seria de esperar que não tivesse preparado para tal, mas tentámos, como a mãe tinha pedido, e andou sempre sem fralda, urinou com as calças (...) bastantes vezes e rara foi a vez que urinou no bacio «(...) muitas crianças são forçadas a realizar uma aprendizagem quando não apresentam condições biológicas para tal, [...]» (Barros & Mota, 2008, pág. 11/12). [...] a mãe de K. pediu para voltarmos a colocar fraldas, por achar que afinal ainda era muito cedo. (...)” (reflexão 3, anexo VII).

Como Pianucci (2002), acredito que o momento de higiene para além de ser um momento de aprendizagens e de interação deve ser um momento de conforto, para que a criança se sinta bem.

Para além da higiene, a hora da alimentação também é muito importante para o bem-estar da criança, uma vez que é um momento especial de interação criança- adulto (seja criança-mãe, seja criança-educadora). Conforme Fernandes, Filho, Gabel, Carvalho e Garcez (2014, p. 34),

“Os primeiros três anos de idade são um período de rápido crescimento em todas as áreas de desenvolvimento da criança. Estes anos são a época ideal para fundamentar hábitos saudáveis, estimular o desenvolvimento, (...)A creche e a pré-escola podem ajudar a promover este desenvolvimento, preparando a criança para a idade escolar.”

Na instituição em que realizei a minha prática pedagógica, era permitido que as mães fossem durante o dia amamentar os seus filhos, “(...) uma das crianças é amamentada pela mãe, na hora do lanche” (Reflexão 2, Anexo V).

Creio que a amamentação promove a vinculação entre a mãe e o bebé (Figueiredo 2003) e, por isso, o momento de amamentação deve ser facilitado pelo educador.

Para além do tempo de amamentação de cada criança, a introdução de elementos sólidos também deve ser respeitada. Não se deve obrigar nenhuma criança a comer, principalmente se for algo que ela não conheça,“(...) os pais são responsáveis por escolher o que oferecer às suas crianças e servir porções adequadas. Mas devem ser as crianças a decidirem se vão ou não comer e o quanto vão comer” (PapaBem, s.d, p. s.p). Como revelo na reflexão 5:

“(...) nós não obrigámos ninguém a provar a castanha, embora tivéssemos proposto às crianças para que esta provassem. Sendo que não obrigar a criança a comer é uma das normas de conduta do educador perante a alimentação das crianças, nomeada pela Lehnert *et al.* (2010). Por isso mesmo, o A., por exemplo, não provou a castanha, o que o não significa que numa próxima vez não prove” (reflexão 5, anexo X).

A hora da alimentação é, então, um momento ótimo para que a educadora interaja com as crianças. Durante a minha prática aproveitei estes momentos para falar com as crianças:

“(...)durante a alimentação, falei sobre os alimentos que contem a refeição, pois a refeição é um momento próspero para o aumento do vocabulário, porque «Quanto maior for o leque de vocabulário a que a criança está exposta, quer seja com os pais ou com os educadores, quer seja através de diálogos ou leituras, maior será a sua futura competência linguística» (Carvalho, 2005, p. 132)” (reflexão 8, anexo XI).

Ao longo destas interações, as crianças ficaram a saber o nome dos alimentos que estavam a comer, aprenderam a confiar em mim, a sorrir, a desfrutar do momento, ideia corroborada por Papa bem (s.d, s.p) que afirma que as primeiras experiências que as crianças têm em relação aos alimentos: “(...)vão influenciar os seus hábitos alimentares

no futuro. Não é somente o que a criança come que importa, mas também a forma como os alimentos são oferecidos e como correm as refeições”.

2.3 - A IMPORTÂNCIA DA ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS À CRECHE

Durante os três meses que estive em prática pedagógica em creche, observei diferentes adaptações das crianças ao contexto. A forma como a criança se adapta à creche condicionou a forma como brincava e como se sentia, podendo influenciar a maneira da criança estar perante o mundo durante toda a vida (Felipe, 2001). Para Autuori (2011, p. 9), “A adaptação pode ser entendida como o esforço que a criança realiza para ficar, e bem, no espaço coletivo, povoado de pessoas grandes e pequenas desconhecidas.” Para algumas crianças, a adaptação é um processo mais fácil do que para outras (Marques, 2012) conforme atesto na reflexão 3, na reflexão 6 e na reflexão 11:

“O A. tem 19 meses e teve uma adaptação rápida à sala das colmeias.” (Reflexão 3, anexo VII). Na reflexão 6, afirmo,

“(…) recebemos uma criança nova, o T.(16 meses). A criança não chorou ao separara-se da mãe, o que não significa que não tenha ficado triste (...) Por isso mesmo, a Educadora permaneceu alerta, apesar de já ter estado algumas vezes, mas por períodos curtos, na creche não o introduziu em algumas das rotinas, por exemplo não usou o bacio, nem foi forçado a dormir na hora da sesta tanto tempo como as outras crianças” (reflexão 6, anexo II).

Na reflexão 11 identifiquei mais um processo de adaptação:

“(…), vivemos mais uma adaptação da C2 (21 meses). Na semana passada, passou algum tempo na creche, com a mãe presente, (...) e no final da semana começou a ficar umas horas sozinhas (...) Apesar da C2 já ter passado algumas horas com a mãe, presente na creche, e mostrar-se sempre bem disposta, quando fica sem a mãe mesmo que seja uma hora, chora muito, e pergunta constantemente por ela. [...] Na semana passada, no dia da entrevista aos pais da C2, estes, deixaram a criança na sala, disseram adeus, e foram para a reunião com a educadora, a C2 chorou apenas ao fim de quase uma hora, posteriormente, na mesma semana, a mãe C2 começou a ficar com ela na creche, por algumas horas, ela (a mãe) vinha a chorar, no entanto, no início, a C2 parecia-me descontraída. Presentemente, a criança chega agarrada ao colo à mãe, antes, desta entrar na sala, e a mãe só se vai embora, quando a filha não está a ver. O que tenho notado, é que a C.2. quando chega explora menos a sala do que explorou no primeiro dia, e afasta-

se cada vez menos da mãe, para o fazer. [...]Penso que a reação da mãe, também está a contribuir para que a adaptação da C2 seja mais difícil do que as adaptações que tenho assistido” (Reflexão 11, Anexo IV).

Existirá algum(s) motivo(s) para que a adaptação seja mais fácil ou mais difícil para a criança? De acordo com Marques, (2012), a empatia da criança pela educadora é um desses fatores. Para além disso, a “(...) sua adaptação depende muito do que foi estimulado anteriormente. Se ela nunca foi deixada sozinha por um único momento, o acolhimento dela foi permanente e ela não saía do colo, então a adaptação será mais difícil” (Barbirato & Dias, 2009, s.p).

Quando a adaptação não é feita com sucesso, a criança pode revelar “(...) perda de peso, falta de apetite ou recusa de alimento e febre. Estes sintomas podem levar a outros mais sérios e a criança acaba por ser internada na pediatria” (Altoé, 1990, p. s.p).

Para além disso, segundo Barbirato e Dias (2009) a criança pode ficar demasiado passiva (não se defendendo, por exemplo, quando agredida) e ter dificuldades em desenvolver assertividade.

Uma das estratégias que utilizei para facilitar o processo de adaptação à creche foi socorrer-me da brincadeira livre, tentando mostrar à criança que fazia parte de um grupo. Conforme Pedrazzani, Jalantonio e Iza (2010, s.p.) “Através das brincadeiras a criança vai, pouco a pouco, organizando suas relações emocionais e sociais, aprendendo a conhecer e aceitar a convivência com outros, onde a ação lúdica é a principal influencia no desenvolvimento social da criança”. Outra estratégia que foi possível concretizar foi deixar a mãe permanecer por algumas horas na sala e despedir-se da criança em vez de se esconder/fugir (Felipe, 2001). Segundo o mesmo autor cabe ao educador compreender as características da criança e a forma de “ (...) se relacionar com o novo ambiente (...) bem como a maneira como interage com os/as colegas e com as pessoas que cuidam/educam” (p.32) assim como respeitar o ritmo de cada criança.

Posto isto, percebo que o educador nunca se deve esquecer que estes pontos (alimentação, cuidados de saúde e higiene e adaptação à creche) podem influenciar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, como futura educadora, devo ter sempre estes pontos em conta.

CAPÍTULO II- DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Neste capítulo irei apresentar o ensaio investigativo sobre a interação com o(s) objeto(s) de transição no momento da sesta, realizado com duas crianças de 15 meses.

3 - CONHECER ATRAVÉS DA INTERAÇÃO

De acordo com Bee e Boyd (2011), Monteiro e Ferreira (2009) e Palangana (2001), no estágio sensório-motor (dos 0 aos 24 meses), a criança desenvolve a capacidade de distinguir o que é dela e o que é dos outros e adquire a compreensão de que o objeto se conserva mesmo quando não está ao alcance da sua visão. Apesar de ter a capacidade de pensar sobre o objeto mesmo quando não o consegue ver, necessita, ainda, de o experimentar (seja através da interação tátil ou da observação) para o assimilar e integrar em novos esquemas de ação.

Segundo Fonseca (2008, p. 83), este processo de conhecimento sensorial e motor revela-se como um “ (...) processo indispensável para que a criança possua o seu conhecimento e compreenda a sua função” no mundo em que está inserida.

Uma vez que todo o conhecimento “ (...) começa por uma assimilação pelas estruturas e esquemas do sujeito dos dados que recebe do exterior (...)” (Silva, 2006, p.9), a criança só interage com o objeto se tiver esquemas de ação capazes de assimilá-los. Conforme Carvalho, Salles e Guimarães (2002, p.40) “(...) o processo de adaptação do organismo ao ambiente é o fruto da ação do sujeito sobre os objetos, no sentido da construção do conhecimento”. O que significa que a criança “(...) vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros”.(Kishimoto,1998, p. 27). Por isso, uma criança só conhece, verdadeiramente, um objeto se “ (...)esse objeto passar pela sua experiência, pela sua ação, isto é, pelas suas mãos.(...) em termos simples (...) a criança conhece o objeto depois de tê-lo agido e manipulado” (Fonseca, 2008, p.80).

A criança conhece e experimenta usando o corpo. Observa, agarra, leva à boca, cheira, manipula objetos que sejam significativos para elas. As suas habilidades motoras “(...)

permitem-lhe produzir e reproduzir gestos que ele observa, e seu sistema perceptual crescente permite-lhe criar padrões apropriados de expressão verbal e não-verbais combinadas para se fazer compreendido” (Boyd & Bee, 2011, p. 14). Para Wilson e Hockenberry (2014, p.182), “as crianças de 1 a 3 anos inspecionam visualmente um objeto virando-o, elas podem coloca-lo na boca, cheirá-lo e tocá-lo várias vezes antes de se sentirem satisfeitas com a exploração.”

Descobrimo os objetos através dos cinco sentidos, a criança dá-lhes significado e situa-se no seu mundo físico e social (Dias, Correia & Marcelino, 2009; Correia & Dias, 2012). Segundo Vygotsky (1998), citado por Goularte, (2010, p.4), “ (...) o sujeito age sobre a realidade e interage com ela, construindo seus conhecimentos a partir das relações intra e interpessoais. Assim, de acordo com este autor, é na troca com outros sujeitos e consigo próprio que ele internaliza conhecimentos, papéis e funções sociais.”

O tato será o sentido mais utilizado pela criança para explorar o seu mundo físico e social, estando presente em todos os outros sentidos (Montagu, 1988). Para Muniz (2012), a visão, estando associada ao tato, também é muito importante na interação do bebé com os objetos. Segundo Davis (1979) e Brock, Dodds, Jarvis e Olusoga (2011), através da visão, a criança segue objetos (enquanto os agarra como forma de auxílio para a sua manipulação), ajudando o adulto a identificar o lugar para onde está a olhar.

Relativamente ao contacto com os objetos através paladar, Nascimento (2007) e Wilson e Hockenberry (2014), defendem que a criança até aos 3 anos se socorrem do paladar e do olfato para relembrar situações já vividas, colocando na boca os objetos para os conhecer e satisfazer a sua necessidade exploratória. Para Zorzi & Starling (2010), este sentido, permite distinguir o sabor das substâncias pelo contato com os recetores gustatórios.

Uma vez desenvolvida a capacidade de comunicação não-verbal, a criança passa a interagir com os objetos através da fala (Goularte, 2010). De acordo com Neto, Gauer e Furtado (2003, p.219) “(...) as crianças que desenvolvem bem a capacidade de comunicação não-verbal são as que se comunicam melhor e compreendem melhor a essência da interação humana”. Antes da criança ser capaz de articular palavras, “(...) interage vocalmente através de um conjunto de produções sonoras, tais como o choro, o riso, o palreio e a lalação, (...)” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008 p.15), sons indefinidos (Azevedo, 1998).

Neste sentido, pode-se afirmar que existem dois tipos de interações para a criança comunicar com os outros e com aquilo que a rodeia, interações não-verbais, realizadas através do paladar, do olhar, do olfato, do tato e das vocalizações (ou sons indefinidos), e as interações verbais, realizadas através do uso de palavras. Na sua relação com os objetos, a criança socorre-se destes dois tipos de interação.

3.1- A INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM O OBJETO DE TRANSIÇÃO, NO MOMENTO DE DORMIR

Em contexto de educação de infância, o(s) objeto(s) de transição assumem um papel importante no desenvolvimento da criança. O termo “objecto transicional” foi introduzido por Winnicott em 1953 no seu artigo *Transitional Objects and Transitional Phenomena* (Simão, 2013) e pode ser entendido como qualquer objeto escolhido pela criança (uma almofada, um boneco de peluche, fralda(s) ou chupeta(s)), desde que lhe transmita segurança e bem estar (Dias & Conceição, 2014). Para Simão (2013), a escolha do objeto de transição defere em função da idade da criança. As crianças com menos de um ano, normalmente, tendem a escolher algo inanimado e disponível no seu ambiente (por exemplo, um cobertor ou uma fralda de rosto) e as crianças por volta dos 18 meses tendem a optar por um objeto com um aspeto animado (por exemplo, um urso de peluche). Após os dois anos, a vinculação ao objeto de transição estabiliza-se ou assume um novo significado.

Para Santos (1999), o objeto de transição capacita a criança para situações precoces de separação e para Zatz, Zatz e Halaban (2007) e Hales, Yudofsky e Gabbard (2008) é uma representação simbólica da mãe. Simão (2013), Levisky (2000) e Costa (2011) defendem que o objeto de transição é a ponte entre o que é considerado pela criança confortável/familiar (o Eu) e o assustador/não-familiar (o não-Eu). Por esse motivo, as crianças usam esses objetos durante momentos considerados de *stress*, como o momento de deitar e sempre que saem de casa (Simão, 2013) e “aos poucos, a criança vai-se distanciando desses objetos de apego, (...)” (Pereira, Miura, Almeida, Squeff, Chem & Mello, 2008, p.105).

Segundo Zatz e Halahan, (2007), as crianças quando não encontram o seu objeto de transição parecem suportar com menos facilidade as partidas e ausências da mãe, sendo mais difíceis de consolar.

Na infância, a criança, normalmente, socorre-se do objeto de transição no momento de dormir. Segundo Maia e Pinto (2007) o sono é uma necessidade biológica e vital, essencial ao desenvolvimento e saúde da criança. Dias e Conceição (2014) referem que para que a criança realize um sono de qualidade poderá necessitar de se fazer acompanhar de um objeto que lhe faça companhia ao dormir, dando-lhe segurança.

No entanto, Geib (2007) afirma que há países onde as crianças não usam objetos de transição para dormir, pois as crianças dormem com os pais (por exemplo, no Japão ou na Coreia). As crianças maias contemporâneas, por exemplo, adormecem nos braços das mães (por vezes durante a amamentação).

Segundo Zatz e Halaban (2007), no momento de adormecer não se deve tirar o objeto de transição das crianças à força, nem se deve insistir para que elas o troquem por outro. Quando a transição estiver cumprida a criança, geralmente, perde o interesse pelo objeto, abandonando-o espontaneamente (normalmente este comportamento evidencia-se entre os dois e os cinco anos).

A chupeta é uma dos objetos de transição mais utilizados nos primeiros anos de vida. No entanto, há autores, como Sudo (2012, p.34), que consideram que o uso abusivo de chupetas é um problema de Saúde Pública, “A sucção da chupeta, diferentemente daquela praticada no peito, leva à utilização de um grupo muscular que não é acionado quando o bebê é amamentado”. Este autor explica que a chupeta é um produto industrializado, fabricado com materiais que não apresentam a mesma elasticidade que a pele humana e que o bebê adapta a cavidade oral ao formato da chupeta.

Também Biasotto-Gonzalez, Gonzalez e Tosato (2005), afirmam que as chupetas podem ser desencadeadoras de disfunções na articulação temporomandibular, por causarem mordida aberta anterior, retruso da mandíbula, mordida cruzada posterior entre outras deformações na cavidade oral. O uso excessivo da chupeta pode ter consequências para o desenvolvimento da fala, da linguagem e das estruturas orofaciais, uma vez que as crianças que usam a chupeta em excesso poderão não ter força na musculatura bocal para executar alguns sons (Sudo, 2012).

Por outro lado, Pereira (2007) relembra que existem crianças que nunca usaram chupetas e têm problemas ortodônticos, ou seja, defende que não se pode dar como provado que o uso das chupetas está diretamente relacionado com os problemas ortodônticos.

Gonsalves (2003) afirma que o uso das chupeta não é prejudicial para adormecer, defendendo que as chupetas devem ser usadas apenas em momentos de relaxamento, antes de adormecer e que não devem ser usadas como consolo. O mesmo autor afirma que “Se a criança só usa chupeta nos momentos de relaxamento, é provável que a abandone com facilidade. (...) não é aconselhável tirar a chupeta de maneira súbita e forçada” (p.76).

Domingues (2011) defende que as crianças que usam chupeta têm menos risco da síndrome de morte súbita. Recomenda que a chupeta seja dada à criança sempre que esta vai dormir, mesmo que sejam pequenas sestas diurnas. No entanto, relembra que a chupeta só deve ser usada até um ano de idade.

Para Cordeiro (2010) e Dias e Conceição (2014), o adulto deve facultar os objetos de transição, no momento da sesta (e sempre que a criança necessitar), uma vez que assim a criança se sente segura, aceitando este momento de separação do adulto de referência.

Valorizando o objeto de transição como indutor do sono e considerando as diferentes formas de interação da criança com os objetos, interação verbal e não-verbal (Neto, Gauer & Furtado, 2003), este estudo visa refletir sobre o objeto de transição, identificando e descrevendo as formas de interação da criança pequena com o(s) seu(s) objeto(s) de transição no momento da sesta, em contexto de creche.

4- METODOLOGIA

4.1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Em contexto de PES (creche) fui observando a interação das crianças com o(s) seu(s) objeto(s) de transição, no momento da sesta e fui recolhendo evidências do papel desse objeto, neste momento de separação. Por exemplo, em outubro observei a educadora a deixar de dar a chupeta a duas crianças, no momento da sesta (uma que tinha 21 meses e outra que tinha 12 meses), ainda que as crianças em casa continuavam a usá-las.

Em novembro, apenas cinco crianças usavam objetos transicionais para dormir. Dessas cinco que usavam o objeto para dormir, quatro usavam apenas nesse momento e apenas duas delas usavam este o objeto em ocasiões de *stress*.

No dia 5 de Novembro de 2014, uma criança (MC de 14 meses) que dormia com um peluche e uma chupeta, adormeceu sem os seus objetos de transição, não tendo chorado, nem acordado a meio da sesta. A mesma criança, no dia 10 de Novembro de 2014, dormiu só com o peluche e não usou a chupeta.

Observei, ainda, que uma criança (L,16 meses) pedia a chupeta frequentemente no momento da sesta e durante o dia. E que a C. (15 meses) só usava os objetos (fralda de rosto e chupeta) para dormir, enquanto que o R. (15 meses) usava os objetos (fralda de rosto e chupeta) também em outras atividades da sua rotina diária.

Ao observar estes diferentes comportamentos em crianças que tinham o mesmo tipo de objeto de transição surgiu a dúvida: “Quais as interações que R. e C. estabelecem com os seus objetos de transição, após se deitarem no catre, até adormecerem?”. Assim, encetei este ensaio investigativo qualitativo-descritivo de índole exploratório com dados quantitativos. Conforme Fernandes, 1991, citado por Feteira (2012, p.18) “O foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes e convicções”.

Procurando refletir sobre o objeto de transição em contexto de creche e questionar o tipo de interações da criança C e da criança R com o(s) seu(s) objeto(s) de transição, apresentase de seguida os participantes do estudo.

4.2 - PARTICIPANTES DO ESTUDO

Participaram neste estudo duas crianças, uma criança do género feminino (C.) e uma do sexo masculino (R.), ambos com 15 meses (em outubro de 2014) e ambos pertencentes ao grupo de crianças da sala de 1 e 2 anos de uma creche da região centro de Portugal. Os dados prévios da observação em contexto de Prática de Ensino Supervisionada revelaram que ambos usavam uma chupeta e uma fralda de rosto durante a sesta. A C só usava estes objetos para dormir e só ficava tranquila, no catre, quando os tinha junte de si enquanto que o R. também usava a chupeta durante todos os momentos de rotina.

Em termos de desenvolvimento, a C. e o R. interagem facilmente com os objetos da sala (por exemplo, livros ou legos) e com os adultos presentes na sala de atividades, sorrindo-lhes quando os viam. Conforme Papalia & Olds, (2000, p.155):

“Quando os bebês querem ou precisam de alguma coisa, eles choram; quando se sentem sociáveis, sorriem ou riem; quando suas mensagens são respondidas, cresce o seu senso de ligação com as outras pessoas”.

A C. e o R. exploravam os objetos da sala através dos cinco sentidos, ainda que o sentido mais utilizado fosse o paladar, revelavam ter prazer em levar objetos à boca, situando-se no estágio oral de Freud (Monteiro & Ferreira, 2009). A C. (15 meses) revelava ter algum equilíbrio quando se deslocava, no entanto, ainda caía muitas vezes. O R. (15 meses) subia e descia mesas e cadeiras com facilidade, revelando destreza motora. Conforme Carvalho, (2005, p.130) “É essencialmente através de interações sensoriais e motoras que a criança descobre, sente, experimenta e conhece o mundo que a rodeia”.

Em termos linguísticos, a C. e o R. ainda não produziam palavras, apenas produziam sons indefinidos, característica desta fase de desenvolvimento (Sprinthall & Sprinthall, 1990).

4.3 - INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Para a realização deste estudo, optou-se pela observação direta² através do registo videográfico, isto é, através de uma filmagem que capta “ (...) sons e imagens que reduzem muitos aspectos que podem interferir na fidedignidade da coleta dos dados observados” (Belei, Gimenez-Paschoal, Nascimento, Matsumoto, 2008, p.192). Os dados recolhidos por esta via foram corroborados por registos fotográficos e notas de campo.

Os dados recolhidos foram sujeitos a uma análise de conteúdo, numa tentativa de “(...) reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (Moraes, 1999, p.8). As categorias de análise definidas foram a interação não-verbal e verbal com os objetos de transição. Como subcategorias da categoria interação não-verbal, considerou-se a i) interação através do tato; ii) interação através do paladar e iii) interação através do olhar. No que se refere às subcategorias da interação verbal, considerou-se a i) interação através de sons indefinidos e ii) interação através de palavras.

No que se refere à interação através do tato, consideraram-se todas as interações da criança com o objeto e todas as interações que o adulto induziu a criança a estabelecer com o objeto (por exemplo, quando o adulto colocava o objeto em contacto com a pele

² Técnica de recolha de dados a partir da observação espontânea (Cunha, 1982)

da C. e R.). As interações através do paladar incluíram o contato bucal da criança com o objeto (com ou sem a colaboração do adulto) e as interações através do olhar, as evidências do olhar da criança para com o objeto de transição.

Nas interações através de sons indefinidos, consideraram-se as gargalhadas, as lalações e os palreios sempre que a criança olhava os objetos de transição. Por fim, nas interações através de palavras consideraram-se todas as palavras que a criança dizia sempre que olhava para os objetos de transição.

4.4 -PROCEDIMENTO

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche do Mestrado em Educação Pré-Escolar (ESECS/IPL), no ano letivo 2014/2015, foi sendo observado que havia crianças que se socorriam dos seus objetos de transição para adormecer e que as interações que realizavam com estes objetos era muito diversificada. Face a esta situação, definiram-se os objetivos do estudo e a metodologia a seguir (participantes, instrumentos de recolha de dados, procedimentos). Solicitou-se autorização superior (ver anexo XII) e, com a anuência de todos os intervenientes, delineou-se o cronograma de recolha de dados (data e horas). Assim, ficou definido que os dados seriam recolhidos através de observação direta, notas de campo e vídeos nos dias 24,25,6 de Novembro e 1,2,3,9,10 de Dezembro de 2014, das 12h15 às 12h20, aproximadamente (ver Anexo XIII). Realizaram-se, assim, 8 observações³.

Deste modo, enquanto a minha colega, a AAE e a Educadora realizavam a higiene e deitavam as outras crianças, eu preparava as câmaras e os meios para tirar notas (Ver anexo XIV). Após as crianças estarem deitadas no catre, começava a gravar e a registar todos os momentos que considerava relevantes

No total observei cada criança oito vezes tendo a observação oscilado entre os 2 minutos e 40 segundos e os 10 minutos, conforme quadro 1:

³ De referir que a observação 1 (24.11.2014) foi feita com o auxílio de duas câmaras de vídeo por questões de equipamento

Participante C.			
Nº de observações	Dia	Vídeo	Duração
1 ⁴	24/11/2014	1	2m:40s
		2	6m:04s
2	25/11/2014	3	4m:47s
3	26/11/2014	4	7m:40s
4	1/12/2014	5	5m:12s
5	2/12/2014	6	4m: 25s
6	3/12/2014	7	6m:55s
7	9/12/2014	8	7m:16s
8	10/12/2014	9	9m:50s
Participante R.			
Nº de observações	Dia	Vídeo	Duração
9	24/11/2014	10	4m:09s
10	25/11/2014	11	5m:24s
11	26/11/2014	12	4m:54s
12	1/12/2014	13	8m:33s
13	2/12/2014	14	10m:00s
14	3/12/2014	15	10m:00s
15	9/12/2014	16	6m:52s
16	10/12/2014	17	4m:58s

Quadro 1 – número de vídeos e sua duração

Após a recolha de dados, em janeiro de 2015 fiz a transcrição dos vídeos e em fevereiro de 2015 iniciou-se a análise dos dados (ver Anexo XV a Anexo XX, inclusive). Os dados foram organizados em categorias de análise, (interação não-verbal e verbal). Como subcategorias da categoria interação não-verbal, considerou-se a i) interação através do tato; ii) interação através do paladar e iii) interação através do olhar. No que se refere às subcategorias da interação verbal, considerou-se a i) interação através de sons indefinidos e ii) interação através de palavras), por dia de observação. Da análise qualitativa dos dados, resultaram frequências e percentagens, conforme ponto seguinte.

5- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Os dados recolhidos durante os oito dias previamente mencionados, permitiram identificar as interações das crianças C. e R. com os seus objetos de transição ao adormecer, no momento da sesta.

⁴ De referir que a observação 1 (24.11.2014) foi feita com o auxílio de duas câmaras de vídeo por questões de equipamento, sendo que o vídeo 2 é a continuação do 1, uma vez que a câmara foi substituída assim que se desligou

Os dados foram agrupados de acordo com a tipologia de interação da criança C e R. com os dois objetos de transição (chupeta e fralda), por dia e por interação das duas crianças com cada um dos objetos de transição, por categorias/subcategorias de análise.

Após a análise de conteúdo, os dados foram contabilizados e organizados em gráficos por dia de observação da criança em estudo. Assim, os dados recolhidos no dia 24 de Novembro de 2014 (participante C), são apresentados no gráfico 1:

5.1 - DADOS DA PARTICIPANTE C.

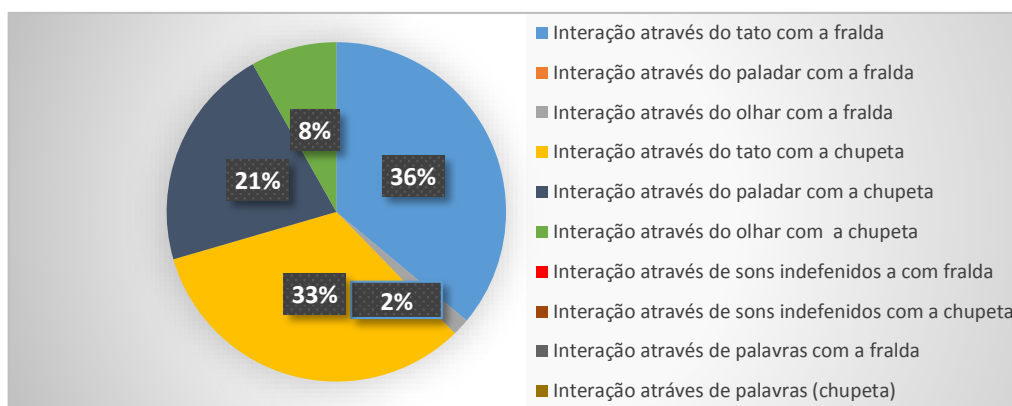


Gráfico 1 – Evidências (em %) da interação com cada objeto de transição (24/11/2014- Participante C.)

O gráfico 1 mostra que, no dia 24 de Novembro, a C. interagiu de forma mais evidente através do tato com a fralda (36%). Seguidamente, a interação mais evidente foi com a chupeta através do tato (33%). Interagiu, ainda, com a chupeta através do paladar (21%), através do olhar (8%) e com a fralda através do olhar (2%). De referir que, neste dia, não foram evidentes interações através de sons indefinidos e através de palavras, nem com a chupeta nem com a fralda.

Uma das imagens captada no dia 24 de Novembro de 2014, mostra a C. a interagir através do tato e do olhar com a chupeta:



Figura 1 – A C. a puxar o cordão e a olhar para a chupeta que entretanto saiu da boca - anexo XV – Video1-24/11/2014-1m:18s

Os dados recolhidos no dia 25 de Novembro de 2014 apresentam-se no gráfico 2:

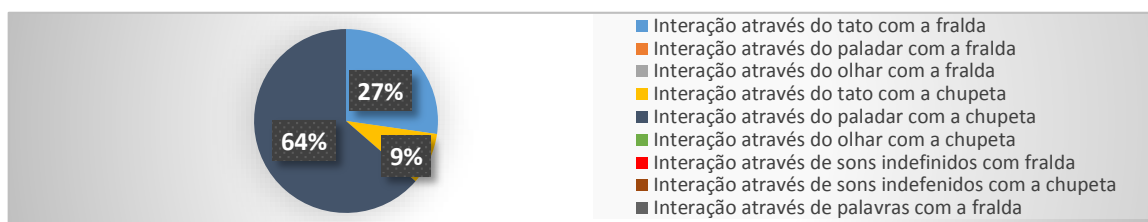


Gráfico 2 – Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição (25/11/2014- Participante C.)

O gráfico 2, revela que no dia 25 de Novembro de 2014, a interação mais evidente foi a interação através do paladar com a chupeta (64%). Interagiu ainda, através do tato com a fralda (27%) e a interação através do tato com a chupeta (9%).

Os dados recolhidos no dia 26 de Novembro de 2014 apresentam-se no gráfico 3:

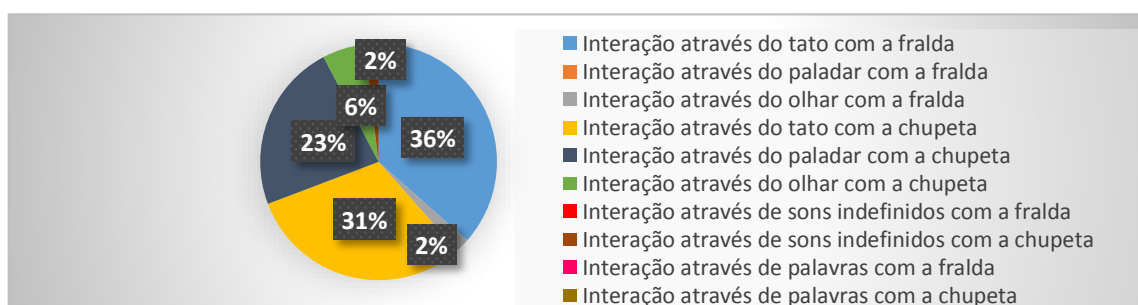


Gráfico 3 – Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição- 26/11/2014- Participante C.

O gráfico 3 revela que, no dia 26 de Novembro de 2014, a percentagem com valor mais elevado que surge é através da interação do tato com a fralda (36%), seguida da interação através do tato com a chupeta (31%). Depois surge a interação através do paladar com a chupeta (23%), a interação através do olhar com a chupeta (6%), a interação através de sons indefinidos com a chupeta (2%) e a interação através do olhar com a fralda (2%).

Os dados recolhidos no dia 1 de dezembro de 2014 apresentam-se no gráfico 4:

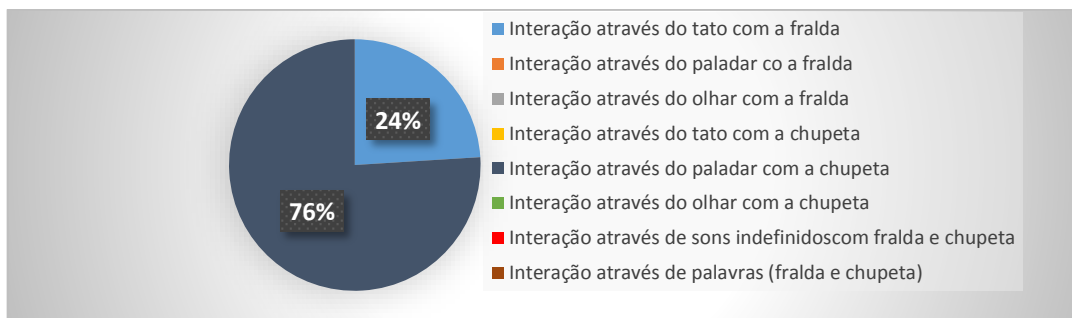


Gráfico 4 – Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição (1/12/2014- Participante C.)

O gráfico 4 revela que, no dia 1 de Dezembro de 2014, foram evidentes dois tipos de interações, a interação através do paladar com a chupeta (76%) e a interação através do tato com a fralda (24%).

Os dados recolhidos no dia 2 de dezembro de 2014 apresentam-se no gráfico 5:

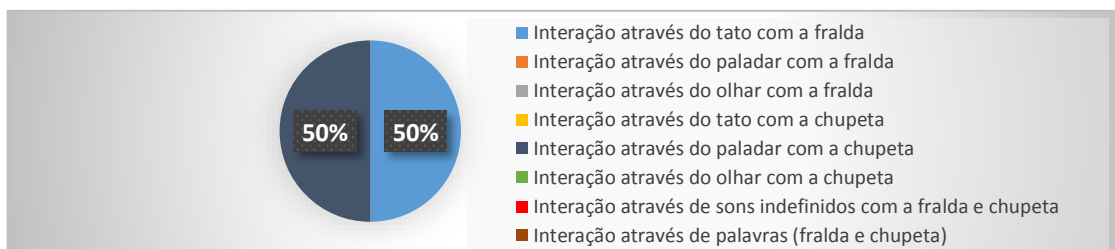


Gráfico 5 – Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição (2/12/2014- Participante C.)

O gráfico 5 revela que, no dia 2 de Dezembro de 2014, foram evidentes dois tipos de interações: a interação através do paladar com a chupeta (50%) e a interação através do tato com a fralda (50%).

Os dados recolhidos no dia 3 de Dezembro de 2014 apresentam-se no gráfico 6:

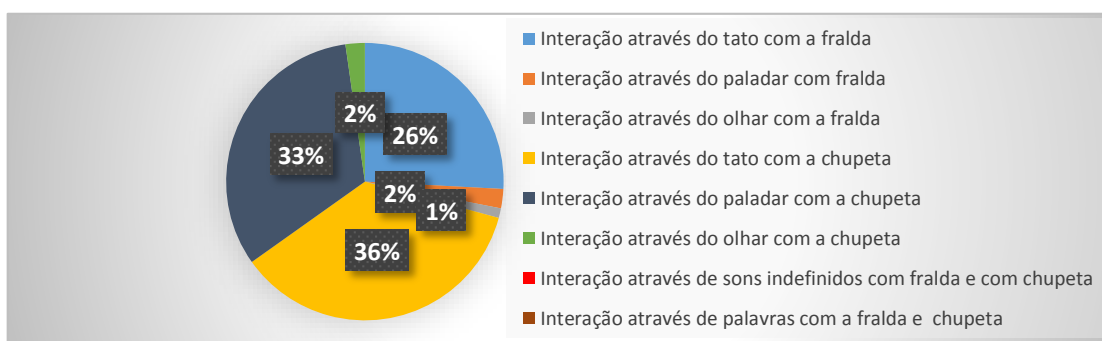


Gráfico 6 – Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição (3/12/2014- Participante C.)

Os dados do gráfico 6 revela que no dia 3 de dezembro de 2014, a interação mais evidente foi através do tato com a chupeta (36%), seguida da interação através do paladar com a

chupeta (33 %). As outras formas de interações evidentes foram através do olhar com a fralda (1%), através do olhar com a chupeta (2%), através do tato com a fralda (26%) e através do paladar com a fralda (2%). Não se verificaram evidências de interações através das palavras e sons indefinidos nem com a fralda e nem com a chupeta.

Os dados recolhidos no dia 9 de Dezembro de 2014 apresentam-se no gráfico 7:

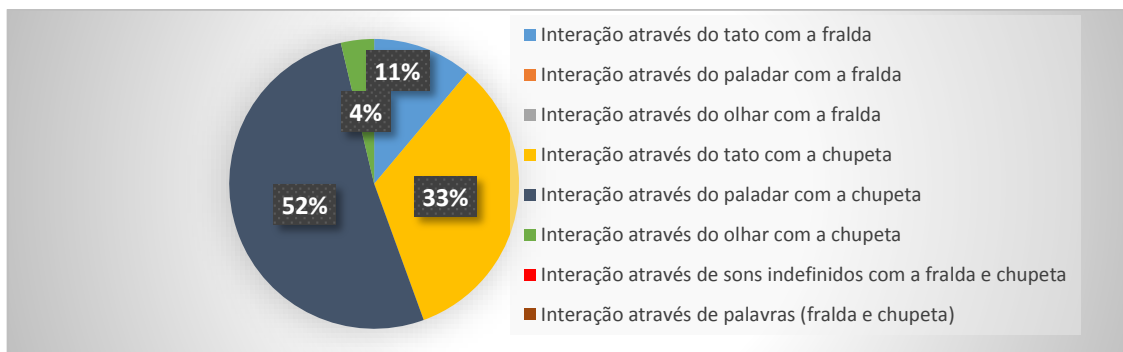


Gráfico 7– Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição (9/12/2014- Participante C.)

O gráfico 7 revela que, no dia 9 de Dezembro de 2014, as interações evidentes foram a interação com a chupeta através do paladar (52%), a interação através do tato com a chupeta (33%), a interação através do tato com a chupeta (11%) e a interação através do olhar com a chupeta (4%). Não se verificaram evidências de interações através de palavras e sons indiferenciados com a fralda e com a chupeta nem interações através do paladar e do olhar com a fralda.

Os dados recolhidos no dia 10 de Dezembro de 2014 apresentam-se no gráfico 8:

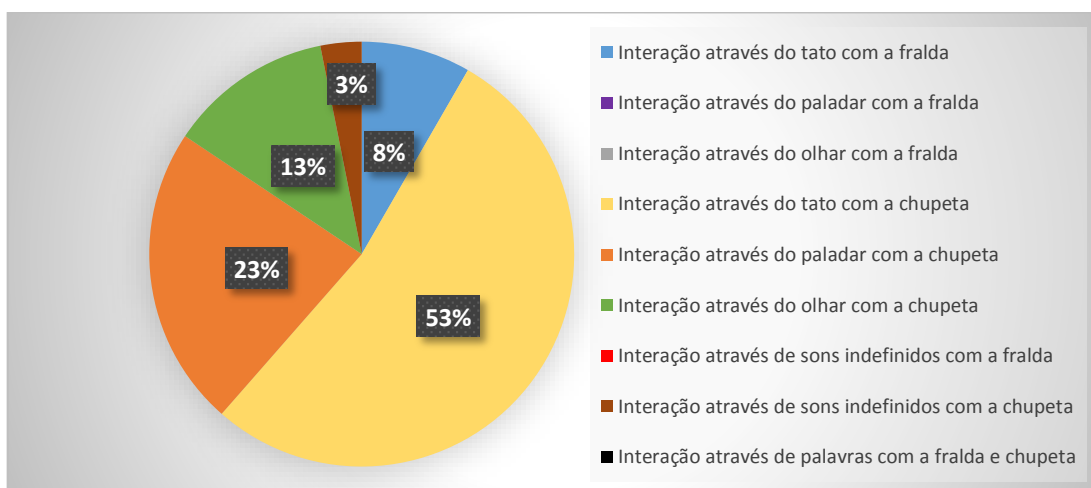


Gráfico 8 - Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição (10/12/2014- Participante C.)

O gráfico 8 revela que, no dia 10 de Dezembro de 2014, as interações evidentes foram a interação através do tato com a chupeta (53%), a interação através do paladar com a

chupeta (23%), a interação através do olhar com a chupeta (13 %), a interação através de sons indefinidos com a chupeta (3%) e a interação através do tato com a fralda (8 %). Não se verificaram evidências de interações através de sons indefinidos com a fralda, através do olhar com a fralda e através de palavras com a fralda e com a chupeta.

De forma a sintetizar, a informação dos gráficos 1 a 8, foi construído o gráfico 9 com o total das observações:

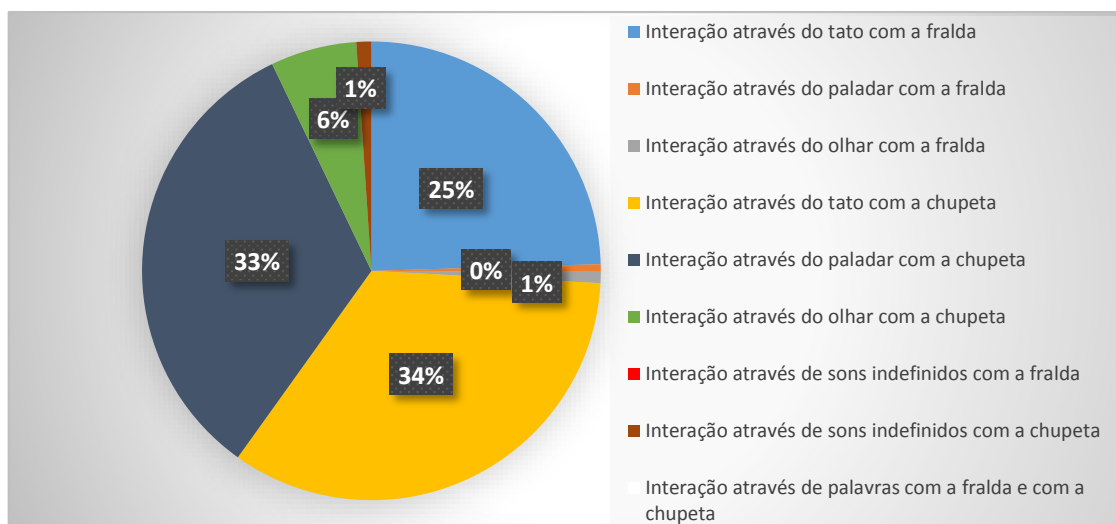


Gráfico 9 - Percentagem de evidências por subcategorias com cada objeto de transição⁵

Os dados do gráfico 9 revelam que a criança em estudo interagiu com a fralda através do tato (25%), do paladar (1%) e do olhar (1%). Com a chupeta, as interações surgiram através do tato (34%), do paladar (33%), do olhar (6%) e de sons indefinidos (1%).

De acordo com Dias e colaboradores (2009) e Correia e Dias (2012), a criança pequena desenvolve-se e aprende através dos sentidos. Interagindo verbal e não verbalmente (Neto, Gauer & Furtado, 2003) com o seu objeto de transição (Dias & Conceição, 2014; Fonseca, 2008), a criança em estudo optou por conhecer o seu mundo físico mais imediato através do tato (Montagu, 1988; Muniz, 2012) e do paladar. Nascimento (2007) e Wilson e Hockenberry (2014) defendem que a criança até aos 3 anos se socorre do paladar para satisfazer a sua necessidade exploratória. Ao explorar os objetos, a criança vai compreendendo a sua função (Fonseca, 2008) e aprendendo a sentir-se segura no mundo em que está inserida (Cordeiro, 2010).

⁵ As percentagens estão arredondadas às unidades por esse motivo, existe um valor de 0% que aparece representado a laranja escuro, esse valor corresponde às interações através do paladar com a fralda, o que significa que existiram mas não foram significativas, ou seja o seu valor foi inferior a 0,5%

Os dados foram organizados por interação da criança com cada um dos objetos de transição (ver gráfico 10).

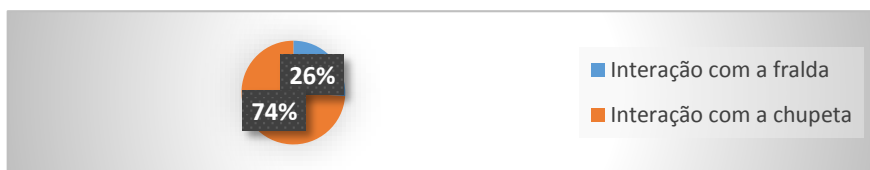


Gráfico 10- Interação da criança C. por objeto de transição nas 8 observações

Os dados do gráfico 10 revelam que a criança C., nos 8 momentos de observação, interagiu, predominantemente, com a chupeta (74%). A ideia da chupeta ser um objeto de transição que dá segurança à criança é defendida por Gonçalves (2003) e Domingues (2011).

A interação com a fralda surge em menor percentagem (26%). A fralda é, de acordo com Dias e Conceição (2014), um dos objetos de transição eleitos pelas crianças pequenas.

Estes dados levam-me a induzir que, o objeto de transição predileto de C, para adormecer, era a chupeta. A C. interagiu através do olhar com a chupeta (6%) o que corrobora o que o Davis (1979) afirmou ao dizer que ao identificamos o lugar para onde o bebé está a olhar, percebemos qual o objeto que lhe chama a atenção.

5.2 - DADOS DO PARTICIPANTE R.

Os dados recolhidos no dia 24 de Novembro de 2014 relativamente ao participante R, apresentam-se no gráfico 11:

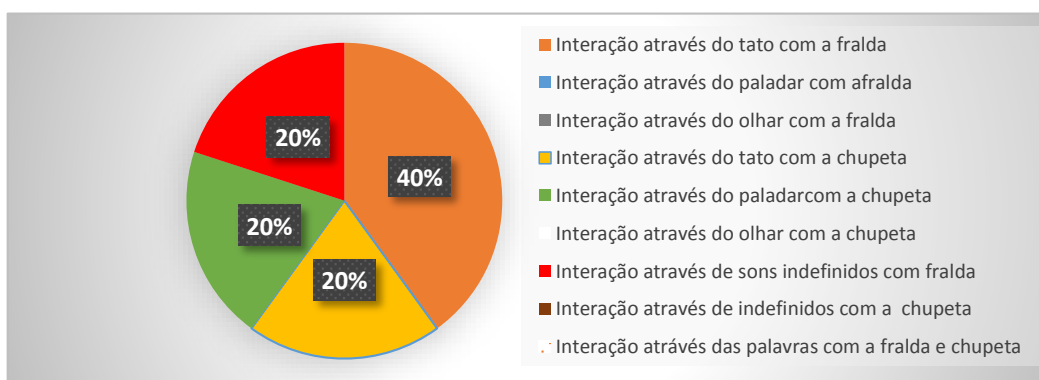


Gráfico 11 - Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição (24/11/2014- Participante R.)

O gráfico 11 revela que no dia 24 de Novembro de 2014, o R. interagiu de forma mais evidente através do tato com a fralda (40%). De seguida surgem as interações através de sons indiferenciados com fralda e chupeta (20%), através do tato com a chupeta (20%) e a interação com a chupeta através do paladar (20%).

Os dados recolhidos no dia 25 de Novembro de 2014 apresentam-se no gráfico 12:

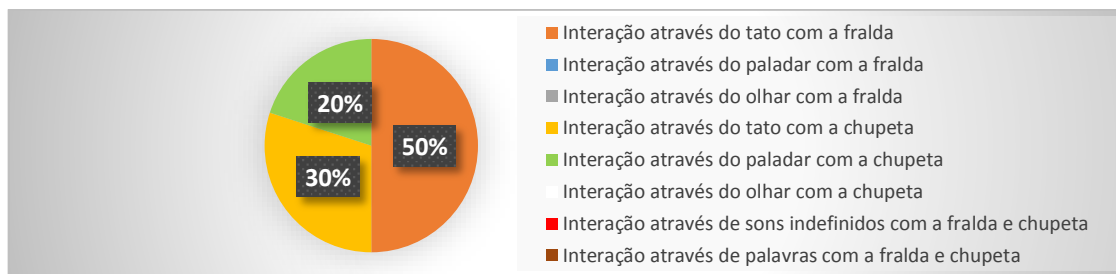


Gráfico 12– Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição- 25/11/2014 (Participante R)

O gráfico 12 revela que, no 25 de Novembro de 2014, foram evidentes interações através do tato com a fralda (50%), através do tato com a chupeta (30%) e através do paladar com a chupeta(20%).

Os dados recolhidos no dia 26 de Novembro de 2014 apresentam-se no gráfico 13:

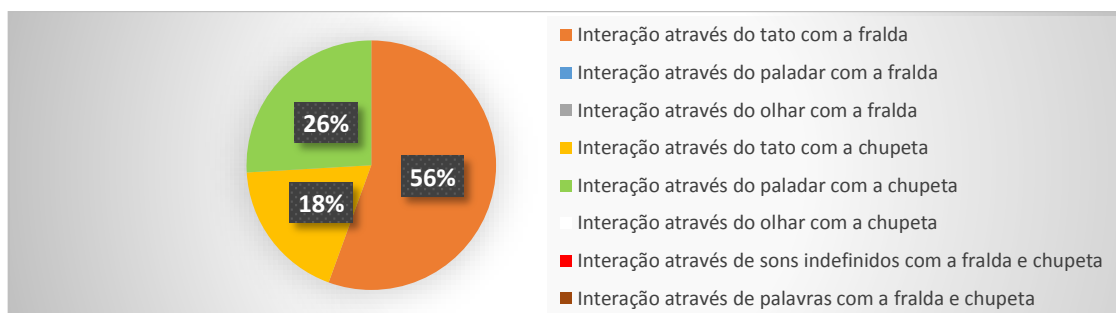


Gráfico 13– Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição- 26/11/2014 (Participante R.)

Os dados do gráfico 13 revelam que no 26 de Novembro de 2014, foram evidentes interações através do tato com a fralda (56%), através do paladar com a chupeta (26%) e através do tato com a chupeta (18%).

Os dados recolhidos no dia 1 de Dezembro de 2014 apresenta-se no gráfico 14:

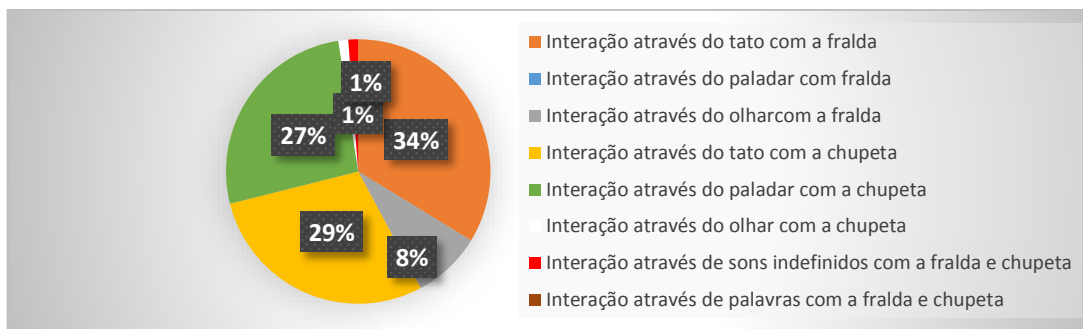


Gráfico 14– Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição (1/12/2014- Participante R.)

Os dados do gráfico 14 revelam que, no dia 1 de Dezembro de 2014, foram evidentes interações através do tato com a fralda (34%), através do tato com a chupeta (29%), através do paladar com a chupeta (27%), através do olhar com a fralda (8%), através do olhar com a chupeta (1%) e através de sons indefinidos com a fralda e chupeta (1%).

A imagem captada no dia 1 de Dezembro de 2014 que mostra o R. a interagir através do tato e do olhar com a fralda (figura 2):



Figura 2 – “ R. agarra na fralda com as duas mãos. Ele olha na direção desta” (Vídeo 13, dia 1 de Dezembro de 2014, anexo XVIII - 1m:53s).

Os dados recolhidos no dia 2 de Dezembro de 2014 apresentam-se no gráfico 15:

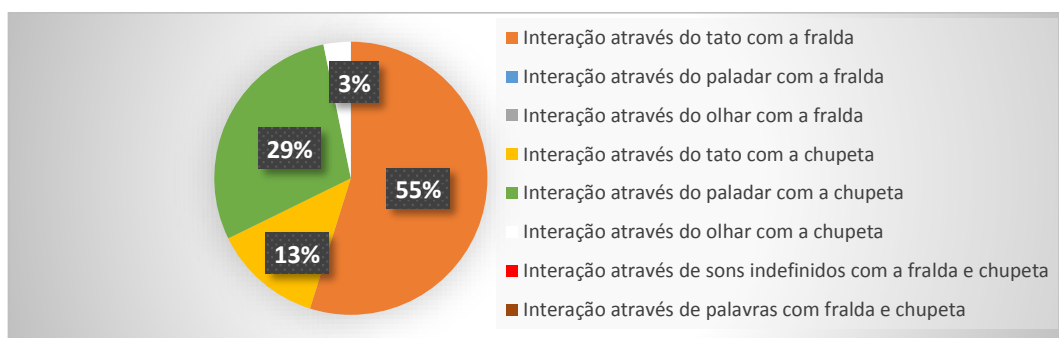


Gráfico 15– Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição- 2/12/2014 (Participante R.)

O gráfico 15 revela que, no dia 2 de Dezembro de 2014, foram evidentes interações através do tato com a fralda (55%), através do paladar com a chupeta (29%), através do tato com a chupeta (13%) e através do olhar com a chupeta (3%).

Os dados recolhidos no dia 3 de Dezembro de 2014 apresentam-se no gráfico 16:

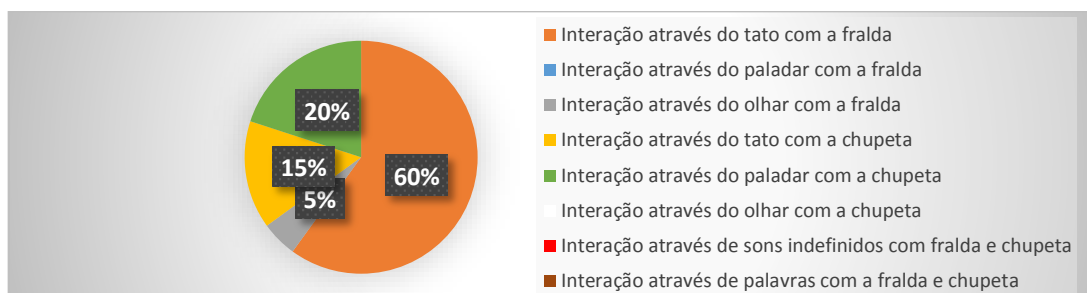


Gráfico 16– Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição- 3/12/2014 (Participante R.)

O gráfico 16 revela que, no dia 3 de Dezembro de 2014, foram evidentes interações através do tato com a fralda (60%), através do paladar com a chupeta (20%), através do tato com a chupeta (15%) e através do olhar com a fralda (5%).

Os dados recolhidos no dia 9 de Dezembro de 2014 apresentam-se no gráfico 17:



Gráfico 17– Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição- 9/12/2014 (Participante R.)

O gráfico 17 revela que, no dia 9 de Dezembro de 2014, foram evidentes interações através do tato com a fralda (47%), através do paladar com a chupeta (37%) e através do tato com a chupeta (16%).

Os dados recolhidos no dia 10 de Dezembro de 2014 apresentam-se no gráfico 18:

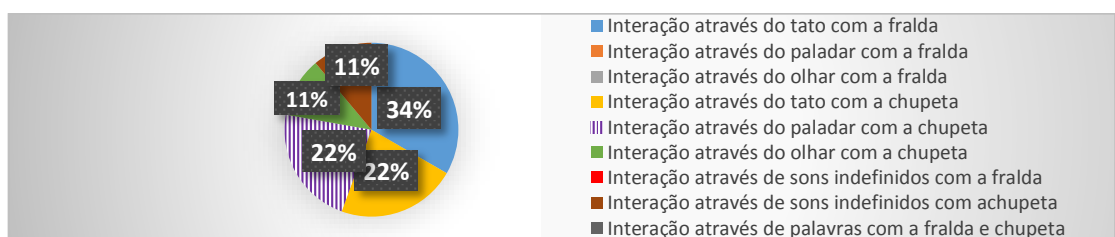


Gráfico 18– Evidências (em %) de interação com cada objeto de transição- 10/12/2014- (Participante R.)

O gráfico 18 revela que, no dia 10 de Dezembro de 2014, foram evidentes interações através do tato com a fralda (34%), através do tato com a chupeta (22%), através do paladar com a chupeta (22%), através de sons indefinidos com a chupeta (11%) e através do olhar com a chupeta (11%).

De forma a sintetizar, a informação dos gráficos 11 a 18, foi construído o gráfico 19 com o total das observações:

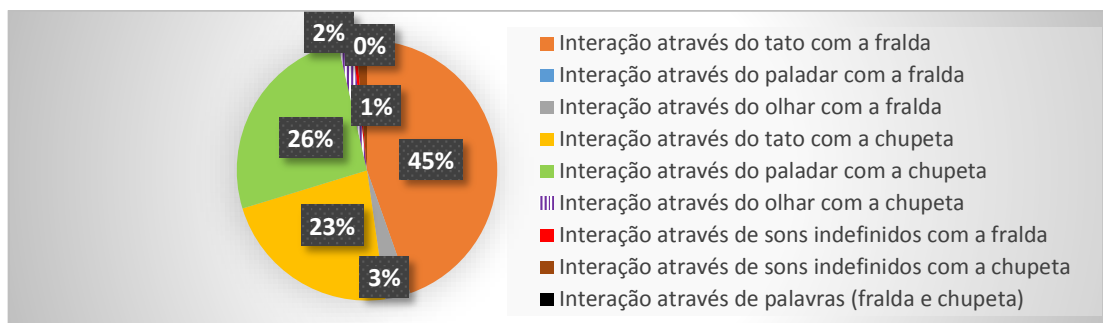


Gráfico 19 - Percentagem de evidências por subcategorias com cada objeto de transição⁶

O gráfico 19 revela que, as interações do R. com os objetos de transição ocorrem através do tato com a fralda (45%), através do paladar com a chupeta (26%), através do tato com a chupeta (23%), através do olhar com a fralda (3%), através do olhar com a chupeta (2%) e através de sons indiferenciados com a chupeta (1%). Não foram evidentes interações através de palavras com a fralda ou com a chupeta, nem interações através do paladar com a fralda.

R. interagiu através do tato apoiando Montagu (1988) e Muniz (2012) quando afirmam que é através do tato que a criança explora o mundo que a circunda. Interagiu também com os objetos de transição através do paladar, corroborando a necessidade da criança em conhecer os objetos levando-os à boca (Wilson & Hockenberry, 2014). Para Nascimento (2007) e Dias e Conceição (2014), esta forma de interação contribuirá para que a criança se sinta segura e protegida uma vez que a induzirá a visitar situações já vividas.

No momento da sesta, nas oito observações realizadas, a criança R. interagiu com os dois objetos de transição através do olhar. Davis (1979) e Brock, Dodds, Jarvis e Olusoga

⁶ As percentagens estão arredondadas às unidades por esse motivo, existe um valor de 0% que aparece representado a vermelho, esse valor corresponde às interações através de sons indiferenciados com a fralda, o que significa que existiram mas não foram significativas, ou seja o seu valor foi inferior a 0,5%

(2011) defendem que a criança pequena usa a visão para seguir um objeto, agarrando-o e apropriando-se das suas características.

As evidências de interação através de sons indefinidos (1%) corroboram os dados de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), quando afirmam que as crianças pequenas usam sons indiferenciados para interagir.

Os dados foram organizados por interação da criança com cada um dos objetos de transição, no gráfico 20:

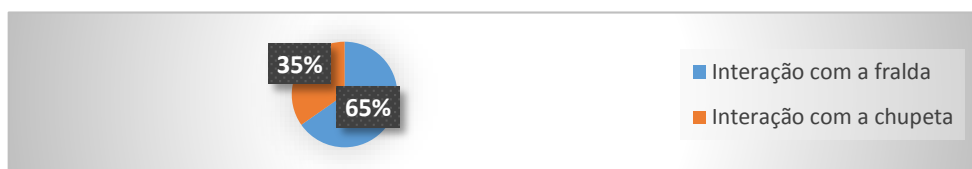


Gráfico 20 - Interação da criança R. por objeto de transição nas 8 observações

Os dados do gráfico 20 revelam que a criança R., nos 8 momentos de observação, interagiu, predominantemente, com a fralda (65%). A fralda é, de acordo com Dias e Conceição (2014), um dos objetos de transição eleitos pelas crianças pequenas. A interação com a chupeta surge em menor percentagem (35%). Para Gonsalves (2003) e Domingues (2011) a chupeta é o objeto de transição que dá segurança à criança.

Estes dados leva-me a induzir que, o objeto de transição predileto de R., para adormecer, é a fralda de rosto.

Apresentados os dados, por dia de observação para cada criança, de seguida apresentam-se os dados das interações das **duas crianças** por categorias/subcategorias de análise (gráfico 21):

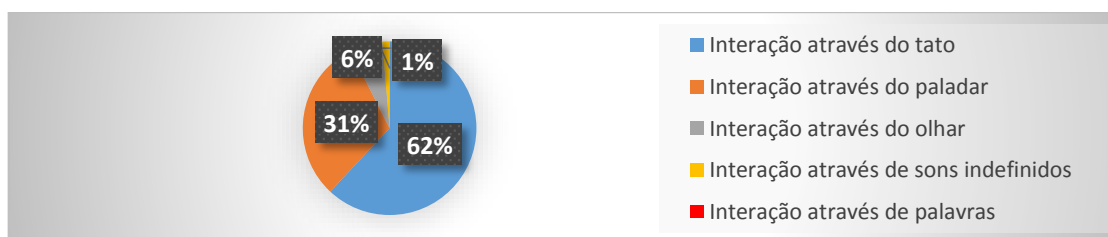


Gráfico 21- Interação das duas crianças com a fralda e a chupeta nos 8 momentos de observação

Os dados do gráfico 21 revelam que, os participantes em estudo, em média, interagiram com os objetos de transição através do tato (62%), do paladar (31%) e do olhar (6%) e de

sons indefinidos (1%). De acordo com Dias e colaboradores (2009) e Correia e Dias (2012), a criança pequena desenvolve-se e aprende através dos sentidos. Interagindo verbal e não verbalmente (Neto, Gauer & Furtado, 2003) com o seu objeto de transição (Dias & Conceição, 2014; Fonseca, 2008), as crianças em estudo optaram por conhecer o seu mundo físico através do tato (Montagu, 1988; Muniz, 2012) e do paladar. Nascimento (2007) e Wilson e Hockenberry (2014) defendem que a criança até aos 3 anos se socorre do paladar para satisfazer a sua necessidade exploratória. Para Nascimento (2007) e Dias e Conceição (2014), este tipo de interação contribuirá para que a criança se sinta segura e protegida uma vez que a induzirá a revisitar situações já vividas. Os dados também corroboram que a criança pequena usa a visão para seguir um objeto, agarrando-o e apropriando-se das suas características, ideia defendida por Davis (1979) e Brock, Dodds, Jarvis e Olusoga (2011). Pode-se, assim, afirmar que as crianças interagiram em maior percentagem através de interações não-verbais. No entanto, as evidências de interação através de sons indefinidos, corroboram Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), quando afirmam que as crianças pequenas usam sons indefinidos para interagir. Ao explorar os objetos, a criança vai compreendendo a sua função (Fonseca, 2008) e aprendendo a sentir-se segura no mundo em que está inserida (Cordeiro, 2010).

Em síntese, observando e descrevendo as interações das crianças com os seus objetos de transição desde que a criança se deitou no catre até ao adormecer, permitiu-nos aferir e refletir sobre as interações que C e R. estabeleceram com os seus objetos de transição. Os dados revelam que as crianças pequenas interagem com os objetos de forma verbal e não-verbal e evidenciam o predomínio de interações não-verbais (através do tato, do paladar e do olhar) em detrimento de interações verbais (através de sons indefinidos e/ou através de palavras). Considerando a idade cronológica das crianças em estudo (15 meses), estes dados reforçam a ideia da criança pequena como um ser competente que encontra formas diversificadas para conhecer e se situar no mundo que a rodeia. Por fim, os dados levam-nos a induzir que as crianças em estudo têm preferências quanto ao objeto de transição, a C pela chupeta, e o do R. pela fralda.

CONCLUSÃO DA PARTE I

Em conclusão, no capítulo I (Dimensão Reflexiva em Creche) tive a oportunidade de refletir sobre aspetos que surgiram em contexto de creche e que muitas vezes não lhes é dada a importância merecida, tais como a brincadeira livre, a alimentação, os cuidados de saúde e a adaptação à creche das crianças de 1/2 anos. Conclui, com esta reflexão, que é importante refletir sobre estes aspetos porque têm implicações no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 1/2 anos.

No capítulo II apresentei o meu ensaio investigativo que tinha como finalidade identificar e discutir as interações que R. e C. estabeleciam com os seus objetos de transição, após se deitarem no catre, até adormecerem. Este ensaio qualitativo-descritivo de índole exploratório, com dados quantitativos revelou que a maioria das interações com os objetos de transição é feita através do tato e que os objetos de transição ajudam a criança a aceitar o tempo de separação.

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM-DE- INFÂNCIA

Esta segunda parte apresenta o capítulo III e o capítulo IV. O capítulo III é referente à dimensão reflexiva em jardim-de-infância e abarca os seguintes indicadores de referência:

a) contextualização da Prática Pedagógica: Jardim-de-Infância dos Pinheiros, sala 2, grupo com idades entre os 3 e os 6 anos; b) o que é ser educador em contexto de Jardim-de-Infância (estratégias do educador, na Área de Expressão e Comunicação, na Área de Formação Pessoal e social e na Área do Conhecimento do Mundo).

O capítulo IV apresenta o projeto “As abelhas” (Metodologia de Trabalho de Projeto) que foi desenvolvido com as crianças e todos os intervenientes educativos da sala 2 do Jardim-de-Infância dos Pinheiros.

CAPITULO III - DIMENSÃO REFLEXIVA (JARDIM-DE-INFÂNCIA)

6- CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: JARDIM-DE-INFÂNCIA DOS PINHEIROS, SALA 2, GRUPO COM IDADES ENTRE OS 3 E OS 6 ANOS

A minha prática pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância foi realizada no Jardim-de-Infância dos Pinheiros⁷, uma instituição que pertence à rede pública do Ministério da Educação e ao agrupamento de Marrazes (Agrupamento de Escolas de Marrazes, 2013; Silva, 2014/2015). Tem a capacidade para cinquenta crianças (Silva, 2014/2015).

O Jardim-de-Infância de Pinheiros era um edifício que comportava não apenas esta valência, mas também o 1.º Ciclo do Ensino Básico (no 2º andar) e um refeitório, no qual todas as crianças que frequentavam a escola, lanchavam e almoçavam (Agrupamento de Escolas de Marrazes, 2013; Silva, 2014/2015).

O espaço exterior era comum às várias valências, e tinha um campo de futebol e um parque, o que era fundamental para as crianças, uma vez que o contacto com espaços ao ar livre se revelam como fundamentais para o desenvolvimento das crianças, contribuindo, por exemplo, para o desenvolvimento do imaginário das mesmas (Hohmann & Weikart, 2009 citado por Gonçalves, 2011).

A organização da sala 2 do Jardim-de-infância dos Pinheiros foi da responsabilidade da educadora e estava dividida por áreas, uma vez que as crianças desta faixa etária, precisam de espaços amplos, diferenciados e de fácil acesso, que tenham uma função específica, de acordo com determinadas atividades (Zabalza, 1998, citado por Cruz, 2013). Assim, existia a área do tapete, na qual era realizado o momento de acolhimento das crianças e explicado o que lhes iria ser proposto ao longo do dia, onde eram cantadas canções, lidos

⁷ Os Pinheiros pertence à freguesia de Marrazes, oficialmente reconhecida como a União das Freguesias de Marrazes de Barosa (Freguesia Marrazes - Caracterização, s.d., Silva, 2014/2015). Esta freguesia situa-se a norte da cidade de Leiria, entre as freguesias de Amor, Regueira de Pontes, Milagres, Boavista, Leiria e Barosa, e é, maioritariamente, uma área urbana (Agrupamento de Escolas de Marrazes, 2013; Silva, 2014/2015). Contendo cerca de 24684 habitantes, os Marrazes são considerados a freguesia mais populosa do distrito de Leiria (Freguesia Marrazes - Caracterização, s.d.).

livros, ou seja, esta área era vista como um local onde eram realizadas atividades em grande grupo (Gonçalves, 2011). Nesta área, as crianças também brincavam com peças de encaixe. Existia, ainda, a área da casinha, onde as crianças tinham a possibilidade de interagir com os seus pares, realizando jogos simbólicos (Fernandes, 2010). Também existia uma secretária que correspondia à área da informática, na qual existia um computador e uma impressora, uma vez que é importante que as crianças estejam familiarizadas com a linguagem informática (Ministério da Educação, 1997). As mesas presentes na sala eram designadas por áreas de trabalho, de recorte e de pintura e permitiam que as crianças desenvolvessem a sua motricidade fina, bem como a criatividade, enquanto realizavam atividades gráficas (Cruz, 2013). Estas mesas também representavam a área de leitura, que existia para que fossem estabelecidos bons hábitos de leitura, promovendo o desenvolvimento do vocabulário e da linguagem (Fernandes, 2010). Ainda existia a área da garagem, onde as crianças “ (...) recriam situações da vida quotidiana e familiar” (Fernandes, 2010, p. 10).

Nesta sala existia um armário com um lava-louça. Por cima deste, estavam estantes, onde se guardavam materiais de desgaste. Havia, ainda, vários armários, onde eram colocados jogos e vários materiais de escritório.

É importante que o educador, para além de conhecer o espaço, conheça o grupo de crianças uma vez que só desta forma pode “(...) planejar o seu trabalho e pensar em todas as etapas do mesmo” (Nicolau 2000 citado por Lage, 2010, p.13).

Por esse motivo, relativamente ao grupo de crianças da sala 2 do jardim-de-infância dos Pinheiros, este era composto por vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que seis crianças tinham 3 anos (nasceram em 2011), quatro crianças tinham 4 anos (uma nasceu em 2011 e três nasceram em 2010), oito crianças com 5 anos (uma nasceu em 2010 e as restantes nasceram em 2009) e, por fim, seis crianças tinham 6 anos (5 nasceram em 2009 e uma nasceu em 2008), idades atualizadas em março de 2015.

As crianças deste grupo encontravam-se no estágio Pré-Operatório (Teodoro, 2013), no qual domina o pensamento simbólico e a autonomia em relação às suas necessidades básicas (Silva, 2014/2015). Estas crianças, devido à sua faixa etária, não eram capazes de se colocar no lugar dos outros, nem de ter em conta as ideias do outro, ou seja, o seu

pensamento era egocêntrico (Manning, 2006; Teodoro, 2013). Além disso, estas crianças não percebiam, ainda, que existem situações que são reversíveis, nem eram, ainda, capazes de perceber que, quando tinham um livro virado para elas, as crianças que estavam à sua frente não viam o mesmo que elas estavam a ver (Manning, 2006; Teodoro, 2013).

As crianças percebiam que existiam acontecimentos que ocorrem em determinado tempo, ou seja, existem factos que já ocorreram, no passado, e que estes factos podem ser representados como factos que aconteceram «ontem» ou «há uma semana atrás» (Manning, 2006).

Quanto às habilidades motoras, as crianças do grupo que tinham três anos, revelavam dificuldades em utilizar o seu corpo, para se expressar, para correr e parar, quando o mesmo lhe era pedido. O mesmo acontecia com a motricidade fina, em que as crianças apresentavam dificuldades em agarrar objetos, ao mesmo tempo. As crianças com quatro anos usavam o seu corpo sem apresentar dificuldades, saltando, correndo. Quanto à motricidade fina, revelavam alguma dificuldade no recorte (Silva, 2014/2015).

Em termos linguísticos, as crianças com três anos, reproduziam palavras tendo em conta o plural, ou seja, acrescentando «S» no final das mesmas e começavam a formar palavras com o pretérito adicionado, ou seja, diziam «ele correu», para o pretérito do verbo «correr», no entanto, também o usavam para o pretérito do verbo «ver», por exemplo, dizendo «ele veu» (Renner, Morrissey, Mae, Feldman, & Majors, 2012). Isto revela que as crianças eram capazes de aplicar as regras da gramática às palavras que reproduziam, apesar de ainda não reconhecerem que as regras não são iguais para todas as palavras (idem, 2012). As crianças com 4 anos ouviam as palavras, ditas pelos adultos e reproduziam-nas, mesmo fora do seu contexto (Antunes, 2007). As crianças com cinco e seis anos usavam frases completas, complexas e longas, utilizando mais conjugações, artigos e preposições, aprendendo, também, a reconhecer sinónimos e antónimos (Antunes, 2007, Renner, Morrissey, Mae, Feldman, & Majors, 2012; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Quanto à linguagem escrita, as crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, escreviam algumas palavras, como o seu nome próprio e o nome das pessoas que lhes eram mais próximas, como os dos seus familiares, por exemplo (Falcade, 2008).

Em relação ao domínio matemático, as crianças deste grupo realizavam sequências de objetos e estavam a aprender a contar (Ferreira, 2004).

Em relação ao desenho, no geral, as crianças com três anos de idade representavam a figura humana em forma oval e dois apêndices, as crianças com quatro anos, desenhavam alguns pormenores na figura humana, como os olhos e as mãos, as crianças com cinco anos, representavam a figura humana com uma cabeça, olhos, dois apêndices e um tronco entre a cabeça e os dois membros inferiores, enquanto as crianças com seis anos representavam a figura humana com os membros completos, por vezes, mal articulados com o resto do corpo (Wintsch, s.d., citado por Fonseca, 2008).

É também importante referir que as crianças entre os 5 e os 6 anos encontravam-se na transição da fase anal para a fase fálica, começando a criar a sua identidade sexual. Por este motivo, as crianças exploravam bastante os seus genitais e mostravam-nos aos seus pares, realizando esta ação de forma ingénuo (Fonseca 2008, Monteiro & Ferreira, 2009, Papalia, Olds, & Feldman, 2010).

Entre os 3 os 6 anos, as crianças aprendem através da interação verbal, factos sobre o meio físico, social e afetivo, que as rodeia, aprendendo, ainda, a esperar pela sua vez e a ouvir os outros (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Aprendem através da experiência, das memórias e através das interações que estabelecem, modificando os seus comportamentos consoante o comportamento do outro, relacionando-se este facto com a imitação social (Souto, 2005; Vila, Diogo, & Vieira, 2008).

Conhecendo este grupo de crianças, senti necessidade de refletir sobre o que é ser educador em jardim-de-infância.

7- O QUE É SER EDUCADOR EM JARDIM-DE-INFÂNCIA?

O educador é visto como um agente educativo que facilita a aprendizagem e desenvolvimento da criança tendo como objetivo de torná-la um cidadão autónomo. Assim, o educador deve envolver a criança no processo educativo, permitindo que a criança tenha aprendizagens significativas e que não usem apenas a memória, mas também, o raciocínio e o pensamento crítico (Romano, 2011).

Cabe ao educador planificar a sua ação, organizar a sua prática e refletir sobre as suas propostas, antes e após a sua realização. Para tal, o educador deve ser autocritico para

procurar melhorar sempre a sua ação (Ministério da Educação, 1997; Lage, 2010). Para além disso, também é o educador que seleciona os materiais que “ (...) facilitem na criança a sua noção corporal e a forma como manipula os objectos” (Romano, 2011, p.15).

Para fazer esta planificação, o educador deve observar cada criança em particular e o grupo no geral, para validar as propostas que se adaptam aos interesses, necessidade, emoções e sentimentos do grupo e de cada criança (Cardona, Vieira, Uva, & Tavares, 2009a; Lage, 2010; Sousa, 2013). Na sua planificação, o educador deve proporcionar momentos lúdicos, para que a criança sinta interesse e aprenda com prazer (Pinto & Tavares, 2010). O educador também deve avaliar a criança servindo esta avaliação para verificar a pertinência das propostas, verificar as competências da criança e aferir como estimular o interesse da criança (Ministério da Educação, 1997; Romano, 2011).

Para planificar e avaliar, o educador tem o dever de conhecer aprofundadamente as características específicas de cada criança e a sua família, “ (...), nomeadamente, nos seguintes aspetos: os recursos familiares, a interação familiar, as funções da família e o ciclo de vida da família (...)” (Baptista, 2013, p. 27). Os educadores devem incentivar o envolvimento dos pais e da comunidade nas propostas educativas, promovendo “(...) interconexões fundamentais para os sistemas em questão [...] valorizado por toda a comunidade educativa (...)” (Magalhães, 2007 citado por Baptista, 2013, p.28). Para além disso, segundo Sousa (2013, p. 15), também cabe ao educador estar atento “ (...)às transformações sociais, tomando consciência da mudança, da diversidade, da multidimensionalidade que está implícita no processo de educar, partindo da premissa que a sabedoria não está na rigidez, nem na mudança, mas na dialética que as une (...)”

Cabe, semelhante, ao educador a tarefa de organizar a sala, escolher o espaço e os materiais para que estes correspondam as necessidades e interesses do grupo de crianças. O educador deve disponibilizar materiais diversificados, lúdicos e atraentes, a todo o grupo de crianças e deve fazer a gestão do tempo que dá às crianças para explorarem os objetos (Direção Geral da Educação, 2011).

O educador deve garantir a mobilização dos recursos que disponibiliza às crianças, incluindo os recursos tecnológicos de informação e de comunicação e deve garantir que o ambiente proporcione segurança e bem-estar às crianças (idem, 2011).

O educador não deve esquecer que a forma como organiza o ambiente pode influenciar o desenvolvimento das propostas educativas e que estas traduzem os seus objetivos, as suas concepções e as suas diretrizes do que defende e do que pretende promover (Barbosa, 2008).

Para seu auxílio, o educador pode contar com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Romano, 2011), que defendem que cabe ao educador escolher os aspetos que “(...) merecem maior desenvolvimento, interrogando-se sobre a sua pertinência, as suas potencialidades educativas, a sua articulação com outros saberes e as possibilidades de alargar os interesses do grupo e de cada criança” (Ministério da educação, 1997, p.83).

O educador deve tornar a sala de atividades num espaço democrático, tendo em conta a diversidade de crianças, valorizando a comunicação, a criatividade, o raciocínio e a reflexão (Ministério da Educação, 1997; Romano, 2011; Sousa, 2013), de forma a “(...) propiciar a autonomia (...) a facilitar o exercício da cidadania, ou seja, apostar na aquisição de competências/valores pessoais e sociais com o objectivo de dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento” (Romano, 2011, p. 19).

Enquanto estudante de Educação Pré-Escolar, procurei sempre registar os interesses das crianças, observar as suas necessidades e planificar em consonância com essas evidências. Tentei tornar as minhas propostas cada vez mais lúdicas, procurei refletir cada vez mais em conjunto com as crianças (fosse para ajudar na resolução de um conflito ou na moderação de um comportamento). Fui, sempre, sincera nos meus sentimentos, mostrando às crianças que podiam confiar em mim para exporem os seus. Tentei questionar as crianças para que elas raciocinassem e não fizessem as tarefas apenas por fazer.

Deste modo, pretendo refletir sobre as estratégias que adotei ou poderia ter adotado em algumas das minhas propostas educativas ou ações enquanto estagiária e que poderão ser úteis como futura educadora. Deste modo, vou dividir esta reflexão em três subpontos: estratégias do educador de infância na área de Expressão e Comunicação, na área de Formação Pessoal e Social e na área de Conhecimento do Mundo (Ministério da Educação, 1997).

7-1 - ESTRATÉGIAS DO EDUCADOR, NA ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

Deste o início da prática pedagógica que me apercebi que este grupo gostava particularmente que lhe contassem histórias. O facto deste grupo de crianças se interessar pela leitura de histórias fez-me questionar qual o tipo de histórias que poderia ler ou contar às crianças com idades diferentes (o grupo tem crianças com 3, 4, 5 e 6 anos). Para além disso, fez-me questionar, a importância dos livros para as crianças. *Quais foram as estratégias que encontrei para facilitar a aprendizagem das crianças no domínio oral e escrito?*

Ao fundamentar-me teoricamente, aprendi que os livros para crianças com esta faixa etária, 3 a 6 anos, podem ser os mesmos devendo proporcionar momentos lúdicos para a criança. Nestes livros deve predominar a imagem, sem texto ou com texto muito breve (Tavares, 2010). Sabendo isto, foi mais fácil selecionar os livros para este grupo de crianças. Para além disso, aprendi que os livros eletrónicos são tão importantes como os livros impressos, uma vez que contribuem para o desenvolvimento de capacidades “(...)ao nível de vocabulário, sintaxe e reconhecimento de palavras, bem como da compreensão da estrutura narrativa das histórias (...)” (Brito, 2011, p. 6/7). Desta forma, eu e a minha colega levámos muitos livros digitais, uma vez que as crianças tinham na sala livros impressos e, assim, permitimos que as crianças tivesse contacto com os dois tipos de livros. A ideia de que os livros audiovisuais contribuem para a aumento de vocabulário das crianças, é evidente no seguinte excerto da minha reflexão 6 do contexto jardim-de-infância:

«Na terça-feira utilizei o computador, para proporcionar às crianças informações sobre o primeiro Rei de Portugal através de uma história audiovisual, (...) No dia seguinte (...) ouvi o seguinte dialogo entre o F. (6 anos) e o H(5 anos), no fantocheiro, F disse: *“Agora a princesa (fantoche), beija o rei”*, H: *“e tem 7 filhos”*, ao qual F. responde: *“não, nós não estamos a jogar ao Afonso Henriques”*(...)» (Anexo XXI).

Este conhecimento sobre a importância, para as crianças, dos livros, integra (principalmente) a área de expressão e comunicação uma vez que “É através dos livros, que as crianças descobrem prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Ministério da Educação, 1997, p. 70).

Dentro desta área de conteúdos, também aprendi algumas estratégias possíveis que podem ser usadas pelo educador para promover a leitura e a escrita, como por exemplo, proporcionar propostas educativas onde a criança desenvolva o gosto pela audição e reconto de histórias, explorando livros de grandes dimensões (para que a criança veja as letras e o educador possa falar sobre elas), propostas que usem a escrita como forma comunicativa (por exemplo, levar recados para os pais), propostas onde as crianças identifiquem etiquetas e/ou sinais na sala de atividades, promover jogos que envolvam rima, lengalengas e onde as crianças identifiquem as letras do seu nome, por exemplo, estabelecendo a correspondência entre fonema-grafema (Moniz, 2009).

Os livros preferidos das crianças devem ser repetidos várias vezes e o educador pode, também, apostar no diálogo com as crianças, proporcionando propostas educativas onde envolva as crianças em diálogos sobre a leitura e a escrita (idem, 2009). O educador pode, ainda, começar por dividir a palavra por sílabas para que as crianças façam a correspondência do grafema-fonema (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Por exemplo, eu usei uma destas estratégias, numa das minhas intervenções, para escrever um convite aos pais, com o objetivo de divulgar o projeto das abelhas. Propôs a duas crianças, J(6 anos) e LJ (5 anos) que, em alternância, escrevessem no computador (marcassem as teclas) o convite. Assim, eu dizia a palavra que elas iam escrever, depois dizia letra a letra, elas marcavam e posteriormente eu lia a palavra que elas escreveram. Para mim, foi uma proposta que já mais esquecerei, porque as crianças mostraram-se bastante interessadas e por isso, penso, poderia ter alargado ao resto do grupo.

Para além desta estratégia defendida por Moniz (2008), usei a estratégia defendida por Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) e que eu nomeio em cima, conforme revela o excerto da reflexão número 5 do contexto Jardim-de-infância:

“(...) como eu já reconhecia esta estratégia tentei usá-la na prática com a L. e o R., e, revelo, que foi fascinante para mim, ver que facilmente tanto a L. como o R. conseguiram facilmente dividir, oralmente, a palavra em sílabas, sendo que o R (5 anos) conseguiu facilmente contar as sílabas (...)” (Anexo XXII).

Posto isto, quais foram as estratégias que encontrei para facilitar a aprendizagem das crianças no domínio da matemática?

Para além do domínio da abordagem à escrita, ainda dentro desta área, mas relacionado com o domínio da matemática, aprendi novas estratégias para promover, na criança, a aprendizagem da sequência numérica, como, por exemplo, questionar a criança, fazendo chamadas de atenção e levando a criança a contar de novo, se necessário (Mendes, Santos, Barbacena & Ferreira, 1996). Para além disso, aprendi que é importante que estas noções matemáticas, sejam feitas de forma natural, ou seja, o facto de a contagem ser abordada de uma forma lúdica é muito mais rica para a aprendizagem da criança do que se for feita de uma forma formal. Sendo assim, o educador poderá proporcionar às crianças a contagem de vários objetos, pois é através da contagem repetida que a criança vai desenvolvendo a noção de sequência numérica (Pires, 2013). Acabei por aplicar, durante a minha prática, algumas destas estratégias. Por exemplo, na hora do lanche, com a V (3 anos), que tinha deixado 6 bolachas por comer, pedi-lhe para ela me dizer quantas bolachas é que não tinha comido. Sugerir que ela colocasse as bolachas em cima da tampa da caixa (uma vez que ela estava a repetir algumas bolachas, quando as estava a contar dentro da caixa). Ela contou 6 mas não me respondeu, eu voltei a pedir para ela passar as seis para a caixa. E ele voltou a contar e respondeu que tinha 6 bolachas.

Recordo outro episódio relatado no seguinte excerto da reflexão 5:

“(…) no entanto a L (3 anos) apesar de conseguir dividir facilmente a palavra em sílabas, teve dificuldades em contar quantas eram, sendo que ela contava alto e dizia, por exemplo “1,2,4” em vez de “1,2,3”, ou seja ela não reconhece a sequência numérica com facilidade” (Anexo XXII).

Percebi, com este episódio, que deveria ter feito uma chamada de atenção e propor à L que contasse de novo como sugere Mendes, Santos, Barbacena e Ferreira (1996).

Dentro do domínio de matemática, aprendi, ainda, algumas estratégias possíveis do educador abordar a medição, como, por exemplo, começar por utilizar objetos, a serem medidos, de maiores dimensões, comparando-os lado a lado. Para posteriormente, utilizar medidas não standardizadas como, por exemplo, o polegar (Ministério da Educação, 1997, Mendes & Delgado, 2008). E, por fim, a régua ou outra medida standardizada, para facilitar o processo de raciocínio das crianças. (Ministério da Educação, 1997, Ferreira, 2011, Monteiro, 2012). No entanto, a criança é quem deve decidir o que quer medir e o instrumento que quer utilizar e, tal como todos os conceitos matemáticos, a medição deve aparecer de forma lúdica (Monteiro, 2012).

Eu coloquei estas estratégias que aprendi em prática, por exemplo com o T (3 anos) que, em situação de brincadeira livre, disse que era mais alto que o R (5 anos). Perante esta afirmação, sugeri que se metessem lado a lado e que as outras crianças dissessem quem era o mais alto. O J (6 anos) disse que era o R, passando a mão dele pela cabeça de R, como se fosse uma régua. Como a mão ficou no ar, fez ao contrário (foi do T para o R) e disse “veem, o T. chega aqui ao R. logo é mais baixo”. Para além disso, por exemplo, a V. (3 anos) num jogo de tabuleiro individual, tinha que perceber qual era o paralelepípedo que encaixava e os paralelepípedos tinham todos comprimentos diferentes, mas algumas bases eram iguais, podendo alguns encaixar em diversos espaços. Sentei-me ao pé dela e disse que queria, por exemplo, “um paralelepípedo vermelho mais baixo que este” e ela começou a medir os paralelepípedos na vertical e por vezes enganava-se, o que fez com que eu comecei a mexer nas peças e a deitá-las na horizontal (sempre só duas em comparação) perguntando qual delas era a mais pequena. Com esta estratégia, a V. facilmente identificou a peça pedida. De seguida, sozinha, começou a deitar as peças e a medi-las com sucesso.

Para além destes episódios, foram evidentes outros episódios, relacionados com a medição, sendo um deles relatado na reflexão 7 neste pequeno excerto:

«A L. (3 anos) e o R. (5 anos) começaram por organizar as abelhas por tamanhos, (...) Depois a Mara perguntou qual era a maior, e eles responderam o zangão, ora a resposta que eu esperava ouvir era a rainha, mas como a diferença é mínima não refleti, no momento o porquê daquela resposta, mais tarde, a Mara perguntou qual era a mais pequena, e eles responderam a rainha, com essa resposta, tive necessidade, de refletir, no imediato o que estava a acontecer, e acabei por observar que a largura da abelha rainha era mais pequena do que a largura do zangão e da obreira, (...)a Mara perguntou, às crianças, como é que iam medir as abelhas para terem a certeza se eram, ou não, iguais, e o R. (5 anos) respondeu que precisavam de uma régua (...)após a L. medir com a régua, o R. disse “afinal a abelha rainha é a maior”» (Anexo XXIII).

A meu ver, estas estratégias apresentadas foram fundamentais para abordar o processo de medição junto destas crianças.

Quais foram as estratégias que encontrei para facilitar a aprendizagem das crianças no domínio da expressão plástica?

Ainda na área de expressão e comunicação, mas no domínio da expressão plástica, aprendi que tanto o desenho livre como o desenho orientado são importantes para as crianças. O desenho livre dá a liberdade à criança para desenhar o que quiser “(...)sem que sejam impostas regras, temas e limites. A criança pode dar uso à sua imaginação e transmitir o que sabe, o que pensa, o que a aflige, ou simplesmente, o que a faz desenhar” (Passarinha, 2012, p.16). Enquanto que o desenho orientado é uma estratégia do educador para perceber a evolução da criança e para que a criança se recorde de algo vivenciado (idem, 2012) sendo uma ótima forma de registo (Ministério da Educação, 1997). Ao reconhecer este facto, ao longo da minha prática, nas minhas planificações, fiz questão que as crianças registassem, através do desenho orientado, os seus pensamentos sobre a proposta vivenciada, pois, acredito que o desenho orientado, tal como a escrita, é uma estratégia que ajuda a criança a organizar os pensamentos. Por exemplo, recorria ao desenho no fim das crianças verem um filme e quando queria saber as previsões das crianças, por exemplo, quando plantámos a batata de uma flor ou quando as crianças fizeram a experiência da quantidade igual de água em recipientes variadíssimos. Como relatado no episódio seguinte da minha reflexão 14:

“As crianças tinham uma folha que dizia “antes”, numa metade, e “depois” na outra metade. Na parte do antes, tinham de desenhar a sua previsão e no depois a sua conclusão da sua observação, após a experiência ser realizada. Em cima da mesa do laboratório tinha 4 caixas todas de dimensões diferentes e todas transparentes e com a mesma quantidade de água. Atribui números às caixas. E pedi para desenharem a caixa e o número da caixa que eles achassem que tinha uma maior quantidade de água. Obtive variadas respostas, a V. (3 anos), o T (3 anos), a MB (4anos) e a L (4 anos) desenharam a caixa 4, a que tinha maior comprimento. O E (4 anos), o S (5 anos), a LG (5 anos), a MS (4 anos), a DG (6 anos) , o W (5 anos), o F (6 anos) o DS (5 anos), J (6 anos) a MMM (3 anos) e a LG (5 anos) desenharam a 1, a caixa com menor altura e comprimento e por isso a água ocupava praticamente todo o volume desta. A MT (5 Anos), a AC (6 anos), a MM (5 anos), R (5 anos), a TS (6 anos) e o H (5 anos) desenharam a caixa 3 que parecia um funil, e que era a segunda com menor altura. O LJ (5 anos) desenharam a caixa 2, com maior altura de todas mas menor comprimento que a caixa 4. O ME (6 anos) curiosamente, desenhou a caixa 1 e a 2” (Anexo XXIV).

Estas foram algumas das minhas estratégias como estagiária, entre tantas outras, dentro da área de expressão e comunicação.

7.2 -ESTRATÉGIAS DO EDUCADOR, NA ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Para além desta área, também aprendi estratégias relacionadas com a área de formação pessoal e social. Por exemplo, aprendi algumas estratégias para gerir o comportamento do grupo e para ajudar na resolução de conflitos entre pares. Por exemplo, para gerir o grupo aprendi que o educador necessita de definir convenientemente as regras em conjunto com as crianças e deve ter bom senso na definição destas. Como afirma Matos (2014 p.21) “Gerir um grupo tornar-se-á (...) mais fácil se as crianças se sentirem envolvidas e ouvidas na planificação para a organização do grupo e se estabelecerem interações positivas entre o educador e as crianças”. Para além desta estratégia, o educador pode definir as regras, com o grupo, de forma gradual, adequando as regras às situações que vão aparecendo no quotidiano. Estas regras devem ir sendo registadas pelo educador, evitando a utilização da palavra “não”(Devries & Zan, 1998; Matos, 2014). No episódio seguinte, descrito na reflexão 11, relata uma situação, em que a minha colega define as regras da utilização de um objeto em consonância com as crianças, de forma gradual:

As crianças ficam fascinadas com o microfone, e a Mara informou que só podia falar quem tinha o microfone, (...) Posteriormente, as próprias crianças, nomeadamente o J. (6 anos) e a DG (6anos), definiram uma segunda regra, que quem queria o microfone, em vez de gritar por ele, podia colocar o dedo no ar” (Anexo XXV).

Para além destas estratégias, o educador deve conversar, individualmente, com as crianças, para perceber a origem do seu comportamento, deve ser sincero (para que as crianças sejam também sinceras), deve garantir que existam materiais suficientes para todos e que correspondam aos interesses das crianças. O educador também deve evitar usar linguagem depreciativa em situações de conflito, incentivando as crianças a alterarem o seu comportamento, apreciando as características “(...)mais fortes de modo a reforçar a sua autoestima para modificar os seus comportamentos conflituosos; Responsabilizar a criança, atribuindo-lhe tarefas que a possam descentrar-se dos conflitos; (...) Valorizar (...) as conquistas da criança (quando (...) se consegue autocontrolar)” (Matos, 2014, p.29). Assim, ao longo da prática pedagógica, fui implementando algumas destas estratégias, sendo sempre sincera com as crianças sobre tudo, inclusive, sobre os meus sentimentos e tentando, ao longo do tempo, valorizar os pontos positivos das crianças. Por exemplo, “ o F. hoje arrumou a casinha sem ninguém

mandar, estou muito contente”. Tentei responsabilizar as crianças com tarefas que contribuíssem para sua autoestima como está evidente, por exemplo, no episódio relatado na reflexão 15:

“ (...) enchi um balão para mim, e disse que era o meu bebé. No final do dia, precisava de alguém para ficar com ele e muitas crianças quiseram como a DG (6 anos) e a MM (5 anos). O ME (6 anos) também quis mas quando eu perguntei, quem era capaz de trazer o balão cheio no dia seguinte, o ME disse que não era capaz, e eu disse que era ele que ia ficar com o bebé e ele voltou-me a dizer que não era capaz, para eu dar a outra criança e que ele se ia esquecer de voltar a trazer. Então eu disse-lhe “tu és capaz, se o balão romper não faz mal, eu dou-te outro, e ficas com ele para sempre, mas tu és capaz”. A criança no dia seguinte disse que estava feliz porque tinha levado o balão para a escola, sem romper. Ou seja, eu dei uma tarefa de responsabilidade para que a criança confiasse nela própria e desta forma desenvolvesse uma autoestima positiva, como refere o autor em cima, e a criança ao ser capaz, sentiu-se feliz e expressou as suas emoções” (Anexo XXVI).

Voltando à gestão do grupo aprendi que, como estratégia para gerir o grupo, podia falar apenas em tom médio-baixo com as crianças, aprendi que gritar apenas assusta as crianças não se constituindo como uma estratégia adequada para gerir um grupo de crianças (Williams, Maldonado, & Araújo, 2008). Aprendi que as crianças aprendem por modelação e, se pretendo que as crianças aprendam a falar baixinho, não será correto pedir-lhes para o fazerem, gritando (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 1996). Creio que, o educador, quando adota esta estratégia, deve ser firme o que não significa que não possa mostrar as suas emoções, ou seja, pode ser firme e estar contente ao mesmo tempo, como relatado no seguinte excerto do desafio número 12:

“Neste dia, o H (5 anos) perguntou-me, no acolhimento, no ensaio, no refeitório e na hora do lanche “Estás chateada comigo?” No lanche eu perguntei-lhe “não príncipe, porquê?” “não sei, parece que estás zangada” “mas eu falei alto?”, “não falaste alto, mas parecia que estavas chateada comigo, estavas com uma cara estranha!” Foi nessa conversa que eu percebi o que estava errado. Eu estava a levar o meu desafio demasiado a sério, de ser firme sem gritar, esqueci-me de sorrir(...) Finalmente percebi o que me faltava para aquelas crianças gostarem da dança! Faltava eu gostar! Faltava eu sorrir! E foi assim que descobri como fazer com que as crianças dançassem com prazer, e assim, consegui não gritar no dia seguinte, nos ensaios. Eu comecei a sorrir, e entretanto todas as crianças sorriram. Até a Mara sorria ao ver-nos dançar! E o H perguntou-me, entre um sorriso

“Mas porque que estás a sorrir tanto?”, “olha, porque eu gosto de dançar”»(Anexo XXVII).

Esta aprendizagem contribui para acabar com a minha impulsividade de gritar para gerir o grupo, tornando-me uma pessoa mais calma, mesmo a nível pessoal. Assim, para além de ter contribuído para a autorregulação do comportamento das crianças, contribuiu para a minha autorregulação tanto na prática pedagógica como na minha vida pessoal.

Para além disso, para gerir o grupo, no momento do tapete, percebi que não era necessário mandar as crianças sentarem-se numa cadeira para pensarem porque essa estratégia, segundo Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1996), não ajuda na autorregulação do comportamento da criança, uma vez que a maioria das vezes a criança não compreende porque está ali sentada (e outras vezes não fica a pensar no que fez, mas a pensar noutras coisas). Algumas crianças, como o caso do LJ (5 anos) entendem a cadeira como um privilégio, porque não têm de ficar sentados no chão (por vezes, o LJ, por exemplo, pedia-me para ir para a cadeira).

Esta minha aprendizagem ajudou-me a encontrar novas estratégias para gerir este grupo de crianças, no momento do tapete. Por exemplo, colocar as crianças que estão a perturbar o grupo, o mais perto possível do educador ou em pontos estratégicos (por exemplo, ao pé de crianças que não estabelecem tantas interações) ou sugerir às crianças, que tenham um comportamento desajustado serem ajudantes do educador, por um dia (em vez de ser a criança que teve um comportamento ajustado). Esta última estratégia terá ajudado as crianças a autorregularem-se, porque sabiam que era uma responsabilidade muito grande ser ajudante. Por exemplo, o S (5 anos), desde o dia em que foi ajudante, o seu comportamento moderou-se.

Outra estratégia, encontrada por mim, foi relatada no episódio descrito no desafio 13:

“Outra estratégia foi, sentar-me ao pé da criança que insistia em não cumprir as regras, como por exemplo o T. (3 anos), na quarta-feira. No entanto, algumas crianças foram mandadas para as cadeiras mas não foram mandadas por mim mas pelos restantes adultos presentes na sala” (Anexo XXVIII).

O educador deve ser sempre firme nas suas decisões e na forma como mostra desagrado perante um comportamento desajustado e deve ser coerente, mostrando credibilidade. Se

o educador diz, “se não te calares mudas de lugar”, então, o educador deve cumprir o que diz (idem, 1996).

Relativamente à resolução de conflitos, aprendi que o educador só deve interferir em caso de agressão. Fora disso, o educador deve fazer sugestões no caso de a criança pedir, pois as crianças têm de aprender a resolver os conflitos autonomamente e de forma civilizada. Assim, em caso da criança pedir sugestões, o educador necessita perceber a origem do conflito (Santos, 2014), não devendo obrigar nenhuma criança a pedir desculpa, uma vez que, por vezes, as crianças nem percebem porque é que estão a pedir desculpa e essa palavra passa a ser um “passaporte” para irem brincar em vez de resolverem o conflito (Devries & Zan, 1998). Deste modo, o educador deve levar as crianças a pensarem sobre o conflito (Ministério da Educação, 1997, Reis, 2013, Janes, 2014, Matos, 2014, Santos, 2014), contribuindo para a autorregulação das crianças. Antes de aprender estas estratégias, eu pedia às crianças apenas para pedirem desculpa umas às outras, como no caso seguinte, relatado na reflexão 11:

“DG (quase a chorar): Tatiana, a TM não me deixa brincar com ela e com a A.C.

MM (5 anos, que a acompanhava abana a cabeça a confirmar a versão da DG.)

Tatiana: A TS faz isso muitas vezes, anda comigo vamos falar com ela!

(Tatiana para TS): O TS não deixas brincar com a DG?

TS olha para baixo)

Tatiana: Porquê?

TS: Ela gritou com a R. da sala 1.

Tatiana: com a R.M.? Mas elas nunca andam juntas!

TS: não com a outra R.!

(MT, 5 anos, mete-se da conversa): E são as melhores amigas!

DG: É, eu só disse “SIM R. EU JÁ SEI QUE TU SABES”

Tatiana: Então TS. Tu ficaste chateada com a DG porque ela gritou com a amiga, então se a DG pedir desculpa à R. tu voltas a ser amiga da DG e voltam a brincar juntas.

(MT fica a pensar no assunto e não responde)

Tatiana: Então vamos fazer assim DG. Tu pedes desculpa à R. à frente da TS. e depois vemos se a R, te desculpar, pode ser que a TS mude de ideias. Combinado meninas?

(TM e DG abanaram a cabeça, vamos ter com a R. da sala 1)

Tatiana: R. olha a DG quer te dizer uma coisa.

DG: Desculpa

R: do quê?

Tatiana: A DG não gritou contigo?

R: Já não me lembro.

Tatiana: foi quando te disse que já sabia que tu já sabias, lembraste?

MT: e é a tua melhor amiga

AC (6 anos): Pois!

R: Sim, mas não faz mal (R sorri)

Tatiana: estas a ver TM, a R já nem se lembrava, já podes desculpar a DG?

TS olha para baixo.

Tatiana: pensa lá, a R. já desculpou DG, e tu tas chateada porque ela gritou com a DG, se ela já desculpou a DG, não achas que também podias desculpar?

TS abraça a DG e vão brincar para o campo, com a AC e com a MT” (Anexo XXV).

Ao fazer diversas leituras, percebi que não era necessário pedir para as crianças pedirem desculpa. No entanto, neste episódio tentei levar as crianças a refletir sobre o que estava acontecer, sobre os seus sentimentos e sobre os sentimentos dos outros.

Estas foram algumas das estratégias que utilizei como estagiária, dentro da área de Formação Pessoal e Social.

7.3 - ESTRATÉGIAS DO EDUCADOR, NA ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

Por fim, aprendi algumas estratégias na área do Conhecimento do Mundo. Por exemplo, aprendi que para que as crianças percebam que se situam em grupos sociais de pertença, reconhecendo a sua identidade pessoal e cultural (Ministério da Educação, s.d) será importante envolver os pais, porque “(...) é através das interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem (...)” (Ministério da Educação, 1997, p 49). Por isso, dei muito mais valor ao envolvimento da família, no jardim-de-infância, do que dava até então.

Apreendi, também, que as brincadeiras livres, podem ser uma estratégia do educador para que a criança desenvolva conhecimentos relacionados com a área de Conhecimento do Mundo. Por exemplo, brincar no balancé, ou andar de bicicletas em rampas, ou brincar com carrinhos de brincar em rampas, pode facilitar “ (...) a abordagem dos conceitos de força e movimento (...)” (Vale, 2013, p.13) assim com a abordagem do conceito subir e descer (Kishimoto, 2010). Relato um episódio que ilustra esta ideia na reflexão 13:

“(...)um jogo inventado pelo J (6 anos) para eu e ele brincarmos juntos, no recreio. O J. disse-se me para eu me posicionar no início da rampa, que dá acesso à sala, enquanto ele se posicionava no final da rampa. O objetivo era eu lançar o carro dos bombeiros de brincar, para ele e ele para mim. (...)O J. para me explicar o jogo usou o seguinte discurso:

- Eu para mandar para ti, é preciso muita força e tu para mandares para mim é só preciso largares que ele desce sozinho– J. (6 anos)

Tatiana: - Porquê? Estas mais em cima ou em baixo?

J: - Em baixo!

Tatiana: Então eu estou mais em cima... é isso?

J – Sim!” (Anexo XXIX).

Percebi com esta aprendizagem que podia tornar este tipo de brincadeiras em propostas educativas. Por exemplo, podia fazer um jogo em equipas, arranjar várias rampas com comprimentos iguais mas com inclinações diferentes, ou seja, com alturas diferentes, e podia propor às crianças que verificassem qual o carrinho ou a bicicleta que chegaria mais rápido ou, medido através de símbolos, qual o carrinho ou bicicleta que percorreu uma maior distância como sugere Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Pereira (2009). Para além disso, antes de iniciar a corrida, podia pedir às crianças que, em pequenos grupos, fizessem a previsão do que ia acontecer. Uma proposta organizada desta forma ajudaria as crianças a descobrir que “Percorre uma distância menor aquele carrinho que desceu a rampa menos inclinada. Para o carrinho percorrer uma distância maior, temos de inclinar mais a rampa” (idem, 2009, p.45).

Para além destas aprendizagens, aprendi que, a partir de uma situação de preparação de material muito simples (para o adulto), como a proposta da conservação da quantidade de água, utilizando recipientes diferentes com a mesma quantidade de água podia ser uma

estratégia para o educador desenvolver nas crianças a noção de conservação do volume da água “ (...)quando esta é transferida de uns recipientes para outros diferentes” (idem, 2009, p.25), como relatado no excerto do episódio da reflexão 14:

“(...) passei a água de cada caixa para quatro copos iguais. A água chegava ao topo de todos os copos. Ou seja, as caixas tinham quantidades iguais de água. Maioria das crianças mais velhas (6 anos) identificaram que a quantidade de água das caixas afinal era igual. Expeto o J (6 anos) que continuou a dizer que a que tinha tido maior quantidade de água era a número 1 (a caixa com menor altura e comprimento e por isso a água ocupava praticamente todo o volume desta). Das crianças com 5 anos, o H, o S., W e o DS continuaram a dizer que havia uma (ou duas) que tinha mais quantidade de água, mas nenhuma destas criança disse que todas tinham a mesma quantidade. Todas as crianças de 3 anos e 4 anos continuaram a afirmar que havia uma que tinha mais” (Anexo XXIV).

Nesta experiência, a criança pode observar que a água “ (...) adapta-se à forma do recipiente em que está contida. A mesma quantidade de água pode atingir alturas diferentes, dependendo do recipiente onde é colocada. Quando se muda a água de um recipiente para outro, a quantidade (volume) não se altera ” (idem, 2009, p.25).

Estas foram algumas das estratégias que utilizei, como estagiária, e que se enquadram na área de Conhecimento do Mundo. *Será que não existe uma ligação entre estas áreas?*

Todas as áreas são trabalhadas, pela criança, de forma integrada, mesmo que a intencionalidade do educador se relacione mais com uma área, “ a criança constrói o seu conhecimento de forma articulada, em interação com os outros e com o meio (...)” (Ministério da Educação, 1997, p. 34). Por isso, existe uma articulação entre as diferentes áreas do saber.

Por exemplo, pegando na experiência da água, as crianças desenvolveram competências na área de Conhecimento do Mundo, na área de Expressão e Comunicação, no domínio da matemática, por exemplo, uma vez que foram trabalhadas capacidades volumétricas (Mendes & Delgado, 2008). Para além disso, também desenvolveram competências na área de Formação Pessoal e Social, uma vez que as crianças tiveram de dar a sua opinião crítica sobre qual achavam ser o recipiente com maior quantidade de água (Ministério da Educação, 1997). Este fato é evidente na avaliação (número 12) correspondente a esta proposta:

Como é que a criança compara a quantidade de água em cada recipiente?

Que aspetos são considerados mais relevantes pela criança, no seu desenho?

(Área de formação pessoal e social e área de expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo)

O R., primeiramente, disse que a caixa que tem mais água é a mais alta, a número 3. Depois de eu despejar para copos transparentes iguais, o R. disse que todas tinham a mesma caixa.

O R., na parte que dizia antes, que correspondia à previsão, desenhou a caixa número 3, que era a caixa mais alta. E desenhou a água dentro da caixa. Na parte da observação, desenhou as quatro caixas vazias, usando diferentes proporções para cada caixa. Na caixa número 3 ele desenhou, no centro um coração com um R” (Anexo XXX).

O envolvimento dos pais no jardim-de infância, permitiu que as crianças desenvolvessem competências na área de Conhecimento do Mundo, como relatado em cima, mas também, na área de Expressão e Comunicação (uma vez que teve que existir comunicação entre os diferentes intervenientes e entre as crianças e os diferentes pais) e na área de Formação Pessoal e Social, “ (...) na aprendizagem dos valores relacionados com o género e a cidadania” (Cardona, Vieira, Uva & Tavares, 2009b, p.94).

Esta interdisciplinaridade foi, também, visível no projeto desenvolvido com as crianças que a seguir se apresenta.

CAPÍTULO IV- PROJETO “AS ABELHAS”

No segundo semestre, no decorrer da Prática Pedagógica em contexto Jardim-de-Infância, foi-nos proposto (a mim e à minha colega de Prática Pedagógica), a realização de um projeto com as crianças. Desta forma, senti necessidade de me fundamentar sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto e sobre o indutor do mesmo, as abelhas.

8 - METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

8.1.- O QUE É UM PROJETO?

Segundo Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998), a palavra projeto é proveniente do latim e significa “lançado”, sendo que projetar significa lançar para diante. Gadotti (2001) citado por Durand (2012, p. 19), corrobora esta ideia ao dizer que “(...) a palavra projeto vem do verbo projetar (...) estando este sempre associado à ideia de movimento, de mudança”. Tendo em conta o contexto que a palavra projeto está associada (metodologia de trabalho de projeto) podemos dizer que este “ (...) está ligado à previsão de algo que se pretende realizar, tendo como finalidade uma modificação progressiva da realidade”(idem, 2012, p. 20).

Leite (2000,p.2) corrobora esta ideia ao dizer que um projeto pode ser definido por a “(...) imagem antecipadora do caminho a seguir para conduzir a um estado de realidade. No entanto, projecto não é apenas intenção, é também acção, acção essa que deve trazer um valor acrescentado ao presente, a concretizar no futuro”.

Após a análise do conceito de projeto, poderei inferir que um projeto é algo que se pretende concretizar, algo inovador, que preveja a forma como vai ser a sua elaboração.

8.2. -O QUE É METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO?

O termo metodologia de projeto surgiu, pela primeira vez, em Portugal, no ano de 1943, e foi divulgado pela pedagoga Irene Lisboa (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Segundo Leite, Malpique e Santos (1989) citado por Vasconcelos *et al.* (2012, p. 10), a metodologia de trabalho de projeto é uma metodologia de grupo, que implica a

participação de todos os envolvidos, recorrendo a “(...) trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados”.

Este trabalho de projeto deverá surgir a partir dos interesses apresentados pelas crianças, de maneira a desenvolver a sua autonomia de forma a que “(...)o conhecimento seja adquirido de uma forma activa” (Silva & Miranda, 1990, citado por Mateus, 2011, p.5). O principal objetivo da metodologia de trabalho de projeto é “(...) encontrar um caminho, através da descoberta, para dar respostas às questões levantadas pelas crianças” (Félix, 2014, p. 19). De acordo com Mateus (1995) citado por Mateus (2011, p.5) “ (...) é uma forma de aprender, em que a prática cria vontade de agir, de refletir.” Neste sentido, pode-se afirmar que esta metodologia ajuda no desenvolvimento intelectual das crianças (e dos educadores) uma vez que as crianças são orientadas a colocar questões, resolver problemas e a aprender de forma contínua (Vasconcelos, *et al.*, 2012). A criança, através deste tipo de metodologia, é um agente participativo de “(...)todo o percurso do projeto, mostrando interesses e curiosidades por diferentes assuntos possíveis de serem estudados” (Félix, 2014, p. 21).

Segundo Katz e Chard (1997) existem várias formas de começar um trabalho por projeto, pode surgir a partir do interesse demonstrado pelo grupo de crianças, ou pode surgir a partir de um tema lançado pelo educador.

Vasconcelos *et al.* (2012) definiram quatro possíveis fases da metodologia de trabalho de projeto, fase I – Definição do projeto, fase II - Planificação e desenvolvimento do trabalho, Fase III – Execução e Fase IV - Divulgação / Avaliação.

A primeira fase (definição do projeto) ocorre quando se formulam as questões que se vão investigar, identificando os possíveis resultados, partilhando, em grupo, o que já se conhece e o que se quer conhecer: “Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e, para isso é preciso experiência” (Munari, 1982, citado por Vasconcelos *et al.*, 2012, p.14). Esta fase é a base de todo o trabalho desenvolvido (Katz & Chard, 1997).

A segunda fase (Planificação e desenvolvimento do trabalho) consiste em planear as possíveis formas de resolução do problema definido em grupo na primeira fase, ou seja,

na segunda fase é delineado quem, como, quando, com o quê, e para que é que o projeto vai ser desenvolvido, após ser feito o “ (...) diagnóstico das necessidades e potencialidades do grupo de crianças (...)” (Vasconcelos, *et al.*, 2012, p. 15). Através destas decisões, “ (...) as crianças conseguem encontrar as etapas que constituem o trabalho de projeto e que percurso devem percorrer” (Félix, 2014, p. 25). É, no entanto, importante referir que esta planificação deverá ser flexível, podendo ser modificada consoante os interesses das crianças e/ou se por algum motivo não se ajustar ao que se pretendia inicialmente (Vasconcelos *et al.*, 2011 & Félix, 2014).

Para se elaborar esta planificação pode-se começar, primeiramente, por definir os objetivos gerais e específicos das propostas educativas, de forma hierarquizada. O educador poderá, também, optar por uma planificação que se inicie pela definição dos objetivos gerais e pela formulação de hipóteses sobre os possíveis resultados (baseando-se no conhecimento que tem sobre grupo de crianças). Após a formação destas hipóteses o educador, elabora as suas intenções “(...) flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses das crianças” (Rinaldi citado por Edwards *et al.*, 1999 citado por Vasconcelos *et al.*, 2012, p.15).

A terceira fase (Execução ou desenvolvimento do projeto) consiste nas experiências que as crianças têm durante o seu processo de pesquisa. As crianças poderão selecionar, organizar e registar as informações que recolheram, partilhando em grupo e respondendo à pergunta “o que sabemos agora e que não sabíamos no início?”. Situando-se no seu processo de aprendizagem pode-se alterar ou não a planificação anterior e decidir o que irão executar seguidamente (Vasconcelos, *et al.*, 2012). Nesta fase, o educador tem o papel de promotor da aquisição de conhecimentos e de informações novas que deem respostas às questões levantadas pelas crianças inicialmente (Katz & Chard, 1997).

Por último, a quarta fase (Divulgação / Avaliação) consiste em divulgar as descobertas das crianças com o resto da comunidade educativa. Os trabalhos das crianças poderão ser expostos e poderá ser organizada uma comemoração de maneira a que a comunidade visite a exposição. “É crucial que as crianças divulguem o projeto como forma de consolidarem e exporem os conhecimentos que foram promovidos durante o projeto” (Félix, 2014, p. 29).

Posteriormente, é avaliado o trabalho, fazendo-se um balanço de como foi todo o processo, e se foram conseguidos os objetivos pretendidos. Para além disso, esta avaliação poderá levar ao levantamento de novas hipóteses dando asas a novos projetos (Vasconcelos, *et al.*, 2012).

8.3 - AS ABELHAS: DADOS GERAIS

A escolha da temática de um projeto deve partir da curiosidade/interesses das crianças. No entanto, deve ser o educador a perceber se esta temática tem ou não sustentabilidade e se o mesmo consegue abranger as diferentes áreas curriculares (Félix, 2014). Terá de ser uma temática que desenvolva nas crianças “ (...)hábitos da mente que serão duradouros: a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir (...)”, sendo que deverão ser projetos interessantes e inovadores a nível ético, social, estético e cultural (Vasconcelos, 2012, p18). Neste sentido, a partir da curiosidade das crianças, iniciámos um projeto sobre as abelhas. Para ajudar as crianças a imaginar, prever, explicar, pesquisar e inferir tive que procurar saber o máximo sobre este assunto.

As abelhas vivem em comunidades estruturadas, sendo elas as responsáveis pela polinização de plantas. A abelha rainha põe cerca de 1600 ovos por dia, sendo que é a sua única função (todos os zangões e obreiras são seus descendentes). Os zangões têm a função de acasalar com a rainha e as obreiras de cuidar da colmeia, fabricar o mel e de buscar alimento. As obreiras, para divulgar a sua localização, comunicam através de uma dança, “(...) o ritmo das oscilações do abdómen traduz a distância a que ela se encontra e a direção e indicada pelo ângulo do trajeto da dança em relação ao sol” (Brune, McGree & Vogt, 2005, p.188).

O néctar e o pólen retirado pelas obreiras é depositado em favos que são cobertos por geleia real e utilizados como alimento pela rainha e pelas larvas (*idem*, 2005). De referir que, para recolher quinhentas gramas de néctar, é necessário que novecentas abelhas obreiras trabalhem o dia inteiro e para produzir quatrocentos e cinquenta gramas de mel puro, é necessário que dezassete mil abelhas visitem dez mil flores (Yahya, 2007).

As abelhas obreiras morrem no outono, por sua vez, as rainhas sobrevivem e constroem novas colônias na primavera (Brune, McGree & Vogt, 2005).

O corpo das abelhas divide-se em 3 partes, a cabeça, o tórax e o abdómen. Na cabeça podemos encontrar dois olhos compostos e três olhos simples, duas antenas e o aparelho bucal. A abelha não tem dentes, no entanto, tem uma língua que faz parte do aparelho bucal e serve para sugar o néctar das flores. O tórax é o centro de locomoção das abelhas e é constituído, na parte externa, por dois pares de asas e por três pares de patas, ou seja, a abelha, ao todo, tem seis patas. Internamente, a abelha é constituída pelo esófago a faringe e pelas glândulas salivares (Itagiba, 1997).

No abdómen encontram-se os estigmas respiratórios, o ferrão, as glândulas do veneno, de cheiro e as cerígenas (só existem nas operárias e são responsáveis pela produção de cera e para a construção dos favos). Uma camada de pelos cobre o abdómen das abelhas. Na parte interna, o abdómen é constituído pelos órgãos do aparelho circulatório, respiratório, reprodutivo e digestivo e pelos gânglios nervosos (idem, 1997).

As abelhas têm ferrão mas existem abelhas sem ferrão, por exemplo, os zangões não têm ferrão (idem, 1997). As abelhas usam o ferrão para se defender, quando se sentem ameaçada. As abelhas só se aproximam das pessoas se as confundirem com flores (por causa da roupa ou do cheiro). Se as pessoas se mostrarem agitadas, picam. Ao picarem largam uma substância chamada de feromona que serve para alertar as restantes abelhas da zona de perigo (Patrícia, 2009). No entanto, só as abelhas obreiras é que deixam o ferrão na pessoa depois de a picarem, porque têm um ferrão farpado. A dor sentida pelo humano, é tanto maior quando maior for o ferrão e quanto mais quantidade de veneno a abelha deixar. Existem pessoas que têm alergia a este veneno e podem morrer (Campbell, 2011).

Relativamente à apicultura, sabe-se que é praticada há mais de 5 mil anos. Atualmente, a criação de abelhas destina-se não só à produção de mel, mas também à polinização agrícola e à produção de pólen, própolis, apitoxina e geleia real, que são usados na indústria farmacêutica (Itagiba, 1997).

Com estes conhecimentos sobre as abelhas, demos início ao projeto que aqui se apresenta.

9- CONTEXTO E APRESENTAÇÃO DO PROJETO

O projeto “As abelhas” foi desenvolvido em parceria com a minha colega de prática pedagógica, com as 24 crianças da sala 2 do Jardim-de Infância dos Pinheiros (Leiria),

com a colaboração das assistentes operacionais, da educadora cooperante e dos pais das crianças.

9.1 - EMERGÊNCIA DO PROJETO

No dia 7 de Abril de 2015, a Mara estava a realizar a sua proposta educativa no exterior, com as crianças. O M.E. (5 anos) encontrou uma abelha morta, no chão e mostrou-a ao F. (6 anos). O F. mostrou a abelha à Mara. A Mara mostrou a abelha ao grande grupo. Essa abelha só tinha patas, por esse motivo, surgiram várias perguntas por parte das crianças: “Quantas patas tem a abelha?”, “Quantas lhe faltam?”, “Onde está o ferrão?”, “Porquê é que a abelha morreu?”.

Após este episódio, eu e a Mara, decidimos que seria interessante propor às crianças a realização de um projeto sobre as abelhas.

Por isso, no dia 13 de abril de 2015, perguntei às crianças se elas ainda se recordavam da abelha que o ME e o F. haviam encontraram no chão e perguntei-lhes se queriam saber o que se passou com a abelha. As crianças mostraram que queriam saber mais sobre as abelhas, deixando claro que queriam saber o porquê da abelha ter morrido, concordando em pesquisarmos em conjunto. Assim, no mesmo dia, começámos a fase I do projeto, a definição do problema e a fase II, a planificação e desenvolvimento do trabalho (Vasconcelos, *et al.*, 2012).

9.2- DEFINIÇÃO DO PROBLEMA (FASE I) E PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO (FASE II)

No dia 13 de abril de 2015, no tapete, de manhã, recordei com as crianças o episódio em que elas encontraram a abelha. As crianças lembravam-se com clareza desse episódio e perguntaram porque é que a abelha tinha morrido. Face a esta questão, propus às crianças que pesquisássemos mais sobre as abelhas, para procurar responder a esta dúvida. Fizemos uma listagem, em cartolina, do que as crianças já sabiam sobre abelhas. As respostas foram as seguintes (Quadro 2):

- Ela picou o F. e depois morreu – S. (5 anos)
- Não havia abelhas no tempo dos reis – J. (6 anos)
- As abelhas levam o pólen – H (5 anos)
- <i>Abelhinhos</i> são os homens que tratam as abelhas. Agora ninguém trata – J. (6 anos) e F. (6 anos)
- As abelhas guardam o mel dentro das árvores – H. (5 anos)
- As abelhas dão o mel às pessoas – S. (5 anos)
- As abelhas levam o mel nas patinhas – J (6 anos)
- As abelhas metem o mel no pote com o pelo – F (6anos)
- As abelhas vivem em torres – W. (4 anos)
- As abelhas vivem nas árvores – LJ (5 anos)
- As abelhas vivem numa colmeia – S. (5 anos)
- As abelhas voam e vão buscar mel às flores – MB (4 anos)
- As abelhas deslocam-se num avião – S- (5 anos)
- As abelhas são amarelas e pretas. – A. (4 anos) e L (3 anos)
- As abelhas tem quatro patas – MM (5 anos)
- As abelhas não dormem – E (4 anos)
- As abelhas picam com um ferrão – J. (6 anos), F. (6 anos) e DG (6 anos)
- As abelhas acordam na cama e leem uma história – T (3 anos)
- Elas têm 2 olhos – J. (6 anos)
- Dormem na cama – MMM (3 anos)

Quadro 2 - Respostas das crianças sobre o que já sabiam sobre as abelhas

Posteriormente, perguntei às crianças o que não sabiam e gostavam de saber sobre as abelhas. Enquanto as crianças iam dizendo o que pensavam, a Mara ia anotando numa cartolina branca, as questões que as crianças colocaram (ver Quadro 3).

- Como é que o ferrão caiu? – F. (6 anos)
- Como é que a abelha morreu? – J (6 anos)
- Como é que as abelhas picam as pessoas? – MT (5 anos)
- Como é que as abelhas vão buscar o mel? – MM (5 anos)
- Porquê que o mel é tão doce? – Educadora cooperante
- Como é que o pólen se transforma em mel? – Tatiana (Eu)
- Onde é que as abelhas vivem? – TS (6 anos)
- Como é que as abelhas nascem? – LJ (5 anos) e a L (3 anos)
- Quantas patas tem a abelha? – V. (3 anos)
- As abelhas têm dentes? – A. (3 anos)
- Como é que as abelhas fazem o mel? – A.C (6 anos)
- Como é que as abelha picam? – R (5 anos)
- Como é que as abelhas encontram as flores? – LG (4 anos)
- As abelhas vão buscar mel as pessoas, quando as picam? – DS (5 anos)
- Haviam abelhas nos castelos? – F. (6 anos)
- Queremos saber se as abelhas existiam há 100 mil anos – grupo
- Quero saber se as abelhas têm família – Mara

Quadro 3 – Questões das crianças sobre o que não sabiam e gostavam de saber sobre as abelhas

Após este levantamento de ideias, perguntei às crianças o que iríamos fazer para responder às nossas questões sobre as abelhas. As ideias das crianças foram registadas numa outra cartolina, pela Mara (ver Quadro 4).

- Procurar na internet, nas revistas e na televisão F. (6 anos) e AC (6anos)
- Jogar às abelhas. J (6 anos)
- Fingir que somos abelhas. W (4 anos)
- Ir procurar abelhas – W (4 anos)
- Fazer um fato de abelhas – J (6 anos)
- Fazer mascaras de abelhas – J (6 anos)
- Ir buscar 24 redes para apanhar abelhas – J (6 anos) ao qual o F. (6 anos) corrige “25, uma para os adultos da sala!”
- Imprimir imagens de abelhas, ir lá para fora e engana-las – F (6 anos)
- Fazer experiencias com açúcar – J (6 anos)
- Trazer fotografias às abelhas – H (5 anos)
- Fazer fato e ir lá para fora porque os avós das abelhas ficam a pensar a pensar que também são – DS (5 anos)
- Fazer sons das abelhas E (4 anos)
- Dar comida às abelhas S (5 anos)
- Desenhar uma abelha H (5 anos)

Quadro 4 – Respostas das crianças – O que vamos fazer para responder às nossas questões sobre abelhas

Enquanto estávamos no tapete, o J (6 anos), o S (5 anos), o F. (6 anos) e o H (5 anos) tiveram o seguinte diálogo:

“J: Vamos lá para fora com as fotos de abelhas e as abelhas pensam que somos abelhas e vão atrás de nós. Depois apanhamos as abelhas com as redes!

S- Nós somos muito grandes! As abelhas descubrem!

F: vamos lá para fora e levamos a imagem de abelhas.

H: Levamos fotografias das abelhas! Porque assim são do tamanho das abelhas

J: mas eu ando a trabalhar numa máquina de encolher e está quase pronta. Depois eu trago a máquina e encolhemos com os fatos!”

Este diálogo levou-me a inferir que estas crianças estavam, efetivamente, entusiasmadas com o projeto. Nessa manhã, foi proposto que, na parte da tarde, as crianças desenhassem o que já sabiam sobre as abelhas. Aceite o desafio, durante a tarde, as crianças fizeram o desenho daquilo que conheciam sobre as abelhas (ver figura 3).



Figura 3 – Placar com os desenhos de todas as crianças sobre o que já sabiam sobre as abelhas

Como se pode verificar, os desenhos foram bastante diferentes. Por exemplo a DG (6anos) disse-me que desenhou as abelhas a irem buscar o pólen às flores, “depois vão às árvores, depois vão para casa, depois põem o mel nos sacos, depois os senhores vão dar aos senhores da terra que precisam do mel”, desenhando os caminhos (através de setas) que as abelhas faziam (figura 4). Já o W.(5 anos) disse que não sabia nada sobre abelhas, desenhando apenas uma abelha, afirmando que ela tinha os cabelos em pé por causa do vento (figura 5).

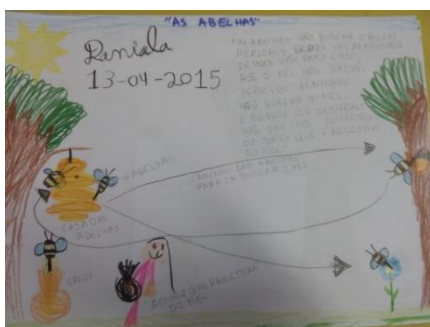


Figura 4 - desenho da DG (6 anos) sobre o que sabia sobre as abelhas

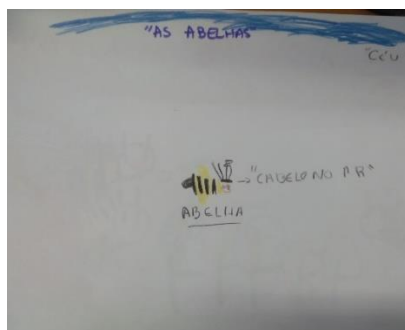


Figura 5 - desenho do W (5 anos) sobre o que sabia sobre as abelhas

9.3 - EXECUÇÃO (FASE III)

Entre o dia 22 de abril e o dia 11 de maio de 2015, as crianças procuraram encontrar as respostas para as suas perguntas. Esta é a fase III de acordo com Vasconcelos *et al.* (2012).

Durante esta fase, as crianças puderam procurar abelhas em revistas, fazer jogos (nomeadamente puzzles), visualizar um filme, pesquisar abelhas no exterior, fingir que eram abelhas, contactar com um adulto vestido de abelha e procurar na internet (com ajuda do adulto) informação sobre as abelhas (ver quadro 3). Com a educadora cooperante, as crianças também tiveram oportunidade de realizar algumas propostas

educativas que as ajudaram a adquirir alguns conhecimentos sobre as abelhas, por exemplo, a construção de abelhas em 3D usando plasticina.

A concretização do projeto teve a seguinte sequência de propostas (quadro 5):

Proposta	Data
Procurar abelhas nas revistas diversificadas (alimentares, jogos, mobiliário, jardim, roupa ou revistas “cor-de-rosa”)	22 de abril de 2014 ⁸
Medir o tamanho das diferentes abelhas (obreira, rainha e zangão)	
Montar um puzzle com a imagem real de uma abelha	29 de abril de 2015
Procurar um adulto vestido de abelha, no exterior, apanhá-lo com uma rede imaginária e fazer-lhe perguntas sobre abelhas.	
Levar uma foto de uma abelha para o exterior (semelhante à figura 6) para procurar abelhas e fingir que se é uma abelha, no exterior.	6 de maio de 2015
Visualizar um filme sobre as abelhas, “A Vida na Fazenda - A Abelhinha Julita”	11 de maio de 2015

Quadro 5 – Cronograma do projeto “As abelhas”

Das propostas supra mencionadas, apresento de forma descrita as propostas: a) Procurando abelhas nas revistas; b) Procurar um adulto vestido de abelha, no exterior, apanhá-lo com uma rede imaginária e fazer-lhe perguntas sobre abelhas; c) Levar uma foto de uma abelha para o exterior para procurar abelhas (ver Figura 6) e fingir que se é uma abelha e d) Visualizar um filme sobre as abelhas, “A Vida na Fazenda - A Abelhinha Julita”.



Figura 6 – Imagem da abelha que as crianças levaram para o exterior

9.3.1 - Procurar abelhas nas revistas

No dia 13 de abril de 2015, o F (6 anos) e a AC (6 anos) tinham dito que podíamos encontrar respostas para as nossas perguntas sobre abelhas, em revistas. Por esse motivo, a Mara planificou uma proposta para o dia 21 de abril de 2015 que consistia em procurar abelhas nas revistas que já existiam na sala. As crianças aceitaram a proposta.

⁸ Foi planificado para o dia 21/4/2015 mas só foi realizado no dia 22/4/2015, por decisão da educadora cooperante

A Mara distribuiu revistas de vários tipos (alimentares, jogos, mobiliário, jardim, roupa, revistas “cor-de-rosa”), por duas mesas de trabalho e dividiu as crianças pelas duas mesas. As crianças procuraram abelhas nas revistas e, sempre que as identificavam, recortavam-nas e colavam-nas, numa cartolina de papel reciclado (Figura 7 e Figura 8).



Figura 7 – crianças à procura de abelhas nas revistas



Figura 8 – Seleção das abelhas, encontradas nas revistas, feita pelas crianças

No final da tarde, em grupo, no tapete, chegamos à conclusão que havia imagens de abelhas e outras que não eram de abelhas. Uma imagem recolhida pelo J (6 anos) era de uma formiga de madeira, que parecia uma abelha porque as suas características não estavam muito evidentes. Para além disso, as crianças chegaram também à conclusão que procurar abelhas em revistas era uma tarefa difícil e o LJ (5 anos) e o J. (6 anos) chegaram à conclusão que havia poucos brinquedos de abelhas, pois procuraram numa revista de brinquedos e não encontraram quase nenhuma imagem de abelhas, por isso, o J. disse que era uma boa ideia fazermos um puzzle.

Apesar desta proposta não ter respondido a nenhuma das perguntas das crianças, foi uma proposta escolhida pelas crianças que as induziu a encontrarem novas soluções para responder às questões iniciais e contribuiu para o desenvolvimento de competências relacionadas com todas as áreas de conteúdo. Por exemplo, no âmbito da **área de expressão e comunicação**, as crianças partilharam informações oralmente, em grande grupo, descreveram as imagens que encontraram, em grande e em pequeno grupo, e recortaram imagens, individualmente, desenvolvendo a coordenação visomanual da criança (Gonçalves, 2004).

No âmbito de **área de formação pessoal e social**, as crianças ouviram as novas soluções para responder às questões iniciais, partilhadas pelas outras crianças, em grande grupo e mostraram empenho na proposta a realizar, individualmente.

No âmbito da **área de conhecimento do mundo**, as crianças identificaram diferenças e semelhanças entre as formigas e as abelhas, em grande grupo, e identificaram algumas abelhas, nas revistas, individualmente.

9.3.2- Procurar um adulto vestido de abelha, no exterior, apanhá-lo com uma rede imaginária e fazer-lhe perguntas sobre abelhas.

No dia 29 de abril de 2015, na minha semana de intervenção, “desapareci”. O alerta do meu desaparecimento foi dado pela Mara que disse às crianças que tinha sido uma abelha que me tinha engolido e que as crianças tinham de dar as mãos e formar uma rede gigante para a apanhar.

As crianças vieram para o exterior, acompanhadas pela Mara, para me procurar, mas assim que me viram, largaram as mãos dos colegas, correndo na minha direção. Quando chegaram perto de mim, gritaram em coro “É a Tatiana”! Ao qual eu respondi que tinha engolido a Tatiana e agora parecia a Tatiana. As crianças continuaram a gritar “é a Tatiana” e a tirar-me os acessórios. A Mara afastou-os de mim e colocou-os numa roda onde não me pudessem alcançar. As crianças perguntaram-me onde estava o meu ferrão e eu disse que tinha picado a Tatiana e o ferrão tinha caído. Disse-lhes que deixava que a Mara fizesse as 4 perguntas que eles tinham, mas tinha que ser rápido porque estava quase a morrer. Algumas crianças como a AC (6 anos), o H (5 anos) e a LG (4 anos), não pararam de gritar “és a Tatiana, eu sei”.

A Mara tirou o papel das perguntas do bolso e fez-me as perguntas elaboradas pelas crianças no dia 13 de abril de 2015, no início do projeto: “Porque que é que elas têm um ferrão?”, “Quantas patas têm as abelhas?”, “Como é que as abelhas picam?”, “As abelhas têm dentes?”.

Respondi que abelhas não têm dentes, têm seis patas, picam quando se sentem ameaçadas pelas pessoas e que o ferrão serve para picar. Disse, também, que, por vezes, perdem o ferrão quando picam e morrem quando perdem o ferrão porque o ferrão, quando fica preso na pessoa picada, pode arrancar parte do abdómen das abelhas. Depois, disse às crianças que eu tinha quatro patas porque perdi duas quando piquei a Tatiana.

A Mara repetiu as perguntas uma a uma, para que as crianças tivessem oportunidade de responder. Depois eu, abelha, disse que ia morrer, porque já tinha picado um adulto. Após

fingir que morri (deitada no chão), fingi que o fato se estava a tirar sozinho e que eu me estava a libertar, mas algumas crianças, com a LG (4 anos) e o H. (5 anos), saltaram (literalmente) para cima de mim e, em conjunto com o W. (5 anos), levaram-me os acessórios de abelha (peruca e antenas) começando a correr com eles no meio do campo. Surpreendida com este episódio, acabei por tirar os restantes acessórios e chamei as crianças para o meio campo. Arrumei os acessórios que as crianças me tiraram e fiz cara de zangada. Disse que estava muito triste com o grupo porque não foram amigos e não apanharam a abelha em grupo, quem me tinha apanhado tinha sido a Mara sozinha. Esta situação fez com que falássemos sobre os comportamentos a ter, numa próxima vez, como, por exemplo, não correr, não soltar a mão do amigo, fazer silêncio e não magoar o adulto ou os amigos, regras dadas pelas crianças. Aproveitei o facto de o grupo estar silencioso, para rever o que aprendemos neste episódio. E, em grande grupo, chegou-se à conclusão que responderam a mais perguntas do que as que fizeram à abelha, como mostra o seguinte quadro número 6:

Pergunta definida no dia 13-4-2015	Resposta conseguida no dia 29-4-2015
- Como é que a abelha morreu? – J (6 anos)	A abelha morre quando pica na pessoa e o ferrão fica agarrado na pessoa ficada e arranca parte do corpo.
- As abelhas têm dentes? – A. (3 anos)	Não tem dentes.
- Como é que as abelha picam? – R (5 anos) e MT (5 anos)	As abelhas picam com um ferrão.
- As abelhas vão buscar mel as pessoas, quando as picam? – DS (5 anos)	Não, as abelhas picam as pessoas porque se sentem ameaçadas.
- Quantas patas tem a abelha? – V. (3 anos)	Seis patas.
- Como é que o ferrão caiu? – F. (6 anos)	Porque ficou agarrado na pessoa.

Quadro 6 - Respostas conseguidas no dia 29-4-2015 que respondiam às perguntas iniciais

Para além desta proposta ter contribuído para responder às perguntas das crianças, contribuiu para o desenvolvimento de competências relacionadas com todas as áreas de conteúdo. Na **área de expressão e comunicação**, as crianças interagiram com o adulto, numa proposta de faz-de-conta, de forma espontânea e exprimiram o que pensavam, ao ver um adulto vestido de abelha.

Na **área de formação pessoal e social**, as crianças aceitaram, em grande grupo, o insucesso da construção da rede, sem desanimarem, procurando comprometer-se a cumprir as regras, numa próxima situação idêntica e mostraram curiosidade em descobrir o que se estava a passar no exterior.

Na **área de conhecimento do mundo**, as crianças descobriram diversas características das abelhas (nomeadamente que têm seis patas, picam quando se sentem ameaçadas, picam com o ferrão, perdem o ferrão quando picam e morrem quando perdem o ferrão, porque o ferrão quando fica na pessoa picada arranca, por vezes, parte do corpo destas).

9.3.3- *Levar uma foto de uma abelha para o exterior para procurar abelhas e fingir que se é uma abelha*

No dia 13 de abril de 2014, as crianças sugeriram algumas formas de ficar a saber mais sobre as abelhas, sendo que muitas das crianças sugeriram o exterior como espaço privilegiado para esta descoberta. Deste modo, no dia 6 de maio de 2015, a Mara planificou com as crianças, onde poderiam procurar abelhas no exterior (figura 9 e figura 10).

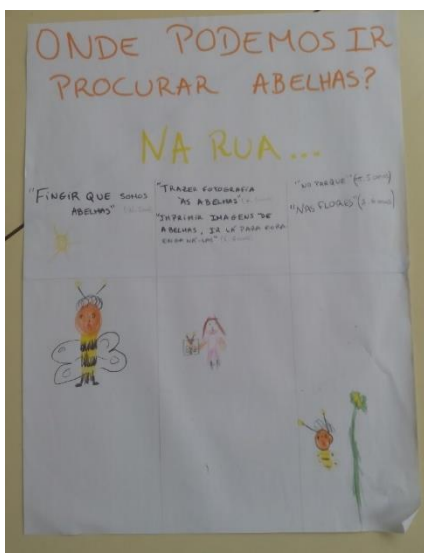


Figura 9- Planificação das crianças para o dia 6 de maio de 2015



Figura 10 – Planificação das crianças (6/5/2015), com fotografias das situações planificadas por elas

Cada criança levou uma foto de uma abelha para o exterior, conforme tinham sugerido. Impacientes, correram por toda a parte da instituição à procura de abelhas, mostrando as fotografias no ar (figura 11).

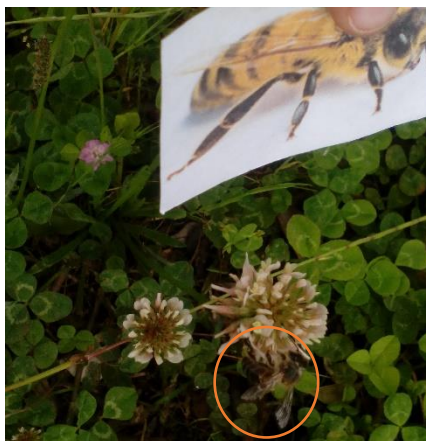


Figura 11 – A fotografia levada pelas crianças para o exterior ao lado de uma abelha real

Eu e a Mara observámo-las e tirámos fotografias do que ia acontecendo. Quando as crianças começaram a acalmar, chamámo-las e fizemos uma fila indiana. Com a fotografia na mão, imitámos as abelhas a voar e o seu som (figura 12).



Figura 12 – Crianças a fingirem ser uma abelha

Depois, dividimos as crianças em dois grupos. Enquanto uns procuravam abelhas no lado da frente da escola, outros procuravam no lado de trás, no parque. Houve crianças que tiveram medo (por exemplo o E., 4anos, a MMM, 3 anos e V, 3 anos), outras corriam para assustar as abelhas (por exemplo, o LJ, 5 anos), outras para as apanhar (por exemplo, o J, 6 anos), outras pediram aos amigos para correrem mais devagar para as abelhas não fugirem (por exemplo, o F, 6 anos). O ME (5 anos), por exemplo, pediu para correrem mais devagar para não pisarem as flores. Por sua vez, o F(6 anos), por exemplo, apanhou uma flor, porque tinha um plano para atrair abelhas. Disse-me que se andasse com a flor nas mãos podia enganar as abelhas e elas pousavam na flor que ele tinha e ele caçava as abelhas.

Com esta proposta, as crianças, em grande grupo, concluíram que as abelhas andavam a tirar o pólen de flor em flor, com as antenas, patas e boca e quando nos aproximávamos muito depressa elas fugiam e eram muito rápidas a voar. Assim, as crianças responderam à pergunta “ Como é que as abelhas vão buscar o mel?– MM (5 anos)”. Para além disso, foi uma proposta totalmente planificada pelas crianças e orientada pelos adultos.

Para além desta proposta ter respondido a uma das questões formuladas pelas crianças, contribuiu para o desenvolvimento de competências relacionadas com todas as áreas de conteúdo. Por exemplo, na **área de expressão e comunicação**, as crianças deram ideias para encontrar abelhas no exterior, comunicaram o que estavam a observar e mimaram uma abelha.

No âmbito da **área de formação pessoal e social**, as crianças andaram devagar para não assustar os animais e tiveram cuidado para não pisar as flores, no exterior.

No âmbito da **área de conhecimento do mundo**, as crianças descobriram que as abelhas tiram o pólen a uma flor e depois voam para outra e que vão buscar o pólen às flores, no exterior. As crianças observaram, ainda, diversos invertebrados, no exterior.

9.3.4- Visualizar um filme sobre as abelhas, “A Vida na Fazenda - A Abelhinha Julita”.

No dia 11 de maio de 2015, as crianças visualizaram um filme sobre as abelhas, “A Vida na Fazenda - A Abelhinha Julita”, uma vez que tinham dito que podiam encontrar respostas para as perguntas iniciais, na televisão. Com este filme as crianças descobriram que no início da primavera, as abelhas saem das colmeias, sítio onde vivem as abelhas. Perceberam que as abelhas se alimentam de néctar e do pólen e que têm milhares de irmãs. Tiveram oportunidade de ver que, dentro da colmeia, existem abelhas que trabalham o dia todo para colocar o néctar e o pólen dentro de favos de mel que se transformam em mel. Outrossim, descobriram que as abelhas visitam entre 50 a 1000 flores todos os dias. À noite, as abelhas voltam para a colmeia, onde está a rainha, que não sai da colmeia. Viram que a colmeia é feita pelas abelhas dentro de árvores e que a rainha mete os ovos nas células de cera de mel e que, posteriormente, saem larva de dentro dos ovos.

No final da visualização do filme, a MM (5 anos) perguntou como é que as abelhas tiravam o pólen das plantas. Eu peguei no meu computador e expliquei que íamos pesquisar para responde a essa pergunta, como a AC (6anos) e o F(6anos) tinham

sugerido, no dia 13 de abril de 2015. Ao pesquisar no Google, escrevi “como as abelhas retiram o pólen das flores” e encontramos o seguinte *site*:

<http://diariodebiologia.com/2010/05/como-as-abelhas-fazem-o-mel/#.VWI8bvlViko>

Com este *site*, descobrimos que era com a boca, através da sucção. Também descobrimos que elas transportam algum pólen nas patas e no pelo através do *site*:

http://www.mnpropolis.com.br/produtos_polen.asp.

Em grande grupo chegou-se à conclusão que respondemos a perguntas que tínhamos colocado no início do projeto, como mostra o quadro seguinte (quadro 7):

Pergunta definida no dia 13-4-2015	Resposta conseguida no dia 11-5-2015
- Como é que as abelhas vão buscar o mel? – MM (5 anos)	As abelhas extraem o pólen com a boca, através da sucção mas também transportam algum pólen nas patas e no pelo.
- Como é que as abelhas fazem o mel? – A.C (6 anos)	Vão buscar o pólen e o néctar as flores e depois fazem o mel no favo de mel.
- Como é que as abelhas nascem? – LJ (5 anos) e a L (3 anos)	A abelha rainha mete os ovos e dos ovos nascem larvas que se transformam em abelhas.
- Onde é que as abelhas vivem? – TS (6 anos)	Nas colmeias, dentro de árvores.
- Quero saber se as abelhas têm família – Mara	Sim, tem milhares de irmãs.

Quadro 7 - Respostas conseguidas no dia 11-5-2015 que respondiam às perguntas iniciais

No final da visualização do filme, o grupo fez comentários sobre o projeto, o que fez com que percebêssemos que estavam cansados de estudar as abelhas. Por exemplo, o J (6 anos) que parecia ser um dos mais interessados, no início, disse que já não gostava de abelhas. Face a este episódio, resolvemos parar de investigar sobre abelhas, neste dia, dando por encerrado a fase III do projeto.

Para além desta proposta ter respondido a estas perguntas das crianças, contribuiu para o desenvolvimento de competências relacionadas com todas as áreas de conteúdo. Por exemplo, na **área de expressão e comunicação**, as crianças fizeram uma apreciação do filme e comunicaram o que aprenderam com o filme, em grande grupo.

Na **área de formação pessoal e social**, por exemplo, as crianças permaneceram em silêncio enquanto visualizaram o filme, em grande grupo, e esperaram pela sua vez para fazer a apreciação do filme, individualmente.

Na **área de conhecimento do mundo**, por exemplo, as crianças descobriram que as abelhas viviam em comunidade, numa colmeia, que é a abelha rainha que mete os ovos e

que as abelhas têm irmãs e entenderam a diferença de estar dentro e fora da colmeia, ao visualizarem o filme.

Com a educadora cooperante (sem a nossa presença), as crianças relataram que as pessoas morriam se fossem picadas por um enxame e que os apicultores não morriam porque tinham fatos próprios.

9.4- DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO (FASE IV)

Após percebermos o cansaço crianças, face ao projeto sobre as abelhas, no 11 de maio de 2015, perguntei às crianças o que elas aprenderam com o projeto, anotando no quadro as ideias das crianças. Estas ideias foram construídas em forma de teia, como mostra a figura seguinte (figura 13):

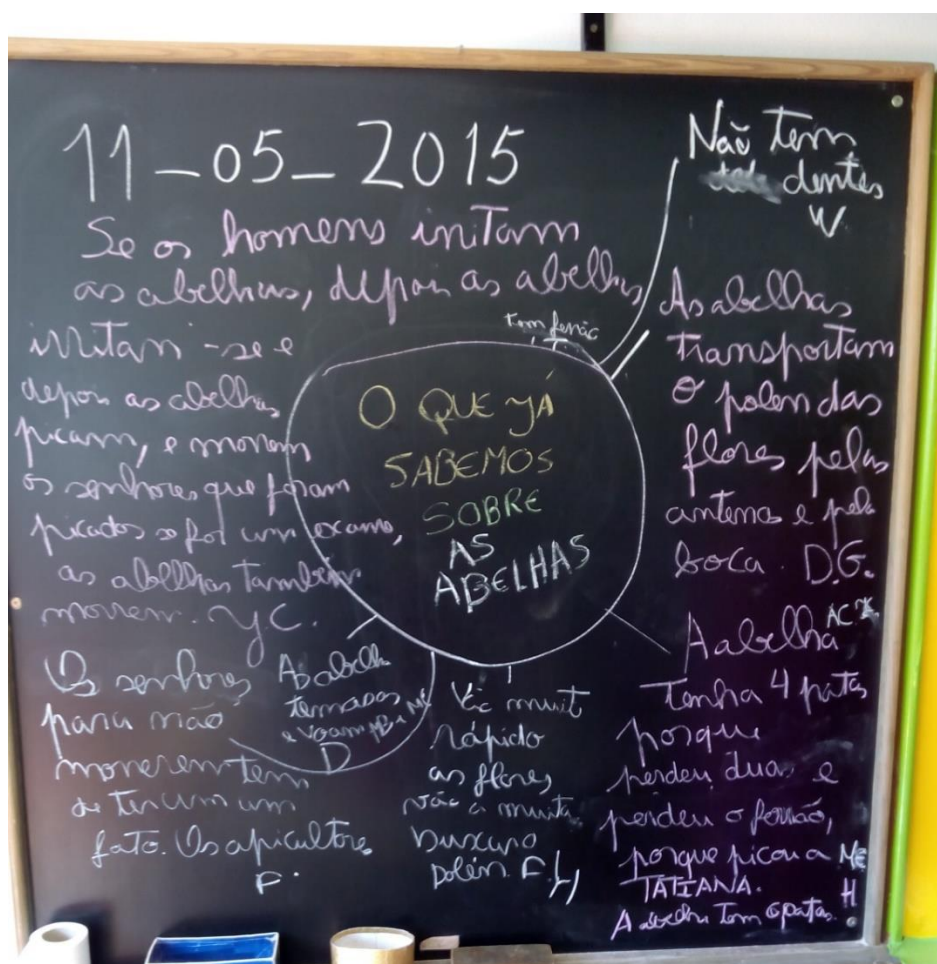


Figura 13 – Teia com as ideias que as crianças ficam, sobre as abelhas, no final do projeto

Como se pode ver pela figura 13, as crianças disseram que aprenderam que as abelhas: a) Não têm dentes (V, 3 anos); b) Se os homens irritarem as abelhas, depois as abelhas

irritam-se e depois as abelhas picam e morrem os senhores que foram picados se for um enxame, as abelhas também morrem (J,6 anos); c) Os senhores para não morrerem têm uns fatos. Os apicultores (F, 6 anos); d) Vão muito rápido às flores, buscar o pólen (F, 6 anos e H, 5 anos); e) A abelha tem 6 patas (H, 5 anos); f) As abelhas transportam o pólen das flores pelas antenas e pela boca (DG, 6 anos e AC, 6 anos); g) Têm ferrão (T, 3 anos) e h) A abelha tem quatro patas porque perdeu duas e perdeu o ferrão quando picou a Tatiana (ME, 5 anos)

Perguntado às crianças se havia mais alguma coisa que queriam saber sobre abelhas, elas disseram, em coro, que não. Apesar de terem ficado algumas perguntas por responder, por exemplo, “- Porquê que o mel é tão doce?” – questão levantada pela educadora cooperante, “- Como é que o pólen se transforma em mel?” – questão levantada por mim, “- Como é que as abelhas encontram as flores?”- questão levantada pela LG (4 anos), “- Havia abelhas nos castelos?” – questão levantada pelo F. (6 anos) e “- Queremos saber se as abelhas existiam há 100 mil anos” – questão discutida pelo grupo. As restantes questões foram respondidas, conforme foi referido ao longo da apresentação deste projeto.

Das cinco perguntas não respondidas, duas foram colocadas por dois adultos da sala e uma foi uma proposta lançada ao grupo, o que comprova que maioria das perguntas das crianças foram respondidas.

Ainda no 11 de maio de 2015, sugeri às crianças que fizéssemos um bolo de mel e que convidássemos os pais para virem lanchar connosco, na semana seguinte. As crianças mostraram-se entusiasmadas com esta ideia e, durante a tarde, elaborámos os convites para os pais, escritos no computador pelo J. (6 anos) e pelo LJ (5 anos), com a minha ajuda. Cada menino colou o convite impresso em cartolinas A5 e, com o auxílio das estagiárias, colocaram as purpurinas que quiseram. Na parte da frente do convite, as crianças desenharam o que tinham descoberto sobre as abelhas.

No dia 12 de maio de 2015, as crianças tiveram a oportunidade de jogar a um jogo da glória, construído pelas estagiárias, com a finalidade de avaliarmos se as crianças adquiriram vocábulos relacionados com o indutor, as abelhas. Este jogo era formado por casas com imagens de abelhas, apicultores, favos de mel, mel, flores e ursos.

Com esta atividade, percebemos que todas as crianças identificaram as imagens, no entanto, apenas as crianças entre os 5 e os 6 anos, usaram os termos favos de mel e apicultores.

No dia 20 de maio de 2015, antes do almoço, as crianças, com ajuda da Mara, fizeram um bolo de mel com seis colheres de mel, dois ovos, quatro chávenas de farinha, duas colheres de canela, duas chávenas de açúcar, duas chávenas de leite e duas colheres de fermento.

Nesse mesmo dia, depois do almoço, as crianças, com a orientação da Mara, decidiram que trabalhos do projeto das abelhas podiam ser colocados no placard do exterior, para a comunidade educativa visualizar o que havíamos aprendido ao longo do nosso projeto.

Encantadas com o bolo, as crianças ficaram ansiosas pela chega dos pais. Muitos pais e avós vieram lanchar connosco, por exemplo, o pai e a mãe do H (5 anos), o pai do LJ (5), o pai, a mãe e o irmão da MM e da MT (5 anos), a avó do EM (6 anos), a avó do F (6 anos), a avó da MMM (3 anos), entre outros. Durante o lanche, os pais fizeram perguntas sobre o projeto aos filhos.

Em forma de síntese, percebi que as crianças desenvolveram competências em todas as áreas, durante todo o projeto, incluindo durante a fase IV. No quadro seguinte, são descritas algumas competências desenvolvidas pelas crianças na fase IV (quadro 8):

- Na área do conhecimento do mundo	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças perceberam que o fermento era utilizado no bolo para o fazer crescer, ao fazer um bolo de mel. - As crianças reconheceram que pertencem a diferentes grupos, ao convidarem a família para provar o bolo no jardim-de-infância.
Na área de formação pessoal e social	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças deram a sua opinião, na colocação dos trabalhos relacionados com o projeto, no placard exterior, em grande grupo. - As crianças cumpriram as instruções, ao fazerem o bolo, em grande grupo. - As crianças partilharam o bolo com os adultos e restantes colegas, em grande grupo.
Na área de comunicação e expressão	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças alargaram o vocabulário inerente às abelhas, durante o projeto, em pequenos grupos, no jogo da glória. - As crianças identificaram as letras no computador, ao escrever o convite. - As crianças compararam as diferentes quantidades de ingredientes usados no bolo de mel, em grande grupo. -As crianças interagiram com o os convidados, de forma espontânea, em grande grupo.

Quadro 8 - Algumas competências desenvolvidas pelas crianças na fase IV

Face a estes dados concluo que as crianças, com este projeto, aprenderam de forma integrada, ainda que a intencionalidade das estagiárias estivesse mais relacionada com

umas das áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, área de Conhecimento do Mundo (Ministério da Educação, 1997), a verdade é que através da metodologia de trabalho de projeto, todas as áreas são trabalhadas como se só fosse uma (Mateus, 2011). Para além disso, senti que um trabalho de projeto é realmente importante para o desenvolvimento e aprendizagens da criança porque parte do interesse delas em descobrir algo que não conhecem.

Numa próxima oportunidade, penso que poderei orientar o projeto de forma a ser trabalhado em dias da semana seguidos, de maneira a que as crianças não se esqueçam do que foi trabalhado anteriormente e poderia envolver os pais (por exemplo, solicitar aos pais livros sobre abelhas para as suas crianças trazerem). Para além disso, penso que ainda poderíamos ter respondido às restantes perguntas que ficaram por responder, com a ajuda dos pais.

Acho que este projeto contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal. Foi executado em parceria com restantes adultos presentes na sala e, como temos opiniões divergentes, tivemos que desenvolver o nosso bom senso e assertividade. Aprendi a trabalhar de forma cooperativa com a equipa pedagógica, aceitando a opinião dos outros adultos, adaptando as minhas ideias às suas ideias (o que nem sempre é fácil de executar).

Aprendi a gerir o tempo, pois este projeto foi feito em diversas fases, o que implica a previsão de datas para a conclusão das diferentes fases. Aprendi, ainda, que as crianças aprendem de forma integrada, ou seja, que existe uma articulação entre as diferentes áreas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Por fim, é importante referir que aprendi características que desconhecia das abelhas, como, por exemplo, que morriam quando deixavam o ferrão farpado no corpo da pessoa.

CONCLUSÃO DA PARTE II

Em conclusão, no capítulo III (Dimensão Reflexiva em Jardim-de-Infância) tive a oportunidade de refletir sobre as estratégias que o educador pode utilizar para facilitar o desenvolvimento e aprendizagens das crianças em contexto de Jardim-de-infância, nas diferentes áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997). Posso concluir que existe uma articulação entre as diferentes áreas de conteúdos, ou seja, as áreas de conteúdo são trabalhadas, pela criança, de forma integrada, mesmo que a intencionalidade do educador se relacione mais com uma área.

No Capítulo IV apresentei o projeto “As abelhas” realizado em contexto de jardim-de-infância (Metodologia de Trabalho Projeto). Este projeto permitiu que as crianças conhecessem o mundo das abelhas, permitiu o envolvimento de todos os intervenientes educativos e integrou conhecimentos de todas as áreas de conteúdo.

CONCLUSÃO FINAL GERAL

Este relatório relata a minha experiência em prática pedagógica (creche e jardim-de-infância). Finalizado este percurso, sinto que aprendi muito sobre o que é ser educador de infância. Aprendi que o educador deve-se preocupar com as propostas educativas mas também com tudo o que está subjacente à sua ação educativa (tudo o que diga respeito à crianças como, por exemplo, a alimentação e a saúde). Aprendi que o educador deve valorizar o(s) objeto(s) de transição da criança uma vez que estes podem facilitar a vivência de separação ao adulto de referência.

Em contexto de jardim-de-infância, aprendi algumas estratégias que podem ajudar as crianças a aprender nas diversas áreas como, por exemplo, usar situações de brincadeira livre para ajudar a criança a desenvolver noções de localização espacial, de sequência numérica, de conceitos relacionados com a leitura (como a identificação das letras, entre outros).

Por fim, de uma forma geral, com o projeto “As abelhas” aprendi a ouvir a opinião dos outros, trabalhando de forma cooperativa com a equipa pedagógica. Aprendi, ainda, que as crianças aprendem de forma integrada, ou seja, que existe uma articulação entre as diferentes áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Com estas aprendizagens, relatadas ao longo deste relatório, ambiciono vir a ser uma educadora preocupada com aspetos aqui mencionados, investigadora da sua ação educativa. Esta experiência permite-me, hoje, afirmar que é importante que o educador esteja sempre informado sobre tudo o que diz respeito às crianças uma vez que estes conhecimentos poderão beneficiar o desenvolvimento/aprendizagem das mesmas.

BIBLIOGRAFIA

- Agrupamento de Escolas de Marrazes. (jan. de 2013). *Projeto Educativo - Documento Caracterizador do Agrupamento*. Obtido em março, 2015 em http://eb23marrazes-m.ccems.pt/file.php/1/Documento_Caracterizador_AE_Marrazes_2012-13.pdf
- Altoé, S. (1990). *Infâncias perdidas*. Rio de Janeiro: Xenon.
- Alves, R. (2002). *Por uma educação romântica*. Campinas: Papirus.
- Antunes, C. (2007). *Jogos Para Bem Falar: Homo Sapiens, Homo Loquens (3ªed)*. Campinas: Papirus.
- Autuori, C. (2011). Acolhimento na educação infantil: receber e aconchegar, sempre! Em UNESCO, *O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador* (pp. 8-25). Brasília: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.
- Azevedo, Â. M. (1998). *Desenvolvimento Linguístico da Criança em Idade Pré-Escolar e Estimulação no Contexto Familiar*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Barbirato, F., & Dias, G. (2009). *A mente do seu filho: Como estimular as crianças e identificar os distúrbios psicológicos na infância*. Rio de Janeiro: Agir.
- Baptista, M. (2013). *Os pais e a família no jardim de infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo*. Portalegre: Instituto politécnico de Portalegre.
- Barbosa, M. C. (2008). *Por Amor e por Força: Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bee, H., & Boyd, D. (2011). *A Criança em Desenvolvimento, (12.ªEd.)*. Brasil: artmed.
- Belei, R.; Gimenez-Paschoal, S.; Nascimento, E. & P Matsumoto, P. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa, *30*, 187 - 199.
- Biasotto-Gonzalez, D., Gonzalez, T., & Tosato, J. (2005). Presença de desconforto na articulação temporomandibular relacionada ao uso da chupeta. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, *71(3)*, 365-368.

- Bógus, C. M., Nogueira-Martins, M. C., Moraes, D. E., & Taddei, J. A. (2007). Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras. *Revista de Nutrição* ; 20(5), 499-514.
- Bonome-Pontoglio, & Marturano. (2010). Brincando na creche: atividades com crianças pequenas. *Estudos de Psicologia* 27(3), 365-373.
- Brito, R. (2011). *As TIC em Educação Pré-Escolar: utilização pelos Educadores de Infância e crianças*. Málaga: Universidade de Málaga.
- Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga. (2011). *Brincar: Aprendizagem para a Vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Brune, J., McGree, K., & Vogt, R. (2005). *The Encyclopedia of Reptiles, Amphibians & Invertebrates*. Estados Unidos: Sheena Coupe.
- Campbell, G. (2011). *A Verdade dos Factos , Mitos, Confusões e Enganos Desconcertantes*. Portugal: Texto Editores.
- Cardona, M., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2009a). Género, Cidadania e intervenção educativa: sugestões práticas. *Guião da Educação Género e Cidadania*, 065-072.
- Cardona, M., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2009b). O envolvimento das famílias e da Comunidade. *Guião de Educação - Género de Cidadania*, 094-098.
- Carvalho, A., Salles, F., & Guimarães, M. (2002). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Brasil: UFMG.
- Carvalho, M. (2005). *Efeitos de Estimulação Multi-sensorial no desempenho de crianças de creche* . Braga: Universidade do Minho.
- Colinvaux, D., Leite, L. B., & Dell'Aglio, D. (2006). *Psicologia Do Desenvolvimento: Reflexões e Práticas*. São Paulo : Casa do Psicólogo.
- Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança. Do 1 aos 5 anos, (5ª ed)*. Lisboa: Esfera dos Livros.
- Coria-Sabini, & Lucena. (2004). *Jogos E Brincadeiras Na Educação Infantil*. Brasil: Papirus.

- Correia, S., & Dias, I. (2012). Aprendizagem na infância - processos e estratégias. *Conferência internacional - Investigação, Práticas e Contextos de Educação* (pp. 265-270). IPL: ESECS.
- Costa, A. (2011). *Adaptação da criança à escola., Estratégias e desafios na Educação-Pré Escolar*. Portugal: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cró, M. d., & Pinho, A. M. (2011). A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social. *Revista Ibero-americana de Educação* 56(1), 1-11.
- Cruz, D. R. (2013). *Relatório de Estágio de Mestrado* . Madeira: Universidade da Madeira.
- Cunha, M. (1982). Metodologias para estudo dos usuários de informação científica e tecnológica. *Rev. Bibliotecon. de Brasília* 10(2). 5-19.
- Davis, F. (1979). *A comunicação não-verbal*. São Paulo : Summus.
- Devries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Brasil: Artmed.
- Dias, I. S., Correia, S., & Marcelino, P. (2009). A primeira infância na formação inicial de educadores. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 740-750). Braga: Universidade do Minho.
- Dias, I., & Conceição, S. (2014). O objeto de transição: um estudo em contexto de creche. *Revista zero-a-seis*, 16(30), 203-216.
- Direção Geral da Educação . (2011). *Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar*. Obtido de Governo de Portugal: acedido em Dezembro 27, 2014 em <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=3>
- Domingues, M. (2011). O uso da chupeta: risco ou benefício? *Revista Nursing* , n.º 270, 8-10.
- Durães, A. C. (2012). *Refletindo sobre as Práticas em Educação de Infância: da Leitura à Construção de Narrativas*. Portugal: Instituto Politécnico de Leiria.

- Durand, T. S. (2012). *Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto com crianças dos 4 aos 6 anos*. Faro: Universidade do Algarve.
- Falcade, V. V. (2008). *A educação infantil e a escrita da criança de 3 anos*. Bauru: Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” .
- Felipe, J. (2001). O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. Em C. M. Craidy, & G. E. Kaercher, *Educação infantil: para que te quero?* (pp. 27 - 38). Porto Alegre: Artmed.
- Félix, M. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Fernandes, A. R. (2010). *Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Fernandes, E. M. (2014). *Práticas educativas na educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico com enfoque investigativo nos planos e rotinas em creche*. Portugal: Instituto Politécnico de Viseu.
- Fernandes, T. F., Filho, A. d., Gabel, J., Carvalho, M. F., & Garcez, E. (2014). Creche e a mãe que trabalha. *Residência Pediátrica* 4(3), 31-35.
- Ferreira, B. W. (2004). A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner. Em B. E. Rodrigues, *Psicologia e educação: fundamentos e reflexões* (pp. 89-104). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Ferreira, C. (2011). *O Uso de Materiais Manipuláveis Estruturados na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Feteira, S. (2012). *Os números racionais, na sua representação por frações, nos primeiros anos de escolaridade*. Portugal: I. P. Leiria.
- Figueiredo, B. (2003). Vinculação materna: Contributo para a compreensão das dimensões envolvidas no processo inicial de vinculação da mãe ao bebé. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(3) , 521-539.

- Fonseca, V. (2008). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, Katz, McClellan, & Lino. (1996). *Educação pré-escolar - A construção social e moral*. Lisboa: Texto Editora.
- Freguesia Marrazes - Caracterização*. (s.d.). Obtido de União das Freguesias de Marrazes e Barosa: <http://www.ufmb.pt/freguesia-historia/caracterizacao>
- Geib, L. (2007). Moduladores dos hábitos de sono na infância. *Revista Brasileira de Enfermagem* 60(5), 564-568.
- Golini, P. (2012). *Hora de lavar as mãos*. Obtido de /bebe.com.br: acessado a Outubro 31, 2014 em <http://bebe.abril.com.br/materia/hora-de-lavar-as-maos>
- Gonçalves, A. (2004). *Psicomotricidade na educação infantil: a influência do desenvolvimento psicomotor na educação infantil*. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes.
- Gonçalves, V. R. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Gonsalves, P. E. (2003). *Tudo Sobre a Criança: perguntas e respostas*. São Paulo: IBRASA.
- Goularte, R. (2010). Interação, interacionismos: situando o interacionismo sociodiscursivo. *II Seminário Nacional de Linguagem, Cultura e educação* (pp. 1-15). Rio Grande.: Anais do II Seminário Nacional de Linguagem.
- Gouvêa, M. C. (2002). Infância Sociedade e Cultura. Em Carvalho, Salles, & Guimarães, *Desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 13- 29). Belo Horizonte: UFMG.
- Hales, R., Yudofsky, S., & Gabbard, G. O. (2008). *Tratado de Psiquiatria Clínica* (5.^aed.). Porto Alegre: Artmed.
- Hockenberry, M., & Wilson, D. (2014). *Wong: Fundamentos Enfermagem Pediátrica*, (9.^a edição). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Itagiba, M. (1997). *Noções básicas sobre criação de abelhas*. São Paulo: Nobel.

- Janes, A. V. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico: A de conflitos enquanto aprendizagem social das crianças*. Évora: Universidade de Évora.
- Jesus, A. C. (2010). *Como aplicar Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Brasport.
- Kartz, L. G., & Chard, S. C. (1997). *A Abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kartz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kishimoto, T. (1998). *Brincar e Suas Teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Kishimoto, T. (2009). Formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia. Em S. Z. Pinho, *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação* (pp. 43-56). São Paulo: UNESP.
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais- Belo Horizonte*, 1-20.
- Lage, J. M. (2010). *Educador/Professor: Do pensamento à acção*. Vila Real: Universidade trás-dos-Montes e Alto Douro.
- Leite, C. (2000). *Projecto educativo de escola, projecto curricular de escola, Projecto curricular de turma: O que têm de comum? O que os distingue?*. Fátima: DEB.
- Levisky, D. (2000). *Adolescência e Violência, (3ª edição)*. Brasil: Casa do Psicólogo.
- Lopes, A. R. (2012). *Na creche tudo acontece! - Famílias envolvidas com práticas enriquecidas*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo - Teorias, Dados e Implicações 2ª Edição*. Coimbra: Almedina.
- Maia, I., & Pinto, F. (2008). Hábitos de Sono. *Nascer e Crescer- Revista do hospital de crianças Maria Pia, XVII(1)*, 9-12.

- Manning, S. A. (2006). *O Desenvolvimento da criança e do adolescente*. São Paulo: Editora Cultrix, LTDA.
- Marques, T. P. (2012). *Adaptação à creche/jardim de infância*. Obtido de Educação Pré-escolar: acessado em Dezembro 5, 2014 em http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/ed_preescolar/imagens/outubro_2012.pdf
- Martins, I.; Veiga, M.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A. ; Couceiro, F.; Pereira, S. (2009). *Despertar para as ciências - Actividades dos 3 aos 6*. Portugal: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Matos, S. (2014). *A gestão e o controlo do grupo de crianças*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*, 3(2), 3-16.
- Mendes, A. M., Santos, C., Barbacena, F., & Ferreira, L. (1996). No jardim de infância . *Educação e Matemática*, nº40, 32-33.
- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria – Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para educação pré-escolar*. Portugal: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (s.d). As Metas na Educação Pré-Escolar. *Metas de aprendizagem*. Portugal: Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.
- Moniz, M. M. (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo* . Ponta Delgada : Universidade dos Açores .
- Montagu, A. (1988). *Tocar: o significado humano da pele*. São Paulo: Summus.
- Monteiro, L. M. (2012). *A Medida na Educação Pré-escolar: um estudo centrado em experiências integradoras*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

- Monteiro, M. M., & Ferreira, P. T. (2009). *Ser Humano (2.ª parte) Psicologia B. 12.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Mosteirodabatalha. (s.d). *Município*. Obtido de Mosteirodabatalha: <http://www.mosteirobatalha.pt/pt/index.php?s=white&pid=219>
- MunicipiodaBatalha. (s.dA). *Instituições Sociais*. Obtido de MunicipiodaBatalha: acessido em Novembro 15, 2014 em <http://www.cm-batalha.pt/areas-de-intervencao/accao-e-apoio-social/instituicoes-sociais>
- MunicipiodaBatalha. (s.dB). *O Concelho*. Obtido de MunicipiodaBatalha: acessido em Novembro 15, 2014 em <http://www.cm-batalha.pt/municipio/o-concelho>
- Muniz, I. (2012). *A neurociência e as emoções do ato de aprender : quem não sabe sorrir, dançar e brincar não deve ensinar*. Italuna: Via Litterarum.
- Nascimento, A. B. (2007). Paladar: um sentido enaltecido e condenado. Em A. B. Nascimento, *Comida: prazeres, gozos e transgressões (2 ed.)* (pp. 45-50). Salvador: EDUFBA.
- Neto, Gauer, & Furtado. (2003). *Psiquiatria para estudantes de medicina*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Palangana, I. C. (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky a relevância do social (3.ª Edição)*. São Paulo: Summus.
- PapaBem. (s.d). *Regra de ouro: Os pais decidem “o quê” e as crianças decidem “quanto”*. Obtido de Papabem - alimentar é cuidar: acessido em Fevereiro 9, 2014, em <http://www.papabem.pt/content/regra-de-ouro-os-pais-decidem-%E2%80%9Cco-qu%C3%AA%E2%80%9D-e-crian%C3%A7as-decidem-%E2%80%9Cquanto%E2%80%9D>
- Papalia, D., & Olds, S. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: ARTMED.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2010). *O Mundo da Criança: Da Infância à Adolescência (11ªed.)*. Porto Alegre: AMGH.
- Passarinha, J. M. (2012). *O desenho como suporte de aprendizagem no contexto de jardim de infância*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.

- Patrícia, K. (2009). *Por que as abelhas sempre morrem após a picada?* Obtido de Diário de biologia: acessado em Maio 8, 2015, em <http://diariodebiologia.com/2009/11/por-que-as-abelhas-sempre-morrem-apos-a-picada/#.VWDVcvlViko>
- Pedrazzani, D. S., Jalantonio, R., & Iza, D. F. (2010). Atividades de brincadeiras tradicionais. *EFDeportes.com, Revista Digital*, s.p.
- Pereira, A. (2007). *Odontologia em saúde coletiva: Planeando ações e promovendo saúde*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, A. (2011). Reflexões sobre educar e cuidar na educação infantil. Em UNESCO, *O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador* (pp. 80-93). Brasília: GERDAU e Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.
- Pereira, D. Z., Miura, E., Almeida, I., Squeff, R., Chem, V., & Mello, V. (2008). *Criando Crianças da Concepção aos 6 anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, S. (2013). *Reflexões sobre a creche: A Pedagogia Social como ponto de partida... e de chegada*. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia.
- Pianucci, A. (2002). *Saber Cuidar : Procedimentos Basicos Em Enfermagem*. São Paulo: Senac.
- Pinto, C. L., & Tavares, H. M. (2010). O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender. *Revista da Católica, Uberlândia*. 2(3) , 226-235 .
- Pinto, M. R. (2003). *Formação E Aprendizagem No Espaço Lúdico*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Pires, A. (2013). Desenvolver o Sentido de Número no pré-escolar. *Revista Científica ESEC - Formação e Educação*, 144-128.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. Em GEDEI, *Infância e Educação: Investigação e Práticas* (pp. 85-106). Portugal: Revista do GEDEI.
- Ramos, E. (2007). *A música na creche*. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes.

- Regulamento interno APDRB - CIMV. (2012). *Regulamento interno valência pré-escolar*. Obtido de Acedido em outubro 6, 2014 em http://www.apdrb.com/PDF/Regul_PRE.pdf
- Reis, R. S. (2013). *Estratégias do educador para a gestão do comportamento das crianças*. Vila Nova de Gaia: Instituto Politecnico de Gaya.
- Renner, T., Morrissey, J., Mae, L., Feldman, R. S., & Majors, M. (2012). *Psico - Série A*. Porto Alegre: AMGH
- Rocha, Couceiro, & Madeira. (1996). *Creche (Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento)*. Lisboa: Direcção-Geral da Acção Social.
- Rodrigues, I. C. (2009). *Ser educador de infância na creche: entre os discursos e as práticas (Um estudo multicasos)*. Faro: Universidade do Algarve.
- Romano, R. J. (2011). *O Educador de Infância como promotor de uma educação para a cidadania democrática: Perfil de competências*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Santos, A. R. (2014). *O papel das crianças e do educador na gestão de conflitos interpessoais*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Santos, M. (1999). *A constituição do mundo psíquico na concepção winnicottiana: uma contribuição à clínica das psicoses*. Obtido de SCIELO - Psicologia: Reflexão e Crítica: acedido em Outubro 19, 2014, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0102-79721999000300005
- Schobert, L. (2008). *O desenvolvimento motor de bebês em crecher: em olhar sobre diferentes contextos*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Silva, J. M. (2006). *Pensamento e Linguagem em Lev Vygotski e Jean Piaget*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Silva, M. A. (2014/2015). *Projeto Curricular de Grupo*. Leiria.
- Simão, A. (2013). *O objecto transicional – Uma meta-análise do conceito e uma revisão da literatura*. Portugal: ISPA - Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da educação.
- Sousa, S. M. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Souto, A. (2005). *Etologia: Principios e Reflexões* (3ª Ed.). Recife: Editora Universitária.
- Souza, N. (2008). *Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1990). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Sudo, A. (2012). *Amamentação e uso de mamadeiras e chupetas: o que dizem os estudos qualitativos?* Brasil:: Universidade Federal Fluminense-Instituto de Saúde da comunidade.
- Talber, J. (2014). *Crianças - O Adulto de Amanhã: A Criança do Amanhã não precisa "Repetir" o Adulto de Hoje*. Obtido de Artigos Educação: acessado em Dezembro 6, 2014 em http://sitededicas.ne10.uol.com.br/ed_integral_crianças_adulto_amanha2.htm
- Tavares, J. C. (2010). *A importância da literatura infantil na educação de infância*. Cabo Verde: Departamento De Ciências Sociais E Humana
- Teixeira, H. C., & Volpini, M. N. (2014). A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, 1(1)*, 76-88.
- Teodoro, W. L. (2013). *O desenvolvimento infantil de 0 a 6 e a vida pré-escolar*. Umberlândia: s.d.
- Tobias, C. U. (2005). *Como as Crianças Aprendem*. São Paulo: Mundo Cristão.
- Vasconcelos, T.; Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, O.; Hortas, M.; Ramos, M.; Ferreira, N.; Melo, N; Rodrigues, P.; Mil-Homens, P.; Fernandes, S. (2012). *Trabalhos por Projecto na Educação de Infância Mapear Aprendizagens*,

Integrar Metodologias. Portugal: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância n.º 98*, 11-13.

Vila, C., Diogo, S., & Vieira, A. (2008). *Aprendizagem*. O portal dos psicólogos. Obtido em Fevereiro, 2015 em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0125.pdf>

Williams, L. C., Maldonado, D. P., & Araújo, E. A. (2008). *Educação positiva dos seus filhos : projeto parceria – módulo 2*. Brasil: Universidade Federal de São Carlos: Laprev - Laboratório de Análise e Prevenção da Violência.

Wilson, D., & Hockenberry, M. (2014). *Wong's Fundamentos: Enfermagem Pediátrica (9 ed.)*. Rio Janeiro: Elsevier.

Yahya, H. (2007). *As abelhas construtoras de favos perfeitos*. Brasília: Sociedade Criacionista Brasileira.

Zatz, S., Zatz, A., & Halaban, S. (2006). *Brinca comigo!: tudo sobre brincar e os brinquedos*. São Paulo: Marco Zero.

Zorzi, R., & Starling, I. (2010). *Corpo Humano - Orgãos, Sistemas e Funcionamento*. São Paulo: Senac.

ANEXOS

ANEXO I – REFLEXÃO 1 – CONTEXTO CRECHE -SEMANA 22-24/9/2014

A instituição que eu e a minha colega escolhemos foi o *Moinho de Vento* na Batalha, ficamos na sala 1 / 2 anos com educadora cooperante Edite Rodrigues. Nesta primeira semana conhecemos as crianças e a instituição. Senti-me muito bem acolhida, por todos os membros desta. Ao início as crianças da sala sentiram alguma estranheza, ficaram agitadas, e curiosas, as mais velhas caminharam até nós para “nos avaliar”, algumas ficaram indiferentes, outras começaram a chorar para nos testar, uma vez que após as agarrarmos ao colo o choro acabava. Foi notório que a mesma criança tem vários tipos de choro, e a educadora tem de saber interpretar as diferentes emoções «*Os sinais emocionais – sorriso, expressões faciais, choro, grito – constituem um sistema de comunicação precoce que permite ao bebé levar o adulto a participar na sua sensibilidade e a obter as respostas necessárias ao seu bem-estar e à sua sobrevivência. (...) as emoções são o primeiro modo de comunicação e de relação do bebé com o mundo que o rodeia. (...)*»,⁹ As vezes quando uma criança chora pode ser pelo simples facto de estar com sede, ou com sono, ou apenas a pedir um mimo, «*O choro é o meio mais eficaz para manifestar uma necessidade ou um mal-estar*»¹⁰

A criança mais nova desta mesma sala tem 11 meses a mais velha tem 20 meses, ou seja, segundo Fred, estas crianças estão entre o estágio oral e o estágio anal. Sendo que o estágio oral decorre do nascimento até cerca dos 12/18 meses e o estágio anal decorre dos 12/18 meses aos 2/3 anos.¹¹ O que significa que apesar de as crianças terem diferença de apenas 9 meses a verdade é que estão em estádios completamente diferentes, e nota-se no seu desenvolvimento intelectual e motor. A criança com 11 meses ainda nem sequer anda, enquanto que uma das crianças mais velhas já diz algumas palavras como “mais” “não”. Já segundo Piaget, as crianças compreendidas entre 0-2 anos estão no estágio sensoriomotor.¹² A inteligência prática com senso-motora «(...) surge bem antes da linguagem, mas é uma inteligência totalmente prática, que se refere à manipulação de objetos e que só utiliza percepções e movimentos.»¹³ Isto pode ser visível quando se observa uma criança a brincar.

Brincar é fundamental para o desenvolvimento das crianças, «(...) a brincadeira é um meio que desperta e desenvolve nos primeiros anos de vida dos pequenos, habilidades necessárias ao seu crescimento. (...) o lúdico é uma metodologia insubstituível para ser utilizada como forma de estímulo, contribuindo com a aprendizagem, a construção de conhecimento e no desenvolvimento de diferentes habilidades»¹⁴. Notei que a criança consegue estar envolvida com o mesmo brinquedo por grande período de tempo, explorando testando, fazendo barulho com ele, por vezes mostra aos adultos presentes na sala o brinquedo que está a testar, e oferece ao adulto para este experimentar.

Para além disso, quando algumas das crianças chorava, a educadora ou até mesmo a auxiliar iam buscar peluche/ pano/fraldinha com o qual a criança dorme, para acalmar a criança «(...) Winnicott (1975), (...) faz referência à dimensão de criação presente no brincar. Segundo esse autor, é muito mais importante o uso que se faz de um objeto e o tipo de relação que se estabelece com ele do que propriamente o objeto usado. (...) Brincando, ela aprende a transformar e a usar os objetos, ao mesmo tempo em que os investe e os “colore” conforme sua subjetividade e suas fantasias. Isso explica por que, muitas vezes, um urso de pelúcia velho e esfarrapado tem mais importância para uma criança do que um brinquedo novo e repleto de recursos, como luzes, cores, sons e movimento.»¹⁵

A educadora, em ambos os dias de observação, contou histórias às crianças, por vezes de forma individual, outras vezes em grande grupo, «(...) são momentos nos quais se abrem oportunidades importantes para a construção de uma identidade social e cultural que será apresentada à criança. Por meio delas podemos enriquecer as experiências infantis, desenvolvendo a linguagem, ampliando vocabulário, formando o caráter, a confiança no bem e proporcionando a ela viver o imaginário.»¹⁶ Para além disso, a educadora permitiu às crianças manusearem os livros de porte pequeno, sendo que alguns até faziam barulhos como por exemplo os livros sobre os animais reproduziam o som desses quando eram abanados.

Por falar em sons, reparei que a educadora e a auxiliar cantam muito durante várias atividades, por exemplo durante a higiene das crianças, durante as atividades livres, durante a hora das refeições, ainda cantavam uma música relacionada com a história que acabavam de contar. Para além disso o rádio, existente na sala, estava quase sempre ligado, a reproduzir músicas infantis portuguesas. A música é fundamental para o desenvolvimento das crianças, ajuda a criança a recrear, a desenvolver na criança o gosto e a sensibilidade pela arte (RAMOS, 2007), a «(...) facilitar a socialização, a coordenação motora, o raciocínio lógico, a linguagem verbal, a linguagem do corpo, a identificação da realidade e a interação com o ambiente, estimulando a lateralidade e o reconhecimento das cores dos números, (...)» dos animais, etc. deve, por isso, «(...) ser considerada uma verdadeira “linguagem de expressão”, parte integrante da formação global da criança.»¹⁷ A música, para além disso, faz com que a criança desenvolva a sua criatividade, a subjetividade e exerça a sua liberdade, para que no futuro seja um ser autónomo e capaz de exercer com responsabilidade o seu papel como cidadão. (Ramos E. 2007)

Gostei muito destes primeiros dias, foi muito interessante fazer estas observações e tenho noção que ainda há muito a observar, pesquisar, e é necessário reorganizar as minhas conceções prévias. Para além disso, comecei a pensar no tipo de trabalho de investigação que vou fazer e espero conseguir mais ideias e mais dados para este já nas próximas observações. Vou procurar ser cada vez mais autónoma e participativa durante todas as atividades.

⁹ MONTEIRO M; FERREIRA P., (2009). Ser humano. 2ª parte, psicologia 12ºano. Porto editora: 1ª edição, pág. 62

¹⁰ MONTEIRO M; FERREIRA P., (2009). Ser humano. 1ª parte, psicologia 12ºano. Porto editora: 1ª edição, pág. 126

¹¹ MONTEIRO M; FERREIRA P., (2009). Ser humano. 2ª parte, psicologia 12ºano. Porto editora: 1ª edição, pág. 168

¹² MONTEIRO M; FERREIRA P., (2009). Ser humano. 1ª parte, psicologia 12ºano. Porto editora: 1ª edição, pág. 179

¹³ <http://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/33506/a-desenvolvimento-dos-bebes-segundo-piaget>

¹⁴ FLORES C. (2011). A importância do brincar para o desenvolvimento da criança dos 0 aos 3 anos, Universidade Estadual da Paraíba

¹⁵ <http://www.ufrgs.br/creche/a-unidade/psicologia-1/a-importancia-do-brincar-para-o-desenvolvimento-infantil>

¹⁶ <http://www.projetoplitude.org/com-a-palavra-amplitude/a-importancia-de-contar-historias/>

¹⁷ RAMOS E., (2007) *A música na creche*, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, pág. 9 a 17

ANEXO II- REFLEXÃO 6– CONTEXTO CRECHE - SEMANA 27-29 /10/2014

Objetivos a refletir:

- O imaginário das crianças (o poder dos fantoches)
- A importância do audiovisual
- A lavagem das mãos de M.
- A adaptação à creche do T.

Nesta sexta semana, foi a minha vez de planificar e intervir com auxílio da Mara. Foram proporcionadas diversas atividades lúdico-pedagógicas, nomeadamente uma representação com fantoches/bonecos. Eram fantoches felpudos, um macaco e uma boneca. O mais usado foi o macaco, até porque as crianças interagiram mais com ele, mostraram mais curiosidade na presença dele, tentaram-lhe tocar, enquanto à boneca não. Talvez porque as crianças têm quase sempre carinho pelos animais (Saudeanimal, s.d, s.p.). A verdade é que nenhuma criança ficou indiferente à presença de um macaco falante na sala.

Quase todas as crianças mostraram-se fascinadas com a atividade, por exemplo o R. (15 meses) e o I. (22meses) tentaram mexer no macaco, sorriram durante toda a atividade, enquanto a C. (15 meses) fugia do macaco mas sorria, depois quando o macaco não ia ter com ela, vinha ela ter com ele. Segundo Abasto (2010) as crianças acham fascinante ver um adulto a emprestar o seu corpo e a sua voz para dar vida a uma personagem.

O A. (20 meses) foi a criança que menos gostou do macaco. Em atividades livres, eu fui buscar o macaco para brincar na casinha, enquanto a M. (21 meses) disse “sim” quando perguntei se o macaco podia entrar, o A. empurrou-o para fora.

A criança que mais me surpreendeu foi a L.B. (12 meses) porque ela, normalmente, reage mal à presença de estranhos, no entanto sorriu para o macaco e não chorou. «Os bonecos constituem um poderoso estímulo para o desenvolvimento da linguagem nas crianças pequenas, afinal, elas sempre demonstrarão interesse na audição de histórias contadas pelos amigos bonecos (...)» (Abasto, 2010, s.p)

Outra reação surpreendente foi a da M. (21 meses) que, durante a atividade livre, num momento em que eu fui buscar o macaco Barnabé para brincar com as crianças, ela pegou num urso de peluche e virou a cara do urso para a frente, e não para ela, começou a manuseá-lo, a abanar de um lado para o outro, e a fazer sons indefinidos, e foi em direção às outras crianças. «Observa-se que nas mãos da criança, o boneco deixa de ser um objeto e torna-se alguém, cria vida, tem um papel e uma identidade, os quais ela pode experimentar através do objeto-boneco» (Abasto, 2010, s.p). A M. acabou por desistir ao fim de pouco tempo, mas, eu senti-me contente e realizada, esta atitude prova que esta criança está prestes a entrar no estágio pré-operatório de Piaget, e a iniciar o jogo simbólico. «O estágio pré-operatório é denominado pelo autor como a fase em que surgem as condutas de representação ou manifestações da função simbólica» (Freitas ,2010.,p.146).

Também em atividade livres, aconteceu outra situação idêntica mas com o A. (20meses). Durante a manhã, eu agarrei numa peça de encaixe redonda, e coloquei na cabeça do macaco Barnabé, e coloquei outra na minha cabeça, outra na cabeça do A. e ainda outra na cabeça da M. dizendo-lhes que era um chapéu e que todos tínhamos um, eles riram-se e passearam pela sala com a peça ora na cabeça ora na mão. O Que me surpreendeu foi o facto de na parte da tarde, o A. dirigir-se na minha direção com duas peças de encaixe e colocou uma na minha cabeça e outra deu-ma para a mão, depois dialoguei com ele, e coloquei-lhe a peça na cabeça, ele sorriu-me e afastou-se, agarrando a peça na cabeça.

Durante esta semana, também foi proporcionada a visualização de um vídeo animado em que consistia numa dança feita por macacos animados, o nosso objetivo era que as crianças visonassem e depois nos vissem a imitar os macacos e também imitassem, no entanto, e apesar de todos os esforços, as crianças “não nos ligaram nenhuma” ficaram paradas, algumas de pé tentando agarrar o computador, e sempre a pedirem através de gestos, para colocarmos o vídeo de novo. Elas visionaram o vídeo mais de 5 vezes. Algumas visionaram mais vezes do que outras, exemplo C. (15 meses), M. (21meses), R. (15 meses) e o I. (22 meses), as crianças que ligaram menos foram a L.B. (12 meses) e o A. (20meses). «Atualmente, a criança convive frequentemente com a linguagem audiovisual, (...) Entendemos que se trata de uma modalidade de comunicação que vem ganhando força no cotidiano infantil, em que a criança passa a ter contato com novos signos, códigos e valores, que podem influenciar o seu desenvolvimento em diversos aspectos: estético, cognitivo, social e psicológico (...) (Locatelli & Rosa, 2013, p. 160).

Uma vez que as crianças apreciam vídeos e já fazem parte do seu quotidiano, poderei proporcionar diferentes atividades, usando o computador, como por exemplo mostrar animais, uma vez que as crianças gostam muito de animais, para cantar uma canção, fazer jogos interativos, onde a criança pode carregar em qualquer tecla e com isso desenvolver a motricidade¹⁸ entre outras situações. «(...) não é possível ignorar as possibilidades de se utilizar esta linguagem e aqui destacamos o uso de

¹⁸ Exemplos de dois sites com jogos para bebés : http://www.jogosgratisparacrianças.com/jogos_bebes_crianças/12_jogar_boris.php ou <http://www.acorujaboo.com/jogos-educativos/jogos-educativos-animazinhos/jogos-educativos.php>

filmes como instrumento educativo (...) pois ele traz “possibilidades infinitas, no sentido de promover a contemplação de valores, a partir dos pontos de vista político, estético e ético” (SILVA, 2007, p. 53), tendo em vista que essa linguagem carrega a perspectiva de uma aprendizagem lúdica, em que a aquisição do conhecimento para a criança pode ocorrer de uma forma prazerosa e significativa, por isso duradoura» Locatelli & Rosa, 2013, p. 160)

A última atividade planeada, consistia em ir ao refeitório ver amassar o bolinho. As crianças eram poucas, pois nesta semana tiveram três crianças doentes (Mc., K. e E.), uma delas foi de férias (L.) e a L.B e a C. ainda não tinham chegado., ou seja tivemos na sala apenas, quatro crianças, por isso mesmo, a atividade foi muito personalizada e executada de forma individual. Eu fiquei responsável, pela M. (21 meses). Não é hábito as crianças lavarem as mãos na casa de banho do refeitório, porque normalmente vão em grande grupo, no entanto, como só tinha uma comigo, levei-a até lá para lavar as mãos. «(...) é importante que os adultos deem o exemplo e mostrem a importância do hábito de higiene.» (Golini, 2012, s.p) expliquei-lhe como fazê-lo, ajudei-a a entrelaçar os dedos e mostrei-lhe como fazer, lavando as minhas ao lado dela, as crianças gostam muito de imitar os adultos, então, para que elas adquiram esse hábito, o adulto deve mostrar como fazê-lo. (Goline, 2012). A M. mostrou satisfação ao fazê-lo, dirigiu-se diversas vezes à casa de banho do refeitório.

Nesse dia, recebemos uma criança nova, o T. (16 meses). A criança não chorou ao separar-se da mãe, o que não significa que não tenha ficado triste «(...) a criança pode não chorar e no entanto ficar triste. Enquanto chorar é um comportamento activo de protesto e de demonstração de desagrado, ficar triste é um comportamento passivo e mais resignado.» (Coutinho, 2010,p.37)

Por isso mesmo, a Educadora permaneceu alerta, apesar de já ter estado algumas vezes, mas por períodos curtos, na creche não o introduzi em algumas das rotinas, por exemplo não usou o bacio, nem foi forçado a dormir na hora da sesta tanto tempo como as outras crianças. Segundo Coutinho (2010), «Spodek & Naracho (1998) defendem que os educadores devem responder às necessidades das crianças e realizar actividades que as beneficiem educacionalmente. Devem ter a sensibilidade de optar sempre pelo mais adequado para um certo grupo de crianças numa situação específica e ser educador numa Creche requer uma significativa preocupação pelo bem estar físico da criança devido às características típicas da idade.»(Coutinho, 2010, p.39). Por exemplo o A. quando chegou pela primeira vez, participou, logo, em todas as rotinas exceto as actividades-pedagógicas, porque todas as crianças são diferentes.

Referências bibliográficas:

- Abasto M. (2010), *Teatro de bonecos: um gênero teatral que inclui educação*, acessado a Outubro 31, 2014 em <http://www.webartigos.com/artigos/teatro-de-bonecos-um-genero-teatral-que-inclui-educacao/33706/>
- Coutinho S. (2010), *A Adaptação em Creche*, Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Algarve, Portugal, acessado a Outubro 31, 2014 em <https://sapientia.uaig.pt/bitstream/10400.1/3162/1/A%20Adapta%C3%A7%C3%A3o%20em%20Creche.pdf>
- Freitas M., (2010), A evolução do jogo simbólico na criança, 15 (3), *Ciências & Cognição*, 1806-5821, p. 145-163, acessado a Novembro 1, 2014 em <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/viewFile/343/240>
- Golini P., (2012), *Hora de lavar as mãos*, acessado a Outubro 31, 2014 em <http://bebe.abril.com.br/materia/hora-de-lavar-as-maos>
- Locatelli A & Rosa C (2013) A linguagem audiovisual em foco: a experiência do cineclubinho uftoca, *Em Extensão*, 12(2), p. 158-167
- SAUDE ANIMAL (s.d), *O Melhor Amigo Para Seu Filho*, SaudeAnimal , acessado em Novembro 1, 2014 em http://www.saudeanimal.com.br/melhor_amigo.htm

ANEXO III- REFLEXÃO 12– CONTEXTO CRECHE - SEMANA 9-10/12/2014

Referentes da reflexão:

- **Para o adulto**
 - Desafios que tive, ao longo do dia, sem a Mara
 - Dificuldades do meu dia sem a Mara
 - O que considerei que foi importante no meu dia sem a Mara
- **Para ambos**
 - Diferenças do dia sem a Mara
- **Para a criança**
 - Importância dos jogos e encaixe
 - novidade dos novos blocos de encaixe

Nesta décima segunda semana foi, para mim, uma semana diferente e difícil, porque, apesar de ter sido mais pequena, uma vez que na segunda-feira, dia 8 de Dezembro, foi feriado, estive um dia sem a presença da Mara.

Para além de não ter a presença da Mara, durante algum tempo fui a única adulta presente na sala. Isto, levou a que eu fosse outra “Tatiana”, e que as crianças que me respondessem de outra forma. Por exemplo as crianças que tem uma ligação mais forte com a Mara do que comigo, procuram-me muito mais, neste dia sem a Mara, como por exemplo a L. (16 meses), a C.(15 meses). O que fez com que eu tivesse que me dobrar e tentar cariciar e conversar com todos. O meu maior medo foi que crianças como a M. (quase 22 meses) e o R. (16 meses) sentissem uma certa “rejeição” da minha parte, por não lhes podia dar a atenção que daria num dia com a Mara. O que senti foi que a M. nesse dia, teve muitos mais comportamentos agressivos para com as outras crianças, do que eu qualquer outro dia, o que me faz levantar, uma série de questões: *Será que está a chamar a minha atenção? Será que foi por ter passado o fim-de-semana com o pai? Será que foi somente por estar de “mau humor”?* Eu penso que isto poderá ter sido por a M. se sentir frustrada por eu estar a dar menos atenção, digo isto porque muitas vezes a frustração leva a agressão. (Bee & Boyd, 2011)

Nesse dia, na parte da manhã, tentei propor, às crianças, brincar na casinha com elas e perguntei se podia entrar, porque acredito que é importante, os cuidadores participarem nas brincadeiras das crianças. «Quem não sabe sorrir, dançar e brincar não deve ensinar» (Muniz, 2012, p.17) Quando me dirigi para a casinha, não estava lá ninguém, mas assim que bati na casinha, as crianças vieram atrás de mim, por exemplo a L.B (13 meses), o R. (16 meses), o I. (23 meses), a L (16 meses) e o A. (20 meses). Durante, o período reduzido que pude estar na casinha, tentei pedir as crianças, dizendo o nome das que estavam mais perto da janela, para abrissem e/ou fechassem a janela, e para o fazer isso mais devagar. «Não existiria, para Vygotsky (1989) um brincar sem regra, pois, mesmo ao brincar de casinha, a criança estaria visualizando dois tipos de regras: a social e a regra construída na brincadeira.» (Zorzo, Silva, & Polenz,2004, p.122)

A verdade, é muitas das crianças, não precisavam de ouvir “abrir ou fechar” para o fazer, por exemplo o A. (20 meses) assim que se aproximou da casinha começou a abrir e a fechar a janela. «Para uma criança muito pequena, a presença de um objeto determina o que ela deve fazer: assim a porta solicita eu ela a abra ou feche; (...)» (Coria-Sabini & Lucena, 2004, p.35) assim como uma janela.

Como durante a minha proposta, fiquei *sozinha* a meio desta, acabei por decidir sair de dentro da casinha porque acho que o mais importante é a segurança das crianças, «As creches (...) vêm (...) assumir este papel: o de proporcionar às crianças condições de segurança (...)» (Veiga, 2005, p. 179) Como, estar dentro da casa não me permitia conseguir visualizar toda a sala, acabei por ficar perto da zona do rádio.

Este foi, um dos desafios, que tive, durante este dia, vigiar o grupo todo, como um só e ao mesmo tempo conseguir dar apoio a todos, de forma individualizada, o que foi mais desgastante para mim, para por outro lado, mais gratificante, pois consegui gerir o grupo de forma a não existir acidentes, para além disso conheci muito mais as crianças, por exemplo brinquei com o A. (20 meses), com uma bola, comuniquei mais com ele, e descobri que a C. (15meses) quando cai se eu sorrir, em vez de ir logo a correr aflita, ela ri-se também, e levanta-se sozinha.

Este dia, principalmente o tempo em que estive sozinha, fez-me refletir: *Como é que uma educadora faz quando fica sozinha? Quais as estratégias que, as educadoras, usam para gerir um grupo de 12 crianças sozinhas? O que poderia acontecer, de grave, se eu tivesse que ir mudar uma fralda? Em que momentos podia-me ausentar para ir mudar uma fralda?*

O que achei que foi mais positivo para mim, deste dia sem a Mara, foi ver alterações na minha relação com as crianças, que não interajo tanto, como por exemplo a L., que no dia seguinte assim que me viu, “fugiu” dos braços do pai, e esboçou um sorriso tão gratificante, ao ponto do pai lhe chamar, num tom de brincadeira “que traidora”. Aquele sorriso, foi o melhor presente que a L. me podia ter dado. «O poder do sorriso é grande, e saber sorrir é algo muito importante. Antoine de Saint-Exupéry diz: “No momento em que sorrimos para alguém, descobrimo-lo como pessoa, e a resposta do seu sorriso quer dizer que nós também somos pessoas para ele.”» (Muniz, 2012, p. 22)

No dia seguinte, a educadora proporcionou, as crianças, a oportunidade de brincar com blocos de encaixar, que não estão dentro da sala, para as crianças aqueles blocos eram uma novidade. «Manipulando esses brinquedos, a criança aprende a reconhecer suas formas, cores e tamanhos. Por meios deles, desenvolve a coordenação motora e o raciocínio. (...) As crianças ficam fascinadas ao descobrir o que encaixa onde.» (Zatz & Halaban, 2006, p.45)

Para além, das crianças ficarem fascinadas ao descobrir como se encaixavam, ficaram fascinadas, com a novidade das peças novas, pelo facto de a construção ficar maior, por isso, por exemplo o T. (16 meses) verificava sempre se a construção caía ou não, dando um pontapé nela, distribuía aquelas peças por outros cantos da sala, tentava chuta-las, mandava-as ao ar, no fundo, testava-as, na verdade, ele não as conhecia, e observar o que T. estava a fazer, para mim, era fascinante, pois percebo que « Os olhos das crianças gozam da capacidade de ter o “pasma essencial” do recém-nascido que abre seus olhos pela primeira vez. A cada momento eles se sentem nascidos de novo para a eterna novidade do mundo.» (Alves,2003, p.107), este mesmo autor (Alves), em 2002, disse «Tudo [para a criança] é motivo de espanto. (...) tudo é novidade, surpresa, provocação à curiosidade. (...) não era necessário nenhum artifício de motivação. (...) Tudo provocava a fome dos seus olhos.», (p.83). Os blocos que apesar de ter a mesma funcionalidade que os legos, despertam a curiosidade nas crianças, enquanto que para o adulto, olha só para o facto de terem funcionalidades idênticas, a criança vê logo à primeira vista que são diferentes, que tem textura diferente, tamanhos diferentes, som diferente, logo a criança tem que os testar, porque elas não sabem que tem a mesma funcionalidade, é a primeira vez que vem o *mundo* (Alves,2002).

Posteriormente eu propôs, às crianças, que me ajudassem a arrumar, e elas estavam tão fascinadas com os nossos blocos, que, senti, que em geral, as crianças não associavam aqueles blocos as bacias, uma vez que as bacias nunca tiveram lá dentro aqueles blocos. Por exemplo a M. (22 meses) e o I (23 meses) costumam-me ajudar com as bacias, e não ajudaram. E o facto de estarem estes novos blocos na sala, fez-me pensar: *Até que ponto, o facto os blocos grandes e novos, contribuíram para que as crianças não quissem arrumar? Que impacto é que um brinquedo novo, e que nunca esteve na sala, tem na arrumação da sala? Será que elas também ficaram, desorientadas, como eu, sem saber onde arrumar, os blocos novos?* Por outro lado, existiram crianças, que não fizeram distinção entre os blocos novos e os legos habituais, foi o caso do T. (16 meses), que tanto colocou os blocos novos na bacia como os legos habituais.

Em conclusão, foi uma semana diferente, mais pequena, e com novos desafios, como por exemplo, estagiar sem a Mara, para além disso, tivemos um feriado, logo, foi menos um dia passado com as crianças, o que fez com que sentisse que foi pouco, por outro lado foi cansativo porque estive sozinha mas ao mesmo tempo passou “num instante”.

Bibliografia:

Alves, R. (2002). Por uma educação romântica. Campinas: Papirus.

Alves, R. (2003). Na morada das palavras. Campinas: Papirus.

Bee, H., & Boyd, D. (2011). A Criança em Desenvolvimento, (12.ªEd.). Brasil: artmed.

Coria-Sabini, & Lucena. (2004). Jogos E Brincadeiras Na Educação Infantil. Brasil: Papirus.

Muniz, I. (2012). A neurociência e as emoções do ato de aprender : quem não sabe sorrir, dançar e brincar não deve ensinar. Italuva: Via Litterarum.

Veiga, M. M. (2005). Creches e políticas sociais. Belo Horizonte: FUMEC.

Zatz, S., Zatz, A., & Halaban, S. (2006). Brinca comigo!: tudo sobre brincar e os brinquedos. São Paulo: Marco Zero.

Zorzo, C. M., Silva, L. D., & Polenz, T. (2004). Pedagogia Em Conexão. Canoas: ULBRA.

ANEXO IV- REFLEXÃO 11– CONTEXTO CRECHE - SEMANA 1-3/12/2014

Referentes da reflexão:

- **Para o adulto**
 - Adaptação da C.2. (21 meses)
 - a reação da mãe C.2
 - Importância do desafio da *rodinha*
 - Desafio da interação com K. (20 meses)
- O caso do T (20 meses) comparado com o caso do K (20 meses)
- **Para ambos**
 - A reação da C.2 em resposta a reação da mãe
 - A minha reação à primeira vez que a C2 ficou *sozinha* na creche (na minha presença)
 - A empatia da C2 pela Mara
- **Para a criança**
 - A importância do desafio de fazer a *rodinha*, para as crianças
 - A importância do envolvimento da Mara na *rodinha*
 - a importância de verem que verem eu e a Mara a brincarmos juntas

«Determinados aspetos que fazem parte do cotidiano da escola infantil podem influenciar de maneira importante o desenvolvimento das crianças. Muitas vezes estes aspetos, tais como a **adaptação** (...) passam despercebidos (...) no entanto, muitas dessas práticas constituem-se em pequenas violências que podem afetar negativamente o desenvolvimento infantil» (Felipe, 2011, p.32) por isso mesmo esta semana resolvi focar-me na reflexão nestes aspetos, nomeadamente a adaptação da C2 e nos momentos de brincadeiras livres.

Esta semana, vivemos mais uma adaptação da C2 (21 meses), na semana passada, passou algum tempo na creche, com a mãe presente, uma vez que «Esta adaptação é feita com a mãe e a criança frequentando juntas a creche.» (Lamare, 2014, s.p) e no final da semana começou a ficar umas horas sozinhas, «Cabe à creche (...) estabelecer, se possível, um sistema gradativo de adaptação, em que nos primeiros dias ela possa ficar apenas algumas horas e aos poucos vá se acostumando àquele novo ambiente, até que permaneça em tempo integral, se for o caso.» (Felipe, 2011,p.32)

Apesar da C2 já ter passado algumas horas com a mãe, presente na creche, e mostrar-se sempre bem disposta, quando fica sem a mãe, mesmo que seja uma hora, chora muito, e pergunta constantemente por ela. Viver o período de separação é sempre doloroso, de viver ou conviver, tanto para os pais, como para os filhos, como para as educadoras, neste caso da C.2. também para mim, como estagiária « (...) este aspeto [a adaptação] não diz respeito apenas à criança, mas exige de sua família e também dos/as profissionais que atuam na escola infantil um processo de adaptação»(Felipe, 2011, p.32).

Quando me deparei com a situação da adaptação da C.2, e, apesar de já não ser a primeira adaptação que a assisto foi muito doloroso ver a C2 a separar-se da mãe, porque ela passa grande parte do tempo a perguntar pela mãe, e a chorar, e eu revivê-la nela, pois quando eu fui para o jardim-de-infância chorei muito e culpava a educadora por me separar da minha mãe, não percebia porque que ela me fazia aquilo, embora as idades sejam diferentes, e o contexto, e a época, isso influenciou a minha maneira de agir com a C2, «(...)existem eventos da nossa vida que são mais marcantes, influenciando as nossas acções (...)» (Lucas, s.d, s.p.) e tive medo que ela sentisse o mesmo, pois, sabendo que «uns adaptam-se melhor que outros e tudo está intimamente ligado à empatia que se gera com a educadora. (...) A criança pode experimentar sentimentos de profundo abandono e até de solidão quando é deixada (...), uma vez que não pode contar com a presença do pai, da mãe, (...) » (Marques, 2012,s.p). E, eu penso, estes primeiros momentos que vou estando com a C.2 poderão vir a fazer ou ter feito toda a diferença, e isso, assusta-me.

No primeiro dia, quando a tinha no meu colo a chorar constantemente, e a chamar pela mãe, tive medo de falhar, de não criar empatia com ela, e que me visse como alguém que a tira da mãe, que lhe faz “mal” e não como alguém que está ali para tomar conta dela, brincar com ela.

Por um lado, eu sei que uma «(...) , educadora não pode dispensar-lhe todas as atenções, uma vez que tem vários meninos a seu cargo. Adaptar-se a tantas mudanças ao mesmo tempo é muito difícil. Por tudo isso, não é de estranhar que fique a chorar, o que acaba por ser ultrapassado.» (Marques, 2012,s.p). Mas por outro, sentia-me insegura nos meus atos, com medo que a criança tivesse em desespero, e com medo de que estar a aumentar o sentimento de abandono quando largava a menina para o chão. *Seria mesmo necessário largar a criança? E, ao fim que quando tempo? Quando o fazer? Em que ocasiões o fazer? E como o fazer? Qual o meu papel nesta separação? Como ajudar a C2 (ou futuramente outra criança) a adaptar-se?*

Eu acredito que o colo apenas seja benéfico para a criança e que nunca é de mais, acredito que o contacto físico seja das coisas mais importantes que o ser humano tem, sempre acreditei, e, não sou a única acreditar, Mello (2010) também acredita, ele afirma que «(...) temos a certeza de que o colo não estraga e nem deseduca, pelo contrário: conforta e dá segurança para a socialização.» (p.219), por esse motivo, só larguei a C2 quando extremamente necessário, até porque ela, nesse dia, estava mais calma quando estava ao meu colo do que quando estava no chão.

Paralelamente, a mãe deu indicação se a C2 chora-se muito para a educadora lhe ligar, ainda fiquei mais preocupada, porque um dia vou ser eu a ter que tomar a decisão de ligar ou esperar para ver se a criança se a calma, essa questão faz-me refletir: *se fosse eu a educadora, ligava à mãe? Não ligava a mãe? Quando ligava? E até que ponto é o “chorar muito”, seria durante muito tempo, quanto tempo?*

Acho também importante meter-me no papel de mãe, uma vez que para além de aspirante a futura educadora, sou também uma possível futura mãe, para além disso, a creche foi feita como resposta às mães, porque as mulheres passaram a ter direito de trabalhar, (Bógus, Nogueira-Martins, Moraes, & Taddei, 2007), por isso eu penso que é importante olhar com os “seis olhos”, os da criança, os da mãe e os da educadora, por isso questiono-me: *e se fosse a mãe, gostava de saber que o meu filho teve todo o dia a chorar, e não me ligaram? Ia gostar que a educadora “desiste-se” ao fim de umas horas e me liga-se, “logo”?* *O que era mais importante para mim?* Por isso considero que, se estivesse no papel de educadora, seria, para mim uma decisão muito difícil, porque estão muitos conflitos em “jogo” (Sebastiani, 2009).

Por achar que a mãe/família tem um papel fundamental na adaptação da criança (Azevedo 2011), tenho reparo na reação da mãe, e na resposta que a C2 dá à reação da mãe. Na semana passada, no dia da entrevista aos pais da C2, estes, deixaram a criança na sala, disseram adeus, e foram para a reunião com a educadora, a C2 chorou apenas ao fim de quase uma hora, posteriormente, na mesma semana, a mãe C2 começou a ficar com ela na creche, por algumas horas, ela (a mãe) vinha a chorar, no entanto, no início, a C2 parecia-me descontraindo. Presentemente, a criança chega agarrada ao colo à mãe, antes, desta entrar na sala, e a mãe só se vai embora, quando a filha não está a ver. O que tenho notado, é que a C2, quando chega explora menos a sala do que explorou no primeiro dia, e afasta-se cada vez menos da mãe, para o fazer. Isso levou-me a refletir: *Será que o fato de a mãe se esconder ou ir embora sem se despedir da filha é positivo para a adaptação à creche? E o que deveria eu fazer, como possível futura educadora, dizer para a mãe ir embora sorrateiramente ou para se despedir da filha?*

Segundo, Felipe, 2001, «(...) não se deve mentir para a criança, dizendo que ficará lá fora, se a intenção for realmente ir embora. A escola infantil não deve incentivar as “fugas” dos pais, pois a criança deve ser informada de que eles precisaram sair (...), mas que voltarão mais tarde para apanhá-la. Sai sem que a criança perceba não é o comportamento mais apropriado, pois ela precisa se sentir segura em relação aos adultos, tendo confiança que não será enganada.» (p.33)

Penso que de a reação da mãe, também está a contribuir para que a adaptação da C2 seja mais difícil do que a adaptações que tenho assistido. «Analisando pela perspectiva dos pais, precisamos pensar que, para eles, a ida das crianças para a creche, é na maioria das vezes, uma decisão difícil, acompanhada de vários conflitos» (Sebastiani, 2009 .s.p), por tanto compreendo que para ela não seja nada fácil, deixar a filha que ainda é muito nova (21 meses), ainda por cima com estranhos, quando estava habituada estar em casa com ela. Por isso, como possível futura educadora, poderei ter que ser eu, a observar e a refletir o comportamento da mãe/encarregado de educação, e a dialogar com ela/ele, de forma a experimentar outra estratégia de separação para facilitar a adaptação da criança, ciente de que, não existem “receitas”, e apesar de achar que a estratégia de “fugir” não é a melhor, não quer dizer que com outra criança não resulte.

No segundo dia que convivi com a C2, quando a mãe “fugiu”, a C2 estava no colo da Mara, a passear pela creche, nesse dia, a C2 criou mais empatia com a Mara do que com outro adulto presente na instituição, e recusava ajuda ou interações de outros adultos, embora, já fosse positivo, que na presença da Mara, a criança ficasse calma, eu ainda fiquei assustada, *onde é que podia fazer para criar empatia? Será que a criança tinha-se sentido abandonada do mim, no dia anterior? Quais as estratégias da Mara, que poderia usar para me auxiliar, a também eu criar empatia com a criança? Seria eu capaz de responder a este tipo de situações, sem um dia for educadora?*

Embora sentisse que não sabia o que fazer, quando a Mara não podia estar com ela, comecei a usar as estratégias da Mara, por exemplo na quarta-feira, tive que ser eu a deitar a C2, por isso comecei por dizer o que a Mara diz à menina, “*a mãe já vem aí, olha estou a ouvir o carro mais um bocadinho, e ela está aqui, ela não te quer ver a chorar, a mãe disse que a Constança tinha que dormir e depois a vinha buscar*”, depois percebi que ela chorava, quando a Mara passava por perto e comecei a quando ela me perguntava “*a mãe?*” na verdade estava a perguntar “*a Mara?*” então disse-lhe “*a Mara agora não pode, mas fica aqui a dormir comigo, depois a mãe vem buscar-te e a Mara brinca contigo*” a verdade é que a criança parou de chorar, e como sei que a criança, já reconhece que existe um sistema de contagem comecei a dizer “ *vamos contar os minutos que faltam para a mãe vir: conta comigo, um, dois, três, quadro...*” a criança acabou por fechar os olhos, envolvida nos meus braços e a ouvir a contagem lenta.

No entanto, não foi o suficiente para criar empatia com a C2, depois da C2 acordar, sempre que a Mara não estava, negava a interação comigo. *O que poderei eu fazer mais ou melhor? Será que ela sentiu que eu estava nervosa? Será que falo muito alto? Ou será que não tenho uma voz meiga? Será que não lhe faço muitas perguntas? Ou pressiono-a demasiado com perguntas?*

Uma das estratégias que eu experimentei, foi, através da brincadeira livre, tentar mostrar a C2 que faz parte de um grupo, pois é «Através das brincadeiras a criança vai, pouco a pouco, organizando suas relações emocionais e sociais, aprendendo a conhecer e aceitar a convivência com outros, onde a ação lúdica é a principal influencia no desenvolvimento social da criança» (Pedrazzani, Jalantonio & Iza, 2010, s.p.)

Por acreditar nisto, que Pedrazzani, Jalantonio & Iza (2010) afirmam na citação acima, convidei a mãe para fazer a *rodinha* comigo e com a M. (21 meses) e com a C2, com intenção de dançarmos juntas «Quando a criança a já estiver andando (...) e conseguir ficar de pé por um tempo razoável, ela está pronta para dançar: (...) dance com ela. Segure suas mãos enquanto ela dança (...).» (Cave & Fertleman, 2012, p. 26) Fazer a “rodinha” é uma brincadeira entre pares visível na sala das Colmeias, que começou por ser uma proposta minha para a brincadeira livre, que começou a ser gerida com a M. (21 meses), depois juntaram-se a nós o I (22 meses) e a E. (15 meses), a minha intenção era aos poucos e poucos, envolver o grupo todo, para que as crianças aprendam a brincar cooperativamente (Wilson & Hockenberry, 2014). A C2 concordou em fazer a rodinha, mas apenas comigo e com a mãe, ou seja sem a M.

No entanto, não desisti, durante o decorrer da semana, e uma vez que a C2 tinha aderido à rodinha comigo e com a mãe, tentei voltar a mostra-lhe que somos um grupo, então pedi à Mara para também se juntar à roda das crianças e convidar a C2, no entanto a C2, não quis, mas ficou a observar.

Contudo, aconteceu algo que jamais imaginaria, a Mara decidiu perguntar ao A. (20 meses) se também queria, e ele também se incluiu na roda, entretanto também o K (20 meses) se veio juntar. Mais tarde, observamos as crianças a dançarem a pares, autonomamente, curiosamente, o K com o A, para além do par habitual M. com a E., e o I que veio ter comigo para o fazer também, ou seja, embora as crianças ainda não tenham consciência de que é um grupo, formaram grupos, «Mesmo que se trate apenas de uma diade, (...) já é um pequeno grupo. A menor unidade de interação social é o par. Mas a consciência vem depois.» (Moreno, Blomkvist & Rutzel, 2001, p. 125) elas, perceberam que não conseguiam formar uma roda sem ter uma outra criança para dar a mão, com isto pretendo continuar a gerir a “rodinha” pois acredito que é « (...) uma brincadeira completa, sob o ponto de vista pedagógico. Brincado de roda, a criança exercita o raciocínio e a memória, estimula o gosto pelo canto e desenvolve naturalmente os músculos ao ritmo das danças ingénuas» (Melo, 1981, citado por Farias, 2001, p.14).

E o facto de mais crianças brincarem à *rodinha*, quando incluí a Mara na brincadeira, levou-me a refletir: *De que forma é que, a minhas interações com a Mara influência as interações de pares? Que importância terá para as crianças que eu e a Mara tenhamos uma relação harmoniosa? Que significado tem para as crianças, que eu e a Mara, brinquemos juntas com elas? Que tipos de brincadeiras poderei fazer com as crianças e com a Mara, de forma a ensinar as crianças que pertencem a um grupo e incentivar para as brincadeiras cooperativas?*

Acreditando que, «(...) uma criança aprende através da imitação, logo ela precisa de um exemplo prático para que seja capaz de reproduzir. Isto é, um ou vários espelhos para se guiar, e destes, finalmente, vai tirar aquilo que de acordo com suas tendências ou não, servirão como gabarito, tutorial, para construir sua própria personalidade» (Talber, 2014, s.p) por isso, acredito que, o facto de as crianças verem, que eu e a Mara, brincarmos juntas, terá uma grande influência na brincadeira das crianças, se nos virem a sermos carinhosas serão carinhosas. E pretendo pensar em mais brincadeiras que possa fazer com a Mara e propor as crianças, sem que isso punha em risco a segurança das mesmas.

Durante as atividades livres na parte da manhã, continuei com o meu desafio, de interagir com o K (20 meses), o K. é uma criança que aprecia brincar sozinho, por isso procurei, observa-lo e não insistir, tentei que essa minha interação fosse solicitada por ele, pois «(...) o adulto deverá estar presente sempre que solicitado, mas não de forma retaliativa nem invasiva.» (Fazolo, 2009, s.p.) por isso, percebi que tinha que respeitar o espaço dele, a decisão dele de brincar sozinho.

Apesar de os “resultados” não terem ido tão visíveis, como aconteceu com o desafio de interagir com o T (16 meses), a verdade é que as interações com o K., dou como exemplo ele pedir-me, embora timidamente, para lhe fazer o avião, para lhe ajudar (quando o I, lhe estava a aleijar), ter-me abraçado (mesmo ter sido uma ou duas vezes) e ter-se sentado no meu colo, senti-me realizada, pois, ao contrário do T. (16 anos) que pedia a outros adultos para brincar, o K. não me procurava quase nunca procura nenhum outro adulto, para brincar, ou seja as pequenas interações e solicitações que consegui obter do K., para mim, foram uma grande conquista.

Bibliografia

- Azevedo, S. C. (2011). O Papel da Creche na Adaptação da Criança ao Contexto do Jardim-de-Infância. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Bógus, C. M., Nogueira-Martins, M. C., Moraes, D. E., & Taddei, J. A. (2007). Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras. *Revista de Nutrição* ; 20(5), 499-514.
- Cave, S., & Fertleman, C. (2012). Brincadeiras criativas para bebés inteligentes: estimule o desenvolvimento do seu filho, entre 1 e 2 anos. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações.
- Felipe, J. (2001). O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. Em C. M. Craidy, & G. E. Kaercher, *Educação infantil: para que te quero?* (pp. 27 - 38). Porto Alegre: Artmed.
- Lamare, R. d. (2014). *A vida do bebé*. Rio de Janeiro: Agir.
- Lucas, M. (s.d). Como libertar-se das angústias do passado . Obtido de *escolapsicologia*: acessado em Dezembro 6, 2014 em <http://www.escolapsicologia.com/como-libertar-se-das-angustias-do-passado/>
- Marques, T. P. (2012). Adaptação à creche/jardim de infância. Obtido de *Educação Pré-escolar*: acessado em Dezembro 5, 2014 em http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/ed_preescolar/imagens/outubro_2012.pdf
- Mello, A. M. (2010). *O dia-a-dia das creches e pré-escolas: Crónicas Brasileiras*. Porto Alegre: Artmed.
- Moreno, Blomkvist, & Rutzel. (2001). *A realidade suplementar e a arte de curar*. São Paulo: Ágora.
- Sebastiani, M. T. (2009). *Fundamentos Teóricos E Metodológicos Da Educação Infantil*. Brasil: IESDE.
- Silva, A., & Santos, E. (2009). *A importância do brincar na educação infantil*. Rio de Janeiro: UFFRJ.
- Talber, J. (2014). Crianças - O Adulto de Amanhã: A Criança do Amanhã não precisa "Repetir" o Adulto de Hoje. Obtido de *Artigos Educação*: acessado em Dezembro 6, 2014 em http://sitededicas.ne10.uol.com.br/ed_integral_criancas_adulto_amanha2.htm
- Wilson, D., & Hockenberry, M. (2014). *Wong s Fundamentos: Enfermagem Pediátrica* (9 ed.). Rio Janeiro: Elsevier.

ANEXO V- REFLEXÃO 2– CONTEXTO CRECHE – 29/9 A 1/10/2014

Esta foi a segunda semana de observação na instituição Moinho de Vento na Batalha. Curiosamente, e apesar de estarmos no fim de setembro, inícios de Outubro, foi uma semana de calor, o que levou a observações muito diferentes da semana passada, uma vez que foram necessários cuidados e atividades diferentes. Com a vaga de calor sentida nesta semana, algumas crianças encontram-se constipadas e verificou-se mais agitação, irritação e sede, e nós, adultos presentes na sala, oferecemos muitas mais vezes água do que na semana anterior, «*Deve-se aumentar a oferta de líquidos nos dias quentes e quando o bebé estiver com febre. As crianças precisam mais de água do que um adulto, pois são mais susceptíveis ao stress por calor já que possuem pouca massa corporal e com isso absorvem mais calor.*»¹⁹ e consequentemente existiu uma maior necessidade de mudar as fraldas. «*O calor torna o uso da fralda muito mais desconfortável (...) a humidade do chichi aliada à subida de temperatura provocam na criança uma sensação (...) desagradável, (...)*»²⁰. Reparei também, em diversos cuidados que a educadora teve, como manter a sala arejada principalmente na hora da sesta. «*Para dormir, o cérebro precisa baixar a temperatura do corpo, o que exige esforço redobrado quando o clima está muito quente, prejudicando a qualidade do sono.*»²¹

Devido à ausência de aguaceiros, a educadora pode levar as crianças para o exterior, onde existe uma piscina de bolas, um túnel, um escorrega e um cavalito de plástico. Estes brinquedos estimulam a aprendizagem psicomotora. «*Conforme Barreto (2000), “O desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcionalidade, da lateralidade e do ritmo”*»²²

Nesta sala, existem muitas horas de atividade livre, e as atividades planeadas são feitas conforme a disposição das crianças, ou seja a planificação é muito flexível, a educadora traz sempre uma atividade planeada por dia, mas não tem uma hora fixa para a concretizar, embora normalmente seja realizada de manhã «*Na Creche o principal não são as atividades planeadas, ainda que adequadas, mas sim as rotinas e os tempos de atividades livres. As crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “Escolarizados”, onde realizam atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades Individuais.*»²³

A educadora realizou uma atividade que consistia em rasgar revistas, amarrotar, mexer, ... Esta atividade chamou-me a atenção, embora não me fosse desconhecida, já tinha lido sobre essa atividade, no entanto nunca tinha observado nem realizado a sua execução. As atividades de manipulação de papel, amassar, rasgar revistas velhas, fazer bolinhas com papel, aliviam a agressividade da criança.²⁴

Na semana anterior não tínhamos tido conhecimento de que, três dias por semana, uma das crianças é amamentada pela mãe, na hora do lanche. A lactação é «*(...) um dos elementos essenciais ao crescimento físico, funcionamento imunológico e desenvolvimento psicológico de crianças, especialmente ao longo do primeiro ano de vida. (...) o leite humano é, consensualmente, o único alimento capaz de atender, de maneira adequada, a todas as peculiaridades fisiológicas do metabolismo dos lactentes*» por outro lado «*(...) o vínculo-bebé, reforçado durante a prática da amamentação, pode tornar-se tão intenso a ponto de dificultar o processo, também natural de desmame.*»²⁵ Nota-se que esta criança tem uma vinculação segura com a mãe, porque uma «*(...) criança segura, sempre que sente receio, mobiliza, activamente, comportamentos de procura de proximidade e de manutenção do contacto relativamente à figura materna para obter protecção e conforto. A relação estabelecida dá, também, à criança, a confiança necessária para explorar em condições não alarmantes.*»²⁶ e é o que acontece.

Uma das crianças, durante a semana, mostrou-se mais irritada que o normal, principalmente na quarta-feira (1 de Outubro), em que passou o dia a chorar sem razão aparente. Nesse mesmo, dia a educadora encontrou piolhos na cabeça dela. Achei muito estranho porque pensava que não apareciam piolhos em crianças desta faixa etária, uma vez que o cabelo é curto ou quase não tem cabelo. «*Outro mito encontrado é a afirmativa de que cabelo curto e liso tem menos piolhos (...)*»²⁷ Penso que o estado de irritabilidade da criança poderá ter sido desencadeado pela comichão causada pelos piolhos. «*Os piolhos são pequenos parasitas que se ligam aos pelos para picar a pele e alimentar-se de sangue humano*»²⁸ «*A comichão intensa e a irritação da pele da cabeça são os sinais clínicos mais preponderantes, que é mais evidente na região da nuca e atrás das orelhas. Infelizmente, quando a infestação é detetada, geralmente já dura há várias semanas.*»²⁹

O ambiente da instituição é muito bom, eu senti que já fazia parte desta, para além de ter a acesso a quase toda a parte desta, fui tratada como um membro e não como uma «intrusa». É um ambiente que motiva a minha aprendizagem. Sendo eu, normalmente, um pouco tímida e agarrada ao medo de falhar, nesta instituição não tenho medo de experimentar, por exemplo em nenhum outro contexto tinha cantado com as crianças sem que antes a educadora ou outro adulto começasse, ou feito um jogo sem a educadora iniciar, sem ser nas atividades planeadas e nessa prática pedagógica tenho tido muito mais iniciativa do que em qualquer outra prática. Está a ser uma experiência muito rica, que me tem ajudado a ganhar autoestima e acreditar nas minhas convicções mas acima de tudo a experimentar e a partilhar as minhas dúvidas.

¹⁹ <http://guiadobebe.uol.com.br/a-importancia-da-agua-para-as-criancas/>

²⁰ <http://www.meninosrabinos.com/Dicas/dicas.htm>

²¹ ORIENTAÇÕES SOBRE O SONO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - SECRETARIA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2011.

²² MENDONÇA E. A importância da psicomotricidade na educação infantil: práticas desenvolvidas no centro educacional Luís da Câmara Cascudo, MACAÍBA / RN

²³ Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – Perspectivas de formação teóricas e práticas. Infância e Educação, Revista do GEDEI, 1, 85-106.

²⁴ <http://revistaguiainfantil.uol.com.br/professores-atividades/87/imprime181541.asp>

²⁵ AMBROSANO G., CARRASCOZA K. & MORAIS A. Prolongamento da amamentação após o primeiro ano de vida: Argumento das mães, Psicologia : Teoria e pesquisa, Set- Dez 2005, Vol. 21 nº3, pp. 271-277 Brasília

²⁶ Fuertes, Marina (2012). Vários olhares sobre as diferenças na vinculação e contributos para a intervenção precoce. Da Investigação às Práticas, II (1), 23-50.

²⁷ Gabani F., Ferrari R & Maebara C., Pediculose nos centros de educação infantil: conhecimentos e práticas dos trabalhadores, Esc Anna Nery Rev Enferm 2010 abr-jun; 14 (2): 309-317

²⁸ <http://saude.sapo.pt/saude-em-familia/crianca-bebe/artigos-gerais/guia-anti-piolhos.html>

²⁹ <http://www.educare.pt/opiniao/artigo/ver/?id=11646&langid=1>

ANEXO VI- REFLEXÃO 9– CONTEXTO CRECHE - SEMANA 17-19/11/2014

Referentes da reflexão:

- Para a criança:
 - A importância das propostas com plasticina
 - Plasticina, diferentes reações das crianças
 - A importância do contacto com livros sem texto
 - Comportamentos das crianças durante o momento do conto
- Para o adulto:
 - Leitura da história em pequenos grupos, desvantagens
 - A creche como resposta social
 - As minhas maiores dificuldades durante esta semana
 - As novas aprendizagens e responsabilidades que tive esta semana
 - Como me senti no desafio desta semana

Nesta nona semana, foi a vez da Mara de planificar e intervir, pela terceira vez, com o meu auxílio. Na segunda-feira, foi proporcionada às crianças a oportunidade de mexerem em plasticina caseira «O barro ou a plasticina (...) são excelentes materiais para esta idade (...) A manipulação do material tridimensional proporciona à criança o ensejo de usar os dedos e os músculos de modo diferente.» (arteeducação, s.d, p. 12)

As crianças reagiram de formas muito diferente à plasticina, por exemplo a M. (21 meses) após a Mara ter arrumado a plasticina, porque estava na hora de almoço, apontou para a caixa, porque queria mais, e não queria que a Mara levasse a plasticina, ao contrário das outras crianças que já se tinham levantado todas na mesa. Para além disso tentou fazer construções com a plasticina, juntou pedacinhos pequenos em uma das bolas. Enquanto a LB (12 meses), assim que provou a plasticina caseira chorou e já não quis tocar mais, por sua vez, o T (16 meses) ficou o tempo todo a olhar para o que a Mara estava a fazer mas quase que não tocou na plasticina. *Porque é que as crianças têm estas diferentes reações? Será que o T, nunca tinha visto plasticina e a M. já tem por hábito mexer em plasticina? Ou será que tem somente haver com a idade?*

Na terça-feira, a Mara contou a história do livro “Oh!” um livro sem texto, segundo Domiciano & Coquet (2008), os livros «(...) deixaram de ser obra única, manuscrita e ornada, para ser objecto de produção em série, projectado para tal. Enquanto objecto, o livro tornou-se um projecto de design gráfico.» (, p.2) e o livro “Oh!” «(...)permite um jogo de “esconde-esconde” e “parece-mas-não-é” com os personagens, fator esse que atrai e diverte o pequeno leitor, além de levá-lo a formas, animais e objectos que relacionam-se entre si de maneira irreal e ilógica, sendo este o elemento de estranhamento, criatividade e diversão do livro.»(Domiciano & Coquet , 2008, p.10)

A Mara dividiu as crianças em pequenos grupos 2-3 no máximo. Algumas crianças não estiveram com atenção a ouvir a Mara, porque enquanto a Mara estava a ler a história, as outras crianças estavam a fazer barulho com os outros jogos e brinquedos. As crianças que não estavam a ouvir a história, ou que já tinham ouvido, iam para junto da Mara, distraíndo os que estavam a ouvir, foi o caso da L. (14 meses), C. (15 meses) e a M. (21 meses). Por exemplo o I. (22 meses), viu-me a passar perto da mesa e nunca mais tomou atenção ao que a Mara estava a dizer, o que não acontece em grande grupo, pois quando estão em grande grupo, os adultos presentes na sala juntam-se às crianças, portanto não existe essa agitação na sala. Por exemplo, a M. (21 meses) costuma estar atenta a ouvir-nos contar uma história e brinca com livros durante diversos momentos do dia, e, segundo o feedback que tive da minha colega, nem ela esteve tão concentrada a ouvir a história como o habitual. *Será que foi melhor a leitura da história em pequenos grupos? Será que as crianças não tinham aproveitado mais em grande grupo, em que todas estavam a ouvir a história ao mesmo tempo? Ou será que não tiveram atenção porque não gostaram do livro?*

Na atividade de pintar com garrafas, as crianças mostraram-se muito curiosas, observando a Mara e o que estava a acontecer à folha. Foi o caso do RA. (12 meses) e do R. (15 meses), por exemplo, que depois de carimbar com a garrafa começaram a usar as mãos para espalhar a tinta pela folha. A Mara foi comunicado com as crianças sobre o que estas estavam a fazer, pois «Enquanto as crianças exploram, os educadores devem socializar as descobertas para que as trocas ocorram. Quando o adulto comenta o que os pequenos fazem, legítima e valoriza as conquistas, além de comunicar aos outros que eles também podem experimentar possibilidades.» (Szpigel, 2007, s.p)

Por diversas vezes, foram encontrados piolhos na cabeça da LB.(12 meses),esta semana não foi diferente. A Educadora e/ou a AAE cataram-lhe os piolhos na semana passada, no entanto quando regressou de casa voltou a trazer piolhos e/ou lêndeas. A educadora já comunicou com o encarregado de educação, por diversas vezes, de forma a que este faça o tratamento, pois a regra da instituição é mandar a criança para a casa quando isso acontece, apesar de todos os esforços dos membros da instituição, a LB, continua a chegar à creche com piolhos, e a mãe diz para se resolver esta situação, na creche, para a Educadora não a mandar para casa. *O que fazer nestas situações, em que se sabe que a criança apanhou piolhos em casa e não na creche? Qual o papel da creche, como resposta social?*

«A mãe que não tem disponibilidade para cuidar do seu filho, por falta de renda ou por trabalhar fora de casa, transferem-se os cuidados tomados com a criança pequena, em relação à saúde e à educação, para os profissionais da creche. (...) na creche, os cuidados prestados à criança (...) referem-se à higiene, à alimentação, ao desenvolvimento, às atividades lúdicas e à saúde, independentemente de qualidade do cuidado que ela possa receber em casa e das outras pessoas responsáveis por ela.» (Bógus, Nogueira-Martins, Moraes, & Taddei, 2007, p. 501)

E por isso, e apesar da regra da instituição ser de mandar a criança que apresenta piolhos para casa, nestes casos, como o da LB essa regra é quebrada, porque a LB não tem nenhum cuidador que tome conta dela, durante o período diurno. Por isso, o cuidado que os membros da instituição têm para com esta menina é muito mais intenso. Por exemplo por diversas vezes a LB toma banho na creche.

Compreendo com este exemplo da LB., que a creche tem que dar resposta personalizada perante cada criança, existem regras que por vezes não podem ser cumpridas porque o bem-estar da criança está sempre em primeiro lugar, e cabe ao educador decidir o que deve ser feito em cada caso, pois as crianças (famílias, delas neste caso) não são todas iguais e precisam de diferentes cuidados.

Relativamente às dificuldades que senti esta semana, tive-as porque estava muito constipada, foi algo complicado, não conseguia sentir o cheiro, logo se uma criança tivesse com a fralda suja, eu não dava por isso, tinha dores musculares, então não transportei tantas vezes as crianças ao colo, como é hábito meu. E como um membro da instituição disse “nem pareces tu”, não me sentia eu, e a minha prestação não foi igual, não cantei tanto nem comuniquéi com as crianças com tanta frequência como quando não estou doente. No entanto dei o meu melhor, e tentei fazer sempre o melhor, fiz tudo para conseguir manter a minha identidade, embora nem sempre tenha sido possível por causa das minhas dores musculares.

Por outro lado, como a educadora estava de férias, eu e a Mara acabamos por ter novas oportunidades de aprendizagens e novas tarefas. Por exemplo a AAE responsável pela sala 1-2anos, sai às 17 horas, então eu e a Mara, após a ausência da AAE, ficamos responsáveis por transmitir aos pais, o que aconteceu com as crianças durante o dia, como exemplo: transmitimos se a criança tinha tido febre, se tinha sido medicada, a que horas a criança tinha lanchado, entre outras informações. Fazíamos portanto «(...) um relatório oral para os pais mais curiosos e ainda angustiados com a nova situação, (...) Essa atenção aos familiares é uma forma de respeitá-los diante da situação, em que suas crianças passam a ser cuidadas por pessoas ainda desconhecidas.» (Pereira, 2011, p.15)

O meu desafio desta semana foi interagir mais com o T. (16 meses), pois «(...)sabendo-se que as interações e as relações são centrais para a qualidade dessas aprendizagens.» (Novo & Mesquita-Pires, s.d, p.125). Durante esta semana apercebi-me de comportamentos e atitudes do T. que não conhecia. Como por exemplo o T. brinca na casinha, pede mimos, sorri quando brincamos às cavalitas, é meigo para as outras crianças, mas também brinca muito sozinho.

Senti-me muito contente, durante este desafio, embora no início tenha sido complicado, porque não sabia quase nada sobre o T., por esse motivo não sabia como haveria de interagir com ele. No final da semana fiquei satisfeita porque o T. começou a sentar-se no meu colo de forma natural, para mim isso foi muito gratificante, pois «O conhecimento que o educador tem da criança permite-lhe saber o que esta é capaz de fazer, de modo a alargar os seus interesses e a desenvolver as suas potencialidades.» (Pereira, 2014, p.17)

Bibliografia

- Arteeducação. (s.d). Os Primórdios da Auto-Expressão: A Fase das Garatujas, de 2 a 4 anos. Obtido de arteeducação: <http://www.arteeeducacao.net/garatujas.pdf>
- Bógus, C. M., Nogueira-Martins, M. C., Moraes, D. E., & Taddei, J. A. (2007). Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras. *Revista de Nutrição* ; 20(5), 499-514.
- Domiciano, C. L., & Coquet, E. (2008). Livros sem texto: modos de leitura. *Abz da leitura*, 1-21.
- Novo, R., & Mesquita-Pires, C. (s.d). A Interação Do Adulto Com A(s) Criança(s). 5.º Estudo de caso, 125-134.
- Pereira, A. D. (2011). *O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador*, (volumell). Brasília: UNESCO.
- Pereira, A. M. (2014). O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Szpigel, M. (2007). É preciso estimular a produção artística desde cedo. Obtido de Novaescola em Novembro 21, 2014 em <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/0-a-3-anos/preciso-estimular-producao-artistica-desde-cedo-pintura-tinta-rotina-creche-educacao-infantil-535563.shtml>

ANEXO VII- REFLEXÃO 3– CONTEXTO CRECHE - SEMANA 6-8/10/2014

Temas:

- Dermate das fraudas
- Vinculação insegura de A. com a mãe
- Controlo esfinteriano
- Aprendizagem por imitação

Esta semana foi uma semana cheia de surpresas e novas aprendizagens por parte não só das crianças mas também aprendizagens pessoais. A L. chegou à creche na segunda-feira com uma dermatite irritativa na zona da fralda, que não apresentava na sexta-feira antes, segundo a AAE,³⁰ e a educadora. A dermatite irritativa é o tipo de dermatite da área das fraldas mais frequente, normalmente o pico de prevalência é entre os 7.º e 12.º mês. (Fiadeiro, Girão & Godinho, 1999). Sendo que a L. tem 11 meses. A dermatite irritativa, geralmente acontece devido a «uma perda da integridade do revestimento cutâneo, causada pelo aumento local da temperatura, à humidade e à fricção que a oclusão pela fralda proporciona. A maceração e fricção contínuas, inerentes ao uso das fraldas, são (...) considerados como os principais factores predisponentes para o desenvolvimento de uma dermatite irritativa. Secundariamente, as enzimas proteolíticas e lipolíticas fecais actuariam como irritantes locais sobre uma superfície cutânea em que a função de barreira estaria comprometida e, particularmente de uma forma mais marcada, se o pH local for elevado.» (Fiadeiro, Girão & Godinho, pág. 409-410) No caso da L. poderá ter sido uma alimentação diferente da que está habituada ou a um número reduzido de execução de higiene.

Sendo assim, esta semana, tivemos que ter um cuidado especial a mudar a fralda da L. Higiene diária. «A higiene da área da fralda com água morna e algodão, sem recorrer a sabonetes, é suficiente na limpeza diária. Quando são utilizados sabões suaves, estes não deverão ser aplicados mais do que 2 vezes por dia. Apesar dos toalhetes de limpeza serem práticos e libertarem um cheiro agradável, não são recomendados pela maioria dos autores. Após cada muda de fralda, deverá ser aplicada uma pasta protectora ou um emoliente. As pastas são constituídas pela mistura de pó (ex: óxido de zinco, amido, dióxido de titânio) com gorduras (ex: vaselina e parafina). Aderem bem à pele, têm boa capacidade de absorção e reduzem a maceração [...] Se uma dermatite não melhora após higiene adequada e aplicação de cremes barreira, poder-se-á adicionar um creme com acção anti-candida (ex: nistatina ou imidazol).» (Rocha & Selores, 2004, pág 213) assim para a execução da higiene da L. deixamos de usar toalhetes, uma vez que contém álcool e perfume e pode aumentar a irritação da pele, em vez disso usamos panos húmidos, e suaves, sem recorrer a sabonetes, e colocamos uma pomada protectora rica em óxido de zinco e vaselina (pomada Mitosyl).

Para além da novidade da dermatite irritativa na zona da fralda da L., foi o primeiro dia do A. na creche. O A. tem 19 meses e teve uma adaptação rápida à sala das colmeias. A mãe diz que ele em casa se auto agride (bate com a cabeça no chão de forma propositada, vezes seguidas). Nenhuma de nós, adultas, presentes na sala das colmeias, observamos o A. a auto agredir-se durante esta primeira semana dele na creche. A mãe também chamou a atenção para o facto de o A. não gostar de comer sopa. Mas a verdade é que o A. comeu sempre toda a porção de sopa que lhe foi colocada no prato. O A. à chegada da mãe mostrava-se contente mas confuso. Quando chega a creche também parece confuso. Chora um bocadinho após a ausência mas não se mostra indignado com a mãe quando ela ainda está presente.

Penso que, por esses motivos, poderemos estar perante uma situação de vinculação insegura (resistente). «A criança resistente exagera a manifestação dos seus sentimentos -em particular os negativos- para obter a atenção do adulto usando, potencialmente, dois tipos de coerção: a vitimização ou a agressão. No primeiro caso, a mostra-se carente, dependente ou vulnerável. No segundo, é punitiva, difícil e ambivalente. Estes comportamentos visam atrair a atenção do adulto e levá-lo a satisfazer as suas necessidades.» (Fuertes, 2012, pág 32/33) a mãe do A. classificou como “normal” o comportamento de autoagressão na presença dela. «O grupo C3 – integrando os indivíduos denominados de punitivos- (...) Algumas destas crianças chegam mesmo a utilizar a auto-agressão para provocar a reacção do adulto.» (Fuertes, 2012, pág 41), durante o período em que A. permaneceu na creche, não foi visionado nenhum episódio de autoagressão, o que significa que poderá ser uma maneira de ele chamar a atenção da progenitora. «A criança resistente adota uma estratégia que consiste em usar comportamentos de coerção para provocar a permanente disponibilidade do prestador de cuidados.» (Fuertes, 2012, pág 32) como por exemplo ele pode não querer comer a sopa quando está na presença da progenitora como forma de chamar a atenção. Posto isto pretendo continuar a observar e a registar os comportamentos do A. perante a presença da mãe, para dessa forma perceber se é realmente um caso de vinculação insegura e de que tipo.

Por falar em segunda-feira, primeiros dias e em fraldas, a mãe do K. (18 meses) logo no primeiro dia desta semana deixou recado que queria que o seu filho andasse sem fraldas, ou seja que se iniciasse o controlo esfinteriano, «[...]preocupações dos pais em relação a seus filhos influenciam o ritmo de desenvolvimento da criança e seu comportamento; [...] expectativas reais e adequadas estão associadas com interações positivas entre pais e criança e facilitam o desenvolvimento infantil. No entanto, expectativas irreais podem ter consequências adversas (frustrações, punições [...])» (Barros e Mota, 2008, pág 11) ele ainda nunca tinha urinado no bacio na hora da higiene antes de ir para a sesta, seria de esperar que não tivesse preparado para tal, mas tentámos, como a mãe tinha pedido, e andou sempre sem fralda, urinou com as calças vestidas bastantes vezes e rara foi a vez que urinou no bacio «(...) muitas crianças são forçadas a realizar uma aprendizagem quando não apresentam condições biológicas para tal, [...] Considera-se um treinamento precoce quando o treinamento esfinteriano é iniciado sem a presença das habilidades necessárias para tal controle [...] O início precoce do treinamento esfinteriano pode influenciar negativamente na aquisição do controle esfinteriano, principalmente quando um treinamento anterior sem sucesso foi tentado, frustrando os pais e a criança» (Barros & Mota, 2008, pág. 11/12). Chegada a quarta-feira a mãe de K. pediu para voltarmos a colocar fraldas, por achar que afinal ainda era muito cedo. Apesar de o período indicado para a execução do controlo esfinteriano ser entre os 18 meses e os 36 meses. (Barros & Mota, 2008) e o K. já ter 18 meses ainda não estava suficientemente desenvolvido para tal.

³⁰ AAE – Auxiliar de ação educativa

Outra situação que me pareceu interessante foi o facto de que as crianças começam a imitar-me com muito mais frequência, tanto nas coreografias que faço para as músicas como situações do dia-a-dia. «As crianças moldam o seu comportamento em função de três factores: o prémio ou o castigo depois da acção; e o que acontece antes da acção: os “estímulos discriminativos” e os modelos que a criança tem para imitar» (Nunes, 2007, pág.270)

Por exemplo a M.(20 meses) começou a dar beijinhos nas crianças mais novas quando eu estou a brincar com alguma dessas crianças, dá beijinhos quando a chama-mos à atenção “aleijas-te o bebé, M.” para além disso sempre que dá beijinhos a uma criança mais pequena diz “oh, bebé”. Começou a tentar levantar o MC. (12 mês) do chão, porque ainda não anda e a agarrar-lhe na mão para o ajudar a andar. Para além disso sempre que quer a minha atenção o jogo das emoções que eu inventei, que consiste em tapar a cara e perguntar «como é que está a tatiana, hoje?», depois mostrar a minha cara ora de contente, ora de triste, ora a chorar, ora assustada. A M. começou a tapar a cara dela, e sempre que ela o faz eu pergunto como é que ela está hoje, e ela mostrava-me sempre um sorriso, mas nesta semana começou a fazer diferentes expressões como o beicinho por exemplo.

No entanto não é só a M. que me imita, a L. com apenas 11 meses, também já começou a imitar nas coreografias das músicas, por exemplo a bater com as mãos nas pernas ou então quando eu digo “ai o que é que tu fizeste” e meto as mãos na cabeça ela também põe. «Sprinthall A. N. e Sprinthall, C. R. definem a aprendizagem social, como tudo aquilo que o individuo aprende através da imitação social, no decorrer das relações inter-pessoais. O individuo pode aprender ou modificar o comportamento, em virtude, da resposta dos outros individuos. [...] Bandura não exclui completamente o reforço, na medida, que o modelo a imitar é sempre uma pessoa significativa na vida da criança [...] as pessoas mais importantes nas aprendizagens de uma criança são inicialmente as figuras parentais, seguido dos educadores e professores, aos quais cabe a tarefa de reforçar, estimular o comportamento da criança [...]»(Diogo S., Vieira A. & Vila C., 2008, pág5) o que significa que já sou um modelo para as crianças desta sala, e pretendo estimular cada vez mais aprendizagem das crianças através da imitação.

Referências bibliográficas:

- Diogo S., Vieira A. & Vila C. (2008) *Aprendizagem*. O portal dos psicólogos
- Fiadeiro, Girão & Godinho, (1999). Dermatite das Fraldas, *Acta Pediátrica*. Port.; N.º 5; Vol. 30: 409-12
- Fuertes, M. (2012). *Vários olhares sobre as diferenças na vinculação e contributos para a intervenção precoce*. *Da Investigação às Práticas*, II (1). 23-50.
- Barros D. & Mota A. (2008). Controle esfinteriano - Treinamento esfinteriano: métodos, expectativas dos pais e morbididades associadas *Jornal de Pediatria* 84(1)
- NUNES M., (2007) A importância dos afectos, *Theologica*, 2.ª Série, 42(2)
- Rocha N. & Selores M., (2004). *Nascer E Crescer*, revista do hospital de crianças Maria Pia, vol. XIII, n.º 3

ANEXO VIII- REFLEXÃO 13– CONTEXTO CRECHE - SEMANA 15-17/12/2014

Referentes da reflexão:

- Para o adulto:
- Onomatopéias da história conta pela Mara
- Desafios propostos à M. relacionados com o livro “preferido” dela
- reações das crianças que foram levadas a ver o teatro (M e K)
- Para ambos:
- Importância das interações no momento da higiene
- Para a criança:
- Importância das pseudopalavras e onomatopéias
- importância da ida ao teatro

Nesta décima terceira semana, foi a vez de a Mara intervir e planificar, com o meu auxílio pela penúltima vez, para além disso foi última semana antes da interrupção letiva. Nesta semana, uma das propostas da Mara foi ler uma história *pop up*, com imagens dos animais. Enquanto a Mara ia lendo o livro, ia fazendo os sons dos animais as chamadas de onomatopéias. (Pavan, s.d, s.p.)

Tal como a Mara, fez durante a história, nós adultos presentes na sala, dizemos muitas vezes onomatopéias e as crianças vão repetindo os sons que nós fazemos, por exemplo, eu quando mudo a fralda a M. (22 meses) e lhe pergunto como faz o leão, ela produz um som, parecido com “aurrrrrr” que eu emiti e ela imitou e agora produ-lo sem eu estar a produzir.

Por outro lado, existem crianças que respondem mais rapidamente as pseudopalavras como *pet* ou chucha, em vez de chupeta, por exemplo a C2 (22meses). E, por exemplo, a M. (22 meses) já diz *popó* mas não diz *carro*.

Estes exemplos das onomatopéias e das pseudopalavras levam-me a refletir: *Qual a importância das onomatopéias? E das pseudopalavras? É errado o adulto usar pseudopalavras? Porque que as crianças aprendem primeiro as pseudopalavras e depois é que aprendem as palavras?*

O «(...) uso de itens lexicais infantilizados ou diminutivo como “gatinho” – para gato, “dodói” – para ferimento (...) bem como o uso de onomatopéias (...) [são] utilizados devido à palavra original ser julgada como “difícil de pronunciar”, ou para reproduzir processos fonológicos correntes na fala inicial da criança.» (Cavalcante, 2007, p.174) O que se sabe é que «Estas palavras [exemplo *popó*] criadas especialmente para a interação com crianças pequenas mostram que os adultos procuram facilitar a tarefa dos aprendizes mediante o uso de sequências silábicas mais fáceis. O uso de palavras com reduplicação silábica facilita a interação adulto criança nas fases iniciais de aquisição da linguagem. A criança terá mais facilidade em produzir essas palavras do que palavras equivalentes como “cachorro” (au-au), “sujeira” (caca) (...). Há um esforço do adulto para facilitar a interação, o que ajuda no desenvolvimento da criança.» (Costa, 2012, p. 99)

Sendo que «(...) a linguagem endereçada à criança é simplificada, bem formada e largamente significativa. Do ponto de vista temporal e espacial, é centrada no “aqui e agora”, apresentando grande número de repetições e paráfrases. Este tipo de fala endereçada ao infante difere da fala endereçada aos adultos, mas ajusta-se ao tipo de linguagem das crianças pequena.» (Cavalcante, 2007, p.174), e se *para a criança é mais fácil dizer popó em vez de carro, porque que o educador não as deve dizer? Ou será que existe alguma forma para serem ditas? Como por exemplo através de associações “o carro é o popó”?*

Uma das conversas que tivemos entre nós, estagiárias, sobre estas pseudopalavras, foi durante a muda da fralda, pois durante a higiene, costumamos usar pseudopalavras como por exemplo *cocó* em vez de fezes, *xixi* em vez de urina e *pipi* ou *pilinha* em vez de vagina ou pénis, porque acreditamos que é uma forma mais carinhosa e uma linguagem mais simples para as crianças, como Costa (2012) e Cavalcante (2007) disseram. Mas a questão que colocámos foi: *será que são os termos mais corretos?*

O tempo da higiene tem sido, cada vez mais, aproveitado por nós para interagir com as crianças, uma vez que é importante: «(...) aproveitar cada oportunidade para interagir com as crianças, como na hora de dar banho ou trocar, por exemplo.» (Colinvaux, Leite & Dell’Aglío, 2006, p.31), e este aproveitamento tem acontecido mais frequentemente com a *chegada* de mais crianças, (A., T, RA e a C2) pois é mais difícil a interação personalizada com cada um deles, sem interferência de outras crianças ou adultos, durante as propostas livres ou estruturadas, assim, o momento da higiene é visto como um momento privilegiado que temos com cada uma delas, mas por outro lado, eu reconheço que existem momentos, em este trabalho de interação, durante a muda da fralda, tem de ser a um ritmo mais acelerado, como por exemplo antes da mãe chegar, como aconteceu com o I (22 meses) no dia 18 de Dezembro de 2014. Para além disso, como possível futura educadora, terei provavelmente de me deparar com situações em que é inevitável a minha ausência ou a ausência da AAE na sala, e a sala não pode ficar sem nenhum adulto, logo é impossível não acelerar por vezes o processo porque se não se aumentar o aceleramento do processo « (...) aumenta o tempo de espera das outras criança, que aguarda[va]m sua vez de ser atendidas.» (Colinvaux, , Leite & Dell’Aglío, 2006, p.32) Por isso questiono: *Como é que uma educadora pode acelerar o processo sem que deixe de interagir com a criança?*

É durante a «(...) interação social, onde as trocas realizadas com outros, através das experiências vividas, influem decisivamente na formação da personalidade.» (Ferreira, 2003, p.59) e «(...) o educador, (...) [sendo d]as principais figuras de referência para a criança, (...) [irá] propiciar o desenvolvimento das habilidades inatas do bebê, através de suas ações e interações com o mesmo, bem como da organização do seu ambiente.» (Carvalho, Salles & Guimarães, 2003, p. 34) por isso, acho importante que as interações sejam de qualidade, ou seja que a criança desenvolva o seu potencial ao máximo. Por isso tenho medo, que a minha as atitudes influenciem de forma negativa, o desenvolvimento das crianças.

Por exemplo, a M. pede muitas vezes para lermos o mesmo livro, e eu acabei por entrar na rotina de lhe fazer as mesmas perguntas sempre, ela sabe onde está o pato, a bola, o cilindro, o cão, o crocodilo, a tartaruga, entre outros, mas não sabia identificar o jornal nem o banco por exemplo, porque eu nunca lhe tinha perguntado, e até esta semana não me tinha apercebido disso, o mesmo livro pode ser um desafio para ela, e mesmo não sabendo dizer as palavras, ela aponta para as imagens que quer que eu lhe diga os nomes, «A criança é um receptor e um espectador do mundo do adulto. Ela é o resultado das relações sociais que vê à sua volta. Só depois de ser espectador a criança se pode transformar em ator, e é isso que ela compreende mais palavras do que aquelas que sabe dizer, (...)» (Fonseca, 2008, p. 48).

Por isso, terei que propor novos desafios a M., usando o livro escolhido por ela, mesmo que para mim já seja *aborrecido*, porque tal como descobri que a M. não identificava o jornal, provavelmente também não identifica muitas mais figuras. «(...) o papel do adulto é, (...) [de], criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o desequilíbrio cognitivo. Com essa colaboração do adulto, a criança renova por si mesma o seu compromisso ativo e individual com a situação ou com o problema. É esse compromisso ativo e individual da criança que, apesar da contribuição necessária do adulto, constitui o verdadeiro motor da construção do conhecimento.» (Oliveira- Formosinho, 1996, p. 160)

E por isso, para as próximas (e últimas) semanas, pretendo pensar: *Quais são os desafios que ainda poderei propor a M. e as outras crianças? Em que momentos fazê-lo? Com que objetos? E pretendo pensar: quais e como é que os meus desafios influenciaram o desenvolvimento das crianças?*

Também, como forma de desafio, a Mara, depois de comunicar e decidir com a educadora, propôs às crianças mais velhas (M., 22 meses, K. 21 meses, I. 23 meses e C. 22 meses), irem comigo e com ela, ao teatro que estava a ser interpretado no refeitório, porque tal como Ballenti (s.d) citado por Unicinios (s.d) disse «Temos de reconhecer que os bebês não são apenas tubos digestivos que só comem e colocam para fora e dormem. (...) o acesso dos bebés ao teatro é um artefato para eles produzirem cultura». (s.p)

A M. e o K. ficaram ao meu colo durante a peça e nunca os tinha visto tão concentrados, a nossa frente estava um poste e sempre que as personagens se deslocavam para um dos lados do poste as cabeças deles viravam também, os olhos deles estavam fixos na peça. Aquilo que seria uma ida de cinco minutos, uma vez que a peça não estava programada para as crianças até aos dois anos, passou a ser uma ida de vinte minutos, eu e a Mara só decidimos ir embora quando as crianças deixaram de olhar para a peça e passaram a olhar para nós «Quando uma criança deixa de olhar para o palhaço e busca o olhar (...) [do adulto], e brincam, essa é a hora borbulhante, em que os palhaços foram esquecidos, essa é a hora de sair.» (Jr. & Kuczynski, 2010, p.408)

O que me leva a refletir: *Será que a observação de uma peça de teatro tem significado para as crianças entre um a dois anos? Até que ponto, a ida ao teatro pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, motor e socio-afetivo da criança? Será que poderei fazer uma representação em conjunto com a Mara, para as crianças desta faixa etária?*

Bibliografia:

Cavalcante, M. C. (2007). Manhês: Produção e Percepção na aquisição da linguagem . Em M. A. Aguiar, & F. Madeiro, *EM-TOM-ação: A prosódia em perspectiva* (pp. 171 - 200). Recife: Ed. Universitária, UFPE.

Colinvaux, D., Leite, L. B., & Dell'Aglio, D. (2006). *Psicologia Do Desenvolvimento: Reflexões e Práticas*. São Paulo : Casa do Psicólogo.

Costa, I. B. (2012). *Linguística III (3.ªed)*. Brasil: IESDE Brasil.

Escola da Indústria criativa. (s.d). *O teatro para bebês*. Obtido de Unisinios: acessido a Dezembro 18, 2014 em <http://www.unisinios.br/escola-da-industria-criativa/fique-sabendo/2483-site-noticias-unisinios/editoriais/cultura/13554-o-teatro-para-bebes>

Ferreira, B. W. (2003). *Psicologia e educação: desenvolvimento humano, adolescência e vida adulta (2ªed.)*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Fonseca, V. (2008). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Jr., F. B., & Kuczynski, E. (2010). *Qualidade de vida na infância e na adolescência: Orientações para pediatras e profissionais da saúde mental*. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. (1996). Contextualização do modelo curricular high/scope no âmbito do "Projeto infância". Em M. A. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 141-170). Brasil: Artmed.

Pavan, a. G. (s.d). *Onomatopeia*. Obtido de Português: o site da língua Portuguesa: acessido em Dezembro 18, 2014 em <http://www.portugues.com.br/gramatica/onomatopeia.html>

ANEXO IX- EVIDÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO DA M.

Que evidências retirei do desenvolvimento da M., na semana 27 a 29 de Outubro?

No dia 27 de Outubro de 2014, a M. (21 meses) depois do teatro com fantoches, agarrou num peluche pertencente à sala e manuseou o boneco com a cara virada para a frente e não para ela – Desenvolvimento cognitivo.

No dia 28 de Outubro, Numa brincadeira de imitação, em que eu imitava a M., ela andou para trás de costas – desenvolvimento motor

No dia 28 de outubro, na sequência do mesmo jogo, a M. imitou um animal, meteu-se de gatas para que eu a imitasse e andasse atrás dela a fingir que eramos um animal, ora cão ora gato (já tínhamos feito este jogo uma vez). Posteriormente deite-me no chão e disse “já estou cansada M.” e ela começou-me a imitar a mim, então depois levantou as pernas para cima, baixo as pernas... – Desenvolvimento psicomotor e socio-afetivo.

No dia em que levámos as crianças até ao refeitório para verem o amassar dos bolinhos, (29 de Outubro de 2014) eu meti um bocadinho de massa na mão da M., esta não provou e ficou desagrada com a consistência da massa – desenvolvimento sensorial e afetivo. Como não estavam mais crianças comigo, levei a M. à casa de banho do refeitório que tem lavatórios pequeninos, normalmente não levamos as crianças lá porque algumas não andam e normalmente, quando as levamos ao refeitório vão em grande grupo, daí ter aproveitado o facto de só a ter a ela comigo, para estimular a lavagem semiautónoma das mãos. Depois de ter lavado as mãos à M., esta caminhou várias vezes na direção da casa de banho. Eu fui atrás dela e fiquei a observar o que ela fazia. Ao chegar à casa de banho “sozinha” (mas com a minha vigilância), M. ficou parada a observar as outras crianças da pré a lavarem as mãos. Entretanto ela olhou para trás reparou que estava atrás dela e emitiu o seguinte som “Oh Oh” como faz quando chama alguém. Então eu

aproximei-me e disse-lhe "M queres lavar as mãos outra vez como os meninos grandes? Então eu ensino-te" após passar as mãos por água, pus-lhe sabonete nas mãos, e disse "M, agora abre as mãos, e esfrega os dedos uns nos outros, olha assim" exemplifiquei, a M. fez uns movimentos tentando-me imitar. Depois percebi que ela não estava a perceber como se metia os dedos entrelaçados "Olha eu ajudo-te M. " Então pequei-lhe nas mãozinhas e entrelacei-lhe os dedos. Ela, devagarinho esfregou a mão uma na outra.
– Desenvolvimento cognitivo, socio afetivo e psicomotor.

ANEXO X- REFLEXÃO 5– CONTEXTO CRECHE - SEMANA 20-22/10/2014

Objetivos a refletir:

- Integração sensorial na atividade da castanha
- Os cuidados que tivemos durante as atividades nesta semana, que não tivemos na semana anterior
- A aquisição da fala do I, A e M
- Os primeiros passos do MC.

As atividades pedagógicas que recorreram durante a semana de 20 a 22 de Outubro foram planeadas pela Mara, com o meu auxílio. Mexer em castanhas cruas e provar castanhas cozidas foi uma das atividades proporcionadas às crianças. Esta atividade oferece-lhes, a possibilidade de estimularem a percepção sensorial, uma vez que, como Gerling (s.d) referiu o processo de aprendizagem inicia-se pela percepção sensorial de um estímulo. As crianças foram estimuladas a mexer nas castanhas pois, como o grupo PUC-Rio (s.d) refere, as experiências que envolvam o tato são muito importantes, pois para além de desenvolver a sua sensibilidade tátil, as habilidades motoras e a compreensão do mundo físico, contribuem para a sua saúde e bem-estar emocional.

Para além do tato, outros sistemas sensoriais foram estimulados durante esta atividade. Foi o caso do olfato, da visão e da audição. «As sensações são fluxo de impulsos eléctricos que devem ser integrados para que façam sentido. Quando se olha para uma laranja o cérebro integra as sensações dos olhos para que se tenha a experiência de cor e forma. Quando se toca a laranja, as sensações dos dedos e das mãos são integradas para

que se tenha conhecimento de sua rigidez externa e unidade interna. Da mesma forma, o cheiro cítrico da laranja só pode ser percebido através da integração das sensações do nariz. Quando se come a laranja é preciso enxerga-la, escutar o barulho dela sendo descascada, sentido seu gosto, sentido sua textura e, além disso, é preciso saber a posição exata das mãos, a abertura correta da boca, a força da mordida e a intensidade ideal do movimento de aproximar a cabeça à mão. Se não fosse pela integração sensorial a experiência não seria percebida como um todo.» (PUC-rio,s.d, p. 28/29). Esta afirmação remete para a importância de termos descascado a castanha à frente da criança, de ter deixado a criança mexer com e sem casca, de a termos deixado levar à boca, proporcionando uma integração sensorial essencial para que a criança conheça a castanha.

É importante referir, que nós não obrigamos ninguém a provar a castanha, embora tivéssemos proposto às crianças para que esta provassem. Sendo que não obrigar a criança a comer é uma das normas de conduta do educador perante a alimentação das crianças, nomeada pela Lehnert *et al.* (2010). Por isso mesmo, o A., por exemplo, não provou a castanha, o que o não significa que numa próxima vez não prove.

Durante esta semana fizemos as atividades de forma diferente do que tínhamos feito na semana passada. Por exemplo, durante a atividade das castanhas eu e a Mara sentamo-nos com elas na mesa, em vez de estarmos em pé. Isto permitiu que observássemos com mais atenção as crianças, percebêssemos as diferenças de cada uma delas, e as diferentes interações com as castanhas.

Na atividade das sacas, enquanto a Mara auxiliava as crianças na carimbagem das castanhas, eu levava as outras crianças (uma a uma) para observarem como é que a outra estava a carimbar, uma vez que as crianças nesta faixa etária aprendem muito através da imitação (Matwijnzyn, 2003).

Isto acontece também na aquisição da fala, «A imitação também é uma forma muito influente na aprendizagem da fala, já que as crianças aprendem muitas palavras através da imitação da fala de outras pessoas (...)» (Araújo e Rodrigues, 2007, p. 2) É muito comum ver crianças a repetir as palavras do adulto ou de outras crianças. (Araújo & Rodrigues, 2007). A M., durante esta semana disse “quero pão” em vez de dizer apenas “pão”.

Pode ter sido por imitação, uma vez que o A. diz “quero pão”, mas também pode ter sido pelo reforço negativo, uma vez que dizemos à M. só te damos o pão se disseres “quero”, como o A. diz. «O reforço negativo é um estímulo que prevê consequências não desejadas pelo indivíduo. Este tipo de reforço pretende enfraquecer um comportamento em proveito de outro, retirando um estímulo agradável. O estímulo negativo é devolvido após a obtenção da resposta pretendida.» (Inácio, 200, p. 6) ou pode ter sido por ver o reforço positivo dado ao A. (19 meses) quando ele diz “quero pão”, batemos palmas. Um reforço positivo é «(...) uma consequência (feedback) agradável de um determinado comportamento do indivíduo, pelo que o reforço positivo funciona como um mecanismo para manter e fortalecer esse comportamento.» (Inácio, 2007, p. 6).

O facto é que quando a M. (20 meses) disse “quero”, pela primeira vez, eu bati palmas e mostrei-me contente, sempre que ela dizia “quero pão”, e isso levou-a a dizer “quero pão” mesmo fora de contexto, ia ao meu encontro, dizia “quero pão” com um sorriso, à espera que eu batesse palmas, por norma, fazia-o quando estava a dar atenção a outras crianças. Normalmente, perante esta situação eu bato palmas, e ela sorri e vai fazer outra atividade. “Nessa fase a criança precisa ser mimada mesmo para construir bem o auto-estima. Ela necessita do olhar de admiração, (...) para se sentir segura e amada» (Crescer, 2014, s.p)

O I., (21 meses) apesar de lhe dizermos várias vezes, por exemplo, “diz água I.”, “ assim á-gu-a”, ele aponta apenas para a garrafa, ficando irritado se não lhe dermos a garrafa. No entanto, já diz bastantes nomes próprios. «A partir de um ano de idade, a criança começa a utilizar palavras isoladas, que depois vão sendo cada vez mais articuladas e conjugadas, até cerca dos seis anos, (...) Não basta apenas fingir que não entende o que a criança deseja quando ela aponta para algo, para força-la a comunicar por palavras. Apesar de poder ajudar, (...) é preciso criar situações lúdicas que favoreçam o desenvolvimento do seu pensamento, pois é necessário pensar para responder.» (Batista,s.d, 45-46) percebi que não é só por fingir que não sei o que ele quer que ele vai começar a dizer as palavras, e que, em momentos em que ele não está ansioso, ou seja em momentos de brincadeira, ele diz algumas palavras, que é o caso dos nomes próprios.

Para além dos progressos na aquisição da linguagem, também existiram evidências no desenvolvimento motor de algumas crianças. Por exemplo o MC. (13 meses) deu cerca de três passinhos sozinho. A E. (14 meses) caminhou segura apenas a uma mão e já está a ganhar mais equilíbrio. E a C. (14 meses), que começou andar à cerca de um mês e meio e que costumava cair com facilidade, não tem caído tantas vezes. «entre 11 e 12 meses, a criança pode se deslocar de pé com ajuda, segurando-se com uma mão. Entre 12 e 14 meses, ela entra no período de marcha. É condição indispensável para a marcha o equilíbrio geral, (...) Uma criança começa a andar quando já consegue dominar o seu corpo.» (Pereira & Cols.,2008, P. 69-70)

Nós, adultos presentes na sala das colmeias, preocupam-nos em dar afetos a todas as crianças. Por vezes, as crianças mostram-se mais carentes do que o normal, por exemplo há dias em que a L. não pede colo, e outros dias em que o único consolo é o colo. Também há crianças mais carentes que outras, o I. por exemplo nunca nega um carinho, pede constantemente colo, enquanto o K. e o R. só pedem em caso de aflição, como por exemplo após uma queda, e não se aproximam com facilidade de adultos. «Saliente-se que educar implica afetividade (...)» (Nunes,2007, p. 272) «(...) as crianças que recebem toque carinhoso têm o seu desenvolvimento mais pleno que os outros bebés privados deste contacto afetivo. O toque, propriamente dito, deve ser suave e agradável significando assim carinho e amor» (Costa, 2006, p.43)

Referências bibliográficas

- Araújo M. & Rodrigues M., (2007), *O que influencia a aquisição da fala nas crianças*, acessado em outubro 25, 2014, em <http://www.filologia.org.br/soletras/15sup/O%20que%20influencia%20a%20aquisi%C3%A7%C3%A3o%20da%20fala%20nas%20crian%C3%A7as%20-%20M%C3%81RCIA.pdf>
- Batista T. (s.d), *O Bebê dos 0 ao 2 anos* acessado em outubro 25, 2014 em <http://www.misericordiaob.pt/downloads2/18.pdf>
- Costa C.,(2006), *A importância do afeto através do toque no desenvolvimento cognitivo dos bebês*, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro acessado em Outubro 25, 2014 em <http://www.avm.edu.br/monopdf/6/CARMEN%20MARIA%20SOARES%20DA%20COSTA.pdf>
- Crescer (2014) *Crianças que gostam de se exibir* acessado em a outubro 25, 2014 em <http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0.EMI17134-15069.00.html>
- Gerling C., (s.d) *Bases para uma metodologia de percepcao musical e estruturação no 3º grau* em Outubro 25, 2014 em http://www.abemeduacaoomusical.org.br/Masters/revista2/artigo_3.pdf
- Inácio M., (2007), *Manual do Formando “O Processo de Aprendizagem”*, Delta consultores e perfil em parceria, Lisboa

- Lehnert N., Novaretti H., Rodrigues A. & Wenzel D. (2010) *Orientações aos educadores no momento da distribuição das refeições nos ceis municipais e conveniados*, acessido em Outubro 25, 2014 em http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/sitemerenda/Documents/Manuais_Folhetos/orienta%C3%A7%C3%B5es_tecnicas/orientacoes_tecnicas_distribuicao.pdf
- Matwjszyn M. (2003), *A imitação no desenvolvimento infantil e suas implicações para a educação segundo as concepções antroposófica e Walloniana*, Dissertação de mestrado, Recife, acessido em outubro 25, 2014 em <http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20040315150206.pdf>
- Nunes M. (2007), A importância dos afectos, *THEOLOGICA*, 42(2), 267-294
- Pereira N & cols. (2008), *Criando crianças da concepção aos 6 anos*, acessido em Outubro 25, 2014 em http://books.google.pt/books?id=OyivaY7_jSUC&pg=PT68&dq=objetos+de+transi%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-PT&sa=X&ei=F7tLVKXqObCd7gaT6IDIBg&ved=0CEQQ6AEwBg#v=onepage&q=objetos%20de%20transi%C3%A7%C3%A3o&f=false
- PUC-Rio, (s.d) Desenvolvimento Sensoria Típico, *PUC-Rio*, acessido a outubro 25, 2014 em outubro 25, 2014 em http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13203/13203_3.PDF

ANEXO XI- REFLEXÃO 8– CONTEXTO CRECHE - SEMANA 10-12/11/2014

Referentes da reflexão:

- Para o adulto:
 - A importância de voltar a propor a proposta educativa que tinha como intencionalidade o reconhecimento das diferentes emoções
 - O porquê da forma do aquário
 - A importância de reutilização dos materiais
 - A dificuldade da heteroavaliação do desafio
- Para a criança:
 - A interação da criança com as garrafas de som
 - A interação com o macaco Barnabé
 - Diferentes reações à presença do peixe
- Para ambos:
 - A importância da festa do magusto ser realizada na presença dos pais

Nesta oitava semana, foi a minha vez de planificar e intervir, pela segunda vez, com o auxílio da Mara. A semana começou com o Barnabé a cantar a música do bom dia. Ele ofereceu uma garrafa a cada criança e abanou a dele, ao abana-la as crianças ouviram muito barulho e ficaram curiosas, por exemplo o T.(16 meses), o I. (22 meses), o K.(20 meses), a M. (21 meses) e a LB. (12 meses) abanaram as garrafas , até se sentirem cansadas.

O R. (15 meses) após ter acordado, encontrou uma garrafa no chão, e apesar de não ter visto o Barnabé a abanar a garrafa, também achocou a garrafa.

«Desde que nasce, a criança brinca com os sons e cada nova descoberta dá grande prazer, (...) na tentativa de produzi-los, o bebé bate com as mãos na mesa, com objetos no chão, brinca com chocalhos e outros instrumentos sonoros (...) As atividades com sons (...) têm por objetivo sensibilizar a criança para o universo sonoro, (...) mas para que isso ocorra, a criança deve ter a oportunidade (...) de experimentar e criar sons, mesmo que isso muitas vezes torne o ambiente por demais barulhento, pois só descobre quem tem liberdade para o fazê-lo.»

(Reis, 2007, p.65)

Para além de as crianças achocarem a garrafa, fizeram diversas coisas com elas como bater com as garrafas umas nas outras, por exemplo o T. (16 meses), o A (20 meses), o I (22 meses) e o K (20 meses), mandaram a garrafa para cima do telhado da casinha e ouviram o som dela a rolar até cair no chão, rolaram-na em cima da mesa, a L.B.(12meses) e a M. (21 meses) bateram palmas com elas, a E. (14 meses) bateu com a garrafa uma na outra e colocou em cima da cabeça e o R. (15 meses) bateu com a dele na mesa.

O macaco Barnabé tal como no dia 10, no dia 11 de Novembro de 2014, interagiu com as crianças e cantou a sua canção do bom dia, no dia 12 de Novembro já não apareceu. A minha intensão, quando levo o Barnabé, é que as crianças reconheçam a canção do bom dia, percebam que quando o macaco Barnabé aparece vai trazer alguma proposta para as crianças, ou seja pretendo que o Barnabé passe a ser um elemento significativo para as crianças, é a minha estratégia de despertar a curiosidade às crianças, mas entretanto, surgiu-me uma série de questões, se esta *repetição de atividades tem algum efeito na criança? Será que não se fartam? Ou será que a canção do bom dia é significativa para elas?*

Na terça-feira, dia 11 de Novembro de 2014, foi proporcionado às crianças a oportunidade destas visualizarem as suas fotos e a dos colegas, a chorar ou a sorrir. «As emoções desempenham um papel importante no desenvolvimento do indivíduo. Nos primeiros meses de vida, elas (...) contribuem para o progresso da “noção do eu”». (Azevedo S. C., 2011, p. 5)

Foi interessante visualizar que as crianças se autorreconheciam e reconheciam os colegas. Por exemplo o I. (22meses) ficou com as suas fotos na mão e sorriu para elas. O A. (20 meses) sempre que visualizava a foto da E. (15 meses) dizia “bebé”. No entanto as crianças, não reagiram como eu pensava que iam reagir, por exemplo o I(22 meses) reagiu da mesma forma à sua foto em que estava triste e á sua foto em que estava contente. Eu pensava que ele ia fazer cara triste quando visse a fotografia com a cara triste e que sorria quando visse a fotografia a sorrir.

Por isso questiono-me: *Será que foi por serem fotografias pequenas e não serem nítidas as expressões ou se por as crianças ainda não reconhecerem as diferenças fisionómicas de quando estão tristes ou contentes?*

Para uma próxima imprimo as fotos, em tamanho A4, para que seja perceptível, as diferenças, pois acho que é importante voltar a proporcionar esta proposta educativa, daqui a algum tempo, para que as crianças comecem «(...) a ser capazes de distinguir os seus sentimentos e necessidades dos outros com quem interagem.» (Azevedo S. C., 2011, p. 6)

Na proposta educativa de quarta-feira, foi apresentado às crianças, um peixe real, foi uma proposta diferente do que eles costumam estar à espera, ficaram surpreendidos e houve diferentes reações, por exemplo o K. tentou tirar o peixe da água, A. M. olhou para o aquário e quando viu que o peixe abri-a e fechava a boca afastou-se do aquário, o T. observou muito atentamente, e a E. levantou-se para ver melhor o peixe.

Quando o peixe foi colocado na mesa, houve alguma dificuldade em as crianças conseguirem ver o peixe no aquário pois era um aquário quadrado, quando estava a mostrar o peixe em grande grupo, algumas crianças não conseguiam visualizar bem, foi o caso da L.B. (12 meses), o M.C.(14 meses) e a E.(15 meses) que ainda não se levantam com facilidade e têm dificuldades em mobilizar-se. Provavelmente se o aquário fosse redondo as crianças viam melhor o peixe, porque um aquário redondo tem um efeito de lupa.

No entanto isso levou-me a refletir: *o que é melhor para o peixe? Será que é estar num aquário redondo de vidro ou num aquário quadrado de plástico?* Para tal fui investigar, e cheguei a conclusão que é melhor para o peixe estar num aquário quadrado porque se o peixe estiver num aquário redondo «(...)fica sem saber o tamanho do lugar onde está e morre» (Folhinha, 2013, s.p), para além disso, não deve ser de vidro, pois «(...) os movimentos do peixe causam vibrações na água, as quais são devolvidas ao peixe pelo movimento curvo. Consequentemente o peixe recebe o seu próprio “eco” através da linha lateral, órgão sensorial. Isto causa “stress” permanente e enfraquecimento da resistência do peixe às doenças. (...)» (SERAMANUAL, s.d., p.9) . Por esse motivo, percebi que é necessário pensar no bem-estar do peixe para além de pensar no aquário que as crianças visualizam melhor este, ou seja preciso de arranjar outras estratégias para mostrar o peixe e não outro tipo de aquário.

Durante a tarde, as crianças também interagiram com o peixe, o I. (22 meses) durante o dia começou a chorar e eu levei-o a ver o peixe e ele parou de chorar. A M. (21 meses) quando passava pelo aquário dizia “pépé”. «A cada dia, tornam-se mais necessárias atitudes voltadas para a conscientização ambiental.» Em todas as atividades usei materiais reaproveitados, «O reaproveitamento ou reutilização consiste em transformar um determinado material já beneficiado em outro» (Econativus - Ecoturismo & Aventura, s.d., s.p) por exemplo, eu, na segunda-feira, usei garrafas de água como instrumento sonoro, na terça-feira usei restos de cartolina para colar as fotografias, e na quarta-feira usei uma caixa de telemóvel para fazer de aquário. «A construção de jogos através da reutilização de materiais, proporciona o despertar da imaginação e criatividade (...), além de preservar os recursos naturais diminuindo a poluição gerada por (...) materiais que podem ser reaproveitados ao invés de irem para o lixo.»



Paralelamente, esta semana, houve a festa do magusto, no dia 11 de Novembro, a festa era para os pais, membros da instituição e para as crianças, não se podemos esquecer que « (...)a creche pode ser vista como serviço social à criança e à família.» (Henriques, 2009, p. 43) logo « (...) o discurso relativo à creche entrelaça-se de maneira estreita e indissolúvel como o da família, (...)» (Henriques, 2009, p.43) Sendo que este, tipo de convívio fortalece os laços entre família e elementos da instituição. Eu senti-me contente durante a festa porque os pais falaram connosco, mesmo os pais das crianças que não pertenciam à sala onde estamos a estagiar. Para além disso, senti que tinha um papel muito significativo na vida do I. (22 meses) porque ele, apesar de estar em família, pediu-me colo.

Para terminar, nesta semana, o meu desafio foi comunicar mais com as crianças, em atividades de rotina, como por exemplo, durante a alimentação, falei sobre os alimentos que contem a refeição, pois a refeição é um momento próspero para o aumento do vocabulário, porque “Quanto maior for o leque de vocabulário a que a criança está exposta, quer seja com os pais ou com os educadores, quer seja através de diálogos ou leituras, maior será a sua futura competência linguística.” (Carvalho, 2005, P. 132) No entanto não me senti cómoda com o meu próprio desafio, porque parecia que estava a falar em vão e fiquei com uma série de dúvidas “*será que tenho que estar constantemente a dizer a palavra sopa, e o que leva, género casete ou basta dizer “vem ali a sopa, hoje é de cenoura”?*”, por exemplo. Ao início, também não me sentia confortável em saber que a minha parceira me estava a avaliar, nem me sentia confortável em ter que avaliar o desafio dela, tive imensas dúvidas, dou como exemplo, as interações serem na rotina ou nas atividades livres, o que avaliar, «se a criança sorri para ela? Ou se ela muda a fralda à L.B? se a leva para o refeitório?» Depois da reunião com a professora coordenadora, os objetivos desses nossos desafios, ficaram mais claros para mim, entendi o que era “avaliar” o desafio da minha colega e a Mara definiu um momento para ser feita a avaliação do seu desafio, o que se tornou mais fácil. Depois de ler a avaliação que a Mara me fez e de ter o feedback do que ela achava da minha heteroavaliação, senti-me mais tranquila porque afinal não era uma tarefa que colocasse em perigo a minha relação com a minha parceira, pelo contrário, assim conseguimos-nos ajudar mutuamente, a melhorar e/ou a perceber o que manter na nossa prestação.

Bibliografia

- Azevedo, S. C. (2011). O Papel da Creche na Adaptação da Criança ao Contexto do Jardim-de-Infância. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Carvalho, M. (2005). Efeitos de Estimulação Multi-sensorial no desempenho de crianças de creche . Braga: Universidade do Minho.
- Econativus - Ecoturismo & Aventura. (s.d). A importância da reciclagem para o meio ambiente. Obtido de Econativus - Ecoturismo & Aventura: acedido em Novembro 14, 2014 em http://econativus.blogspot.pt/2010/06/importancia-da-reciclagem-para-o-meio_11.html
- Estimação. (s.d). Nomes para peixe. Obtido de Estimação.com.br: Novembro 14, 2014 em <http://www.estimacao.com.br/nomes-para-peixe/>
- Folhinha. (2013). No dia do biólogo, aprenda a montar o seu próprio aquário. Obtido de fofinha: <http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2013/09/1336195-no-dia-do-biologo-aprenda-a-montar-seu-proprio-aquario.shtml>
- Francisco, W. d. (s.d). Jogos com materiais reutilizados. Obtido de Canal do educador: acedido em Novembro 14, 2014 em <http://educador.brasile Escola.com/estrategias-ensino/jogos-com-materiais-reutilizados.htm>
- Henriques, M. E. (2009). Relação creche/família: Uma visão sociológica. Braga: Universidade do Minho.
- Reis, S. (2007). 150 ideias para o trabalho criativo com crianças de 2 a 6 anos, (5ªedição). São Paulo: Papirus .
- SeraManual. (s.d). O aquário dos peixes vermelhos: Como manter peixes vermelhos e outros peixes de água fria de forma natural. SeraManual.

ANEXO XII – AUTORIZAÇÃO DOS PAIS PARA QUE OS FILHOS PUDESSEM PARTICIPAR NO ESTUDO

	<p>Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria Mestrado em Educação Pré-Escolar 2014/2015 Sala: Colmeias 1-2 anos</p>	
<p>Exmos Encarregados de Educação:</p>		
<p>Somos alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, e, no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica, em contexto de creche, estamos a estagiar na sala <i>Colmeias</i>, a sala dos vossos educandos.</p>		
<p>Vimos por este meio solicitar a vossa autorização para a recolha de informação e de imagens (fotografias e vídeo) das crianças, assegurando que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no decorrer da nossa Prática Pedagógica.</p>		
<p>Agradecemos a vossa colaboração e esperamos a vossa autorização,</p>		
		<p>Atentamente, As alunas</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>A educadora</p> <p>_____</p>
<p>Autorizo a recolha de informação e de imagens do meu educando: _____</p>		
<p>Encarregado de Educação: _____</p>		

ANEXO XIII - TABELAS DE REGISTO DE OBSERVAÇÕES

TABELA 1 - REGISTO DE OBSERVAÇÕES DO DIA 24/11/2014

24/11/2014	
R.	C.
12h: 17m -Deitei o R. na cama com fralda e chupeta.	12h:20m-Deito a C. no catre, ela começou a oferecer-me a fralda
Ele ficou deitado, a olhar para mim e a produzir sons indefinidos.	Meteu a chip da chupeta na boca
Esteve a “chuchar” muito tempo.	Depois meteu o cordel da chupeta na boca
A fralda estava ao seu lado.	Eu meto-lhe a fralda na cara dela
Começou a fazer mais barulho com a boca, 12h22 começa a fechar os seus olhos, continuando a chuchar.	Mexeu a mão
12h22 adormece	Agarrou fralda com força e abraçou-a. De seguida largou-a mas deixou a ficar junto ao corpo
	Mexeu na chupeta
	Levantou-se do catre
	Voltei a deita-la e a meter a fralda na cabeça
	Mexeu as pernas
	Parou de mexer as pernas
	Mexeu de novo as pernas
	Ela tirou a fralda e agarrou com a mão direita, junto a cara mas sem fechar os olhos
Fechou os olhos e não se mexe	
Adormeceu ao 12:28m	

TABELA 2 - REGISTO DE OBSERVAÇÕES DO DIA 25/11/2014

25/11/2014	
R.	C.
12:15h – A educadora deita-o	12:25h – A educadora deita a C
Mexe na argola da chupeta	Pediu a chupeta (levanta um braço na direção dela)
Mete a fralda de pano junto à cara a tapar a orelha	Agarra na chupeta e mete-a na boca
Levanta o braço	Eu meto-lhe a fralda na cara
Fecha os olhos	Tirei-lhe a ponta da fralda, para ver se ela já tinha adormecido, tinha os olhos fechados, abriu e voltou a fechar
Vira a cabeça e suga a chupeta com força	Deixou de sugar com tanta força a chupeta
A chupeta está a mexer muito, observo muitas oscilações	Voltou a aumentar a velocidade da sucção da chupeta
Volta a mexer na fralda	Pára de sugar a chupeta
Pára de sugar a chupeta	12h:30m – Adormeceu
12h:20m - adormece	

TABELA 3 - REGISTO DE OBSERVAÇÕES DO DIA 26/11/2014

26/11/2014	
R.	C.
12:10h - é deitado no catre	C. é deitada ao 12h:16m
abre e fecha os olhos	tira da boca, a chupeta que lhe dei
Tem os olhos semiabertos	volto a dar-lhe a chupeta
Começa a sugar a chupeta com força, e com os olhos fechados	Bate com uma mão na minha perna
A fralda esta ao pé da cara	Tira da boca, a chupeta que lhe dei
Pára de sugar a chupeta: 12h:15m	Tira a fralda da cara
Adormeceu	Tenta apanhar a luz do telemóvel
	Volto a meter-lhe a fralda na cara
	Tira a fralda da cara
	Começa no cordel da chupeta
	Mexe-se e vira-se para o lado esquerdo
	Suga a chupeta com força
	A fralda está em contacto com a pele da cara
	Abre e fecha os olhos
	Suga mais devagar
	Adormece ao 12h:24m

TABELA 4 - REGISTO DE OBSERVAÇÕES DO DIA 1/12/2014

1/11/2014	
R.	C.
Deitou-o ao 12:00h	Deitei-a ao 12:30
Pede a chupeta	Eu dei-lhe a chupeta e ela aceitou
Levanta a chupeta para cima	Meti-lhe a fralda na cara
Volta a meter a chupeta na boca	Ela tirou a chupeta e eu voltei a mete-la
Tira e mete na boca, enquanto olha para o espelho	Volto a meter a fralda na cara
Eu pego na fralda e meto-a junto a cara dele	Ela parou de se mexer
Mexo-lhe na cara	Suga a chupeta mais devagar
Suga a chupeta devagar	Mexe ligeiramente o braço esquerdo
Fecha os olhos	Mexi-lhe na fralda para ver se estava a dormir
Pára de sugar a chupeta	Mexeu o braço
A fralda contínua perto da cara	Parou se sugar a chupeta
Adormece ao 1h2:19m	Voltou a sugar a chupeta
	Voltei a mexer na fralda para ver se estava a dormir, e não abriu os olhos
	Parou se sugar a chupeta
	13:36 Adormeceu

TABELA 5 - REGISTO DE OBSERVAÇÕES DO DIA 2/12/2014

Dia 2 de Dezembro de 2014	
R.	C.
12h:10 m – deitou o R. no catre	12h:21 m –. A educadora deitou a C no catre
Dei-lhe a chupeta, depois fui me embora para deitar outras crianças	E deu lhe a chupeta, a fralda está perto da cara
Quando voltei, o R. tinha saído da cama, deitei-o outra vez e meti-lhe a fralda em cima da cara	A C. sorri para mim e mexe a cabeça de um lado para outro
Ele levantou a fralda	Sorri de novo
Passou com a minha mão sobre os olhos dele	Mexo-lhe na cabeça e meto-lhe a fralda junto a cara

Suga devagar a chupeta	Dou-lhe uma festinha
Tentou-se levantar	Uma criança senta-se no meu colo, e outra bate com as mãos na almofada da C.
Mexe o braço direito	A criança que estava sentada no meu colo fui se embora, C. ainda tem os olhos abertos
Aconchego-o	C. fecha os olhos e suga a chupeta de forma rápida
Passo a minha mão na cara dele	C. começa a sugar mais devagar
Mexe na fralda	A mão esquerda desce ligeiramente
Esfrega os olhos com a fralda	Suga a chupeta mais depressa
Mexo-lhe na cara	Pára de sugar a chupeta
Ele agarra-me a mão	Volta a sugar devagarinho
Para de mexer na minha mão	Para de sugar a chupeta
Suga a chupeta e faz um ligeiro som	12h:26m – Adormece
Pára de sugar a chupeta	
Volta a sugar na chupeta e volta a fazer um ligeiro som	
Pára de sugar a chupeta	
Passo-lhe um dedo na cara, volta a sugar a chupeta	
Mexe a mão	
12:20 Para de sugar a chupeta e adormece	

TABELA 6 - REGISTO DE OBSERVAÇÕES DO DIA 3/12/2014

3 De Dezembro de 2014	
R.	C.
12:15 – Deitei-o no catre	12:27 – A educadora deita a C, no catre
Ele é que meteu a chupeta na boca	Eu meto-lhe a chupeta na boca
Levantou-se, e eu deitei-o duas vezes	Tenta-se levantar e eu deito-a
Ele olhou para mim e mexeu me na mão	Está com a corda da chupeta na boca
Voltou a levantar-se e voltei a deixa-lo	Sorri para mim
Mexeu-me na minha perna	Agarra-a

Levantei-me para deitar outra criança	Tira-a da boca e faz sons na minha direção
Ele levantou-se também, eu deito-o	Volta a meter a chupeta na boca
Mexe na fralda	Tira a chupeta
Levantou-se para mexer no espelho	Deixa cair a chupeta no chão
Ri-se para mim	Mete a argola da chupeta na boca
A fralda perto cara foi metido assim por mim	Mete a chupeta na boca
Fecha os olhos depois de lhe mexer na cabeça	Mexe com as mãos dela nos olhos
12:25 Adormece	Eu meto-lhe a minha mão na cara dela
	Tem os olhos fechados
	Esfrega os olhos com a mão direita
	Suga a chupeta mais devagar
	Tem a fralda em contacto com ela
	Para de sugar a chupeta e adormece (sem registo de horas)

TABELA 7 - REGISTO DE OBSERVAÇÕES DO DIA 9/12/2014

9 De Dezembro de 2014	
R.	C.
12h:08m – Deito-o no catre	12:20 – Deitei-a no catre
Mexe na fralda	Ela é que mete a chupeta dela na boca
Levanta-se	Ofereceu-me a chupeta duas vezes
Mexe no espelho	A fralda vem alguns momentos depois
Brinca comigo	Mexe-me na mão e na perna
Dou-lhe carícias	Tem a fralda ao pé dela mas ainda não lhe mexeu
Mexe na fralda	Tem a fralda ao pé dela mas não lhe toca
Uma criança senta-se no meu colo e R. mexe-se	Faz barulho a sugar a chupeta
Levanto-me e ele mexe-se	Faço-lhe carícias na cara
Fecha os olhos e volta a abri-los de seguida	Esfrega os olhos
Parou de sugar chupeta	Volta a fazer barulho a sugar na chupeta

Volta a sugar mas devagarinho	Abre os olhos e fecha
Pára de sugar a chupeta	Volta a fazer barulho a sugar na chupeta
	Suga mais devagar
Adormece ao 12:15h	Volta a fazer barulhos ao sugar na chupeta
	Pára de sugar a chupeta
	Volta a sugar a chupeta
	Deixa de sugar a chupeta
	Adormece ao 12h:28m

TABELA 8 - REGISTO DE OBSERVAÇÕES DO DIA 10/12/2014

10 De Dezembro de 2014	
R.	C.
12:10 – Deitei-o no catre	12:20 – Deitei a C.
Mexe na fralda	Foi a C. que meteu a chupeta na boca
Eu dou – lhe a chupeta	Tirou a chupeta da boca
Tirou a chupeta	Mexe no cordão
Olhou para a chupeta	Mete o cordão na boca
Colocou a chupeta de novo	Tira a fralda da cara
Emite sons ao sugar na chupeta	Volta a meter o cordão na boca
Tem os olhos fechados e começa a sugar lentamente	Eu volto a meter-lhe a fralda junto a cara
Mexe-se quando uma criança lhe mexe na mão	Tira a fralda da cara
Pára de sugar	O processo repete-se
Adormeceu ao 12h:15m	C. mete a chupeta na boca
	Faço lhe carícias nos olhos e no nariz
	Meu no meu dedo
	Tem uma mão no sítio onde a chupeta está agarrada à roupa e outra mão na chupeta
	Vira a cabeça para o lado direito e depois para o esquerdo
	Volta a tirar e a meter a chupeta
	Ri-se
	Mexe no cordão
Vira a cara	

	Suga na chupeta mais devagar
	Fecha os olhos
	Pára de sugar a chupeta
	Volta a sugar a chupeta
	Pára de sugar a chupeta
	Adormece ao 12:30

ANEXO XIV - DADOS DO PROCEDIMENTO

No dia 24 de novembro foi feito o primeiro levantamento de dados, com o meu telemóvel com flash em cima de uma estante por cima da cabeça de C. e uma câmara sem flash, em cima de uma cadeira em frente ao catre do R. Quando o R. adormeceu a minha colega colocou a câmara na direção da C. e colocou a gravar. Ao mesmo tempo desliguei a câmara do telemóvel, no entanto, as luzes da sala foram totalmente apagadas e apesar dessa câmara ser, tecnicamente, de melhor qualidade que um telemóvel, não tinha flash, logo, a maioria das imagens captadas após a mudança de câmara, estão pretas.

Nesse dia, deitei a C. no catre, pelas 12h20m, e coloquei-lhe a fralda na cara e a chupeta na boca e ela adormeceu pelas 12h28m. A minha colega deitou o R. pelas 12h:7m, e colocou-lhe a fralda na cara e a chupeta na boca. O R. adormeceu, aproximadamente, pelas 12h:22m. De referir que até o R. adormecer, a minha colega ficou sentada junto ao catre do R. e eu junto ao catre da C. a tirar notas.

No dia 25 de novembro de 2014, a educadora deitou o R. no catre ao 12h15m, e colocou-lhe a chupeta na boca e a fralda junto seu corpo. Coloquei o telemóvel com flash, apoiado a um radiador, na direção da cabeça do R, sentei-me junto a ele e fui retirando notas. O R. adormeceu pelas 12h21m, aproximadamente. A C. foi deitada pela educadora, no catre pelas 12h25m. A educadora colocou-lhe a chupeta na boca e a fralda perto do corpo, coloquei o telemóvel por cima de uma estante com a câmara na direção da cabeça da C., com o flash ligado, e sentei-me ao lado dela, colocando-lhe a fralda por cima da cabeça a tirar notas A C. adormeceu pelas 12h30m, aproximadamente.

No dia 26 de Novembro de 2014, a educadora deitou o R. no catre, colocou-lhe a chupeta na boca e a fralda junto ao corpo pelas 12h10m. Eu coloquei o telemóvel com flash, apoiado a um radiador, na direção da cabeça do R, depois sentei-me junto dele a tirar notas. O R. adormeceu pelas 12h15m, aproximadamente. Neste mesmo dia, a C. foi deitada pela educadora no catre pelas 12h:16m. Eu coloquei-lhe a chupeta na boca e a fralda perto do corpo da C. e coloquei o telemóvel por cima de uma estante com a câmara na direção da cabeça da C. e com o flash ligado. Sentei-me ao lado dela tirando notas e lhe colocando a fralda de rosto por cima da cabeça. A C. adormeceu pelas 12h24 m.

No dia 1 de Dezembro de 2014, deitei o R. no catre pelas 12h10m. Coloquei o telemóvel com flash, apoiado a um radiador, na direção da cabeça do R. e sentei-me junto a ele. Coloquei-lhe a fralda na cara e ele puxou a chupeta da minha mão. Fui tirando notas. O R. adormeceu pelas 12h:19m. Neste mesmo dia, eu deitei a C. no catre pelas 12h:30m, coloquei o telemóvel por cima de uma estante com a câmara na direção da cabeça da C., com o flash ligado, e sentei-me ao lado dela. Coloquei-lhe a fralda na cara e ela meteu a chupeta na boca. A C. adormeceu pelas 12h36 m, aproximadamente.

No dia 2 de Dezembro de 2014, deitei o R. no catre pelas 12h10m. Coloquei o telemóvel com flash, apoiado a um radiador, na direção da cabeça do R, dei-lhe a chupeta para a mão e fui deitar outras crianças. Quando voltei o R. estava levantado. Voltei a deita-lo e coloquei-lhe a fralda em cima da cara. Ao longo do tempo fui-lhe fazendo carícias na cabeça enquanto ia tirando notas. O R. adormeceu pelas 12h20m. Pelas 12h:21m a educadora deitou a C no catre e colocou a fralda perto da cara de C. Coloquei o telemóvel por cima de uma estante com a câmara na direção da cabeça da C. e dei-lhe a chupeta. Sentei-me ao lado dela e ao mesmo tempo que ia tirando notas, ia-lhe fazendo carícias no rosto. A C. adormeceu pelas 12h:26m, aproximadamente.

No dia 3 de dezembro de 2014, deitei o R. no catre pelas 12h15m. Coloquei o telemóvel com flash, apoiado a um radiador, na direção da cabeça do R. Neste dia, o R. meteu a chupeta na boca e levantou-se duas vezes. Eu deitei-o de novo, deixando-o para ir deitar outras crianças. Quando voltei o R. estava levantado. Deitei-o novamente, colocando-lhe a fralda em perto do tronco, ao mesmo o tempo fui-lhe fazendo carícias na cabeça. O R. adormeceu pelas 12h: 25m. Pelas 12h:27m a educadora deitou a C no catre e meteu a fralda perto da sua cara. Coloquei o telemóvel por cima de uma estante com a câmara na direção da cabeça da C. Coloquei-lhe a chupeta na boca. Sentei-me ao lado dela para tirar notas ao mesmo tempo que lhe ia fazendo carícias no rosto. A C. adormeceu pelas 12h:34m, aproximadamente.

No dia 9 de dezembro de 2014, deitei o R. no catre pelas 12h08m. Coloquei o telemóvel com flash, apoiado a um radiador, na direção da cabeça do R. Coloquei-lhe a chupeta na boca e a fralda perto do corpo. Fui fazendo-lhe carícias na cabeça à medida que ia tirando notas. O R. adormeceu pelas 12h15m. Pelas 12h:20m, deitei a C. no catre, coloquei o telemóvel por cima de uma estante com a câmara na direção da cabeça da C. e dei-lhe a chupeta para a mão. A C. meteu-a na boca, a AAE colocou-lhe a fralda em cima do corpo, eu sentei-me ao lado dela para tirar notas, e fazer-lhe carícias no rosto. A C. adormeceu pelas 12h28m.

No dia 10 de Dezembro de 2014, deitei o R. no catre pelas 12h10m. Coloquei o telemóvel com flash, apoiado a um radiador, na direção da cabeça do R. e coloquei-lhe a chupeta na boca e a fralda perto do corpo. Fui fazendo-lhe carícias na cabeça enquanto ia tirando notas. O R. adormeceu pelas 12h 15m. Pelas 12h20m, deitei a C. no catre, coloquei o telemóvel por cima de uma estante com a câmara na direção da cabeça da C. Dei-lhe a chupeta para a mão, ela meteu a chupeta na boca, coloquei-lhe a fralda em cima do corpo, eu sentei-me ao lado dela, tirei notas e fiz-lhe carícias no rosto. A C. adormeceu pelas 12h30m, aproximadamente.

ANEXO XV - TRANSCRIÇÃO DOS VÍDEOS DA PARTICIPANTE C.

Dados do vídeo 1 - Dia 24 de novembro de 2014

Duração: 2m:40s

Descrição:

C. está sentada no catre, eu deito-a, puxo-lhe as pernas para baixo, meto-lhe a chupeta da boca e a fralda na barriga. C. agarra a fralda, com a mão esquerda, junto ao corpo.

8s -Eu tapo-a, vê-se bastas oscilações na chupeta.

11s - A C. levanta a fralda com o braço esquerdo e olha para esta, com o indicador direito dá duas carícias na fralda.

Aos 0m e15s Mexe o tronco e agarra a fralda com a mão esquerdo, e deixa o braço esquerdo e a fralda pousados de lado em vez de pousar em cima da barriga como inicialmente.

17s -C. Levanta a fralda para cima com o braço esquerdo, enquanto olha para o lado esquerdo, onde eu estou.

20s -Deixa cair a fralda, volta a agarra-la com a mão esquerda, olha de novo para o lado esquerdo, onde estou, e volta a levanta a fralda, agarra-a com as duas mãos.

22s -Agarra a fralda só com a mão direita e levanta para cima.

25s - C. pousa a fralda no lado direito do catre.

26s - C. tira a chupeta com a mão direita, tem a mão esquerda na minha perna.

29s - Mete o clip da chupeta na boca com a mão esquerda, a mão esquerda agarra a chupeta enquanto olha para o lado esquerdo, morde o clip, enquanto o vira na boca.

Aos 38 s tira o chip da chupeta da sua boca, usando a mão esquerda. Agarra a chupeta com a mão direita e o clip co a mão esquerda, o cordão da chupeta está esticado, a C. olha na direção deste.

41s - C. Leva o cordão da chupeta à boca.



43s - C. trinca desde o centro do cordão até ao fim do lado direito deste (onde começa a chupeta).

46s - Tira o cordão da boca, na mão direita fica com a chupeta e a mão esquerda agarra o clip.

48s - A mão direita mete a chupeta na boca, a mão esquerda agarra o clip.

54s - com a mão esquerda puxa o chip e a chupeta sai da boca. C. continua a puxar a chupeta e enquanto a chupeta deslizava pelo troco ela mexe com a mão direita.



56s -Agarra o cordel, com a mão direita, e meteu na boca, a mão esquerda continua a agarrar o clip. Trinca o cordão.
1m:08s -Tira o cordão da boca, com a mão direita, agarra a chupeta com a mão esquerda e fica o olhar para a chupeta.
1m:10s - Com a mão esquerda mete a tetina da chupeta na boca.
1m:11s - Bate com as duas mãos no catre.
Ao 1m:12s agarra o cordão da chupeta com a mão direita e gira-o.
1m:18s - C., com a mão esquerda, puxa o cordão e a chupeta sai da boca, C. olha para esta.



1m:19s - Com a mão esquerda volta a meter a chupeta na boca.
1m: 26s - Volta a tirar a chupeta da boca, com a mão esquerda, enquanto a mão direita agarra o chip, olha para a chupeta.
1m:30s - Abana a chupeta do lado esquerdo para o lado direito, solta a chupeta da mão esquerda.
1m:38s - C. passa a chupeta da mão direita para a mão esquerda.
1m:40s - C. passa a chupeta da mão esquerda para a mão direita.
1m:42s - Com a mão direita mete o clip chupeta na boca.
1m:45s tem as duas mãos a agarrar o cordão, puxa o cordão. A chupeta sai da boca.
1m:46s -C. Ri-se com os olhos virados para o lado esquerdo, onde estou.

1m: 48s - Com a mão direita no chip e a mão esquerda na chupeta, olha para esta. Mete-a na boca.
1m:52s - Deixa a mão esquerda livre, enquanto a direita continua a agarrar no chipe, olha para o lado esquerdo, onde estou, são visíveis oscilações na chupeta na boca.
2m:08s - Tenta levantar-se, eu impeço-a, empurro-a para baixo, e meto-lhe a fralda na cara.
2m:20s - Ela tira a fralda da cara, com as duas mãos.
2m:25s -Deixa a fralda caída junto ao corpo e mexe com o indicador esquerdo nesta, para a frente e para trás, 4 vezes, enquanto olha para a esquerda.
O vídeo parou aos 2:40s.

Dados do Vídeo 2 – (continuação do 1 mas com outra câmara) – 24 de novembro de 2015

Duração: 6m:04s

C. está deitada no catre com chupeta na boca, a fralda ao lado, a olhar para o lado esquerdo, o dedo indicador esquerdo mexe na fralda, para a frente e para trás duas vezes, a chupeta oscila na boca.

9s – um adulto está a passar, no lado direito, e mete-lhe a fralda na cabeça, quando o adulto tira a fralda, a C. fica com o dedo indicador esquerdo no ar, e olha para o lado direito.

11s – Levanta ligeiramente a mão esquerda, baixa a mão.

23s -Tira a fralda da cara com a mão direita.

26s - agarra a fralda com as duas mãos, junto à cara.

28s – esfrega a fralda à cara, com a mão direita, agarra a fralda perto da cara com as duas mãos.

30s - Mexe as pernas e mantei a fralda parada junto a cara, agarrada pelas duas mãos

35s -Afasta o braço esquerdo da fralda, duas vezes

46s - Bate com o braço esquerda na fralda duas vezes.

48s – C. deixa cair a mão esquerda na fralda

1m:13s - O braço esquerdo fica quieto a agarrar a fralda, a mão direita mexesse duas vezes, para cima e para baixo.

1m:16s – as luzes são apagadas da sala, a câmara apenas consegue mostrar uma janela, não dá para perceber nenhuma outra forma até aos 2m:27s, que se nota que a C. levantou o tronco e eu deitei-a de novo, depois desde o 2m:31s até 6m:04s, quando o vídeo acaba, apenas se vê a janela.

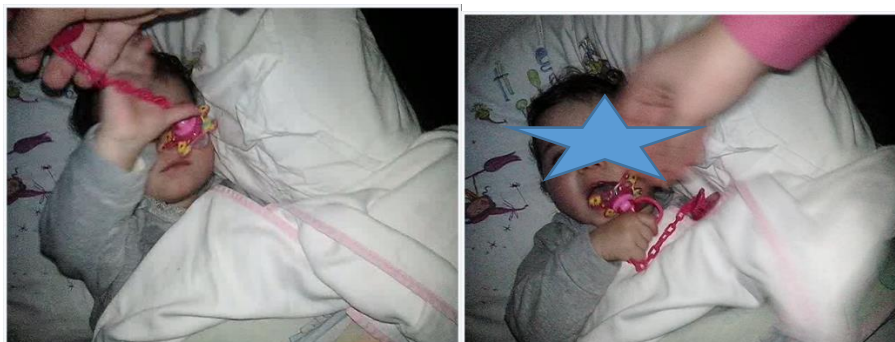
Dados do vídeo 3 -Dia 25 de Novembro de 2014

Duração:

4m:47s

Descrição:

C. já está deitada, eu agarro na chupeta pelo clipe, C. puxa o cordão com a mão direita e coloca a chupeta na boca. A fralda está em cima da mão esquerda, a tapar o braço esquerdo, C. olha para cima e mexe a cabeça para o lado esquerdo, mexe a mão direita.



5s – Abana a mão direita.

7s -Mexe a mão esquerda e pára de mexer a mão direita.

13s – Pára de mexer a mão esquerda.

15s -Eu tiro-lhe a fralda e meto a fralda a tapar a cara, só fica de fora a boca e o nariz, consegue-se ver oscilações na chupeta que esta na boca da C.

22s - A câmara muda de sítio, deixa-se de ver a mão direita, mas a mão esquerda está parada, os únicos movimentos presentes são as oscilações da chupeta.

44s – deixam de ser visíveis as oscilações na chupeta.

53s – Voltam a ser visíveis as oscilações na chupeta

1m:10s – Continuam as oscilações da chupeta na boca, C. afasta ligeiramente os dedos da mão esquerda.

1m: 17s - A C. volta a abrir e a fechar ligeiramente os dedos da mão esquerda.

1m:29s – C. deixa de mexer a mão esquerda, e pára de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.

1m:34s- Voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.

1m:41s - param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.

1m:48s- Voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.

1m:51s – param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca, os dedos da mão esquerda fecham ligeiramente

1m53s- Voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca

1m:58s - param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.

2m:10s – Eu mexo lhe na fralda, levanto-lhe a fralda, ligeiramente, na zona dos olhos, estes abrem, volto a baixar a fralda, a mão esquerda da C. não se movimenta.

2m:28s - Voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca

2m:36s - param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.

3m:51s – a mão esquerda mexe ligeiramente

3m:52s – não são visíveis oscilações da chupeta na boca, e a mão esquerda não mexe

4m:47s – O vídeo acaba, C. não se movimenta à quase um movimenta há cerca de um minuto.

Dados do Vídeo 4 - 26 De Dezembro de 2014

Duração: 7m:40s

Descrição: C. está deitada no catre, eu meto-lhe a fralda ao comprido por cima do lado esquerdo do corpo, incluindo em cima da cara, ela agarra com o braço esquerdo a fralda como se estivesse a abraçar.



10s - O braço esquerdo descai sobre o catre

35s, um adulto mete a chupeta na boca da C. conserta os lençóis e prende o clip desta, na fralda.

38s -C. Agarra, com a mão esquerda, a fralda e tira-a de cima da cara. C. levanta-se. A chupeta sai da boca.

43s - Eu coloco-me ao pé do catre, no lado esquerdo deste, C. deita-se e olha para a esquerda onde estou.

47s - Eu mostro-lhe a chupeta, que está ao pé do braço esquerdo, ela sorri na minha direção, A fralda está junto ao tronco, C. agarra-a com a mão esquerda.

54s - C. sorri e emite sons na minha direção.

1m:00s - Mexe duas com o dedo indicador direito na almofada, enquanto emite sons e olha para o lado esquerdo.

1m:06s - C. mexe na barriga com a mão direita, a outra mão continua a agarrar a fralda.

1m:10 s - C. agarra a fralda com as duas mãos, eu meto-lhe a chupeta na boca, C. abre a boca quando a chupeta está a chegar perto desta.

1m:22s – Meto a fralda por cima da cara de maneira a só se ver a chupeta.

1m:40s – C. mexe duas vezes, com a mão direita, na fralda.

1m:43s -C. Deixa de tocar na fralda

1m: 49s – C. agarra com a mão esquerda, a fralda na ponta que está perto da cara, deixa-se de ver a chupeta.

1m:51s – C. baixa a mão esquerda.

2m: 04s – C. agarra com as duas mãos a fralda e tira a fralda da cara.

2m: 11s – C. tem as mãos na fralda, a fralda está por cima do edredão que tapa as pernas. Observa-se oscilações na chupeta que está na boca.

2m:24s – C. tira a mão esquerda da fralda, e vira a cabeça para o lado esquerdo.

2m:27s- C. vira a cabeça para o lado direito.

2m:33s - depois para o centro e levanta a mão direita para cima, na direção da câmara, abana o braço direito dezoito vezes.

2m:52s - Quando para de abanar o braço direito, tenta-se levantar.

2m:58s – Eu coloco uma mão em cima do peito dela, e meto a fralda em cima da cara, C. baixa-se.

2m:59s -C. Esfrega o olho esquerdo com a mão esquerda.

3m:03s – C. com a mão esquerda puxa a chupeta com a mão direita puxa a fralda e vira a cabeça para o lado direito.

3m:08s - C. olha para a chupeta e para a fralda, e puxa, com a mão esquerda, a chupeta para cima.

3m:10s -C. Agarra, com as duas mãos, a chupeta.

3m:12s- C. agarra com a mão esquerda o clipe da chupeta (que ainda está agarrado à fralda) e com a mão direita agarra a chupeta. Olha para a chupeta.



3m:14s -Com a mão direita mete a chupeta na boca.

3m:19s, C - agarra com as duas mãos no clipe enquanto olha para este. Olha para o lado esquerdo enquanto agarra com as duas mãos no clipe da chupeta, o acaricia.

3m:46s – C. tira a mão direita do clipe e baixa-o, contínua com a mão esquerda no clip. Eu dou carícias na cara da C., com o meu dedo indicador.

3m:54s – C. esfrega os olhos com a mão direita, enquanto lhe faço carícias. A mão esquerda da C. continua a agarrar no clip.

3m:57s -Eu continuo a fazer carícias, A C. para de esfregar os olhos, a outra mão continua a agarrar o chip da chupeta.

4m:03s – C. volta a esfregar os olhos com a mão direita, enquanto eu faço carícias, a outra mão continua a agarrar o chip da chupeta.

4m:13s – Puxo a ponta da fralda e coloco em cima dos olhos da C., ao puxar a fralda, o clipe sai da mão, a C. pára de mexer as mãos, e fecha os olhos, vê-se oscilações na chupeta que está na boca.

4m:18s -C. Abre os olhos, não se notam oscilações na chupeta, e as mãos estão paradas.

4m:19s – dou carícias, na cara da C. por cima da fralda. C. esfrega os olhos com a mão direita.

4m: 28s – C. mexe no nariz, com o indicador direito, depois na escudo e na argola da chupeta que está na boca.

4m:35s – C. esfrega os olhos com a mão direita, depois tira a mão da cara, e estica-a sobre o catre.

4m: 42s – Volta a esfrega os olhos com a mão direita, tira a chupeta.

4m:46s - empurra a chupeta para o lado direito, e vira a cabeça para a esquerda, mantem os olhos fechados.

4m:49s - C agarra a chupeta com a mão direita e mete a tetina na boca, mantem os olhos fechados.

4m: 51s- C. abre e fecha os olhos. E liberta as mãos.

4m:53s – volto a fazer carícias com o indicador na cara da C.

4m: 56s – C. volta a esfregar os olhos com a mão direita.

4m: 58s – C. pára de esfregar os olhos com a mão direita, e começa a esfregar os olhos com a fralda agarrada pela mão esquerda.

5m:00 s - Pára de esfregar os olhos

5m:02s – C. vira o corpo para o lado direito, abraça a fralda entre os braços, abre e fecha os olhos.

5m: 06s- estica o braço esquerdo e mantem o braço direito a agarrar o fralda, vê-se oscilações na chupeta que está na boca.

5m:24s – C. abana os braços três vezes. Depois para de movimentar os braços.

5m:34s - param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.

5m: 47s - Voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.

6m:02s - param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.

6m:07 – C. abre os olhos e fecha os olhos e Voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.

6m:18s - param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
6m:36s - Voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
6m:44s - param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
7m:13s - Voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
7m:19s - param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
7m:40s – acaba o vídeo, C. adormece.

Dados do Vídeo 5 - 1 De Dezembro de 2014

Duração:

5m:12s

Descrição:

Deito a C. no catre, meti-lhe a chupeta na boca, ela abre a boca quando a chupeta está perto da boca.

19s – meto-lhe a fralda em cima do tronco.

20s – C. agarra na fralda com a mão, e tira a fralda da cara, senta-se no catre, deixa a fralda caída ao lado do catre.

23s -Eu deito-a para baixo e aconchego-a no lençol e edredão, ela fica deitada a olhar para a direita, dou lhe uma carícia.

45s – C. vira a cabeça para o lado esquerdo, onde estou, e deixa cair a chupeta da boca, volta a virar cabeça para o lado direito, e eu meto-lhe a chupeta na boca.

58s-Eu meto-lhe a fralda a tapar a cara. Só se fica a ver a chupeta a oscilar, as mãos estão por baixo do edredom.

1m:02 -C. Mexe as pernas

1m:17s – C. pára de mexer as pernas.

1m:32s - param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.

1m:38s – voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.

1m:56s - param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.

2m:12s – voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.

2m:22s - param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.

2m:46s – voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.

2m:58s – C. desliza, ligeiramente, a mão esquerda sobre o catre, da direita para a esquerda, da esquerda para a direita.

3m:47s – mexi lhe, na fralda, levantei ligeiramente a fralda para ver se a C. estava a dormi, ela mexe o braço esquerdo, e deixa cair o braço lentamente, em cima do catre, e a tocar na fralda.

3m:48s -Ao voltar a colocar a fralda para baixo depois de espreitar, deixou-se de conseguir ver a chupeta, uma vez que a C. tem a cara inclinada para a direita, e a fralda ficou a tapar todo o lado direito incluindo a chupeta.

4m:34s- Puxo a fralda para cima ainda na cabeça, até ficar visíveis os olhos, C. não se mexe, apenas se observam oscilações da chupeta na boca.

4m:46s - param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca, puxo a fralda mais para baixo, de modo a dar para ver só a chupeta.

5m:12s – vídeo acaba, C. adormece.

Dados do vídeo 6 - 2 De Dezembro de 2014

Duração:

4m: 25s

Descrição:

A C. está deitada no catre, com a chupeta na boca, e a fralda por cima do troco a tocar no pescoço, ela acena para a câmara duas vezes. Olha para o lado esquerdo, onde estou, ri-se.

14s – eu agarro na fralda e meto-lhe em cima da cara, só se fica a ver chupeta, o nariz e um olho esquerdo.

20s – C. puxa a fralda com o braço direito, ao puxar a fralda cobre a cara toda, ela deixa a mão direita agarrar na ponta.

25s – eu puxo a fralda para cima, de modo a ver-se de novo a chupeta, o nariz e o olho esquerdo, deixo a minha mão sobre a cabeça dela.

27s – as oscilações da chupeta que está na boca, são intensas, C. não se mexe, ainda tem os olhos abertos, a mão direita continua a agarrar a fralda.



44s - param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca, mas a C. ainda tem os olhos abertos.

54s - Voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca, tiro a mão de cima da fralda e da cabeça da C.

1m:08s - param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca, a C. ainda tem os olhos abertos.

1m13s – Uma criança mete as mãos em cima da almofada da C.eu tiro as mãos da criança, C. não se mexe.

1m:28s – Dou uma carícia na cabeça da C. por cima da fralda, voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca, no entanto a fralda fica a tapar o olhos esquerdo.

1m:51s – C. mexe a mão direita que está por baixo da fralda parece que ainda a agarra.

2m:02s - C. pára de mexer a mão direita que está por baixo da fralda.

2m:06s - param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.

2m:39s – C. mexe a mão esquerda ligeiramente, que não está em contacto com a fralda, passam ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.

2m: 53s - param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca

2m:59s - mexe a mão direita que está por baixo da fralda ligeiramente, voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca

3m:03s - param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca

3m:19s - voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca

3m:23s – param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca

3m:33s - voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca

3m:37s - param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca

3m:59s - voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca

4m:04s - param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca

4m:25s – acaba o vídeo, C. adormece.

Dados do vídeo 7 - 3 De Dezembro de 2014

Duração: 6m:55s

Descrição:

C. está deitada no catre, com um carrinho de brincar na boca, eu tiro-lhe o carrinho, e substituo pela chupeta, a fralda está paralela ao lado esquerdo do corpo da C., está por cima do braço, e encostado a cabeça dela, C. olha para cima

8s – C. levanta a mão para cima, na direção da câmara, abana o braço 5 vezes, como se estivesse a acenar com o braço direito

15s- C. agarra no clipe com a mão direita da chupeta com a mão esquerda, e puxa, a chupeta sai da boca.

18s – C. agarra a chupeta com a mão esquerda, e o clipe com a mão direita, e abre a boca, tenta meter a chupeta na boca, mas ela cai.

25s – C. volta a tentar meter a chupeta na boca, leva a fralda atrás. Com a chupeta na boca e a fralda, trinca quatro vezes.

37s – C. solta a chupeta da mão esquerda, e com a mão esquerda, tira a fralda de ao pé dela e de cima do catre, a fralda fica no chão mesmo ao lado do catre.

39s – C. volta a agarrar na fralda com a mão esquerda, e agarra no clipe da chupeta com a direita.

40s, - C. abraça a fralda com os dois braços, junto ao peito, mas não larga o clipe da chupeta da mão direita

42s- C. vira a cabeça para o lado direito e sorri, desprende a fralda do peito, a fralda fica agarrada só pela mão esquerda, a mão direita continua a agarrar o clipe.

43s – C. mete o clipe da chupeta na boca, com a mão direita.

45s – C. mete o cordão da chupeta na boca com a mão direita e agarra a chupeta com a mão esquerda, a fralda fica entre o braço e o tronco.

48s – C. olha para cima, para a direção da câmara, enquanto morde o cordão da chupeta.

50s – C. agarra o cordão com a mão esquerda e levanta a mão direita, na direção da câmara, acena quatro vezes

53s – C. volta a pousar o braço no peito, coça-se no pescoço com a mão direita e tira a chupeta da boca com a mão esquerda.

58s – Eu meto-lhe a fralda em cima de toda a cara, enquanto lhe meto a fralda na cara, C. mete a teta na chupeta na boca, usando as duas mãos.

1m:10s – C. tira a fralda da cara, com as duas mãos.

1m:13s – C. desprende a fralda da mão esquerda, depois passa a fralda da mão direita para a mão esquerda, depois da esquerda para a direita.

1m:17s – C. deixa a fralda ao lado do catre e mexe com a mão esquerda no cordão.



1m:20s – C. puxa o cordão com o braço esquerdo e senta-se no catre, eu passo um braço e baixo-a, pego na fralda para lhe por na cara.

1m:27s – quando estou a consertar a fralda na cara da C., ela agarra o cordão da chupeta e mete o clipe na boca, com a mão esquerda. Com a mão direita empurra a fralda que eu estou a meter em cima da cabeça.

1m:29s – eu tiro a mão da cabeça da C., a C. também tira a mão direita, que toca na cabeça dela, e agarra a clipe com as duas mãos, roda o chip com as duas mãos, enquanto este está na boca.

1m:34s – C. tira a fralda da cara, com a mão direita, e com o braço esquerdo tira o clipe da boca.

C. sorri na minha direção (para o lado esquerdo), emite uma gargalhada, duas vezes, depois olha para cima.

1m:38s – Eu apanho a fralda do chão, enquanto a C. mete, com a mão esquerda, o clipe da chupeta na boca.

Meto-lhe a fralda em cima da cara, na perpendicular ao corpo, de maneira a tapar os olhos, enquanto a C. continua com o clipe da chupeta na boca.

1m:41s – C. com tem o clip da chupeta na boca, e com a mão direita, tira-o da boca e volta a colocar na boca. A mão direita empurra a fralda da cabeça e puxa-a para cima.

1m:43s- eu volto a colar a fralda pro cima da cara, na perpendicular ao corpo, de maneira a tapar os olhos, só se fica a ver o nariz e a boca, C. roda o clip na boca.

1m:49s – C. puxa a fralda com a mão direita e tira o chip da chupeta da boca, com a mão esquerda, e levanta o tronco.

1m:52s - Eu passo um braço, ela deixa o tronco de novo para baixo, e volta a meter, com a mão direita o clip na boca. A mão direita ainda agarra a fralda.

Eu volto a meter a fralda em cima da cara dela, diagonal ao corpo, de maneira a tapar os olhos, C. continua a agarrar a fralda com a mão direita, mas esta fica por baixo da fralda.

1m:57s – C. trinca o clip 3 vezes, enquanto o agarra com a mão esquerda.

2m:04s – C. tira o clip da boca com a mão esquerda, e levanta o tronco, a fralda escorrega da cara para a orelha esquerda, e fica agarrada a esta.

2m:06s – C. volta a deitar o tronco, sem eu interferir, a fralda continua a tapara a orelha esquerda, C. volta a meter o clip na boca com a mão esquerda, C. olha para o lado esquerdo.

2m:07s- C. levanta a cabeça.

2m:09s – C. tira a mão esquerda do clip, para se agarrar no catre, enquanto se senta no catre, mas o clipe permanece na boca.

2m:11s – C. deixa cair, da boca, o clip da chupeta, ela agarra-o com a mão esquerda, olha para a esquerda e mete-o novamente na boca.

2m:16s- C. deita o tronco, mantém a mão esquerda a agarra o clipe na boca.

2m:17s – tira o clipe da boca, com a mão esquerda, olha para o lado esquerdo, sorri, na minha direção.

2m: 19s – deixa cair o clip da mão esquerda, abre e fecha a boca três vezes, volta a sorrir na minha direção, mexe o braço esquerdo. Mete a mão por baixo da almofada. Continua a sorrir e a mexer as pernas.

2m:30s – leva a fralda, com a mão direita à mão esquerda.

2m:31s – C. mete a fralda na boca.

2m:37s- C. levanta o corpo, eu podo-lhe uma carícia na cabeça. Ela volta a baixar o tronco.

2m: 41s – C. agarra a fralda com as duas mãos e olha para a fralda, enquanto eu lhe dou carícias na cabeça.

2m:43s – C. volta a levantar a cabeça e a baixar e larga a fralda. A fralda fica em paralelo ao corpo, por cima do braço direito. Eu puxo a ponta para tapar os olhos. Tiro a chupeta debaixo do braço.

2m:53s – eu abano a chupeta no ar três vezes, a C. abre a boca.

2m:55s – C. puxa o cordão com a mão esquerda, e mete a chupeta na boca, eu largo a chupeta.

2m:58s - C. puxa o cordão com a mão esquerda, tira a chupeta na boca e volta a por, olha para esta quando o faz.

3m:00s – C. roda a chupeta, no sentido contrário ao ponteiro do relógio, com a mão esquerda, sem a tirar da boca.

3m:04- mexe com o dedo indicador esquerdo na argola da chupeta.

3m:15s – C. olha para a argola, enquanto mexe nela com a mão esquerda.

3m20s – C. enrola o cordão da chupeta à mão esquerda e volta a desenrolar.

3m24s – C. puxa o cordão, a chupeta sai da boca. Ela abano o cordão, duas vezes, usando a mão esquerda e deixa cair a chupeta no chão.

3m29s – C. levanta o tronco.

3m:32s – C. volta baixar o tronco.

3m:38s – Volta a levantar o tronco, com ajuda das mãos.

3m:42s – Passo uma mão na cabeça da C., ela deita-se, dou lhe a chupeta na mão, ela agarra-a a chupeta com a mão esquerda. A Câmara move-se.

3m:48s – C. mete o clipe na boca, e trinca-o com a mão esquerda, eu conserto-lhe a cabeça. Só se vê um pouco da chupeta e do queixo da C.

4m:23s – C. tira a chupeta, com a mão esquerda, de junto da boca.

4m:26s – C. agarra o chip com a mão direita, e a chupeta com a mão esquerda.

4m:28s – C. mete o chip com a mão direita na boca, a mão esquerda continua a agarrar a chupeta.

4m:33s - C. tira o chip, com a mão direita, na boca. A mão esquerda continua a agarrar a chupeta.

4m: 37s. – C. mete o cordão na boca, com a mão esquerda. A mão esquerda continua a agarrar o clip.

4m:39s – C. puxa a fralda com a mão direita, para o lado direito, e a chupeta para o lado oposto.

Vira a cabeça para o lado direito depois para o esquerdo.

4m:44s – C., com a mão esquerda, mete a chupeta na boca.



4m:46s – C. tira a mão esquerda da chupeta. E esfrega a cara com a mão direita.
4m:53s – C. fecha os olhos e tira a mão direita da cara.
5m:01s – Eu dou carícias na cabeça da C. são visíveis as oscilações da chupeta na boca, C. tem a fralda entre o braço direito.
5m:07s – C. mexe com a mão esquerda da argola da chupeta.
5m:09s - C. tira com a mão esquerda da argola da chupeta.
5m:13s – param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
5m:19s - voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
5m:34s param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
5m:40s - voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
5m:45s – param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
5m:50s - voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca
5m:55s – param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
6m:07s- voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
6m:11s – deixo de fazer carícias na cabeça da C., param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
6m:25s- voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
6m:30s - param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
6m:55s – vídeo acaba. C. adormece.

Dados do Vídeo 8 - 9 De Dezembro de 2014

Duração: 7m:16s

Descrição:

C. está deitada no catre, e acena com as duas mãos para a Câmara.
11s – Eu abano a chupeta no ar.
14s – C. sorri, olha na minha direção, abre e agarra com as duas mãos, a chupeta.



- 21s – Com as duas mãos, C. mete a chupeta na boca, passa continua a olhar para a esquerda.
- 26s – C. tira as mãos da chupeta, e olha para a direita, eu aconchego-a e dou-lhe uma carícia na cabeça, ela olha para a esquerda.
- 46s – C. sorri, olhando na minha direção, e deixa cair a chupeta da boca, apanha a chupeta com a mão esquerda. Mete a chupeta na boca, com a mesma mão
- 51s – C. tira a chupeta da boca e estica o braço esquerdo, com a chupeta mão, na minha direção, eu finjo que sugo na chupeta, C. sorri
- 54s – C. volta a colocar a chupeta, com a mão esquerda, na sua boca. Eu dou carícias na cabeça da C.
- 1m:04s – C. volta a C. tirar a chupeta da boca e estica o braço esquerdo, com a chupeta mão, na minha direção.
- 1:05s – Eu volto a fingir que sugo na chupeta.
- 1m:10s - C. volta a colocar a chupeta, com a mão esquerda, na sua boca. Eu dou carícias na cabeça da C.
- 1m:14s – Eu tiro a minha mão da cabeça da C. Ela continua a agarra a chupeta com a mão esquerda, e a chupeta continua na boca.
- 1m:21s – C. vira a cabeça para o lado esquerdo, e tira a mão da chupeta. Dou-lhe uma carícia, na cabeça.
- 1m:28s – Dou a mão à C. Um adulto coloca a fralda por cima do edredom. Eu pego na fralda da C. e mostro-lhe.
- 1m:37s - Eu coloco a fralda por cima da cabeça da C. em paralelo com o corpo, no lado direito deste, a tapar o lado direito da cara. São visíveis as oscilações da chupeta na boca. Os olhos continuam abertos.
- 2m:02s - deixam de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca. Os olhos continuam abertos.
- 2m:07s- C. mexe-me na perna, com a mão esquerda, eu dou-lhe a mão.
- 2m:12s – Eu dou uma carícia na cabeça da C. e volto a dar-lhe a mão, que se mantei no mesmo sitio.
- 2m:31s – A C. sacode os dedos, da mão esquerda, dela contra os meus dedos, da direita para a esquerda e da esquerda para a direita, 5 vezes, e sorri na minha direção, eu retiro a mão, ela mexe na minha perna.
- 2m:44s – C. mete a mão esquerda em cima do edredom.
- 2m:59s – Eu dou carícias nos olhos da C. ela fecha os olhos.
- 3m:04s - São visíveis as oscilações da chupeta na boca. Os olhos abrem e fecham.
- 3m:13s – C. esfrega os olhos com o indicador esquerdo. Eu tiro a minha mão.
- 3m:17s – C. puxa a fralda com a mão direita.



3m:21s – C. volta a esfregar o olhos, com o indicador esquerdo.
3m:36s – C. para de esfregar os olhos e mete a mão esquerda na argola da chupeta. Eu dou-lhe carícias na cabeça.
3m:40s – Eu tiro a minha mão da cara da C. ela abre os olhos.
3m:44s – Volto a dar-lhe uma carícia na cabeça. Ela esfrega os olhos com a mão esquerda.
3m:58s- C. para de esfregar os olhos. Eu volto a dar lhe carícias na cara. Ela mete a mão esquerda na minha perna.
4m:06s - Ela esfrega os olhos com a mão esquerda. Depois mexe com o dedo indicador na própria cara.
4m:45s – ela pára de mexer na cara.
4m:53s – eu paro de lhe mexer na cara. C. tem os olhos fechados. São visíveis as oscilações da chupeta na boca.
4m:58s – C. abre os olhos. Volto a fazer-lhe uma carícia na cara da C. Ela fecha os olhos.
5m:04s – C. deixam de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
5m:05s – C. mexe-te ligeiramente. Pisca os olhos.
5m:07s - Voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
5m:12s – C. deixam de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
5m:17s - Volto a fazer-lhe carícias na cara da C. mexe o braço direito ligeiramente. Voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
5m:28s – C. deixam de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
5m:32s – Deixo de fazer carícias na cara da C., a mão esquerda mexe ligeiramente
5m:36s - Voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
5m:44s – C. deixam de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca. C. mexe as mãos ligeiramente.
5m:56s - Voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
6m:04s – Deixam de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca. As Mãos mexem ligeiramente
6m:24s - Voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca. A mão direita mexe ligeiramente.
6m:28s - Deixam de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
6m:46s - Voltam a ser visíveis ligeiras oscilações da chupeta na boca.
6m:49s - Deixam de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
7m:16s – O vídeo termina, C. parece ter adormecido.

Dados do Vídeo 9 - 10 De Dezembro de 2014

Duração: 9m:50s

Descrição:

C. está deitada no catre, a mexer no próprio cabelo com a mão esquerda. C. estica a mão esquerda. Eu tenho a chupeta pendurada na minha mão, deixo a cair sobre o tronco de C.
3s – C. agarra o cordão da chupeta com a mão esquerda.
5s. – C. agarra a chupeta com a mão direita e o cordão com a mão esquerda, e olha para o lado direito.

9s – com as duas mãos, mete a argola da chupeta na boca e morde.
15s – Com as duas mãos, C. mete a tetina na chupeta na boca.



18s – C. tira a mão esquerda da chupeta. Eu concerto-lhe os lençóis.
27s – Eu meto-lhe a fralda por cima do lado esquerdo da cabeça da C.
45s – C. vira a cabeça para a frente, enquanto mexe no cordão da chupeta com a mão direita.
50s - Volta a virar a cabeça para o lado direito.
56s – Vira a cabeça para o lado esquerdo onde estou, continuou a mexer no cordão da chupeta com a mão direita.
1m:00s - vira a cabeça para o lado direito, enquanto mexe no cordão e na argola da chupeta com a mão direita.
1m:06s - vira a cabeça para o lado esquerdo, enquanto mexe na argola da chupeta com a mão direita.
1m:20s – vira a cabeça para o lado direito, e puxa o cordão com a mão direita. A chupeta sai da boca.
1m:21s – C. abana a chupeta com a mão direita.
1m:31s – C. agarra o chip da chupeta com duas mãos, olha para a chupeta. Eu dou-lhe carícias na cabeça.
1m:35s – C. agarra o cordão com a mão direita, e com a mão esquerda agarra o clip. C. olha para a chupeta.
1m:38s – C. deixa cair a chupeta, no colo.
1m:41s - C. agarra o cordão com a mão direita, e com a mão esquerda agarra o clip e mete o clip na boca.
1m:48s – C. olha para o lado direito.
1m:53s – C. mexe com as duas mãos no chip da chupeta, enquanto olha para o lado direito.
1m:56s – Eu dou-lhe carícias na cabeça, enquanto ela mexe com as duas mãos no chip da chupeta e olha para o lado direito.
2m:12s – Eu tiro a mão da cabeça da C. ela morde o clip da chupeta.
2m:17s – C. puxa, com a mão direita, a fralda, e com a mão esquerda puxa a chupeta e tira-a da boca.
2m:24s – C. mete o clip da chupeta, na boca, com a mão direita. Eu dou-lhe carícias na cabeça.
2m:36s – C. tira da boca, o clip da chupeta, com a mão esquerda.
2m:37s – C. mexe na fralda com a mão direita.
2m:39s – C. tira a fralda de cima do peito dela, com a mão esquerda.
2m:43s – C. agarra com as duas mãos o clip da chupeta e mete-o na boca.
2m:45s – C. agarra o clip da chupeta, com a mão direita, enquanto trinca o clip. C. Agarra a chupeta com a mão esquerda.
2m:50s – C. tira a mão esquerda, da chupeta e vira a cabeça para o lado esquerdo, enquanto agarra o clip da chupeta, com a mão direita e trinca o clip. C.



2m:55s – C. puxa o clip da chupeta, com a mão direita, e o cordão entra na boca. C. trinca o cordão. C. olha para a chupeta.
2m:59s – Meto-lhe a fralda em cima da cabeça.
3m:09s – C. sorri com a cara virada para a esquerda, a olhar na minha direção, enquanto trinca o cordão.
3m:10s – C. volta a olhar para o cordão da chupeta.
3m:26s – Dou carícias na cabeça da C.
3m:32s – C. puxa a fralda da cabeça, com a mão esquerda, e tira o cordão da boca, com a mão direita, eu levanto a mão de cima da fralda, quando C. puxa a fralda.
3m:35s – C. mexe com a mão esquerda no clip, e com a mão direita no cordão da chupeta entanto olha para este.
3m:40s – C. mete o clip da chupeta na boca, com a mão esquerda.
3m:42s – C. tira o clip da chupeta, da boca, com a mão direita, e agarra o chip com as duas mãos.
Começo-lhe a fazer carícias na cabeça.
3m:44s- C. olha para a chupeta, depois na minha direção, e emite um som, volta a olhar para a chupeta, depois para mim e emite outra vez um som.
3m:47s – C. estica o cordel, na minha direção, agarrando com a mão direita o clip da chupeta. C. emite um som.
3m:49s – eu finjo que sugo o clip da chupeta, a C. sorri.
3m:53s – C. volta a esticar o cordel, na minha direção, agarrando com a mão direita o clip da chupeta, ela sorri.
3m:54s – Volto a fingir que sugo o clip da chupeta dela. C. sorri.
4m:02s – C., com a mão direita, mete o clipe da chupeta na boca dela. A outra mão agarra a chupeta. Olha na minha direção enquanto trinca o clip da chupeta.
4m:05s – C. volta a tirar o clip da boca, e estica o braço direito para cima. A mão direita agarra o clip da chupeta. C. sorri e olha na minha direção.
4m:07s – Finjo que sugo no clip da chupeta da C.
4m:09s - C. mete o clip da chupeta na boca dela, com a mão direita. A outra mão está livre. Olha na minha direção enquanto trinca o clip da chupeta.
4m:13s – C. tira clip da chupeta na boca dela, com a mão direita.
4m:15s -C. Agarra com as duas mãos o clip da chupeta, enquanto olha para a esquerda e olha para a minha direção (esquerda), enquanto sorri e emite sons.
4m:21s - C. mete o clip da chupeta na boca dela, com as duas mãos.
4m:26s – C. tira o clip da chupeta na boca dela, fica a agarrar o clip com a mão esquerda.
4m:28s – C. agarra com a mão esquerda o clip e com a mão direita a argola da chupeta. C. sorri enquanto olha para o lado esquerdo, na minha direção.
4m: 31s – C. mete o escudo da chupeta na boca, com a mão direita.
4m:33s – C. mete a tetina da chupeta na boca, com a mão direita.
4m:34s – C. agarra o chip da chupeta com as duas mãos. Ela olha para o cordão.
4m: 40s – C. larga o clip da chupeta.
4m:50s – C. agarra o clipe da chupeta, com a mão esquerda. E olha para este.
5m:01s – C. agarra o clip da chupeta, com as duas mãos, entanto olha para o lado esquerdo.
5m:10s – C. roda o clip da chupeta, com as duas mãos, entanto olha para ele.
5m: 23s – C. agarra o clip da chupeta, com a mão direita e o cordão com a mão esquerda, enquanto olha para ele.
5m:35s – C. passa o clip da chupeta, da mão direita para a mão esquerda, e esfrega os olhos com a mão direita.
5m:41s: C. agarra-me o dedo indicador, com a mão direita.
5m:58s: C. agarra a argola da chupeta com a mão direita e agarra o clip da chupeta com a esquerda.
6m:12s – C. liberta as mãos. Começa a piscar os olhos. São visíveis as oscilações da chupeta na boca.
6m:30s – C. vira a cara para o lado direito, e mexe na sua orelha esquerda, com a mão esquerda.
6m: 39s – C. vira a cara para o lado esquerdo, estica o braço direito para a direção da câmara, acena três vezes. A mão esquerda está a tocar no cordel

6m:44s – eu tiro a minha mão da cabeça da C.
6m:45s – C. puxa o cordel da chupeta com a mão esquerda e sorri.
6m:47s – C. coloca a chupeta na boca com a mão direita, mas mantém a mão esquerda em contacto com o cordel.
6m: 54s – C. agarra com as duas mãos o cordel da chupeta.
6m:58s - C. agarra com as duas mãos o clip da chupeta. Olha para este.
7m:07s – C. agarra com a mão direita o clip da chupeta, com a mão esquerda agarra o cordel da chupeta.
7m: 10s – C. vira a cara para o lado direito. Eu volto a fazer-lhe carícias na cabeça. C. agarra, com as duas mãos, o clip da chupeta.
7m:35s – C. olha para o clipe da chupeta, que tem nas mãos.
7m:38s – C. olha para o lado direito, C. liberta as duas mãos.
7m:52s – C. vira a cabeça para o lado esquerdo, e esfrega, o olho esquerdo com a mão esquerda.
7m:58s – C. para de esfregar o olho. São visíveis as oscilações da chupeta na boca.
8m:14s – param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
8m:17s – Eu meto a ponta da fralda da C. a tapar-lhe, o olho direito. C. fecha os olhos.
8m:21s - São visíveis as oscilações da chupeta na boca.
8m:26s – param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
8m:39s - São visíveis as oscilações da chupeta na boca.
8m:44s – param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
8m:55s - São visíveis as oscilações da chupeta na boca.
9m:06s – param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
9m:19s - São visíveis as oscilações da chupeta na boca.
9m:21s – param de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
9m:50s – o vídeo acaba, C. parece estar a dormir.

ANEXO XVI –PARTICIPANTE C – EVIDÊNCIAS DE INTERAÇÃO COM O(S) OBJETO(S) DE TRANSIÇÃO POR DIAS DE OBSERVAÇÃO

QUADRO I - PARTICIPANTE C. - EVIDÊNCIAS DE INTERAÇÃO - DIA 24/11/2014

Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do tato com a fralda	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. agarra a fralda, com a mão esquerda, junto ao corpo.” (VÍdeo 1) 2. “Eu (...) meto-lhe (...) a fralda na barriga. C. (...)” (VÍdeo 1) 3. “Eu (...) meto-lhe a fralda na cara.” (VÍdeo 1) 4. “A C. levanta a fralda com o braço esquerdo e olha para esta, com o indicador direito dá duas carícias na fralda.” (VÍdeo 1) 5. “ (...) Agarra a fralda com a mão esquerdo (...)” (VÍdeo 1) 6. “C. Levanta a fralda para cima com o braço esquerdo (...)” (VÍdeo 1) 7. “Deixa cair a fralda, volta a agarra-la com a mão esquerda, (...) e volta a levanta a fralda, agarra-a com as duas mãos.” (VÍdeo 1) 8. “Agarra a fralda só com a mão direita e levanta para cima.” (VÍdeo 1) 9. “C. pousa a fralda no lado direito do catre.” (VÍdeo 1) 10. “Ela tira a fralda da cara, com as duas mãos.” (VÍdeo 1) 11. “Deixa a fralda caída junto ao corpo e mexe com o indicador esquerdo nesta, para a frente e para trás, 4 vezes, (...)” (VÍdeo 1) 12. “ (...) , O dedo indicador esquerdo mexe na fralda, para a frente e para trás duas vezes, (...)” (vídeo 2) 13. “Tira a fralda da cara com a mão direita.” (vídeo 2) 14. “ (...) Agarra a fralda, perto da cara, com as duas mãos.” (vídeo 2) 15. “Bate com o braço esquerda na fralda duas vezes.” (vídeo 2) 16. “O braço esquerdo fica quieto a agarrar a fralda” (vídeo 2) 17. “Deixa a fralda caída junto ao corpo (...)” (VÍdeo 1) 18. “C. está (...), a fralda ao lado, (...)”. (vídeo 2) 19. “Agarra a fralda com as duas mãos, junto à cara.” (vídeo 2) 20. “ (...) Esfrega a fralda à cara, com a mão direita, (...)” (vídeo 2) 21. “ (...) Mantive a fralda parada junto a cara (...)”, (vídeo 2) 22. “ (...) Um adulto está a passar, no lado direito, e meto-lhe a fralda na cabeça (...)”. (vídeo 2) 	22
Interação através do paladar com a fralda - Sem evidências		0
Interação através do olhar com a fralda		1
1.	“A C. levanta a fralda com o braço esquerdo e olha para esta, (...)” (VÍdeo 1)	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. tira a chupeta com a mão direita, (...)” (VÍdeo 1) 2. “Mete o clip da chupeta na boca com a mão esquerda, a mão esquerda agarra a chupeta, (...)” (VÍdeo 1) 3. “ (...) Tira o chip da chupeta da sua boca, usando a mão esquerda. Agarra a chupeta com a mão direita e o clip co a mão esquerda, (...)” (VÍdeo 1) 4. “Tira o cordão da boca, na mão direita fica com a chupeta e a mão esquerda agarra o clip.” (VÍdeo 1) 5. “ (...) Com a mão esquerda puxa o chip e a chupeta sai da boca. C. continua a puxar a chupeta e enquanto a chupeta deslizava pelo troco ela mexe com a mão direita.” (VÍdeo 1) 6. “Agarra o cordel, com a mão direita, e meteu na boca, a mão esquerda continua a agarrar o clip.” (VÍdeo 1) 7. “Tira o cordão da boca, com a mão direita, agarra a chupeta com a mão esquerda (...)” (VÍdeo 1) 8. “Com a mão esquerda mete a tetina da chupeta na boca.” (VÍdeo 1) 9. “ (...) Agarra o cordão da chupeta com a mão direita e gira-o.” (VÍdeo 1) 	

Interação através do tato com a chupeta	<p>10. “C., com a mão esquerda, puxa o cordão e a chupeta sai da boca, (...)” (Vídeo 1)</p> <p>11. “Com a mão esquerda volta a meter a chupeta na boca.” (Vídeo 1)</p> <p>12. “Volta a tirar a chupeta da boca, com a mão esquerda, enquanto a mão direita agarra o chip, (...)” (Vídeo 1)</p> <p>13. “Abana a chupeta do lado esquerdo para o lado direito, (...)” (Vídeo 1)</p> <p>14. “C. passa a chupeta da mão direita para a mão esquerda.” (Vídeo 1)</p> <p>15. “C. passa a chupeta da mão esquerda para a mão direita.” (Vídeo 1)</p> <p>16. “Com a mão direita mete o clip chupeta na boca.” (Vídeo 1)</p> <p>17. “(...) Tem as duas mãos a agarrar o cordão, puxa o cordão. (...)” (Vídeo 1)</p> <p>18. “Com a mão direita no chip e a mão esquerda na chupeta, olha para esta.” (Vídeo 1)</p> <p>19. “(...) A direita continua a agarrar no chipe, (...)” (Vídeo 1)</p>	19
Interação através do paladar com a chupeta	<p>1. “(...) Eu (...) meto-lhe a chupeta da boca (...)” (vídeo 1)</p> <p>2. “Vê-se bastantes oscilações na chupeta. [na boca]” (Vídeo 1)</p> <p>3. “Mete o clip da chupeta na boca (...), morde o clip, enquanto o vira na boca.” (Vídeo 1)</p> <p>4. “C. Leva o cordão da chupeta à boca” (Vídeo 1)</p> <p>5. “C. trinca desde o centro do cordão até ao fim do lado direito deste (onde começa a chupeta).” (Vídeo 1)</p> <p>6. “A mão direita mete a chupeta na boca, (...)” (Vídeo 1)</p> <p>7. “Agarra o cordel, com a mão direita, e meteu na boca, (...) Trinca o cordão.” (Vídeo 1)</p> <p>8. “Com a mão esquerda mete a tetina da chupeta na boca.” (Vídeo 1)</p> <p>9. “Com a mão esquerda volta a meter a chupeta na boca.” (Vídeo 1)</p> <p>10. “Com a mão direita mete o clip chupeta na boca.” (Vídeo 1)</p> <p>11. “Com a mão direita no chip e a mão esquerda na chupeta, olha para esta. Mete-a na boca.” (Vídeo 1)</p> <p>12. “(...) São visíveis oscilações na chupeta na boca.” (Vídeo 1)</p> <p>13. “C. está deitada no catre com chupeta na boca, (...) chupeta oscila na boca.” (vídeo 2)</p>	13
Interação através do olhar com a chupeta	<p>1. “(...) Agarra a chupeta com a mão direita e o clip co a mão esquerda, o cordão da chupeta está esticado, a C. olha na direção deste.” (Vídeo 1)</p> <p>2. “Tira o cordão da boca, com a mão direita, agarra a chupeta com a mão esquerda e fica o olhar para a chupeta.” (Vídeo 1)</p> <p>3. “C., com a mão esquerda, puxa o cordão e a chupeta sai da boca, C. olha para esta.” (Vídeo 1)</p> <p>4. “Volta a tirar a chupeta da boca, com a mão esquerda, enquanto a mão direita agarra o chip, olha para a chupeta.” (Vídeo 1)</p> <p>5. “Com a mão direita no chip e a mão esquerda na chupeta, olha para esta.” (Vídeo 1)</p>	5
Interação através de sons indefinidos (fralda e chupeta)- Sem evidências		0
Interação através de palavras (fralda e chupeta)- Sem evidências		0
Total		61

QUADRO II - PARTICIPANTE C. - EVIDÊNCIAS DE INTERAÇÃO DO DIA 25/11/2014

Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do tato com a fralda	<ol style="list-style-type: none"> 1. “A fralda está em cima da mão esquerda, a tapar o braço esquerdo” (Vídeo 3) 2. “Eu tiro-lhe a fralda e meto a fralda a tapar a cara, só fica de fora a boca e o nariz, (...)” (vídeo 3) 3. Eu mexo lhe na fralda, levanto-lhe a fralda, ligeiramente, na zona dos olhos, estes abrem, volto a baixar a fralda, (...)” (vídeo 3) 	3
	Interação através do paladar (fralda)-Sem evidências	0
Interação através do tato com a chupeta.	Interação através do olhar (fralda)- Sem evidências	0
	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. já está deitada, eu agarro na chupeta pelo clipe, C. puxa o cordão com a mão direita e coloca a chupeta na boca.” (vídeo 3) 	1
Interação através do paladar com a chupeta	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. puxa o cordão com a mão direita e coloca a chupeta na boca.” (vídeo 3) 2. “(...) Consegue-se ver oscilações na chupeta que esta na boca da C.” (vídeo 3) 3. “Voltam a ser visíveis as oscilações na chupeta” (vídeo 3) – 5 vezes 	7
	Interação através do olhar (chupeta) - Sem evidências	0
	Interação através de sons indefinidos (fralda e chupeta)-Sem evidências	0
	Interação através de palavras (fralda e chupeta)-Sem evidências	0
Total		11

QUADRO III - PARTICIPANTE C. - EVIDÊNCIAS DE INTERAÇÃO - 26/11/2014

Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do tato com a fralda	<ol style="list-style-type: none"> 1. “(...) Ela agarra com o braço esquerdo a fralda como se estivesse a abraçar.” (vídeo 4) 2. “C. agarra, com a mão esquerda, a fralda e tira-a de cima da cara.” (vídeo 4) 3. “(...) A fralda está junto ao tronco, C. agarra-a com a mão esquerda.” (vídeo 4) 4. “(...) C. agarra a fralda com as duas mãos, (...)” (vídeo 4) 5. “C. mexe duas vezes, com a mão direita, na fralda.” (vídeo 4) 6. “(...) C. agarra com a mão esquerda, a fralda na ponta que está perto da cara, (...)” (vídeo 4) 7. “(...) C. agarra com as duas mãos a fralda e tira a fralda da cara.” (vídeo 4) 8. “(...) C. tira a mão esquerda da fralda, (...)” (vídeo 4). 9. “(...) C. (...) com a mão direita puxa a fralda (...)” (vídeo 4) 10. “(...) Com a mão direita agarra a chupeta. (...)” (vídeo 4). 11. “C. (...) abraça a fralda entre os braços, abre e fecha os olhos.” (vídeo 4) 12. “(...) Estica o braço esquerdo e mantém o braço direito a agarrar o fralda, (...)” (vídeo 4) 13. “(...) A fralda está junto ao tronco, (...)” (vídeo 4) 14. “(...) A fralda em cima da cara, (...)” (vídeo 4) 15. “(.) C. (...) começa a esfregar os olhos com a fralda agarrada pela mão esquerda” (vídeo 4). 16. “(...) Eu meto-lhe a fralda ao comprido por cima do lado esquerdo do corpo, incluindo em cima da cara, (...)”. (vídeo 4) 17. “(...) Meto a fralda por cima da cara de maneira a só se ver a chupeta.” (vídeo 4) 18. “Eu coloco uma mão em cima do peito dela, e meto a fralda em cima da cara, (...)” (vídeo 4) 19. “Puxo a ponta da fralda e coloco em cima dos olhos da C., (...)” (vídeo 4) 	19
	Interação através do paladar com a fralda -Sem evidências	0
Interação através do olhar com a fralda	“C. olha para a chupeta e para a fralda, (...)” (vídeo 4).	1

Interação através do tato	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. tira a chupeta com a mão direita, (...)” (VÍdeo 1) 2. “Mete o clip da chupeta na boca com a mão esquerda, a mão esquerda agarra a chupeta, (...)” (VÍdeo 1) 3. “(...) Tira o chip da chupeta da sua boca, usando a mão esquerda. Agarra a chupeta com a mão direita e o clip co a mão esquerda, (...)” (VÍdeo 1) 4. “Tira o cordão da boca, na mão direita fica com a chupeta e a mão esquerda agarra o clip.” (VÍdeo 1) 5. “(...) Com a mão esquerda puxa o chip e a chupeta sai da boca. C. continua a puxar a chupeta e enquanto a chupeta deslizava pelo troco ela mexe com a mão direita.” (VÍdeo 1) 6. “C. com a mão esquerda puxa a chupeta (...)” (vídeo 4) 7. “C. (...) puxa, com a mão esquerda, a chupeta para cima.” (vídeo 4) 8. “C. agarra, com as duas mãos, a chupeta.” (vídeo 4) 9. “C. agarra com a mão esquerda o clipe da chupeta (...) e com a mão direita agarra a chupeta. (...)” (vídeo 4) 10. “(...) Com a mão direita mete a chupeta na boca.” (vídeo 4) 11. “(...) Agarra com as duas mãos no clipe enquanto olha para este. Olha para o lado esquerdo enquanto agarra com as duas mãos no clipe da chupeta, o acaricia.” (vídeo 4) 12. “C. tira a mão direita do clipe e baixa-o, continua com a mão esquerda no clip. (...)” (vídeo 4) 13. “C. mexe (...) no escudo e na argola da chupeta que está na boca.” (vídeo 4) 14. “(...) Empurra a chupeta para o lado direito, (...)” (vídeo 4) 15. “(...) Agarra a chupeta com a mão direita e mete a tetina na boca, (...)” (vídeo 4) 16. “(...) A chupeta, que está ao pé do braço esquerdo, (...)” (vídeo 4) 	16
Interação através do paladar com a chupeta	<ol style="list-style-type: none"> 1. “(...) Eu meto-lhe a chupeta na boca, C. abre a boca quando a chupeta está a chegar perto desta.” (vídeo 4) 2. “Observa-se oscilações na chupeta que está na boca.” (vídeo 4) 3. “(...) Com a mão direita mete a chupeta na boca.” (vídeo 4) 4. “(...) Vê-se oscilações na chupeta que está na boca.” (vídeo 4) – 2 vezes 5. “C. mexe (...) no escudo e na argola da chupeta que está na boca.” (vídeo 4) 6. “(...) Agarra a chupeta com a mão direita e mete a tetina na boca, (...)” (vídeo 4) 7. “Voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.” (vídeo 4) – 4 vezes 8. “Um adulto mete a chupeta na boca da C. (...) e prende o clip desta, na fralda.” (vídeo 4) 	12
Interação através do olhar com a chupeta	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. olha para a chupeta e para a fralda, (...)” (vídeo 4) 2. “(...) Agarra com as duas mãos no clipe enquanto olha para este” (vídeo 4) 3. “C. (...) Olha para a chupeta.” (vídeo 4) 	3
Interação através de sons indefinidos chupeta	“ (...) Eu mostro-lhe a chupeta, que está ao pé do braço esquerdo, ela sorri na minha direção, (...) sorri e emite sons na minha direção.” (vídeo 4)	1
Interação através de sons indefinidos com a fralda- Sem evidências		0
Interação através de palavras (fralda e chupeta)- Sem evidências		0
Total		52

QUADRO IV - PARTICIPANTE C. - EVIDÊNCIAS DE INTERAÇÃO –1/12/2014

Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do tato com a fralda	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. agarra na fralda com a mão, e tira a fralda da cara, (...)” (vídeo 5) 2. “(...) Meto-lhe a fralda em cima do tronco.” (vídeo 5) 3. “Eu meto-lhe a fralda a tapar a cara. Só se fica a ver a chupeta (...)” (vídeo 5) 4. “(...) A C. (...) deixa cair o braço lentamente, em cima do catre, e a tocar na fralda.” (vídeo 5) 5. “Ao voltar a colocar a fralda para baixo depois de espregitar, deixou-se de conseguir ver a chupeta, (...)” (vídeo 5) 6. “Puxo a fralda para cima ainda na cabeça, até ficar visíveis os olhos, (...)” (vídeo 5) 	6
Interação através do paladar com a fralda- Sem evidências		0
Interação através do olhar com a fralda - Sem evidências		0
Interação através do tato com a chupeta- Sem Evidências		0
Interação através do paladar com a chupeta	<ol style="list-style-type: none"> 1. “(...) Eu (...) meto-lhe a chupeta da boca (...)” (vídeo 1) 2. “Vê-se bastantes oscilações na chupeta. [na boca]” (VÍdeo 1) 3. “Mete o clip da chupeta na boca (...), morde o clip, enquanto o vira na boca.” (VÍdeo 1) 4. “C. Leva o cordão da chupeta à boca” (VÍdeo 1) 5. “C. trinca desde o centro do cordão até ao fim do lado direito deste (onde começa a chupeta).” (VÍdeo 1) 6. “A mão direita mete a chupeta na boca, (...)” (VÍdeo 1) 7. “Agarra o cordel, com a mão direita, e meteu na boca, (...) Trinca o cordão.” (VÍdeo 1) 8. “Com a mão esquerda mete a tetina da chupeta na boca.” (VÍdeo 1) 9. “Com a mão esquerda volta a meter a chupeta na boca.” (VÍdeo 1) 10. “Com a mão direita mete o clip chupeta na boca.” (VÍdeo 1) 11. “Com a mão direita no chip e a mão esquerda na chupeta, olha para esta. Mete-a na boca.” (VÍdeo 1) 12. “(...) Ela abre a boca quando a chupeta está perto da boca.” (vídeo 5) 13. “Só se fica a ver a chupeta a oscilar, (...)” (vídeo 5) 14. “(...) Voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.” (vídeo 5) – 3 vezes 15. “(...) Apenas se observam oscilações da chupeta na boca.” (vídeo 5) 16. “(...) Meti-lhe a chupeta na boca, (...)” (vídeo 5) 17. “C. (...) deixa cair a chupeta da boca, volta a virar cabeça para o lado direito, e eu meto-lhe a chupeta na boca.” (vídeo 5) 	19
Interação com a chupeta através do olhar - Sem evidências		0
Interação através de sons indefinidos com a fralda e chupeta - Sem evidências		0
Interação através de palavras com a fralda e chupeta- Sem evidências		0
Total		25

QUADRO V - PARTICIPANTE C. - EVIDÊNCIAS DE INTERAÇÃO – 2/12/2014

Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do tato com a fralda	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. puxa a fralda com o braço direito, (...)” (vídeo 6) 2. “ (...) A mão direita continua a agarrar a fralda.” (vídeo 6) 3. “C. mexe a mão direita que está por baixo da fralda parece que ainda a agarra.” (vídeo 6) 4. “ (...) Mexe a mão direita que está por baixo da fralda ligeiramente (...)” (vídeo 6) 5. “A C. está deitada no catre, (...) a fralda por cima do troco a tocar no pescoço, (...)” (vídeo 6) 6. “ (...) A fralda cobre a cara toda, (...)” (vídeo 6) 7. “ (...) No entanto a fralda fica a tapar o olho esquerdo.” (vídeo 6) 8. “ (...) Eu agarro na fralda e meto-lhe em cima da cara, só se fica a ver chupeta, o nariz e um olho esquerdo.” (vídeo 6) 9. “Eu puxo a fralda para cima, de modo a ver-se de novo a chupeta, (...)” (vídeo 6) 	9
Interação através do paladar com a fralda - Sem evidências		0
Interação através do olhar com a fralda- Sem evidências		0
Interação através do tato com a chupeta - Sem evidências		0
Interação através do paladar com a chupeta	<ol style="list-style-type: none"> 1. “A C. está deitada no catre, com a chupeta na boca, (...)” (vídeo 6) 2. “ (...) As oscilações da chupeta que está na boca, são intensas, C. não se mexe, ainda tem os olhos abertos, a mão direita continua a agarrar a fralda.” (vídeo 6) 3. “ Voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca, (...)” (vídeo 6) -7vezes 	9
Interação através do olhar com a chupeta- Sem evidências		0
Interação através de sons indefinidos com a fralda e chupeta- Sem evidências		0
Interação através de palavras com a fralda e chupeta - Sem evidências		0
Total		18

QUADRO VI - PARTICIPANTE C. - EVIDÊNCIAS DE INTERAÇÃO – 3/12/2014

Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do tato com a fralda	<ol style="list-style-type: none"> 1. “ (...) Com a mão esquerda, tira a fralda de ao pé dela e de cima do catre, a fralda fica no chão mesmo ao lado do catre.” (vídeo 7) 2. “C. volta a agarrar na fralda com a mão esquerda, (...)” (vídeo 7) 3. “ (...) A fralda fica agarrada só pela mão esquerda (...)” (vídeo 7) 4. “ (...) C. tira a fralda da cara, com as duas mãos.” (vídeo 7) 5. “C. (...) passa a fralda da mão direita para a mão esquerda, depois da esquerda para a direita.” (vídeo 7) 6. “ (...) C. (...) Com a mão direita empurra a fralda que eu estou a meter em cima da cabeça.” (vídeo 7) 7. “C. (...) A mão direita empurra a fralda da cabeça e puxa-a para cima.” (vídeo 7) 8. “C. puxa a fralda com a mão direita (...)” (vídeo 7) 9. “ (...) A mão direita [da C.] ainda agarra a fralda.” (vídeo 7) 10. “ (...) Leva a fralda, com a mão direita à mão esquerda.” (vídeo 7) 11. “C. agarra a fralda com as duas mãos e olha para a fralda, (...)” (vídeo 7) 12. “C. puxa a fralda com a mão direita, para o lado direito, e a chupeta para o lado oposto.” (vídeo 7) 13. “ (...) A fralda está paralela ao lado esquerdo do corpo da C., está por cima do braço, e encostado a cabeça dela, (...)” (vídeo 7) 14. “C. abraça a fralda com os dois braços, junto ao peito, (...)” (vídeo 7) 15. “C. mete o cordão da chupeta na boca com a mão direita e agarra a chupeta com a mão esquerda, a fralda fica entre o braço e o tronco.” (vídeo 7) 16. “Meto-lhe a fralda em cima da cara, na perpendicular ao corpo, de maneira a tapar os olhos, (...)” (vídeo 7) - 3 vezes 17. “Eu volto a meter a fralda em cima da cara dela, diagonal ao corpo, de maneira a tapar os olhos, (...)” (vídeo 7) 18. “ (...) A fralda escorrega da cara para a orelha esquerda, e fica agarrada a esta.” (vídeo 7) 19. “C. volta a deitar o tronco, sem eu interferir, a fralda continua a tapara a orelha esquerda, (...)” (vídeo 7) 20. “C. volta a levantar a cabeça e a baixar e larga a fralda. A fralda fica em paralelo ao corpo, por cima do braço direito. Eu puxo a ponta para tapar os olhos. (...)” (vídeo 7) 21. “ (...) C. tem a fralda entre o braço direito.” (vídeo 7) 22. “Eu meto-lhe a fralda em cima de toda a cara, (...)” (vídeo 7) 23. “ (...) Pego na fralda para lhe por na cara (...) quando estou a consertar a fralda na cara da C., (...)” (vídeo 7) 	25
Interação através do paladar com a fralda	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. volta a tentar meter a chupeta na boca, leva a fralda atrás. Com a chupeta na boca e a fralda, trinca quatro vezes.” (vídeo 7) 2. “C. mete a fralda na boca.” (vídeo 7) 	2

<p>Interação através do olhar com a fralda</p>	<p>“C. agarra a fralda com as duas mãos e olha para a fralda, (...)” (vídeo 7)</p>	<p>1</p>
<p>Interação através do tato com a chupeta</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. agarra no clipe com a mão direita da chupeta com a mão esquerda, e puxa, a chupeta sai da boca.” (vídeo 7) 2. “C. agarra a chupeta com a mão esquerda, e o clipe com a mão direita, e abre a boca, tenta meter a chupeta na boca, mas ela cai.” (vídeo 7) 3. “C. (...) agarra no clipe da chupeta com a direita.” (vídeo 7) 4. “C. mete o clipe da chupeta na boca, com a mão direita.” (vídeo 7) 5. “C. mete o cordão da chupeta na boca com a mão direita e agarra a chupeta com a mão esquerda, (...)” (vídeo 7) 6. “C. agarra o cordão com a mão esquerda (...)” (vídeo 7) 7. “C. (...) tira a chupeta da boca com a mão esquerda.” (vídeo 7) 8. “(...) C. mete a tetina da chupeta na boca, usando as duas mãos.” (vídeo 7) 9. “C. (...) mexe com a mão esquerda no cordão.” (vídeo 7) 10. “(...) Ela agarra o cordão da chupeta e mete o clipe na boca, com a mão esquerda. (...)” (vídeo 7) 11. “(...) A C. (...) agarra a clipe com as duas mãos, roda o chip com as duas mãos, enquanto este está na boca.” (vídeo 7) 12. “C. (...) com braço esquerdo tira o clipe da boca.” (vídeo 7) 13. “C. com tem o clipe da chupeta na boca, e com a mão direita, tira-o da boca e volta a colocar na boca. (...)” (vídeo 7) 14. “(...) C. roda o clipe na boca.” (vídeo 7) 15. “C. trinca o clipe 3 vezes, enquanto o agarra com a mão esquerda.” (vídeo 7) 16. “C. tira o clipe da boca com a mão esquerda, e levanta o tronco, (...)” (vídeo 7) 17. “(...) C. deixa cair, da boca, o clipe da chupeta, ela agarra-o com a mão esquerda, (...)” (vídeo 7) 18. “(...) Tira o clipe da boca, com a mão esquerda, (...)” (vídeo 7) 19. “C. puxa o cordão com a mão esquerda, e mete a chupeta na boca, eu largo a chupeta.” (vídeo 7) 20. “C. puxa o cordão com a mão esquerda, tira a chupeta na boca e volta a por, (...)” (vídeo 7) 21. “C. roda a chupeta, no sentido contrário ao ponteiro do relógio, com a mão esquerda, sem a tirar da boca.” (vídeo 7) 22. “(...) Mexe com o dedo indicador esquerdo na argola da chupeta.” (vídeo 7) 23. “C. enrola o cordão da chupeta à mão esquerda e volta a desenrolar.” (vídeo 7) 24. “C. puxa o cordão, a chupeta sai da boca. Ela abana o cordão, duas vezes, usando a mão esquerda e deixa cair a chupeta no chão.” (vídeo 7) 25. “C. agarra o chip com a mão direita, e a chupeta com a mão esquerda.” (vídeo 7) 26. “C. mete o chip com a mão direita na boca, a mão esquerda continua a agarrar a chupeta.” (vídeo 7) 27. “C. tira o chip, com a mão direita, na boca. A mão esquerda continua a agarrar a chupeta.” (vídeo 7) 28. “C. mete o cordão na boca, com a mão esquerda. A mão esquerda continua a agarrar o clipe.” (vídeo 7) 29. “C. puxa a fralda com a mão direita, para o lado direito, e a chupeta para o lado oposto.” (vídeo 7) 30. “C. mexe com a mão esquerda da argola da chupeta.” (vídeo 7) 31. “C. puxa o cordão com o braço esquerdo (...)” (vídeo 7) 32. “Passo uma mão na cabeça da C., ela deita-se, dou lhe a chupeta na mão, ela agarra-a a chupeta com a mão esquerda. (...)” (vídeo 7) 	<p>32</p>
<p>Interação através do paladar com a chupeta</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. agarra a chupeta com a mão esquerda, e o clipe com a mão direita, e abre a boca, tenta meter a chupeta na boca, mas ela cai.” (vídeo 7) 2. “C. volta a tentar meter a chupeta na boca, (...). Com a chupeta na boca e a fralda, trinca quatro vezes.” (vídeo 7) 3. “C. mete o clipe da chupeta na boca, com a mão direita.” (vídeo 7) 4. “C. mete o cordão da chupeta na boca com a mão direita (...)” (vídeo 7). 5. “C. (...) morde o cordão da chupeta.” (vídeo 7) 6. “(...) C. mete a tetina da chupeta na boca, usando as duas mãos.” (vídeo 7) 7. “(...) Ela agarra o cordão da chupeta e mete o clipe na boca, com a mão esquerda. (...)” (vídeo 7) 8. “(...) Roda o chip com as duas mãos, enquanto este está na boca.” (vídeo 7) 9. “(...) C. mete, com a mão esquerda, o clipe da chupeta na boca.” (vídeo 7) 10. “C. tem o clipe da chupeta na boca, e com a mão direita, tira-o da boca e volta a colocar na boca. (...)” (vídeo 7) 11. “(...) C. roda o clipe na boca.” (vídeo 7) 12. “(...) Volta a meter, com a mão direita o clipe na boca. (...)” (vídeo 7) 13. “C. trinca o clipe 3 vezes, enquanto o agarra com a mão esquerda.” (vídeo 7) 14. “(...) C. volta a meter o clipe na boca com a mão esquerda, (...)” (vídeo 7) 15. “C. deixa cair, da boca, o clipe da chupeta, ela agarra-o com a mão esquerda, olha para a esquerda e mete-o novamente na boca.” (vídeo 7) 16. “C. (...) tira a chupeta na boca e volta a pôr, (...)” (vídeo 7) 17. “C. mete o clipe na boca, e trinca-o com a mão esquerda, (...)” (vídeo 7) 18. “C. mete o chip com a mão direita na boca (...)” (vídeo 7) 19. “C. mete o cordão na boca, com a mão esquerda. (...)” (vídeo 7) 20. “C., com a mão esquerda, mete a chupeta na boca.” (vídeo 7) 21. “(...) São visíveis as oscilações da chupeta na boca, (...)” (vídeo 7) 22. “(...) Voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.” (vídeo 7) - 5 vezes 23. “C. puxa o cordão com a mão esquerda, e mete a chupeta na boca, eu largo a chupeta.” (vídeo 7) 24. “C. está deitada no catre, com um carrinho de brincar na boca, eu tiro-lhe o carrinho, e substituo pela chupeta, (...)” (vídeo 7) 25. “(...) Eu abano a chupeta no ar três vezes, a C. abre a boca. (vídeo 7) 	<p>29</p>

Interação através do olhar com a chupeta	“C. puxa o cordão com a mão esquerda, tira a chupeta na boca e volta a por, olha para esta quando o faz.” (vídeo 7) “C. olha para a argola, enquanto mexe nela com a mão esquerda.” (vídeo 7)	2
Interação através de sons indefinidos com a fralda e chupeta- Sem evidências		0
Interação através de palavras com a fralda e chupeta- Sem evidências		0
Total		89

QUADRO VII - PARTICIPANTE C - EVIDÊNCIAS DE INTERAÇÃO –9/12/2014

Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do tato com a fralda	<ol style="list-style-type: none"> 1. “ (...) C. puxa a fralda com a mão direita.” (vídeo 8) 2. “ (...) O adulto coloca a fralda por cima do edredom. Eu pego na fralda da C. e mostro-lhe.” (vídeo 8) 3. “ Eu coloco a fralda por cima da cabeça da C. em paralelo com o corpo, no lado direito deste, a tapar o lado direito da cara. (...) ” (vídeo 8) 	3
Interação através do paladar com a fralda - Sem evidências		0
Interação através do olhar com a fralda- Sem evidências		0
Interação através do tato com a chupeta	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. sorri, olha na minha direção, abre e agarra com as duas mãos, a chupeta.” (vídeo 8) 2. “ Com as duas mãos, C. mete a chupeta na boca, (...) ” (vídeo 8) 3. “ (...) C. sorri, olhando na minha direção, e deixa cair a chupeta da boca, apanha a chupeta com a mão esquerda (...) ” (vídeo 8) 4. “ C. tira a chupeta da boca e estica o braço esquerdo, com a chupeta mão, na minha direção, eu finjo que sugo na chupeta, C. sorri.” (vídeo 8) 5. “ C. volta a colocar a chupeta, com a mão esquerda, na sua boca. (...) ” (vídeo 8) 6. “ C. volta a C. tirar a chupeta da boca e estica o braço esquerdo, com a chupeta mão, na minha direção.” (vídeo 8) 7. “C. volta a colocar a chupeta, com a mão esquerda, na sua boca. (...) ” (vídeo 8) 8. “ (...) Ela continua a agarra a chupeta com a mão esquerda, e a chupeta continua na boca.” (vídeo 8) 9. “ C. para de esfregar os olhos e mete a mão esquerda na argola da chupeta. (...) ” (vídeo 8) 	9
Interação através do paladar com a chupeta	<ol style="list-style-type: none"> 1. “ Com as duas mãos, C. mete a chupeta na boca, (...) ” (vídeo 8) 2. “ C. sorri, olhando na minha direção, e deixa cair a chupeta da boca, apanha a chupeta com a mão esquerda. Mete a chupeta na boca, com a mesma mão.” (vídeo 8) 3. “ C. volta a colocar a chupeta, com a mão esquerda, na sua boca. (...) ” (vídeo 8) – 2 vezes 4. “ Ela continua a agarra a chupeta com a mão esquerda, e a chupeta continua na boca.” (vídeo 8) 5. “ (...) São visíveis as oscilações da chupeta na boca. (...) ” (vídeo 8) – 3 vezes 6. “ Voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.” (vídeo 8) – 6 vezes 	14
Interação através do olhar com a chupeta	“ (...) Eu abano a chupeta no ar. (...) C. sorri, olha na minha direção, abre e agarra com as duas mãos, a chupeta.” (vídeo 8)	1
Interação através de sons indefinidos com a fralda e chupeta- Sem evidências		0
Interação através de palavras com a fralda e chupeta- Sem evidências		0
Total		27

QUADRO VIII - PARTICIPANTE C- EVIDÊNCIAS DE INTERAÇÃO –10/12/2014

Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do tato com a fralda	<ol style="list-style-type: none"> 1. “C. puxa, com a mão direita, a fralda, (...)” (vídeo 9) 2. “C. mexe na fralda com a mão direita.” (vídeo 9) 3. “Deixa a fralda caída junto ao corpo (...)” (Vídeo 1) 4. “ (...) C. tira a fralda de cima do peito dela, com a mão esquerda.” (vídeo 9) 5. “Meto-lhe a fralda em cima da cabeça.” (vídeo 9) 6. “ (...) C. puxa a fralda da cabeça, com a mão esquerda, (...) ” (vídeo 9) 7. “ Eu meto-lhe a fralda por cima do lado esquerdo da cabeça da C.” (vídeo 9) 8. “Eu meto a ponta da fralda da C. a tapar-lhe, o olho direito. C. fecha os olhos” (vídeo 9) 	8
Interação através do paladar com a fralda- Sem evidências		0
Interação através do olhar com a fralda - Sem evidências		0

<p>Interação através do tato com a chupeta</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “ (...) C. agarra o cordão da chupeta com a mão esquerda.” (vídeo 9) 2. “ (...) C. agarra a chupeta com a mão direita e o cordão com a mão esquerda, (...)” (vídeo 9) 3. “ (...) Com as duas mãos, mete a argola da chupeta na boca e morde.” (vídeo 9) 4. “ (...) Com as duas mãos, C. mete a tetina na chupeta na boca.” (vídeo 9) 5. “ C. tira a mão esquerda da chupeta. (...)” (vídeo 9) 6. “ (...) Mexe no cordão da chupeta com a mão direita.” (vídeo 9) 7. “ (...) Mexe no cordão e na argola da chupeta com a mão direita.” (vídeo 9) - 2 vezes 8. “ (...) Puxa o cordão com a mão direita. A chupeta sai da boca.” (vídeo 9) 9. “ (...) C. abana a chupeta com a mão direita.” (vídeo 9) 10. “ (...) C. agarra o chip da chupeta com duas mãos, olha para a chupeta. Eu dou-lhe carícias na cabeça.” (vídeo 9) 11. “ C. agarra o cordão com a mão direita, e com a mão esquerda agarra o clip. (...)” (vídeo 9) 12. “C. agarra o cordão com a mão direita, e com a mão esquerda agarra o clip e mete o clip na boca.” (vídeo 9) 13. “ C. mexe com as duas mãos no chip da chupeta, enquanto olha para o lado direito.” (vídeo 9) 14. “C (...) com a mão esquerda puxa a chupeta e tira-a da boca.” (vídeo 9) 15. “ (...) C. mete o clip da chupeta, na boca, com a mão direita. (...)” (vídeo 9) 16. “ (...) C. tira da boca, o clip da chupeta, com a mão esquerda.” (vídeo 9) 17. “ (...) Agarra com as duas mãos o clip da chupeta e mete-o na boca.” (vídeo 9) 18. “C. agarra o clip da chupeta, com a mão direita, enquanto trinca o clip. C. Agarra a chupeta com a mão esquerda.” (vídeo 9) 19. “ (...) C. puxa o clip da chupeta, com a mão direita, e o cordão entra na boca. C. trinca o cordão. C. olha para a chupeta.” (vídeo 9) 20. “ (...) C (...) tira o cordão da boca, com a mão direita, (...)” (vídeo 9) 21. “ C. mexe com a mão esquerda no clip, e com a mão direita no cordão da chupeta (...)” (vídeo 9) 22. “ (...) C. mete o clip da chupeta na boca, com a mão esquerda.” (vídeo 9) 23. “ (...) C. tira o clip da chupeta, da boca, com a mão direita, e agarra o chip com as duas mãos.” (vídeo 9) 24. “ (...) C. estica o cordel, na minha direção, agarrando com a mão direita o clip da chupeta. (...)” (vídeo 9) 25. “ (...) C. volta a esticar o cordel, na minha direção, agarrando com a mão direita o clip da chupeta, ela sorri.” (vídeo 9) 26. “ C., com a mão direita, mete o clipe da chupeta na boca dela. A outra mão agarra a chupeta. (...)” (vídeo 9) 27. “ C. volta a tirar o clip da boca, e estica o braço direito para cima. A mão direita agarra o clip da chupeta. C. sorri e olha na minha direção.” (vídeo 9) 28. “ C. mete o clip da chupeta na boca dela, com a mão direita. (...)” (vídeo 9) 29. “ (...) C. tira clip da chupeta na boca dela, com a mão direita.” (vídeo 9) 30. “C. agarra com as duas mãos o clip da chupeta, (...)” (vídeo 9) 31. “ (...) C. tira o clip da chupeta na boca dela, fica a agarrar o clip com a mão esquerda.” (vídeo 9) 32. “ (...) C. agarra com a mão esquerda o clip e com a mão direita a argola da chupeta. (...)” (vídeo 9) 33. “ (...) C. mete o escudo da chupeta na boca, com a mão direita.” (vídeo 9) 34. “ C. mete a tetina da chupeta na boca, com a mão direita.” (vídeo 9) 35. “C. agarra o chip da chupeta com as duas mãos. (...)” (vídeo 9) 36. “ (...) C. agarra o clipe da chupeta, com a mão esquerda. (...)” (vídeo 9) 37. “ (...) C. agarra o clip da chupeta, com as duas mãos, (...)” (vídeo 9) 38. “C. roda o clip da chupeta, com as duas mãos, (...)” (vídeo 9) 39. “ C. agarra o clip da chupeta, com a mão direita e o cordão com a mão esquerda, (...)” (vídeo 9) 40. “C. passa o clip da chupeta, da mão direita para a mão esquerda, (...)” (vídeo 9) 41. “ C. agarra a argola da chupeta com a mão direita e agarra o clip da chupeta com a esquerda.” (vídeo 9) 42. “ (...) A mão esquerda [de C.] está a tocar no cordel.” (vídeo 9) 43. “ C. puxa o cordel da chupeta com a mão esquerda e sorri.” (vídeo 9) 44. “ C. coloca a chupeta na boca com a mão direita, mas mantém a mão esquerda em contacto com o cordel.” (vídeo 9) 45. “C. agarra com as duas mãos o cordel da chupeta.” (vídeo 9) 46. “C. agarra com as duas mãos o clip da chupeta. (...)” (vídeo 9) 47. “ C. agarra com a mão direita o clip da chupeta, com a mão esquerda agarra o cordel da chupeta.” (vídeo 9) 48. “ (...) C. agarra, com as duas mãos, o clip da chupeta.” (vídeo 9) 49. “ (...) Eu tenho a chupeta pendurada na minha mão, deixo a cair sobre o tronco de C.” (vídeo 9) 50. “C. deixa cair a chupeta, no colo.” (vídeo 9) 	<p>51</p>
---	---	-----------

<p>Interação através do paladar com a chupeta</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “ (...) Com as duas mãos, mete a argola da chupeta na boca e morde.” (vídeo 9) 2. “ Com as duas mãos, C. mete a tetina na chupeta na boca.” (vídeo 9) 3. “ C. agarra o cordão com a mão direita, e com a mão esquerda agarra o clip e mete o clip na boca.” (vídeo 9) 4. “ (...) Ela morde o clip da chupeta.” (vídeo 9) 5. “ (...) C. mete o clip da chupeta, na boca, com a mão direita. Eu dou lhe carícias na cabeça.” (vídeo 9) 6. “ C. agarra com as duas mãos o clip da chupeta e mete-o na boca.” (vídeo 9) 7. “ C. agarra o clip da chupeta, com a mão direita, enquanto trinca o clip. C.” (vídeo 9) 8. “ C. (...) agarra o clip da chupeta, com a mão direita e trinca o clip.” (vídeo 9) 9. “ C. puxa o clip da chupeta, com a mão direita, e o cordão entra na boca. C. trinca o cordão. (...)” (vídeo 9) 10. “C. mete o clip da chupeta na boca, com a mão esquerda.” (vídeo 9) 11. “C., com a mão direita, mete o clipe da chupeta na boca dela. (...) trinca o clip da chupeta.” (vídeo 9) 12. “ C. mete o clip da chupeta na boca dela, com a mão direita. (...) trinca o clip da chupeta.” (vídeo 9) 13. “ C. mete o clip da chupeta na boca dela, com as duas mãos.” (vídeo 9) 14. “C. mete o escudo da chupeta na boca, com a mão direita.” (vídeo 9) 15. “ C. mete a tetina da chupeta na boca, com a mão direita.” (vídeo 9) 16. “São visíveis as oscilações da chupeta na boca.” (vídeo 9) 17. “ C. coloca a chupeta na boca com a mão direita, (...)” (vídeo 9) 18. “ (...) São visíveis as oscilações da chupeta na boca.” (vídeo 9) – 5 vezes 	<p>22</p>
<p>Interação através do olhar com a chupeta</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “ C. agarra o chip da chupeta com duas mãos, olha para a chupeta. (...)” (vídeo 9) 2. “ C. agarra o cordão com a mão direita, e com a mão esquerda agarra o clip. C. olha para a chupeta.” (vídeo 9) 3. “ C. puxa o clip da chupeta, com a mão direita, e o cordão entra na boca. C. trinca o cordão. C. olha para a chupeta.” (vídeo 9) 4. “ (...) C. volta a olhar para o cordão da chupeta.” (vídeo 9) 5. “ (...) C. mexe com a mão esquerda no clip, e com a mão direita no cordão da chupeta entanto olha para este.” (vídeo 9) 6. “ C. olha para a chupeta, depois na minha direção, (...)” (vídeo 9) 7. “C. agarra o chip da chupeta com as duas mãos. Ela olha para o cordão.” (vídeo 9) 8. “ C. agarra o clipe da chupeta, com a mão esquerda. E olha para este.” (vídeo 9) 9. “C. roda o clip da chupeta, com as duas mãos, entanto olha para ele.” (vídeo 9) 10. “ C. agarra o clip da chupeta, com a mão direita e o cordão com a mão esquerda, enquanto olha para ele.” (vídeo 9) 11. “C. agarra com as duas mãos o clip da chupeta. Olha para este.” (vídeo 9) 12. “ C. olha para o clipe da chupeta, que tem nas mãos.” (vídeo 9) 	<p>12</p>
<p>Interação através de sons indefinidos com a fralda e chupeta</p>	<p>“ (...) C. olha para a chupeta, depois na minha direção, e emite um som, volta a olhar para a chupeta, depois para mim e emite outra vez um som.” (vídeo 9)</p> <p>“ (...) C. estica o cordel, na minha direção, agarrando com a mão direita o clip da chupeta. C. emite um som.” (vídeo 9)</p> <p>(...) C. agarra com as duas mãos o clip da chupeta, enquanto olha para a minha direção (esquerda), enquanto sorri e emite sons.” (vídeo 9)</p>	<p>3</p>
<p>Interação através de palavras com a fralda e chupeta</p>	<p>Sem evidências</p>	<p>0</p>
<p>Total</p>		<p>96</p>

ANEXO XVII - TABELA DE FREQUÊNCIA DAS EVIDÊNCIAS DE INTERAÇÃO COM O(S) OBJETO(S) DE TRANSIÇÃO - PARTICIPANTE C

Dia de observação	Participante C.									TOTAL
	Interação através do tato (fralda)	Interação através do paladar (fralda)	Interação através do olhar (fralda)	Interação através do tato (chupeta)	Interação através do paladar (chupeta)	Interação através do olhar (chupeta)	Interação através de sons indefinidos (fralda)	Interação através de sons indefinidos (chupeta)	Interação através de palavras (fralda e chupeta)	
24 de Novembro de 2014	22	0	1	20	13	5	0	0	0	61
25 de Novembro de 2014	3	0	0	1	7	0	0	0	0	11
26 de Novembro de 2014	19	0	1	16	12	3	0	1	0	52
1 de Dezembro de 2014	6	0	0	0	19	0	0	0	0	25
2 de Dezembro de 2014	9	0	0	0	9	0	0	0	0	18
3 de Dezembro de 2014	25	2	1	32	29	2	0	0	0	91
9 de Dezembro de 2014	3	0	0	9	14	1	0	0	0	27
10 de Dezembro de 2014	8	0	0	51	22	12	0	3	0	96
TOTAL	95	2	3	129	125	23	0	4	0	381

ANEXO XVIII - TRANSCRIÇÃO DOS VÍDEOS DA PARTICIPANTE R.

Dados do Vídeo 10 - Dia 24 de Novembro de 2014

Duração: 4m:09s

Descrição:

R. está deitado no catre, um adulto está a colocar-lhe a fralda paralela ao corpo, no lado direito deste.

5s – R. agarra a fralda com a mão direita, ele faz sons indefinidos

6s – R. larga a fralda, o adulto mete-lhe a chupeta na boca.

9s – R. mexe a perna direita

13s – R. mexe na argola da chupeta com a mão esquerda, enquanto o adulto lhe conserta o edredom. Deixam-se de ouvir sons indefinidos.

19s – Levanta e baixa a perna direita três vezes, ainda está a mexer na argola da chupeta com a mão esquerda.

20s – R. levanta as duas pernas. O adulto mete-lhe o edredom por cima destas.

25s – R. baixa as pernas, o adulto conserta o edredom.

37s – Não se consegue ver a chupeta, só se vê os cabelos do R.

49s – O adulto senta-se no lado esquerdo do catre do R., ele vira a cabeça para o lado esquerdo e depois para o direito novamente. Continua a não se ver a chupeta.

1m:14s – R. vira a cabeça para o lado esquerdo. Continua a não se ver a chupeta.

1m:16s - R. vira a cabeça para o lado direito. Continua a não se ver a chupeta.

1m:28s - R. vira a cabeça para o lado esquerdo. Continua a não se ver a chupeta.

1m:29s - R. vira a cabeça para o lado direito. Continua a não se ver a chupeta.

1m:34s – R. vira a cabeça para o lado esquerdo. Continua a não se ver a chupeta.

1m:39s - R. vira a cabeça para o lado direito. Continua a não se ver a chupeta.

1m:47s – R. vira a cabeça para o lado esquerdo. Continua a não se ver a chupeta. Ouvem-se sons indefinidos

1m:49s - R. vira a cabeça para o lado direito. Continua a não se ver a chupeta.

2m:23s – R. vira a cabeça para o lado esquerdo. Continua a não se ver a chupeta. Deixa-se de se ouvir sons indefinidos.

2m:24s - R. vira a cabeça para o lado direito. Continua a não se ver a chupeta.

2m:46s – R. vira a cabeça para o lado esquerdo. Continua a não se ver a chupeta.

2m:47s - R. vira a cabeça para o lado direito. Continua a não se ver a chupeta.

4m:09 s – R. parece ter adormecido, o vídeo termina.

Dados do Vídeo 11 - Dia 25 de Novembro de 2014

Duração: 5m:24s

Descrição:

R. está deitado no catre, com o edredom na boca.

45s - Eu abano a chupeta por cima da cara dele.

49s – R. abre a boca. Eu meto-lhe a chupeta na boca.

52s – R. mexe no escudo da chupeta com as duas mãos.

53s – R. tira as mãos da chupeta.

56s – R. mexe com a mão direita no cordão da chupeta.

57s – Eu meto-lhe a fralda em cima do peito do R. mexe na argola da chupeta com a mão direita, e com a mão esquerda mexe na fralda.

1m:17s – a mão esquerda é tapada com o edredom. R. continua a mexer na argola com a mão direita

1m:24s – Eu dou-lhe carícias na cabeça.
1m:25s – Eu paro de lhe fazer carícias na cabeça.
1m:40s – R. apenas mexe na argola da chupeta com o polegar da mão direita
1m:56s – R. tira o dedo polegar direito da argola da chupeta.
2:00s – R. vira a cabeça para o lado esquerdo. A mão direita mexe no edredom.
2:03s – R. vira a cabeça para o lado direito. A mão direita mexe no edredom.
2m:15s – R. mexe na argola da chupeta com a mão direita.
2m:42s – Eu puxo a ponta da fralda e meto a tapar o lado esquerdo da cara do R.
2m:55s – R. tira a mão direita de junto da argola, e com as duas mãos empurra a fralda para baixo.
2m:56s – R. agarra a fralda com a mão direita
2m:58s – R. esfrega a orelha direita com a fralda, agarrando-a com a mão direita.



3m:02s – R. bate com a fralda na orelha direita, usando a mão direita.
3:04s – R. esfrega o olho direito com a fralda, usando a mão direita.
3m:05s – R. passa a fralda, da mão direita para a mão esquerda, da mão esquerda para a mão direita.
3m:07s – R. mete a fralda junto à orelha direita, usando a mão direita.
3m:23s – R. tira a mão direita de cima da fralda.
3m:29s – R. vira a cabeça para o lado esquerdo. A fralda deixa de ter contacto com a cara.
3m:44s – São nítidas as oscilações da chupeta na boca.
4m:26s – Deixam de ser nítidas as oscilações da chupeta na boca.
4m:30s – São nítidas as oscilações da chupeta na boca.
4m:40s – Deixam de ser nítidas as oscilações da chupeta na boca.
4m:52s – São nítidas as oscilações da chupeta na boca.
5m:09s – Deixam de ser nítidas as oscilações da chupeta na boca.
5m:24s – O vídeo acaba, R parece ter adormecido.

Dados do Vídeo 12 - Dia 26 de Novembro de 2014

Duração: 4m:54s

Descrição:

R. está deitado no catre, com os dedos da mão direita na boca.

34s – Quando o R. vê a chupeta a aproximar-se, tira os dedos da boca, e abre a boca. Eu quase lhe meto a chupeta na boca.
 37s – Eu retiro a chupeta de junto da boca. R. Mantem a boca aberta.
 40s – Abano a chupeta junto da boca do R. ele ri-se.
 42s – Meto a chupeta na boca do R.
 43s – R. agarra a chupeta com as duas mãos.
 44s – R. tira a chupeta da boca com as duas mãos. A chupeta fica em cima do peito.
 46s – R. agarra a chupeta a chupeta com as duas mãos e abre a boca. Eu meto a fralda junto ao lado direito do corpo do R.
 47s – R. mete a chupeta na boca, com a mão direita. Eu mudo a fralda para o lado esquerdo do tronco do R.
 40s – R. agarra na fralda com as duas mãos e levanta-a
 52s – R. esfrega a cara com a fralda, usando as duas mãos.
 54s – R. tira a fralda da cara com as duas mãos. A fralda deixa de estar visível.
 57s – R. volta a transportar a fralda até à cara com as duas mãos.
 1m:04s - R. tira a fralda da cara com as duas mãos. A fralda deixa de estar visível.
 1m:08s - R. transporta a fralda, com as duas mãos, até a orelha esquerda.
 1m:09s – O R. bate com a fralda na orelha esquerda quatro vezes, usando as duas mãos.
 1m:24s – Eu meto uma ponta da fralda por cima do olho esquerdo. R. continua a agarra a fralda com as duas mãos.



1m:31s – R. abre a mão esquerda, apenas toca com o polegar esquerdo e com a mão direita na fralda.
 1m:37s – R. esfrega o olho direito com a ponta fralda, agarrada pela mão direita.
 1m:44s – R. tira a mão direita do olho, a fralda cai para cima da chupeta.
 1m:46s – R. agarra a ponta da fralda com a mão direita, mexe nela, desloca-a para baixo e para cima.
 2m:52s – R. fecha os olhos, são visíveis oscilações na chupeta que está na boca, R. ainda mexe com a mão direita na ponta da fralda, e com a mão esquerda agarra a outra ponta.
 2m:57s – R. abre os olhos, eu dou lhe carícias com o meu indicador, na cabeça dele.
 3m:02 R. fecha tem os olhos fechados, eu paro de lhe dar carícias com o meu indicador, na cabeça dele. R. ainda mexe com a mão direita na ponta da fralda, e com a mão esquerda agarra a outra ponta.
 3m:15 – R. abre os olhos.
 3m:24s – R. fecha, abre e volta a fechar os olhos.
 3m:30s – R. liberta a mão direita e vira a cara para o lado esquerdo. A mão esquerda ainda agarra a fralda.
 3m:32s – R. abre os olhos, vira a cara para o lado direito.
 3m:34s - R. fecha os olhos, vira a cara para o lado esquerdo.
 3m:36s – R. com os olhos ainda fechados, vira a cara para o lado direito.
 3m:41s – Deixam de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca, A mão esquerda ainda agarra a fralda.
 3m:56s – Voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
 4m:08s - Deixam de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
 4m:22s - Voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
 4m:34s - Deixam de ser visíveis as oscilações da chupeta na boca.
 4m:54s – R. parece que adormeceu, o vídeo acaba.

Dados do Vídeo 13 - Dia 1 de Dezembro de 2014

Duração: 8m:33s

Descrição:

R. está deitado no catre, com o braço esquerdo esticado, eu estou a abanar-lhe a chupeta no ar. R. emite sons indefinidos, estou a aproximar a chupeta da boca dele.

3s – R. para de emitir sons mas continua com a boca aberta, a chupeta está mais muito próxima da boca, R. continua com o braço esquerdo levantado.



6s. Deixa de ser visível a chupeta e a cara do R. o braço esquerdo está abaixado, e esticado para o lado direito, tal como a cabeça.

11s – R. mexe o braço esquerdo para trás e para a frente.

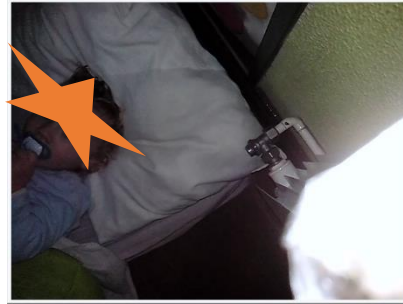
15s- R. agarra o cordel da chupeta, junto à orelha esquerda, com a mão esquerda.

18s – R. desloca o cordel da chupeta da orelha esquerda para o tronco, com a mão esquerda.

20s – R. estica o braço esquerdo para a direita e deixa de ser visível o cordão da chupeta.

30s – R. vira a cabeça para o lado esquerdo, em direção à câmara, tem a chupeta na boca.

34s – R. mexe com a mão esquerda na argola da chupeta que está na boca, enquanto olha em direção à câmara.



41s – R. vira a cabeça para o lado direito, deixa se ser visível a sua cara.

42s – R. provavelmente levantou-se, não é visível no vídeo qualquer parte do seu corpo.

1m:22s – a cabeça do R. volta a aparecer no vídeo, deitada para o lado direito, tem a chupeta na boca, Eu tiro-lhe a almofada, e meto uma fronha na almofada. A fralda aparece ao lado esquerdo da cara do R.

1m:23s – R. esfrega o olho direito, com a mão direita.

1m:26s – R. empurra a fralda com a mão direita.

1m:31s – R. mexe com a mão direita no edredom

1m:39s – R. levanta a cabeça, continua a mexe com a mão direita no edredom

1m:44s – R. baixa a cabeça, ele continua a mexe com a mão direita no edredom.

1m:45s – Eu coloco a almofada com fronha no catre, e deito o R. sobre a almofada e agarro no edredom



1m:53s – R. agarra na fralda com as duas mãos. Ele olha na direção desta.

1m:55s – R. roda a fralda, e liberta a mão esquerda, fica a agarrar a fralda apenas com a mão direita. Ele olha na direção desta.

1m:57s – R. levanta a fralda com a mão direita. Ele olha na direção desta.

1m:59s – R. passa a fralda da mão direita para a esquerda. Ele olha na direção desta.

2m:01s – R. passa a fralda da mão esquerda para a direita. Ele olha na direção desta. Meto-lhe o edredom a meio do tronco.

2m:04s – R. agarra a fralda com as duas mãos, e mexe nela. Ele olha na direção desta.

2m:19s - R. agarra a fralda com as duas mãos, e mexe nela mas vira a cara para o lado direito.

2m:21s – Dou-lhe uma carícia na cabeça com o meu indicador, R. volta a olhar para o lado esquerdo. R. agarra a fralda com as duas mãos, e mexe nela.

2m:26s – R. olha na direção da câmara, ainda agarra com as duas mãos a fralda mas já não mexe.
2m:32s - R. agarra a fralda com as duas mãos, e mexe nela, mas não olha na direção desta, embora esteja a olhar para o lado esquerdo.
2m:36s – R. olha na direção da câmara, ainda agarra com as duas mãos a fralda e mexe nesta.
2m:37s – R. olha na direção da fralda, ainda agarra com as duas mãos a fralda e mexe nesta.
2m:38s – R. agarra na chupeta com a mão direita, a fralda está por cima do braço mas já nenhuma mão lhe agarra.
2m:39s – R tira a chupeta da boca, com a mão direita, e levanta-a para cima, o clipe da chupeta abana no ar.
2m:47s - R. volta a meter a chupeta na boca, com a mão direita, baixa a mão. A mão esquerda agarra a fralda.
2m:51s – R. mexe na chupeta, com a mão direita. A mão esquerda agarra a fralda.
2m:53s – R. tira a chupeta da boca, com a mão direita. Olha na direção dela.
2m:58s – R. olha na direção da câmara, mete a chupeta na boca, com a mão direita, trinca a tetina da chupeta, a mão direita fica a agarrar a chupeta.
3m:03s – R. tira e mete a tetina da chupeta na boca, com a mão direita.
3m:05s – R. tira a tetina da chupeta na boca, olha na direção da câmara e sorri. Duas vezes.
3m:08s – R. mete a tetina da chupeta na boca, olha na direção da câmara.
3m:11s – R tira e mete a tetina da chupeta na boca, com a mão direita. Olha na direção da câmara.
3m:13s – R. morde a tetina da chupeta, a mão direita continua a agarrar a chupeta, a esquerda a fralda.
3m:16s - R tira e mete a tetina da chupeta na boca, com a mão direita. Olha na direção da câmara.
3m:18s – R. deixa a chupeta na boca, tira a mão da chupeta, e mete a mão direita pro cima do edredom, a mão esquerda continua a agarrar a fralda. Olha na direção da câmara.
3m:19s – R. passa com a mão direita na fralda, e levanta-a.
3m:20s – R tira a tetina da chupeta na boca, com a mão direita. Olha na direção da câmara. A mão esquerda já não agarra a fralda.
3m:22s – R mete a chupeta na boca, com a mão direita, morde nesta e olha na direção da câmara.
3m:24s – R tira a chupeta na boca, com a mão direita. Olha na direção da câmara.
3m:25s – R mete a chupeta na boca, com a mão direita, morde nestas 3 vezes. E olha na direção da câmara.
3m:27s - R tira a chupeta na boca, com a mão direita. Olha na direção da câmara.
3m:29s – R mete chupeta na boca, com a mão direita, morde nestas 2 vezes. E olha na direção da câmara.
3m:32s - R tira a chupeta na boca, com a mão direita. Olha na direção da câmara.
3m:34s – R mete chupeta na boca, com a mão direita, morde nestas 2 vezes. E olha na direção da câmara.
3m:37s – R. olha para baixo e depois para cima, tira a mão direita da chupeta e mete-a em cima do edredom.
3m:40s – R. coloca a mão direita por cima da mão esquerda e mexe os dedos
3m:59s – R. afasta a mão direita, esta deixa de estar visível, os dedos da mão esquerda estão afastados.
4m:01s – R. junta as mãos.
4m:09s – R. vira a cabeça, e o braço direito, para o lado direito.
4m:14s – Eu meto a fralda pro cima do lado esquerdo da cara, ele vira ligeiramente a cara para o lado esquerdo.
4m:20s – Eu mexo na mão direita do R., depois dou uma carícia na cara, R. vira a cara para o lado direito (onde estou) e emite gargalhadas).
4m:29s – R. agarra no meu lápis, com a mão direita.
4m:33s - eu tiro-lhe o lápis e meto-lhe a mão direita em cima da fralda, ele agarra a fralda.
4m:36s- Dou carícias na cabeça do R. ele fecha os olhos.
4m:40s – Ele esfrega os olhos com o braço direito.
4m:41s – R. baixa o braço direito e abraça a fralda com os dois braços.
4m:42s – R. afasta os dois braços da fralda e abre os olhos.
4m:45s – R. mete o braço direito por cima da fralda.
4m:51s – R. afasta o braço direito da fralda.
4m:58s – R. olha para baixo e mexe na ponta da fralda, com a mão direita.
5m:14 s -R. Empurra a minha mão, com a mão direita dele.
5m:17s – R. mete o braço direito por cima da fralda.
5m:21s- R. vira a cabeça para o lado direito, deixa-se de ver a cara dele, e o braço direito.
5m:30s – R. permanece com a cara virada para o lado direito, mas vê-se os dedos da mão direita a mexer na ponta da fralda.
5m:34s – Deixa-se de ver a mão direita.
6m:22s – R. mexe com os dedos da mão direita no seu rosto.
6m:27s – R. abraça a fralda com o braço esquerdo, esta fica junto à sua cara, e a tapa-la.
6m:28s – R. baixa a mão esquerda, a fralda fica junto ao rosto.
6m:29s – R. volta a agarrar a fralda com a mão esquerda.
6m:41s – R. vira a cabeça para o lado esquerdo, tem os olhos fechados e a chupeta na boca. Dou-lhe carícias na cabeça.

7m:08s – Paro de dar carícias na cabeça do R.
7m:23s – São visíveis oscilações da chupeta na boca do R.
7m:29s – Deixam de ser visíveis oscilações da chupeta na boca do R.
7m:41s – São visíveis oscilações da chupeta na boca do R.
7m:57s - Deixam de ser visíveis oscilações da chupeta na boca do R.
8m:33s – R. parece estar a dormir, acaba o filme.

Dados do Vídeo 14 - Dia 2 de Dezembro de 2014

Duração: 10m:00s

Descrição:

R. está deitado no catre, a olhar na direção da câmara. A chupeta e a fralda não estão visíveis. Eu conserto o R.
13s – R. olha para o lado direito, deixa de se ver a cara dele.
23s – Eu viro ligeiramente o catre, R. vira a ca cara para o lado esquerdo.
25s – Meto-lhe a fralda em cima do tronco, R. agarra com a mão esquerda.
26s – R. afasta a fralda, esta deixa de estar visível, eu mostro a chupeta ao R. ele levanta o braço direito para cima
29s – R. agarra o cordão da chupeta com a mão direita.
30s – R. mete a chupeta na boca, com a mão direita.
32s – R. tira a chupeta da boca, agarra-a com as duas mãos e olha para esta



36s – R. mete a chupeta na boca com a mão direita.
39s – R. vira o tronco para o lado esquerdo, a mão esquerda faz força contra o catre.
40s – R. mete-se de joelhos no catre
45s – Parece que R. saiu do catre, não se vê nenhuma parte do corpo de R.
1m:40s – Eu deito o R. de novo no catre. Tem a chupeta na boca.
1m:54s- Meto a fralda em cima da cara do R.,
1m:55s – R. agarra, com as duas mãos, a fralda.
1m:56s – R. afasta a fralda da cara, a fralda deixa de ficar visível.
1m:57s – R. emite gargalhadas a olhar para o lado direito, na minha direção.
2m:00s – R. transporta a fralda para cima da cabeça, com as duas mãos.



2m:07s – R. tira a fralda de junto da cara, com as duas mãos, a fralda deixa de estar visível.
2m:11s – R. transporta a fralda para cima da cabeça, com as duas mãos.
2m:13s – R. bate com as duas mãos na cabeça em cima da fralda.
2m:15 - R. tira a fralda de junto da cara, com as duas mãos, a fralda deixa de estar visível.
2m:19s – R. agarra a fralda com a mão esquerda.
2m:22s – Deixa-se de ver metade da cara do R.
2m:34s – R. esfrega o olho direito com a mão direita, e o olho esquerdo com a mão esquerda.
2m:36s – R. liberta as mãos, eu dou-lhe carícias na cabeça. Só se vê o cabelo do R. e o braço esquerdo.
2m:59s – Deixo de dar carícias na cabeça do R.
3m:01s – R. vira a cabeça para o lado esquerdo.
3m:09s - R. vira a cabeça para o lado direito.
3m:11s – R. vira a cabeça para o lado esquerdo.
3m:14s - R. vira a cabeça para o lado direito.
3m:26s – R. esfrega os olhos, a fralda está por cima dos dois braços, perpendicular ao corpo.
3m:30s - R. vira a cabeça para o lado esquerdo.
3m:31s - R. vira a cabeça para o lado direito.
3m:40s - R. vira a cabeça para o lado esquerdo. Dou lhe carícias na cabeça.
3m:41s – R. esfrega os olhos com as duas mãos.
3m:44s – Eu paro de fazer carícias cabeça do R.
3m:46s - R. vira a cabeça para o lado direito.
3m:48s – R. vira a cabeça para o lado esquerdo.
3m:50s - R. vira a cabeça para o lado direito.
3m:51s – R. vira a cabeça para o lado esquerdo.
3m:53s - R. vira a cabeça para o lado direito. Eu volto a fazer-lhe carícias na cabeça.
4m:02s – Eu paro de lhe fazer carícias na cabeça.
4m:09s – R. esfrega os olhos com os dois olhos.
4m:10s – R. para de esfregar os olhos.
4m:12s - R. vira a cabeça para o lado esquerdo.
4m:19s – R. agarra a fralda com o braço esquerdo.
4m:21s – R. esfrega, com a fralda, o olho esquerdo, usando a mão esquerda.
4m:26s – Eu puxo o R. mais para cima.
4m:28s R. agarra a fralda com as duas mãos.
4m:30s – Eu conserto o edredom do R. e este fica-lhe a tapar as mãos.
4m:47s – O R. abana a mão direita e vira a cara para o lado direito.
5m:01s – O R. vira a cabeça para o lado direito, e empurra o edredom para baixo com a mão direita.
5m:03s – R. agarra o catre com a mão direita.
5m:09s – R. levanta a mão direita para cima.
5m:11s – Volto a agachar o R.

5m:15s – R. fecha os olhos.
5m:21s – R. abrir os olhos.
5m:27s – R. esfrega os olhos com a mão direita.
5m:32s – Eu meto-lhe a fralda junto à cara.
5m:35s- R. mexe na fralda com a mão direita. Tem os olhos fechados.
5m:41s – R. encosta a fralda aos olhos, com a mão direita.
5m:52s – Eu faço carícias na cabeça do R.
5m:56s – R. tira a mão direita de cima da fralda, mete a mão em cima do edredom.
6m:03s – R. afasta o edredom com a mão direita, a mão direita deixa-se de ver. A mão esquerda mexe na fralda.
6m:16s – A mão esquerda para de mexer. Tem os olhos fechados.
6m: 28s – O braço esquerdo puxa a fralda para junto do tronco.
6m:48s – São visíveis oscilações da chupeta na boca.
6m:59s – Deixam de ser visíveis oscilações da chupeta na boca.
7m:12s – São visíveis oscilações da chupeta na boca.
7m:20s – Deixam de ser visíveis oscilações da chupeta na boca.
7m:26s - São visíveis oscilações da chupeta na boca.
7m:36s – Deixam de ser visíveis oscilações da chupeta na boca. Eu paro de fazer carícias na cabeça do R.
7m:52s - São visíveis oscilações da chupeta na boca.
8m:06s – Deixam de ser visíveis oscilações da chupeta na boca.
8m:34s - São visíveis oscilações da chupeta na boca.
8m:43s – Deixam de ser visíveis oscilações da chupeta na boca.
9m:05s - São visíveis oscilações da chupeta na boca.
9m:11s – Deixam de ser visíveis oscilações da chupeta na boca.
10m:00s – O vídeo acaba, parece que o R. adormeceu.

Dados do Vídeo 15 - Dia 3 de Dezembro de 2014

Duração:10m:00s

Descrição:

R. está deitado no catre, ainda não é visível a chupeta nem a fralda, R. puxa o lençol para baixo.

5s – Eu meto-lhe a fralda em cima do tronco do R.

11s – Eu meto-lhe o edredom por cima do tronco do R.

17s – Meto a chupeta em cima do tronco do R.

23s – R. agarra na chupeta com a mão direita.

24s – R. mete a chupeta na boca, com a mão direita.

33s – R. levanta-se do catre

1m:18s – Eu deito o R. no catre, tem a chupeta na boca.

1m:22s – R. emite gargalhadas, olhando na minha direção.

1m:24s – Meto a fralda em cima do tronco, R. agarra com o braço esquerdo.

1m:28s – R. bate com os dedos na ponta da fralda, três vezes.

1m:51s – R. levanta ligeiramente o tronco para cima e baixa de novo.

1m:54s – Faço uma carícia na cara do R.

1m:59s – R. olha na direção da câmara (que está em cima da sua cabeça)

2m:15s – R. esfrega os olhos, com a mão direita.

2m:18s – R. senta-se no catre.

2m:31s – Volto a consertar R. Meto-lhe a fralda perto do rosto.

2m:36s – R. olha na minha direção, e emite uma gargalhada, eu dou lhe carícias na cabeça.

2m:41s – R. olha na minha direção e emite outra gargalhada.

2m:50s – Paro de fazer carícias na cabeça do R., ele vira a cara para o lado esquerdo.

2m:55s – R. mexe nas mangas da camisola. A fralda está junto ao peito.
3m:01s – R. mexe com a mão direita na esquerda e olha para estas.
3m:21s - R. senta-se no catre.
3m:24s - Volta a consertar R.
3m:27s - R. olha na minha direção, e emite duas gargalhadas.
3m:30s – R. volta a sentar-se no catre.
3m:33s - Volta a consertar R.
3m:34s - R. olha na minha direção, e emite uma gargalhada.
3m:35s – R. vira a cara para o lado esquerdo. São visíveis oscilações na chupeta na boca.
4m:12s – R. volta a sentar-se no catre.
4m:17s – R. deixa de aparecer no vídeo.
4m:50s – Volta a deitar o R. no catre. Desta vez, de barriga para baixo.
4m:52s – R. mexe com os dedos da mão direita na fralda.
5m:19s – R. estica o braço esquerdo na minha direção.
5m:22s – R. levanta o tronco e olha para o espelho.
5m:27 – R. bate com as mãos no espelho.
5m:30s – R. senta-se no catre
5m: 34 s - R. volta a mexer no espelho.
5m:41s – R. tira as mãos do espelho.
5m: 44 s - R. volta a mexer no espelho.
5m:45s – R. tira as mãos do espelho.
5m: 52s – R. levanta-se, fica em cima do catre levantado, mete as mãos no espelho.
5m:56s – R. baixa-se.
5m:58s – Eu ajudo o R. a deitar-se.
6m:04s - R. volta a mexer no espelho, deitado.
6m:16s – Meto a fralda entre o braço esquerdo do R. ele abraça-a.
6m:17s – R. mete a fralda para o lado direito, com a mão esquerda. Fica a agarrar a fralda com a mão esquerda
6m:21s – R. volta a mexer no espelho, com a mão esquerda
6m:27s – R. tira a mão esquerda do espelho.
6m:29- R. bate no espelho com a mão esquerda.
6m:30s – Eu afasto-o do espelho, meto-lhe a fralda por cima da orelha esquerda, dou-lhe carícias na cabeça
6m:31s – R. volta a esticar a mão esquerda na direção do espelho mas não lhe consegue tocar.
6m:42s – R. estica o tronco para cima. A fralda de cima do corpo do R..
6m:55s – R. volta a deitar para baixo o tronco para baixo, com a minha ajuda. Coloco-lhe a fralda por cima da cara a tapar apenas o cabelo. Está com a cara virada para o lado direito. Faço-lhe carícias na cabeça. Não se consegue ver a chupeta.
7m:21s – R. esfrega os olhos com a mão esquerda. A fralda sai de cima da cabeça.
7m:31s - R. para de esfregar os olhos.
8m:03s - Mexe a cabeça ligeiramente, a chupeta fica visível. Está na boca.
8m18s – Meto-lhe a fralda por cima do lado direito da cara, apenas se nota o cabelo. A chupeta não fica visível. Faço-lhe carícias na cara.
9m:06s – Paro de fazer carícias na cara do R.
10m:00s – O vídeo acaba, parece que R. adormeceu.

Dados do Vídeo 16 - 9 De Dezembro de 2014

Duração: 6m:52s

Descrição:

R. está deitado no catre com a boca aberta. Eu abano-lhe a chupeta.
5s – R. levanta a mão direita.
9s – Eu meto-lhe a chupeta na boca.
10s – R. mexe na chupeta com as duas mãos
11s – R. vira a chupeta, dentro da boca, com ajuda da sua mão direita.

12s – R. estica o braço direito.
 17s- R. toca no espelho com as duas mãos.
 24s – R. senta-se no catre, virado para o espelho.
 26s – R. bate com as mãos no espelho e levanta-se, só se vê as pernas.
 39s -R. Mexe no radiador, onde está a câmara.
 45s. R. fica de pé, no catre, tira as mãos do radiador.
 48s – Eu deito o R. conserto o edredom e coloco a fralda por cima da cara.
 1m:04s – R. levanta o tronco para cima.
 1m:11s – R. volta a levantar-se apoiando-se no radiador
 1m:31s - Eu deito o R. conserto o edredom e coloco a fralda perto da cara, a chupeta sai da boca.
 1m: 37s – R. mete a chupeta na boca, com a mão direita.
 1m:52s – R. mexe na fralda com o indicador e com o polegar da mão direita.
 2m:08s – R. levanta o tronco para cima.
 2m:10s – Eu meto uma mão nas costas do R., ele baixa o tronco para baixo.
 2m:12s - R. levanta e baixa o tronco para cima. Olha para a direita e sorri na minha direção. A chupeta continua na boca.
 2m:14s - R. levanta e baixa o tronco para cima. Olha para a direita e sorri na minha direção. A chupeta continua na boca.
 2m:17s - R. levanta o tronco, olha para a direita
 2m:20s- Faça-lhe uma carícia na cabeça.
 2m:24s – R. senta-se.
 2m:25s – Eu deito-o R.
 2m:31s – Meto a fralda por cima do lado esquerdo da cara. R. levanta o braço esquerdo e mete no espelho.
 2m:33s – R. bate três vezes com a mão esquerda no espelho. Faça-lhe carícias na cabeça.
 2m:36s – R. bate com a mão esquerda no espelho (oito vezes). Paro de lhe carícias na cabeça.
 2m:52s – Eu levanto o R. e deito-o mais em baixo, onde não alcança o espelho. Ele estica os braços em direção a este.
 2m:59s – Meto-lhe a fralda junto troco, no lado esquerdo, perto do rosto do R..
 3m:00s – R. esfrega os olhos com a mão esquerda.
 3m:03s – R. para de esfregar os olhos, dou-lhe carícias na cabeça. R. tem os olhos fechados.
 3m:08s – Paro de dar carícias na cabeça do R. ele mexe com a mão esquerda na fralda.
 3m:11s – Dou carícias na cabeça da R. Ele pára de mexer na fralda.
 3m:27s – Paro de dar carícias na cabeça do R.
 3m:48s – Dou uma carícia na cabeça do R., ele abre os olhos.
 3m:50s – R. afasta a fralda de junto da cara, com a mão esquerda.
 3m:57s – R. fecha os olhos, são visíveis oscilações na chupeta do R.
 3m:59s – R. abre os olhos e fecha os olhos, eu dou carícias na cabeça do R..
 4m:04s - Eu paro de fazer carícias na cabeça do R., ele abre olhos.
 4m:32s - Eu dou carícias na cabeça do R., ele fecha os olhos, deixam de ser visíveis oscilações na chupeta do R.
 4m:41s – R. levanta o tronco. Eu deito-o. A fralda fica em cima do braço esquerdo.
 4m:56s – R. mexe na fralda com o polegar esquerdo.
 5m:06s – R. para de mexer o polegar.
 5m:24s – R. fecha os olhos.
 5m:59s – São visíveis oscilações na chupeta na boca.
 6m:08s - deixam de ser visíveis oscilações na chupeta na boca.
 6m: 30s - São visíveis oscilações na chupeta na boca.
 6m:37s - deixam de ser visíveis oscilações na chupeta na boca.
 6m:52s – R. parece que adormeceu. O vídeo acabou.

Dados do Vídeo 17 - Dia 10 de Dezembro de 2014

Duração: 4m:58s

Descrição:

R. está deitado no catre.

15s – Eu coloco-lhe a fralda em cima do tronco e da cara.

18s – R. afasta a fralda, com as duas mãos.

20s – R. abraça a fralda, junto da cara, com as duas mãos.



25s – Meto-lhe a chupeta no tronco, R. abre a boca e olha para esta.

28s – Meto-lhe a chupeta na boca.

29s- R. agarra e vira a chupeta, com a mão direita.

33s – R. senta-se no catre.

39s – Eu deito o R de barriga para baixo, e com a cabeça virada para a direita. Não se vê a chupeta.

57s – R. levanta e baixa o tronco duas vezes.

1m:09s – R. esfrega os olhos com a mão esquerda.

1m:10s - Faço carícias na cabeça do R.

1m:18s – R. agarra na fralda com a mão esquerda e esfrega os olhos.

1m:23s – Paro de fazer carícias na cabeça do R., ele para de esfregar os olhos.

1m:24s – R. levanta o tronco.

1m:35s – R. desaparece da imagem.

1m:37s – Eu deito o R., ele está sem chupeta. Emite sons indefinidos, olhando para a direção do cordão desta, parece que as mãos agarram qualquer coisa, parece ser a chupeta mas não é nítido.

1m:51s – Era mesmo a chupeta, R. abana a chupeta no ar, com a mão esquerda, e emite sons indefinidos.

1m:54s – R. mete a chupeta na boca, com a mão esquerda, e levanta o tronco ao mesmo tempo.

2m:03s – R. baixa o tronco, apenas vê o cabelo.

2m:21s – R. agarra a fralda junto à orelha esquerda.

2m:59s – Faço carícias na cabeça do R.

3m:32s – R. afasta o braço da fralda. No entanto esta continua em contacto com a cara. Paro dar carícias na cabeça do R.

3m:49s – R. mexe ligeiramente a cabeça. Continua a ver-se só o cabelo.

4m:58s – Não se vê movimentos há cerca de um minuto, R. parece estar a dormir. O vídeo acaba.

ANEXO XIX –PARTICIPANTE R. - EVIDÊNCIAS DE INTERAÇÃO COM O(S) OBJETO(S) DE TRANSIÇÃO POR DIAS DE OBSERVAÇÃO

QUADRO VIX - PARTICIPANTE R - EVIDÊNCIAS DE INTERAÇÃO-24/11/2014

Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do tato com a fralda	“ R. agarra a fralda com a mão direita, (...)” (vídeo 10) “R. está deitado no catre, um adulto está a colocar-lhe a fralda paralela ao corpo, no lado direito deste.” (vídeo 10)	2
Interação através do paladar com a fralda -Sem evidências		0
Interação através do olhar com a fralda- Sem evidências		0
Interação através do tato com a chupeta	“ R. mexe na argola da chupeta com a mão esquerda, (...)” (vídeo 10)	1
Interação através do paladar com a chupeta	“R. larga a fralda, o adulto mete-lhe a chupeta na boca.” (vídeo 10)	1
Interação através do olhar, com a chupeta - Sem evidências		0
Interação através de sons indefinidos com a fralda	“ R. agarra a fralda com a mão direita, ele faz sons indefinidos.” (vídeo 10)	1
Interação através de sons indefinidos com a chupeta- Sem evidências		0
Interação através de palavras (fralda e chupeta-)Sem evidências		0
Total:		5

QUADRO X - PARTICIPANTE R- EVIDÊNCIAS DE INTERAÇÃO – 25/11/2014

Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do tato com a fralda	<ol style="list-style-type: none"> 1. “ (...) R. mexe na argola da chupeta com a mão direita, e com a mão esquerda mexe na fralda.” (vídeo 11) 2. “R. (...) com as duas mãos empurra a fralda para baixo.” (vídeo 11) 3. “ R. agarra a fralda com a mão direita.” (vídeo 11) 4. “R. esfrega a orelha direita com a fralda, agarrando-a com a mão direita.” (vídeo 11) 5. “R. bate com a fralda na orelha direita, usando a mão direita.” (vídeo 11) 6. “ R. esfrega o olho direito com a fralda, usando a mão direita.” (vídeo 11) 7. “ R. passa a fralda, da mão direita para a mão esquerda, da mão esquerda para a mão direita.” (vídeo 11) 8. “ R. mete a fralda junto à orelha direita, usando a mão direita.” (vídeo 11) 9. “ Eu meto-lhe a fralda em cima do peito do R. (...)” (vídeo 11) 10. “ Eu puxo a ponta da fralda e meto a tapar o lado esquerdo da cara do R.” (vídeo 11) 	10
Interação através do paladar com a fralda- Sem evidências		0
Interação através do olhar com a fralda- Sem evidências		0
Interação através do tato com a chupeta	<ol style="list-style-type: none"> 1. “R. mexe no escudo da chupeta com as duas mãos.” (vídeo 11) 2. “R. mexe com a mão direita no cordão da chupeta.” (vídeo 11) 3. “ (...) R. mexe na argola da chupeta com a mão direita, (...)” (vídeo 11) 4. “ (...) R. continua a mexer na argola com a mão direita.” (vídeo 11) 5. “ (...) R. apenas mexe na argola da chupeta com o polegar da mão direita.” (vídeo 11) 6. “ (...) R. mexe na argola da chupeta com a mão direita.” (vídeo 11) 	6
Interação através do paladar com a chupeta	“ (...) Eu abano a chupeta por cima da cara dele. (...) R. abre a boca. Eu meto-lhe a chupeta na boca.” (vídeo 11) “ São nítidas as oscilações da chupeta na boca.” (vídeo 11) – 3 vezes	4
Interação através do olhar, com a chupeta- Sem evidências		0
Interação através de sons indefinidos com a fralda e chupeta-Sem evidências		0
Interação através de palavras com a fralda e chupeta-Sem evidências		0
Total:		20

QUADRO XI- PARTICIPANTE R- EVIDÊNCIAS DE INTERAÇÃO – 26/11/2014

Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do tato com a fralda	<ol style="list-style-type: none"> 1. “R. agarra na fralda com as duas mãos e levanta-a” (vídeo 12) 2. “R. esfrega a cara com a fralda, usando as duas mãos.” (vídeo 12) 3. “R. volta a transportar a fralda até à cara com as duas mãos.” (vídeo 12) 4. “R. transporta a fralda, com as duas mãos, até a orelha esquerda.” (vídeo 12) 5. “O R. bate com a fralda na orelha esquerda quatro vezes, usando as duas mãos.” (vídeo 12) 6. “R. continua a agarra a fralda com as duas mãos.” (vídeo 12) 7. “R. abre a mão esquerda, apenas toca com o polegar esquerdo e com a mão direita na fralda”. (vídeo 12) 8. “R. esfrega o olho direito com a ponta fralda, agarrada pela mão direita.” (vídeo 12) 9. “R. agarra a ponta da fralda com a mão direita, mexe nela, desloca-a para baixo e para cima.” (vídeo 12) 10. “(...) R. ainda mexe com a mão direita na ponta da fralda, e com a mão esquerda agarra a outra ponta.” (vídeo 12) 11. “(...) R. ainda mexe com a mão direita na ponta da fralda, e com a mão esquerda agarra a outra ponta.” (vídeo 12) 12. “(...) A mão esquerda ainda agarra a fralda.” (vídeo 12) 13. “(...) Eu meto a fralda junto ao lado direito do corpo do R.” (vídeo 12) 14. “(...) Eu mudo a fralda para o lado esquerdo do tronco do R.” (vídeo 12) 15. “Eu meto uma ponta da fralda por cima do olho esquerdo. (...)” (vídeo 12) 	15
Interação através do paladar com a fralda - Sem evidências		0
Interação através do olhar com a fralda- Sem evidências		0
Interação através do tato com a chupeta	<ol style="list-style-type: none"> 1. “R. agarra a chupeta com as duas mãos.” (vídeo 12) 2. “R. tira a chupeta da boca com as duas mãos.” (vídeo 12) 3. “R. agarra a chupeta a chupeta com as duas mãos e abre a boca. (...)” (vídeo 12) 4. “R. mete a chupeta na boca, com a mão direita. (...)” (vídeo 12) 5. “A chupeta fica em cima do peito.” (vídeo 12) 	5
Interação através do paladar com a chupeta	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Quando o R. vê a chupeta a aproximar-se, tira os dedos da boca, e abre a boca. Eu quase lhe meto a chupeta na boca.” (vídeo 12) 2. “Eu retiro a chupeta de junto da boca. R. Mantem a boca aberta.” (vídeo 12) 3. “Meto a chupeta na boca do R.” (vídeo 12) 4. “R. mete a chupeta na boca, com a mão direita.” (vídeo 12) 5. “(...) São visíveis oscilações na chupeta que está na boca, (...)” (vídeo 12) 6. “(...) Voltam a ser visíveis as oscilações da chupeta na boca. (vídeo 12) – 2 vezes 	7
Interação através do olhar com a chupeta- Sem evidências		0
Interação através de sons indefinidos com a fralda e chupeta-Sem evidências		0
Interação através de palavras com a fralda e chupeta -)Sem evidências		0
Total:		27

QUADRO XII - PARTICIPANTE R- EVIDÊNCIAS DE INTERAÇÃO –1/12/2014

Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do tato com a fralda	<ol style="list-style-type: none"> 1. “R. empurra a fralda com a mão direita.” (vídeo 13) 2. “R. agarra na fralda com as duas mãos. (...)” (vídeo 13) 3. “R. roda a fralda, e liberta a mão esquerda, fica a agarrar a fralda apenas com a mão direita. (...)” (vídeo 13) 4. “R. levanta a fralda com a mão direita. (...)” (vídeo 13) 5. “R. passa a fralda da mão direita para a esquerda. (...)” (vídeo 13) 6. “R. passa a fralda da mão esquerda para a direita. (...)” (vídeo 13) 7. “R. agarra a fralda com as duas mãos, e mexe nela. (...)” (vídeo 13) – 7 vezes 8. “(...) A mão esquerda agarra a fralda.” (vídeo 13) 9. “R. (...) a mão direita fica a agarrar a chupeta.” (vídeo 13) 10. “R. morde a tetina da chupeta, a mão direita continua a agarrar a chupeta, a esquerda a fralda.” (vídeo 13) 11. “R. passa com a mão direita na fralda, e levanta-a.” (vídeo 13) 12. “Eu (...) meto-lhe a mão direita em cima da fralda, ele agarra a fralda.” (vídeo 13) 13. “R. baixa o braço direito e abraça a fralda com os dois braços.” (vídeo 13) 14. “R. olha para baixo e mexe na ponta da fralda, com a mão direita.” (vídeo 13) 15. “R. permanece com a cara virada para o lado direito, mas vê-se os dedos da mão direita a mexer na ponta da fralda.” (vídeo 13) 16. “(...) R. volta agarrar a fralda com a mão esquerda.” (vídeo 13) 17. “(...) A fralda aparece ao lado esquerdo da cara do R.” (vídeo 13) 18. “(...) A fralda está por cima do braço (...)” (vídeo 13) 19. “R. mete o braço direito por cima da fralda.” -2 Vezes (vídeo 13) 20. “R. abraça a fralda com o braço esquerdo, esta fica junto à sua cara, e a tapa-la.” (vídeo 13) 21. “R. baixa a mão esquerda, a fralda fica junto ao rosto.” (vídeo 13) 22. “Eu meto a fralda para cima do lado esquerdo da cara, ele vira ligeiramente a cara para o lado esquerdo.” (vídeo 13) 	29
Interação através do paladar com a fralda - Sem evidências		0
Interação através do olhar com a fralda	<ol style="list-style-type: none"> 1. “R. agarra na fralda com as duas mãos. Ele olha na direção desta.” (vídeo 13) 2. “R. roda a fralda, e liberta a mão esquerda, fica a agarrar a fralda apenas com a mão direita. Ele olha na direção desta.” (vídeo 13) 3. “R. levanta a fralda com a mão direita. Ele olha na direção desta.” (vídeo 13) 4. “R. passa a fralda da mão direita para a esquerda. Ele olha na direção desta.” (vídeo 13) 5. “R. passa a fralda da mão esquerda para a direita. Ele olha na direção desta. (...)” (vídeo 13) 6. “R. agarra a fralda com as duas mãos, e mexe nela. Ele olha na direção desta.” (vídeo 13) 7. “R. olha na direção da fralda, ainda agarra com as duas mãos a fralda e mexe nesta.” (vídeo 13) 	7
Interação através do tato com a chupeta	<ol style="list-style-type: none"> 1. “R. agarra o cordel da chupeta, junto à orelha esquerda, com a mão esquerda.” (vídeo 13) 2. “R. desloca o cordel da chupeta da orelha esquerda para o tronco, com a mão esquerda.” (vídeo 13) 3. “R. mexe com a mão esquerda na argola da chupeta que está na boca, (...)” (vídeo 13) 4. “R. agarra na chupeta com a mão direita, a fralda está por cima do braço (...)” (vídeo 13) 5. “R. tira a chupeta da boca com a mão direita e levanta-a para cima, o clipe da chupeta abana no ar.” (vídeo 13) 6. “R. volta a meter a chupeta na boca, com a mão direita, (...)” (vídeo 13) 7. “R. mexe na chupeta, com a mão direita. (...)” (vídeo 13) 8. “R. tira a chupeta da boca, com a mão direita. (...)” (vídeo 13) 9. “R. (...) mete a chupeta na boca, com a mão direita, trinca a tetina da chupeta, a mão direita fica a agarrar a chupeta.” (vídeo 13) 10. “R. tira e mete a tetina da chupeta na boca, com a mão direita.” (vídeo 13) 11. “R. tira a tetina da chupeta na boca, (...)” Duas vezes. (vídeo 13) 12. “R. mete a tetina da chupeta na boca, (...)” (vídeo 13) 13. “R. tira e mete a tetina da chupeta na boca, com a mão direita. (...)” (vídeo 13) 14. “R. morde a tetina da chupeta, a mão direita continua a agarrar a chupeta, a esquerda a fralda.” (vídeo 13) 15. “R. tira e mete a tetina da chupeta na boca, com a mão direita. (...)” (vídeo 13) 16. “R. tira a tetina da chupeta na boca, com a mão direita. (...)” (vídeo 13) 17. “R. mete a chupeta na boca, com a mão direita, morde nesta (...)” (vídeo 13) 18. “R. tira a chupeta na boca, com a mão direita. (...)” (vídeo 13) 19. “R. mete a chupeta na boca, com a mão direita, morde nesta 3 vezes. (...)” (vídeo 13) 20. “R. tira a chupeta na boca, com a mão direita. (...)” (vídeo 13) 21. “(...) R mete chupeta na boca, com a mão direita, morde nesta 2 vezes. (...)” (vídeo 13) 22. “R tira a chupeta na boca, com a mão direita. (...)” (vídeo 13) 23. “R mete chupeta na boca, com a mão direita, morde nesta 2 vezes. (...)” (vídeo 13) 	24

Interação através do paladar com a chupeta	<ol style="list-style-type: none"> 1. “R. está deitado no catre, com o braço esquerdo esticado, eu estou a abanar-lhe a chupeta no ar. R. emite sons indefinidos, estou a aproximar a chupeta da boca dele.” (vídeo 13) 2. “R. para de emitir sons mas continua com a boca aberta, a chupeta está mais muito próxima da boca, (...)” (vídeo 13) 3. “R. (...) tem a chupeta na boca.” (vídeo 13) 4. “R. mexe com a mão esquerda na argola da chupeta que está na boca, (...)” (vídeo 13) 5. “(...) R. (...) tem a chupeta na boca, (...)” (vídeo 13) 6. “R. volta a meter a chupeta na boca, com a mão direita, baixa a mão. (...)” (vídeo 13) 7. “R. (...) mete a chupeta na boca, com a mão direita, trinca a tetina da chupeta, a mão direita fica a agarrar a chupeta.” (vídeo 13) 8. “R. tira e mete a tetina da chupeta na boca, com a mão direita.” (vídeo 13) – 2 vezes 9. “R. mete a tetina da chupeta na boca, (...)” (vídeo 13) 10. “R tira e mete a tetina da chupeta na boca, com a mão direita. (...)” (vídeo 13) 11. “R. morde a tetina da chupeta, (...)” (vídeo 13) 12. “R tira e mete a tetina da chupeta na boca, com a mão direita. (...)” (vídeo 13) 13. “R. deixa a chupeta na boca, (...)” (vídeo 13) 14. “R mete a chupeta na boca, com a mão direita, morde nesta (...)” (vídeo 13) 15. “R mete a chupeta na boca, com a mão direita, morde nestas 3 vezes. (...)” (vídeo 13) 16. “ (...) R mete chupeta na boca, com a mão direita, morde nesta 2 vezes. (...)” (vídeo 13) – 2 vezes 17. “R. vira a cabeça para o lado esquerdo, tem os olhos fechados e a chupeta na boca. (...)” (vídeo 13) 18. “São visíveis oscilações da chupeta na boca do R.” (Vídeo 13) – 2 vezes 19. “R. mete a chupeta na boca, com a mão esquerda (...)” (vídeo 17) 	22
Interação através do olhar, com a chupeta	“R. tira a chupeta da boca, com a mão direita. Olha na direção dela.” (vídeo 13)	1
Interação através de sons indefinidos com a chupeta	“R. está deitado no catre, com o braço esquerdo esticado, eu estou a abanar-lhe a chupeta no ar. R. emite sons indefinidos, estou a aproximar a chupeta da boca dele.” (vídeo 13)	1
Interação através de sons indefinidos com a fralda - Sem evidências		0
Interação através de palavras (fralda e chupeta)- Sem evidências		0
Total:		84

QUADRO XIII -PARTICIPANTE R- EVIDÊNCIAS DE INTERAÇÃO–2/12/2014

Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do tato com a fralda	<ol style="list-style-type: none"> 1. “ (...) Meto-lhe a fralda em cima do tronco, R. agarra com a mão esquerda.” (vídeo 14) 2. “R. agarra, com as duas mãos, a fralda.” (vídeo 14) 3. “R. transporta a fralda para cima da cabeça, com as duas mãos.” (vídeo 14) – 2 vezes 4. “R. tira a fralda de junto da cara, com as duas mãos, a fralda deixa de estar visível.” (vídeo 14) 5. “R. bate com as duas mãos na cabeça em cima da fralda.” (vídeo 14) 6. “R. tira a fralda de junto da cara, com as duas mãos, a fralda deixa de estar visível.” (vídeo 14) 7. “R. agarra a fralda com a mão esquerda.” (vídeo 14) 8. “R. esfrega, com a fralda, o olho esquerdo, usando a mão esquerda.” (vídeo 14) 9. “R. agarra a fralda com as duas mãos.” (vídeo 14) 10. “R. mexe na fralda com a mão direita. (...)” (vídeo 14) 11. “R. encosta a fralda aos olhos, com a mão direita.” (vídeo 14) 12. “ (...) A mão esquerda mexe na fralda.” (vídeo 14) 13. “Meto a fralda em cima da cara do R.” (vídeo 14) 14. “R. agarra a fralda com o braço esquerdo.” (vídeo 14) 15. “R. esfrega os olhos, a fralda está por cima dos dois braços, perpendicular ao corpo.” (vídeo 14) 16. “Eu meto-lhe a fralda junto à cara.” (vídeo 14) 17. “O braço esquerdo puxa a fralda para junto do tronco.” (vídeo 14) 	18
Interação através do paladar com a fralda -Sem evidências		0
Interação através do olhar com a fralda - Sem evidências		0
Interação através do tato com a chupeta	<ol style="list-style-type: none"> 1. “R. agarra o cordão da chupeta com a mão direita.” (vídeo 14) 2. “R. mete a chupeta na boca, com a mão direita.” (vídeo 14) 3. “R. tira a chupeta da boca, agarra-a com as duas mãos e olha para esta” (vídeo 14) 4. “R. mete a chupeta na boca com a mão direita.” (vídeo 14) 	4
Interação através do paladar com a chupeta	<ol style="list-style-type: none"> 1. “R. mete a chupeta na boca, com a mão direita.” (vídeo 14) 2. “R. mete a chupeta na boca com a mão direita.” (vídeo 14) 3. “Eu deito o R. de novo no catre. Tem a chupeta na boca.” (vídeo 14) 4. “São visíveis oscilações da chupeta na boca.” (vídeo 14) – 6 vezes 	9
Interação através do olhar com a chupeta	“R. tira a chupeta da boca, agarra-a com as duas mãos e olha para esta” (vídeo 14)	1

Interação através de sons indefinidos com a fralda e chupeta- Sem evidências	0
Interação através de palavras com a fralda e chupeta- Sem evidências	0
Total:	32

QUADRO XIV - PARTICIPANTE R - EVIDÊNCIAS DE INTERAÇÃO – 3/12/2014

Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do tato com a fralda	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Meto a fralda em cima do tronco, R. agarra com o braço esquerdo.” (vídeo 15) 2. R. bate com os dedos na ponta da fralda, três vezes.” (vídeo 15) 3. “R. mexe com os dedos da mão direita na fralda.” (vídeo 15) 4. “Meto a fralda entre o braço esquerdo do R., ele abraça-a.” (vídeo 15) 5. “R. mete a fralda para o lado direito, com a mão esquerda. Fica a agarrar a fralda com a mão esquerda” (vídeo 15) 6. “(...) Meto-lhe a fralda perto do rosto.” (vídeo 15) 7. “(...) A fralda está junto ao peito.” (vídeo 15) 8. “Meto a fralda entre o braço esquerdo do R., ele abraça-a.” (vídeo 15) 9. “Eu (...) meto-lhe a fralda por cima da orelha esquerda (...)” (vídeo 15) 10. “(...) Coloco-lhe a fralda por cima da cara a tapar apenas o cabelo. (...)” (vídeo 15) 11. “Eu meto-lhe a fralda em cima do tronco do R.” (vídeo 15) 12. “Meto-lhe a fralda por cima do lado direito da cara, apenas se nota o cabelo. (...)” (vídeo 15) 	12
Interação através do paladar com a fralda- Sem evidências		0
Interação através do olhar com a fralda- Sem evidências		0
Interação através do tato com a chupeta	<p>“R. agarra na chupeta com a mão direita.” (vídeo 15) “R. mete a chupeta na boca, com a mão direita.” (vídeo 15) “Meto a chupeta em cima do tronco do R.” (vídeo 15)</p>	3
Interação através do paladar com a chupeta	<ol style="list-style-type: none"> 1. “R. mete a chupeta na boca, com a mão direita.” (vídeo 15) 2. “Eu deíto o R. no catre, tem a chupeta na boca.” (vídeo 15) 3. “(...) São visíveis oscilações na chupeta na boca.” (vídeo 15) 4. “Mexe a cabeça ligeiramente, a chupeta fica visível. Está na boca.” (vídeo 15) 	4
Interação através do olhar com a chupeta - Sem evidências		0
Interação através de sons indefinidos com a fralda e chupeta- Sem evidências		0
Interação através de palavras (fralda e chupeta)- Sem evidências		0
Total:		19

QUADRO XV - PARTICIPANTE R- EVIDÊNCIAS DE INTERAÇÃO – 9/12/2014

Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do tato com a fralda	<ol style="list-style-type: none"> 1. “R. mexe na fralda com o indicador e com o polegar da mão direita.” (vídeo 16) 2. “ (...) Ele mexe com a mão esquerda na fralda.” (vídeo 16) 3. “R. afasta a fralda de junto da cara, com a mão esquerda.” (vídeo 16) 4. “R. mexe na fralda com o polegar esquerdo.” (vídeo 16) 5. “Eu deito o R. conserto o edredom e coloco a fralda por cima da cara.” (vídeo 16) 6. “Eu deito o R. conserto o edredom e coloco a fralda perto da cara, (...)” (vídeo 16) 7. “Meto a fralda por cima do lado esquerdo da cara. (...)” (vídeo 16) 8. “Meto-lhe a fralda junto troco, no lado esquerdo, perto do rosto do R...” (vídeo 16) 9. (...) A fralda fica em cima do braço esquerdo.” (vídeo 16) 	9
Interação através do paladar com a fralda- Sem evidências		0
Interação através do olhar com a fralda- Sem evidências		0
Interação através do tato com a chupeta	<p>“R. mexe na chupeta com as duas mãos.” (vídeo 16)</p> <p>“R. vira a chupeta, dentro da boca, com ajuda da sua mão direita.” (vídeo 16)</p> <p>“R. mete a chupeta na boca, com a mão direita.” (vídeo 16)</p>	3
Interação através do paladar com a chupeta	<ol style="list-style-type: none"> 1. “R. está deitado no catre com a boca aberta. Eu abano lhe a chupeta.” (vídeo 16) 2. “Eu meto-lhe a chupeta na boca.” (vídeo 16) 3. “R. vira a chupeta, dentro da boca, com ajuda da sua mão direita.” (vídeo 16) 4. “R. mete a chupeta na boca, com a mão direita.” (vídeo 16) 5. “São visíveis oscilações na chupeta na boca.” (vídeo 16) – 3 vezes 	7
Interação através do olhar, com a chupeta - Sem evidências		0
Interação através de sons indefinidos com a fralda e chupeta- Sem evidências		0
Interação através de palavras com fralda e chupeta- Sem evidências		0
Total:		19

QUADRO XVI- PARTICIPANTE R- EVIDÊNCIAS DE INTERAÇÃO – 10/12/2014

Subcategoria	Evidências	Total
Interação através do tato com a fralda	<ol style="list-style-type: none"> 1. “R. afasta a fralda, com as duas mãos.” (vídeo 17) 2. “R. abraça a fralda, junto da cara, com as duas mãos.” (vídeo 17) 3. “R. agarra na fralda com a mão esquerda e esfrega os olhos.” (vídeo 17) 4. “R. agarra a fralda junto à orelha esquerda.” (vídeo 17) 5. “Eu coloco-lhe a fralda em cima do tronco e da cara.” (vídeo 17) 6. “R. afasta o braço da fralda. No entanto esta continua em contacto com a cara. (...)” (vídeo 17) 	6
Interação através do paladar com a fralda- Sem evidências		0
Interação através do olhar com a fralda- Sem evidências		0
Interação através do tato com a chupeta	<ol style="list-style-type: none"> 1. “R. agarra e vira a chupeta, com a mão direita.” (vídeo 17) 2. “ (...) [R.] Emite sons indefinidos, olhando para a direção do cordão desta, parece que as mãos agarram qualquer coisa, parece ser a chupeta (...)” (vídeo 17) 3. “ (...) R. abana a chupeta no ar, com a mão esquerda, e emite sons indefinidos.” (vídeo 17) 4. “R. mete a chupeta na boca, com a mão esquerda (...)” (vídeo 17) 	4
Interação através do paladar com a chupeta	<p>“Meto lhe a chupeta no tronco, R. abre a boca e olha para esta.” (vídeo 17)</p> <p>“Meto-lhe a chupeta na boca.” (vídeo 17)</p> <p>“R. agarra e vira a chupeta, com a mão direita.” (vídeo 17)</p> <p>“R. mete a chupeta na boca, com a mão esquerda (...)” (vídeo 17)</p>	4
Interação através do olhar com a chupeta	<p>“Meto lhe a chupeta no tronco, R. abre a boca e olha para esta.” (vídeo 17)</p> <p>“ (...) [R.] Emite sons indefinidos, olhando para a direção do cordão desta, parece que as mãos agarram qualquer coisa, parece ser a chupeta (...)” (vídeo 17)</p>	2
Interação através de sons indefinidos com a fralda - Sem evidências		0
Interação através de sons indefinidos com a chupeta	<p>“ (...) [R.] Emite sons indefinidos, olhando para a direção do cordão desta, parece que as mãos agarram qualquer coisa, parece ser a chupeta (...)” (vídeo 17)</p> <p>“ (...) R. abana a chupeta no ar, com a mão esquerda, e emite sons indefinidos.” (vídeo 17)</p>	2
Interação através de palavras com a fralda e chupeta- Sem evidências		0
Total:		18

ANEXO XX - TABELA DE FREQUÊNCIA DAS EVIDÊNCIAS DE INTERAÇÃO COM O(S) OBJETO(S) DE TRANSIÇÃO - PARTICIPANTE R

Dia de observação	Participante R.									Total
	Interação através do tato (fralda)	Interação através do paladar (fralda)	Interação através do olhar (fralda)	Interação através do tato (chupeta)	Interação através do paladar (chupeta)	Interação através do olhar (chupeta)	Interação através de sons indefinidos (fralda)	Interação através de sons indefinidos (chupeta)	Interação através de palavras (fralda e chupeta)	
24 de Novembro de 2014	2	0	0	1	1	0	1	0	0	5
25 de Novembro de 2014	10	0	0	6	4	0	0	0	0	20
26 de Novembro de 2014	15	0	0	5	7	0	0	0	0	27
1 de Dezembro de 2014	29	0	7	24	22	1	0	1	0	84
2 de Dezembro de 2014	18	0	0	4	9	1	0	0	0	32
3 de Dezembro de 2014	12	0	0	3	4	0	0	0	0	19
9 de Dezembro de 2014	9	0	0	3	7	0	0	0	0	19
10 de Dezembro de 2014	6	0	0	4	4	2	0	2	0	18
Total	101	0	7	50	58	4	1	3	0	224

ANEXO XXI - 6.^a REFLEXÃO INDIVIDUAL – J.I

Semana 13 e 15 de Abril de 2015

Referentes da reflexão:

- **Para o adulto:**
 - Varias formas do adulto utilizar o computador, como recurso para trabalhar com as crianças.
 - O papel do educador, em relação à utilização das TIC, feita pelas crianças em idades pré-escolar das TIC.
 - O que irei propor às crianças, futuramente.
 - **Para criança:**
 - O computador como ferramenta de pesquisa, para a criança
 - Varias formas da criança utilizar o computador
 - Possíveis aprendizagens das crianças, ou conviver com o computador-
 - O que as crianças aprenderem através dos jogos de computador
 - A importância das T.I.C. para a criança
 - A importância da leitura de livros eletrónicos, para as crianças
 - **Para ambos:**
 - Outras ferramentas, do computador, que poderiam ser utilizadas, numa proposta educativa, com crianças em idades pré-escolar
-

A semana de 13 a 15 de Abril de 2015, foi a terceira semana de intervenções individuais, sendo que foi a segunda vez de eu intervir e planificar, com o auxílio da Mara.

Esta semana iniciamos a metodologia de trabalho de projeto, cujo indutor é uma abelha. O F. (6 anos) e pela AC (6anos) quando perguntei as crianças, como irmos procurar informação sobre as abelhas, responderam através do computador, *será esta uma ideia realizável? Será que o computador poderá ser utilizado, pelas crianças, como ferramenta de pesquisa?*

Conforme o Ministério da Educação (1997), Amante (2003), Brito, (2010), e Morais (2011), é importante as crianças conviverem com as novas tecnologias desde o pré escolar porque estes fazem parte do mundo que as rodeia, “A utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencandadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário, este pode ser utilizado em expressão plástica e expressão musical, na abordagem ao código escrito e na matemática” e ainda na área de formação pessoal e social. (Ministério da Educação, 1997, p. 72).

O computador, sendo uma TIC, poderá ser utilizado em pré-escolar, no entanto, só deve ser utilizado apenas como “(...) um dos muitos instrumentos e materiais que podem proporcionar experiências valiosas em programas orientados para o desenvolvimento da criança” (Brickman & Taylor, 1996, citado por Brito, 2011, p.5) Ele, pode estar associado a outras atividades (Ministério da Educação, 1997; Amante L., 2004) como por exemplo, pode ser utilizado para a edição do jornal da escola, como foi o caso desta semana, a realização do jornal mensal da sala 2 do JI dos Pinheiros, ou como por exemplo para procurar informação (Amante, 2004), neste sobre abelhas, como sugeriram as crianças, nomeadas em cima.

Através deste, a criança pode ter contacto com diversos conteúdos pedagógicos de forma lúdica, por exemplo através de jogos, como nomeia Brito (2011). Dou como exemplo desta semana, o episódio em que o J (6anos) me chamou para ir “jogar” com ele, no computador. O jogo consistia em ler as instruções em inglês, e escolher o dinossauro que as instruções pediam. Então o J. pediu-me para ler as instruções, para ele poder escolher o dinossauro certo. De seguida, apareceram o F. (6 anos) e o LJ(5anos) que para além de também querem jogar, iam ajudando o amigo. *Será que as crianças aprenderem através dos jogos de computador?*

Segundo Brito (2011) o uso, correto, das tecnologias de informação e comunicação (T.I.C.), para ela, este: “(...)permite que se desenvolvam diversas competências (...) Os jogos de computador estimulam a produção de discurso mais complexo e fluente (...) As crianças são estimuladas a usar a linguagem, principalmente quando utilizam programas abertos que encorajam a exploração e a imaginação, como são o caso dos programas de desenho, fazendo descrições enquanto desenham, deslocam objectos, ou “escrevem” (...) As crianças contam histórias mais elaboradas acerca dos desenhos efectuados em computador (...) A interação com os computadores estimula a comunicação verbal e a colaboração entre as crianças (...) e proporciona situações de conflito sócio-cognitivo propiciadoras de aprendizagem (...)”.

Para além disso, a criança começa a refletir na diferença da mente da maquina e da mente humana, este facto “(...)intervém no desenvolvimento do raciocínio psicológico. Intervém na forma como pensam em mente: as mentes dos computadores, as mentes dos outros e a sua própria” (Turkle, 1989 citado Amante, 2003, 137/138), Outrossim, o computador poderá ajuda a criança a desenvolver a autonomia e o conhecimento, ou seja, as “ (...)crianças, verdadeiros nativos digitais, interagem com os diversos suportes e linguagens reflectindo-se nas dimensões cognitiva e sócio-afectiva da aprendizagem e na sua relação com o saber” (Ramos, 2007 citado por Brito, 2010, p.4)

Na terça-feira utilizei o computador, para proporcionar às crianças informações sobre o primeiro Rei de Portugal através de uma história audiovisual, uma vez, o computador, presente numa sala de jardim-de-infância, deve servir como um instrumento “(...) que as crianças utilizam como um meio cultural de que se apropriam, no sentido de realizar actividades que assumem significado real e que se inserem num contexto integrado e social de aprendizagem.” (Brito, 2010, p. 4). *Será que, as crianças fizeram alguma aprendizagem significativa, com a visualização deste filme?*

No dia seguinte, ao ter apresentado o filme sobre o Rei D. Afonso Henriques, ouvi o seguinte dialogo entre o F. (6 anos) e o H(5 anos), no fantocheiro, F disse: “*Agora a princesa (fantoche), beija o rei*”, H: “*e tem 7 filhos*”, ao qual F. responde: “*não, nós não estamos a jogar ao Afonso Henriques*”. Ora, no filme, visualizado no dia anterior, as crianças tinham ficado a saber que o D. Afonso Henriques tinha 7 filhos, e eles levaram esse facto para as suas brincadeiras. Isto comprova que “Os registos audiovisuais são meios de expressão individual e coletiva e também meios de transmissão do saber e da cultura que a criança vê lúdicos e aceita com prazer.” (Ministério da Educação, 1997, p. 72)

Na quarta-feira, eu usei outra ferramenta do computador, um livro eletrónico em *Adobe Reader*, para contar a história “A maior flor do mundo”, em substituição ao livro impresso, *será que foi positivo para as crianças? Será que ele contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem delas?*

Este tipo de livros, segundo (2011, p. 6/7), “(...) parecem contribuir para o progresso de capacidades ao nível de vocabulário, sintaxe e reconhecimento de palavras, como nos refere (...) bem como da compreensão da estrutura narrativa das histórias (...) os programas interactivos multimédia complementam o desenvolvimento da literacia, na medida em que a sua componente áudio permite trabalhar questões de pronúncia, bem como proporcionar leitura silabada ou centrada em segmentos fonéticos, desenvolvendo deste modo a consciência fonológica, (...)” poderei concluir que o livro eletrónico não é menos válido que um livro impresso, no entanto as crianças deverão ter contacto com os dois tipos de livros. Posto isto, *que outras ferramentas, do computador, poderiam ser utilizadas, numa proposta educativa, com crianças em idades pré-escolar?*

As crianças em idade pré-escolar, poderão ser encorajadas em escrever, utilizando o correio eletrónico, este é muito motivador, e permite trocas instantâneas de mensagens, estimulando a comunicação e a descoberta da língua escrita. Ainda, poderiam usar o *paint*, por exemplo, como ferramenta de desenho. Para além disso, o computador, poderá servir como ferramenta matemática, estimulando a “ (...) emergência de alguns conceitos matemáticos tais como, reconhecimento de formas, contagem e classificação. (...) crianças que têm a possibilidade de associar experiências manipulativas directas à utilização de um programa de computador, evidenciam maior competência em operações de pensamento lógico e classificação do que aquelas que apenas tiveram acesso à experiência manipulativa concreta.” (Brito, 2011, p. 7). Assim, *sabendo a que as TIC tem grande potencial no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, se forem corretamente utilizadas, qual o papel do educador?*

Cabe ao educador escolher os programas utilizados pelas crianças, assim como a forma como estes os exploraram, assim como a planificação de propostas educativas que se relacionei com a “ (...) entrada” do computador no mundo da criança (...).” (Brito, 2011, p. 5) Para além disso, O educador deverá “ (...) estar atenta às inovações tecnológicas para benefício do sucesso educativo, e como se encontra cada vez mais inserida nesta sociedade em mudança como parte integrante da mesma, sofre as suas influências.” (Brito, 2010, p.3) Por isso, nas próximas semanas, pretendo desafiar as crianças, através das TIC, nomeadamente do computador, por exemplo na procura de respostas sobre as abelhas, relacionado com metodologia de projeto iniciada, com as crianças, esta semana.

Bibliografia:

- Amante, L. (2004). Explorando as novas tecnologias em contexto de educação pré-escolar: A actividade de escrita . *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 139-154 .
- Amante, L. d. (2003). *A Integração das Novas Tecnologias no Pré-Escolar: Um Estudo de Caso*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Brito, R. (2010). As TIC em educação pré-escolar portuguesa: atitudes, meios e práticas de educadores e crianças. *Actas do I Encontro @rcaComum*, 1-11.
- Brito, R. (2011). *As TIC em Educação Pré-Escolar: utilização pelos Educadores de Infância e crianças*. Málaga: Universidade de Málaga.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para educação pré-escolar*. Portugal: Ministério da Educação.
- Morais, L. M. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

ANEXO XXII - 5.ª REFLEXÃO INDIVIDUAL – J.I

Semana 7 e 8 de Abril de 2015

Referentes da reflexão:

- *Para o adulto:*
 - Como foi, para mim, a experiência de estar com as crianças no quadro
 - Diferença de saber ler e decifrar.
 - Algumas estratégias possíveis que podem ser usadas pelo educador para ajudar a criança a aprender a ler.
 - Algumas estratégias para promover, na criança, a aprendizagem da sequência numérica.
 - O que pretendo fazer com a informação recolhida ao elaborar esta reflexão

- *Para ambos:*
 - Importância da aprendizagem da leitura, de forma lúdica.

A semana de 7 e 8 de Abril de 2015, foi a segunda semana de intervenções individuais, sendo que foi a primeira vez de a Mara intervir e planificar, com o meu auxílio, por esse motivo tive mais oportunidade de interagir com as crianças nas diferentes áreas, do que na última semana.

Ao ter a oportunidade de interagir com as crianças em diferentes áreas, reparei que as crianças tem diferentes formas de leitura. Por exemplo a DG (6 anos), mostrou-me um brinquedo dela, um “Quantos queres”, cada cor tinha uma frase escrita, eu escolhi a cor que queria, ela apenas olhou para o que estava lá escrito e disse a frase exatamente como estava escrita, eu achei este gesto realmente fascinante, e perguntei-lhe “DG. tu sabes mesmo ler, como é que leste isso, sabes de cor as frases que estão aí?”, ao qual ela respondeu-me assim “eu já li isto em casa, já sei”. Mas se eu lhe pedir para ela ler uma frase qualquer que ela nunca tenha visto, ela não me sabe dizer o que está lá escrito. Por isso, será que o que a D.G faz é realmente ler o “quantos queres”?

Ler não é só decifrar o que está lá escrito é também compreender (Sim-Sim, 2009), no entanto, para aprender a ler a criança primeiro aprende a decifrar, isto é a identificar a palavra que está lá escrita, por exemplo se no “quantos queres?” está escrito a seguinte frase: “Tens direito a cinco abraços”, e a D. diz exatamente esta frase não significa que leu, mas sim que identificou as palavras que tinha lido em casa com a mãe, no entanto se nunca lhe tivessem lido aquelas palavras ela não saberia dizer-me o que estava lá escrita, por outras palavras, a D. reconheceu a palavra de forma rápida e global mas no fundo não a leu, mas sim decifrou (Sim-Sim, 2009) tal como o R. (5 anos), quando escrevi o nome dele no quadro preto, ele sabe identificar de forma automática que era o seu nome, mas quando lhe perguntei letra a letra, por exemplo, apontava apenas para o R ele dizia que era “Ro”, ou se escrevesse só D, no quadro, por exemplo ele não sabia como se chamava a letra. Tal como o R., a L. (3 anos), sabe escrever o seu nome, e identificar quando eu o escrevo no quadro, mas não soube-me dizer o nome de todas as letras do seu nome. Por isso, questiono, *será que existem algumas estratégias para ajudar a criança a aprender a ler?*

Segundo Moniz (2009), primeiramente o educador tem de perceber se a criança está interessada em aprender a ler e a escrever, que foi exatamente o caso do exemplo do R. e da L. citado em cima, eles estavam no quadro a escrever letras e os seus nomes, quando eu apareci, e fiz algumas perguntas.

Segundo Lopes et al., (2004 citado por Moniz 2009) o educador pode usar várias estratégias para promover a leitura (e escrita) como por exemplo, proporcionar propostas educativas onde a criança desenvolva o gosto pela audição e reconto de histórias, explorando livros de grandes dimensões para que a criança veja as letras, e o educador posso falar sobre elas, propostas que usem a escrita como forma comunicativa, exemplo recados para os pais, propostas onde as crianças identifiquem etiquetas e/ou sinais na sala de atividades, promover jogos que envolvam rima, lengalengas, e onde identifiquem as letras do seu nome, por exemplo, estabelecendo a correspondência ente fonema-grafema. Os livros preferidos das crianças devem ser repetidos várias vezes, o educador também deve apostar no diálogo com as crianças, poderá proporcionar propostas educativas onde envolva as crianças em diálogos sobre a leitura (e escrita), encorajado as crianças a quererem aprender a ler e a escrever, para além disso, encorajando as crianças a identificarem a relação fonema-grafema, em situações do interesse das crianças, ajudando as crianças a isolarem os sons, e construindo novas palavras. Outrossim, o educador deve ler muitas histórias, do interesse das crianças, e ajudar as crianças a conseguirem ler palavras de forma global. *Então, qual foi a estratégia que eu usei quando estive no quadro com a L. e com o R.?*

Um das estratégias que Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) apresentam é os educadores dividirem a palavra por sílabas, como eu já reconhecia esta estratégia tentei usá-la na prática com a L. e o R., e, revelo, que foi fascinante para mim, ver que facilmente tanto a L. como o R. conseguiram facilmente dividir, oralmente, a palavra em sílabas, sendo que o R (5 anos) conseguiu facilmente contar as sílabas, no entanto a L (3 anos) apesar de conseguir dividir facilmente a palavra em sílabas, teve dificuldades em contar quantas eram, sendo que ela contava alto e dizia, por exemplo “1,2,4” em vez de “1,2,3”, ou seja ela não reconhece a sequência numérica com facilidade. Por isso, nesse momento eu percebi que para além de estar a utilizar uma atividade lúdica para uma aprendizagem mais formal da leitura e escrita, também estava a contribuir para uma aprendizagem mais formal do domínio matemático, com que me deixou a refletir, *quais as estratégias que poderia usar para, pegando no interesse das crianças por aprender a ler, ajudar as crianças a reconhecerem a sequência numérica?*

Tal como o educador para promover a aprendizagem da leitura e da escrita, na aprendizagem da sequência numérica, o educador deve questionar a criança, fazer chamadas de atenção levando a criança a contar de novo, (Mendes, Santos, Barbacena & Ferreira, 1996). Para além disso, é importante que estas noções matemáticas, sejam feitas de forma natural, segundo Pires (2013), ou seja, o facto de a contagem (neste caso de sílabas) ser abordada de uma forma lúdica é muito mais rica para a aprendizagem da criança do que de uma forma formal. Segundo o mesmo autor, o educador poderá proporcionar às crianças a contagem de vários objetos, esta será também uma estratégia possível, pois é através da contagem repetida que a criança vai desenvolvendo a noção de sequência numérica. Para além disso poderia recorrer a uma canção (por exemplo a canção: *Joana come a papa*). Outrossim, é fundamental o educador mostrar e/ou escrever a representação numérica, para que a criança perceba que os números são símbolos diferentes da escrita (Pires, 2013).

Por isso, pretendo na próxima semana (e por aí em diante) por em prática, estas estratégias enumeradas tanto para a leitura/escrita como para o reconhecimento da sequência numérica, ou pelo menos algumas delas, e claro não me esquecer que a aprendizagem de qualquer domínio das OCEPE pode ser feita de forma transversal (Ministério da Educação, 1997), ou seja eu para ajudar uma criança a aprender a decifrar, poderei também trabalhar a sequência numérica, ou vice-versa. Para além disso, durante as próximas semanas, pretendo investigar mais estratégias para abordar os assuntos supracitados, do que as apresentadas nesta reflexão.

Bibliografia

- Mendes, A. M., Santos, C., Barbacena, F., & Ferreira, L. (1996). No jardim de infância. *Educação e Matemática*, n°40, 32-33.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para educação pré-escolar*. Portugal: Ministério da Educação.

Moniz, M. M. (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo*. Ponta Delgada : Universidade dos Açores .

Pires, A. (2013). Desenvolver o Sentido de Número no pré-escolar. *Revista Científica ESEC - Formação e Educação*, 144-128.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A decifração*. Portugal: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da educação.

ANEXO XXIII- 7.^a REFLEXÃO INDIVIDUAL – J.I

Semana 20 e 22 de Abril de 2015

Referentes da reflexão:

- **Para o adulto:**

- Definição de medição;
- Formas que o educador pode abordar a medição;
- Formas das crianças adquirirem o processo de medição;
- Papel do educador para ajudar, as crianças, no processo de medição
- Propostas possíveis, para eu facilitar, a criança a adquirir a noção de medição, futuramente

- **Para ambos**

- A importância da medição para as crianças e para os adultos
- O esperado que as crianças sejam capazes, entre os 3 e os 6 anos, em relação à medição.
- Maiores dificuldades possíveis, que a criança tem, no processo de medição.

- **Para a criança:**

- Importância da criança conviver com a unidade de medida convencional
-

A semana de 20 e 22 de Abril de 2015, foi a quarta semana de intervenções individuais, sendo que foi a segunda vez de a Mara intervir e planificar, com o meu auxílio. No entanto, estando o dia da mãe a aproximar-se, a educadora propôs-nos alterarmos a planificação, momentaneamente. Contudo, o dia destinado à metodologia de trabalho de projeto, foi mantido, embora tenha sido realizado num dia de semana seguinte.

Uma das propostas que escolhemos, para ajudar as crianças a encontrar respostas sobre as abelhas, foi a de medir abelhas em papel, com o comprimento real, ou seja as rainhas com 2 cm, as obreiras com 1,5 cm e os zangões com 1,8cm de comprimento, para além disso, tinham de fazer o conjunto através do tamanho.

A L. (3 anos) e o R. (5 anos) começaram por organizar as abelhas por tamanhos, mas sem se aperceberem, pois quando a Mara perguntou porque estava organizar assim, eles responderam “porque são iguais”. Depois a Mara perguntou qual era a maior, e eles responderam o zangão, ora a resposta que eu esperava ouvir era a rainha, mas como a diferença é mínima não refleti, no momento o porquê daquela resposta, mais tarde, a Mara perguntou qual era a mais pequena, e eles responderam a rainha, com essa resposta, tive necessidade, de refletir, no imediato o que estava a acontecer, e acabei por observar que a largura da abelha rainha era mais pequena do que a largura do zangão e da obreira, por isso, apesar de o objetivo ser as crianças dizerem que a rainha era a maior (comparando o comprimento), as crianças disseram que era a mais pequena. Este, foi o caso da resposta do R (5 anos) e da L, antes de medirem as abelhas, com régua. Por isso resolvi refletir, *o que é a medição, qual será a importância da medição para as crianças e para os adultos? De que forma a medição é abordada no jardim-de-infância? Como é que as crianças adquirem este processo?*

Segundo Moreira & Oliveira (2003) citado por Monteiro (2012, p.39/40), a medição «proporciona um contexto natural para a integração e aplicação dos conceitos de número, forma, espaço e localização», e é um número que permite a comparação “ (...) entre o atributo do objeto que está a ser medido e o mesmo atributo da unidade de medida dada.”(p.40). Esta, está presente no nosso quotidiano, em várias situações, desde a pesagem, à distância de quilómetros que faltam percorrer, à altura da torre dos legos, e pode ser utilizada, no pré-escolar em diversas ocasiões do dia-adia (Ministério da Educação, 1997, Mendes & Delgado, 2008, Sherman-LeVos, 2010, Monteiro, 2012, Silva, 2013), como por exemplo: “ (...)comparar alturas das crianças; medir espaços com um padrão não convencional (e.g. fio de lã, corda), ou com referência a uma medida padrão (e.g. fita métrica); brincar com a água, enchendo e

esvaziando recipientes; introduzir nas áreas de atividades a balança(...) [que] conduzem as crianças, a pesar e comparar pesos” (Monteiro, 2012, p.40) O entendimento do processo de medição, começa com o contacto de uma forma indireta, através destes exemplos (Mendes & Delgado, Monteiro, 2012), como aconteceu, no episódio citado em cima, quando o L e o R. colocaram as abelhas lado a lado” As crianças através das suas experiências informais e dos conhecimentos empíricos que detêm sobre a medida, conseguem gradualmente compreender as propriedades mensuráveis e o sentido de medir “ (Monteiro, 2012, p 40) *O que é esperado das crianças entre os 3 e os 6 anos, em relação à medição?*

Segundo Monteiro (2012, p.41) “(...) espera-se que crianças desta faixa etária: identifiquem atributos como comprimento, volume, massa, área e tempo; comparem e ordenem objetos tendo em conta estes atributos; utilizem unidades convencionais (padronizadas) e não convencionais e vários instrumentos de medida, escolhendo a unidade e o instrumento de acordo com o objeto a ser medido”. É importante, as crianças contactarem com materiais concretos, por exemplo a régua (Monteiro, 2012, Ferreira, 2011, Silva,2013), como aconteceu, no exemplo seguinte, a Mara perguntou, às crianças, como é que iam medir as abelhas para terem a certeza se eram, ou não, iguais, e o R. (5 anos) respondeu que precisavam de uma régua. No entanto, foi uma tarefa muito difícil para ele. Ele contou tracinho a tracinho, mas os tracinhos eram tão pequenos que ele enganava-se bastantes vezes, acabando por desistir a meio, após a L. medir com a régua, o R. disse “afinal a abelha rainha é a maior”. *Será que é importante para as crianças, conhecerem a unidade de medida convencional, da régua?*

Sempre que as crianças contavam o número de tracinhos da régua, até chegar ao final do comprimento da abelha, e diziam o número total de tracinhos, exemplo 20 tracinhos, a Mara dizia o número em centímetros, ou seja 2cm por exemplo. Este processo, segundo Monteiro, (2012,p. 42) é muito importante, para que a criança adquira o sentido de medida “Adquirir o sentido de medida implica conhecer as unidades adequadas à medição de uma dada grandeza, assim como, conhecer o processo de medição e as suas diferentes vertentes(...)” *Quais as maiores dificuldades das crianças, em idades pré-escolares, no processo de medição?*

Segundo Monteiro (2012, p. 42), a maioria das vezes, as dificuldades das crianças, perante a medição, está relacionada com o facto de por vezes, elas não perceberem o que está a ser pedido, ou não perceberem “ (...) aspetos básicos da medição, como a conservação, a transitividade e a noção de unidade.(...)”. No caso do R. penso que não foram essas as razões, ele apenas teve dificuldade em contar os traços, mas após a L. contar os traços e dizer os diferentes números de tracinhos, o R. disse logo “afinal a rainha é maior”. Por outro lado, a L., conseguiu contar os tracinhos com facilidade, mas continuou a achar que a rainha era mais pequena, porque era a menos larga, mostrando não ter noção de unidade, ou seja para ela 20 ou 18 tracinhos, não significou nada, pois a criança “(...) para compreender a noção de unidade, é necessário que se entenda que o atributo está a ser medido e que a unidade escolhida para medir influencia o resultado da medição” (Monteiro, 2012, p.42) e “No que diz respeito ao comprimento, esta é normalmente a primeira grandeza que as crianças aprendem a medir, no entanto, a medição do comprimento nem sempre é imediatamente percebida pelas crianças mais novas” (Monteiro, 2012, p46), que foi o caso da L.,(3 anos), ela, encostou as abelhas umas as outras, no entanto tanto comparava a largura com o comprimento, como, largura com largura ou comprimento com comprimento. *Por isso, para ajudar, as crianças, no processo de medição, o que é que educador poderá fazer?*

O educador, deve ser paciente, pois este processo necessita de tempo e “ (...) desenvolve-se de forma gradual, passando por várias etapas.” Essas etapas, são definidas por Ponte & Serrazina (2000) e citadas por Monteiro, (2012, p.43):

«(...) Ausência de unidade: (...) as crianças comparam diretamente dois objetos, mas a introdução de um terceiro torna a situação complexa. Unidade ligada a um objeto: (...) a criança vê a unidade relacionada com um só objeto. Unidade ligada à situação: (...) a unidade ainda está dependente do objeto a medir, podendo mudar para outro, desde que se realize a sua medição e se mantenha uma certa relação, sobretudo na ordem de grandeza entre as respetivas unidades. Unidade figural: se a unidade perde a relação com o objeto a medir, mas ainda persiste na criança a tendência para medir objetos pequenos com “unidades pequenas” e objetos grandes com “unidades grandes. Unidade propriamente dita: (...) a unidade é independentemente da figura ou do objeto, e a criança é capaz de usar uma mesma unidade para medir todos os objetos, apontando como resultado da medida um número. »

Por isso, a L. e o R. começaram por comparar as abelhas lado a lado, antes de utilizarem a régua, pois a comparação é fundamental para o processo de medição, “Neste tipo de comparação não há o envolvimento de unidades de medida, podendo ser feita através dos sentidos ou deslocando os objetos, culminando na sua ordenação (...)” (Monteiro, 2012, p.47) *O que poderia propor às crianças, para facilitar a aquisição de noção de medição?*

Para uma próxima vez, para que as crianças adquiram a noção de medição poderemos utilizar objetos, a serem medidos, de maiores dimensões, começar com a comparação lado a lado, posteriormente poderão utilizar medidas não estandardizadas (Ministério da Educação, 1997, Mendes & Delgado, 2008), como por exemplo o polegar, e por fim a régua ou outra medida estandardizada, para facilitar o processo de raciocínio das crianças. (Ministério da Educação, 1997, Ferreira, 2011, Monteiro, 2012), uma vez que o desenvolvimento do conceito de medida só é conseguindo quando, a criança decide o que quer medir, e, decida qual o processo mais adequado para o fazer, ou seja a unidade de medida e o instrumento a utilizar (Moreira & Oliveira, 2003, citado por Monteiro, 2012).Seria, no meu ver interessante, propor as crianças a medição das suas alturas, uma vez que estas, estão constantemente a discutir que é o mais alto, ou o mais baixo.

Para além disso, acho que a medição poderá ser abordada, como a Mara fez, utilizando, outras áreas de conteúdo, como a área do conhecimento do mundo, neste caso, as abelhas, sendo um assunto do interesse nas crianças, de forma a “(...) fortalecer a compreensão de conceitos essenciais e transversais, criar predisposição e motivação para a aprendizagem e motivar o gosto pela própria matemática nas crianças (...)” Por último, as conexões dentro da própria matemática permitem que as crianças fiquem com a ideia de que os conceitos matemáticos estão interligados, (...)” (Monteiro, 2012, 49), e nisto, a medida é uma ótima forma de estabelecer conexões entre a matemática e outras áreas, uma vez que por exemplo, o R. e a L. necessitaram de contar os tracinhos da regra, para medir uma abelha, ou abordou-se a noção de contagem, dimensão, comparação, e ainda diferentes tipos de abelhas.

Bibliografia

- Ferreira, C. (2011). *O Uso de Materiais Manipuláveis Estruturados na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Mendes, M. d., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa/Portugal: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para educação pré-escolar*. Portugal: Ministério da Educação.
- Monteiro, L. M. (2012). *A Medida na Educação Pré-escolar: um estudo centrado em experiências integradoras*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Sherman-LeVos, J. L. (2010). Ensino da matemática para crianças em idade pré-escolar. *Enciclopédia sobre desenvolvimento na Primeira Infância*, 1-5.
- Silva, A. M. (2013). *A Importância de Brincar com a Matemática no Ensino Pré-Escolar*. Lisboa: Escola Superior de Educação de João de Deus.

ANEXO XXIV -14.^a REFLEXÃO INDIVIDUAL – J.I

Semana 8 e 9 de junho de 2015

Referentes da reflexão:

- **Para o adulto:**
- O meu objetivo central nesta semana
- O que aprendi com esta experiência de vestir um figurino, para o meu possível futuro como educadora de infância
- Como me senti nesta minha última semana de intervenção
- **Para a criança**
- A importância do imaginário para a criança
- A diferença no raciocínio das crianças com 5 e 6 anos e as crianças com 3 e 4 anos
- O que aprenderam as crianças com a proposta da conservação da quantidade de água
- **Para ambos**
- O papel do figurino para a realização das propostas educativas
- A importância, para as crianças e para o adulto, neste caso para mim, de eu ter vestido um figurino

A semana de 8 e 9 de junho 2015 foi a décima primeira semana de intervenções individuais, sendo que foi a minha sexta vez (e última) de intervir e planificar, com o auxílio da Mara.

Durante a segunda-feira o meu objetivo foi, desenvolver o imaginário das crianças e ao mesmo tempo desenvolver situações de aprendizagem ao nível das ciências. Uma vez que “Dar lugar à fantasia é estimular uma pedagogia da criatividade promovendo o imaginário, o mundo adulto deverá proporcionar à criança formas de “tornar suportável” e até aliciante o real “quotidiano”» (Pontes & Alencar, 2012, p.656)

Por esse motivo, transformei a sala num laboratório de ciências e desenhei no quadro provetas e balões volumétricos, vesti-me de cientista, usei um tom de voz com sotaque, uma vez que o figurino. Por isso questiono: *Qual o papel do figurino para a realização proposta educativa? Qual foi a importância, para as crianças e para o adulto, neste caso para mim, de eu vestir um figurino?*

A utilização de um figurino serve para ser definido a “ (...)personagem interpretado pelo autor, a segunda função é auxiliar a constituir o tema de todo o enredo. O figurino é capaz de transportar muitas informações, contagiando, provocando e principalmente transformando tudo e todos (...)” (Assim & Batolomeu, 2014, p.3).

Assim, antes de vestir o meu figurino preparei as crianças, no acolhimento, disse-lhes que um cientista e que precisava de usar a sala delas como laboratório porque o laboratório dele, se tinha estragado com a trovoada, para tal, o cientista ia precisava da ajuda das crianças. Perguntei às crianças se concordavam em ajudar e em emprestar a sala, e elas aceitaram. Quando me vesti de cientista, disse às crianças que era o Sadrik, vinha da *Ciênciolândia* e que no meu país havia um monstro, o Alcides, que às vezes fazia malandricas e por isso ia precisar da ajuda delas mais vezes. As crianças ficam muito entusiasmadas, apesar de por exemplo a TS (6 anos), a MM(5 anos) a DG (6 anos) e o F (6 anos) terem percebido que eu estava com um figurino, e até disseram à Mara: “*Olha nós sabemos que é a Tatiana, mas vamos-lhe chamar sempre Sadrik para as crianças mais novas não descobrirem*”, acabando por todas as crianças colaborarem com o imaginário e trataram-me por Sadrik, o cientista. As próprias assistentes operacionais e a educadora, entram no imaginário e chamava-me sempre “senhor cientista”. Isto prova que, o figurino contagiou a sala 2, no geral. Posso ainda afirmar, que o figurino ajudou-me a construir o enredo, da história contada, no acolhimento, para dar seguimento às propostas planeadas, ajudado consecutivamente a introduzir termos relacionados com as ciências, e ajudou que a transformação da sala fosse mais vivenciada pelas crianças e pelos adultos.

Para além disso, as crianças ficaram tão curiosas e fascinadas que o comportamento delas também alterou, o S. (5 anos) na minha opinião, foi a criança que teve um comportamento diferente na presença do cientista, do que costuma ter, por exemplo, quando ele via que estava a ficar barulho na sala, ele mandava os colegas se calarem e para ouvirem o cientista. Para além disso, ele deu muito valor ao cartão que o cientista lhe deu. Esse cartão era dado a todas as criança que, faziam parte da equipa de cientistas do laboratório, ou seja as crianças foram, também, cientistas por dois dias. Mas havia uma condição quem não tivesse em silêncio, enquanto o cientista estivesse a falar, perdia o cartão e o S. não queria perder esse cartão, como ele próprio referiu.

Como referi em cima, o cientista levou diversas propostas para as crianças, relacionadas com as ciências. Uma das propostas, foi uma experiência com água, que supostamente o cientista estava a fazer antes do seu laboratório se estragar, esta proposta é sugerida por Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Pereira, (2009) no entanto adaptada por mim para este grupo de crianças. Passarei a explicar em seguida a atividade.

As crianças tinham uma folha que dizia “antes”, numa metade, e “depois” na outra metade. Na parte do antes, tinham de desenhar a sua previsão e no depois a sua conclusão da sua observação, após a experiência ser realizada. Em cima da mesa do laboratório tinha 4 caixas todas de dimensões diferentes e todas transparentes e com a mesma quantidade de água. Atribui números às caixas. E pedi para desenharem a caixa e o número da caixa que eles achassem que tinha uma maior quantidade de água. Obtive variadas respostas, a V. (3 anos), o T (3 anos), a MB (4anos) e a L (4 anos) desenharam a caixa 4, a que tinha maior comprimento. O E (4 anos), o S (5 anos), a LG (5 anos), a MS (4 anos), a DG (6 anos) , o W (5 anos), o F (6 anos) o DS (5 anos), J (6 anos) a MMM (3 anos) e a LG (5 anos) desenharam a 1, a caixa com menor altura e comprimento e por isso a água ocupava praticamente todo o volume desta. A MT (5 Anos), a AC (6 anos), a MM (5 anos), R (5 anos), a TS (6 anos) e o H (5 anos) desenharam a caixa 3 que parecia um funil, e que era a segunda com menor altura. O LJ (5 anos desenharam a caixa 2, com maior altura de todas mas menor comprimento que a caixa 4. O ME (6 anos) curiosamente, desenhou a caixa 1 e a 2.

Posteriormente passei a água de cada caixa para quatro copos iguais. A água chegava ao topo de todos os copos. Ou seja, as caixas tinham quantidades iguais de água. Maioria das crianças mais velhas (6 anos) identificaram que a quantidade de água das caixas afinal era igual. Expeto o J (6 anos) que continuou a dizer que a que tinha tido maior quantidade de água era a número 1 (a caixa com menor altura e comprimento e por isso a água ocupava praticamente todo o volume desta). Das crianças com 5 anos, o H, o S., W e o DS continuaram a dizer que havia uma (ou duas) que tinha mais quantidade de água, mas nenhuma destas criança disse que todas tinham a mesma quantidade . Todas as crianças de 3 anos e 4 anos continuaram a afirmar que havia uma que tinha mais. *O que poderão ter aprendido com esta proposta? Qual a diferença no raciocínio das crianças com 5 e 6 anos e as crianças com 3 e 4 anos?*

Esta proposta, segundo Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Pereira, (2009, p.25) ajuda a criança a desenvolver a noção de conservação do volume da água “ (...)quando esta é transferida de uns recipientes para outros diferentes.” Sendo que a criança pode observar que “ A água não tem forma própria, adapta-se à forma do recipiente em que está contida. A mesma quantidade de água pode atingir alturas diferentes, dependendo do recipiente onde é colocada. Quando se muda a água de um recipiente para outro, a quantidade (volume) não se altera. ” (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Pereira, 2009, p.25) *Então como se explica as diferentes respostas das crianças?*

As crianças de 3 / 4 anos tem um pensamento indutivo enquanto algumas das crianças de 5 /6 anos já tem um pensamento lógico uma vez que estão a finalizar o estágio pré-operatório e a entrar no estágio das operações concretas definidos por Piaget, por isso nenhum das crianças com 3 e 4 anos identificou que os recipientes tinham a mesma quantidade de água, enquanto com 6 anos, apenas o J. manteve a previsão inicial, as crianças que não chegaram à conclusão que os recipientes tinham igual quantidade de água, provavelmente ainda não são compreendem a conservação do volume do líquido. (Castilho & Janczura, 2002; Monteiro & Ferreira, Ser Humano (2.ª parte) Psicologia B. 12.ºano, 2009; Gonçalves, 2011)*O que poderia acrescentar nesta experiência?*

Para a próxima, podia encher os recipientes com água até à mesma altura, e perguntar às crianças o que pensavam sobre a quantidade de água que coloquei, se tinham todas a mesma quantidade de água, e posteriormente testar as previsões. (Mendes & Delgado, 2008) Por isso questiono, *o que dizem as OCEPE sobre o conhecimento do mundo, temática das ciências?*

Com esta proposta eu tinha intenção que fosse trabalhada, com as crianças, a área conhecimento do mundo, definida pelo Ministério da Educação (1997) nas OCEPE. Este autor afirma que, inclui-se nesta área a “(...) sensibilização às ciências, que poderá estar mais ou menos relacionada com o meio próximo, mas que aponta para a introdução de aspectos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano (...) que, mesmo elementares e adequados a crianças destas idades, deverão corresponder sempre a um grande rigor científico.” (Ministério da Educação, 1997, p.80) Por isso, durante a exploração desta proposta, eu fiz questão de usar termos próprios das ciências, por exemplo, quando pedi as crianças para desenharem qual era o recipiente com maior quantidade de água, eu disse que elas estavam a fazer a previsão, e depois iam fazer a observação e no fim a conclusão de resultados, entre outros aspetos que fiz referência, inerentes às ciências (Martins, et al., 2009). *Que áreas formam trabalhadas, para além do conhecimento do mundo?*

Em pré-escolar deve-se procurar uma construção articulada do saber “ (...) o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de um a forma globalizante e integradora (...)” (Ministério da Educação, 1997, p. 14)

Sendo assim, nesta proposta, as crianças, para além da área de conhecimento do mundo, também trabalharam por exemplo, na área de expressão e comunicação, o domínio matemático, uma vez que forma trabalhadas capacidades volumétricas (Mendes & Delgado, 2008) e o domínio de expressão dramática, uma vez que uma das metas de expressão dramática é “ (...) a criança interage com outros em actividades de faz-de-conta, espontâneas ou sugeridas, (...)” (Ministério da Educação, s.d, p. s.p) e nesta proposta foi exatamente o que aconteceu com a presença do cientista. Para além disso, também foi trabalhada a área de formação pessoal e social, uma vez que as crianças tiveram de dar a sua opinião crítica sobre qual achavam ser o recipiente com maior quantidade de água (Ministério da Educação, 1997)

Como me senti com esta experiência? E o que esta experiência de proporcionar aprendizagens às crianças de forma lúdica, contribuiu para a minha formação como futura educadora?

As crianças gostaram tanto do dia com o cientista que me pediram (enquanto estava sem figurino) para o trazer de novo no dia seguinte se ele precisasse de ajuda. E assim foi. O S. (5 anos) no final do dia abraçou-me e disse-me (quando estava sem figurino) “gostei muito!” o H (5 anos) depois de eu lhe dizer na terça feira, ultimo dia da minha intervenção, que o cientista se tinha ido embora e nunca mais voltava, disse-me “olha, eu não percebo porquê que o cientista não pode voltar! Eu gostava muito que ele voltasse e não percebo porque que ele não volta mais”. Este tipo de comentários, fizeram com que me sentisse verdadeiramente contente comigo mesma, porque consegui que um momento “aborrecido” passasse a ser um momento lúdico, agradável e contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como foi o caso do exemplo da proposta relatada em cima.

Futuramente, como possível educadora, pretendo tornar, sempre que possível, momentos de aprendizagem em momentos lúdicos, e continuarei a apostar na minha máxima “Quem não sabe sorrir, cantar, dançar e brincar não deve ensinar.” (Muniz, 2012, p. 17)

Bibliografia

- Assis, M. A., & Bartolomeu, T. A. (2014). Quem conta um conto... Uma experiência de utilização de figurino durante a contação de história. *1º Congresso Brasileiro de Iniciação Científica em Design e Moda*, 1-9.
- Castilho, G. M., & Janczura, G. A. (2002). Influência do conhecimento conceitual sobre o raciocínio indutivo. *Estudos de Psicologia* 7(1), 151-162.
- Gonçalves, V. R. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., . . . Pereira, S. J. (2009). *Despertar para as ciências - Atividades dos 3 aos 6*. Portugal: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria – Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para educação pré-escolar*. Portugal: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (s.d). As Metas na Educação Pré-Escolar. *Metas de aprendizagem*. Portugal: Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.
- Monteiro, M. M., & Ferreira, P. T. (2009). *Ser Humano (2.ª parte) Psicologia B. 12.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Muniz, I. (2012). *A neurociência e as emoções do ato de aprender : quem não sabe sorrir, dançar e brincar não deve ensinar*. Italuana: Via Litterarum.
- Pontes, V. M., & Alencar, D. D. (2012). O brincar na educação infantil: um olhar sobre os(as) professores(as) e sua prática pedagógica. Em L. V. Dornelles, & N. Fernandes, *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialógicas luso-brasileiras* (pp. 648-658). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.

ANEXO XXV- 11.ª REFLEXÃO INDIVIDUAL – J.I

Semana 18 a 20 de Maio de 2015

Referentes da reflexão:

- **Para a criança:**
 - A importância dos conflitos entre pares
 - A importância da punição para as crianças

 - **Para o adulto:**
 - Independentemente da estratégia, o que deve ser recordado pelo educador, para ele poder gerir e controlar o grupo de crianças
 - Estratégias usadas, esta semana, para gerir o comportamento do grupo de crianças
 - Intervenção do adulto, nos conflitos entre pares
 - Ferramentas para um educador gerir um conflito entre pares

 - **Para ambos:**
 - Estratégias possíveis para gerir o comportamento do grupo de crianças
-

A semana de 18 a 20 de Maio de 2015 foi a oitava semana de intervenções individuais, sendo que foi a quarta vez da Mara intervir e planificar, com o meu auxílio.

Ao longo das semanas, eu e a Mara tínhamos tido dificuldades em gerir o comportamento deste grupo de crianças, por isso, tal como eu fiz na semana passada, a Mara esta semana, organizou novas estratégias para que a gestão do grupo fosse possível, nomeadamente, a construção de um microfone.

As crianças ficam fascinadas com o microfone, e a Mara informou que só podia falar quem tinha o microfone, sempre que uma criança começava a falar sem o microfone a Mara dizia “tens o microfone? Não, pois não? Então...”, foi o caso do H (5 anos) que ao início não cumpria a regra do microfone, e no final da semana já avisava os colegas que falavam sem o microfone. Por este motivo, questiono se será que não existem outras estratégias? Como se gere o comportamento de o grupo de crianças em pré-escolar? O que é preciso para o educador gerir o grupo?

Para que o educador consiga gerir e controlar o grupo, necessita de definir bem as regras em conjunto com as crianças e exige o “(...) bom senso por parte do adulto. Gerir um grupo tornar-se-á (...) mais fácil se as crianças se sentirem envolvidas e ouvidas na

admito que meti automaticamente a culpa na TS (uma vez que já assisti, diversas vezes, a episódios em que a TS exclui crianças, apenas para as fragilizar, por exemplo, houve um dia que a TS, disse à A.C e à AG que não podiam ser amigas da MT, porque ela já tinha a irmã como amiga, e induzi que fosse o caso), no entanto, rapidamente percebi que seria correto, perguntar qual o motivo para a TM ter deixado de querer brincar com a DG. As situações de conflitos entre pares “(...) devem ser encaradas como momentos de aprendizagem, em que são colocadas em prática as capacidades sociais das crianças, contribuindo para a sua formação como seres sociais” (Santos, 2014, p.32) uma vez que contribuem para a criação de condições para “(...) a negociação e capacidade de tomada de decisão.” (Matos, 2014, p.25) Ao intervir num conflito das crianças, faz-me levar a seguinte questão, será que o adulto deve interferir nos conflitos ou as crianças deixar resolverem autonomamente? E, no caso do educador interferir, como deve fazê-lo?

É importante, para as crianças, aprenderem a resolver os conflitos autonomamente e de forma civilizada, no entanto, sempre que as crianças não estejam capacitadas para resolver os problemas sozinhas o educador pode interferir, assim ajudarão as crianças a desenvolver as competências de resolução de conflitos (Santos, 2014). Deste modo, o educador deve levar as crianças a pensarem sobre o conflito (Ministério da Educação, 1997, Reis, 2013, Janes, 2014, Matos, 2014, Santos, 2014) que foi o que eu tentei fazer. Assim, disse a TS para pensar se devia desculpar a DG, sem obrigar ninguém a pedir desculpa mas sim a sugerir, ou seja, deste modo, fui um adulto cooperativo e não controlador, pois, um educador cooperativo tem como objetivos “ (...) favorecer e estimular a comunicação entre as partes em conflito, (...); levar a que ambas as partes compreendam o conflito de uma forma global e não apenas a partir da sua própria perspetiva; ajudar a que ambas as partes analisem as causas do conflito, separando os interesses dos sentimentos; favorecer a conversão das diferenças em formas criativas de resolução do conflito; reparar, sempre que isso seja viável, as possíveis feridas emocionais que possam existir entre as partes em conflito.” (Janes, 2014, p.61). Confesso que teria sido muito mais rápido de resolver, e dar-me-ia muito menos trabalho, se eu disse-se “ TM tens que ser amiga da DG.” Em vez de perguntar o que se passou. Confesso, também, que já houve conflitos, que eu apenas disse “vá, pede desculpa ao amigo” e não fiz com que a criança pensa-se no que fez.

Por exemplo, quando as crianças voltam para a sala, após o almoço, apresentam as suas queixas, e por vezes as crianças falam todas ao mesmo tempo que não me dava tempo de refletir o que fazer, perante cada queixa. Esta semana, o microfone facilitou essa tarefa à Mara, porque assim a Mara teve oportunidade de ouvir as queixas, uma a uma, sem interrupção de outras crianças. No entanto, por exemplo a LG. (4 anos) Foi colocada a pensar diversas vezes, pois, e retomando para a permanência do tapete, não cumpria a regra do microfone, e dirigia-se diversas vezes à criança mais próxima, para conversar e/ou brincar. Será, *este tipo de punição ficar a pensar, importante para a aprendizagem da criança?*

Existem situações, com a da LG, que a única solução é meter a pensar no que fez e no que não deve voltar a fazer, (Matos, 2014). Já no caso do LJ (5 anos) ou do EM (6 anos) a solução encontrada por nós, foi colocar sentados ao pé do adulto, para que as crianças percebam, que não podem fazer tudo o que querem, uma vez que “Castigar não quer dizer bater. Mas apenas censurar, de alguma forma, um comportamento que passou dos limites.” (Cordeiro, 2008 citado por Matos, 2014, p.24). Em paralelo, no caso do F.(6 anos) a forma que eu na semana passada, e a Mara esta semana, usamos para controlar o seu comportamento, foi nomear um ajudante, o F. ao saber da possibilidade de ser um possível ajudante, moderou significativamente o seu comportamento, sendo que alcançou duas vezes o lugar de ajudante, devido ao seu exemplar comportamento, este foi um reforço positivo, “(...) para os comportamentos adequados, (...)” (Matos, 2014, p.24)

Assim sendo, pretendo, nas próximas semanas, intervir, nos conflitos entre pares, apenas quando necessário e continuar a desenvolver estratégias de gestão e controlo de comportamento adequadas para este grupo de crianças. Para além disso, gostaria de experimentar uma estratégia nomeada por Marques (2014, p.22), que ela usou com o seu grupo de crianças, a estratégia era usando o jogo das mãos ou seja se ela tivesse a “ (...) mão aberta quem quer falar coloca o dedo no ar, mão fechada silêncio, entre outros.” Não significa que resulte com este grupo de crianças, *mas porque não experimentar, se é através da prática que o educador se constrói e aprende (Almeida, 2012)?*

Bibliografia

- Almeida, S. M. (2012). *Prática de ensino supervisionada e trabalho de investigação: Desenvolvimento da Linguagem em Crianças de Idade Pré-escolar*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.
- Janes, A. V. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico: A de conflitos enquanto aprendizagem social das crianças*. Évora: Universidade de Évora.
- Marques, V. F. (2014). *A Criança e o Brinquedo*. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.
- Matos, S. (2014). *A gestão e o controlo do grupo de crianças*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para educação pré-escolar*. Portugal: Ministério da Educação.
- Reis, R. S. (2013). *Estratégias do educador para a gestão do comportamento das crianças*. Vila Nova de Gaia: Instituto Politécnico de Gaya.
- Santos, A. R. (2014). *O papel das crianças e do educador na gestão de conflitos interpessoais*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
-

ANEXO XXVI -15.^a REFLEXÃO INDIVIDUAL – J.I

Semana 15 a 17 de junho de 2015

Referentes da reflexão:

- **Para o adulto:**
- O que são afetos
- O que são emoções
- O que são sentimentos
- A diferença de afetos e emoções
- Como pode o educador ajudar a criança identificar as suas emoções e sentimentos
- Uma proposta que o educador fornecer às crianças, para as ajudar a identificar as suas emoções e a dos outros
- **Para a criança:**
- Importância dos afetos para as crianças
- O necessário, para uma criança perceber os seus sentimentos e emoções
- A importante, para a criança, de identificar as suas emoções
- O que a criança precisa para desenvolver o seu bem-estar social e emocional

A semana de 15 A 17 de junho 2015 foi a décima segunda semana de intervenções individuais, sendo que foi a sexta vez (e última) da Mara intervir e planificar, com o meu auxílio, assim como foi a última semana de prática pedagógica. E por isso, foi uma semana de afetos e emoções por causa das despedidas. Para além disso, as propostas da Mara tiveram como base as emoções. Por isso questiono, *O que são afetos? Qual a sua importância para as crianças? Qual a diferença de afetos e emoções? O que são emoções? O que são sentimentos?*

A palavra Afeto vem do latim, *affectus* (*afetar, tocar*), e é usada para designar um conjunto «(...) de atos ou de atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura, etc, que no seu todo podem ser caracterizados como a situação em que a pessoa “preocupa-se com” ou “cuida de” outra pessoa em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou à preocupação de que foi objeto» (Sousa, 2013, p.5) A afetividade e a cognição estão amplamente relacionadas (Longhi, Reategui, Bercht, & Beha, 2007; Silva, 2008; Souza, Folquitto, Oliveira, & Natalo, 2008; Sousa, 2013)

Segundo Mello & Rubio (2013, p. 2) “Os estados afetivos fundamentais são as emoções, os sentimentos, as inclinações e as paixões”. Por isso pode-se dizer que as emoções relacionam-se com a afetividade (Andrade, 2007), no entanto, não são a mesma coisa, apesar de por vezes, se encontrar o termo emoção como sinónimo de afeto. Pode-se dizer que, a afetividade corresponde às vivências das pessoas e às formas de expressão complexas principalmente humanas. (Sousa, 2013). Esta “ (...) constitui um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano incorporando as aquisições efetuadas pelo intelecto” (Almeida, 2004, p. 52).

A afetividade pode também ser definida como todos os movimentos mentais sejam conscientes ou não, sendo que o afeto é um elemento da afetividade e é importante para o desenvolvimento cognitivo, influenciando a construção do conhecimento e a inteligência. (Pita, 2012; Souza, 2011) “Afeto inclui sentimentos interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral.” (Mello, 2012, p. 2) e tem “um papel fundamental para que cada criança aceda ao mundo simbólico.” (Sousa, 2013, p. 11/12)

Segundo o autor supracitado (2013, p.15), “O desenvolvimento da afetividade implica a capacidade que as pessoas têm de expressar e receber afeto.” Por isso, cabe ao educador provocar a sensibilidade nas crianças para as diferenças individuais e a multiculturalidade, por exemplo.

Por sua vez, o termo emoção “ (...) vem do latim *movere*, mover-se para fora, externalizar-se. É a máxima intensidade do afeto.” (Mello & Rubio, 2013, p. 2) este termo, emoção, “ (...) encontra-se relacionado com o componente biológico do comportamento, referindo-se a uma agitação, uma reação de ordem física” (idem, 2013, p.7).

As emoções podem ser considerados sentimentos impulsivos de curta duração mas de grande intensidade “ (...) gerando ideias, condutas, ações e reações.” (Sousa, 2013, p.8). Podem ter um caráter biológico mas com componentes orgânicos, e sentem-se através das contrações musculares e é seguida da expressão (Cerisara, 1997) estando em todas as interações, seja com objetos ou indivíduos e então intimamente relacionadas com a razão, a procura do conhecimento (Sousa, 2013)

Por sua vez, o sentimento está relacionado com o pensamento, é a “ (...) percepção de um certo estado corporal juntamente com a percepção de um certo modo de pensar e de pensamentos com determinados temas (...)” (Damásio, 2003, p. 86)

Entre os 3 e os 6 anos, a criança já tem a linguagem desenvolvida e isso permite-lhes comunicar os seus sentimentos e emoções. Por exemplo a DG (6 anos) disse-me que tinha saudades da TS (6 anos) mas também disse que estava contente porque assim a TS ao não estar no jardim-de-infância, também não ia ao parque e assim a DG podia andar mais tempo de baloiço, porque, passo a citar “a TS quer sempre estar lá muito tempo.”

Por outro lado, o J (6 anos) nem sempre identifica os seus sentimentos, digo isto, porque no acolhimento, na quarta-feira, depois de eu e a Mara dizermos que era o nosso último dia, ele ficou estranho e recusou-se a cantar a canção do bom dia, começou a brincar com o seu brinquedo, depois de eu insistir com ele para parar de brincar, ele continuou, eu perguntei se ele estava triste e ele encolheu os ombros, depois começou a dizer que só cantava se fosse em *chinês*, e nós dizemos que podia ser, e começamos a cantar como as crianças inventaram, mas o J. continuo sem cantar e continuou a brincar, apesar de saber que os brinquedos se arrumam no bolso, na hora do tapete. E eu disse “desculpa J. mas não pode ser, não vez ninguém a brincar com o brinquedo no tapete, e sabes qual é a regra, desculpa mas vou ter de te tirar o brinquedo”, e tirei porque segundo Williams, Maldonado e Araújo (2008) quando a criança não está

a ter um comportamento adequado, como neste caso, não se deve ameaçar, deve-se retirar logo o privilégio, mas deve se explicar à criança que se adaptar o comportamento de seguida é devolvido. E foi o que eu fiz, disse que lhe devolvia o brinquedo quando ele resolvesse participar com o restante grupo. Mas, o J. começou a chorar, eu falei com ele, perguntei se estava triste por não ter o brinquedo, e ele não me respondeu, disse-lhe que também estava triste por ele não estar a cantar, e ele também não respondeu. A Mara disse “estás a chorar porque eu ainda a pouco não te dei colo, anda cá para o meu colo”. E ele foi, depois a Mara queria continuar a intervir e eu chamei o J. para o meu colo e ele veio, mostrando não estar chateado, apesar de ainda estar a chorar e pediu-me para eu ser o par dele na fila. Durante o resto do dia, agarrou-se a mim ou a da Mara. E perguntou-nos diversas vezes “você não voltam mais?” mas quando perguntávamos o que estava a sentir, não sabia responder. *O que é necessário para uma criança perceber os seus sentimentos e emoções?*

É preciso que ela desenvolva a inteligência emocional. E a inteligência emocional é “(...) a capacidade para perceber emoções, para gerar e reconhecer emoções de modo a apoiar o pensamento, para compreender emoções e o pensamento apoiado nelas e para regular as emoções de modo reflexivo para promover o desenvolvimento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, p. 5) Creio, que o J. ainda não tenha desenvolvido a inteligência emocional, uma vez que não geriu a emoção causada pela perda do brinquedo ou por eu e a Mara se irmos embora e para colmatar esta falta de identificação da sua emoção, fez várias birras ao longo do dia, para que eu e a Mara se aproximássemos dele. *Por isso questiono qual o papel do educador? Como pode o educador ajudar a criança, a identificar as suas emoções e sentimentos?*

O educador, deve fazer com que as crianças se sintam seguras e assim elas aprendem com maior facilidade, para tal, o educador deve dar afeto, uma vez que “ (...) o afeto influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, (...) (Pita, 2012, p. 13), por isso, o educador deve identificar, a necessidade de cada criança de ser aceite e de atenção e proteção da sua parte (Hohmann & Weikart, 2004) E assim foi, eu e a Mara, percebemos que o J. estava de tal maneira necessitado, que lhe demos maior atenção do que num dia em que ele não mostre que necessita de tal atenção, pois, os educadores “(...) afetuosos e participativos nos interesses e necessidades das crianças, reflexivos e diferentes na forma de atuar desenvolvem nas crianças uma autoestima positiva, pautada pelo sentido de responsabilidade, presente nas atividades que dinamizam (Sousa, 2013, p. 13)

Este facto faz-me recordar, um episódio ocorrido esta semana, a educadora deu balões às crianças por encher, e deu o resto a mim, para o caso de algum se romper, enquanto brincávamos no parque. Eu enchi um balão para mim, e disse que era o meu bebé. No final do dia, precisava de alguém para ficar com ele e muitas crianças quiseram como a DG (6 anos) e a MM (5 anos). O ME (6 anos) também quis mas quando eu perguntei, quem era capaz de trazer o balão cheio no dia seguinte, o ME disse que não era capaz, e eu disse que era ele que ia ficar com o bebé e ele voltou-me a dizer que não era capaz, para eu dar a outra criança e que ele se ia esquecer de voltar a trazer. Então eu disse-lhe “tu és capaz, se o balão romper não faz mal, eu dou-te outro, e ficas com ele para sempre, mas tu és capaz”. A criança no dia seguinte, disse que estava feliz porque tinha levado o balão para a escola, sem romper. Ou seja, eu dei uma tarefa de responsabilidade para que a criança confiasse nela própria e desta forma desenvolvesse uma autoestima positiva, como refere o autor em cima, e a criança ao ser capaz, sentiu-se feliz e expressou as suas emoções. *Que tipo de proposta pode o educador fornecer às crianças, para as ajudar a identificar as suas emoções e a dos outros?*

A Mara construiu um jogo inspirado na “*A Box Full of Feelings*” de Marina Kog e Julia Moons e que ajuda as crianças no desenvolvimento emocional da criança uma vez que “(...) é usada para ajudar as crianças a permanecer ou entrar em contato com seu mundo interior de sentimentos, emoções e as reconheça em si mesmos, aceitando-as, sabendo o nomes e tendo uma consciência mais diferenciada delas. Aos poucos, eles vão também aprender a assumir a perspectiva dos outros; (...)” (Cranfield Church of England Academy, 2015, p. s.p) Este jogo, que a Mara adaptou, consistia em a criança identificar a emoção da imagem que lhe calhava, mimar e pedir a um colega para identificar. No entanto, no final do jogo acabar, o DS (5 anos), curiosamente, organizou em conjuntos os cartões das caras tristes e contentes e veio-me mostrar, verifiquei que, apenas se enganou num cartão, e bastou eu dizer “este está triste?” para ele corrigir o lapso, mostrando identificar as diferentes expressões da emoção triste e contente, para além disso, mostrou agrado pelo jogo contruído pela Mara, uma vez que o continuou depois de ter sido dado como terminado, em grande grupo. *Porque que é importante, para a criança, identificar as suas emoções?*

O reconhecimento das emoções relaciona-se com a identidade pessoal, ou seja a criança ao reconhecer as suas emoções está se a reconhecer a si mesma e, conseqüentemente, dos outros. Por isso o educador, deve estar atento e dar apoio neste sentido, uma vez que pode ser “(...) decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (Hohmann & Weikart, 2004, p.64). *O que a criança precisa para desenvolver o seu bem-estar social e emocional?*

Segundo Hohmann e Weikart (2004) a criança necessita de desenvolver a confiança nos outros; desenvolver a autonomia e iniciativa; desenvolver a empatia e autoconfiança. E estas capacidades desenvolvem-se no seio de relações sociais positivas. Por isso, o educador deve ser paciente, prestável, atencioso, carinhoso e deve construir um ambiente de democracia, para que as crianças se sintam motivadas em aprender. Neste sentido, o educador deverá encorajar as crianças a descobrir por si as respostas às suas perguntas (Sousa, 2013). E é este o tipo de educadora que pretendo ser, no futuro próximo, espero numa me esquecer destas aprendizagens e de as colocar em prática.

Para terminar, gostaria de referir as minhas próprias emoções, desta semana. Ao longo desta, senti-me feliz por estar a concluir uma etapa, a prática pedagógica, senti-me feliz pelas ligações que estabelece com as crianças, como a MM (5 anos) diz “somos as tuas amigas”, senti-me feliz por o F (6 anos) ter dito “Todos gostam de ti, até eu”. E senti-me feliz pela cumplicidade que criei, ao longo da prática pedagógica, com a minha parceira Mara e por as crianças sentirem essa cumplicidade, digo isto porque elas dizerem que somos irmãs ou namoradas. E acho que este fato tornou o ambiente da sala, acolhedor e cheio de afetos para com as crianças.

Bibliografia

- Almeida, A. R. (2004). *A emoção na sala de aula (4ªed)*. São Paulo: Papirus.
- Andrade, A. S. (2007). *A influência da afetividade na aprendizagem*. Brasília: U.C.U.
- Cerisara, A. B. (1997). A psicogenética de Wallon e a educação infantil. *Perspetiva*, 15(28), 35-50.

- Cranfield Church of England Academy. (2015). *A Box Full of Feelings Intervention*. Obtido de Cranfield Church of England Academy: acessado em junho 22, 2015 em <http://www.cranfieldchurchofenglandacademy.co.uk/A-Box-Full-of-Feelings/>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança (3ªed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Longhi, M. T., Reategui, E. B., Bercht, M., & Beha, P. A. (2007). Um estudo sobre os Fenômenos Afetivos e Cognitivos em Interfaces para Softwares Educativos. *Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, 1-10.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence*. Nova York: Basic Books.
- Mello, H. d. (2012). Uma reflexão teórica sobre a relação entre afeto e aprendizagem. *Revista Pró-Corpore*, 1(1), 01-23.
- Mello, T., & Rubio, J. d. (2013). A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 4(1), 1-10.
- Pita, C. M. (2012). *A importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem*. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes.
- Silva, E. R. (2008). As relações entre cognição e afetividade em la: a influência de vygotsky nessa abordagem temática. *Soletas*, VIII(15), 133-140.
- Sousa, S. M. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Souza, M. T. (2011). As Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(2), 249-254.
- Souza, M. T., Folquitto, C. T., Oliveira, M. P., & Natalo, S. P. (2008). Relações entre aspectos afetivos e cognitivos em representações de contos de fadas. *Boletim de psicologia*, LVIII(129), 227-242.
- Williams, L. C., Maldonado, D. P., & Araújo, E. A. (2008). *Educação positiva dos seus filhos : projeto parceria – módulo 2*. Brasil: Universidade Federal de São Carlos: Laprev - Laboratório de Análise e Prevenção da Violência.

ANEXO XXVII- DESAFIO 12 – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Semana: 8 e 9 de junho de 2015

Este desafio tem como objetivo terminar com a minha impulsividade de gritar para gerir o grupo, porque sinto que gritar apenas os assusta e não é uma estratégia adequada para gerir um grupo de crianças (Williams, Maldonado, & Araújo, 2008) para além disso as crianças aprendem por modelação, e, se pretendo que as crianças aprendam a falar baixinho não será correto pedir-lhes para o fazerem, gritando (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 1996)

Autoavaliação:

Na semana passada, o meu desafio foi falar em tom médio-baixo, enquanto observante, esta semana, o desafio continuou o mesmo mas, como interveniente.

Durante esta semana, o meu tom de voz esteve entre o médio-baixo. No entanto, ou contrário da semana passada, mantive-o mais vezes no médio que no baixo, por duas razões muito simples. A primeira foi porque durante maioria do dia, depois do acolhimento, dos ensaios e do lanhe, tive disfarçada de homem cientista, em ambos os dias, e para fingir que era um homem estrangeiro, usei um sotaque, para manter o sotaque durante o dia todo, tive necessidade de manter o tom médio porque era, para mim muito difícil, falar em tom baixo e fazer de homem com sotaque ao mesmo tempo, o dia todo! O segundo motivo foram os ensaios, onde por vezes, era muito complicado controlar o meu tom de voz, por dois motivos, os ensaios foram no exterior e isso causa uma excitação extra nas crianças e porque tínhamos música de fundo.

Na segunda-feira e na terça-feira no acolhimento, ainda sem disfarce e sem ensaios, fui capaz de não gritar, usar apenas o tom baixo, e geri o grupo de uma forma calma e as crianças permaneceram atentas ao que eu dizia e organizadas. As que iam marcando presença estavam de pé e as outras obedeceram ao meu pedido de se sentarem, sem precisar de gritar. E, o mais curioso é que enquanto as crianças iam marcando a presença as outras crianças tiveram caladas. Penso que foi pelo meu tom baixo mas sempre firme. Senti-me satisfeita comigo e com as crianças. Aproveitei o silêncio para lhes contar o que tinha pensado para elas, durante o resto do dia e para elas me dizerem o que achavam das minhas ideias, e por exemplo chegamos a um consenso quantas vezes íamos ensaiar.

Nos dois primeiros ensaios, consegui que as crianças cumpriram o que prometeram, mas no terceiro tive de elevar o tom de voz, porque elas sentiram-se cansadas. Se fosse agora, sabia que era a altura certa para parar e não para elevar a voz e ensaiávamos a última vez, desse dia, no período da tarde. No entanto justifico, a minha ação, menos positiva, para as crianças, com a vaga de calor sentida, tive medo que se ficasse para o período da tarde e tivesse muito calor para ensaios.

Neste dia, o H (5 anos) perguntou-me, no acolhimento, no ensaio e no refeitório, na hora do lanche “Estás chateada comigo?” No lanche eu perguntei-lhe “não príncipe, porque?” “não sei, parece que estas zangada” “mas eu falei alto?” “ não falaste alto, mas parecia

que estavas chateada comigo, estavas com uma cara estranha!” Foi nessa conversa que eu percebi o que estava errado. Eu estava a levar o meu desafio demasiado a sério, de ser firme sem gritar, esqueci-me de sorrir. Esqueci-me daquilo que mais defendo, enquanto futura educadora “quem não sabe sorrir, dançar e brincar não deve ensinar.” (Muniz, 2012, p.17) Finalmente percebi o que me faltava para aquelas crianças gostarem da dança! Faltava eu gostar! Faltava eu sorrir! E foi assim que descobri como fazer com que as crianças dançassem com prazer, e assim, consegui não gritar no dia seguinte, nos ensaios. Eu comecei a sorrir, e entretanto todas as crianças sorriram. Até a Mara sorria ao ver-nos dançar! E o H perguntou-me, entre um sorriso “Mas porque que estás a sorrir tanto?” “olha, porque eu gosto de dançar”.

Para além desta estratégia, tive de optar por outra estratégia, por causa do T. (3 anos) e da LG (5 anos). O T. estava sempre a empurrar os colegas e a LG estava sempre a distrair o DS (5 anos). Ao início metia-os no banco a pensarem, depois percebi que não servia de nada, porque o resto do grupo já sabia a dança e eles não e ainda perturbavam mais. Então estava prestes a gritar com o T. quando pensei “calma Tatiana se gritares estragar todo o trabalho que tiveste até aqui.” E respirei fundo e fez o contrário do que tinha feito até então. Disse em tom médio. “DG, F, TS, R. podem ir lá para dentro para a área que quiserem, o restante grupo fica aqui a ensaiar até saber a dança quando souber vai lá para dentro”. Fui dando ordem a duas crianças de cada vez para irem brincar. E a LG e o T acabaram por se concentrar na dança, sendo que foram os últimos a ir brincar.

Enquanto cientista, também encontrei estratégias para não gritar. Dei a cada criança um cartão e disse que era o cartão das pessoas que eram da minha equipa de cientistas. Esse cartão tinha o nome e idade das crianças e a localidade do Jardim de Infância. Disse-lhes que a regra número um para se ser um cientista era não fazer barulho e quem fizesse barulho, durante as experiências, ficava sem cartão. As crianças levam aquela brincadeira muito a sério, sentiram que era uma responsabilidade muito grande ter um cartão de cientista, até porque quando recebiam o cartão recebiam uma salva de palmas, por isso fizeram um enorme esforço para manter o cartão, sempre que alguém falava, havia outra criança que avisava. Assim não tive necessidade de gritar. No entanto, sempre que as crianças se esqueciam da regra, eu batia com as mãos na cabeça e os pés no chão como se tivesse aflito e dizia “muito barulho, estou a ficar nervoso, muito nervoso, a ciência não gosta de barulho, com barulho não há ciência!” e as crianças acalmavam-se e eu não gritava. Foi os melhores dois dias da minha vida, como estagiária. Por diversos motivos, diverti-me, as crianças divertiram-se e aprenderam diversas situações novas, a educadora divertiu-se, a assistente operacional divertiu-se, a Mara divertiu-se e as crianças autorregularam-se e pediram para o cientista voltar (dai ter me mascarado na terça também). Para além disso, por exemplo o S.(5 anos) pela primeira vez veio a correr para os meus braços, quando eu já não estava mascarada e disse que gostou muito e o R.(5 anos) começou a interagir comigo sem ser solicitado por mim... Acho que não há melhor forma de acabar o último dia de intervenção.

Para o próxima semana o meu desafio é não mandar ninguém para a cadeira pensar, porque essa estratégia, segundo Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1996), não ajuda na autorregulação do comportamento da criança.

Heteroavaliação: Durante esta semana a Tatiana manteve o seu tom de voz baixo, na maioria das vezes, no entanto, comparando com a semana passada e tendo em conta que é a sua semana de intervenção, esta elevou o seu tom de voz algumas vezes. No entanto, este aspeto é mais do que explicado pois assim como as crianças ainda se estão a habituar a estas mudanças da nossa parte, nós também nos temos de ir habituando às mesmas e é difícil, por vezes, ir contra os maus hábitos que foram criados logo desde o início.

É de notar que apesar de ter elevado a sua voz, não a elevou tanto como nas outras semanas e elevou a mesma a um nível adequado, pois senti que a semana passada ela estava a falar de uma forma demasiado calma. Esta semana posso afirmar que a Tatiana falou de forma não exageradamente calma, mas de uma forma calma que causou consequências positivas nas crianças, que falaram igualmente baixo e calmamente.

Para uma próxima, seja na próxima semana ou no teu futuro, sugiro que te mantenha assim, calma, mas não demasiado calma, pois é uma rapariga extrovertida e tanta tranquilidade não combina, tenta, então, agir como nesta semana, estando calma, com um tom de voz médio-baixo e utilizando interações não-verbais, como os gestos, por exemplo.

Bibliografia

Formosinho, Katz, McClellan, & Lino. (1996). *Educação pré-escolar - A construção social e moral*. Lisboa: Texto Editora.

Muniz, I. (2012). *A neurociência e as emoções do ato de aprender : quem não sabe sorrir, dançar e brincar não deve ensinar*. Itálica: Via Litterarum.

Williams, L. C., Maldonado, D. P., & Araújo, E. A. (2008). *Educação positiva dos seus filhos : projeto parceria – módulo 2*. Brasil: Universidade Federal de São Carlos: Laprev - Laboratório de Análise e Prevenção da Violência.

ANEXO XXVIII -DESAFIO 13- EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Semana de 15-17/6/2015

O meu desafio, durante esta última semana, foi não mandar ninguém para a cadeira pensar, porque essa estratégia, segundo Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1996), não ajuda na autorregulação do comportamento da criança. -Área de formação pessoal e social (Ministério da Educação, 1997)

Autoavaliação:

Durante esta semana, para além de não gritar com as crianças, foi capaz de não as mandar para uma cadeira pensarem, quando estas não estavam sossegadas no tapete. Assim, consegui encontrar outras estratégias para evitar mandar as crianças irem pensar, numa

cadeira. Uma delas foi, chamar as crianças à parte e falar logo com a criança sobre o que ela estava a fazer e que quebrava as regras no tapete, sempre de forma firme mas sem elevar a voz, uma vez que também queria manter a paz interior que alcancei nas semanas anteriores. Outra estratégia foi, sentar-me ao pé da criança que insistia em não cumprir as regras, como por exemplo o T. (3 anos), na quarta-feira. No entanto, algumas crianças foram mandadas para as cadeiras mas não foram mandadas por mim mas pelos restantes adultos presentes na sala.

Como este desafio percebi que, ao longo do estágio consegui arranjar estratégias para controlar a minha impulsividade, que se verificava no meu tom de voz e na forma como ordenava as crianças para se sentarem nas cadeiras a pensar. Sinto que, hoje, sou muito mais reflexiva e devo bastante a estes desafios. Por isso, espero continuar a levar estas aprendizagens para o resto da minha vida, tanto na vida pessoal, como profissional de educação.

Estes últimos desafios, ajudaram-me a sentir-me bem comigo mesma, a sentir-me muito mais feliz e a ter cada vez mais a certeza que ser educadora de infância é o que pretendo ser para o resto da minha vida, seja em que contexto (creche ou jardim de infância).

Heteroavaliação

Esta foi mais uma semana de desafios, colocados a nós próprias e que a Tatiana cumpriu com sucesso.

Durante esta semana, com o seu desafio, e tendo em conta que em vez de termos quatro pessoas a “mandar” as crianças para as cadeiras (para que as mesmas pudessem pensar nas ações que desempenharam), fomos apenas três adultos a realizar essa ação, uma vez que a Tatiana não mandou, nem uma vez, uma criança para se sentar numa cadeira.

Estas ações da Tatiana levaram-me a observar o grupo de crianças como se fosse outro grupo, muito mais calmo, talvez por ter as crianças todas no tapete, a escutarem-me, o que foi fantástico, pois a Tatiana auxiliou-me, indiretamente nas propostas com as crianças, pois estas não se distraíram por estarem outras crianças sentadas nas cadeiras.

Foi, assim, um desafio que tanto ajudou as crianças, como a Tatiana e como me ajudou a mim, que fiquei feliz e ainda mais motivada no desenrolar das propostas, pois tinha as crianças envolvidas nas mesmas. Neste seguimento, resta-me questionar a Tatiana: Como te sentiste, ao longo da semana, por não teres colocado as crianças sentadas nas cadeiras, a «pensar»? Será algo que eu também devo ter em conta, na minha vida futura? O que é que este desafio mudou em ti própria?


Só tenho a agradecer à Tatiana, por me ter ajudado com os desafios que colocou a ela própria, pois fui sempre aprendendo com ela, seja nas ações e nas suas atitudes, seja aprendizagens sobre aspetos característicos das crianças do grupo, por exemplo.

Bibliografia

Formosinho, Katz, McClellan, & Lino. (1996). *Educação pré-escolar - A construção social e moral*. Lisboa: Texto Editora.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para educação pré-escolar*. Portugal: Ministério da Educação.

ANEXO XXIX - 13.^a REFLEXÃO INDIVIDUAL – J.I

 **IPL**
Contexto Jardim de Infância

Mestrado em Educação Pré-Escolar
2014/2015

13.^a Reflexão individual – J.I - Tatiana Henriques

Semana 1 a 3 de junho de 2015

Referentes da reflexão:

- **Para o adulto:**
 - O que é o desenvolvimento motor
 - O que pode o educador reter sobre a criança, nas propostas que estimulam o desenvolvimento motor
 - O que pretendo futuramente como estagiária e educadora, depois de realizada esta reflexão.
- **Para a criança**
 - O que é necessário para a criança desenvolver as habilidades motoras
 - A importância da diferenciação educativa para a criança, neste caso para a MMM (3 anos), numa proposta da Mara, com a intencionalidade do desenvolvimento motor
 - A importância do lúdico para as crianças
- **Para ambos**
 - As competências que os jogos ajudam a desenvolver na criança

- As competências, a nível do conhecimento do mundo, que foram desenvolvidas no J., através da brincadeira na rampa.

A semana de 1 a 3 de junho 2015 foi a décima semana de intervenções individuais, sendo que foi a quinta vez (e a penúltima) de a Mara intervir e planificar, com o meu auxílio.

Durante esta semana, a Mara planificou maioritariamente propostas cujo a intencionalidade educativa foi estimular o desenvolvimento motor da criança. Por isso mesmo, nesta reflexão pretendo refletir sobre algumas delas. Por isso, penso ser importante começar por refletir, *o que é o desenvolvimento motor? O que é necessário para a criança desenvolver as habilidades motoras?*

Segundo Mateus (2012, p.1), o desenvolvimento motor“(…) é um sistema de transformações no comportamento do indivíduo durante toda a vida”. Gonçalves (2004, p.7) corrobora esta ideia e afirma que “A motricidade é o resultado da ação do sistema nervoso sobre a musculatura, como resposta a estimulação sensorial.” A criança entre os 3 e os 9 anos tem a capacidade de desenvolver todas as habilidades motoras, e, para que estas se desenvolvam, a criança terá de conviver com jogos, movimentos, exercícios físicos entre outros, ou seja “(…) o desenvolvimento motor da criança estará condicionado por várias atividades de ações informais, (...)”. (Mateus, 2012, p.1) Por este motivo, a proposta institucional do dia da criança, que consistia em a criança saltar em insufláveis assim como os jogos tradicionais trazidos pela Mara e um percurso organizado pela mesma, foram propostas informais muito importantes para estimular o desenvolvimento motor da criança.

O percurso organizado pela Mara pedia que as crianças andassem equilibradas só com um pé até chegarem a um triciclo, quando chegassem ao triciclo tinham de andar no triciclo em linha reta até chegarem a uma bola saltitona. Quando

chegassem à bola trocavam o triciclo pela bola e iam sentado em cima dela a saltar até à linha final do campo.

Quando chegou à vez da MMM (3 Anos) ela disse que estava muito cansada e não queria fazer, deixou os outros elementos do grupo dela, ultrapassarem. A Mara estava a orientar outro grupo e eu estava a observar a MMM. Senti que não era nenhuma birra como ela costuma fazer. Senti uma certa preocupação no olhar dela. E disse, em tom baixo, MMM os outros meninos estão todos a fazer, vem experimentar comigo, eu também estou cansada mas temos de fazer, vá eu vou contigo, queres ver que consegues? Faz lá pé coxinho MMM " estou cansada" Tu consegues MMM, eu ajudo, queres ver que consegues?" "dobra a perna direita, esta perna!" agora dá um salto para a frente" (agarrei-a nos braços para a ajudar a equilibrar e a lançar-se para a frente) "vez que conseguiste?" MMM sorriu para mim. "Agora o outro pé". Quando chegamos ao triciclo, disse-lhe "agora tu também consegues, queres ver que consegues?" Meti a menina em cima do triciclo e ela disse "não consigo!" "Consegues MMM, eu ajudo, queres ver que consegues?" meti-lhe um pé em cada pedal e rodei os pedais com as minhas mãos. A MMM emitiu várias gargalhadas. "viste que conseguiste? Agora na bola saltitona consegues sozinha, vai lá" A MMM correu com um sorriso para a bola saltitona. E nesta fez o que era pedido sozinha.

Este episódio revela que a criança disse que estava cansada porque ainda não era capaz de fazer o que lhe foi pedido, sozinha. Para além disso, revela que ainda não desenvolveu a habilidade motora de equilíbrio e de pedalar. No entanto as crianças do grupo que observei, não tiveram quaisquer dificuldades. Por exemplo o F. (6 anos) e o T.(3 anos). Para além da idade ser um fator para que uma criança tenha mais dificuldade do que outra numa proposta, não me posso esquecer que, mesmo crianças com a mesma idade podem ter ritmos diferentes " (...) cada criança terá o seu próprio ritmo, e cada uma é genuína, mas também será necessário estimular tarefas motoras que trarão consequências progressistas na obtenção de habilidades motoras iniciais." (Mateus, 2012, p.2) *Será que é*

importante a diferenciação educativa para a criança, nesta proposta? Será que foi positivo para a MMM eu a ter ajudado?

Ao ajudar a MMM, ajustei a complexidade da proposta às dificuldades da MMM, e isso foi positivo para ela, porque assim a MMM sentiu que teve sucesso nas suas investidas e esteve envolvida na proposta educativa, desenvolvendo competências motoras, como por exemplo o equilíbrio. (Palma, Pereira & Valentin, 2009) *Para além das dificuldades sentidas pelas crianças, o que pode o educador reter, sobre a criança, neste tipo de propostas?*

Segundo Serrão (2009, p.9) o educador " (...) podem obter informações sobre o comportamento social, colectivo e individual das crianças, os seus interesses (...)" . Por exemplo, na terça-feira de manhã, a Mara propôs as crianças que acertassem com uns berlindes dentro de uma caixa rente ao chão. A Mara dividiu as crianças em grupos e usou 3 caixas, para assim as crianças não terem de esperar muito tempo pela sua vez. O ME (6 anos) mostrou-se impaciente, apesar da estratégia de organização da Mara. Ele estava sempre a dizer "nunca mais é a minha vez" e a MM (5 anos), na vez dela, lançava o berlinde duas vezes, sempre que as outras crianças não viam ou não reclamavam, por sua vez o H. (5 anos) passava os amigos à frente. Este tipo de atitudes das crianças revela aspetos sobre as suas competências sociais. Estas crianças ainda não esperam pela sua vez, por exemplo e não aceitam a regra do jogo que só podem lançar o berlinde uma vez de cada vez. Por isso, para além das competências relacionadas com desenvolvimento motor, estes jogos, organizados pela Mara, ajudaram a criança a desenvolver outro tipo de competências?

Em todos os jogos as crianças tiveram de esperar pela sua vez, até mesmo no dia da criança, nos insufláveis, e esta é uma das competências trabalhadas através dos jogos (Ramos, 2002). O Ministério da Educação (1997, p.59) corrobora esta ideia ao dizer que os jogos de movimento, como estes propostos pela Mara, " (...) com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e

de socialização, de compreensão e aceitação de regras e de alargamento da linguagem.”

Segundo Serrão (2009, p.2) o jogo “É um meio para melhorar as relações interpessoais, o crescimento e o desenvolvimento das crianças, em várias dimensões: sensorial, moral, cognitiva, física e social, constituindo uma forma natural de conhecer o mundo.” Ou seja, o jogo ajuda as crianças a desenvolverem competências em todas as áreas das OCEPE. Este fato faz me recordar de um jogo inventado pelo J (6 anos) para eu e ele brincarmos juntos, no recreio. O J. disse-me para eu me posicionar no início da rampa, que dá acesso à sala, enquanto ele se posicionava no final da rampa. O objetivo era eu lançar o carro dos bombeiros de brincar, para ele e ele para mim. Relembro o J estava na parte baixa da rampa como mostra a seguinte figura:



O J. para me explicar o jogo usou o seguinte discurso:

- Eu para mandar para ti, é preciso muita força e tu para mandares para mim é só preciso largares que ele desce sozinho – J. (6 anos)

Tatiana: - Porquê? Estas mais em cima ao em baixo?

J: - Em baixo!

Tatiana: Então eu estou mais em cima... é isso?

J – Sim!

Que competências a nível do conhecimento do mundo, foram desenvolvidas no J. através desta brincadeira na rampa?

A brincadeira na rampa, “facilitou a abordagem dos conceitos de força e movimento (...)” (Vale, 2013, p.13) assim com a abordagem do conceito subir e descer (Kishimoto, 2010). Assim o J foi capaz de explicar o que estava a acontecer, mostrando perceber que o carro se move sozinho se estiver na parte mais alta da rampa, ou seja na parte com maior inclinação e que ele precisa de aplicar força quando quer que o carro suba. *O que podia alterar nesta brincadeira?*

Eu podia chamar mais crianças para o jogo, fazer equipas, arranjar várias rampas com comprimentos iguais mas com inclinações diferentes, ao seja com alturas diferentes, e podia propor as crianças que verificassem qual o carro que chegou mais rápido ou, medido através de símbolos, qual o carrinho que percorreu uma maior distância como sugere Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Pereira (2009). A proposta organizada desta forma ajudaria as crianças a descobrir que “Percorre uma distância menor aquele carrinho que desceu a rampa menos inclinada. Para o carrinho percorrer uma distância maior, temos de inclinar mais a rampa.” (idem, 2009, p.45). Mas então, *porquê que será importante, propostas lúdicas para as crianças? Será que jogo lúdico é diferente de uma brincadeira?*

“O lúdico tem sua origem na palavra “ludus” que quer dizer “jogos” e “brincar”» (Silva & Mota, 2011, s.p) E brincar inclui os jogos. Logo quando levamos um jogo educativo³ para as crianças, elas interpretam-no como sendo um brinquedo, ou seja elas vão aprender através do lúdico, assim não deixa de ser uma proposta maçadora para elas e passa a ser prazerosa (Santos, 2007, Silva & Mota, 2011). Quando elas sentem que um jogo é lúdico sentem que tem mais liberdade para tomar decisões, acabando por “ (...) expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza

³ Um jogo é educativo, quando damos uma intencionalidade

e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens.” (Kishimoto 2010,p.1)

Esta afirmação de Kishimoto (2010), faz-me recordar que o J (6 anos), resolveu partilhar o seu jogo, inventado, com as restantes crianças que estavam a assistir e pediram para participar. Assim, sem eu interferir, definiu todas as regras do jogo, sentiu que tinha liberdade para tomar qualquer tipo de decisão, por isso ele disse à A (4 anos) que podia apanhar o carro quando este caísse para a lateral, e a MS (4 anos) podia apanhar o carro quando este caísse na retaguarda. Depois disse que quando eu ou ele não quiséssemos mais jogar podia vir outra criança para o nosso lugar, mas que tinham de esperar pela vez deles.

Por perceber que as propostas lúdicas podem desenvolver competências nas crianças relacionadas com todas as áreas das OCEPE, sendo assim, pretendo tornar as minhas propostas educativas, cada vez mais lúdicas, tanto como estagiária como possível futura educadora.

Bibliografia

- Gonçalves, A. (2004). *Psicomotricidade na educação infantil*. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais-Belo Horizonte*, 1-20.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., Pereira, S. J. (2009). *Despertar para as ciências - Atividades dos 3 aos 6*. Portugal: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mateus, R. A. (2012). *Desenvolvimento motor da criança no contexto escolar. Estudo comparativo entre crianças do 1º CEB, com distinta carga*

horária de atividades físico-motora orientadas. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.

- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para educação pré-escolar*. Portugal: Ministério da Educação.
- Palma, M., Pereira, B., & Valentin, N. (2009). O desenvolvimento motor de pré-escolares com diferentes níveis iniciais de habilidade. Em L. P. Rodrigues, L. Saraiva, J. Barreiros, & O. Vasconcelos, *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança II* (pp. 207-215). Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Ramos, M. (2002). Jogar e Brincar: representando papéis, a criança constrói o próprio conhecimento e, conseqüentemente, sua própria personalidade. *ASSELVI - Associação Educacional Leonardo da Vinci. Instituto Catarinense de Pós-graduação. Revista Leonardo Pós.*; 1(1), 1-10.
- Santos, N. (2007). *A importância e a necessidade do lúdico na educação infantil*. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes
- Serrão, E. M. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Silva, A. R., & Mota, M. d. (2011). *A importância do lúdico na educação infantil: uma forma de educar*. Obtido de Secretaria do Estado de Educação: acessado em Junho 5, 2015 em http://www.cefaprocaceres.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=503&Itemid=134
- Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância n.º 98*, 11-13.

ANEXO XXX- AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS N.º12-JI- 8/9-6-2015

Segunda-feira – 8 de Junho de 2015		
Quem avalio? O que avaliar?	A (4 anos)	R (5 anos)
<p>Como é que a criança compara a quantidade de água em cada recipiente? Que aspetos são considerados mais relevantes pela criança, no seu desenho? (Área de formação pessoal e social e área de expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo)</p>	Faltou o dia todo	<p>O R. primeiramente, disse que a caixa que tem mais água é a mais alta, a número 3. Depois de eu despejar para copos transparentes iguais, o R. disse que todas tinham a mesma caixa.</p> <p>O R., na parte que dizia antes, que correspondia à previsão, desenhou a caixa número 3, que era a caixa mais alta. E desenhou a água dentro da caixa. Na parte da observação, desenhou as quatro caixas vazias, usando diferentes proporções para cada caixa. Na caixa número 3 ele desenhou, no centro um coração com um "R".</p>
<p>Como é que a criança diz que o animal se desloca?</p>		<p>O R. disse que era um peixe (calhou-lhe a imagem de um peixe-palhaço) e que nadava porque tinha barbatanas</p>
<p>Quais as características locomotivas, que a criança identifica no animal que o cientista lhe deu? (área do conhecimento do mundo (e área de expressão e comunicação)</p>		

Competências do dia 8 de Junho de 2015

O R(5 anos)- A criança reconhece que o peixe-palhaço é um peixe, e que tem barbatanas, individualmente – área do conhecimento do mundo

Terça -feira – 9 de Junho de 2015		
Quem avalio? O que avaliar?	M. B. (4 anos)	H (5 anos)
<p>Como é que a criança mostra vontade em ajudar o cientista? Em que ecoponto a criança coloca a sua imagem? (Área de formação pessoal e social e área de expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo)</p>	<p>A criança sorriu muito quando o cientista pediu a sua ajuda.</p> <p>A criança colocou, a imagem que lhe calhou, (latas de bebida) no ecoponto amarelo, onde fica o conjunto dos metais e plásticos.</p>	<p>A criança esforçou-se para estar calada, para ser escolhida pelo cientista para ajudar. A criança colocou a imagem dos restos de comida no ecoponto "lixo orgânico".</p> <p>A Criança identificou todas as cores que a sua equipa usou, amarelo, magenta, castanho, e azul.</p> <p>A criança sugeriu o castanho.</p>
<p>Quais as cores primárias e secundárias identificadas pela criança?</p> <p>Qual a cor que a criança sugere ao grupo, para misturar na água?</p> <p>(Área de expressão e comunicação e de formação pessoal e social)</p>	<p>A MB identificou o amarelo (primária), o azul (primária), o roxo e o verde (secundárias) . Não identificou o magenta (primária) disse que era vermelho.</p> <p>A criança sugeriu o verde.</p>	

Competências 9 de Junho de 2015

H (5 anos) – a criança colocou a imagem de restos de comida no ecoponto do "lixo orgânico" - área do conhecimento do mundo

MB (4 anos) – A criança identificou a cor amarela, em pequeno grupo – área de expressão e comunicação