

Da Creche ao Jardim de Infância: Um percurso de aprendizagens e descobertas em interação com as crianças

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Catarina Isabel Mateus Esperança

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Sónia Cristina Lopes Correia

Leiria, abril 2015

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, porto seguro nos momentos mais difíceis, por entender as minhas ausências na fase mais difícil da sua vida, quando precisava incondicionalmente do meu apoio. Muito obrigada pela força e motivação, por me fazer acreditar sempre que era capaz.

Aos meus pais e ao meu irmão porque sem eles não teria sido possível. Por fazerem tudo para que nada me faltasse, pela paciência e por me apoiarem sempre. Muito obrigada.

Às Professoras Sónia Correia e Isabel Dias, pela disponibilidade, pela orientação e acompanhamento ao longo deste percurso, por acreditarem que era possível. O meu sincero obrigada.

À minha amiga Ana Sofia, que foi mais que uma colega de prática, pelo apoio incondicional. Por caminhar sempre a meu lado com o lema “Estamos juntas!”. Muito obrigada.

Às educadoras cooperantes, por todo o apoio e aprendizagens. Muito obrigada.

Ao Tó, que se ausentou tão cedo desta vida, e à Célia que se viram privados da minha presença na fase mais difícil das suas vidas, que me apoiaram tendo sempre uma palavra amiga. Muito obrigado.

Às amigas, Cátia, Filipa, Lúcia, Carla, Cristiana e Marisa, obrigada pelo apoio e amizade.

A todos os que, de algum modo, contribuíram para o meu percurso. Obrigada.

RESUMO

Este Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresenta o meu percurso ao longo do ano letivo 2013/2014 no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Está dividido em duas partes principais, a Parte I, alusiva à Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche e a Parte II, relativa à Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância.

A Parte I é constituída por uma dimensão reflexiva (que aborda de forma crítica as experiências educativas vividas em contexto de Creche) e por um ensaio investigativo que procurou estudar a interação de três crianças com os livros no momento de brincadeira livre. Os resultados alcançados revelaram que as crianças estabeleciam diferentes tipos de interações com os livros, quer de forma individual quer de forma acompanhada. Estes resultados levaram-me a inferir a importância de selecionar de forma rigorosa os livros a disponibilizar às crianças e a importância da exploração do livro com a criança.

A Parte II do relatório apresenta experiências vivenciadas em contexto de Jardim de Infância. É composta por uma reflexão crítica (na qual se revelam os aspetos considerados mais relevantes neste percurso) e, uma investigação realizada com as crianças sobre os *ovos*, desenvolvida segundo a metodologia de trabalho por projeto. Ao longo da realização desta investigação foram formuladas questões e colocadas em prática diversas propostas educativas com as crianças. Em conjunto, tanto adultos como crianças, ficaram a saber mais a respeito de ovos, nomeadamente as características dos ovos e a cooperar entre si.

Palavras chave

Creche, Educação Pré-Escolar, Interação com livros, Metodologia de Trabalho de Projeto, Reflexão.

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice Report shows my course throughout the school year of 2013/2014 under the Master degree in Pre-School Education. It is divided into two main parts, Part I, alluding to the Supervised Teaching Practice in the context of Daycare center and, Part II, on the Supervised Teaching Practice in Preschool context.

Part I consists of a reflexive dimension (critically approaching educational experiences in Nursery context) and an investigative test sought to study the interaction of three children and books at play free time. The results obtained revealed that children established interactions with different types of books, either individually or monitored. These results led me to infer the importance of rigorously selecting the books to be made available to children as well as how they will explore the books.

Part II of the report presents life experiences in Preschool context. It consists of a critical reflection (revealing the aspects that are most relevant in this course) and an investigation on children about eggs, developed according to the project work method. Throughout the realization of this research questions were formulated and different educational projects with children were put into practice. Together, both adults and children, got to know more about eggs, including the characteristics of the eggs as well as mutual cooperation.

Keywords

Daycare, Preschool Education, Interaction with Books, Project Work Methodology, Reflection.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice Geral	vi
Índice de Figuras	ix
Índice de Quadros	xi
Índice de Siglas.....	xii
Introdução.....	1
Parte I – Prática Pedagógica em contexto de Creche	2
Capítulo I - Refletindo sobre a experiência em Creche.....	3
1.1. Contexto de aprendizagem.....	3
1.1.1. Grupo de crianças	6
1.1.2. A Creche enquanto espaço educativo	8
1.2. As vivências em Creche.....	9
1.2.1. O processo de observação em contexto educativo	10
1.2.2. O processo de planificação – o tempo e as propostas.....	11
1.2.3. A organização do espaço de Creche	17
1.2.4. A documentação pedagógica	19
1.2.5. A relação Creche – família	21
1.2.6. Ser educador de infância em contexto de Creche.....	22
Capítulo II – A interação das crianças com os livros	26
2.1. A rotina na Creche e os livros para a primeira infância.....	26
2.1.1. A rotina na Creche – O tempo para o livro.....	27
2.1.2. Os livros na primeira infância	30

2.1.3.	O espaço dos livros em Creche.....	34
2.2.	Metodologia.....	35
2.2.1.	Problemática.....	35
2.2.2.	Contexto de Investigação e Participantes do Estudo.....	35
2.2.3.	Instrumentos de recolha e análise de dados.....	36
2.2.4.	Procedimentos.....	38
2.3.	Apresentação e discussão dos resultados.....	40
2.3.1.	Os livros da Bebeteca.....	40
2.3.2.	Interação das crianças com os livros.....	46
2.3.3.	Reflexões finais - crianças, livros e Creche.....	54
	Conclusão.....	56
	Parte II – Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância.....	57
	Capítulo III – Refletindo sobre a Experiência em Jardim de Infância.....	58
3.1.	Contexto de Aprendizagem.....	58
3.1.1.	O grupo de crianças.....	61
3.1.2.	O Jardim de Infância.....	64
3.2.	As vivências em Jardim de Infância.....	65
3.2.1.	A planificação e a intervenção.....	65
3.2.2.	A documentação pedagógica.....	68
3.2.3.	Ser educador de infância em contexto de Jardim de Infância.....	70
	Capítulo IV- Investigação com as crianças.....	72
4.1.	Metodologia de Trabalho por projeto.....	72
4.2.	Contextualização do Projeto “Os Ovos”.....	74
4.3.	Conhecendo os ovos.....	75
4.3.1.	Fase I – Definição do problema.....	76
4.3.2.	Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho.....	78
4.3.3.	Fase III – Execução.....	79

4.3.4. Fase IV – Avaliação/Divulgação.....	83
Conclusão	89
Conclusão Final	90
Referências Bibliográficas.....	91
Anexos.....	1
Anexo 1 – Inquérito por questionário.....	2
Anexo 2 - Reflexão II - Creche	5
Anexo 3 – Reflexão IV - Creche	9
Anexo 4 – Planificação 13 de janeiro de 2014 - Creche	14
Anexo 5 – Reflexão XV - Creche.....	17
Anexo 6 – Reflexão XII - Creche.....	20
Anexo 7 – Reflexão XI – Creche.....	23
Anexo 8 – Autorização dos Encarregados de Educação	27
Anexo 9 – Diário de campo.....	28
Anexo 10 – Observação criança J. – 11 de dezembro de 2013	42
Anexo 11 – Observação criança J. – 13 de janeiro de 2014.....	46
Anexo 12 – Observação criança Mi. – 17 de dezembro de 2013	50
Anexo 13 – Observação criança Mi. – 6 de janeiro de 2014.....	53
Anexo 14 – Observação criança Mi. – 8 de janeiro de 2014.....	59
Anexo 15 – Reflexão I – Jardim de Infância.....	61
Anexo 16 – Reflexão VI – Jardim de Infância	64
Anexo 17 – Reflexão V – Jardim de Infância	66
Anexo 18 – Reflexão XII – Jardim de Infância.....	68
Anexo 19 – Cronograma de experiências educativas realizadas com as crianças.....	71

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 - Crianças sentadas no interior de uma caixa.....	10
Fig. 2 - Crianças dentro de uma caixa como se fosse um tunel.....	10
Fig. 3 – Criança a tentar esconder-se	11
Fig. 4 – Criança com uma caixa na cabeça.....	11
Fig. 5 – Criança em pé no interior de uma caixa.....	11
Fig. 6 – Crianças a fazere exploração sensorial de espuma de barbear com alingua	16
Fig. 7 – Criança a fazer exploração sensorial com espuma de barbear com as mãos	16
Fig. 8 – Exploração entre pares	18
Fig. 9 – Criança a empilhar	18
Fig. 10 – Criança a experimentar o encaixe	18
Fig. 11 – Espaço “Ajuda-nos a vestir”	18
Fig. 12 – Criança a colocar as imagens com as peças de roupa	18
Fig. 13 – Área da Bebeteca da Sala 1 Ano	38
Fig. 14 – Livro 9.....	47
Fig. 15 – Livro 12.....	47
Fig. 16 – Livro 11	47
Fig. 17 – Livro 4.....	47
Fig. 18 – Livro 8.....	47
Fig. 19 - Livro 3.....	47
Fig. 20 - Livro 6.....	47
Fig. 21 - A criança J. agarra o livro.....	50
Fig. 22 - A criança J. olha para o livro.....	50
Fig. 23 - A criança J. transporta o livro.....	50
Fig. 24 - A criança J. abre o livro.....	50
Fig. 25 - A criança J. interage verbalmente com Mi.....	50
Fig. 26 - A criança J. interage verbalmente com o adulto.....	50
Fig. 27 - A criança J. olha para o livro acompanhada pelo adulto.....	50
Fig. 28 - A criança J. aponta para uma imagem em interação com o adulto.....	50
Fig. 29 - A criança Mi. agarra o livro.....	52
Fig. 30 - A criança Mi. olha para o livro.....	52
Fig. 31 - A criança Mi. transporta dois livros.....	52
Fig. 32 - A criança Mi. folheia o livro.....	52

Fig. 33 - A criança Mi. aponta imagens do livro.....	52
Fig. 34 - A criança Mi. abre o livro.....	52
Fig. 35 - A criança Mi. interage verbalmente com outra criança.....	52
Fig. 36 - A criança Mi. agarra o livro.....	52
Fig. 37 - A criança Mi. olha na direção do livro do adulto.....	52
Fig. 38 - Documentação pedagógica destinada às famílias.....	69
Fig. 39 - Registo das ideias das crianças sobre os ovos.....	77
Fig. 40 - Registo das perguntas levantadas.....	77
Fig. 41 - Desenho inicial da criança D sobre os ovos.....	79
Fig. 42 - Criança R a identificar a gema.....	80
Fig. 43 - Crianças a fazer pesquisa nos livros.....	81
Fig. 44 - Criança a interagir com um pinto.....	81
Fig.45 - Crianças a observar os gansos.....	82
Fig. 46 - Crianças a alimentar os patos, as galinhas e os gansos.....	82
Fig. 47 - Convite entregue ao senhor António.....	83
Fig. 48 - Os diferentes ovos verdadeiros.....	84
Fig.49 - Parte da exposição fotográfica.....	84
Fig. 50 - Colagem e pintura de cascas de ovos.....	84
Fig.51 - Letra da "Canção do Ovo".....	84
Fig.52 - Livro destinado às opiniões dos visitantes.....	84

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias e subcategorias relativas às propriedades físicas dos livros.....	39
Quadro 2 – Categorias e subcategorias relativas ao conteúdo dos livros.....	39
Quadro 3 – Categorias e subcategorias relativas ao tipo de interações das crianças.....	40
Quadro 4 – Caracterização dos livros existentes na Bebeteca.....	41
Quadro 5 – Propriedades físicas dos livros.....	43
Quadro 6 – Análise de conteúdo dos livros.....	45
Quadro 7 – Registo de observações.....	46
Quadro 8 – Interação individual e acompanhada da criança J. com os livros.....	49
Quadro 9 – Interação individual e acompanhada da criança Mi. com os livros.....	51

ÍNDICE DE SIGLAS

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

Este relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação em Ciências Sociais de Leiria, no ano letivo 2013/2014, e procura apresentar as experiências vivenciadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, em dois contextos distintos: contexto de Creche e contexto de Jardim de Infância.

O relatório encontra-se dividido em duas partes, a primeira referente ao contexto de Creche e a segunda referente ao contexto de Jardim de Infância. A primeira parte é constituída por dois capítulos. O Capítulo I evidencia as aprendizagens realizadas neste contexto e, o Capítulo II: o ensaio investigativo denominado “ A interação das crianças com os livros”.

A segunda parte do relatório é composta por uma reflexão sobre o contexto educativo de Jardim de Infância, e contempla dois capítulos. O Capítulo III revela as aprendizagens realizadas neste contexto relativamente a várias dimensões da ação educativa do educador de infância. Por fim, o Capítulo IV dá a conhecer o projeto desenvolvido em conjunto com as crianças de acordo com a metodologia de um trabalho por projeto que procurou responder à seguinte questão orientadora: “O que está dentro do ovo?”.

PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

A primeira parte deste relatório refere-se à Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de Creche, realizada no primeiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2013/2014. Esta parte do relatório será dividida em dois capítulos: a reflexão sobre a Prática Pedagógica realizada em contexto de Creche (Capítulo I) e o ensaio investigativo que procura estudar a interação da criança com os livros (Capítulo II).

A Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche organizou-se em duas fases distintas: período de observação (2 semanas) e período de intervenção (13 semanas). Ao longo dessas semanas fui realizando diferentes exercícios formativos que me foram propostos, nomeadamente, caracterização do contexto educativo, pesquisa sobre o desenvolvimento das crianças na faixa etária entre os 12 e os 24 meses, reflexões (orais e escritas), planificações semanais e, registos de avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Foram exercícios formativos que sendo acompanhados do apoio da educadora cooperante e da professora supervisora me permitiram conhecer as crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, ajudando-me a refletir sobre o meu próprio percurso de desenvolvimento enquanto futura educadora em contexto de Creche.

Para além disto, a constatação da existência de uma área de livros na sala onde desenvolvi a minha PES (Sala 1 Ano) e a observação de que as crianças interagem várias vezes com os livros, despertou a minha curiosidade de saber mais sobre as interações das crianças com os livros, levando-me a estudar este assunto.

CAPÍTULO I - REFLETINDO SOBRE A EXPERIÊNCIA EM CRECHE

A PES em contexto de Creche permitiu desde o seu início até à sua fase final, transformar a minha forma de pensar e de agir neste contexto. Apesar de algum conhecimento que já trazia sobre a Creche (por algumas experiências tidas anteriormente) houve muitas aprendizagens realizadas. Desta forma, primeiramente irei caracterizar o meu contexto de aprendizagem (que se situou entre a instituição educativa para a infância onde desenvolvi a minha PES e a ESECS¹) e o grupo de crianças. Posteriormente, após algumas considerações sobre a Creche (o que é a Creche em Portugal) apresentarei as aprendizagens que realizei neste contexto. Essas aprendizagens dizem respeito ao processo de observação em contexto educativo, à rotina e ao bem-estar da criança, à planificação das propostas educativas, à organização do espaço em Creche, à documentação pedagógica e, ainda, à relação Creche/família. Aprender sobre estas dimensões ajudou-me a reconstruir uma visão do que pode ser o papel do educador de infância em contexto de Creche.

1.1. CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

O meu processo de aprendizagem sobre a realidade educativa de Creche ocorreu em duas instituições (numa instituição educativa com resposta social de Creche e na ESECS) e, hoje, considero que foi entre estas duas instituições que aprendi e reconstitui a minha visão sobre este contexto.

A instituição educativa para a infância onde realizei a PES era de cariz particular e localizava-se na freguesia de Marrazes, em Leiria. Era constituída por uma resposta social de Creche (tutelada pela Segurança Social), de Jardim de Infância (tutelado pelo Ministério da Educação) e por um Centro de Atividades Livres. Segundo o Projeto Educativo (2012/2015) as atividades desenvolvidas nesta instituição eram diversificadas com o intuito de desenvolver as principais competências referentes a cada faixa etária. O objetivo principal da instituição centrava-se em criar laços com as crianças, privilegiando os afetos, transmitindo o conhecimento de forma alegre e familiar dando

¹ Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria

espaço para que cada criança crescesse de forma serena e harmoniosa. Esse trabalho era feito em articulação com a família contribuindo, assim, para uma educação de qualidade (*Ibidem*).

A sala onde realizei a Prática Pedagógica, pertencente à instituição, foi a *Sala 1 ano: Creche II*, localizada no piso I da instituição, próxima à sala de 2 anos e ao Berçário. Esta sala era constituída pelo espaço da sala, pelo fraldário e por um espaço exterior.

Na sala de atividades podíamos encontrar uma piscina com bolas, a área dos blocos e dos jogos, a área dos livros (Bebeteca) e a área das artes. Nestes espaços podiam ser realizadas algumas propostas educativas e as crianças podiam brincar livremente, interagindo com os diferentes materiais. Segundo Portugal (2012), é importante que os espaços disponibilizem às crianças diversos objetos interessantes, com diferentes texturas e com diversos desafios motores, tendo sempre em atenção a segurança das crianças.

Podíamos, ainda, encontrar dois tapetes onde as crianças podiam brincar e sentar-se para o conto da estória e para o reforço alimentar da manhã. Estes tapetes, bem como alguns brinquedos, eram retirados pouco antes do momento do almoço, com o intuito de colocar os catres para as crianças repousarem, voltando a ser colocados após este momento.

Na sala, as crianças tinham ao seu dispor uma mesa retangular e duas cadeiras que eram usadas pelas crianças (para se sentarem e/ou para se colocarem de pé, facilitando o desenvolvimento das suas capacidades locomotoras). Podíamos encontrar ainda um puff perto da Bebeteca (a área dos livros) onde as crianças se podiam sentar/deitar enquanto contactavam com os livros. A área da Bebeteca encontrava-se localizada estrategicamente de modo a que a movimentação mais intensa das crianças não interferisse com a exploração dos livros.

As paredes da sala encontravam-se documentadas com atividades realizadas pelas crianças e com alguns instrumentos pedagógicos realizados pela educadora (como a árvore dos aniversários e documentação fotográfica alusiva a várias atividades realizadas com as crianças). Existia, ainda, uma placa de cortiça (fixada numa das paredes) intitulada “Fazer para crescer” destinada à exposição de diversas propostas educativas realizadas pelas crianças.

Nas paredes existiam prateleiras altas, às quais apenas a educadora de infância e a auxiliar de ação educativa tinham acesso. Uma dessas prateleiras suportava um rádio leitor de cd's, outra uma caixa com divisões destinada à arrumação das chupetas. Havia, ainda, um móvel com oito divisões onde se encontrava alguns brinquedos e os portfólios das crianças. A sala tinha, também, dois espelhos onde as crianças podiam observar a sua própria imagem e desenvolver jogos gestuais.

Esta sala permitia a entrada de luz natural, pois possuía uma janela e uma janela sacada, ambas com persianas com o objetivo de diminuir a luz do dia quando necessário e no período de descanso. Na maior parte do tempo a luz natural era suficiente só havendo necessidade de luz artificial quando os dias eram muito cinzentos e quando chegava a noite.

O fraldário existente na sala possuía um rasgo de vidro numa das paredes, permitindo a observação da sala de atividades. Era um espaço dotado com diversos materiais essenciais à higiene das crianças.

Por fim, no que se refere ao espaço exterior, era aqui que as crianças brincavam, com alguns materiais da sala de atividades, quando as condições atmosféricas assim o permitiam. Caracterizava-se por ser um espaço amplo, com piso de madeira e vedado por vidro que permitia às crianças visualizarem o restante espaço exterior (Piso 0). Tinha um extenso relvado, árvores e alguns materiais pedagógicos aos quais as crianças podiam aceder ao final do dia (caso as condições climáticas o permitissem) facilitando a interação com as crianças de idades cronológicas diferentes.

Para além deste contexto educativo, a minha PES desenvolveu-se em parceria com uma colega de turma neste contexto educativo, entre o dia vinte e quatro de setembro de dois mil e treze e o dia quinze de janeiro de dois mil e catorze, sob a supervisão de uma educadora de infância, uma auxiliar de ação educativa e da professora supervisora (ESECS). Em reflexões conjuntas fui aprofundando conhecimentos e desenvolvendo competências relativas à ação educativa neste contexto. Para além disto, na ESECS tinha aulas de didática semanalmente, o que completava a minha reflexão sobre a prática, facilitando a articulação de conhecimentos. Nestas aulas tínhamos a oportunidade de partilhar diversas propostas educativas experienciadas e refletir sobre a forma como as tínhamos desenvolvido, permitindo-me assim adquirir novos

conhecimentos para propostas futuras. No decorrer da PES em Creche realizava reflexões semanais que me permitiam refletir sobre os interesses e as necessidades das crianças e sobre o seu desenvolvimento e aprendizagem permitindo-me, assim, reestruturar a minha prática.

1.1.1. *GRUPO DE CRIANÇAS*

Antes de ir para o contexto onde desenvolvi a Prática Pedagógica, a grande curiosidade estava no grupo de crianças com que ia trabalhar. *Como serão? Que idades terão? Como nos irão acolher?*

No decorrer das semanas destinadas para este efeito, tive oportunidade de observar o comportamento das crianças na sala de atividades e noutros espaços da instituição (refeitório, fraldário, sala de atividades dos 2 anos e espaço exterior), as relações do grupo com a educadora e com a auxiliar de ação educativa, bem como com a restante comunidade educativa. Foi possível ainda consultar o Projeto Curricular de Grupo da educadora e recolher mais alguns dados, para ficar a conhecer as crianças e as suas famílias.

O grupo era constituído por catorze crianças, das quais sete eram do género feminino e sete do género masculino. As crianças tinham idades compreendidas entre os 10 e os 21 meses, sendo que três crianças haviam nascido em 2011 e onze em 2012. Do grupo de crianças dez eram filhos únicos e quatro tinham irmãos mais velhos (três dos quais frequentam a instituição).

No início da Prática Pedagógica, nove crianças do grupo já tinham adquirido a marcha e cinco já se conseguiam manter de pé algum tempo e dar alguns passos de forma autónoma com o auxílio de um adulto. No final da PES apenas uma das crianças ainda não tinha desenvolvido a locomoção. No decorrer dos meses, e no que concerne à motricidade fina, as crianças foram progredindo gradualmente, dominando cada vez melhor o folhear livros, o transporte de objetos e o comer autonomamente usando a colher.

As crianças cumpriam indicações/pedidos simples (por exemplo: “vai buscar o livro”) e algumas das crianças já começavam a reproduzir algumas palavras, embora a cada dia

que passava existissem novas conquistas ao nível da linguagem como: “nana” – Ana – (MT, 18 meses), “uão” – João – (Mi, 23 meses), “bola” (MJ, 24 meses), “tá aqui” – Está aqui – (J, 24 meses). De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999), dos 12 aos 18 meses, as crianças começam a fazer combinações de duas ou mais palavras ou a utilizar o que chamamos de palavra frase, através da qual comunicam todo o argumento com uma ou duas palavras que sejam possíveis de compreender perfeitamente, tendo em conta o contexto em que se pronunciam. Dos 18 aos 24 meses, há uma evolução gradual na linguagem, aparecendo verbos, os primeiros pronomes, os artigos e as preposições, bem como uma grande quantidade de nomes novos (*Ibidem*). De acordo com Piaget (1962) citado por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007) o desenvolvimento cognitivo abrange vários estádios, estando a criança do nascimento até aos vinte e quatro meses, no estádio sensório-motor. Este caracteriza-se pela resolução de problemas práticos, ou seja, “procurar um brinquedo, agarrar uma bola, atirar um objecto” (*Ibidem*, p.45).

No domínio social e afetivo, as crianças interagem entre si, com a educadora de infância e com a assistente operacional. No decorrer dos dias eram capazes de transmitir sentimentos e emoções através do sorriso, do choro ou do abraço e eram capazes de brincar entre pares. Através da resposta dos pais/encarregados de educação a inquéritos por questionário (Anexo 1), pudemos verificar que alguns interesses eram comuns às crianças (por exemplo: ouvir música, dançar, passear, explorar livros, legos e bolas).

Todas as crianças usavam fralda durante o dia e no momento de repouso. Durante a sesta grande parte das crianças dormia com chupeta, sendo esta usada como forma de acalmar e confortar. Algumas crianças possuíam outros objetos de transição ou de conforto para dormir (almofada e/ou peluches).

Ao longo da Prática Pedagógica em Creche as competências das crianças foram evoluindo a nível do movimento, da comunicação/linguagem e da exploração de objetos.

Após esta minha visão inicial do grupo, que revelava que as crianças já eram capazes de inúmeras coisas, foi gratificante poder continuar a observar e a verificar o desenvolvimento das crianças bem como as suas aprendizagens. A criança precisa de ter tempo para desenvolver as suas competências, de forma única ao seu próprio ritmo.

Neste sentido, o ambiente tem de estar bem organizado, com objetos estimulantes e acessíveis que permitam uma variedade de escolhas e de desafios visuais, táteis e motores e que chamam a atenção da criança, de modo a encorajar “a curiosidade, a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo” (Portugal, 2012, p. 9).

Acompanhando o grupo ao longo de 15 semanas permitiu-me compreender, com outra profundidade, que cada criança é única e que tem o seu ritmo e que é importante conhecer cada criança no seu todo. Ao conhecer a criança consegue-se intervir de forma adequada, proporcionar-lhe o bem-estar que ela necessita para que assim esteja predisposta a vivenciar experiências significativas, que lhe facilitem o desenvolvimento holístico, com os pares e com os adultos com quem interage. Foi com este grupo de crianças que aprofundi os meus conhecimentos sobre este contexto e a ação educativa com estas idades.

1.1.2. *A CRECHE ENQUANTO ESPAÇO EDUCATIVO*

A Creche enquanto instituição de natureza socioeducativa, é vocacionada para o apoio à família e à criança e destina-se a acolher crianças até aos três anos de idade. Esta valência rege-se por alguns objetivos e desenvolve diversas atividades com o intuito de promover o bem-estar e o desenvolvimento harmonioso e integral das crianças, trabalhando em articulação com a família (Portaria n.º411/2012, de 14 de dezembro).

Deste modo, verificamos que a Creche desempenha um papel fulcral relacionado com a formação educativa da criança na sua primeira infância. Portugal considera que a Creche para

além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas dos mais pequenos. A maior parte das pessoas são unânimes quando dizem que a creche não é apenas um local de guarda das crianças, mas sobretudo um meio educativo (Portugal, 1998, p. 124).

A Creche deve proporcionar à criança condições favoráveis ao desenvolvimento harmonioso e global da criança e, para tal, é imprescindível que existam profissionais formados capazes de as acompanhar e de as estimular. Assim, deverá ser um contexto

onde as crianças se envolvem no que lhes diz respeito, onde são estimuladas a serem autônomas e capazes.

Ao longo destas 15 semanas em Creche, vivenciei diversos momentos que me permitiram aprofundar conhecimentos relacionados com a importância deste contexto para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. A Creche deve de ser um espaço que potencie diferentes experiências de aprendizagem à criança tendo sempre em conta os seus interesses e necessidades pois,

a creche organiza-se para apoiar o desenvolvimento, promover aprendizagem, mediar o processo de construção de conhecimentos e habilidades por parte da criança, procurando ajudá-la a ir mais longe possível nesse processo (Didonet, 2001, p.15).

Desta forma, fui aprendendo que este contexto onde as crianças são inseridas deve ser acolhedor e potenciador de aprendizagens diversificadas, facilitando o desenvolvimento integral e harmonioso da criança. Este contexto deve proporcionar bem-estar às crianças de modo a que estas se sintam seguras e acarinhadas. Como refere Zabalza (1998), é importante, neste contexto, valorizar os afetos, não só porque nesta etapa do desenvolvimento os aspetos emocionais têm um papel crucial, mas porque são a base (ou a condição) necessária para a evolução nos diversos campos do desenvolvimento infantil.

Nos pontos que se seguem, abordarei as aprendizagens realizadas acerca do trabalho do educador de infância em Creche, revelando as minhas vivências de interação com as crianças e adultos.

1.2. AS VIVÊNCIAS EM CRECHE

Neste ponto irei refletir sobre o processo de observação em contexto educativo, sobre o processo de planificação – o tempo e as propostas, a organização do espaço de Creche, a documentação pedagógica, a relação Creche – família e o que é ser educador de infância em contexto de Creche.

1.2.1. O PROCESSO DE OBSERVAÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

Ao longo da PES tive a oportunidade de refletir sobre a importância da observação em contexto de Creche. Percebi que a observação é importante para poder conhecer cada criança, os seus interesses, as suas necessidades e para, desta forma, adequar as propostas educativas a cada criança e ao grupo. Se enquanto educadora de infância fizer observações cuidadas, sentir-me-ei mais à vontade para responder às necessidades das crianças e das suas famílias. Como refere Parente (2011, p.5):

Observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças. Educadores de infância e outros adultos da creche têm de levar a cabo observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança a fim de poderem garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças e das famílias.

Assim, com o que vivi nesta prática tive a oportunidade de valorizar de outra forma o processo de observação, enquanto elemento fulcral para responder às necessidades e aos interesses de cada criança. Compreendi que há uma relação direta entre a observação realizada e a nossa planificação e intervenção. A este respeito recordo que em algumas semanas de PES foi visível o interesse das crianças em se colocar dentro das caixas de plástico, onde eram arrumados alguns materiais pedagógicos. Deste modo, ao observarmos (grupo de prática) o interesse das crianças por estes movimentos, uma das propostas educativas orientadas consistiu na exploração de caixas de cartão face ao interesse das crianças. Esta proposta prolongou-se durante três dias. Em cada dia levámos caixas com diferentes objetos no seu interior que as crianças exploravam de forma diversificada: sentavam-se, faziam das caixas pequenos túneis, tentavam esconder-se, colocavam-nas na cabeça, colocavam-se de pé no seu interior (Figura 1, 2, 3, 4 e 5).



Fig. 1 – Crianças sentadas no interior de uma caixa



Fig. 2 – Crianças dentro de uma caixa como se fosse um túnel



Fig. 3 – Criança a tentar esconder-se



Fig. 4 – Criança com uma caixa na cabeça



Fig. 5 – Criança em pé no interior de uma caixa

Foi dado tempo e espaço às crianças para que tivessem oportunidade de explorar livremente este material. No primeiro dia as caixas pareciam passar despercebidas a algumas crianças, no entanto com o prolongar da proposta educativa e observando as explorações das outras crianças, todas as crianças começaram a demonstrar interesse em explorar as caixas.

Assim, ao observar as atitudes, as reações e os comportamentos das crianças, tive a oportunidade de compreender os seus interesses e necessidades procurando dar-lhes respostas, por exemplo, através das propostas educativas orientadas.

A observação das crianças de uma sala de Creche permitiu-me refletir sobre a organização do espaço neste contexto. Aprendi que ao organizar a sala é importante termos em conta o bem-estar das crianças, proporcionando-lhes espaços acolhedores e que visem os diferentes domínios do desenvolvimento. Deste modo, a valorização do espaço permite

organizar e promover relações agradáveis entre pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atractivo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial (...) desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afectiva. Tudo isto contribui para um sentimento de bem-estar e segurança da criança (Loris Malaguzzi, citado por Lino, 2007, p. 104).

1.2.2. O PROCESSO DE PLANIFICAÇÃO – O TEMPO E AS PROPOSTAS

Ao planificar propostas educativas para crianças tão pequenas é necessário pensar nas crianças, no seu bem-estar e nas aprendizagens que elas podem fazer. Por isso, importa propor às crianças algo que faça sentido para elas e que possua intencionalidade

educativa. Assim, será necessário fazer observações cuidadas que permitam responder às necessidades das crianças.

Tendo em conta que a Creche se rege por objetivos e desenvolve atividades com o intuito de promover o bem-estar e o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, torna-se fulcral planificar. A planificação surge, desta forma, com o objetivo de organizar o tempo, os espaços e materiais de forma a criar e adequar propostas educativas às crianças, tendo em conta a sua individualidade, os seus interesses e as suas necessidades. Ao longo das semanas de PES em contexto de Creche procedíamos (grupo de prática) à realização de uma planificação semanal (organizada por dias), onde organizávamos as propostas educativas que pretendíamos desenvolver com o grupo de crianças. Considerando a idade das crianças (1 ano de idade) procurávamos através de uma breve conversa inicial ou da “caixa das surpresas”, por exemplo, ajudar as crianças a sentirem-se seguras e motivadas para o que iria acontecer. O processo de planificação foi evoluindo à medida que fomos refletindo sobre a nossa ação educativa e sobre os interesses e necessidades das crianças, o que me tornou mais reflexiva e atenta tanto acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças como no exercício de planificar.

A planificação do tempo em Creche (rotina) é realizada de forma estratégica, com intencionalidade educativa de modo a proporcionar às crianças experiências significativas. Assim, ao longo do dia a criança vivencia diferentes experiências educativas (umas mais e outras menos estruturadas pelo educador). Ao longo do dia, a criança vive momentos de acolhimento, de brincadeira livre, de higiene, de alimentação e propostas educativas (mais) orientadas pelos adultos. De acordo com Marchão (1998, p.11) “as rotinas na creche funcionam como elementos globalizadores, em torno dos quais se deve de articular a ação educativa da creche”. Deste modo, pode assumir-se que cada momento da rotina resulta na interação adulto/criança, permitindo estabelecer e fortalecer a relação afetiva com cada criança do grupo.

A instituição onde desenvolvi a minha prática sustentava a sua ação educativa de acordo com o modelo curricular de High/Scope. Nesse sentido um dos pressupostos para a organização do tempo era oferecer à criança um horário diário e previsível que proporcionasse oportunidades de aprendizagem ativa. Assim,

Quando num infantário se proporciona um horário diário e previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas ações e ideias (Post & Hohmann, 2011, p.194).

A rotina diária na Creche é muito importante, uma vez que exerce um papel significativo na segurança e no conforto da criança. Assim, a rotina oferece à criança uma estrutura de acontecimentos do dia de modo a que os consiga seguir e compreender, isto é, permite que a criança antecipe os acontecimentos que se vão seguir, promovendo a sua segurança e a autonomia.

A rotina das crianças da Sala de 1 ano estava organizada por horários consistentes, mas flexíveis, de modo a respeitar a individualidade de cada criança. Recordo o momento do repouso, em que as crianças iam adormecendo gradualmente bem como o momento em que acordavam. É fundamental que o educador escute os sinais das crianças e não delimite estaticamente o tempo para determinada etapa da rotina (o início e o final dos acontecimentos). Ou seja, no decorrer do momento de repouso quando para algumas crianças este momento chegava ao fim era tempo de iniciar outro acontecimento enquanto as restantes crianças ainda repousavam. Nesses momentos o adulto interagia com a criança calçando-a ou mudando-lhe a fralda. Assim, enquanto umas crianças estavam envolvidas ou a acabar a atividade anterior, outras já estavam prontas a iniciar uma nova atividade.

A rotina também exerce um papel fundamental para o educador, pois auxilia-o na gestão do tempo e na planificação do dia visto que, “os cuidados da rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (Portugal, 2012, p. 9).

O momento do almoço era um momento da rotina rico em interações, como refiro na segunda reflexão (Reflexão II, Creche, Anexo 2)

Ter oportunidade de ajudar as crianças no momento da refeição, estimulando-as na sua autonomia e a aquisição de algumas estratégias para lhe dar o comer são aprendizagens muito significativas apesar de por vezes, mesmo já tendo prática, me sentir um pouco ansiosa.

No momento da refeição acontecia, por vezes, as crianças mostrarem-se resistentes à alimentação devido à proximidade da sesta. Choravam e, por mais tentativas que fizesse, todas pareciam ser vão. Com o tempo fui ganhando confiança e a planificação

de estratégias como cantar, comunicar verbalmente e corporalmente foram cruciais na conquista das crianças, facilitando assim a sua alimentação.

Face a estas experiências, hoje, defendo a valorização da rotina no fortalecimento dos laços afetivos e na estimulação do desenvolvimento das crianças. No entanto, numa fase inicial da minha PES o foco na planificação estava centrado nas propostas educativas mais estruturadas para as crianças. Não valorizava o momento de brincadeira livre, isto é, involuntariamente estava mais com umas crianças do que com outras. Com o passar do tempo fui direcionando a minha atenção para outros momentos da rotina, investindo numa relação de confiança e afetividade que me permitiu conhecer melhor cada criança, nomeadamente: nos momentos de brincadeira livre; da muda da fralda e nas propostas educativas.

Um dos momentos da rotina que comecei a valorizar e a envolver-me mais foi o momento de brincadeira livre. De acordo com Homem (2009, p.23)

O brincar está muito presente no dia-a-dia duma educadora de infância, é o instrumento principal pelo qual as crianças aprendem coisas novas e crescem a cada dia, a todos os níveis: cognitivo, emocional, linguístico, social e motor, é imprescindível haver este espaço para que as crianças se possam desenvolver.

Nestes momentos o educador pode interagir com as crianças de forma individual, em pequenos grupos ou em grande grupo. O contacto com as crianças ajuda-o a observar os seus interesses e as necessidades, bem como as interações que estas estabelecem entre si e com os materiais. No decorrer destas interações, e segundo Homem (2009, p.23), cabe ao educador aproveitar para “interagir e transmitir conhecimentos através da brincadeira que ali se desenrola, uma vez que o lúdico possibilita uma das actividades mais significativas para aprendizagem”, talvez a mais significativa. Ao interagir com as crianças é possível observar que a sua imaginação começa a dominar e que começam a brincar simbolicamente, recriando situações do dia-a-dia. Ao longo das últimas semanas recordo-me de observar diversos momentos como o “mudar” a fralda a um dos bonecos existentes na sala, o embalar os bonecos como se de bebés se tratassem, entre outros.

Particularmente no que diz respeito à muda da fralda aprendi que este é

um momento importante para a criança na medida em que é “Através destas interações pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal” que “as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o

educador e de ganharem um sentido de segurança (Reflexão IV, Creche, Anexo 3).

É ao longo deste momento que podem surgir interações individualizadas com tempos de qualidade, que dificilmente se estabelecem em contexto de grupo. No entanto, é de salientar que as interações e a qualidade deste momento são condicionadas pela postura dos intervenientes que estão envolvidos neste momento. A muda da fralda pode ser promotor de experiências educativas, cabendo ao educador valorizar e potencializar este tipo de situações comunicando e interagindo com a criança. No decorrer do momento da muda da fralda procurava interagir com as crianças de várias formas, falando com elas ou fazendo perguntas curtas (“Onde está a barriga?”, “De quem é este pé?”), sorrindo, cantando e brincando, gerando-se uma troca de múltiplas interações.

No decorrer das semanas de Prática Pedagógica em Creche tive a oportunidade de colocar em prática e de realizar com as crianças diversas propostas educativas mais estruturadas. Gradualmente fomos (grupo de prática) planificando estas experiências educativas partindo dos interesses e das necessidades manifestadas pelas crianças mas, numa fase inicial, fazíamos apenas uma única proposta educativa no período da manhã e sem qualquer leitura daquilo que poderiam ser os interesses das crianças. Numa fase posterior da PES já nos sentíamos capazes de proporcionar às crianças várias experiências educativas, diversificadas e de acordo com os seus interesses, necessidades e motivações, procurando sempre respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança. A planificação do dia 13 de janeiro (Anexo 4) é um dos exemplos, onde está evidente, na contextualização, o cuidado com os interesses das crianças:

Tendo em conta o interesse das crianças pela proposta educativa das semanas anteriores e o momento de reflexão com a educadora Ana optámos por continuar a abordagem da representação da figura humana.

bem como a realização de várias propostas de experiências educativas:

Depois, criando algum suspense, vai tirando as peças e vai perguntando “O que é?”. Após ter tirado as 4 peças a Catarina faz o puzzle à nossa frente ao mesmo tempo que identifica cada uma das partes do corpo do menino. (...) Enquanto a Catarina nos acompanha na montagem do puzzle a Ana vai acompanhando alguns de nós a vestir o menino e a menina que se encontram na parede.

Para além desta compreensão da necessidade de ir ao encontro dos interesses das crianças para a planificação de experiências educativas, compreendi a importância da repetição neste processo e com crianças destas idades. Na 15^a reflexão de Prática

Pedagógica em Creche (Reflexão XV, Creche, Anexo 5) referi que as propostas educativas para as crianças nesta faixa etária devem basear-se

na aprendizagem pela repetição e pela realização de jogos visto que a aprendizagem da criança acontece em parte pela repetição. Segundo Dias e Correia (2012, p.4) “Na primeira infância, o desenvolvimento/aprendizagem ocorre, fundamentalmente, através das interações com adultos significativos, da construção de laços de vinculação, de jogos sociais, das ações com objetos, da resolução de problemas diários, da exploração sensorio- motora do espaço e de materiais, da repetição, do envolvimento da criança em contextos de aprendizagem significativos.”

Ao longo das semanas de prática, várias foram as vezes que construímos a planificação com base na aprendizagem por repetição, com o intuito de promover experiências educativas significativas tendo em conta a individualidade de cada uma. Apesar da base da proposta ser repetida, existiam sempre materiais novos que variavam de dia para dia com intuito de promover outro tipo de interações. Um exemplo destas experiências educativas baseou-se na exploração sensorial da espuma de barbear, procurando valorizar o processo e não o produto final. As crianças tiveram a oportunidade de explorar livremente a espuma e, posteriormente, a espuma com tampas de plástico e com estrelas feitas em EVA (Figura 6). A proposta educativa não visava um produto final, mas sim poder proporcionar às crianças uma experiência significativa em que pudessem experienciar novas sensações através de alguns dos órgãos dos sentidos.



Fig. 6 – Criança a fazer exploração sensorial de espuma de barbear com as mãos e com a língua



Fig. 7 – Criança a fazer exploração sensorial de espuma de barbear com as mãos

Assim, enquanto futura profissional é importante que valorize as propostas educativas que vão ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças, sem nunca esquecer que devem de ser diversificadas e estar adequadas ao seu nível de desenvolvimento.

1.2.3. *A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DE CRECHE*

Para a satisfação das necessidades das crianças é essencial proporcionar-lhes um ambiente competente, isto é, um espaço pedagógico, em que os espaços, materiais, e tempos sejam organizados e planificados, com intencionalidade educativa de modo a promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. As crianças precisam de um local saudável e seguro, em que se relacionem de forma confiante com adultos responsáveis, onde possam explorar materiais diversificados, interajam com outras crianças, contactem com novas experiências, para, assim, se desenvolverem de forma holística.

De acordo com Post e Hohmann (2011, p.101) a organização e a forma como está equipado o espaço são primordiais visto que, “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais”.

Guerra (2002, p.130, citando Santos Guerra, 1977) considera que “o espaço é um importante factor educativo.” Assim, ao organizar o espaço temos o propósito de realizar uma intenção, ou seja, temos uma finalidade. Ao organizar o espaço da sala de atividades o educador deve de o fazer tendo em conta o grupo de crianças, sabendo que a forma como o faz as pode influenciar. A forma como o organiza pode sofrer alterações advindas da reflexão crítica do educador ou dos interesses e das necessidades das crianças.

A organização do espaço facilitará a oferta de propostas educativas que possibilitem às crianças diferentes formas de exploração. Neste sentido, as salas integram diferentes áreas com o objetivo de proporcionar momentos desafiantes e diferentes, consoante a fase de desenvolvimento das crianças.

Esta organização em diferentes áreas oferece às crianças diversos materiais e permite o estabelecimento de diferentes interações que promovem o desenvolvimento de cada criança.

No decorrer da Prática Pedagógica tive, em grupo de prática, a oportunidade de criar novos desafios para as crianças no espaço. Por exemplo criámos dois novos espaços para as crianças na sala de atividades. O primeiro consistiu na utilização de diversas

garrafas de plástico, transparentes, com diversos tipos de conteúdo no seu interior (milho, ouriços e castanhas, água e espuma de barbear). Estas garrafas encontravam-se no interior de uma caixa de plástico transparente, ao alcance das crianças, para que assim as pudessem explorar livremente. Deste modo, as crianças tinham a oportunidade de brincar com estes materiais ouvindo os seus sons, tocando, agitando e observando. No decorrer dos dias foi possível observar as crianças a fazer diferentes manipulações com as garrafas como, por exemplo, explorar entre pares, empilhar e experimentar o encaixe (Fig. 8, 9 e 10).



Fig. 8 – Exploração entre pares

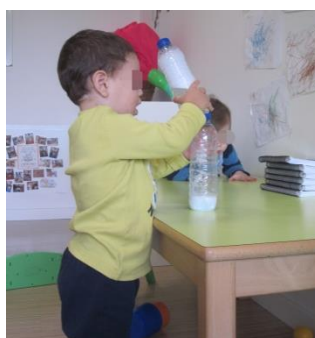


Fig. 9 – Criança a empilhar



Fig. 10 – Criança a experimentar o encaixe

O segundo espaço consistiu num espaço na parede, denominado “Ajuda-nos a vestir”, onde foi colocada inicialmente uma representação da figura humana de menino e na semana seguinte uma representação da figura humana de menina (Fig. 11). Neste novo espaço da sala as crianças tinham a oportunidade de “vestir” cada uma das representações, colocando imagens de roupa reais (cada imagem tinha velcro para que as crianças as pudessem tirar e colocar com facilidade) (Fig. 12).



Fig. 11 – Espaço “Ajuda-nos a vestir”



Fig. 12 – Criança a colocar as imagens com as peças de roupa

As imagens estavam à disposição das crianças, numa caixa transparente, para que estas as pudessem explorar e colocar livremente. Ao pensar nesta proposta educativa recordo

que refletimos bastante sobre o melhor local para a fazer. Optámos pela parede tendo em conta a postura das crianças, pois assim seria mais fácil para elas observarem cada uma das representações e consequentemente colocarem as respetivas imagens.

Em síntese e de acordo com Horn (2004), os espaços destinados a crianças pequenas devem ser desafiadores e acolhedores e, consequentemente, proporcionar interações entre as crianças e entre elas e os adultos.

1.2.4. A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Ao longo desta Prática Pedagógica em contexto de Creche tive a necessidade de pesquisar e de refletir sobre a importância da documentação pedagógica. De acordo com Azevedo (2009, p.54)

Na Pedagogia-em-Participação a documentação é considerada como um processo de aprendizagem, como instrumento de reflexão, e como ponto de partida para a reconstrução do trabalho pedagógico. (...) A documentação do pensar-fazer-pensar da criança em relação com o pensar-fazer-pensar do adulto traz o quotidiano para os processos formativos. Alimenta a formação em contexto com questões substantivas do quotidiano praxiológico.

Deste modo, a realização da documentação pedagógica ajuda no processo de aprendizagem do educador como ferramenta de reflexão e de reconstrução para a planificação de novas propostas educativas.

No decorrer da Prática Pedagógica realizámos diversas propostas educativas para as quais recolhemos dados para a avaliação, no entanto, nem sempre foi possível construir este processo de forma contínua (por vezes a documentação pedagógica não era realizada no tempo devido). Considero a realização da avaliação uma mais-valia para a construção de novas propostas educativas, sempre com o intuito de promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança tendo em conta a sua individualidade e as suas necessidades. No entanto, no final desta caminhada em Creche este processo não acontecia de forma natural e contínua como era suposto que acontecesse. Como refiro na 15ª reflexão (Reflexão XV, Creche, Anexo 5)

ao pensar nestes aspetos relembro a importância da avaliação, tendo em conta a evolução de cada criança. No decorrer destas 15 semanas a avaliação nem sempre foi construída, (...) mas é sem dúvida fulcral valorizar a sua importância

para a construção de propostas educativas com base no desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

A documentação pedagógica não é unicamente direcionada para a avaliação. Ao longo da PES em contexto de Creche, fizemos documentação das diferentes experiências educativas desenvolvidas com as crianças. Numa fase inicial usando uma parede exterior à sala de atividades, expusemos uma proposta educativa realizada com as crianças que consistiu na carimbagem com batata (com o formato de estrela) que complementámos com o registo fotográfico de cada criança. Assim, tínhamos a oportunidade de dar a conhecer à família o que as crianças tinham feito nesse dia. Um outro registo consistiu em fixar algumas fotografias, ao alcance das crianças, resultado da exploração sensorial com espuma de barbear. Com este registo, foi possível observar as crianças a identificarem-se a si ou aos colegas de sala. Este tipo de documentação pedagógica por nós experimentada tinha como objetivo partilhar com as famílias e com as crianças algumas propostas educativas realizadas.

De acordo com Azevedo e Sousa (2010) a documentação pedagógica em Creche desempenha um papel fundamental na criação de diálogo entre duas culturas (a cultura da criança e a cultura do adulto) requerendo uma atitude ética e responsiva visto que as crianças não verbalizam através da fala os seus pensamentos, gostos ou sentimentos bem como não verbalizam o sentido que atribuem às experiências. Deste modo, necessitam de um adulto que as escute e que seja capaz de “ler” os sinais que evidenciam e que compreenda o que quer comunicar.

Este tipo de documentação ajuda a conhecer melhor cada criança, permitindo ao educador acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem da criança enquanto interage com as restantes crianças e com os materiais. Assim, após recolher os dados, o educador deverá proceder à sua análise e interpretação tendo em consideração o intuito com que os recolheu.

Enquanto futura educadora de infância considero importante construir documentação pedagógica através do registo das experiências que as crianças vão realizando no dia-a-dia de Creche, escutando a criança, observando e registando o seu processo de aprendizagem seja através de registos escritos, descrições, fotografias, realizações, registos áudio ou de vídeo. Assim, será possível compreender a criança, a forma como

interage com os materiais, como se relaciona com os adultos e com outras crianças, com o meio ambiente e como constrói o seu conhecimento.

1.2.5. *A RELAÇÃO CRECHE – FAMÍLIA*

No decorrer desta experiência tive oportunidade de me aperceber que é fundamental a comunicação e um trabalho cooperativo entre o educador de infância e as famílias das crianças. Ao observar os momentos de acolhimento no decorrer da Prática Pedagógica, era notória a preocupação e o interesse dos pais pelo bem-estar dos seus filhos. Esse interesse era acolhido e “alimentado” pela educadora quando esta partilhava como tinha sido a rotina da criança no acolhimento da manhã e no final do dia de modo a compreender se a criança tinha passado bem em casa.

Tendo em conta que os pais e o educador de infância se preocupam com o desenvolvimento e com o bem-estar das crianças, considero que existe a possibilidade de se desenvolver um trabalho conjunto que possa vencer determinadas lacunas (como, por exemplo a ausência de informação relativa ao desenvolvimento da criança) e dar resposta a certos interesses que o educador de infância e a família não conseguem resolver por si só. Esta aliança entre o educador de infância e a família é ainda importante na medida em que o educador pode dar a conhecer o trabalho que desenvolve com as crianças relativo ao seu desenvolvimento e aprendizagem e ao seu bem-estar.

Enquanto futura educadora, considero que a cooperação com a família e a Creche baseada numa relação de respeito mútuo e de confiança terá consequências positivas se existir empenho e interesse de todas as partes (família – Creche). Portugal (1998, p. 194) considera

o desenvolvimento de relações positivas e respeitadas entre famílias e técnicos de diferentes estratos culturais requer profissionalismo, usualmente baseado numa combinação de experiência, educação e formação bem como em valores pessoais. Assim, os pais também se relacionam melhor com os educadores dos seus filhos quando percebem a natureza complexa do seu trabalho e apreciam os objectivos que os educadores tentam cumprir. Obviamente, os pais relacionam-se mais positivamente com os educadores quando estes desenvolvem relações respeitadas e aceitantes.

Quando existe uma situação delicada, por exemplo, uma mordidela, o educador deve refletir sobre como o comunicar aos pais, pois a forma como o faz é a chave para tranquilizar os pais de ambas as crianças. Será importante comunicar que o seu filho mordeu, no entanto, não será aconselhável dizer aos pais da criança mordida quem foi a criança que mordeu, para evitar situações de mau-estar entre os pais de ambas as crianças. Considero que este trabalho cooperativo deve partir do educador, no entanto, é essencial que exista uma preocupação de ambas as partes.

Deste modo, enquanto educadora de infância, cabe-me criar uma relação com a família, baseada na confiança e na partilha de modo a que possa existir comunicação de experiências quando a criança permanece na instituição e em casa.

1.2.6. *SER EDUCADOR DE INFÂNCIA EM CONTEXTO DE CRECHE*

Ao longo das 15 semanas procurei ir respondendo à questão: *O que é ser educador (a) neste contexto?*. Portugal (1998, p.198) considera que o trabalho do educador não é apenas de cuidador, pois

o educador deve de ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve de ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve de ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento socioemocional.

O educador de infância é o principal responsável pela criação de relações de confiança e de prazer com as crianças, sustentando esta relação através da atenção, atitudes, gestos e palavras. Enquanto adulto presente na sala de atividades, o educador é responsável pela criação de limites seguros, que façam com que a criança se sinta segura. Procurando promover a autonomia das crianças, o educador deve ser responsivo e estabelecer interações recíprocas com as crianças.

Torna-se essencial que um educador de infância tenha conhecimento sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, de modo a adequar as suas intervenções e a sua postura enquanto profissional. Durante a PES e na realização dos

diferentes exercícios formativos (planificações, intervenções, reflexões e outros trabalhos) foram diversas as vezes que me questioneei acerca do que podia modificar, do que podia fazer pelas crianças. Estaria eu através das diferentes atividades, a promover a aprendizagem e o bem-estar das crianças? Tal como refere Portugal (2000, p.86)

o bem-estar dos mais pequenos requer profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural.

A reflexão sobre as situações vividas estava sempre presente e esta procurava valorizar as crianças e a sua individualidade. Refletir ajudava-me a ajustar a minha intervenção ao desenvolvimento das crianças, a agir de forma (mais) adequada, contribuindo para o desenvolvimento harmonioso de cada criança. Hoje, defendo que a reflexão é um processo que deve de ser assumido constantemente na prática de qualquer educador de infância.

Refletir sobre o meu “eu” ajudou-me a perceber que as nossas emoções como adultos influenciam a ação educativa. Por vezes, se por alguma razão estava mais nervosa, dava conta que isso se refletia nas crianças, pois estas ficavam mais inseguras e agitadas. Por sua vez, noutras situações, quanto mais confiante e segura estivesse mais encorajava as crianças para que se envolvessem no que lhes era proposto e deste modo as atividades eram (mais) prazerosas, não só para a criança mas para todos os que participavam.

Enquanto futura educadora de infância considero importante ter em conta o meu posicionamento na sala de atividades de modo a poder observar todo o grupo de crianças, pois só assim conseguirei estar mais atenta às suas necessidades, interesses e interações. Como refiro na 12ª reflexão (Reflexão XII, Creche, Anexo 6)

o meu posicionamento na sala para poder observar todo o grupo de crianças, sendo assim mais fácil estar atenta às suas necessidades, interesses e interações. Este aspecto ajudar-me-á a tornar num adulto mais disponível. Segundo Parente (2012, p. 5) “interações que respondam às necessidades das crianças são um ingrediente importante para o estabelecimento e desenvolvimento de relações de confiança entre os adultos e as crianças e as suas famílias. Observar e escutar a criança torna-se, assim, necessário para conhecer, para adequar as respostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças”.

Recordo um dia em que tive oportunidade de refletir com a educadora cooperante sobre o meu posicionamento na sala de atividades e sobre a gestão da minha atenção para com

as crianças do grupo. Este momento de reflexão fez-me pensar na minha experiência anterior em Creche, em que não tinha tido este tipo de atitude. Quais as razões para esta minha atitude? Estaria eu a interagir com todas as crianças do grupo? Ou estaria apenas a focar-me em algumas?

Após refletir sobre todas estas questões cheguei à conclusão que esta minha atitude acontecia de forma involuntária. Recordo que antes deste momento de reflexão, o M (16 meses) e a ML (14 meses) ainda não tinham adquirido a marcha e a par com eles existiam outras crianças, o que fazia com que tivesse mais tempo com eles e menos com as restantes crianças que já tinham adquirido a marcha e que já eram mais autónomas. O que acontecia era que eu de forma involuntária e tendo em conta também a quantidade de adultos disponíveis na sala, acabava por me focar apenas em algumas crianças do grupo esquecendo-me de me colocar no papel de educadora da sala. Esta situação fez-me perceber que é importante que o educador reflita sobre as suas atitudes, tendo em conta que estas podem ter implicações no bem-estar das crianças do grupo.

Ao propor às crianças propostas educativas diversificadas, torna-se fundamental antecipar o que vai acontecer de seguida tal como referencio na 11ª reflexão (Reflexão XI, Creche, Anexo 7):

de modo a que as crianças se sentissem mais confiantes. Segundo Rigolet (2006) “Para facilitar o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, o educador deveria sistematicamente *antecipar verbalmente a situação* que vai acontecer e nomear as suas diferentes fases. Este tipo de cuidado atento irá permitir um certo bem-estar para enfrentar a novidade da situação, favorecendo a autoconfiança da criança e, assim, a sua progressiva vontade de ser autónoma e participativa.” Considero no entanto que será importante procurar estratégias de modo a dinamizar estes momentos de uma forma mais dinâmica e criativa.

Recordo que quando antecipávamos o que iria acontecer de seguida (por exemplo no que se refere ao espaço da parede) as crianças sentiam-se mais seguras, dirigindo-se de seguida para este espaço, explorando os materiais que se encontravam à sua disposição. No entanto, algumas crianças necessitavam de mais tempo para explorar, interagindo com os materiais posteriormente.

Assim, o educador ao colocar em prática as propostas educativas deve ter em conta as especificidades de cada criança, respeitando-a e, conseqüentemente respeitando o seu espaço. O papel do educador prende-se com as várias dimensões que compõem a sua ação educativa, como a planificação, a observação, a intervenção e a reflexão. Todas

estas dimensões têm implicações para as crianças fazendo-as desenvolverem-se como seres humanos.

A observação que fiz ao longo da PES despertou em mim o interesse em conhecer as interações que as crianças estabelecem com os livros no momento de brincadeira livre, o que despoletou a realização do ensaio investigativo que apresento de seguida (Capítulo II).

CAPÍTULO II – A INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS COM OS LIVROS

Neste segundo capítulo do relatório, apresento o ensaio investigativo realizado no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche sobre as interações que três crianças (duas de dois anos e uma com um ano e onze meses) estabeleceram com os livros da Bebeteca², no momento de brincadeira livre.

A realização deste ensaio investigativo surgiu da observação dos diferentes espaços da sala, dando-me conta de algumas interações que as crianças iam estabelecendo com os materiais aí existentes. Chamou-me a atenção o espaço da sala intitulado Bebeteca e a interação que as crianças estabeleciam com os livros lá existentes. Ao saber que o livro é promotor de aprendizagens e que o Projeto Educativo de Sala se intitulava “CRESCER com as Estórias – Em todos os sentidos!” pensei que seria importante, para mim, enquanto futura educadora, aprofundar os meus conhecimentos sobre o tipo de interações que as crianças de 1 ano estabeleciam com os livros nos momentos de brincadeira livre.

O trabalho desenvolvido seguiu, os diferentes passos de um trabalho de investigação, iniciando-se pela formulação da pergunta de investigação *Quais são as interações que a criança MJ, Mi e J estabelecem com os livros existentes na área da “Bebeteca” da sala 1 ano nos momentos de brincadeira livre?*. De seguida, apresenta-se o enquadramento teórico sobre a temática em estudo, a metodologia, a apresentação e discussão dos resultados e as reflexões finais sobre a realização do mesmo.

2.1. A ROTINA NA CRECHE E OS LIVROS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

Considerando a minha pergunta de investigação, neste enquadramento teórico aprofundarei assuntos que servirão de base para a interpretação dos resultados alcançados. Numa fase inicial abordarei a rotina da Creche, centrando-me no momento de brincadeira livre (ocasião em que procedo à observação e recolha de dados) e na

² A **Bebeteca** era a designação atribuída ao espaço da sala de um ano (onde desenvolvi a minha PES) que tinha à disposição das crianças vários livros.

temática dos livros na primeira infância, perspetivando a sua existência em contexto de Creche.

2.1.1. A ROTINA NA CRECHE – O TEMPO PARA O LIVRO

A resposta social de Creche é destinada a crianças dos 3 meses aos 3 anos de idade (Ministério da Educação, 2000). De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999), nesta etapa da educação de infância, existem diversas aprendizagens que se relacionam, visivelmente, às necessidades vitais das crianças desta idade. Assim, a criança para manter o seu bem-estar necessita de diversos cuidados que se centram nas suas necessidades vitais, nomeadamente o descanso, a alimentação e a limpeza. Neste sentido, o dia-a-dia na Creche está organizado segundo uma rotina definida pelo educador consoante os interesses e as necessidades das crianças. Deste modo, podemos definir a rotina como uma sequência lógica de acontecimentos num espaço onde crianças e adultos interagem entre si de forma positiva. Tal como referem Formosinho, Lino e Niza (2007, p.69) “Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas.” Segundo Moreira e Teixeira (2009, p.17), a rotina inclui momentos, como a “chegada e partida, a hora das refeições, o tempo dos cuidados corporais, de escolha livre, de grupo e de exterior”.

Num contexto de aprendizagem ativa para bebés e crianças mais novas, os horários e as rotinas estão estabelecidos em torno da figura principal que lhe presta cuidados (Post & Hohmann, 2011). Esta figura garante um sentido de segurança para a criança muito pequena quando se encontra fora de casa. Ao ter em conta os indícios e as iniciativas das crianças, os educadores, em conjunto com os pais, criam horários e rotinas consistentes em termos da organização e estilo de interação, de modo a que as crianças consigam antecipar o que vai acontecer de seguida. No entanto, estes devem ser suficientemente flexíveis de modo a permitirem os ritmos e temperamentos individuais. De acordo com Moreira e Teixeira (2009, p.17) “estes momentos pressupõem um planeamento flexível e cuidado por parte do educador, de forma a responder às necessidades e interesses das crianças.”

O facto de existir uma rotina diária faz com que a criança se sinta segura e com iniciativa para agir. Nos diferentes momentos da rotina, a criança tem oportunidade de se expressar, de resolver problemas e interagir com as crianças, com os adultos e com os materiais. Hohman e Weikart (2011, p.224) defendem que a rotina está planeada de modo a apoiar a iniciativa da criança:

assim, proporciona à criança tempo para expressar os seus objectivos e intenções; para levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interação com pessoas e materiais, e da resolução de problemas que surjam; e para persistir nestes esforços até que esteja satisfeita com os resultados.

De acordo com os mesmos autores, a rotina é construída e centrada na criança e nos seus interesses e necessidades. O facto de nos centrarmos nas iniciativas das crianças leva a que os adultos estejam mais disponíveis no apoio e encorajamento das crianças para que digam e façam coisas de forma autónoma.

A rotina diária, em contexto de creche, deverá ser construída de forma equilibrada e flexível de modo a que as crianças vivenciem experiências educativas promotoras de aprendizagens novas e significativas. Assim, de acordo com Hohman e Weikart (2011, pp. 240-241), a rotina diária deve promover experiências em que as crianças interajam entre elas e os adultos de forma espontânea, que brinquem no exterior e no interior de forma calma e vigorosa, que se envolvam em atividades lúdicas e com continuidade no tempo, que coloquem novos desafios. Devem promover experiências em que estejam envolvidos de forma ativa em explorações sensoriais, imitação e faz-de-conta, histórias, arte, música e movimento.

O contacto com o livro pode surgir no contexto de Creche tanto em momentos dirigidos pelo educador (o adulto leva um livro, lê, conta uma história...) ou nos momentos de brincadeira livre. O tempo de brincadeira livre, parte integrante da rotina, corresponde a um período de tempo em que as crianças têm liberdade para investigar e explorar diferentes espaços, materiais e ações e interagir com os pares e com os adultos da sala (Post & Hohmann, 2011). Estes momentos de brincadeira livre são promotores de experiências significativas e diversificadas que permitem à criança o conhecimento de si própria, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação, aprendendo a descobrir como funcionam os objetos e qual a sua utilidade (Garvey, 1992).

Durante o momento de brincadeira livre a criança tem oportunidade de fazer escolhas segundo os seus interesses e inclinações pessoais. A aprendizagem que ocorre durante este tempo concretiza-se através das explorações sensório-motoras resultado das escolhas individuais das crianças. No decorrer deste momento as crianças colocam em prática diversas ações, como encher/esvaziar, pôr/tirar, descobrindo que existem objetos apesar de não os conseguirem ver, repetindo ações para que algo volte a acontecer (Post & Hohmann, 2011). De acordo com Garvey (1992, p.65)

descobrir o que são as coisas, como funcionam e para que servem, ocupa uma grande parte da atenção e dos esforços das crianças na primeira infância. Os objetos servem por diversas formas como elo de ligação entre a criança e o meio. Proporcionam oportunidades para a criança representar ou expressar os seus sentimentos, preocupações, ou interesses dominantes.

É através das interações com os materiais e com os adultos que as crianças vão construindo o seu conhecimento sobre representação, movimento, comunicação, objetos, noções (iniciais) de quantidade e de número, espaço e tempo. Durante o tempo de brincadeira livre as crianças também têm a possibilidade de observar as outras crianças a explorar, a brincar e a imitar as suas ações e a estabelecer relações com os outros (Post & Hohmann, 2011). Um objeto desconhecido pode desencadear na criança uma diversidade de explorações e contactos com vista à sua compreensão, descobrindo propriedades como a textura, a forma e o tamanho (Garvey, 1992).

No momento de escolha livre as crianças têm a liberdade de circular por todo o lado, exploram materiais e executam ações, têm a oportunidade de brincar perto, com os pares e com os educadores, fazendo-o ao seu próprio ritmo de acordo com as suas competências individuais e com os seus interesses (Post & Hohmann, 2011). Neste momento os objetos funcionam como o canal para a interação social com os outros (Roque & Rodrigues, 2005).

As crianças que ainda não se deslocam também fazem as suas escolhas através de diversos materiais apelativos que os adultos colocam na sua proximidade, usufruindo de uma extensa variedade de experiências (agarram, acenam, põem na boca, deixam cair, balbuciam). Experimentam e exploram diversas ações físicas como, por exemplo, esticam-se, viram-se, pontapeiam, olham o seu reflexo no espelho (Post & Hohmann, 2011).

Enquanto vão desenvolvendo a consciência de si próprias e dos outros, as crianças mais novas começam a iniciar os comportamentos sociais como, por exemplo, abraçar, trazer um brinquedo ou objeto de conforto a outra criança. À medida que começa a aumentar o sentido do “eu” e do “meu/minha”, as crianças tendem a envolver-se em conflitos sociais (*Ibidem*). As interações com os outros possibilitam assim um conjunto de estratégias de resolução de conflitos permitindo o desenvolvimento da cooperação e da partilha (Garvey, 1992).

As crianças que já se conseguem deslocar têm (mais) escolhas e possibilidades de exploração, podendo gatinhar ou rastejar até uma prateleira com brinquedos ou com livros e escolher um para examinar. As crianças pequenas vão-se envolvendo em explorações e brincadeiras cada vez mais complexas, por exemplo, olham e folheiam livros, identificando pessoas, objetos ou animais que lhes sejam familiares, amontoam ou carregam blocos, atiram bolas, escorregam e gatinham em caixas de cartão (Post & Hohmann, 2011).

2.1.2. OS LIVROS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Há alguns anos atrás pensava-se que as crianças só iniciavam a aprendizagem da leitura quando iam para a escola.. Com o passar dos anos tem-se concluído que as crianças começam a aprender a ler muito antes de iniciarem a escolaridade. A capacidade da leitura desenvolve-se desde o primeiro ano de vida a par com a capacidade de falar (Ministério da Educação, 2007). Para Marques (1991, p.43) “o contacto com os livros deve ser incentivado a partir do momento em que o bebé mostra capacidade para os segurar nas mãos e folhear”. Assim, o contacto com a leitura de histórias e as interações com os livros podem começar desde cedo na vida da criança e permitirão, segundo o mesmo autor, que a mesma adquira vocabulário, aprenda a ler, goste de livros e tenha probabilidade de ter sucesso na escola.

Durante a primeira infância, os adultos deverão proporcionar às crianças o contacto com os livros. Os adultos significativos devem reservar alguns minutos do dia para ler, observar e conversar sobre os livros que a criança aprecia, tornando os momentos de leitura alegres e carinhosos. Deverão estimular as crianças apontando-lhes as imagens, dizendo o nome do que está apresentado na ilustração (cores, sentimentos); repetir o

nome de cada elemento representado para ajudar a criança a ligar o som das palavras ao respetivo significado; brincar com as palavras e incentivar as crianças a responder (visto que a comunicação estimula o desenvolvimento e reforça os laços afetivos entre ambos). O adulto também deverá incentivar e auxiliar a criança no ato de virar a página e captar as reações das mesmas para ver se deve continuar ou parar este momento de interação. (Ministério da Educação, 2007).

À medida que as crianças vão crescendo o seu gosto por livros e por ouvir histórias vai evoluindo. De acordo com Soares (2010), as histórias que as crianças ouvem em pequenas sem ainda lhe compreender o sentido, bem como as lengalengas permitem-lhes irem retendo algumas palavras que já conhecem.

É importante que as crianças tenham contacto com os livros desde cedo, devendo este contacto ser estimulado pelos adultos. O ato de ver o livro com um adulto que aponta e vai referindo o respetivo nome das imagens, que lê em voz alta e conversa sobre o que está a ser visto nas ilustrações é primordial para o desenvolvimento da criança. Ao completar os 6 meses a criança pode iniciar por si mesma o contacto com os livros, visto que já consegue manusear os livros e associar os nomes às imagens. Os livros mais adequados para a faixa etária dos 6 aos 12 meses deverão ser coloridos, com fotografias de criança ou imagens grandes e nítidas de objetos familiares às crianças; com páginas que sejam fáceis de virar; resistentes e laváveis; macios, com diversas texturas ou com buracos para que as crianças os possam explorar com os dedos. Também poderão ser interativos, com diversas partes móveis (mesmo que nem sempre sejam muito resistentes) e feitos de diferentes materiais como cartão grosso, plastificado ou de pano (Ministério da Educação, 2007). Os livros de pano também possuem inúmeras vantagens: são de fácil manipulação, não há perigo de serem rasgados pelas mãos das crianças, dão a possibilidade de serem agarrados afetivamente pela identificação com o próprio vestuário da criança e, ainda, preparar a criança para chegar ao livro de cartão.

Para a faixa etária dos 12 aos 24 meses os livros mais adequados devem ser coloridos, com imagens ou fotografias reais de outras crianças, brinquedos e objetos em situações familiares (dormir, comer ou brincar); com situações nítidas (pessoas a dizer adeus ou olá); com poucas palavras em cada página, com rimas, versos e onomatopéias engraçadas e que sejam previsíveis; de cartão grosso, de pano ou plastificados,

resistentes e laváveis e, por fim, interativos com partes móveis (apesar de agradarem às crianças não são muito resistentes). De acordo com Post e Hohmann (2011) os livros para crianças pequenas deverão ser de cartão, com figuras ou fotografias nítidas e texto simples, com imagens e sem palavras. O texto que acompanha as imagens pode resumir-se a palavras soltas ou a frases podendo estas ser compostas por uma legenda constituída apenas pelo verbo ou por um conjunto de palavras que se organiza à volta de um elemento central, o verbo (Azeredo, Pinto, & Lopes, 2008).

A criança entre os 6 e os 12 meses explora os livros de diversas formas: observa os livros e estica-se para os agarrar, leva os livros à boca, vira as páginas com a ajuda dos adultos, tem interesse por imagens e caras de pessoas e reage às imagens e à voz dos adultos através de gestos e sons (Ministério da Educação, 2007). À medida que a criança cresce, a sua interação com o livro vai-se alterando. Entre os 12 e os 24 meses ao interagir com o livro, a criança senta-se sozinha, consegue agarrá-lo e transportá-lo, segurá-lo na posição correta (virado para cima), entregá-lo ao adulto para que o leia, voltar as páginas (inicialmente vira várias páginas de cada vez e, posteriormente, vira uma de cada vez), interessa-se muito pelas palavras e brinca com elas. Outras interações referem-se à observação dos livros, apontando as imagens com o dedo, quando o adulto lhe pergunta onde está determinado objeto, nomeia figuras que conhece, intercala algumas palavras nas histórias, lê para as bonecas e animais de peluche e, por fim, repete partes de histórias conhecidas. De acordo com Marques (1991, p.44), as crianças entre os 2 e os 3 anos de idade, com os livros “aprendem a discriminar alguns sons, imitando os animais”.

O autor Rui Zink, que de acordo com Ramos (2005) é o responsável por uma coleção de livros álbuns destinada aos leitores mais pequenos, aposta no seu trabalho por um conteúdo que possua um conjunto de elementos que levem a criança a uma aproximação ao livro. O conteúdo destes livros é repleto de elementos sonoros, aliteraões e rimas. Têm uma linguagem acessível, simulando o discurso do bebé (um discurso ritmado por diversas repetições). Segundo a Casa da Leitura (2007) um livro álbum é

um livro no qual a ilustração desempenha um papel tão importante como o texto na veiculação de uma determinada mensagem. As duas linguagens que compõem o álbum, verbal e visual, convergem na construção de uma história e não poderão funcionar separadamente.

Segundo Ramos (2010, p.27), os livros permitem às crianças sensações diversificadas como “acariciar o gatinho ou o cão que ali figuram, fingir beber o leite no copo aí desenhado, mas também aprender a voltar as páginas cuidadosamente” tendo em conta o seu desenvolvimento motor. É no contacto com o livro que a criança o vai aprender a manipular e a compreender que não pode ser destruído. O prazer pelos livros, “é construído através do contacto direto com o livro como objecto portador de prazer, de surpresa, de admiração e descoberta” (Faria, 2010, p.20). Deste modo, é importante que o educador de infância proporcione às crianças um ambiente variado e enriquecedor com diversos tipos de livros, que estejam ao alcance das crianças e que representem o mais possível a realidade.

A interação com os livros revela-se importante para o desenvolvimento da criança, na medida em que promove o vocabulário e, simultaneamente, a linguagem. Através do contacto com o livro a criança aprende a manipular o livro e a usá-lo.

Para acompanhar este tipo de interação da criança com o livro, os adultos deverão ler para as crianças (sobretudo se estas manifestarem interesse), ler e reler as palavras do livro (conversando sobre as imagens e as cenas), ajudar a criança a virar a página (deixando a criança ter o controlo do livro), apontar as imagens e perguntar onde está determinado objeto (deixando a criança apontar), perguntar à criança “O que é isto?” dando-lhe tempo para que responda e fazer pausas deixando que a criança complete a frase. Os adultos deverão, ainda, manter contacto visual com a criança para a interessar sem a cansar, estando atentos às reações que manifestam para saber se devem continuar, aceitando o ritmo da criança que ainda não se consegue concentrar durante muito tempo. O ato de brincar e interagir, dando atenção à criança e mostrando-lhe que compreende o que ela quer comunicar, relacionar os livros com experiências do dia-a-dia das crianças e usar livros nos momentos das rotinas (por exemplo: na higiene) também são aspetos que os adultos devem considerar, proporcionando às crianças experiências ricas e agradáveis na interação com os livros (Ministério da Educação, 2007).

O contacto com o livro permite à criança a leitura de imagens. Segundo Silva (1991, p.37), a imagem do livro estimula a curiosidade da criança “quer para o seu mundo quer dando-lhe hipóteses de viver experiências até então desconhecidas”. A imagem é promotora do enriquecimento do vocabulário através da necessidade de verbalização,

desenvolvendo, simultaneamente, a linguagem. De acordo com Post e Hohmann (2011), o contacto com o livro ou com as histórias, deve ser parte integrante das experiências educativas em contexto de Creche, devendo constar uma área específica para os livros na sala de atividades com os quais as crianças possam interagir no decorrer de alguns momentos da rotina.

2.1.3. O ESPAÇO DOS LIVROS EM CRECHE

Se os livros são importantes na primeira infância faz sentido que as salas de Creche os tenham. Assim, a área dos livros para crianças pode ser parte integrante na Sala 1 ano. Post e Hohmann (2011) consideram que a área dos livros deverá ser um lugar acolhedor onde as crianças tenham a oportunidade de apreciar livros com diversas imagens. A área dos livros, segundo os mesmos autores, deve estar localizada estrategicamente de modo a que a movimentação mais intensa e a brincadeira ativa não interfiram com a exploração e a leitura dos livros aí existentes. Deve estar mobilada de forma confortável, podendo colocar-se materiais como um colchão ou uma manta, almofadas, sofás em miniatura ou cadeiras de braços. Deste modo, as crianças podem sentar-se ou acomodar-se de forma confortável com um livro, sozinhas, com os colegas ou mesmo com o educador. Neste local podem, ainda, estar disponíveis materiais como bonecos de pano ou fantoches que proporcionem a oportunidade de representar e dramatizar as histórias.

Segundo Rigolet (2009), ao escolher livros para crianças pequenas, deve-se ter em conta o peso, o tamanho e o seu formato. É importante ter em conta a quantidade de páginas, o material usado para a capa e a espessura da folha de papel. Os livros de pano são fáceis de ser manuseados por crianças pequenas, visto que são leves, não rasgáveis e laváveis, no entanto, estes livros têm tido tendência a desaparecer dando lugar ao livro-jogo.

As crianças gostam que leiam para elas, de manusear livros, de os transportar de um lado para o outro e de se sentar ao colo do educador apontando para algumas imagens. O contacto com histórias poderá permitir à criança experiências bastante enriquecedoras e agradáveis com um impacto duradouro. As crianças refletem sobre o que experimentam e presenciam e, por isso, elas transportam estas vivências, no brincar e

nas suas diferentes linguagens. Conforme defende Rigolet (2006) cada criança lê à sua maneira o mundo que o rodeia antes de ler as letras.

2.2. METODOLOGIA

Neste ponto do trabalho descreverei o processo metodológico desenvolvido no decorrer deste ensaio investigativo. Apresentarei, desta forma, a problemática do estudo identificando a pergunta de investigação e os objetivos, o contexto de investigação e os participantes do estudo, os instrumentos de recolha e análise de dados e, ainda, os procedimentos adotados ao longo de todo o processo.

2.2.1. PROBLEMÁTICA

Como já referi anteriormente, ao observar o comportamento das crianças com os livros surgiu a curiosidade de compreender que tipo de interações algumas crianças estabeleciam com os livros surgindo a seguinte questão: *Quais são as interações que a MJ, Mi e J estabelecem com os livros existentes na área da “Bebeteca” da sala 1 ano nos momentos de brincadeira livre?*. Para responder a esta questão traçaram-se os seguintes objetivos: (i) Identificar e caracterizar os livros existentes na área dos livros – Bebeteca; (ii) Descrever a forma como as crianças interagem com os livros; e (iii) Refletir sobre a interação das crianças com o livro em contexto de Creche.

2.2.2. CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

Este ensaio investigativo foi realizado em contexto de Creche, numa instituição particular nos arredores de Leiria, numa sala de 1 ano (sala onde desenvolvi a minha PES), com um grupo de 14 crianças com idades compreendidas entre os 14 e os 24 meses. Neste ensaio investigativo participaram três das 14 crianças que frequentavam essa *Sala 1 Ano da Creche II* – a MJ, a Mi e a J³. A criança MJ era do sexo feminino, tinha 24 meses e vivia com os pais e com o irmão (mais velho). A criança Mi era do

³ Por motivos de privacidade, os nomes verdadeiros das crianças não serão referidos sendo substituídos pelas seguintes siglas: MJ, Mi e J.

sexo masculino, tinha 23 meses, vivia com os pais e não tinha irmãos. Por fim a criança J era do sexo masculino, tinha 24 meses, vivia com os pais e com o irmão (mais novo). Foram, assim, escolhidas três das crianças mais velhas da sala, sabendo-se que duas delas, no início do estudo, contactavam bastante com os livros. Conforme Carmo e Ferreira (1998), na amostragem por conveniência, são seleccionados indivíduos dos quais se poderão obter informações preciosas que serão tratadas com rigor científico.

O ensaio investigativo centrou-se na área dos livros existente na sala denominada pela equipa educativa de “Bebeteca” (Fig. 13). Esta área era constituída por três sacos de tecido, localizados na parede do fraldário, com um padrão vermelho e branco, onde eram arrumados os livros. Este espaço era constituído por doze livros (um dos quais elaborado no âmbito de uma proposta educativa desenvolvida com o grupo e três inseridos no espaço através de uma outra proposta educativa) e continha um puff redondo (onde as crianças se podiam sentar/deitar enquanto contactavam com os livros). Encontrava-se localizada estrategicamente de modo a que a movimentação mais intensa das crianças não interferisse com a exploração dos livros (estava inserida por baixo do rasgo de vidro do fraldário e próximo à estante onde estavam organizados os portefólios e alguns brinquedos).



Fig. 13 – Área da Bebeteca da Sala 1 Ano

2.2.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Este ensaio investigativo de carácter qualitativo descritivo (Carmo & Ferreira, 1998) procurou descrever de forma rigorosa os dados recolhidos. Desta forma, socorri-me das transcrições de registos de observações, de documentos escritos, de fotografias e de gravações.

A técnica de recolha de dados utilizada para a realização deste estudo baseou-se na observação naturalista participante (Gil, 1999). A observação participante “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende

estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior” (Sousa, 2008, p. 113). Em cada um dos momentos de observação foram registadas notas de campo que segundo Bogdan e Biklen (1994, p.150) se referem “colectivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais.”

O registo fotográfico foi usado como apoio da observação, visto que as fotografias nos dão “fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p.183). No entanto, para usar a fotografia como instrumento “temos de a colocar no contexto próprio e compreender o que ela é capaz de nos dizer antes de extrairmos informação e compreensão” (Fox & Lawrence, 1988, citados por Bogdan & Biklen, 1994,p. 185).

Também houve o recurso à gravação de vídeo como complemento aos dados recolhidos através das notas de campo e das fotografias realizadas. Estes registos permitiram captar alguns momentos de contacto das crianças com os livros. O registo de vídeo constitui-se uma fonte rica em pormenores, permitindo a recolha e a conservação da informação “tal e qual ela foi recolhida durante o trabalho de campo” (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005, p. 155). Para além de serem transcritos também foi possível, a partir dos mesmos, fazer registos fotográficos que permitiram evidenciar as diferentes interações das crianças com o livro.

No que respeita às técnicas de análise dos dados procedeu-se à análise documental do conteúdo dos livros que consiste na “observação de documentos”, ou seja, materiais escritos onde estão incluídos os livros (Almeida & Pinto, 1982, p. 95; Moreira, 2007). Por sua vez, para analisar as interações com os livros recorreu-se à análise de conteúdo que tem como objetivo a exploração de conteúdo, isto é, a análise do conteúdo das mensagens e a sua representação sobre diferentes indicadores. O método de análise de conteúdo prevê uma

análise estrutural, em que se procura, em documentos de natureza variada, através de operações de disjunção e conjunção, entender a sua organização estrutural para, a partir daí efetuar inferências que levem ao real conteúdo manifesto e não apenas ao aparente. Analisar o conteúdo é procurar ultrapassar a superfície penetrando no interior para descobrir o conteúdo profundo, o significado verdadeiro (Sousa, 2009,p. 265).

É de salientar que ao realizar a análise de conteúdo deve-se ter em conta os documentos a serem analisados e os propósitos da investigação.

2.2.4. *PROCEDIMENTOS*

A realização deste ensaio investigativo passou por diversas etapas. Numa fase inicial defini a temática em estudo, começando por realizar uma breve revisão da literatura sobre as interações das crianças com os livros. De seguida, defini a metodologia a seguir, a questão de investigação, os objetivos, os participantes e os instrumentos de recolha de dados. No que se refere aos instrumentos de recolha de dados decidi recorrer às notas de campo, ao registo fotográfico e de vídeo com a respetiva autorização dos encarregados de educação (Anexo 8). Com vista à recolha de dados decidi observar as três crianças em estudo, nos momentos de brincadeira livre (nomeadamente entre as 9h00 e as 10h00 e entre as 16h00 e as 17h00) à segunda-feira, à terça-feira e à quarta-feira, de 11 de dezembro de 2013 a 13 de janeiro de 2014 (no total de 7 dias de observação). A duração da recolha de dados foi de aproximadamente de dez minutos, por dia/ observação.

No decorrer do tempo de brincadeira livre, as crianças interagiam com os materiais, com as restantes crianças do grupo e com os adultos. Era no decorrer destas interações que observava as crianças, verificando se interagiam com os livros e as interações que faziam com os mesmos, procedendo ao registo dos dados, através das notas de campo que complementava com o registo fotográfico e com o registo de vídeo. Após a observação, procedi à transcrição dos vídeos e das notas de campo, que viriam a resultar num Diário de Campo (Anexo 9), onde foram registadas todas as observações e que me permitiram, numa fase final, obter a informação necessária para proceder à organização, apresentação e discussão dos resultados.

Tanto para a análise documental como para a análise de conteúdo foram definidas várias categorias, tendo em conta a diversidade de respostas obtidas pelos elementos pesquisados (Gil, 1999). No que respeita à análise documental realizada aos livros foram encontradas duas dimensões de análise – as propriedades físicas dos livros e o conteúdo dos livros. Cada uma destas dimensões apresenta categorias e subcategorias próprias de análise da informação que podemos ver descritas nos quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias relativas às propriedades físicas dos livros

Categoria	Subcategorias	Descrição
Material	Cartão	Quando o livro era constituído por um papel grosso e consistente.
	Pano	Quando o livro era composto por tecido.
	Plastificado	Quando o livro era coberto por uma película de matéria plástica transparente.
	Liso	O livro possuía uma superfície plana.
	Rugoso	Continha uma superfície áspera ou com texturas.
	Com sonoridade	O livro era constituído por elementos que produzem sons.
	Com partes móveis	O livro possuía partes móveis.
	Lavável	Composto por material lavável, por exemplo tecido.
Formato	Quadrangular	O livro tinha o formato de um quadrado.
	Retangular	O livro tinha o formato de um retângulo.
	Outros	O livro possuía formatos diferentes do quadrangular e do retangular.
Conservação	Conservado	Quando o livro estava completo e não estava rasgado.
	Danificado	O livro não estava completo, faltando algumas páginas e estava rasgado.

Quadro 2 – Categorias e subcategorias relativas ao conteúdo dos livros

Categoria	Subcategorias	Descrição
Imagens	Reais	Imagens captadas através de registo fotográfico.
	Não-Reais	Imagens concebidas por um ilustrador, com uma mensagem clara e definida.
Escrita	Palavras	Imagens constituídas por uma legenda de apenas uma palavra.
	Frases	Imagens compostas por uma legenda constituída apenas pelo verbo ou por um conjunto de palavras que se organiza à volta de um elemento central, o verbo.

Na análise de conteúdo, o foco foi a dimensão da interação das crianças com os livros, tendo sido definidas 2 categorias – interação individual e interação acompanhada. Ambas as categorias apresentam subcategorias iguais que estão descritas no quadro 3.

Quadro 3 – Categorias e subcategorias relativas ao tipo de interações das crianças

Categorias	Subcategorias	Descrição	
Interação Individual - Interação Acompanhada	Interação Verbal	Palavras Soltas	Quando a criança dizia uma ou mais palavras soltas que não correspondiam a um verbo.
		Frases	Quando a frase pode ser constituída apenas pelo verbo ou por um conjunto de palavras que se organiza à volta de um elemento central, o verbo.
	Interação Não-Verbal	Agarrar	Quando a criança segurava o livro com uma ou ambas as mãos.
		Levar à boca	Quando a criança segurava o livro e o levava para a boca.
		Olhar	Quando a criança olhava na direção do livro.
		Folhear	Quando a criança virava as folhas a um livro.
		Transportar o livro	Quando a criança transportava o livro pela sala de atividades saindo da área da Bebeteca.
		Apontar imagens	Quando a criança indicava imagens com o dedo.
Abrir o livro	Quando a criança abria o livro.		

Descritas as categorias e subcategorias de análise, no ponto que se segue serão apresentados e discutidos os dados recolhidos.

2.3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto serão apresentados e discutidos os resultados alcançados. Primeiramente apresentam-se os resultados obtidos relativos aos livros existentes na sala (os livros da Bebeteca) e, posteriormente, serão apresentados os resultados relativos à interação das crianças com os livros. Os dados recolhidos permitiram-me identificar e descrever os livros existentes na Bebeteca e observar os comportamentos das três crianças em estudo ao interagir com os livros.

2.3.1. OS LIVROS DA BEBETECA

No início do período de recolha de dados fiz um levantamento dos livros existentes na Bebeteca (dos existentes e dos que foram sendo acrescentados durante o período de






recolha de dados) procedendo a uma numeração aleatória dos mesmos e iniciando o processo de análise documental.

As observações permitiram-me identificar e descrever os livros existentes na Bebeteca e observar os comportamentos das três crianças em estudo ao interagir com os livros, nos momentos de brincadeira livre.

No início do período de recolha de dados (11 de dezembro de 2013) o número de livros existentes na Bebeteca era de 12 livros, pelo que os mesmos foram numerados de 1 a 12 de forma aleatória, identificando-se o seu título, a sua autoria, ilustração e editora, como se pode ver no quadro 4.

Quadro 4 – Caracterização dos livros existentes na Bebeteca

Livro	Título/Autor/Ilustrador e Editora	Observações
1 	Título: Sem dados Autor: Sem dados Ilustrador: Sem dados Editora: Sem dados	Este livro já existia na Bebeteca aquando o início da recolha de dados, as suas imagens eram resultado de um registo fotográfico. Não foi possível identificar o título do livro por este estar rasgado.
2 	Título: Sem dados Autor: Sem dados Ilustrador: Sem dados Editora: Sem dados	Este livro já existia na Bebeteca aquando o início da recolha de dados e as suas imagens eram ilustrações. Não foi possível identificar o título do livro por este estar rasgado.
3 	Título: O sorriso dos animais selvagens Autor: Sem dados Ilustrador: Sem dados Editora: Sem dados	Este livro já existia na Bebeteca aquando o início da recolha de dados e as suas imagens eram ilustrações.
4 	Título: Winnie the Pooh Autor: Disney Ilustrador: Sem dados Editora: Texto Editores	Este livro já existia na Bebeteca aquando o início da recolha de dados e as suas imagens eram ilustrações.
5 	Título: Animais Comuns Autor: Sem dados Ilustrador: Sem dados Editora: Europrice	Este livro já existia na Bebeteca aquando o início da recolha de dados e as suas imagens eram ilustrações.
6 	Título: Comer com o Tobias Autor: Sem dados Ilustrador: Sem dados Editora: Sem dados	Este livro já existia na Bebeteca aquando o início da recolha de dados e as suas imagens eram ilustrações.
7 	Título: O sapo diz Croac! Autor: Vários Ilustrador: Sem dados	Este livro já existia na Bebeteca aquando o início da recolha de dados e as suas imagens eram ilustrações.

	Editora: Carácter	
8 	Título: Livro do corpo humano Autor: Ana Silva e Catarina Esperança Ilustrador: Não aplicável Editora: Estudantes da PES	Este livro foi feito pelas estudantes no âmbito de uma experiência educativa, foi introduzido na Bebeteca durante o período de recolha de dados e era composto por fotografias.
9 	Título: Os animais Autor: Sem dados Ilustrador: Não aplicável Editora: Book it	Este livro foi introduzido poucos dias antes do início do período de recolha de dados na Bebeteca, sendo por isso um livro “novo” para as crianças. A sua introdução resultou de uma experiência educativa desenvolvida com as crianças. As suas imagens eram resultado de um registo fotográfico
10 	Título: 101 Primeiras Palavras Autor: Hinkler Books Ilustrador: Não aplicável Editora: Texto Editores	Este livro foi introduzido poucos dias antes do início do período de recolha de dados na Bebeteca, sendo por isso um livro “novo” para as crianças. A sua introdução resultou de uma experiência educativa desenvolvida com as crianças. As suas imagens eram resultado de um registo fotográfico.
11 	Título: A quinta Autor: Sem dados Ilustrador: Não aplicável Editora: Book it	Este livro foi introduzido poucos dias antes do início do período de recolha de dados na Bebeteca, sendo por isso um livro “novo” para as crianças. A sua introdução resultou de uma experiência educativa desenvolvida com as crianças. As suas imagens eram resultado de um registo fotográfico. O livro deixou de existir na Bebeteca no decorrer do período de recolha de dados, foi emprestado a um outro grupo na instituição.
12 	Título: A surpresa de aniversário Autor: Sem dados Ilustrador: Sem dados Editora: Verbo	Este livro já existia na Bebeteca aquando o início da recolha de dados e as suas imagens eram ilustrações.

Como podemos verificar na coluna *Observações* do quadro 4, os livros 8, 9,10 e 11 foram introduzidos na Bebeteca pouco tempo antes do período de recolha de dados, através de uma proposta educativa sugerida por mim e pela minha colega de PES. Os restantes livros foram introduzidos pela educadora, estando na sala desde o início do ano letivo. Importa ainda referir que, na fase final da recolha de dados o número de livros existente na Bebeteca era de onze livros pois o livro 11 não se encontrava na sala de atividades (foi emprestado a outra sala de Creche da instituição).

A maioria dos livros existentes na Bebeteca (nove) não eram livros álbum visto que as duas linguagens, verbal e visual não convergiam na construção de uma história e funcionavam separadamente. Isto é, grande parte dos livros possuía apenas uma legenda das imagens, podendo esta ser constituída por palavras soltas ou frases, não tendo como objetivo a construção de uma história. Os livros álbum existentes na sala eram o livro 3,

7 e 12, não tendo sido introduzido nenhum livro álbum no decorrer do período de observação e de recolha de dados.

Todos os livros eram diferentes, no entanto todos possuíam imagens e texto, fatores importantes para que as crianças adquiram mais vocabulário, aprendam a ler melhor, gostem mais de livros e tenham mais probabilidade de ter sucesso na escola (Marques, 1991).

Posteriormente a esta identificação dos livros existentes na Bebeteca realizei uma análise cuidada de cada livro que procurou, por um lado, evidenciar as propriedades físicas de cada um dos doze livros existentes e, por outro lado, analisar o seu conteúdo. Esses dados serão de seguida apresentados nos quadros 5 e 6, respetivamente. Os quadros colocam em evidência estes dados assinalando com [x] se o livro possui essa característica e com [-] se não a possui.

Quadro 5 – Propriedades físicas dos livros

		Propriedades Físicas												
Categoria	Material								Formato				Conservação	
Subcategorias	Cartão	Pano	Plastificado	Liso	Rugoso	Com sonoridade	Com partes móveis	Lavável	Quadrangular	Circular	Retangular	Outros	Conservado	Danificado
Livro														
Livro 1	x	-	x	x	-	-	-	-	x	-	-	-	-	x
Livro 2	x	-	x	x	-	-	-	-	x	-	-	-	-	x
Livro 3	x	-	x	x	-	-	-	-	x	-	-	-	-	x
Livro 4	x	-	x	x	-	-	-	-	x	-	-	-	-	x
Livro 5	x	-	x	x	-	-	-	-	x	-	-	-	-	x
Livro 6	x	-	x	x	-	-	-	-	x	-	-	-	-	x
Livro 7	x	-	x	x	-	-	-	-	-	-	x	-	-	x
Livro 8	x	-	x	x	-	-	-	-	-	-	x	-	x	-
Livro 9	x	-	x	x	-	-	-	-	-	-	x	-	x	-
Livro 10	x	-	x	x	-	-	-	-	-	-	x	-	x	-
Livro 11	x	-	x	x	-	-	-	-	-	-	x	-	x	-
Livro 12	x	-	x	x	-	-	-	-	-	-	x	-	x	-
Total	12	0	12	12	0	0	0	0	6		6		5	7

No que concerne às propriedades físicas dos livros (quadro 5), a nível do *material*, todos os livros eram de cartão, não existindo assim nenhum de pano. A análise dos dados do quadro 5 evidencia que os livros existentes na Bebeteca eram todos plastificados e com uma textura lisa. No que se refere à sonoridade, às partes móveis e à característica lavável, nenhum dos 12 livros possuía estas particularidades. Relativamente ao formato seis livros (1, 2, 3, 4, 5 e 6) possuíam um formato quadrangular e seis possuíam um formato retangular (7, 8, 9, 10, 11 e 12) não existindo, nenhum com o formato circular. Por fim, quanto ao estado de conservação, a maioria dos livros encontrava-se danificado (1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7) e os restantes (8, 9, 10, 11 e 12) encontravam-se conservados. Verifica-se que apenas um dos cinco livros em bom estado de conservação está na Bebeteca desde o início do ano letivo. Estes dados parecem ir ao encontro dos defendidos por Post e Hohmann (2011) quando afirmam que os livros para esta faixa etária deverão ser feitos de cartão. Para o Ministério da Educação (2007), os livros deverão ser de cartão grosso, de pano ou plastificados, resistentes e laváveis.

No que respeita ao conteúdo de cada livro a análise documental realizada permitiu verificar que tipo de imagens e de escrita existiam nos livros, como se pode verificar no quadro 6.

Quadro 6 – Conteúdo dos livros

		Conteúdo			
Categorias		Imagens		Escrita	
Subcategorias	Livros	Reais	Não - Reais	Palavras	Frases
		Livro 1	x	-	x
Livro 2	-	x	x	x	
Livro 3	-	x	-	x	
Livro 4	-	x	-	x	
Livro 5	x	-	x	-	
Livro 6	-	x	-	x	
Livro 7	-	x	-	x	
Livro 8	x	-	x	-	
Livro 9	x	-	x	x	
Livro 10	x	-	x	x	
Livro 11	x	-	x	x	
Livro 12	-	x	x	x	
Total	6	6	8	9	

No que se refere ao conteúdo dos livros apresentado no quadro 6, relativamente às imagens, posso afirmar que seis livros (1, 5, 8, 9, 10 e 11) existentes na Bebeteca contêm imagens reais e seis (2,3,4,6,7 e 12) contêm imagens não-reais. A nível da escrita três livros (1, 5 e 8) possuem apenas palavras, quatro livros (3, 4, 6, e 7) têm só frases e cinco livros (2, 9, 10, 11, e 12) contêm ambas as subcategorias.

Verifica-se que algumas das imagens e da escrita presente nos livros se referem a situações familiares (como, por exemplo, comer, dormir ou brincar). Outras apresentam, por exemplo, animais e objetos, não implicando nenhuma ação por parte de um ser humano. De acordo com o Ministério da Educação (2007), os livros adequados para esta faixa etária devem possuir imagens ou fotografias reais de outras crianças, brinquedos e objetos em situações familiares, com poucas palavras em cada página e devem ser interativos com partes móveis.

2.3.2. INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS COM OS LIVROS

Nos dias em que foi realizada observação na área da Bebeteca houve momentos em que as crianças escolheram o espaço da Bebeteca para brincar mas houve outros momentos em que isso não aconteceu (ou seja, as crianças nem sempre escolheram esse espaço para estar e/ou usufruir do material). O quadro 7 coloca em evidência estes dados assinalando com [✓] que a criança escolheu a Bebeteca para brincar e esteve em interação com os livros, com um [*] que a criança não escolheu a Bebeteca para brincar, com um [-] que a criança não compareceu nesse dia à instituição, e, com um [-*] que não foi realizada observação devido a uma alteração da rotina⁴.

Quadro 7 – Registo de observações

Observações	Obs. 1	Obs. 2	Obs. 3	Obs. 4	Obs. 5	Obs. 6	Obs. 7
Crianças	11 de dezembro de 2013	16 de dezembro de 2013	17 de dezembro de 2013	6 de janeiro de 2014	7 de janeiro de 2014	8 de janeiro de 2014	13 de janeiro de 2014
J	✓	-	*	*	*	*	✓
MJ	*	*	_*	*	-	-	_*
Mi	_*	_*	✓	✓	*	✓	_*

Ao analisar o quadro 7 é possível verificar que das três crianças participantes do estudo a criança MJ não interagiu com os livros. Ao longo dos 7 dias de observação, a criança esteve ausente dois dias da instituição (não tendo havido recolha de dados), 3 dias não escolheu a área da Bebeteca para brincar e 2 dias não foi realizada observação devido a alteração da rotina.

Observando os dados relativos à criança J no decorrer dos 7 dias de observação, verificamos (pela leitura dos dados do quadro 7) que esta não esteve presente num dos dias (dia 16 de dezembro de 2014). Porém, dos seis dias de observação restantes J escolheu o espaço da Bebeteca apenas duas vezes para contactar com os livros (dias 11 de dezembro 2013 e 13 de janeiro 2014) e nos restantes quatro dias de observação não escolheu a Bebeteca para brincar (17 de dezembro de 2013 e 6, 7 e 8 de janeiro 2014).

⁴ Ao longo dos diferentes dias de observação verificam-se dias em que não foi possível realizar a observação devido a alterações na rotina habitual ou devido à não comparência das crianças na instituição.

Verifica-se, assim, que o número de vezes que a criança escolheu a área da Bebeteca face a outros espaços da sala foi inferior. Nas duas vezes em que J escolheu a Bebeteca interagiu com livros escolhidos por si própria, sendo eles os livros 9 e 12 (Fig. 14 e 15).

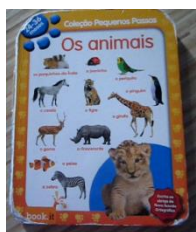


Fig. 14 – Livro 9



Fig. 15– Livro 12

Relativamente à criança Mi, os dados do quadro 7 revelam que ao longo dos 7 dias de observação, esteve presente em todos os dias escolhendo o espaço da Bebeteca três vezes interagindo com os livros (dias 17 dezembro 2013, 6 e 8 de janeiro 2014). Apesar de em três dias de observação não terem sido recolhidos dados devido a alterações na rotina, houve um dia em que Mi não escolheu a Bebeteca para brincar. Ao contrário de J, observa-se que o número de vezes que a criança escolheu a área da Bebeteca face a outros espaços da sala foi superior. Nas três vezes em que Mi escolheu a Bebeteca e interagiu com os livros constatou-se que os livros escolhidos pela criança foram os livros 11, 4, 8, 3 e 6 (Fig. 16, 17, 18, 19 e 20).



Fig. 16 – Livro 11



Fig. 17 – Livro 4



Fig. 18 – Livro 8



Fig. 19 – Livro 3



Fig. 20 – Livro 6

Perante estes dados verificamos que a criança Mi interagiu mais com os livros (5 livros) que a criança J (2 livros). Verifica-se ainda que a criança Mi contactou mais vezes com os livros (interagiu 3 dias) que a criança J. (interagiu dois dias).

No que respeita aos livros usados pelas crianças, ao longo dos 7 momentos de observação, é possível verificar que as crianças J e Mi interagiram com livros diferentes. A criança J brincou com o livro 9, com imagens reais, com palavras e frases, sem partes móveis, com textura lisa e sem registo sonoro, de cartão, plastificado, retangular e não danificado. Interagiu também com o livro 12 com imagens não reais,

com palavras e frases, sem partes móveis, com textura lisa, sem registo sonoro, de cartão, plastificado, com formato retangular e não danificado.

A criança Mi interagiu com os livros 11, 4, 8, 3 e 6, todos eles de cartão, sem partes móveis, com textura lisa, sem registo sonoro e plastificados. Dos livros com que a criança Mi interagiu, dois possuíam imagens reais (livros 8 e 11) e três imagens não reais (livros 3, 4 e 6), um continha palavras e frases (livro 11), três possuíam frases (livros 3, 4 e 6) e um possuía apenas palavras (livro 8). É de referir que dois livros tinham formato retangular (livro 8 e 11) e os restantes quadrangulares (livros 3, 4, 6). Por fim, a criança contactou com três livros danificados (livros 3, 4 e 6) e com dois não danificados (livros 8 e 11).

Ambas as crianças em estudo, J e Mi, interagiram com livros de cartão, com imagens reais e com situações familiares. Segundo Post e Hohmann (2011) os livros para crianças pequenas deverão ser de cartão e com imagens reais. Para o Ministério da Educação (2007), os livros mais adequados a esta faixa etária devem ser coloridos, com imagens reais e com situações familiares.

De referir, ainda, que nenhuma das crianças interagiu com os livros 1, 2, 5, 7, e 10, livros maioritariamente com imagens reais, com palavras soltas, de formato quadrangular e danificados.

Após ter observado a frequência das crianças na área da Bebeteca ao longo dos sete dias de observação e de ter identificado os livros escolhidos pelas crianças, importa agora compreender que tipo de interação cada uma das crianças (J e Mi) estabeleceu com os livros. Para cada uma das crianças será analisada o tipo de interação ocorrida com o livro de forma individual e de forma acompanhada (por adulto ou par).

Os dados organizados no quadro 8 são referentes à criança J nos dois momentos em que a mesma escolheu a Bebeteca e esteve em interação com os livros (observação 1 e observação 7). O quadro 8 coloca em evidência o tipo de interação ocorrida assinalando com [✓] que a criança interagiu com o livro através das diferentes ações indicadas nas subcategorias e com um [-] que a criança não interagiu com o livro através das diversas ações indicadas nas subcategorias.

Quadro 8 – Interação individual e acompanhada da criança J com os livros

Tipo de Interação	Categorias	Subcategorias	Observação 1	Observação 7	Total
Interação Individual	Verbal	Palavras Soltas	-	-	0
		Frases	-	-	0
	Não – Verbal	Agarrar	✓	-	1
		Levar à boca	-	-	0
		Olhar	✓	-	1
		Folhear	-	-	0
		Transportar o Livro	✓	-	1
		Apontar imagens	-	-	0
		Abrir o livro	✓	-	1
Interação Acompanhada	Verbal	Palavras Soltas	✓	-	1
		Frases	-	✓	1
	Não – Verbal	Agarrar	-	-	0
		Levar à boca	-	-	0
		Olhar	-	✓	1
		Folhear	-	-	0
		Transportar o livro	-	-	0
		Apontar imagens	-	✓	1
		Abrir o livro	-	-	0

Verifica-se que J. assumiu uma *interação individual e não-verbal*, apenas num dia de observação (observação 1 – realizada a 11 de dezembro de 2013) em que agarrou, olhou, transportou e abriu o livro 9, como se pode verificar nos excertos e fotografias retiradas do quadro 1 (Anexo 10).

“...tira o livro debaixo do braço e segura-o com ambas as mãos, abana o livro com as duas mãos levanta-o...” (Fig. 21)

“...olha na direção da capa do livro...” (Fig. 22)

“... com um livro de baixo do braço esquerdo, enquanto está a andar...” (Fig.23)

“...abre o livro com a mão direita...” (Fig. 24)



Fig. 21 – A criança J. agarra o livro



Fig. 22 – A criança J. olha para o livro



Fig. 23 – A criança J. transporta o livro



Fig. 24– A criança J. abre o livro

No que se refere à *interação acompanhada* (quadro 8) a criança J esteve com o adulto e com os pares e interagiu verbalmente através de palavras soltas (observação 1) e através de frases (observação 7). A criança J também interagiu de forma acompanhada e de modo não-verbal através do olhar e do ato de apontar identificando diversas imagens, como se pode verificar nos excertos e nas fotografias da observação 7 retirados do quadro 2 (Anexo 11).

“...a criança Mi com a mão direita e com o apoio da esquerda faz movimentar a capa do seu livro e diz “uão” (chama a criança J) e aponta para uma imagem de um cão e o diz “ão, ão”. A criança J olha para a imagem e diz “ão, ão”.” (Fig.25)

“...diz: “Stá aqui!”.”; “...diz: “Stá aqui!”.” (Fig. 26)

“...olha na direção do livro...” (Fig. 27)

“...com a mão direita aponta para a imagem do cão...”(Fig. 28)



Fig. 25 – A criança J. interage verbalmente com Mi



Fig. 26 – A criança J interage verbalmente com o adulto



Fig. 27 – A criança J olha para o livro acompanhada pelo adulto

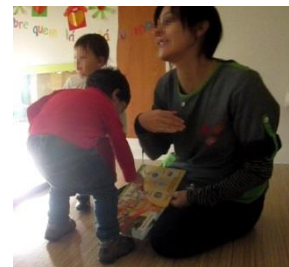


Fig.28 – A criança J aponta para uma imagem em interação com o adulto

Os dados organizados no quadro 9 são referentes à criança Mi nos três momentos em que escolheu a Bebeteca e esteve em interação com os livros. O quadro 9 coloca em evidência estes dados assinalando com [✓] que a criança interagiu com o livro através das diferentes ações indicadas nas subcategorias e com um [-] que a criança não interagiu com o livro através das diversas ações indicadas nas subcategorias.

Quadro 9 - Interação individual e acompanhada da criança Mi com os livros

Tipo de Interação	Categorias	Subcategorias	Observação 3	Observação 4	Observação 6	Total
Interação Individual	Verbal	Palavras Soltas	-	-	-	0
		Frases	-	-	-	0
	Não – Verbal	Agarrar	✓	✓	✓	3
		Levar à boca	-	-	-	0
		Olhar	✓	✓	✓	3
		Folhear	-	✓	-	1
		Transportar o Livro	✓	✓	-	2
		Apontar imagens	-	✓	-	1
		Abrir o livro	-	✓	-	1
Interação Acompanhada	Verbal	Palavras Soltas	-	✓	-	1
		Frases	-	-	-	0
	Não – Verbal	Agarrar	-	✓	-	1
		Levar à boca	-	-	-	0
		Olhar	-	✓	-	1
		Folhear	-	-	-	0
		Transportar o livro	-	-	-	0
		Apontar imagens	-	-	-	0
		Abrir o livro	-	-	-	0

Analisando o quadro 9 e tendo em conta o Diário de Campo (Anexo 9) verifica-se que a criança Mi interagiu de modo individual nos três momentos de observação mas sempre num registo de interação não – verbal. Mi agarrou no livro 11, 4, 8, 3 e 6 olhou na direção do livro 11, 4, 8, 3, e 6, folheou o livro 8, transportou os livros 11, 4, 8 e 3, e apontou e abriu o livro 8.

Quanto à *interação acompanhada* verificamos que esta aconteceu só no segundo momento de observação, foi com adultos e pares e foi do tipo *verbal* e *não-verbal*. A criança interagiu através de palavras e agarrou o livro 3 e 6 e olhou na sua direção de ambos, como se pode verificar nos excertos e as fotografias retiradas do quadro 3, 4 e 5 (Anexo 12, 13 e 14).

“...agarra-o com a mão esquerda...” (Fig. 29)

“...olha na direção de um livro que está no chão...” (Fig. 30)

“...e junta ambos os livros segurando-os com ambas as mãos ao mesmo tempo que anda para a frente...” (Fig. 31)



Fig. 29 – A criança Mi. agarra um livro



Fig. 30 – A criança Mi. olha para um livro



Fig. 31 – A criança Mi. transporta dois livros

“...como apoio das duas mãos vai virando as folhas do livro uma a uma até à última...” (Fig. 32)

“...aponta e toca com o dedo indicador da mão direita...”(Fig. 33)

“...abre o livro, que está ao contrário, com a ajuda das duas mãos...”(Fig. 34)

“... olha na direção de F que tem o livro que tinha largado, (...) e diz “ai,ai,ai”...” (Fig.35)

“...tira-lho com as duas mãos...”(Fig.36)

“...olha na direção do livro ao mesmo tempo que um adulto volta cada uma das páginas.” (Fig. 37)



Fig. 32 – A criança Mi. folheia o livro



Fig. 33 – A criança Mi. aponta imagens do livro



Fig. 34– A criança Mi. abre o livro



Fig. 35 – A criança Mi. interage verbalmente com outra criança



Fig. 36 – A criança Mi. agarra o livro



Fig. 37 – A criança Mi. olha na direção do livro do adulto

Fazendo a leitura da interação de ambas as crianças com os livros, verifiquei que a interação *verbal* (com frases ou palavras) só aconteceu quando houve uma interação com o livro de forma acompanhada (adultos e/ou pares). A *interação individual* foi totalmente *não-verbal* o que me leva a pensar que a existência do Outro parece ter incentivado à produção oral das crianças, (J e Mi quando acompanhados, interagiram

verbalmente imitando o som de um cão e disseram frases). Segundo o Ministério da Educação (2007), é importante que o adulto acompanhe a interação da criança com o livro, devendo ler para a criança (conversando sobre as imagens e as cenas), que a ajude a voltar as páginas, que aponte as imagens e faça pequenas perguntas à criança como “O que é isto?”, respeitando sempre o seu ritmo. J e Mi também olharam na direção dos livros e apontaram várias imagens. De acordo com Marques (1991), as crianças, à medida que vão interagindo com os livros, vão discriminando alguns sons, imitando, por exemplo, alguns animais. Para o Ministério da Educação (2007), as crianças entre os 12 e os 24 meses apontam as imagens com o dedo, e conseguem apontar quando o adulto lhes pergunta onde está determinado objeto.

As duas crianças agarraram e transportaram o livro. Segundo Ramos (2010), é através do contacto com os livros que as crianças vão aprendendo a manipulá-los. Individualmente, a criança Mi, interagiu com o livro abrindo-o e folheando-o. Esta competência em desenvolvimento da criança vai ao encontro da ideia de Marques (1991) quando refere que os livros devem ser disponibilizados às crianças quando elas já têm capacidade de os segurar nas mãos e folhear.

Tendo em conta que ambas as crianças interagiram com livros com imagens reais torna-se fundamental salientar a importância dos livros conterem imagens que representem o mais possível a realidade. Este contacto com o livro permite à criança a leitura de imagens, o desenvolvimento do seu vocabulário e o desenvolvimento da linguagem. Silva (1991) considera que a imagem do livro estimula a curiosidade da criança para o mundo e dá-lhe hipóteses para viver experiências até então desconhecidas – as imagens reais possibilitam à criança vivenciar experiências próximas ao mundo que a rodeia, dando-lhe a oportunidade de vivenciar experiências significativas e próximas ao real.

No decorrer das 7 observações a criança Mi foi quem estabeleceu uma maior variedade de interações. De acordo com o Ministério da Educação (2007), ao interagir com o livro, a criança consegue agarrá-lo e transportá-lo, segurá-lo na posição correta de acordo com a posição das imagens e do respetivo conteúdo textual e entregá-lo ao adulto para que lhe o leia e folheie.

No decorrer das observações foi, ainda, possível verificar que as crianças se dirigiram ao espaço da Bebeteca e interagiram com os livros por iniciativa própria, no entanto no decorrer das observações nem sempre as suas opções foram permanecer naquele espaço.

Há evidências que revelam que as crianças escolheram outras áreas da sala para interagir com os materiais lá existentes, com os pares ou com os adultos, levando-me a inferir que as crianças nestes momentos de escolha livre optam com intencionalidade na sua interação com os livros.

2.3.3. REFLEXÕES FINAIS - CRIANÇAS, LIVROS E CRECHE

Dando resposta à questão de partida “*Quais são as interações que a MJ, o Mi, e J estabelecem com os livros existentes na área da “Bebeteca” da sala 1 ano nos momentos de brincadeira livre?*” concluí que as crianças interagiram com os livros de diferentes formas (verbal e não-verbal) tanto individualmente (criança-livro) como acompanhada (criança-livro-par/adulto). Cada criança teve formas próprias de interação com os livros interagindo de forma diversificada com a maioria dos livros existentes na Bebeteca: agarrando, olhando, apontando para as imagens, folheando, transportando, abrindo o livro e verbalizando palavras e frases, impulsionando a interações com os pares e com os adultos.

De acordo com o Ministério da Educação (2007), a capacidade para a leitura desenvolve-se a par com a capacidade de falar, desde o primeiro ano de vida. O contacto com o livro, permitirá à criança aprender a segurá-lo, a manuseá-lo, a adquirir vocabulário, a ler e a gostar de livros.

O adulto desempenha um papel primordial na interação da criança com o livro. Neste sentido, é importante que os educadores se envolvam nestes momentos, que conversem sobre os livros que as crianças gostam, de modo a tornar estes momentos prazerosos, carinhosos e alegres. O educador deverá estimular as crianças apontando as imagens, conversando sobre o que estão a ver, repetir o nome dos diferentes elementos de modo a auxiliar a criança a ligar o som das palavras ao respetivo significado do que estão a observar e incentivá-las e auxiliá-las no ato de virar a página. Poderá ainda brincar com os sons das palavras incentivando-as a responder (considerando que a comunicação estimula o desenvolvimento da criança e reforça os laços afetivos entre ambos os intervenientes). Estes momentos em parceria com o educador são fundamentais para a promoção do vocabulário da criança e para o desenvolvimento da linguagem. O contacto com o adulto também ajudará a criança a manipular o livro, a virar as folhas, a

observar as imagens e a imitar o educador quando este aponta ou refere os objetos representados na figura.

Ao selecionar os livros o educador deverá ter em conta que o prazer pelos livros “é construído através do contacto directo com o livro como objecto portador de prazer, de surpresa, de admiração e descoberta” (Faria, 2010, p.20). O espaço onde estão inseridos os livros deverá ser acolhedor e enriquecedor com diversos tipos de livros que estejam ao alcance de todas as crianças da sala.

Em síntese, a realização deste ensaio investigativo permitiu-me descobrir as interações das crianças com os livros e características dos livros adequados a esta faixa etária. Percebi a importância de o educador disponibilizar livros com características diversificadas às crianças, bem como a importância de o educador interagir com as crianças através do livro, dialogando, por exemplo, sobre as imagens que estão a visualizar. Com este ensaio foi, ainda, possível compreender a importância dos livros para o desenvolvimento da linguagem das crianças.

Para além destes aspetos, tive ainda a oportunidade de compreender a importância de o educador desempenhar um papel de investigador, de modo a evoluir enquanto profissional melhorando as suas práticas e conhecendo (mais) aprofundadamente o grupo de crianças com quem interage, de modo a proporcionar-lhe experiências diversificadas e significativas. Este papel de investigadora foi uma mais-valia para mim, deixando-me mais desperta para a observação das interações das crianças, facilitando a mediação de conflitos e o conhecimento dos interesses e necessidades das crianças. No que se refere às limitações do estudo, considero que as modificações da rotina, a gestão do tempo, a reduzida bibliografia relacionada com a temática da interação com livros nestas faixas etárias e a falta de experiência enquanto investigadora foram fatores condicionantes à recolha de dados.

Ao findar este ensaio investigativo, sinto que seria importante investigar mais sobre os livros na infância, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento da linguagem e aos comportamentos emergentes da leitura.

CONCLUSÃO

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, tive oportunidade de refletir sobre a minha posição no espaço, de aprofundar conhecimentos relativos à documentação pedagógica, de colocar em prática diferentes propostas educativas que me permitiram conhecer melhor cada criança e adotar estratégias de modo a conseguir auxiliá-las no seu processo de desenvolvimento/aprendizagem. Neste sentido, as didáticas dedicadas à Creche foram uma mais-valia no decorrer da prática.

Ao longo da PES em Creche, tive a oportunidade de experimentar diferentes exercícios formativos que contribuíram para a consciencialização do que é ser educadora em Creche.

Ao longo deste período através de momentos de reflexão com a professora supervisora e a educadora cooperante foi possível ir ajustando a minha prática tornando-me mais atenta aos diversos momentos da rotina, desenvolvendo uma parceria coesa com a restante equipa educativa, visando o bem-estar das crianças do grupo e aprimorando os saberes didáticos.

O ensaio investigativo realizado permitiu-me desenvolver componentes reflexivas e investigativas, pilares de um educador em contexto de Creche.

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A segunda parte deste relatório refere-se à Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância, efetuada no segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2013/2014. Esta parte do relatório será dividida em dois pontos: a reflexão sobre a Prática Pedagógica realizada em contexto de Jardim de Infância (Capítulo III) e o trabalho por metodologia de projeto desenvolvido com as crianças (Capítulo IV).

A Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância, organizou-se em duas fases: período de observação (2 semanas) e período de intervenção (12 semanas). Tal como em Creche, desenvolvi exercícios formativos que me foram propostos, como trabalhos de pesquisa sobre o desenvolvimento das crianças na faixa etária entre os 3 e os 4 anos de idade e sobre a metodologia de trabalho por projeto, reflexões semanais, planificações, registos de avaliação das aprendizagens das crianças e reflexões orais com a educadora cooperante, colegas e supervisora que me permitiram progredir a vários níveis. Na verdade, foram estas tarefas formativas que me deram a oportunidade de conhecer as crianças, e me permitiram aprofundar os meus conhecimentos relativamente ao desenvolvimento das crianças na faixa etária entre os 3 e os 4 anos de idade. No Capítulo III será apresentada a reflexão sobre as aprendizagens realizadas nesse contexto.

No decorrer da Prática Pedagógica fomos nos apercebendo, (eu e a minha colega), dos interesses das crianças por ovos. Este interesse serviu como indutor do trabalho por metodologia por projeto que apresento no Capítulo IV.

CAPÍTULO III – REFLETINDO SOBRE A EXPERIÊNCIA EM JARDIM DE INFÂNCIA

A Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância permitiu-me, modificar a minha forma de pensar e de agir. Tive a oportunidade de aprofundar e adquirir novos conhecimentos relativos a este contexto de aprendizagem, ao grupo de crianças e aos processos de desenvolvimento e aprendizagem nestas idades. De seguida, farei algumas considerações sobre o Jardim de Infância e apresentarei as aprendizagens que fiz neste contexto. Estas aprendizagens são relativas à planificação e intervenção, à avaliação e a algumas das minhas vivências nesse contexto que me levaram a refletir sobre o que é ser educador de infância em Jardim de Infância.

3.1. CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

A Prática de Ensino Supervisionada neste contexto iniciou-se no dia vinte e quatro de fevereiro de dois mil e catorze e terminou no dia dezoito de junho do mesmo ano, e desenvolveu-se com um grupo de 15 crianças com 3 e 4 anos de idade.

A instituição onde realizei esta Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância era de carácter público e estava localizada no distrito de Leiria, na freguesia de Marrazes. A nível do seu funcionamento, regia-se pela legislação definida pelo Ministério da Educação para este contexto educativo.

A instituição pertencia ao Agrupamento de Escolas dos Marrazes e era constituída por três salas de atividades, um refeitório, uma cozinha, um escritório, quatro casas de banho (uma para os adultos e três para as crianças) e um espaço exterior com escorrega, baloiços de cordas, parques com areia e diversos materiais para as crianças brincarem, como, por exemplo, baldes e pás, trotinetes e bicicletas. O edifício tinha, ainda, uma divisão exterior destinada às funções da CAF (Componente de Apoio à Família – de acordo com o Projeto Curricular de Turma).

Ao nível do horário de funcionamento, o Jardim de Infância abria às 8h30 e fechava às 19h00 sendo que a componente letiva decorria das 9h00 às 12h00 e das 13h30 às 15h30 e o restante tempo estava assegurado pela equipa da CAF.

A CAF desenvolvia algumas atividades de cariz não obrigatório, era responsável pelo serviço de almoço (servido no refeitório existente no Jardim de Infância) e pelo prolongamento de horário (na divisão anexa ao Jardim de Infância). A componente letiva era assegurada por 3 educadoras de infância e três auxiliares de ação educativa (Projeto Curricular de Turma, 2013/2014). No presente ano letivo, duas salas eram frequentadas por grupos de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, e uma por um grupo com 15 crianças de 3 anos.

O Regulamento Interno e o Projeto Educativo de Agrupamento dos Marrazes “Brincar...com” (construído para um período de três anos) sustentavam ação educativa. Para o ano letivo 2013/2014 as propostas educativas estavam direcionadas para o “Jogo” e desenvolviam-se em articulação com o Plano Anual de Atividades. Para cada grupo existia um Plano Curricular de Grupo elaborado por cada educadora tendo em conta os interesses e necessidades específicas das crianças do grupo.

Relativamente aos recursos humanos, a instituição tinha uma coordenadora pedagógica, três educadoras de infância e três assistentes operacionais. O Jardim de Infância contava, ainda, com o apoio da Equipa Pedagógica do Agrupamento dos Marrazes, da Junta de Freguesia, das famílias das crianças e com o Conselho de Docentes e de Departamento (Projeto Curricular de Turma, 2013/2014).

A sala onde fiz a Prática de Ensino Supervisionada era a sala 2 e localizava-se no edifício principal, à entrada, do lado esquerdo, próximo do escritório, da sala de atividades 1 e de duas das casas de banho destinadas às crianças.

O espaço encontrava-se organizado em áreas: a área da informática, a área dos jogos de mesa, a área do tapete, a área dos livros, a área da casinha e área da pintura. Estas áreas continham vários materiais, ao alcance das crianças, sendo a sua utilização orientada por algumas regras, construídas pela educadora de infância.

Os materiais disponibilizados em cada uma destas áreas eram muito diversificados. Na área da informática existia um computador e uma estante; na área dos jogos de mesa havia três mesas, oito cadeiras e três móveis (onde eram arrumados os jogos encaixe, puzzles, animais de plástico e outros brinquedos). De referir que alguns destes materiais se encontravam aqui arrumados mas devido à dimensão eram manipulados na área do tapete (por exemplo, as crianças faziam grandes construções com alguns dos jogos de

encaixe). Na área do tapete, havia um puzzle de esponja e quatro puff's onde as crianças se sentavam em diversos momentos do dia, como, por exemplo, no acolhimento da manhã e da tarde. Aí cantavam a canção dos bons dias, escutavam histórias e conversavam em grande grupo.

Na área dos livros existia uma estante com livros infantis (adequados à faixa etária do grupo), 2 puff's e uma mesa de esponja. Nesta área também era possível encontrar uma caixa com diversos instrumentos musicais e alguns peluches.

A área da casinha era delimitada por uma vedação em madeira. Esta área era composta por vários materiais como um fogão, um lava loiça, representações de legumes e frutas, pratos e outros recipientes (de plástico). Neste espaço era possível encontrar algumas roupas e calçado com que as crianças se podiam caracterizar, caixas de madeira e garrafas de plástico, uma cómoda, uma cama com bonecos, uma mesinha de cabeceira e um espelho. Os objetos existentes nesta área eram por vezes trocados por outros consoante as temáticas das propostas educativas. Recordo uma proposta educativa, relacionada com a temática do Carnaval em que a educadora de infância deixou disponível ao grupo algumas perucas de palhaço e uma outra relacionada com a temática do dia da mãe em que eu e a minha colega de Prática Pedagógica, levámos algumas roupas e acessórios associados à figura materna, deixando-os disponíveis para que as crianças os pudessem usar.

Na área da pintura, havia três mesas e oito cadeiras. Esta área estava localizada próxima a um lava-loiça e a dois armários destinados à arrumação de diversos materiais (tintas, pincéis, folhas de papel de vários tamanhos, cola, entre outros).

A sala possuía, ainda, um quadro de ardósia, colocado numa das paredes, com giz e um apagador. Neste espaço as crianças tinham oportunidade de desenhar. A educadora de infância usava-o para fazer alguns registos (data, desenhos, entre outros).

Na sala era possível encontrar dois móveis de madeira, um destinado aos dossiers das crianças (onde eram arquivadas algumas das propostas educativas realizadas pelas crianças) e outro destinado à arrumação de diversos materiais essenciais para a realização de algumas propostas educativas (jornais, folhas de papel, lápis de cor, tesouras, etc.). No que concerne às propostas educativas, existia um pequeno espaço

com várias divisórias devidamente identificadas, destinadas à organização dos trabalhos das crianças, 3 mesas e 8 cadeiras.

Para a realização das propostas educativas procurava-se que os materiais fossem diversificados, de modo a promover atividades pedagógicas que estimulassem a curiosidade das crianças através do jogo, desenvolvendo a capacidade de pensar e de agir, fortalecendo a imaginação e a criatividade (Projeto Curricular de Turma, 2013/2014).

Nas paredes da sala era possível encontrar um quadro de presenças, e dez representações de papagaios, em cartolina, com o registo das datas de aniversário das crianças do grupo. Havia seis placard's destinados à exposição de trabalhos e no teto da sala encontravam-se alguns mobiles construídos pelas crianças. No que se refere à luminosidade a sala possuía luz natural, uma vez que tinha uma linha de janelas, com persianas.

No que se refere à organização do tempo da sala este estava organizado de igual forma para todas as salas: 09h00 às 10h30 - Componente letiva; 10h30 às 11h00 - Lanche da manhã; 11h00 às 12h00 - Componente letiva; 12h00 às 13h30 – Almoço; 13h30 às 15h30 - Componente letiva; 15h30 às 17h00 – Componente pós letiva.

3.1.1. O GRUPO DE CRIANÇAS

Antes de ir para o contexto onde desenvolvi a Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância, a grande curiosidade estava no grupo de crianças com que ia trabalhar a par com a minha colega. Sabendo que era um contexto público: *Que idades terão? Como nos irão acolher?* Foram algumas das questões que coloquei no início deste processo.

No decorrer das semanas destinadas à observação tive oportunidade de conhecer o comportamento das crianças (tanto na sala como no espaço exterior) e as relações do grupo com a educadora, com as auxiliares de ação educativa, e com a restante comunidade educativa. Durante estas semanas, foi possível consultar o Projeto Curricular de Grupo elaborado pela educadora de infância (que iniciou o ano letivo com o grupo) e recolher dados para ficar a conhecer as crianças e as suas famílias.

O grupo era composto por quinze crianças, das quais nove eram do género masculino e seis do género feminino. Todas as crianças estavam na faixa etária dos 3 anos exceto uma que já tinha completado os 4 anos de idade. Segundo consta no Projeto Educativo de Agrupamento (2012-2015), na educação pré-escolar, quando se trata de um grupo de crianças com 3 anos de idade, o número de crianças a frequentar a sala não pode ser superior a 15.

No que se refere ao desenvolvimento motor, as crianças corriam e saltavam a dois pés (motricidade grossa) e seguravam o lápis de forma adequada (motricidade fina). No entanto, grande parte revelava dificuldade em cortar com tesoura. Segundo Avô (1988) aos 3 anos a criança pega no lápis, ainda em posição vertical ou com a mão em rotação posterior e esboça uma figura humana, com cabeça, olhos e, por vezes duas grandes pernas lineares. Aos 4 anos, segurando o lápis entre o polegar e o indicador, a sua expressão grafo-motora desenvolve-se significativamente e já consegue desenhar uma figura humana com cabeça, tronco e membros, dando-lhe já alguma expressão facial com os olhos e a boca.

Papalia, Olds e Feldman (1999) referem que, aos 3 anos, a criança já é capaz de comer sem auxílio, vestir-se quase sozinha (não conseguindo atar os atacadores e tendo dificuldade em apertar botões mais pequenos), despir-se sem ajuda, pentear-se, lavar e secar as mãos, ajudando a arrumar os brinquedos e a fazer pequenas tarefas domésticas como, por exemplo, ir buscar objetos ou colocá-los no seu devido lugar.

Relativamente ao domínio cognitivo, as crianças encontram-se no estágio pré-operatório que se caracteriza por progressos relacionados com a função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão de causa efeito, a compreensão do número e a capacidade para classificar (*Ibidem*).

Ao longo desta Prática de Ensino Supervisionada foi evidente o desenvolvimento do pensamento simbólico através da fantasia. Nesta faixa etária é espantosa a habilidade da criança para jogar ao “faz-de-conta”. Através dele consegue recriar ambientes com bastante pormenor, imita personagens e revive situações do quotidiano em que estão inseridas. Confunde e mistura o real e o imaginário, construindo um mundo fictício. Gosta imenso de se mascarar, recriando de forma intensiva as suas personagens (Avô, 1988). Segundo Cristie (1991, citado por Papalia, Olds, & Feldman, 1999) o jogo imaginativo (que envolve o “faz-de-conta”) está intimamente ligado à literacia. No

decorrer do desenvolvimento das crianças, este tipo de jogo torna-se progressivamente mais social, envolvendo outras pessoas e uma diversidade enorme de objetos. As histórias tornam-se (mais) complexas, desenrolando-se em cenários bem organizados e os papéis e temáticas tornam-se (mais) criativos. “Todas estas modificações oferecem às crianças ricas oportunidades para aprender, usar e praticar a linguagem” (*Ibidem*, p. 328).

O vocabulário da criança desenvolve-se através do ensino direto, da pronúncia nítida, da repetição e da observação/imitação. Assim, se os adultos falarem muito com a criança, de uma forma clara e simpática, ela aprenderá a falar com facilidade. De acordo com Diekmeyer (1999), o exemplo dos adultos possibilita à criança aprender “mais” gramática a cada frase, progredindo no vocabulário, na gramática e na sintaxe (embora demonstrem sinais de imaturidade linguística). Segundo Papalia e colaboradores (1999) à medida que as crianças conquistam o domínio das palavras, das orações e da gramática, tornam-se mais competentes na comunicação.

Neste grupo, as crianças exprimiam-se de forma perceptível, contudo algumas tinham mais iniciativa de verbalizar situações vividas do que outras. O léxico foi aumentando, à medida que se foram realizando as diversas propostas educativas.

No que concerne ao desenvolvimento psicossocial as crianças, por vezes, tinham dificuldade em aceitar algumas das regras definidas tentando fazer valer a realização do seu objetivo. No decorrer das atividades livres era visível a dificuldade em negociar ou partilhar alguns objetos. De acordo com Gesell (1979), a criança com 3 anos estará apta para fazer escolhas simples, escolhendo uma de duas alternativas e por volta dos 3 anos e meio, tenderá a recusar e em insistir para que algumas coisas se façam de maneira diferente, à sua maneira. Depois dos 3 anos e meio, e à medida que se aproxima dos 5, a criança começa a aceitar os pontos de vista dos outros, mostrando-se disponível para brincar/jogar com eles, aprendendo e praticando, as regras do jogo social (Avô, 1988). Segundo Diekmeyer (1999, p. 65) “durante estas brincadeiras paralelas, as crianças podem desenvolver muitos comportamentos sociais” descobrindo que é preciso fazer as coisas a seguir aos outros para evitar perturbar e verificam que é possível partilhar para que todos possam ter uma mesma coisa.

As crianças do grupo gostavam de brincar no espaço exterior com os triciclos e trotinetas, no parque infantil e nos parques de areia. Grande parte das crianças

mostravam interesse por ouvir histórias e cantar canções, gostavam de fazer desenho livre e pintar. O grupo gostava, também, de ouvir histórias, e a maior parte das crianças aparentava gostar de cantar canções e descobrir/explorar vários materiais nas diferentes propostas educativas. Mostravam-se interessados em explorar e participar em novas propostas, relacionadas com a expressão plástica, com a música e com a expressão motora.

3.1.2. O JARDIM DE INFÂNCIA

Com esta Prática de Ensino Supervisionada houve a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre o Jardim de Infância. Tal como refiro numa reflexão (Reflexão I, Jardim de Infância, Anexo 15) “A educação pré-escolar destina-se a crianças desde os três anos até à idade de ingresso no ensino básico.” Segundo a Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, o princípio geral da Educação Pré-Escolar defende que é,

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

A frequência da educação pré-escolar é de carácter facultativo, reconhecendo-se a família como a primeira responsável pela educação dos filhos (Ministério da Educação, 2000). As finalidades da educação pré-escolar são:

(1) apoiar as famílias na tarefa da educação dos filhos, (2) proporcionar a cada criança a oportunidade de desenvolver a sua autonomia, socialização e desenvolvimento intelectual, (3) promover a sua integração equilibrada na vida em sociedade e (4) prepará-la para uma escolaridade bem sucedida. A escola deverá ser entendida como local de aquisição de aprendizagens múltiplas. (Ibidem, p.41)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) foram concebidas com o intuito de apoiar os educadores de infância, realçando o direito à cidadania, à vida social, emocional, intelectual da criança, de forma dinâmica e integrada (Ministério da Educação, 1997). As instituições que oferecem serviços de educação Pré-Escolar podem fazer parte da rede pública ou da rede privada, servindo o documento anterior de orientação para ambos.

Apesar de já ter tido uma curta experiência com um grupo heterogéneo em Jardim de Infância, as dúvidas nesta etapa inicial eram muitas. *Como está organizado o tempo da sala de atividades? O que é que as crianças são capazes de fazer? São autónomas? O que é ser educadora de infância em contexto de Jardim de Infância?* Com o decorrer dos dias fui conseguindo obter algumas respostas para estas questões.

Ao longo da PES em contexto de Jardim de Infância, foram sendo realizadas diversas propostas educativas, tentando que fossem ao encontro dos interesses das crianças e das necessidades ou limitações. De seguida, destaquei as aprendizagens e o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças ao longo deste percurso, revelando as minhas vivências em interação com as crianças.

3.2. AS VIVÊNCIAS EM JARDIM DE INFÂNCIA

Neste ponto irei abordar a planificação e a intervenção, a documentação pedagógica e o que é ser educador de infância em contexto de Jardim de Infância.

3.2.1. A PLANIFICAÇÃO E A INTERVENÇÃO

Segundo Dias (2009) o ato de planificar pode ser entendido como um método de organizar o tempo e o trabalho. Ao longo desta PES planificar foi, sem dúvida, uma forma de organizar o trabalho e o tempo, o que provocou em mim uma reflexão, atenta e cuidada sobre crianças do grupo. As crianças nesta faixa etária demonstravam interesses diversificados sendo necessário refletir sobre o que era realmente importante para elas, o que iam fazer a seguir a terminar determinada atividade, a gestão e a organização do grupo ou o que fazer para que não existissem tempos “mortos”.

Tendo em conta as dúvidas anteriores, no decorrer do percurso em Jardim de Infância, em grupo de prática, fomos realizando algumas alterações na planificação, procurando ter em conta os interesses das crianças, o seu ritmo e o espaço que tínhamos ao nosso dispor. Tal como refiro reflexão 6 (Reflexão VI, Jardim de Infância, Anexo 16)

considero que o educador ao planificar deve de aproveitar os recursos que são oferecidos pela sala de atividades e criar estratégias para potenciar o aproveitamento e o envolvimento das crianças nos desafios que lhe são propostos. Deste modo, sinto que é importante que o educador invista na

organização e gestão do grupo de crianças, tendo conta as especificidades de cada uma e a intencionalidade educativa das diferentes propostas educativas. É fulcral que o educador pense estrategicamente na organização das crianças no espaço e no grupo por si só, com o intuito de que as crianças tirem partido do que lhes é proposto diariamente. Assim, “a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica de grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre as finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997, p.37)”

Era importante que este exercício fosse proveitoso e não uma mera obrigação enquanto mestrandas. Recordo dois dias de prática em que por motivos pessoais (meus) não foi possível realizar a planificação escrita (era a minha semana de intervenção e cabia-me a mim a orientação do grupo e a apresentação das propostas educativas). A solução encontrada para minimizar a ausência desta ferramenta foi um breve registo escrito com algumas notas, no entanto, não foi o suficiente tendo em conta que não tive em atenção, por exemplo a organização e gestão do grupo, um dos aspetos a ter em consideração na planificação. Cada criança é única, tem as suas motivações e os seus interesses e a forma como participa e se envolve nas propostas educativas é diferente de criança para criança e de atividade para atividade. Na minha perspetiva considero ser importante que o educador faça uma gestão e organização do grupo adequada, tendo em conta as características de cada criança e a intencionalidade educativa subjacente à proposta educativa. Percebi que ao construir a planificação, organizamos a proposta educativa de forma clara encadeando todas as etapas da mesma. Percebi, assim, que a planificação detalhada me deixava mais confiante relativamente à organização das propostas e de toda a rotina. Segundo Dias (2009, p.29) “toda a ação é (deverá ser) sujeita a reflexão” e no meu ponto de vista o ato de planificar ajuda à reflexão sobre a ação educativa.

De acordo com Zabalza (2000) a planificação tem o poder de orientar a ação do docente, tendo como principal objetivo a sua segurança. É assim que sinto a planificação, um elemento chave, determinante numa prática (mais) segura e sem dúvida (mais) consciente. Planificar ajuda a prever acontecimentos, a definir estratégias e a reunir ideias, aspetos importantes no trabalho com crianças em Educação Pré-Escolar. O ato de planificar ajuda o educador a organizar informação fundamental que lhe permite uma gestão do currículo coerente, que tenha em conta as diferentes áreas de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Dias, 2009).

No entanto, apesar da planificação ser um documento securizante para o educador esta não tem de ser rígida. É importante que o educador tenha em conta os sinais que as crianças vão fazendo transparecer ao longo do desenvolvimento da experiência educativa. Se no momento fizer mais sentido direcionar a experiência educativa por outros caminhos é importante que o educador o faça, valorizando os interesses e as necessidades das crianças. Recordo um dia de observação, em conversa com o grande grupo a educadora da sala levava a cabo uma conversa com o grupo de crianças sobre a prenda do Dia do Pai. No decorrer da conversa sobre a forma como ia ser construída a prenda, a educadora mostrou às crianças massa DAS. Após várias intervenções das crianças, uma das crianças referiu que com a massa se podiam fazer rissóis. Depois de verificar que nem todas as crianças sabiam o que era um rissol, a educadora cooperante foi buscar plasticina e um dos rolos destinado à sua moldagem, utilizou um quadrado de tábua e estendeu a plasticina como se de massa de rissol se tratasse. Depois de estendida a plasticina, cortou-a com um copo e envolveu um pouco de plasticina simulando o recheio, colocou-a na parte cortada e fechou como se fosse um rissol. Foi contagiante observar as crianças a observarem aquele processo. A educadora poderia ter seguido a conversa e desvalorizar a situação (afinal de contas ela tinha uma proposta planificada), mas não foi o que aconteceu.

Para mim, enquanto futura profissional, considero fundamental fazer uma escuta ativa das crianças valorizando o que dizem, de modo a que tenham oportunidade de vivenciar experiências significativas, que lhes permitam esclarecer as suas dúvidas. No ato de planificar a escuta ativa ajudar-nos-á a partir do que já conhecemos das crianças e chegar aos seus interesses, às suas características e aos seus modos de vida para lhes dar resposta e dar sentido à sua ação educativa (Dias, 2009). Conforme o Ministério da Educação (1997) o ato de planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas de modo a adequá-las às necessidades do grupo e a organizar os recursos necessários (físicos e/ou humanos).

Olhar para as planificações também nos permite fazer outras análises. No nosso caso (grupo de prática) foi notório que o domínio da matemática não ficou evidenciado nas mesmas. De facto, a matemática estava inerente em vários momentos da rotina, no entanto, na planificação isso não estava refletido. Apesar de considerar importante que se faça uma articulação coerente das diferentes áreas de conteúdo, este trabalho nem

sempre é fácil e consciente. Analisar e refletir acerca das planificações ajudou-me a compreender melhor os processos educativos proporcionados às crianças.

Concluindo, considero que ao planificar se deve ter em conta o grupo de crianças, os seus interesses, as suas motivações e a individualidade de cada uma delas. O ato de planificar é uma mais-valia para o educador, permitindo-lhe organizar as propostas educativas, fazer a gestão do currículo e a gestão e organização do grupo de crianças em função da especificidade de cada criança.

3.2.2. A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A documentação pedagógica à semelhança do que aconteceu em Creche também fez parte do percurso em Jardim de Infância. Esta pode ser realizada de diferentes formas, cabendo ao educador estabelecer a forma como a regista e com que objetivos. Assim, pode escolher registar dados relativos ao processo de aprendizagem da criança, tendo-os em conta em futuras planificações ou recolher dados com o intuito de os mostrar às famílias, para que estas possam acompanhar as propostas educativas colocadas em prática. O educador pode escolher mostrar esta informação através de registos escritos, de registos fotográficos ou através de registo áudio e vídeo.

Segundo Marques e Almeida (2011, p. 415), a documentação pedagógica permite ao educador observar a criança no seu processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo que fornece pistas para o planeamento, “entendido como processo construído com base na observação que se faz dos interesses e das necessidades das crianças” numa pedagogia da escuta.

No que se refere à documentação com o objetivo de conhecer melhor cada criança, esta deverá permitir ao educador acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Assim, após recolher os dados, o educador deverá proceder à sua análise e interpretação tendo em conta os objetivos por si propostos.

Numa fase inicial da PES a minha atenção não era focada neste tipo de registo, dando relevância essencialmente ao registo fotográfico das diferentes propostas educativas. No entanto, foi importante refletir sobre esta situação e tomar consciência da mesma, como refiro na reflexão 5 (Reflexão V, Jardim de Infância, Anexo 17)

esta etapa não decorre ainda da forma como era esperada no entanto é de extrema importância de modo a construir experiências significativas com as crianças. O facto de o educador documentar o processo educativo ajuda numa escuta mais atenta e cuidada dos saberes da criança, bem como na melhoria dos registos e da observação visando uma maior eficácia neste processo. Através da documentação pedagógica é possível visualizar a originalidade dos processos das crianças, das suas experiências individuais e em grupo. A análise da rotina das crianças permite ao educador repensar as suas práticas educativas e um contínuo crescimento profissional modificando a sua prática caso considere pertinente. Enquanto estagiária ao construir documentação pedagógica com as crianças elas têm a oportunidade de partilhar as suas ideias, tomar consciência das suas aprendizagens e aprender a respeitar o trabalho dos restantes colegas, fomentando assim um trabalho cooperativo.

Assim, posteriormente, procedeu-se à recolha de dados com o objetivo de conhecer melhor cada criança, os seus interesses, necessidades e as suas aprendizagens. Este tipo de registo ajudou-me a conhecer melhor cada criança, ajudando-me a perceber as suas dificuldades, as suas aprendizagens e as suas conquistas.

Considerando a documentação das experiências um instrumento de comunicação e divulgação de propostas pedagógicas que reconhece a criança como ser pensante (Marques & Almeida, 2011), numa fase final da PES fazíamos um registo escrito do que tinha sido por nós observado acompanhado de um registo fotográfico.

No decorrer da prática também fizemos (grupo de prática) alguns registos de documentação pedagógica destinada às famílias, usando o placard exterior à sala onde colocávamos algumas fotografias e relatos das crianças relativos a experiências educativas vivenciadas. Após a afixação as crianças partilhavam com os familiares a experiência que tinham vivenciado e o que tinham sentido (Fig. 38).



Fig. 38 – Documentação pedagógica destinada às famílias

Ao realizar este tipo de documentação pedagógica tínhamos como objetivos que as famílias tomassem conhecimento de algumas propostas educativas realizadas com as crianças, a forma como tinham reagido ao proposto, quais as aprendizagens que tinham realizado e criar ligação com a família que sempre se mostrou próxima comentando as propostas educativas e mostrando interesse em saber como as crianças as haviam experienciado.

3.2.3. SER EDUCADOR DE INFÂNCIA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A PES em Jardim de Infância ajudou-me a compreender melhor o papel do educador de infância nesta valência. No decorrer da prática neste contexto fui aprofundando diversos conhecimentos relativos a diversos aspetos que o educador deverá ter em conta na sua ação educativa: deverá refletir e mostrar-se aberto à mudança na sua prática, tendo como foco proporcionar um contexto de aprendizagem significativa para as crianças. Conforme Dias (2009) a reflexão por parte do educador envolve a consciencialização do que foi vivido e experienciado. Deste modo, é importante que após colocar em prática uma proposta educativa se tenha em atenção todo o seu processo analisando tudo o que aconteceu, ponderando várias hipóteses em propostas educativas e planificações futuras.

Em contexto de Jardim de Infância o educador deverá estabelecer com as crianças uma relação afetiva e segura, estimulando a sua autonomia. O educador deverá valorizar cada criança do grupo promovendo a cooperação entre todas as crianças pois as relações entre pares

facilitam o desenvolvimento por vias inacessíveis aos adultos. (...) Convém sublinhar que as situações em que as crianças discutem ou se defrontam numa oposição de vontades, estão entre as mais favoráveis para as ajudar a superar o seu egocentrismo tanto intelectual como socioafectivo” (Kamii, 1996, p. 64).

O educador de infância desempenha um papel crucial na organização do ambiente educativo através da observação, da planificação e da avaliação. É através da observação que recolhe dados sobre a criança enquanto ser único inserido num determinado contexto. Posteriormente pode planificar atividades de modo a promover o desenvolvimento integral da criança sem descuidar as aprendizagens que já possui ou já adquiriu anteriormente. A observação que o educador leva a cabo está na base da

planificação e, posteriormente, da avaliação, sendo deste modo considerada parte integrante do processo educativo.

A planificação deverá ser flexível e basear-se na observação e na avaliação, tendo sempre em conta as idades das crianças, as suas capacidades, interesses e necessidades. A construção da planificação implica que o educador organize todo o ambiente educativo, os recursos materiais e humanos e que considere as áreas de conteúdo referenciadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997).

Enquanto profissional torna-se fundamental que faça uma reflexão crítica sobre a sua prática. A realização da reflexão é um contributo para a sua evolução enquanto profissional.

Em síntese, o papel do educador de infância em contexto de Jardim de Infância será proporcionar às crianças propostas educativas que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades, organizar o espaço e os materiais construindo um ambiente educativo promotor de múltiplas e significativas aprendizagens para as crianças. É essencial que o educador tenha a preocupação de estabelecer uma relação segura e afetiva com as crianças, sendo esta fulcral para que se sintam valorizadas e que cooperem entre si, aumentando a sua autonomia. No entanto, também é importante que o educador estabeleça uma relação educativa com a família das crianças de modo a envolvê-los em projetos que vão sendo desenvolvidos com as crianças.

Considerando a relação do educador com as crianças e com a família darei a conhecer, no Capítulo IV o projeto desenvolvido a par com as crianças segundo a metodologia de trabalho por projeto.

CAPÍTULO IV- INVESTIGAÇÃO COM AS CRIANÇAS

Neste ponto irei apresentar o projeto desenvolvido com as crianças ao longo das últimas sete semanas de Prática Pedagógica. Percebendo o interesse das crianças acerca dos ovos procurámos encontrar resposta às questões formuladas com elas sobre o assunto.

Tendo sido um projeto realizado no âmbito da metodologia de trabalho por projeto irei apresentar um breve enquadramento teórico sobre esta metodologia, sobre os ovos e, posteriormente, descrever as diferentes fases do projeto que fomos desenvolvendo com as crianças.

4.1. METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

A pedagogia de trabalho por projeto em Jardim de Infância ou noutra grau de ensino, é uma abordagem pedagógica centrada em problemas, onde as crianças partem de um problema, assunto ou questão que desencadeie o seu interesse, envolvendo-se na procura ativa de respostas, quer através de pesquisas quer através de atividades (individuais e de grupo) que implicam a planificação e a distribuição de tarefas entre as crianças envolvidas (Rangel & Gonçalves, 2010; Vasconcelos, 2012).

Katz e Chard (1997, p. 3) consideram que “um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” podendo este “prolongar-se por um período de dias ou de semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico”.

Vasconcelos (2012) salienta que o trabalho de projeto faz com que as crianças sejam investigadoras, procurando encontrar as respostas às suas curiosidades, e realça a potencialidade que este tipo de metodologia traz ao mobilizar as diferentes áreas do saber através da resolução de problemas, fazendo com que o currículo funcione como um sistema complexo e interativo. Para além disso, o trabalho de projeto auxilia a criança a desenvolver a imaginação, a prever, a explicar, a pesquisar, a inquirir e promove a vivência de atividades significativas (Katz & Chard, 1997). No decorrer dos projetos as crianças têm oportunidade de interagir “com pessoas, objectos, e com o ambiente” (*Ibidem*, p.5) através de formas que têm um significado pessoal para elas,

despoletando situações de diálogo, negociação, resolução de problemas, e o trabalho em grupo.

O “Trabalho de Projeto, promove a importância da ligação da criança ao mundo através do pensamento e da ação, como palco efetivo do desenvolvimento de competências” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.73), devendo surgir das crianças. De acordo com Katz e Chard, (1997) um dos principais objetivos da abordagem de projeto consiste em ajudar as crianças a alcançar conhecimentos novos, e a enriquecerem o seu crescente repertório de acontecimentos e conhecimentos. Tendo em conta que é uma metodologia que se centra em problemas, desenvolve-se a partir da sua resolução (Katz & Chard, 1989, citados por Vasconcelos, 2012).

Relativamente ao papel do adulto, o educador deverá desempenhar um papel verdadeiramente atento de modo a “identificar oportunidades para aumentar os seus conhecimentos, melhorar as suas capacidades, intensificar predisposições importantes e garantir sentimentos saudáveis sobre a vida em comunidade dos educandos” (Katz & Chard, 1997, p.135).

O educador é responsável pela organização do ambiente, “escutando e observando para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.8).

Segundo Vasconcelos (2012, p.11), o trabalho de projeto assenta numa metodologia de trabalho construtiva e ativa que envolve a criança em processos de investigação, onde “As crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender”. Kilpatrick considera que embora todos os projetos sejam diferentes, é fulcral que ocorram os mesmos passos essenciais, nomeadamente: “definição da problemática, planificação, execução e avaliação” (Ministério da Educação, 1998, p. 139).

Vasconcelos (2012) considera que um trabalho de projeto, mesmo que de uma forma flexível deve progredir ao longo de quatro fases: *Definição do problema*; *Planificação e desenvolvimento do trabalho*; *Execução e Divulgação/Avaliação*. Na primeira fase, *Definição do problema* procede-se à formulação do problema ou das questões a investigar. Antevem-se algumas soluções e procede-se ao levantamento de algumas

hipóteses, relacionadas com o saber de cada um. A segunda fase *Planificação e desenvolvimento do trabalho*, é o momento de planear e de desenrolar do projeto, construindo uma estrutura para uma linha de ação, que deve ser flexível, tendo em conta a diversidade de possibilidades que poderão surgir.

A terceira fase, *Execução*, é quando as crianças iniciam o processo de pesquisa a partir de experiências diretas, organizando aquilo que pretendem saber (preparam, selecionam e registam a informação que fazem - desenhos, fotografias, textos, fazem construções). Aprofundam a informação conseguida, discutindo, representando e fazendo o confronto com as ideias iniciais: «o que sabíamos antes?»; «o que sabemos agora?»; «o que não era verdade?».

Na quarta fase, *Divulgação/Avaliação*, avalia-se o resultado do processo realizado com o objetivo de resolverem o problema. Assim, as crianças procedem à comparação do que aprenderam com as questões que formularam numa fase inicial, examinam o contributo de cada elemento do grupo, a qualidade das tarefas concretizadas e o nível de entre - ajuda (Ministério da Educação, 1998). Esta fase é uma espécie de “celebração do saber, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e aprendido pelo grupo durante o projecto” (Edwards et al., citados por Vasconcelos,2012, p.17).

4.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO “OS OVOS”

O trabalho de projeto desenvolvido com as crianças surgiu a partir da história “A galinha dos ovos de ouro” contada ao grupo dia 7 de maio de 2014. A partir de uma conversa em grande grupo sobre a história e sobre ovos que as crianças já conheciam (ovos de avestruz, melro e galinha) as crianças começaram a partilhar as suas ideias sobre os ovos e a levantar hipóteses. Formularam perguntas e o projeto arrancou. A duração do projeto foi de 7 semanas e contou com a colaboração da comunidade educativa. Com o objetivo de auxiliar as crianças no desenvolvimento do projeto, senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos relativamente à temática em estudo. De seguida, apresentarei uma breve contextualização teórica sobre os ovos.

4.3. CONHECENDO OS OVOS

Como o interesse das crianças por ovos foi suficientemente significativo para desenvolvermos em conjunto um projeto, houve necessidade de, enquanto adultos, sabermos mais sobre os ovos. Este saber científico apoiou o nosso trabalho com as crianças e ajudou na planificação do projeto. Neste sentido, apresento aqui uma breve revisão da literatura sobre ovos.

O ovo é um corpo orgânico depositado pelos “répteis e pelas aves, e que compreende a gema (o ovo propriamente dito), envolto pela clara e por uma concha calcária porosa” (Enciclopédia Larousse, 2007, p. 5239). O ovo pode ser comestível caso seja de algumas aves (por exemplo: galinha e pata), ou peixes. A estrutura do ovo é semelhante em todas as aves, variando no volume das diferentes componentes, segundo as espécies (Alonso & Alonso, 1996).

O tamanho dos ovos varia de ave para ave, consoante a espécie, (por exemplo, o ovo de colibri é o que possui tamanho mais reduzido - tamanho de uma ervilha - e o ovo de avestruz é o que possui maiores dimensões - entre 13 a 18 cm (*Ibidem*).

A forma dos ovos varia consoante os tipos de ninhos possuindo características específicas que ajudam na proteção dos ovos. Quanto à cor, alguns ovos são completamente brancos, tendo em conta que as características dos ninhos não necessitam de camuflagem. No entanto, grande parte dos ovos é depositada em ninhos abertos, necessitando de camuflagem. Alguns destes ovos são coloridos de forma uniforme, outros possuem manchas, pardas ou pretas sobre um fundo variado (esbranquiçado, azul, verde) e, por fim, alguns possuem uma autêntica camuflagem para que possam ser confundidos com o ambiente que os circunda (*Ibidem*).

No que se refere aos ovos de tartarugas, por exemplo, as tartarugas marinhas aparecem nas proximidades das praias que elegeram para aí poderem fazer os ninhos. Após uma breve exploração da terra, começam a escavar o seu ninho para aí depositarem os ovos. Algumas tartarugas cavam uma fossa com aproximadamente dois metros de diâmetro e cinquenta centímetros de profundidade, que tem como objetivo esconder a tartaruga enquanto deposita os ovos. De seguida, no interior dessa fossa escavam uma pequena cavidade para depois depositar os seus ovos. Posteriormente, introduzem a cauda no orifício da cavidade e começam a depositar os seus ovos. Após esta etapa as tartarugas ocultam os vestígios do ninho e dos ovos, enchendo a fossa com areia (Alonso,1996).

Os crocodilos também constroem os ninhos para os seus ovos, nas proximidades da água. Normalmente a fêmea escava um buraco que enche com lama e resíduos vegetais onde depositará os seus ovos. De seguida, cobre-os com lama e plantas aquáticas e alisa o ninho com o corpo (*Ibidem*).

Os ovos fazem parte da alimentação do ser humano e são confeccionados de várias formas. Podem ser estrelados quando são fritos na frigideira sem serem batidos, podem ser mexidos quando são batidos e fritos posteriormente e podem ser cozidos (quando são cozidos com casca em água a ferver). Existem ainda ovos que são confeccionados pelo ser humano, os ovos de chocolate (por exemplo, os ovos de Páscoa).

De seguida apresentarei o projeto desenvolvido com as crianças nas suas diferentes fases segundo Vasconcelos (2012).

4.3.1. FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Após a leitura da história “A galinha dos ovos de ouro” (Bilder, 1991)⁵ no dia 7 de maio, introduzimos a “caixa das surpresas” com um ovo no interior. Após mostrar o ovo ao grupo de crianças, questionei-as “O que é que será que é?” ao que o A. (4 anos) responde “É um ovo!”. De seguida perguntei “E será que é da nossa galinha dos ovos de ouro?”, ao fazer a questão as crianças foram dando as suas opiniões e algumas informações sobre o que já sabiam sobre os ovos. Ao questionarmos “Como são os ovos?” as crianças responderam: “Alguns são azuis” (R, 3 anos), “Alguns são de brincar” (S, 3 anos), “Alguns são ovos cozidos” (T, 3 anos), “Têm casca” (T, 3 anos), e “Alguns são cascados” (M, 3 anos). Sobre “O que têm dentro?” as crianças referiram: “Uma coisa branca” (AB, 4 anos), “A gema” (AB, 4 anos), “Uma caixa com brinquedos” (T, 3 anos), “É um pintainho” (M, 3 anos) e “Uma coisa amarela” (S, 3 anos). Fizemos um registo com as suas ideias (Fig. 39) que foi afixado num placard, na sala.

⁵ Bilder, P. (1991). *A galinha dos ovos de ouro*. Lisboa: Melhoramentos.

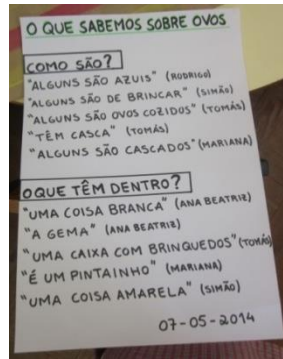


Fig. 39 - Registo das ideias das crianças sobre os ovos

Após estas afirmações das crianças podemos verificar, que as crianças já tinham algumas conceções sobre os ovos resultantes das suas vivências. Assim, partindo do que já se sabia sobre os ovos incentivámos as crianças a formular algumas questões sobre o que queriam saber a esse respeito e verificámos (eu e a minha colega de PES) que as crianças apenas faziam afirmações como: “Alguns são de brincar” (S, 3 anos) “Alguns são azuis” (R, 3 anos) e “Alguns são cozidos” (T, 3 anos). Foi um desafio na altura refletir sobre esta situação (as crianças não sabiam formular questões) e encontrar soluções para as apoiar. Parece-nos que isso se devia ao facto de ser um grupo de crianças maioritariamente com três anos de idade. Por isso a decisão passou por “agarrar” nas afirmações das crianças e em conjunto com elas formular questões de modo a descobrirmos novas informações sobre os ovos (por exemplo, através da afirmação “Alguns são azuis” (R., 3 anos) formulámos com as crianças a questão “De que cores são os ovos?”). Numa fase inicial foram formuladas 3 questões: “Será que todos os ovos têm casca?”, “De que cores são os ovos?” e “O que está dentro do ovo?” (Fig.40).

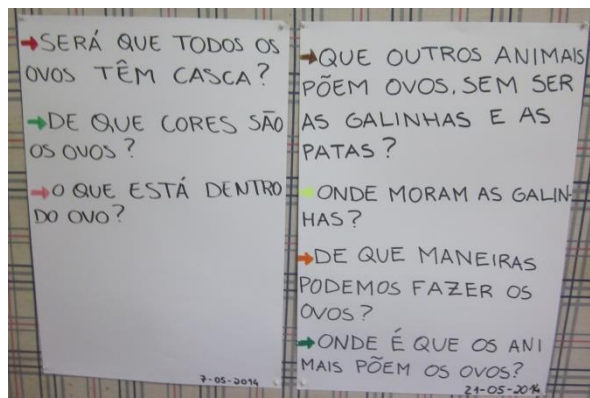


Fig. 40 - Registo das perguntas levantadas

Esta primeira fase de levantamento do que já se sabia e do que se queria saber possibilitou-nos continuar o projeto, iniciando-se assim um caminho de busca de respostas com crianças.

4.3.2. FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Tendo em conta que era um grupo de 3 anos houve dificuldade em surgirem propostas educativas por parte das crianças, por isso as propostas foram surgindo por parte dos adultos com o intuito de dar resposta às questões iniciais. No entanto, no decorrer das diferentes propostas educativas, uma das atividades surgiu por parte de uma criança do grupo (D, 4 anos), que sugeriu a modelagem de ovos em massa DAS. Esta proposta educativa foi colocada em prática com o grupo, no entanto, não ficou evidente na planificação o facto de ser sugerida pela criança D tendo ficado apenas evidenciada através de um registo numa reflexão (Reflexão XII, Jardim de Infância, Anexo 18),

Aquando a conversa dos materiais para a construção do ovo gigante, uma das crianças sugeriu que modelássemos ovos. Deste modo, pegando na ideia da criança, planificámos com o grupo a realização da proposta educativa, sugerida, para o dia seguinte. Após questionar as crianças sobre a massa a utilizar, pensando nos prós e contras, decidimos em conjunto, com elas, optar pela massa DAS. Ao contrário do que pensava, tendo em conta a idade das crianças, tivemos oportunidade de planificar com o grupo de crianças bem como pensar nos materiais que se poderiam usar.

Ao longo da realização das propostas educativas as crianças envolveram-se procurando soluções ou dando sugestões como é evidente na reflexão (Reflexão XII, Jardim de Infância, Anexo 18),

mostraram interesse em construir um ovo maior, para tal era preciso procurar soluções deste modo, ao conversar com uma das crianças esta olhou para um saco maior que estava na sala e sugeriu que trocássemos por um daquele tamanho. No momento de grande grupo, ao final do dia, a criança propôs às restantes a troca do papel amarrotado para um saco maior, mostrando-lhe o saco que seria o mais adequado, tendo o grupo aprovado a sua sugestão. No dia seguinte, algumas crianças procederam à troca do saco e à continuação da colocação do papel amarrotando.

Após a formulação das questões a que tínhamos de dar resposta, debatemos em grande grupo onde poderíamos ir pesquisar informação, surgindo assim várias hipóteses “Nos livros” (AB, 4 anos), “No computador” (S, 3anos), “Podemos perguntar aos pais e aos tios” (A, 4 anos). Deste modo, uma das propostas educativas⁶ realizadas em parceria com as crianças consistiu em levar alguns livros para a sala, para que as crianças pudessem explorar e descobrir algumas respostas às questões formuladas. Ao explorarem os livros as crianças tiveram a oportunidade de observar as imagens dos

⁶ As propostas planificadas e desenvolvidas com as crianças encontram-se no Anexo 19.

livros e com o nosso auxílio (grupo de prática) escutar alguns textos existentes nos livros e assim descobrirem algumas respostas às questões formuladas inicialmente.

4.3.3. FASE III – EXECUÇÃO

À medida que fomos (grupo de prática) sugerindo as propostas educativas, fomos procedendo à sua realização tendo em conta as perguntas acerca dos ovos e as diferentes áreas de conteúdo referidas nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997).

No decorrer da realização da metodologia de trabalho por projeto, realizámos várias propostas educativas em conjunto com as crianças promovendo aprendizagens em todas as áreas de conteúdo (Anexo 19). De seguida destacarei algumas das propostas educativas que terão ajudado a dar resposta às questões formuladas: a) Desenho inicial sobre os ovos; b) A exploração dos ovos crus; c) Pesquisa em livros e d) Visita ao galinheiro.

a) **Desenho inicial sobre os ovos**

Inicialmente as crianças fizeram desenhos onde apresentaram o que sabiam sobre os ovos dizendo-nos oralmente o que estava representado. A criança D (3 anos) disse ter desenhado um ovo e um pinto dentro do ovo (“Tem um pintainho”, “O pintainho está dentro do ovo”) (Fig. 41). A concretização desta experiência permitiu-nos ter uma maior compreensão dos saberes das crianças acerca dos ovos e foi determinante para o desenvolvimento do restante processo de planificação.



Fig. 41 – Desenho inicial da criança D sobre os ovos

b) A exploração dos ovos crus

No dia 12 de maio de 2014 eu e a minha colega de prática levámos ovos crus para que as crianças pudessem explorar livremente.

Para a realização desta proposta educativa organizámos o espaço exterior de modo a que as crianças tivessem possibilidade de explorar os ovos de forma livre e diversificada. Cada criança tinha um ovo que podia partir descobrindo o que estava no seu interior.

No decorrer da exploração, em pequenos grupos, as crianças mostraram-se muito entusiasmadas, misturando a gema e clara com as mãos, e fazendo diversas observações e constatações perante o que estavam a ver (Fig.42). A criança R (3 anos) ao partir a casca do ovo identificou a gema apontando com o dedo e dizendo “É a gema”.



Fig. 42 – A criança R a identificar a gema

c) Pesquisa em livros

No dia 19 de maio questionámos as crianças sobre algumas fontes onde poderíamos obter informação que nos auxiliasse a encontrar mais informação para responder às questões. Assim, através de alguns livros que levámos para a instituição (por exemplo, o livro “Galinha” de Burton (1994)⁷), as crianças tiveram a oportunidade de observar as imagens e de pedir que lêssemos alguns textos que legendavam algumas imagens. Em parceria com elas íamos registando informação que estas consideravam importante para a resposta às questões formuladas inicialmente. No decorrer da proposta educativa as crianças fizeram diversas descobertas por exemplo: a criança Le (3 anos) ao visualizar as imagens e com o apoio da leitura que fizemos (eu e a minha colega de prática) afirmou “O pato também sai do ovo”; a criança La (3 anos) referiu que “As rãs também põem ovos” e a criança T (3 anos) que “Também há ovos pretos”.

⁷ Burton, J. (1994). Galinha. Porto: Nova Presença



Fig. 43 – Crianças a fazer pesquisa nos livros

d) A visita ao galinheiro

Uma das atividades propostas ao grupo de crianças consistiu numa visita a um galinheiro, próximo à instituição. O desafio de visitar o galinheiro foi muito bem recebido por parte das crianças. Desde logo, as crianças mostraram-se entusiasmadas em partir à descoberta de novas informações sobre os ovos. No dia 26 de maio da parte da tarde, organizámo-nos e com as devidas cautelas, dirigimo-nos ao galinheiro. Chegados ao local, era possível observar o encanto das crianças. A visita foi acompanhada pelo senhor António, proprietário do galinheiro. O galinheiro estava dividido em duas partes e ambas continham galinhas (de várias espécies), galos, patos e ganços. Numa fase inicial o senhor António mostrou uma parte do galinheiro, dando a possibilidade de as crianças alimentarem as aves com milho. De seguida, mostrou-lhes alguns dos locais em que as galinhas tinham por hábito depositar os ovos, sendo possível observar um ovo de galinha.

De seguida, mostrou às crianças uma galinha com os respetivos pintos (com apenas alguns dias de vida) com os quais as crianças tiveram a oportunidade de interagir (Fig. 44).



Fig. 44 – Criança a interagir com um pinto

Enquanto as crianças se mostravam envolvidas nesta observação e na exploração das características dos pintos, o senhor António foi buscar uma rola, permitindo que as

crianças lhe tocassem e, inclusive, que ficassem com algumas penas brancas da mesma. Para espanto das crianças mostrou-lhes um ovo de rola, permitindo às crianças apropriarem-se de algumas das suas características. De seguida, foi buscar um melro, que tinha nascido no seu jardim, mostrando às crianças o local em que estava o ninho quando o encontrou.

Posteriormente, o senhor António separou os gansos numa das partes do galinheiro das restantes aves ali existentes. Assim, as crianças tiveram a oportunidade de observar os gansos a nadar na água (Fig. 45). De seguida, fomos para a outra parte onde estavam as restantes aves e o senhor António foi buscar algumas folhas de couve que distribuiu pelo grupo de crianças e pelos adultos ali existentes para que pudéssemos alimentá-las (Fig.46). Após este momento apanhou um ganço para poder mostrar algumas particularidades dos bicos dos gansos, destinadas a moer os alimentos.



Fig. 45 – Crianças a observar os gansos



Fig. 46 – Crianças a alimentar os patos, as galinhas e os gansos

Numa fase final da visita, as crianças ainda tiveram a oportunidade, de ver periquitos e de alimentar uma última vez as aves do galinheiro, com cascas de fruta e pedaços de pão.

Finda a visita ao galinheiro as crianças referiram algumas das aves que observaram no galinheiro, a criança S (3 anos) disse que tinha visto “Galinhas, um canário e um melro”, a L (3 anos) que havia “Galos” e o A (4 anos) referiu que também existiam “Gansos”.

Com a vivência das diferentes propostas educativas as crianças encontraram respostas para as suas questões.

4.3.4. FASE IV – AVALIAÇÃO/DIVULGAÇÃO

Tendo encontrado as respostas às questões formuladas procedeu-se à última fase da metodologia de trabalho de projeto, que corresponde à avaliação e divulgação do projeto. Assim, no final do projeto intitulado “*Os ovos*” procedeu-se à avaliação do projeto em conjunto com as crianças relembrando todas as atividades que tinham sido realizadas ao longo do projeto, as aprendizagens efetuadas, as respostas obtidas e a opinião das crianças sobre o que gostaram mais e menos de fazer. Este momento ocorreu na última semana de PES antes da divulgação do projeto “*Os ovos*”.

As crianças em grande grupo relembraram as atividades que fizeram e destacaram as que mais gostaram: “Eu gostei de tudo” (La, 3anos); “De comer os ovos” (R, 3 anos); “De ir ao galinheiro” (G, 4 anos); “De conhecer o Tino” (V, 3 anos) e “De mexer os ovos” (AB, 4 anos).

No que concerne à divulgação, em conversa com as crianças decidimos como e a quem poderíamos dar a conhecer o nosso projeto. Tendo em conta a festa do final do ano letivo (para a comunidade educativa) e sugerindo às crianças esta hipótese elas concordaram, acordando ainda em convidar o senhor António (dono do galinheiro) para assistir à apresentação do projeto. Deste modo, em grande grupo procedemos à redação do convite (Fig. 47), que a criança La (3anos) foi entregar pessoalmente com o apoio da minha colega de prática a casa do senhor António.

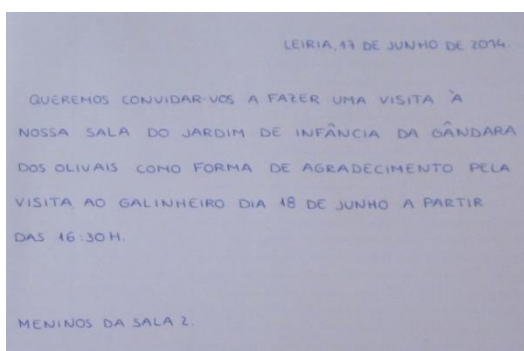


Fig. 47 – Convite entregue ao senhor António

De seguida, conversámos com as crianças em grande grupo de modo a organizar ideias sobre a forma como íamos apresentar o projeto à comunidade educativa. Assim, decidimos em conjunto com as crianças apresentar a “Canção do Ovo” no espaço exterior, mediante as orientações estabelecidas para a comemoração do final do ano. Em conjunto, decidimos ainda expor algumas das propostas educativas na sala de

atividades, nomeadamente, os diferentes ovos verdadeiros (avestruz, galinha, pata, melro, codorniz e carriça) (Fig. 48), uma exposição fotográfica resultado da totalidade das propostas educativas (Fig. 49) e a proposta educativa da colagem e pintura das cascas de ovo (Fig. 50). Num momento posterior falámos sobre a organização da sala de atividades de modo a organizar os materiais para a apresentação do projeto aos pais/encarregados de educação e à restante comunidade educativa.



Fig.48 - Os diferentes ovos verdadeiros



Fig.49 – Parte da exposição fotográfica



Fig. 50 – Colagem e pintura de cascas de ovos

Para a apresentação da canção (Fig. 51) procedemos à construção de alguns adereços, nomeadamente representações de ovos em cartolina, bicos e cristas de galinha.

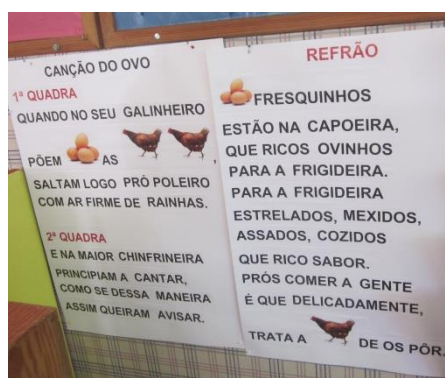


Fig. 51– Letra da “Canção do Ovo”

A apresentação do projeto realizou-se no dia 18 de junho de 2014 primeiro com a abertura da sala a todas as pessoas que a quisessem visitar (comunidade educativa) e, posteriormente, com a apresentação da “Canção do Ovo”. Foi decidido em grande grupo que os meninos levavam a representação dos ovos e as meninas as representações dos bicos e das cristas.

Após a visita, estava disponível um livro (elaborado por nós) destinado aos visitantes, com o intuito de deixarem a sua opinião (Fig. 49). Foram várias as partilhas deixadas das quais destacamos as seguintes:

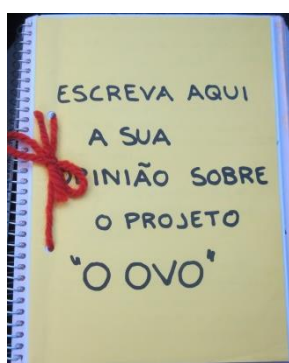


Fig. 52 – Livro destinado às opiniões dos visitantes

“ Eu acho que este tema foi muito bem explorado porque todas as conversas à volta dos “ovos” é sempre interessante. Foi sem dúvida um bom tema a explorar.” (Anónimo)

“Projecto muito bem desenvolvido que explora o desenvolvimento das crianças e os ajuda a compreender as diversas vertentes do ovo/animais. Bem Hajam.” (Anónimo)

“Foi simplesmente fantástico os dias que passámos a ouvir as musicas dos ovos, o empenho do nosso filho e quanto empulgado estava com o projecto. Parabéns.” (Pais do V)

“Foi um conjunto de atividades super interessante e pedagogicamente muito pertinentes, que tiveram repercussões na vida familiar. Parabéns e muito obrigada.” (Mãe do R)

“É muito bom ver que a escola aproxima as crianças das coisas mais básicas da vida mas que por vezes são esquecidas com esta vida citadina. Continuem com este trabalho, muitos parabéns. “assim os ovos não vêm do supermercado.” (Anónimo)

Este contacto com a comunidade foi uma mais-valia para mim na medida em que me permitiu um contacto mais abrangente com a família e com a restante comunidade educativa. No decorrer deste contacto foi muito gratificante ouvir os pais a partilharem situações familiares com os seus filhos, sobre as propostas educativas que tinham vivenciado no Jardim de Infância.

Chegando ao fim desta experiência, em jeito de avaliação, considero que ao longo da realização do projeto as crianças fizeram diversas aprendizagens nas diversas áreas de conteúdo das OCEPE (Ministério da Educação, 1997). Por exemplo:

- No decorrer de algumas propostas educativas por exemplo: na conversa com as crianças sobre o que já sabiam sobre os ovos e na pesquisa dos livros, as crianças escutaram as ideias partilhadas pelas crianças do grupo, esperando para partilhar as suas, respeitaram os colegas bem como as suas opiniões tendo em conta o interesse comum em descobrir respostas às questões formuladas sobre os ovos. Partilharam materiais que utilizaram no decorrer da construção do ovo gigante (tesoura, espuma, pincéis). (*Área de formação Pessoal e Social*)

- Realizaram propostas educativas a nível motor percorrendo um percurso segurando numa colher tendo de ultrapassar vários obstáculos (jogo motor, com o transporte de ovos cozidos em colheres). Manipularam e transformaram materiais com as mãos, tomando consciência de si próprias em relação ao objeto (modelagem de ovos em massa DAS). A partir da construção do ovo gigante, manipularam a tesoura e os pincéis. (*Área da expressão e comunicação – Domínio da expressão motora*)

- Através da introdução do fantoche, que acompanhou o projeto, na área dos livros o qual as crianças tiveram a oportunidade de explorar livremente, aprenderam a utilizar a voz e os gestos de modo a exprimirem os seus sentimentos e ações. (*Área da expressão e comunicação - Domínio da expressão dramática*)

- Exploraram cascas de ovos (que partiram e colaram em cartolina), pintaram cascas de ovos com o pincel, modelaram ovos em massa DAS e, posteriormente, também os pintaram, desenvolvendo assim o sentido estético, a criatividade e a imaginação e apropriaram-se das propriedades e características dos materiais. (*Área da expressão e comunicação - Domínio da expressão plástica*)

- Cantaram as canções que aprenderam, “Pintainho amarelinho” que mimaram com gestos e a “Canção do ovo” que apresentaram às famílias na divulgação do projeto acompanhada por alguns gestos. (*Área da expressão e comunicação - Domínio da expressão musical*)

- Escutaram histórias que promoviam o diálogo entre as crianças. Formularam questões, e tiveram contacto com o registo escrito, dando conta que o que estava a ser dito por elas oralmente estava a ser registado em formato de texto, apercebendo-se que através da escrita podem comunicar as suas ideias. (*Área da expressão e comunicação - Domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita*)

- Contaram os ovos descobertos na “Caça ao tesouro”, agruparam-nos, categorizaram-nos (quando disponibilizados no flanelógrafo). Contaram os caracóis que recolheram no espaço exterior. (*Área da expressão e comunicação – Domínio da matemática*)

- Recordaram aprendizagens que fizeram a partir das experiências educativas vivenciadas, relacionadas com as descobertas feitas sobre os ovos, designando vocabulário adequado ao contexto. Aprenderam a observar semelhanças e diferenças entre os ovos (cor e tamanho), descobriram diversas características dos animais e dos ovos a eles associados reveladas nos desenhos das conceções finais dos ovos. (*Área do conhecimento do mundo*)

Mas, para além das crianças, através do desenvolvimento do projeto dos “Ovos” também eu fiz aprendizagens. Aprendi a trabalhar através da metodologia de trabalho de projeto, conhecendo as suas fases e integrando o grupo de crianças e todos os intervenientes educativos no projeto. Após esta experiência, acredito que trabalhar a partir desta metodologia é uma mais-valia quer para o educador de infância quer para o grupo de crianças, porque a criança passa a ser um sujeito em ação, realizando aprendizagens significativas e ficando a conhecer o mundo que a rodeia. O papel do educador, neste processo, assume-se como um orientador na organização do projeto.

A realização do projeto permitiu-me fazer ainda outra aprendizagem relacionada com a gestão do grupo. As propostas eram desenvolvidas em pequenos grupos e era preciso acompanhar as conversas entre pares. Relembro o processo de construção do ovo gigante, em que após se ter danificado o saco de plástico as crianças tentaram solucionar

o problema usando fita-cola. Enquanto uma colava o saco a outra procurava compor o saco da melhor forma possível para que a outra criança colocasse as tiras de fita-cola.

A realização deste projeto permitiu-me aprender imenso sobre a temática dos ovos, visto que desconhecia diversas características dos ovos e dos animais ovíparos. Apesar de não ter sido uma constante, outra aprendizagem foi a planificação com as crianças no decorrer do projeto. Esta aprendizagem foi fulcral na medida em que ao contrário do que esperava, as crianças conseguiram planificar. As crianças são competentes e têm interesses que o educador só conhece se lhe der voz.

Com a apresentação deste projeto, considero que a comunidade educativa se mostrou interessada pelo projeto dos ovos, fazendo algumas questões sobre as propostas educativas desenvolvidas. O contacto com a família foi sem dúvida alguma uma mais-valia na medida em que tivemos a oportunidade de conhecer um pouco melhor as crianças e descobrir alguns acontecimentos que decorreram em casa relacionados com o projeto dos ovos.

CONCLUSÃO

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância tive oportunidade de aprender o que é ser educador de infância em contexto público. Dentro das aprendizagens realizadas destaco que o educador deve estabelecer uma relação segura com cada criança de modo a que se sinta valorizada e interaja com as restantes crianças. Tal como a sala de atividades, também o espaço exterior pode ser promotor de múltiplas aprendizagens devendo fazer parte das opções planificadas por parte do educador. O educador deve de apoiar cada criança de modo a que estas tenham a oportunidade de cooperar e de aprender umas com as outras, sendo importante que o educador articule a sua prática de modo a ter em conta todas as áreas de conteúdo promovendo experiências diversificadas que estimulem o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança do grupo. As atividades devem ser realizadas de diversas formas: em grande grupo, em pequeno grupo e de modo individual.

Através da realização do projeto sobre “Ovos”, em que trabalhei através da metodologia de trabalho por projeto, compreendi que é possível desenvolver um projeto com um grupo de crianças de 3 anos de idade. Aprendi que é fundamental que o educador esteja atento aos interesses e necessidades do grupo de crianças para que possa propor experiências educativas que resultem em aprendizagens significativas para as crianças.

A realização do projeto sobre os ovos permitiu-me adquirir novas aprendizagens relacionadas com os animais ovíparos e observar ovos que até então não tinha tido oportunidade de contactar.

Assim, enquanto futura educadora, considero fulcral continuar a trabalhar com as crianças através da metodologia de trabalho por projeto bem como continuar a refletir sobre a ação (minha e das crianças) visando o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Um outro aspeto que pretendo ter em consideração será a realização de propostas educativas que envolvam a comunidade educativa (crianças, educadora de infância, assistentes operacionais e pais) de modo a enriquecer as aprendizagens das crianças.

CONCLUSÃO FINAL

Este relatório retrata o meu percurso de Prática de Ensino Supervisionada, onde tive a oportunidade de vivenciar experiências significativas em dois contextos distintos - a Creche e o Jardim de Infância. Ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar fui aprendendo a refletir mais aprofundadamente, a superar medos, a adequar a minha postura enquanto educadora, a superar angústias, a arriscar, aspetos estes que me ajudaram a crescer a nível pessoal e a profissional.

Uma prática inerente ao educador de infância deverá ser a reflexão. É através da autorreflexão sobre si e sobre a sua atuação, que o educador é capaz de valorizar o grupo de crianças, no seu todo ou na individualidade de cada uma. Para mim a reflexão foi fulcral, na medida em que me permitiu melhorar e reestruturar a minha prática educativa. Acredito que a componente reflexiva da prática do educador lhe permite pensar crítica e fundamentadamente, pois só tentando compreender a razão de determinados acontecimentos é que o educador consegue adequar a sua intervenção de forma consciente.

As diferentes dimensões investigativas que integram este relatório foram um contributo importante para o meu crescimento pessoal e profissional, e para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. No ensaio investigativo que realizei em contexto de Creche (sobre a interação com os livros durante o momento de brincadeira livre), aprendi que as crianças estabelecem diferentes tipos de interações com os livros, quer de forma individual quer de forma acompanhada. Por sua vez, na metodologia de trabalho por projeto, em que investigámos sobre os ovos em parceria com as crianças, aprendi que é importante disponibilizar livros diversificados às crianças e que o educador estabeleça interações com as crianças através do livro. Foi uma experiência promotora de múltiplas aprendizagens quer para mim quer para o grupo de crianças.

Em suma, a realização deste relatório e todo o trabalho que lhe está subjacente, revela um processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional que sei que irá ter continuidade no futuro como educadora de infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, J., & Pinto, J. (1982). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Alonso, F., & Alonso, J. (1996). *Aves I*. Amadora: Ediclube.
- Alonso, J. (1996). *Anfíbios e Reptéis*. Amadora: Ediclube.
- Avô, A. B. (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Azeredo, M., Pinto, M., & Lopes, M. (2008). *Gramática Prática de Português- Da comunicação à expressão*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: A documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho.
- Azevedo, A., & Sousa, J. (Dezembro de 2010). A documentação pedagógica em contexto de creche: partilha de poder. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 34-35.
- Bassedas, E., Huguet, T., Solé, I. (1999). *Aprender a ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Dias, M. I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA - Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados, Instituto Politécnico de Leiria.
- Didonet, V. (julho de 2001). Creche: a que veio... para onde vai... *Em Aberto*, 18, pp. 11-27.

- Didonet, V. (julho de 2001). Creche: a que veio...para onde vai.... *Em Aberto*, pp. 11-27.
- Educação, M. d. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Enciclopédia Larousse. (2007). OLI-PIR. Porto Alto: Soctip - Sociedade Tipográfica SA.
- Faria, H. (Janeiro/Abril de 2010). Queremos que eles gostem de livros. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 20-21.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Gesell, A. (1979). *A Criança dos 9 aos 5 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Guerra, M. (2002). *Entre Bastidores: O Lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: Asa Editores.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. 6ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Homem, C. (Dezembro de 2009). A ludoterapia e a importância do brincar: Reflexões de uma educadora de infância . *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 21-24.
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Kamii, C. (1996). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República nº 34 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>.
- Lino, D. (2007). *O Modelo Pedagógico Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho (org), D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 93-122). Coleção Infância. 3ª edição. Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marchão, A. (1998). Do contexto da creche aos contextos pré-escolares – Pensar a educação de infância. Evidenciar a continuidade e articulação. *Cadernos de Educação de Infância*, 48. pp. 11-12.
- Marques, A., & Almeida, M. (setembro/dezembro de 2011). A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. *Revista de Educação Pública*, pp. 413-428.
- Marques, R. (1991). *Ensinar a ler, aprender a ler: Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Moreira, I. & Teixeira, S. (2009). *Currículo e Avaliação em Creche*. Trabalho de investigação no âmbito da Pós Graduação em Educação de Crianças em Creche. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2007). *Atitudes e comportamentos da família que favorecem a leitura*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em:

http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/lermaisdasaude/upload/brochura_familias.pdf

- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Oliveira- Formosinho, J. & Gâmboa, R. (orgs.). (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3 ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. & Gâmboa, R. (orgs.). (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (1999). *O Mundo da Criança* (8ª ed.). Lisboa: Mc Graw Hill.
- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Portaria n.º411/2012 de 14 de Dezembro. *Diário da República n.º242 – I Série*. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa. Disponível em: http://www4.seg-social.pt/documents/10152/532229/Portaria_411_2012_14_dezembro
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche - Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas. Revista do GEDEI*, nº1, pp.85-106. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em Creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na Creche*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em:

http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf.

- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, A. (2005). Infância e literatura: Contributos para uma leitura da narrativa infantil contemporânea. In F. Viana, E. Coquet, & M. Martins, *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e prática docente*, pp. 117-128. Coimbra: Edições Almedina.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*. 3, 21-43. Disponível em: http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011_vol1_n3/21_43.pdf.
- Rigolet, S. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem: Linhas de orientação para crianças até 6 anos*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças: Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Roque, L., & Rodrigues, S. (setembro de 2005). A vida a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 45-46.
- Silva, Â. (Outubro/Dezembro de 1991). Livros para a infância e suas leituras. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 36-38.
- Soares, M. (Janeiro/Abril de 2010). Caminho para a leitura. *Cadernos de Educação de Infância*, p. 27.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: DGIDC. Disponível em: <http://www.dgipc.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=272>.

Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Documentos de Apoio:

Projeto Curricular de Turma sala 2 do Jardim de Infância (2013/1014). Documento policopiado.

Projeto Educativo da Creche (2012/2015). Documento policopiado.

Projeto Educativo do Jardim de Infância (2012/2015). Documento policopiado.

ANEXOS

ANEXO 1 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Estimados Pais

Somos alunas estagiárias 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 Educação de Infância- Creche estamos, durante estas semanas, a fazer observação e recolha de dados, na sala do seu educando. Neste sentido pedimos a sua colaboração para o preenchimento do questionário que se segue (sendo este de resposta direta), que tem como intuito a recolha de dados para a caracterização do grupo de crianças com quem iremos desenvolver uma prática educativa.

Os dados fornecidos são confidenciais e apenas utilizados para o futuro desenvolvimento de uma prática educativa mais ajustada às características do seu educando.

A educadora cooperante,

As estagiárias,

Sobre a criança

Nome _____

Data de nascimento ___/___/_____

Género: Masculino Feminino

Naturalidade _____

Local de residência _____

Desde quando frequenta “O Jardim do Fraldinhas”? _____ (mês) _____ (ano)

Gostos/ Interesses:

Medos:

Mostra preferência por algum brinquedo?

Sim Qual? _____

Não

Doenças que já teve:

Doenças que tem:

Alergias: _____

Medicação: _____

Sobre a família

Idade da mãe ____ Profissão_____

Habilitações Literárias_____

Idade do pai ____ Profissão_____

Habilitações Literárias_____

Nº de irmãos____ Idade_____

Composição do Agregado familiar_____

Tem mais familiares a frequentar “O Jardim do Fraldinhas”?

Sim Quantos? _____

Não

Horário que a criança permanece na creche:_____

Como costuma levar o seu filho para a creche?

carro autocarro a pé

outros_____

Quais as atividades que o seu filho(a) mais gosta de fazer em família?

Considera que há algum aspeto sobre o seu filho que seja importante termos em consideração na nossa prática educativa?

Obrigada pela sua colaboração.

ANEXO 2 - REFLEXÃO II - CRECHE

Reflexão individual II – 1º Semestre - 30 de Setembro, 1 e 2 de Outubro

Esta segunda semana de estágio em Prática Pedagógica começou com grande ansiedade com um novo período de observação, e com o objectivo de encontrarmos respostas para o plano de observação, construído no decorrer da semana anterior e que engloba aspectos como observar o grupo de crianças, o seu desenvolvimento, e as suas aprendizagens. Todos estes aspectos são importantes para assim compreender um pouco melhor as características individuais de cada criança, e assim ter em conta as suas necessidades ao longo da prática educativa.

Na segunda-feira dia 30 de Setembro, após a chegada à instituição dirigimo-nos à sala de acolhimento (sala dos 2 anos no 2º piso) onde aguardámos a chegada da Educadora Cooperante, e onde tivemos a oportunidade de assistir à chegada de algumas crianças da sala de atividades de 1 ano no 2º piso. Estar em contacto com o início da rotina é muito importante e gratificante a nível de aprendizagem, na medida em que temos oportunidade de observar a relação das crianças com o adulto de referência. A forma como o pai ou a mãe se despedem da criança é fundamental para o bem-estar da criança. Segundo Post e Hohmann (2011, p. 218) para “... estimular a confiança e a comunicação, é preciso deixar que as crianças saibam quando os pais partem e voltam ao infantário.”, é comum “... por vezes um dos pais querer sair depressa e em silêncio enquanto o seu filho está entretido a brincar, é importante que a criança se aperceba onde a sua mãe ou o seu pai está, em vez de olhar e aperceber-se de que já saiu sem se despedir dele.”. Enquanto futura profissional considero ser fulcral encorajar os pais a despedirem-se do seu filho, para que não se sintam traídos pelo pai ou pela mãe.

Após a chegada da educadora Ana Meireles fomos para a sala, onde partilhou connosco a atividade que tinha planificado para este dia. Os materiais utilizados foram uma ventoinha, folhas de árvores verdes e castanhas, uma caixa de cartão, a estória “Adivinha o quanto eu gosto de ti – Outono” de Sam McBratney e umas orelhas de coelho.

A educadora contou a história com as orelhas de coelho na cabeça e no decorrer da história mostrou e colocou à disposição das crianças as folhas e utilizou a caixa de cartão para auxiliar na dramatização do conto. Após o conto da história a educadora explorou a caixa com as crianças incentivando – as a entrar na caixa e a explorá-la,

apesar de algumas crianças terem receio de entrar na caixa, com o apoio da educadora algumas crianças conseguiram ultrapassar o medo. Após esta etapa, ligou-se a ventoinha e a auxiliar fazia pequenos movimentos com a mesma de modo a que as folhas colocadas pela educadora e por mim em frente à ventoinha voassem. As crianças adoraram a actividade, a simulação do vento com as folhas a voar estimulava-lhes o riso, era notória a satisfação com a atividade.

No decorrer deste dia tive a oportunidade de participar nos momentos de higiene das crianças mudando algumas fraldas, e ao mesmo tempo tive a oportunidade de comunicar com as crianças neste momento tão especial.

Ter a oportunidade de ajudar as crianças no momento da refeição, estimulando-as na autonomia e a aquisição de algumas estratégias para lhe dar o comer são aprendizagens muito significativas apesar de por vezes, mesmo já tendo prática, me sentir um pouco ansiosa.

Neste dia tive a oportunidade de conhecer o único menino que faltava no grupo, e que veio pela primeira vez. Deste modo, foi mais um momento enriquecedor na medida em que tive a oportunidade de observar a sua adaptação desde o primeiro dia.

Tive ainda a oportunidade de tomar contacto com o Projeto Educativo de Sala denominado de “CRECHER com as Estórias, Em todos os sentidos!”. A leitura do projeto foi uma mais-valia, na medida em que me permitiu aprofundar diversos conhecimentos sobre o grupo de crianças, a sua rotina e o a metodologia de High/Scope.

No segundo dia de intervenção, 1 de Outubro, tive a oportunidade de junto com a Ana Sofia cantarmos uma música, antes do reforço alimentar da manhã, enquanto os meninos estavam sentados no tapete. Apesar de estar um pouco receosa, até correu bem, cantamos de pé mas numa próxima se nos sentarmos ao nível das crianças será certamente uma mais-valia no que se refere ao contacto visual.

A educadora normalmente conta uma estória por semana, com o objetivo de as crianças memorizarem pequenas partes, e foi interessante que uma das crianças do grupo deu conta que a educadora não tinha as orelhas quando a começou a contar, fazendo gestos na direção onde estas se encontravam. A educadora trouxe folhas de árvores num cesto e permitiu que as crianças interagissem e explorassem as folhas, o cesto bem como uma caixa de cartão.

Ao longo do dia tive a oportunidade de participar no momento da higiene, mudando algumas fraldas e interagir e comunicar com as crianças. Com o passar dos dias sinto-me mais segura e menos ansiosa neste momento tão enriquecedor entre adulto e criança.

Tive a oportunidade de auxiliar no almoço e no momento do lanche, por vezes é necessário usar algumas estratégias, como comunicar com a criança e tentar distraí-la, com a experiência que vou adquirindo sinto-me mais segura e confiante, o que também ajuda e muito no sucesso das estratégias.

No último dia, 2 de Outubro, a educadora contou de novo a estória “Adivinha o quanto eu gosto de ti – Outono”. Após este momento explicou às crianças que iam pintar as folhas da árvore do Outono com as mãos, e para tal passou com o pincel numa das mãos de cada menino, sem dúvida uma estratégia que faz a diferença.

Assim, auxiliei a educadora e as auxiliares na pintura da árvore do Outono com as crianças, foi um momento muito importante para futuras práticas educativas tendo em conta que tive a oportunidade de ver as crianças que estavam mais à vontade neste tipo de atividades, bem como a forma como reagem ao contacto com a tinta.

Ao longo do dia tive a oportunidade de participar na higiene de algumas crianças participando na muda da fralda, neste último dia já me sentia mais confiante, sinto que estive muito mais segura que no primeiro dia (27 de Setembro).

O momento da refeição é mais calmo, sinto-me mais segura ao auxiliar as crianças e na execução das diversas estratégias para que a criança fique alimentada e mais tranquila. Segundo Formosinho e Araújo (2013, p. 53) “É essencial que o educador respeite os direitos e a competência da criança e que construa ambientes e situações interactivas ...”, deste modo é fundamental que ter em conta a individualidade de cada criança.

Esta semana, fiquei fascinada quando dou por mim a observar um momento conjunto com algumas crianças, no decorrer de uma brincadeira em que crianças estavam sentadas num puff. Chegou uma 4ª criança e uma das meninas que estava sentada, conseguiu observar que a criança que chegou em último lugar se queria sentar e muito cuidadosamente em movimentos pequenos e curtos foi se arrastando no puff de modo a que a amiga se pudesse sentar, fazendo-lhe sinal através de um gesto.

Porque nestes dias de estágio quando falamos de crianças “... é, principalmente, falar do que elas são, do que elas fazem, do modo como nos surpreendem, dia após dia, num

festival de inovação e de criatividade sem limites, mas também da sua capacidade de aprender e de ultrapassar obstáculos e dificuldades.” Avô (1997)

Se me perguntarem o que fez a última criança, a minha resposta é: não me lembro, estava tão fascinada com aquele momento que não vi a sua reacção. Um momento de reflexão com a professora supervisora Sónia Correia, fez-me pensar e reflectir, terei de estar mais atenta, observar as respostas, será um novo desafio para concretizar no decorrer das próximas semanas de prática educativa.

Na quinta-feira dia 3 de Outubro fomos à instituição reflectir um pouco com a educadora cooperante Ana Meireles. Estes momentos são extremamente importantes, ajudam-me a ser cada vez mais confiante. Neste momento de partilha tive a oportunidade de falar dos meus medos, da minha ansiedade, saí sem dúvida muito mais tranquila, apesar do nervosismo que por vezes tende a aparecer, o feedback foi sem dúvida muito positivo. O apoio e a disponibilidade da educadora cooperante têm sido fundamentais ao longo deste curto período de observação. Acordámos com a educadora planificar para um dos dias da próxima semana, vou esforçar-me por dar o meu melhor e tentar deixar a ansiedade de parte.

Estes 3 dias de intervenção foram muito enriquecedores a nível pessoal, e enquanto futura profissional é neste contexto real, com todos os receios e contrariedades que possam existir que se aprende um pouco do que é esta profissão.

Bibliografia:

Post, J., Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Avô, António Brito, (1997). *O Desenvolvimento da Criança*, Lisboa, 2ª Edição, Texto Editora.

Formosinho, J., Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*, Porto, Porto Editora.

ANEXO 3 – REFLEXÃO IV - CRECHE

Reflexão individual IV – 1º Semestre - 14, 15 e 16 Outubro

Esta reflexão refere-se à 4ª semana de estágio, para a qual foi realizada a primeira planificação em que se ia intervir de forma individual. A planificação foi realizada em conjunto com o intuito de nos conseguirmos ajudar mutuamente. Esforcei-me por ajudar a Ana no que fosse necessário nas diferentes atividades. É fundamental que façamos um trabalho de equipa de modo enriquecer tudo o que fazemos sem nunca esquecer os interesses e a individualidade de cada criança.

Esta primeira intervenção individual trouxe-me alguns receios, visto que tinha medo de não conseguir estar atenta às necessidades da Ana, de não conseguir auxiliá-la no que precisasse. Estava curiosa para ver como seria a reação das crianças neste primeiro dia em que íamos ter um papel mais ativo na sala de atividades. Mas por outro lado sinto que o facto de termos planificado em conjunto (como preparação para esta semana) na semana anterior foi uma mais valia na medida em que ajudou a reduzir o nível de ansiedade, deste modo considero que me deu mais confiança para esta semana.

Na segunda-feira dia 14 de Outubro, apenas 6 crianças do grupo foram à Creche sendo que uma foi para casa ainda de manhã devido ao facto de estar com febre. Deste modo, faltaram 9 crianças, e a rotina foi flexível tendo em conta a quantidade de crianças. Assim, a educadora aproveitou para fazer a atividade, “ As cores do Outono”, com algumas crianças que ainda não a tinham feito na semana anterior. A planificação foi ajustada tendo em conta a redução de crianças. O momento do almoço decorreu com tranquilidade bem como o momento da sesta.

No decorrer do dia tive a oportunidade de mudar algumas fraldas, sendo este um momento importante para a criança na medida em que é “Através destas interações pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal” que “as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador e de ganharem um sentido de segurança no contexto de grupo que é a creche”. (Post e Hohmann, 2011, p. 229)

Na terça-feira dia 15, a Ana contou a estória " A magia da estrela do Outono". A estória teve de ser alterada/ajustada devido à sua dimensão, era importante reduzir a história com o intuito de cativar as crianças, visto que as crianças nestas idades têm um período

de concentração/atenção muito curto. Se fosse eu a reduzir a estória teria colocado mais algumas falas, pois considero que ajuda a cativar mais as crianças, no entanto estas mostraram interesse.

Neste dia, apenas uma criança não veio à Creche. A atividade planejada foi a exploração de diferentes tipos de papel (crepe, cartão canelado, cartolina e papel seda) as crianças tiveram a oportunidade de explorar o papel de várias formas, como por exemplo amarrotar e rasgar. Foram usadas algumas estratégias de incentivo à partilha devido a algumas crianças quererem o mesmo tipo de papel, como dividir um pedaço de cartão canelado para dar para duas crianças, uma das crianças abdicou do todo para ficar apenas com uma das partes. Visto que a atividade de exploração do papel não ocupou muito tempo, continuamos as pinturas "As cores do Outono" com flocos de batata, água e corante alimentar, com algumas crianças que ainda não tinham realizado a atividade.

No momento da refeição tendo em conta que o grupo estava praticamente completo, e que para algumas crianças a rotina da escola é diferente da de casa, torna-se por vezes mais difícil o sucesso das refeições. Deste modo, foram necessárias diversas estratégias para que conseguisse que uma das crianças ingerisse a comida.

Na quarta-feira dia 16, o momento da refeição decorreu com tranquilidade e a criança que se tinha mostrado resistente ao almoço no dia anterior comeu muito bem. Após o conto da estória auxiliei a Ana mostrando e dando a explorar os bocados das batatas com que as crianças iam pintar de modo a tomarem um primeiro contacto para depois não estranharem o toque aquando da realização da atividade. A experiência com o pedaço de batata estimula na criança o contacto com novas texturas diferentes do seu dia-a-dia.

Neste dia, Ana realizou uma atividade que consistia na carimbagem/pintura com batata com formato de estrela. Algumas das crianças reagiram com estranheza ao contacto da batata apesar de anteriormente termos dado a oportunidade de as crianças terem contacto com a batata após o conto da estória. Uma das crianças não quis realizar a atividade, e recusou-se a tocar na batata.

Neste momento da exploração, e tendo em conta que algumas crianças retem o que fazemos, foi interessante ver uma das crianças a imitar a minha ação ao passar com o dedo na batata e depois na sua pele. O que fiz foi com o intuito de a criança sentir que o interior da batata é frio e húmido.

Pouco antes da atividade dei conta que tínhamos dado por adquirido que as capas de pintura estariam no mesmo lugar das outras vezes, no entanto esquecemo-nos de confirmar, o que levou a alguma perda de tempo antes da realização da atividade. A gestão e organização dos materiais, como por exemplo a preparação das tintas, devia ter sido executada mais cedo, não me lembrei deste pormenor, pois se tal tivesse acontecido teria conseguido auxiliar a Ana e não teríamos perdido novamente mais um pouco de tempo, tão importante para o tempo de qualidade com a criança no decorrer da atividade.

Para realização da atividade, se tivesse sido eu a intervir teria colocado anteriormente o nome e a respetiva data, talvez fosse mais fácil a nível de organização dos materiais e de gestão do tempo.

Ao longo destes três dias coloquei um desafio a mim própria e esforcei-me por estar um pouco com todas as crianças do grupo, pois estes momentos facilitam a relação entre adulto e criança e entre criança – criança, sendo estas interações tão importantes quer para o adulto quer para a criança. Nestas oportunidades de estar com uma criança ou mais, “...os diálogos entre adultos e crianças, através de gestos, vocalizações, contatos através do olhar, tornam-se facilitados porque há menos pessoas, menos barulho, menos atividades em interferência.” sendo assim possível “...construir relações interpessoais mais positivas com as diferentes crianças” e é “mais fácil ir ao encontro das suas necessidades e capacidades.” (Portugal, G. s.d. p.8)

Um aspeto que me tem feito refletir e que nunca mencionei nas reflexões anteriores é o reforço positivo nos diferentes momentos aquando de uma conquista da criança. Sem dúvida que fundamentalmente em Creche é “...importante oferecer atividades às crianças que apoiem a sua autonomia e auto-estima, sem esquecer que na sua procura de independência e auto-confiança as crianças necessitam de oportunidades para fazerem escolhas significativas, necessitando da atenção e compreensão de adultos carinhosos.” (Portugal, G. s.d. p11) O ambiente de Creche é um lugar de afeto, de carinho, de conforto, e de segurança. Enquanto futura profissional, é necessário criar este tipo de relações, criar experiências que proporcionem a auto-estima e a independência de cada criança, é fundamental que a criança perceba quando faz algo bem, quando faz uma nova conquista, e quando faz algo mal. O ato de bater palmas e um simples “muito bem” ou “estou muito contente” faz muita diferença na auto estima de cada criança, é

muito importante nunca nos esquecermos destes reforços positivos nas diferentes atividades ou momentos do dia, estando assim a apoiar a criança na sua autonomia e auto estima, e a incentivá-la para novas aprendizagens e conquistas por mais pequenas que sejam.

Neste dia, tivemos reunião com a professora supervisora Sónia Correia, onde fizemos uma reflexão destes dias de intervenção, e tivemos a oportunidade de falar sobre as nossas aprendizagens quer positivas quer negativas.

Neste momento tivemos também a oportunidade de conversar sobre possíveis dimensões investigativas, para começarmos a dar início ao alinhamento de alguns registos. Foi referida ainda a importância do registo dos desafios e posterior partilha com as restantes colegas que são supervisionadas pela professora supervisora. Este momento de reflexão foi muito importante na medida em que podemos refletir no tempo de qualidade com a criança, bem como na adequação do vocabulário nos diferentes momentos do dia, o que por vezes não é fácil, tendo em conta que as palavras que uso por vezes não são as mais adequadas, podendo estas ser substituídas por outras mais pertinentes, fica um novo desafio.

Debatemos ainda sobre o que é realmente importante para a criança, sobre o que é significativo numa atividade. É importante colocarmo-nos no lugar da criança e pensar no que estão as crianças a vivenciar no momento da atividade.

É importante registar e documentar as experiências das crianças bem como que o adulto esteja disponível para a criança nos momentos das atividades, se o adulto estiver bem é uma mais-valia para o bem estar da criança.

Todos estes aspetos são muito importantes na medida em que nos ajudam a refletir enquanto futuras profissionais, ajudam-nos acima de tudo a crescer, a fazer novas aprendizagens, a querer aprender sempre mais. Estes momentos de reflexão fazem-me refletir, apesar de eu saber, que errar faz parte, que estamos aqui para apreender sempre mais e mais, que afinal de contas não haverá outra oportunidade de termos uma educadora de braços abertos para nos receber e disposta a ajudar-nos a crescer com tudo o que isso implica.

Bibliografia

Post, J., Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Portugal, G., s.d. *Finalidades Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo de creche*. Universidade de Aveiro. Aveiro.

ANEXO 4 – PLANIFICAÇÃO 13 DE JANEIRO DE 2014 - CRECHE

Planificação

Professora Supervisora: Sónia Correia

Educadora Cooperante: Ana Meireles

Estagiária: Catarina Esperança

Data: 13 de janeiro

Grupo de crianças: 14 crianças (15 - 26 meses)

Contextualização: Tendo em conta o interesse das crianças pela proposta educativa das semanas anteriores e o momento de reflexão com a educadora Ana optámos por continuar a abordagem da representação da figura humana. Neste dia as crianças poderão fazer um puzzle constituído por 4 peças onde está a representação da figura humana. Esta atividade será realizada em pequeno grupo, deste modo, será continuada nos dois dias seguintes.

Intencionalidade Educativa	Proposta de Experiência Educativa	Recolha de dados para avaliação
<p>Segundo as experiências-chave High/Scope:</p> <p>Comunicação e Linguagem - Proporcionar momentos em que a criança tenha a oportunidade de apreciar lengalengas.</p>	<p>09:00 – 10:00 Estamos na sala 2 anos (do piso 1) quando a Catarina nos diz: “ Meninos está na hora de irmos para a nossa sala”. Como ainda nem todos adquirimos a marcha a Ana e a Catarina ajudam-nos, dando-nos a mão ou levando-nos ao colo. Das 9h às 10h brincamos nas diferentes áreas da sala enquanto vão chegando os restantes colegas. A Catarina e a Ana estão na sala e vão estando atentas às nossas necessidades e brincando connosco.</p> <p>10:00 – 11:00 Estamos a brincar quando a Catarina nos diz: “Meninos temos de arrumar a sala para depois nos sentarmos no tapete e irmos comer a bolacha!” Já sentada no tapete a Catarina, sentada de frente para nós e para a Ana, canta a música dos “Bons dias”. Depois, a Catarina dá-nos os bons dias e a bolacha a cada um de nós individualmente. De seguida a Catarina pergunta se queremos dizer a lengalenga do corpo humano e fazendo uma contagem crescente ”1, 2, 3” começa a recitá-la e a</p>	<p>10:00 – 11:00</p> <p>Desenvolvimento e aprendizagem das crianças:</p> <p>Como é que as crianças B, C, F, Ga e G reagem lengalenga do corpo humano?</p>

<p>Representação Criativa - Estimular a criança a responder e a identificar imagens.</p> <p>Movimento -Incentivar a criança a movimentar partes do corpo (cabeça, pescoço, mãos, pés, braços).</p> <p>Relações Sociais - Desenvolver jogo social.</p> <p>Domínio cognitivo Domínio motor Domínio social</p>	<p>dinamizá-la com alguns gestos. Repetindo-a se quisermos. Depois mostra-nos o livro do corpo humano, e identifica connosco as imagens de forma expressiva. Após este momento a Catarina mostra-nos uma caixa, e pergunta: “O que será que está dentro da caixa?”.</p> <p>Depois, criando algum suspense, vai tirando as peças e vai perguntando “O que é?”. Após ter tirado as 4 peças a Catarina faz o puzzle à nossa frente ao mesmo tempo que identifica cada uma das partes do corpo do menino.</p> <p>Depois de irmos beber água com a ajuda da Ana regressamos à sala para fazermos o puzzle do menino. Enquanto a Catarina nos acompanha na montagem do puzzle a Ana vai acompanhando alguns de nós a vestir o menino e a menina que se encontram na parede.</p> <p>Após a experiência educativa arrumamos todos juntos a sala. Sentamo-nos no tapete para nos colocarem os babetes, ao mesmo tempo que dispõem os catres na sala.</p> <p>11:00 – 11:45 Chegou o momento de irmos almoçar e vamos todos para o refeitório comer. Alguns de nós já conseguimos comer sozinhos outros ainda não, por isso a Catarina, a Ana, a educadora Ana e a Cláudia vão-nos encorajando a comer sozinhos ao mesmo tempo que auxiliam alguns de nós.</p> <p>11:45 – 12:00 Terminado o almoço vamos para o fraldário onde nos mudam a fralda e descalçam. Durante este momento a Catarina e a Ana, vão comunicando connosco através de expressões, gestos e de palavras á medida que nos vão mudando a fralda.</p> <p>12:00 – 15:00 Vamos para os nossos catres e a Catarina e a Ana conchegam-nos e cobrem-nos com o lençol para irmos dormir.</p> <p>15:00 – 15:30 Vamos acordando e aguardamos que a Catarina, a Ana, a educadora Ana e a Cláudia nos ajudem a calçar e nos coloquem os babetes para, de seguida, nos dirigirmos para o refeitório onde vamos comer as papas.</p>	<p>De que forma as crianças B, C, F, Ga e G colocam as peças do puzzle?</p> <p>Vamos recorrer à observação direta, ao registo fotográfico e vídeo. O registo dos dados é feito em grelhas.</p> <p>Experiência Educativa:</p> <p>O modo como disponibilizámos o material foi adequado?</p> <p>A proposta educativa foi adequada a todas as crianças do grupo?</p> <p>O que podemos melhorar numa futura proposta educativa semelhante?</p>
---	--	--

	<p>15:30 – 16:00 Terminado o lanche vamos para o fraldário onde nos mudam a fralda, lavam a cara e nos penteiam o cabelo. À medida que vamos ficando prontos regressamos à sala.</p> <p>16:00 – 17:00 Estamos a brincar nas diferentes áreas quando a Catarina e a Ana verificam se é necessário mudar novamente a fralda a cada um de nós. Enquanto aguardamos que os nossos pais nos venham buscar vamos brincando com os nossos colegas e vamos interagindo com a Catarina, a Ana, a educadora Ana e a Cláudia.</p> <p>Estratégias: - Usar a mesma representação de figura humana que colocámos na parede nas semanas anteriores, com o intuito de poder servir de modelo;</p>	
--	--	--

Intervenientes	Recursos físicos
Educadora Ana; Assistente Operacional - Cláudia; Estagiária Ana Sofia; Estagiária Catarina.	Lengalenga do corpo humano; Livro do corpo humano; Puzzle com a representação da figura humana (menino).

Referências bibliográficas:

Post, J., Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO 5 – REFLEXÃO XV - CRECHE

Reflexão individual XV – 1º Semestre - 13, 14 e 15 de Janeiro

Esta reflexão refere-se à 15ª semana de estágio, em que eu intervi de forma individual. Assim, os referentes que vou abordar são, as propostas educativas planeadas e as realizadas, a forma como decorreram, referência ao que mudaria numa atividade semelhante, as minhas aprendizagens, as dificuldades, e o último dia de estágio.

As propostas educativas desta semana tiveram como intuito continuar a proporcionar às crianças experiências educativas que têm por base o corpo humano. Assim, tiveram a oportunidade de construir puzzles com a representação da figura humana, um menino e uma menina.

Na segunda-feira, dia 13, tendo por base um dos momentos de reflexão com a educadora de modo a rentabilizar os materiais mostrei o livro que tínhamos construído com as imagens das diferentes partes do corpo, pedindo a cada criança que identificasse a parte do corpo que aparecia na imagem. De seguida, recitei a lengalenga de forma expressiva movimentando cada uma das partes do corpo que eram referidas. Após mostrar o livro com as diferentes partes do corpo, apresentei uma caixa ao grupo de crianças, fazendo algum suspense sobre o que estaria no seu interior. De seguida abri a caixa e tirei as quatro peças do puzzle, uma de cada vez, mostrando às crianças de modo a identificarem, cada uma das partes do corpo. Neste dia, tive a oportunidade de acompanhar quase todas as crianças na construção do puzzle com a representação da figura humana de menino.

No momento da colocação dos babetes tive a oportunidade, no momento conjunto com a educadora realizar alguns movimentos, rápidos, lentos e médios identificando algumas partes do corpo – cabeça, ombros, joelhos e pés. Na parte da tarde não foi realizada observação devido a uma modificação da rotina diária.

Na terça-feira, dia 14, não foi realizada observação visto que duas das crianças a serem observadas estiveram ausentes por motivo de doença. A proposta educativa deste dia consistiu, em continuação com o dia anterior, levar uma caixa com um puzzle de quatro peças com a representação da figura humana de menina. As crianças fizeram o puzzle

da menina, e tive a oportunidade de acompanhar as crianças neste processo de construção.

A Ana acompanhou as crianças nas representações da figura humana fixadas na parede onde as crianças tiveram a oportunidade de colocar as imagens da roupa nos locais adequados fazendo a associação da parte do corpo á respectiva peça de roupa.

Na quarta-feira, dia 15, a proposta educativa consistiu em retirar imagens reais das partes do corpo de um saco que identifiquei em conjunto com as crianças. Após este momento escondi as imagens estimulando as crianças a procurá-las. No decorrer deste dia não foi realizada observação devido a uma modificação da rotina diária.

As propostas educativas realizadas no decorrer da semana revelam-se importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança na medida em que proporcionamos às crianças momentos em que tiveram a oportunidade de ouvir lengalengas, de identificar imagens reais referentes às partes do corpo humano, de movimentar diferentes partes do corpo e de construir puzzles de 4 peças. Estas propostas educativas surgiram em continuação com as propostas da semana anterior baseando-se na continuação de um pequeno projeto sobre o corpo humano. Estas propostas basearam-se em parte na aprendizagem pela repetição e pela realização de jogos visto que a aprendizagem da criança acontece em parte pela repetição. Segundo Dias e Correia (2012, p.4)

Na primeira infância, o desenvolvimento/aprendizagem ocorre, fundamentalmente, através das interações com adultos significativos, da construção de laços de vinculação, de jogos sociais, das ações com objetos, da resolução de problemas diários, da exploração sensório-motora do espaço e de materiais, da repetição, do envolvimento da criança em contextos de aprendizagem significativos.

Esta foi a última semana de estágio em contexto de creche. Com o fim desta etapa dou por mim a pensar na evolução destas crianças, com o passar do tempo foi notória a evolução na aquisição de vocabulário, na autonomia no decorrer dos momentos da alimentação e na aquisição da marcha. Ao pensar nestes aspetos relembro a importância da avaliação, tendo em conta a evolução de cada criança. No decorrer destas 15 semanas a avaliação nem sempre foi construída, como refleti na semana anterior, mas é sem dúvida fulcral valorizar a sua importância para a construção de propostas educativas com base no desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

O último dia foi sem dúvida difícil, deixar cada uma daquelas crianças que me proporcionaram tantos momentos de aprendizagem custou-me muito. Foi uma etapa muito importante para o meu crescimento a nível pessoal e profissional, que me ajudará sem dúvida na etapa seguinte, o estágio de Prática Pedagógica em Pré-Escolar.

Referências bibliográficas:

Dias, I. & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*. 60, 1-10.

ANEXO 6 – REFLEXÃO XII - CRECHE

Reflexão individual XII – 1º Semestre - 9, 10 e 11 de dezembro

Esta reflexão refere-se à 12ª semana de estágio, em que a Ana entreviu de forma individual. Assim, os referentes que vou abordar são, as propostas educativas realizadas, a forma como decorreram, referência ao que mudaria numa atividade semelhante, as minhas aprendizagens, as dificuldades relativas à diferenciação do tom de voz em momentos distintos e o primeiro dia de observação.

As propostas educativas desta semana tiveram o intuito de proporcionar às crianças momentos de exploração relacionados com a abertura de presentes, com livros, roupa de Inverno, e bolas coloridas de diferentes tamanhos e formas.

Na segunda-feira, dia 9, no momento de cantar a música dos “Bons Dias” colocámos as orelhas de urso, com tamanho diferente para haver uma distinção entre o “pai urso” e o “filho urso”, desde o início, para aguçar o interesse das crianças para o conto da estória. Para este momento acrescentámos às orelhas de urso uns gorros de Pai Natal, dando de seguida início ao conto da estória em discurso direto entre mim e a Ana para uma maior dinamização. De seguida a Ana foi buscar alguns caixotes, de diversos tamanhos, que despertaram o interesse do grupo desde o início. As crianças exploraram as caixas de diferentes formas colocando-se no seu interior (de pé ou sentadas), batendo com as mãos nos caixotes fazendo sons com diferentes intensidades e algumas crianças puxaram as fitas, que vinham a apertar algumas caixas, que tínhamos colocado com o intuito de dar a entender que eram presentes. No interior de 3 das caixas, foi colocado um livro em cada uma, que se encontrava escondido ou com papel vegetal amarrotado, ou com cilindros de cartão ou então com balões.

As crianças demonstraram muito interesse pelos livros que ficaram colocados na Bebeteca para explorarem quando quiserem. Estes livros foram levados como presentes para as crianças e a sua utilização, juntamente com os já existentes, ajudará na realização do meu ensaio investigativo.

O facto de existirem diversos materiais foi importante visto que permitiu diferentes explorações. Com esta proposta educativa tive a oportunidade de incentivar algumas

crianças a colocarem-se dentro e fora das caixas bem como a tirar e a colocar dentro das caixas os diferentes materiais.

No decorrer da atividade houve a preocupação de repetir palavras como: Natal, presentes, caixas, cartão, livros, dentro e fora com o intuito de as crianças alargarem o seu vocabulário e de as estimular ao nível da linguagem. Este tipo de atividades revela-se importante para o desenvolvimento cognitivo e motor da criança.

Ao longo do dia tive a oportunidade de identificar algumas imagens, a pedido das crianças e de lhes pedir para identificarem algumas imagens dos livros com o intuito de se familiarizarem com novo vocabulário.

Na terça-feira, dia 10, continuamos a exploração do dia anterior mas no lugar dos livros existiam cachecóis, gorros e luvas que as crianças puderam colocar. As crianças continuaram a explorar as caixas de diferentes formas, colocando-se no seu interior, enfiando algumas caixas mais pequenas na cabeça, entre outras explorações. Algumas crianças não quiseram colocar o gorro, o cachecol ou as luvas explorando-os apenas com as mãos.

Neste dia em momento de reflexão com a educadora abordámos a necessidade de diferenciar o tom de voz com que brinco com as crianças e com que as repreendo, pois tenho tido alguma dificuldade em fazer esta diferenciação. Foi possível ainda refletir com a educadora sobre a proposta educativa da semana seguinte.

No decorrer da proposta educativa repetimos palavras como: frio, cachecol - pescoço, gorro - cabeça, luvas -mãos, dentro e fora com o intuito de estimular as crianças a alargarem o seu vocabulário.

Na quarta-feira, dia 11, fiz o primeiro momento de observação, com o intuito de enriquecer o meu ensaio investigativo, onde surgiram algumas dúvidas relativas ao registo do que estava a observar. No momento de observação da Ana tentei apoiá-la fazendo registo de vídeo, surgindo algumas dúvidas relativas á forma como se realiza este tipo de registo bem como o sítio mais adequado onde me colocar para o fazer.

Após o canto da música dos “Bons Dias” e do conto da estória “Já é Natal?” a Ana entrou com várias caixas, algumas tinham bolas de diferentes tamanhos, cores e formatos, umas mais duras, outras de tecido e algumas moles que as crianças exploraram de diferentes formas. Algumas das explorações feitas pelas crianças

basearam-se em mandar algumas bolas ao ar, apertar (duro, mole), chutar as bolas, e apertar repetidamente com o intuito de ouvir o seu som e observarem a luz.

Em momento de reflexão com a educadora Ana e com professora Sónia, tivemos oportunidade de repensar a forma como temos orientado a rotina do grupo na parte da tarde, tornando-se necessário que estejamos mais atentas neste período, visto que a minha atenção se tem concentrado mais na parte da manhã, talvez devido á proposta educativa.

Com estes três dias de prática pedagógica posso concluir que será importante em futuras intervenções ter em conta o meu posicionamento na sala para poder observar todo o grupo de crianças, sendo assim mais fácil estar atenta às suas necessidades, interesses e interações. Este aspecto ajudar-me-á a tornar num adulto mais disponível. Segundo Parente (2012, p. 5)

[...] interações que respondam às necessidades das crianças são um ingrediente importante para o estabelecimento e desenvolvimento de relações de confiança entre os adultos e as crianças e as suas famílias. Observar e escutar a criança torna-se, assim, necessário para conhecer, para adequar as respostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças.

Em suma, esta foi uma semana em que fiz diversas aprendizagens e em que foram realizadas propostas educativas que permitiram às crianças fazer diferentes tipos de explorações. No decorrer das propostas foi notório o bem-estar e o envolvimento das crianças. Nestes três dias apoiei a Ana em diferentes momentos, no entanto sinto que por vezes terei de estar mais atenta. Esta semana foi sem dúvida uma semana enriquecedora para o meu desenvolvimento pessoal e enquanto futura Educadora de Infância.

Referências bibliográficas:

Parente, C. (2012) *Observar e escutar na creche – para aprender sobre a criança*. Porto: Universidade do Minho.

Reflexão individual XI – 2, 3 e 4 de dezembro

Esta reflexão refere-se à 11ª semana de estágio, em que intervi de forma individual. Assim, os referentes que vou abordar são: as propostas educativas realizadas, a forma como decorreram, referência ao que mudaria numa atividade semelhante, as minhas aprendizagens, a gestão de conflitos entre crianças e por fim a importância de antecipar verbalmente alguns momentos.

As propostas educativas desta semana tiveram como objetivo principal proporcionar às crianças momentos de exploração de objetos relacionados com o Natal e a pintura de estrelas e de árvores com diversas técnicas.

Na segunda-feira, dia 2, para o conto da estória “Já é Natal?” usamos dois fantoches com forma de urso, de tamanhos diferentes, de modo a que um correspondesse ao pai e outro ao filho. Para este momento tal como tinha planeado com a Ana ela manuseou os fantoches e eu fiquei com o livro de modo a conseguir mostrar as imagens e ir contando a estória de forma expressiva ao mesmo tempo.

A proposta educativa consistiu em apresentar uma caixa às crianças. Assim, para aguçar a sua curiosidade e à medida que a agitava ia fazendo algumas perguntas como “O que estará cá dentro? Será o relógio da Ana?” “Será o pote das bolachas?” às quais as crianças responderam “Não!”. Posteriormente abri a caixa em suspense mostrando alguns dos objetos que estavam no seu interior e que as crianças exploraram após terem ido beber água. Em conjunto com algumas crianças colocámos alguns objetos, como bolas, fitas e luzes, na árvore de Natal artificial que estava no interior da caixa. Terminado o momento da exploração tirámos as bolas e as fitas com o intuito de continuar a exploração no dia seguinte, ficando apenas as luzes que acendemos durante a tarde. No decorrer da proposta educativa foi muito interessante interagir com as crianças e observar diferentes explorações como: mandar as bolas fazendo-as saltar, tocar repetidamente os sinos, uma das crianças ao ver as luzes começou a abrir e a fechar os olhos, algumas colocaram as fitas à volta do pescoço, entre outras. Neste dia estava planificado pintar as estrelas/árvores mas visto que as crianças estavam envolvidas na exploração dos objetos de Natal e o tempo restante era reduzido optámos por não o fazer.

Considero que a proposta educativa correu bem visto que as crianças exploraram de várias formas os diferentes materiais. No entanto as fitas não foram escolhidas e testadas adequadamente, visto que não foram testadas devidamente para ver se saiam com facilidade alguns dos seus elementos. Assim algumas crianças ao explorarem as fitas arrancaram alguns dos seus componentes. Numa futura proposta educativa semelhante será importante testar adequadamente os materiais.

Neste dia em momento de reflexão com a educadora surgiu a possibilidade de contarmos a estória de forma diferente, deste modo eu e a Ana tentamos encontrar estratégias de modo a tornar este momento mais dinâmico.

Na terça-feira, dia 3, tendo em conta o momento de reflexão com a educadora Ana no dia anterior eu fiquei com o fantoche e a Ana com o dedoche, com o objetivo de dinamizar ainda mais a estória. Assim no decorrer deste momento fomos as duas ao fraldário buscar a árvore de Natal artificial, que puxamos com uma fita fazendo expressões como se estivéssemos a fazer muita força, estando nós a chegar ao tapete a criança J levantou-se e agarrou e levantou a árvore com alguma facilidade levando-me à ilação de que o esforço que nós estávamos a fazer, para a criança não correspondia á realidade. A forma como contámos a estória foi mais adequada que a do dia anterior visto que foi dinamizada de outra forma e que as crianças se mostravam atentas.

Após o momento do conto da estória cantámos pela primeira vez a música “Pinheirinho, pinheirinho” que acompanhámos com alguns gestos.

No dia anterior em momento de reflexão com a educadora, surgiu a oportunidade de explorarmos uma mangueira de luzes. Assim, neste dia, realizámos duas atividades em simultâneo, a pintura de árvores e de estrelas e a exploração da mangueira de luzes. Visto que esta última atividade é muito estimulante surgiu a oportunidade, em momento de reflexão com a educadora, de realizarmos a pintura no fraldário para que as crianças estivessem mais atentas e envolvidas. Assim, considero que esta mudança foi importante, na medida em que se tivéssemos realizado as duas atividades no mesmo espaço talvez surgisse muita agitação e iríamos condicionar o envolvimento das crianças em ambas as propostas educativas. No início, estava um pouco ansiosa para ver como decorriam as atividades e talvez isso tenha condicionado o meu desempenho na orientação das crianças enquanto estas pintavam individualmente.

Na quarta-feira, dia 4, deparei-me com uma situação que me fez refletir sobre a mediação entre dar e não dar um objeto vindo de casa, visto que dei um livro a uma criança e que não devia de ter dado, devia de ter questionado a educadora, acabei por gerar alguns conflitos desnecessariamente. Assim em futuros momentos idênticos terei mais atenção e questionarei a educadora no sentido de arranjar a solução mais adequada, tendo em conta que a criança estava em conflito com outra, e que lhe dei o livro para se acalmar. Segundo Brazelton (2004, p. 30) “ Nesta idade, a disciplina consiste no ensino do controlo gradual dos impulsos...” tornando-se necessário agir da forma mais adequada possível, para tal acontecer é necessário que peça ajuda quando verifico que a minha intervenção não está a ser adequada.

Neste dia voltámos a cantar a música “Pinheirinho, pinheirinho” que algumas das crianças acompanharam com alguns gestos. Findo este momento no início do conto da estória a educadora sugeriu que a Ana fosse organizar os materiais para a conclusão da proposta educativa da pintura, de modo a rentabilizar o tempo que tínhamos disponível. Assim conseguimos fazer uma melhor gestão do tempo e considero que em futuras propostas educativas semelhantes é um aspeto que deveremos ter mais em conta. Como a Ana foi organizar os materiais, tive a necessidade de ajustar o momento do conto da estória de outra forma tendo em conta que o íamos fazer em conjunto. Após este momento enquanto eu e a educadora terminávamos a atividade da pintura, que decorreu com tranquilidade, a Ana decorou a árvore de natal artificial com as crianças e repetiu novamente a exploração da mangueira das luzes.

No decorrer destes três dias procurei após o conto da estória e da música, antecipar verbalmente o que iria acontecer de modo a que as crianças se sentissem mais confiantes. Segundo Rigolet (2006) “Para facilitar o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, o educador deveria sistematicamente *antecipar verbalmente a situação* que vai acontecer e nomear as suas diferentes fases. Este tipo de cuidado atento irá permitir um certo bem-estar para enfrentar a novidade da situação, favorecendo a autoconfiança da criança e, assim, a sua progressiva vontade de ser autónoma e participativa.” Considero no entanto que será importante procurar estratégias de modo a dinamizar estes momentos de uma forma mais dinâmica e criativa.

Com estes três dias de estágio sinto que existiram diversos momentos que poderiam ter decorrido de outra forma, visto que estive um pouco ansiosa em determinados momentos, o que condicionou o meu desempenho em diversas ocasiões como por

exemplo no almoço e nas propostas educativas. Assim será importante questionar mais a educadora e a auxiliar e pedir mais ajuda em determinadas situações se vir que não estou a conseguir solucioná-las.

Em suma, esta semana senti-me um pouco desgastada e triste tendo em conta as falhas que cometi. Estive mais ansiosa em alguns momentos e transpareci isso para as crianças. Foi uma semana rica em novas aprendizagens, que tentarei ter em conta em futuras propostas educativas e que tiveram um papel importante para o meu crescimento a nível pessoal e enquanto futura Educadora Infância.

Referências bibliográficas:

Brazelton, T., Sparrow, J. (2004). *A criança e a disciplina* (6ª edição). Lisboa: Editorial Presença.

Rigolet, S. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem: Linhas de orientação para crianças até 6 anos*. Porto: Porto Editora.

ANEXO 8 – AUTORIZAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Pedido de autorização para tirar fotografias

Leiria, 03 de Outubro de 2013

Assunto: Pedido de autorização para tirar fotografias

Estimados Pais

Na qualidade de alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria e enquanto estagiárias na sala, vimos por este meio solicitar a vossa autorização para realizar registos fotográficos e vídeos do(s) vosso(s) educando(s), quer durante a prática educativa por nós desenvolvida, quer em momentos de atividades livres. Todos estes registos só serão usados no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Creche, salvaguardando sempre a identidade das crianças.

Permanecemos ao vosso dispor para esclarecer eventuais dúvidas que possam surgir, quer no âmbito da nossa actividade, quer relativas à autorização solicitada.

Agradecemos desde já a vossa compreensão e disponibilidade.

Eu _____ encarregado de educação do(a) _____

Autorizo

Não autorizo

A educadora cooperante,

As estagiárias,

Diário de campo

Data da observação: 11 de dezembro de 2013

Observação I

Hora de observação: das 9:20 às 9:25 e das 9:30 às 9:34

Hora de registo: das 9:20 às 9:25 e das 9:30 às 9:34

Interveniente: Criança J

A criança J encontra-se com um livro de baixo do braço esquerdo, ao mesmo tempo que o segura com a mão esquerda, enquanto está a andar em posição lateral em cima da parede amarela da piscina das bolas (Figura 1).



Fig. 1

Segue, em direção à criança MJ, que se encontra de pé em cima da parede azul da piscina das bolas. A criança MJ toca com a sua mão direita na cara da criança J quando esta se aproxima dela. A criança J toca com a sua mão direita na cabeça da criança MJ e puxa-lhe o cabelo com a mão direita. MJ chora. Um adulto chama a criança MJ que sai da piscina das bolas e a criança J vai andando atrás dela, com o livro de baixo do braço esquerdo e segurando com a mão esquerda, ao mesmo tempo que diz à MJ “Não” (Figura 2).



Fig. 2

A criança J pára junto à criança MJ que parou junto a um adulto. A criança J movimenta o livro debaixo do braço com o apoio da mão esquerda e de seguida afasta-se, primeiro a andar e depois a correr, do adulto e da criança MJ com o livro debaixo do braço, e seguro com a mão esquerda. A criança J. aproxima-se da piscina das bolas e um adulto pergunta “J já tiras-te fotografia?”. J. anda na direção do adulto, continuando a segurar o livro de baixo do braço e segurando-o com a mão esquerda. J chega perto do adulto encosta-se à parede e tira o livro, com a mão esquerda, de baixo do braço ao mesmo tempo que diz para o adulto que estava a tirar fotografias “É eu?”. A criança volta a colocar o livro de baixo do braço esquerdo com a mão esquerda e olha para a máquina fotográfica do adulto que diz “O J já tirou. (...) Vai brincar, vá!”. A criança J afasta-se do adulto, com o livro debaixo do braço, seguro com a mão esquerda.

A criança J está a andar perto do *puf mota* segurando o livro (o mesmo livro) debaixo do braço e agarrando-o com a mão esquerda. Aproxima-se da criança Mi que apanha um livro que está no chão com as duas mãos (Figura 3). A criança J tira o livro debaixo do braço e segura-o com ambas as mãos, abana o livro com as duas mãos levanta-o e olha na direção da capa do livro (Figura 3), ao mesmo tempo que se afasta da criança Mi. (Figura 4). (...)



Fig. 3



Fig. 4

A criança J anda por cima de um puff quadrado que está no chão, segurando sempre o livro com ambas as mãos, encosta-se à parede onde estão os espelhos e olha para a criança Mi que está sentada e encostada à mesma parede mas afastada. A criança Mi levanta-se segurando um livro com as duas mãos e vai ao encontro da criança J rindo. A criança Mi coloca-se ao lado da criança J e encostados à parede vão deslizando o seu corpo até ficarem sentados, ao mesmo tempo que seguram cada livro com as duas mãos. Sentados e de pernas esticadas para a frente colocam os livros em cima das pernas. A criança J abre o livro com a mão direita, fazendo movimentar a capa do livro

na totalidade.

De seguida a criança Mi com a mão direita e com o apoio da esquerda faz movimentar a capa do seu livro e diz “uão” (chama a criança J) e aponta para uma imagem de um cão e o diz “ão, ão”. A criança J olha para a imagem e diz “ão, ão” (Figura 5).



Fig. 5

A criança MJ aproxima-se e senta-se ao lado da criança J que levanta o livro aberto e o encosta à barriga com a mão esquerda (Figura 6) ao mesmo tempo que chama repetidamente “Mia Uão” (chama a criança MJ) e toca várias vezes na criança MJ com a mão direita.

A criança MJ vira a cara e a criança J coloca o livro aberto novamente em cima das pernas fechando-o com a mão esquerda (Figura 7).



Fig. 6

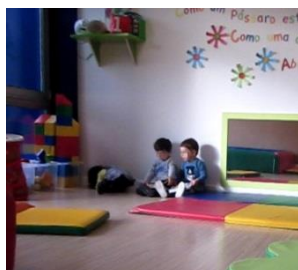


Fig. 7

A criança MJ levanta-se e a criança J com o livro na mão vai atrás da criança MJ com o livro debaixo do braço esquerdo e seguro com a mão esquerda.

Hora de observação: das 16:40 às 16:55

Interveniente: Criança MJ

Descrição: No decorrer deste momento de observação não foi observado o contacto de MJ com os livros.

<p>Hora de observação:</p> <p>Interveniente: Criança Mi</p> <p>Descrição: No decorrer deste momento de observação não foi observado o contacto de Mi com os livros.</p>
--

Data da observação: 16 de dezembro de 2013
Observação II
<p>Interveniente: Criança J</p> <p>Descrição: A criança faltou neste dia.</p>
<p>Hora de observação: das 16:30 às 16:40</p> <p>Interveniente: Criança MJ</p> <p>Descrição: No decorrer deste momento de observação não foi observado o contacto de MJ com os livros.</p>
<p>Hora de observação:</p> <p>Interveniente: Criança Mi</p> <p>Descrição: No decorrer deste momento de observação não foi observado o contacto de MJ com os livros.</p>

Data da observação: 17 de dezembro de 2013
Observação III
<p>Hora de observação: das 9:40 às 9:55</p> <p>Interveniente: Criança J</p> <p>Descrição: No decorrer deste momento de observação não foi observado o contacto de J com os livros.</p>

Hora de observação:

Interveniente: Criança MJ

Descrição: No decorrer deste momento de observação não foi observado o contacto de MJ com os livros.

Hora de observação: das 16:50 às 17:00

Interveniente: Criança Mi

Descrição: A criança Mi anda pela sala e segura um livro com a mão direita (no canto inferior esquerdo). Passa com ambos os pés por cima de um *puf* quadrado de cor amarela e verde que está encostado à piscina das bolas ao mesmo tempo que olha na direção de um livro que está no chão junto a um canto da piscina das bolas (Figuras 8 e 9).



Fig. 8



Fig. 9

A criança Mi continua a segurar o livro na mão direita e flete as pernas ao mesmo tempo que olha na direção do livro que está no chão, agarra-o com a mão esquerda, levanta-se e junta ambos os livros segurando-os com ambas as mãos ao mesmo tempo que anda para a frente, passando por cima de um dos tapetes onde se conta a estória de manhã e olha com a cabeça de lado na direção dos espelhos que estão numa das paredes da sala (Figura 10).



Fig. 10

Enquanto passa por cima deste tapete separa os livros segurando o mais pequeno na

mão esquerda e o maior na mão direita segurando pelo canto inferior direito. Sai de cima do tapete, continua a andar e olha na direção de uma casa que está no chão, desvia-se da casa, e continua a andar em direção á porta da sala segurando ambos os livros.

Data da observação: 6 de janeiro de 2014

Observação IV

Hora de observação: das 9:42 às 9:52

Interveniente: Criança J

Descrição: No decorrer deste momento de observação não foi observado o contacto de J com os livros.

Hora de observação: das 16:45 às 16.55

Interveniente: Criança Mi

Descrição: A criança Mi está sentada, próxima do espaço da Bebeteca, em cima do *puf* redondo e com várias cores, com as pernas esticadas para a frente, com o livro do corpo humano apoiado em ambas as pernas e aberto na página que tem a imagem da boca, olhando na sua direção (Figura 11).



Fig. 11

Mi está perto de um adulto e perto de MRap. Mi olha na direção do livro e com o apoio de ambas as mãos tenta separar com os dedos duas das páginas do livro. Ao mesmo tempo que segura, com ambas mãos, as páginas unidas do livro olha na direção de MRaf, volta a olhar para o livro e depois volta a olhar para MRaf, movimentando o corpo para a frente repetidamente de modo a conseguir ver o que está a fazer MRaf. Ao mesmo tempo que movimentando o corpo flete o braço direito e coloca a mão direita mais para a frente da parte lateral da página do livro olhando na direção de MRaf. Mi

movimenta o corpo de modo a sair do *puf*, coloca o livro aberto na mesma página no chão e com o apoio das duas mãos, movimenta a perna direita de modo a levantar-se, tira a mão direita do livro e apoia-a em cima de uma página solta de um livro que está no chão ao mesmo tempo que fecha o livro com a mão esquerda.

Com os dois joelhos apoiados no chão, segura na mão esquerda, que está encostada ao chão, o livro do corpo humano, ficando de cocaras, ao mesmo tempo que olha na direção de MRaf que está a colocar peças de roupa nas representações da figura humana que estão fixadas na parede. Mi faz movimentar os joelhos e as mãos na direção de MRaf, ao mesmo tempo que segura o livro do corpo humano, MRaf olha na direção de Mi que anda de cocaras e desvia-se, Mi larga o livro e agarra a imagem de uma sapatilha com o auxílio das duas mãos, coloca-se de joelhos, olhando na direção da representação da figura humana de menina, de modo a ver onde coloca a peça. Mi movimenta a cabeça para o lado esquerdo e olha na direção de MRap, que também olha na direção de Mi, que entretanto se sentou no puf, no local onde Mi estava sentado anteriormente ao mesmo tempo que continua a segurar a imagem da sapatilha com as duas mãos. Mi volta a olhar na direção da representação da figura humana de menina e olha na direção dos pés. Mi coloca as sapatilhas com o auxílio das duas mãos no pé esquerdo e no pé direito da representação da figura humana de menina. De seguida Mi olha para o lado esquerdo na direção do livro que tinha largado inicialmente, agarra-o com a mão esquerda e faz movimentar os joelhos, por cima dos livros que estão espalhados pelo chão, ao mesmo tempo que olha na direção do *puf* passa o livro para a mão direita, continua a movimentar os joelhos até chegar ao puf onde estava sentado inicialmente (Figura 12).



Fig. 12

Faz movimentar o corpo apoiando as duas mãos no puf ao mesmo tempo que continua com os joelhos apoiados no chão, de seguida movimenta o corpo de modo a sentar-se no *puf*. MRap que está a olhar na minha direção e de costas para Mi levanta-se e anda na minha direção. Mi ao ver que MRap se levanta, levanta-se e anda em redor do puf

ao mesmo tempo que continua a segurar o livro na mão direita, e senta-se no local onde estava sentado inicialmente e que tinha sido ocupado por MRap. Mi senta-se segurando o livro e com as pernas esticadas para a frente e olha para o lado na direção das representações de figura humana que estão fixadas na parede e diz “oi tá”. Mi movimentava o livro e segura-o com as duas mãos entre as pernas. Mi movimentava as mãos de modo a conseguir abrir o livro ao mesmo tempo que olha na sua direção, abre o livro, que está ao contrário, com a ajuda das duas mãos na página que tem a imagem da língua e olha na sua direção, parece dar conta que está ao contrário e com o apoio das duas mãos vira-o de modo a ficar da forma correta (Figura 13).



Fig. 13

No final de ter virado o livro, olha na direção de F (Figura 14) que se posicionou de pé à sua frente com uma caixa de plástico na mão. Mi segue com o olhar os movimentos de F que vai colocar a caixa na prateleira, ao mesmo tempo que continua a segurar o livro. Mi volta a olhar para o livro e com o apoio das duas mãos vai virando as folhas do livro uma a uma até à última que tem a imagem do cabelo, olha na direção da imagem aponta e toca com o dedo indicador da mão direita (Figura 15) e diz “oia, oia” ao mesmo tempo que tem a mão esquerda apoiada em cima do livro.



Fig. 14



Fig. 15

O adulto que está ao seu lado chama MRap e Mi olha na direção de MRap, Mi volta a olhar na direção do livro onde está a imagem do cabelo, de seguida Mi levanta o livro com as duas mãos e fixa o olhar numa das duas argolas que une as páginas do livro, com os dedos da mão esquerda mexe na argola ao mesmo tempo que olha para ela e

que segura o livro com a mão direita. Mi ouve o adulto a falar para MRap e olha na direção de MRap ao mesmo tempo que segura o livro aberto apenas com a mão direita fechando-o de seguida com o apoio das duas mãos e ao mesmo tempo que segue com o olhar o adulto. Mi segura o livro na mão esquerda e ao ver a Ana a afastar-se coloca a mão direita em cima do puf movimentando as pernas e de seguida apoia a mão esquerda no chão, ao mesmo tempo que segura o livro, e levanta-se. Vira-se para trás e olha para o lado olhando na direção das representações da figura humana, ao mesmo tempo que anda e segura o livro com as duas mãos próximo da barriga. Mi volta a cabeça olhando na direção em que vai a andar abre o livro com as duas mãos ao mesmo tempo que continua a andar e a olhar para a frente. Mi olha e anda na direção de uma imagem de uma das duas botas das representações da figura humana, que está no chão e tira a mão esquerda do livro segurando-o aberto apenas com a mão direita. Mi flete as pernas agarra a imagem da bota levanta-se e corre na direção das representações da figura humana ao mesmo tempo que sorri com a língua de fora. Faz parar o corpo com o apoio dos braços contra a parede, olha na direção da representação da figura humana de menina e coloca-se de joelhos, ao lado de F que está sentado à frente da representação da figura humana de menina, ao mesmo tempo que continua a segurar a imagem da bota na mão esquerda e o livro na mão direita. Mi larga o livro e segura a imagem da bota com as duas mãos ao mesmo tempo que olha na direção dos pés da figura humana de menina, ao ver que a imagem que está no pé direito da figura não é a da bota mas sim uma sapatilha deixa cair a imagem da bota da mão esquerda. Ao olhar na direção de F que continua ali sentado, Mi levanta-se e olha na direção de F que tem o livro que tinha largado, tira-lho com as duas mãos e diz “ai,ai,ai” ao mesmo tempo que olha na direção de F (Figura 16).



Fig. 16

Mi vai andando lateralmente ao mesmo tempo que olha na direção de F que agarrou de seguida outro livro. Mi segura o livro aberto com as duas mãos, olha para a frente e tira a mão esquerda do livro, segurando só com a direita, esfrega o olho esquerdo com a

mão esquerda, ao mesmo tempo que anda (Figura 17).



Fig. 17

Mi continua a segurar o livro com a mão direita ao mesmo tempo que anda e que olha na direção de uma bola de tecido que está no chão. Ao aproximar-se da bola chuta-a com o pé esquerdo na direção de um dos espelhos que está na sala. Depois de chutar a bola Mi olha para o adulto que está sentado em cima de um dos tapetes onde se conta a estória de manhã e que está com M a ver uma peça de madeira que tem uma o formato e a imagem de uma joaninha, ao mesmo tempo que continua a segurar o livro aberto com a mão direita. Mi sorri ao mesmo tempo que o adulto diz “Joaninha voa, voa!” e que M vai embora com a joaninha na mão. Mi senta-se no tapete ao seu lado com as pernas estendidas para a frente, apoiando o livro aberto nas pernas e segurando-o com as duas mãos ao mesmo tempo que olha na sua direção e depois desvia o olhar olhando na direção do M que tinha ido embora. Mi volta a olhar para o livro flete o corpo para a frente, segura o livro com a mão direita ao mesmo tempo que apoia a esquerda no chão para se levantar. Mi levanta-se e diz “Ana, Ana” e corre (Figura 18) olhando para alguns livros que estavam espalhados no chão, ao aproximar-se dos livros flete as pernas e agarra um com a mão esquerda, continuando com o livro do corpo humano na mão direita.



Fig. 18

Mi olha e anda na direção do adulto ao mesmo tempo que a chama “Ana, Ana”. Mi dá o livro ao adulto, olhando para ele, que continua sentado no mesmo local e onde está

agora M e MJ, e enquanto olha na direção do adulto, volta sentar-se de pernas esticadas, continuando a segurar o livro aberto que tem na mão direita apoiando-o de seguida nas suas pernas. Mi olha na direção do livro ao mesmo tempo que um adulto volta cada uma das páginas. B aproxima-se. Mi continua com o livro aberto ao mesmo tempo que o agarra com ambas as mãos e que continua a olhar na direção do livro que um adulto tem nas mãos (Figura 19).



Fig. 19

J aproxima-se com um brinquedo em forma de elefante e Mi olha para J ao mesmo tempo que fecha o livro com a mão direita, J vai-se embora com o brinquedo nas mãos. Mi olha na direção do livro que tem na mão, levanta-o com as duas mãos e segura-o apoiando-o nas pernas, tentando abri-lo novamente, após movimentar os dedos para o abrir deixa-se cair para trás, de costas, no tapete fazendo amortecer a queda com o braço esquerdo fletido ao mesmo tempo que continua a segurar o livro fechado com a mão direita. Deitado em cima do tapete e com o livro seguro na mão direita levanta a perna esquerda e volta a baixá-la colocando o pé no chão, faz este movimento repetidamente e de forma aleatória com ambas as pernas ao mesmo tempo que segura o livro na mão direita. Mi volta-se ficando de cócaras em cima do tapete, levanta a cabeça e olha na direção de um peluche com formato de dragão, larga o livro, e puxa o dragão pela língua.

Hora de observação: das 16:56 às 17:06

Interveniente: Criança MJ

Descrição: No decorrer deste momento de observação não foi observado o contacto de MJ com os livros.

Data da observação: 7 de janeiro de 2014

Observação V

Hora de observação: das 9:16 às 9:28

Interveniente: Criança J

Descrição: No decorrer deste momento de observação não foi observado o contacto de J com os livros.

Interveniente: Criança MJ

Descrição: Não foi realizada observação com a criança MJ devido a esta se encontrar ausente da instituição, da parte da tarde, por motivo de doença.

Hora de observação: das 16.45 às 16:56

Interveniente: Criança Mi

Descrição: No decorrer deste momento de observação não foi observado o contacto de Mi com os livros.

Data da observação: 8 de janeiro de 2014

Observação VI

Hora de observação: das 9:33 às 9:43

Interveniente: Criança J

Descrição: No decorrer deste momento de observação não foi observado o contacto de J com os livros.

Interveniente: Criança MJ

Descrição:

Não foi realizada observação com a criança MJ devido a se encontrar ausente da instituição por motivo de doença.

Hora de observação: das 16:57 às 17:07

Interveniente: Criança Mi

Descrição: Mi está de pé de frente para o espaço da Bebeteca segurando um livro com ambas as mãos, olha na direção do livro observando a imagem de um urso (Figura 20).



Fig. 20

Ao mesmo tempo que agarra o livro com as duas mãos, olha na direção da Bebeteca, faz movimentar os braços ficando com o livro atrás da cabeça. Movimenta o livro para a frente, ao mesmo tempo que continua a olhar na direção da Bebeteca, tira a mão esquerda do livro e coloca-o com mão direita num dos cestos de tecido da Bebeteca olha na minha direção e abre a boca, fecha-a, tira a mão do livro e esboça um sorriso, saindo do espaço da Bebeteca.

Data da observação: 13 de janeiro de 2014

Observação VII

Hora de observação: das 9:45 às 9:55

Interveniente: Criança J

Descrição: J está de joelhos no chão e com os braços atrás das costas, perto de um adulto que também está de joelhos no chão e de ML que está de pé. Um adulto tem um livro do Noddi apoiado nas pernas e pergunta: “Onde está o Noddi?” J. olha na direção do livro, tira a mão direita de trás das costas, toca na imagem e diz: “Stá aqui!”. J volta a colocar a mão direita atrás das costas e o adulto pergunta: “Onde está o elefante?” J. olha na direção do livro e não reage. J tira as mãos de trás das costas. Um adulto pergunta: “Onde está o balão?” J. toca na imagem com a mão esquerda e diz: “Stá aqui!”(Figuras 21, 22 e 23).



Fig. 21



Fig. 22



Fig. 23

R aproxima-se e a educadora faz-lhe uma pergunta: “Onde está a prenda?” e J aponta com a mão direita e responde: “Stá aqui!” e um adulto diz: “ É o R, tu sabes!” Um adulto volta a fazer a mesma pergunta a R e J aponta com a mão direita e responde: “Stá aqui!”. A educadora faz perguntas a R e J levanta-se e sai de perto de um adulto, volta a aproximar-se mostrando um carro, um adulto pergunta: “Queres guardar na mochila?” J responde: “Não! Aqui.” Ao mesmo tempo que aponta com a mão esquerda para o bolso das calças, um adulto diz: “Aqui vai cair. Queres guardar aqui então guarda aqui.” E coloca o carro no bolso de J. J afasta-se e volta a aproximar-se de um adulto, ao ouvi-lo a perguntar a R “Onde está o cão?” curva o corpo para a frente e com a mão direita aponta para a imagem do cão e diz: “Stááá aqui! Stá aqui!” levanta-se e corre na direção da piscina das bolas.

Interveniente: Criança MJ

Descrição: Neste dia 13 de janeiro não foi realizada observação da parte da tarde devido a modificação da rotina.

Interveniente: Criança Mi



Descrição: Neste dia 13 de janeiro não foi realizada observação da parte da tarde devido a modificação da rotina.




Notas do Investigador




Dia 15 de Janeiro não foi realizada observação no decorrer do dia devido a modificação da Rotina.


ANEXO 10 – OBSERVAÇÃO CRIANÇA J. – 11 DE DEZEMBRO DE 2013

Quadro 1. Dados da criança J. Observação 1 – 11 de dezembro de 2013.

Categoria		Subcategoria	Evidências	Registo Fotográfico
Interação individual	Verbal	Palavras soltas		
		Frases		
	Não-verbal	Agarrar	“...tira o livro debaixo do braço e segura-o com ambas as mãos, abana o livro com as duas mãos levanta-o...”;	
			“...levanta o livro aberto e encosta-o à barriga com a mão esquerda...”	

			<p>“...coloca o livro aberto novamente em cima das pernas fechando-o com a mão esquerda.”</p>	
		Levar à boca		
		Olhar	<p>“...olha na direção da capa do livro...”</p>	
		Folhear		
		Transportar o livro	<p>“... com um livro de baixo do braço esquerdo, enquanto está a andar...”;</p>	




			“...com o livro na mão vai atrás da criança MJ com o livro debaixo do braço esquerdo e seguro com a mão esquerda.”	
		Apontar imagens		
		Abrir o livro	“...abre o livro com a mão direita...”	
Interação acompanhada	Verbal	Palavra	“...a criança Mi com a mão direita e com o apoio da esquerda faz movimentar a capa do seu livro e diz “uão” (chama a criança J) e aponta para uma imagem de um cão e o diz “ão, ão”. A criança J olha para a imagem e diz “ão, ão”.”	


				
		Frase		
	Não-verbal	Agarrar		
		Levar à boca		
		Olhar		
		Folhear		
		Transportar o livro		
		Apontar imagens		
		Abrir o livro		


ANEXO 11 – OBSERVAÇÃO CRIANÇA J. – 13 DE JANEIRO DE 2014

Quadro 2. Dados da criança J. Observação 7 – 13 de janeiro de 2014.

Categoria		Subcategoria	Evidências	Registo Fotográfico
Interação individual	Verbal	Palavras soltas		
		Frases		
	Não-verbal	Agarrar		
		Levar à boca		
		Olhar		
		Folhear		
		Transportar o livro		
		Apontar imagens		
		Abrir o livro		
		Palavra		


Interação acompanhada	Verbal	Frase	<p>“...diz: “Stá aqui!?””, “...diz: “Stá aqui!?””;</p> <p>“...responde: “Stá aqui!?”...”, “...responde: “Stá aqui!?””;</p> <p>“...diz: “Stááá aquiii! Stá 47qui!””</p>	  	
		Não-verbal	Agarrar		
		Levar à boca			



		<p>Olhar</p>	<p>“...olha na direção do livro...”;</p> <p>“...olha na direção do livro...”;</p> <p>“...olha na direção do livro...”</p>	
		<p>Folhear</p>		
		<p>Transportar o livro</p>		

		<p>Apontar imagens</p>	<p>“...aponta com a mão direita...”;</p> <p>“...toca na imagem com a mão esquerda...”;</p> <p>“...com a mão direita aponta para a imagem do cão...”.</p>	
		<p>Abrir o livro</p>		

ANEXO 12 – OBSERVAÇÃO CRIANÇA MI. – 17 DE DEZEMBRO DE 2013

Quadro 3. Dados da criança Mi. Observação 3 – 17 de dezembro de 2013


Categoria		Subcategoria	Evidências	Registo Fotográfico
Interação individual	Verbal	Palavras soltas		
		Frases		
	Não-verbal	Agarrar	<p>“...segura um livro com a mão direita...”;</p> <p>“...agarra-o com a mão esquerda...”</p>	
		Levar à boca		




		Olhar	<p>“...olha na direção de um livro que está no chão...”</p> <p>“...olha na direção do livro que está no chão...”</p>	
		Folhear		
		Transportar o livro	<p>“...e junta ambos os livros segurando-os com ambas as mãos ao mesmo tempo que anda para a frente...”</p>	
		Apontar imagens		
		Abrir o livro		
Interação acompanhada	Verbal	Palavra		
		Frase		
	Não-verbal	Agarrar		
		Levar à boca		
		Olhar		
		Folhear		




		Transportar o livro		
		Apontar imagens		
		Abrir o livro		



ANEXO 13 – OBSERVAÇÃO CRIANÇA MI. – 6 DE JANEIRO DE 2014




Quadro 4. Dados da criança Mi. Observação 4 – 6 de janeiro de 2014



Categoria		Subcategoria	Evidências	Registro fotográfico
Interação individual	Verbal	Palavras soltas		
		Frases		
	Não-verbal	Agarrar	<p>“... segura na mão esquerda,...”;</p> <p>“...agarra-o com a mão direita...”</p>	

			“...segura o livro com as duas mãos...”	
		Levar à boca		
		Olhar	“...aberto na página que tem a imagem da boca, olhando na sua direção...”;	
			“...olha para o lado esquerdo na direção do livro que tinha largado...”;	

			<p>“... a imagem da língua e olha na sua direção...”;</p> <p>“...volta a olhar para o livro...”;</p> <p>“...volta a olhar na direção do livro onde está a imagem do cabelo...”;</p> <p>“... corre olhando para alguns livros que estavam espalhados no chão segurando o livro do corpo humano na mão direita...”</p>	  
--	--	--	--	--



		<p style="text-align: center;">Folhear</p>	<p>“...com o apoio de ambas as mãos tenta separar com os dedos duas das páginas do livro...”;</p> <p>“...com o apoio das duas mãos vai virando as folhas do livro uma a uma até á ultima...”</p>	
		<p style="text-align: center;">Transportar o livro</p>	<p>“... corre olhando para alguns livros que estavam espalhados no chão segurando o livro do corpo humano na mão direita...”</p>	

		Apontar imagens	“...aponta e toca com o dedo indicador da mão direita...”	
		Abrir o livro	“...abre o livro, que está ao contrário, com a ajuda das duas mãos...”	
Interação acompanhada	Verbal	Palavra	“... olha na direção de F que tem o livro que tinha largado, (...) e diz “ai,ai,ai”...”	
		Frase		

Não-verbal	Agarrar	“...tira-lho com as duas mãos...”	
	Levar à boca		
	Olhar	“...olha na direção do livro ao mesmo tempo que um adulto volta cada uma das páginas.”	
	Folhear		
	Transportar o livro		
	Apontar imagens		
	Abrir o livro		

ANEXO 14 – OBSERVAÇÃO CRIANÇA MI. – 8 DE JANEIRO DE 2014

Quadro 5. Dados da criança Mi. Observação 6 – 8 de janeiro de 2014

Categoria		Subcategoria	Evidências	Registo fotográfico
Interação individual	Verbal	Palavras soltas		
		Frases		
	Não-verbal	Agarrar	“...segurando um livro com ambas as mãos...”	
		Levar à boca		
		Olhar	“...olha na direção do livro observando a imagem de um urso...”	
		Folhear		
Transportar o livro				

		Apontar imagens		
		Abrir o livro		
Interação acompanhada	Verbal	Palavra		
		Frase		
	Não-verbal	Agarrar		
		Levar à boca		
		Olhar		
		Folhear		
		Transportar o livro		
		Apontar imagens		
		Abrir o livro		

Reflexão Individual I - 24, 25 e 26 de fevereiro de 2014

A presente reflexão surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, referente ao Mestrado em Educação Pré-escolar, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria e destina-se aos 3 primeiros dias de estágio em contexto de pré-escolar.

Assim, pretendo abordar alguns aspetos, a partir do que pude vivenciar e encontrar em contexto de pré-escolar. De modo a sistematizar algumas ideias, surgiram os seguintes referentes: o que é a Educação Pré-Escolar, expectativas e receios sobre a Prática de Ensino Supervisionada em pré-escolar, observação e recolha de dados.

A educação pré-escolar destina-se a crianças desde os três anos até à idade de ingresso no ensino básico. Assim, segundo a Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, a Educação Pré-Escolar é

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

Apesar de já ter tido uma curta experiência com um grupo heterogéneo em pré-escolar, as dúvidas nesta etapa inicial são muitas. Como está organizado o tempo da sala de atividades? O que é que as crianças são capazes de fazer? São autónomas? O que é ser educadora de infância em contexto de pré-escolar? Com o decorrer dos dias acredito que vou conseguir obter informação que me permitirá dar respostas a estas questões.

Esta fase de observação é muito importante, visto que

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

Assim, a recolha de dados bem como a respetiva interpretação e análise são fulcrais para que a intervenção do educador seja adequada às necessidades de cada criança. Assim, enquanto futura profissional esta observação torna-se fulcral de modo a adequar a prática educativa ao grupo de crianças.

Durante estes três dias tivemos oportunidade de fazer uma observação direta participante, análise documental e de informações facultadas pela educadora de modo a recolher informação para a caracterização da Instituição, do Meio, do grupo de crianças e da sala de atividades. Nesta semana, foi ainda possível entregar questionários aos Encarregados de Educação, com o auxílio da educadora cooperante, que nos auxiliarão na caracterização do grupo de crianças. No decorrer deste período de tempo procurei estar atenta às estratégias adotadas pela educadora cooperante, ao grupo, às regras e à organização do tempo na sala de atividades. O facto de ter oportunidade de observar a intervenção da orientadora cooperante foi muito importante, ajudando-me a tirar partido de cada momento de modo a compreender e aprender mais sobre o que é ser educador.

Do que tive oportunidade de observar acredito que seja uma experiência desafiante, desde os diálogos das crianças no momento acolhimento, o brincar, o dar e o receber das crianças, o papel ativo das crianças, são elementos a ter em conta para que exista uma relação harmoniosa entre adultos e crianças. É importante proporcionar às crianças bem-estar e valorizar o seu desenvolvimento e aprendizagens, respeitando assim a especificidade de cada criança.

Assim, tendo em conta o que observei as expectativas são muitas, bem como a vontade de aprender e viver cada momento. Por outro lado estou um pouco receosa quanto à forma como agir e permitir às crianças a vivência de novas experiências. Sei que ainda tenho muito para aprender em jardim-de-infância, no que se refere ao desenvolvimento das crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Ao observar o grupo tive a oportunidade de observar que as crianças são muito autónomas, o que me deixa um pouco ansiosa e receosa tendo em conta a gestão que o educador tem de fazer tendo em conta as características do grupo e as suas necessidades.

Referências bibliográficas

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro - Lei-Quadro da Educação Pré-escolar. Retirado de <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF> - acedido a 4 de março de 2014.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Reflexão Individual VI - 22 e 23 de abril de 2014

A presente reflexão refere-se à sexta semana de estágio, em que intervi de forma individual. Deste modo, relembro o que aconteceu no decorrer destes dois dias, em que me coube a mim a gestão do grupo e as propostas educativas, os referentes baseiam-se em aspetos que foram significativos para mim como: as melhorias realizadas/ colocadas em prática e o que o educador deve ter em conta quando planifica.

Na última reflexão tive a oportunidade de refletir sobre a organização e gestão do grupo, deste modo, tive a oportunidade de no decorrer da semana, junto com a minha colega, fazer algumas alterações na gestão do grupo, de modo a promover atividades que estimulem o desenvolvimento e a autonomia das crianças sem que estejam totalmente dependentes do adulto. No entanto ainda existem diversos aspetos a melhorar tendo em conta que parece acontecer tudo ao mesmo tempo. De facto as alterações que fizemos evitaram que existisse tanta tensão, sendo mais fácil escutar cada criança existindo assim tempo de qualidade. O que me leva a formular algumas questões nomeadamente, o que o educador deve ter em conta, quando planifica, no que se refere à gestão do grupo?

Assim, considero que o educador ao planificar deve aproveitar os recursos que são oferecidos pela sala de atividades e criar estratégias para potenciar o aproveitamento e o envolvimento das crianças nos desafios que lhes são propostos. Deste modo, sinto que é importante que o educador invista na organização e gestão do grupo de crianças, tendo em conta as especificidades de cada uma e a intencionalidade educativa das diferentes propostas educativas. É fulcral que o educador pense estrategicamente na organização das crianças no espaço e no grupo por si só, com o intuito de que as crianças tirem partido do que lhes é proposto diariamente. Assim,

a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica de grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre as finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997, p.37)

No decorrer da semana foi possível, em conjunto com cinco crianças do grupo, fazer o registo das sementeiras, fazendo uma breve síntese de todo o processo, onde as crianças puderam colar alguns materiais e fazer desenhos das experiências realizadas. Em conversa com estas crianças surgiu a oportunidade de apresentar o registo ao restante grupo. Foi notório o envolvimento das crianças, principalmente da criança S preocupada em esconder o registo de modo a que fosse surpresa para o restante grupo, assim, quando regressámos depois do almoço fui abordada por esta criança que me disse “Catarina, quero contar-te um segredo!” e eu respondi “Está bem!” a criança chegou-se perto do meu ouvido mas não conseguiu escutar o que disse a criança pergunta “Catarina, ouviste o que disse?” e eu sorri e disse-lhe “Não!” a criança afirmou “Não te esqueças...” fiquei pensativa. Aquela criança estava-me a lembrar que tínhamos algo para apresentar ao restante grupo. Ao falar com o grupo, pedi o auxílio das 5 crianças e mostrei o registo auxiliando na decifração da mensagem. Fiquei fascinada com o envolvimento daquela criança era visível no seu rosto a sua satisfação. Teriam-me passado despercebidas algumas evidências das outras crianças?

Considero ser importante que o educador faça uma escuta ativa, que valorize as intervenções das crianças e que esteja atento às suas intervenções de modo a envolver as crianças em propostas educativas significativas. O facto de existirem várias intervenções ao mesmo tempo faz com que não se consiga efetuar uma escuta ativa de todas as crianças. No entanto enquanto futura educadora será importante que me foque mais nas intervenções das crianças, visto que por vezes dou por mim a interromper-las para que façam silêncio, tendo em conta que estamos a falar de outros aspetos/assuntos. Assim, torna-se importante compreender também os sinais que as crianças nos dão.

Em suma, considero que esta semana foi mais proveitosa relativamente à gestão do grupo, permitindo assim experimentar uma nova gestão tendo também em conta o que deve de ser previsto e valorizado pelo educador.

Referências bibliográficas

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

Reflexão Individual V – 31, de março e 1 e 2 de abril de 2014

A presente reflexão refere-se à quinta semana de estágio, em que a Ana entreviu de forma individual pela primeira vez neste contexto. Assim, abordarei como referentes aspectos que foram significativos para mim: eu enquanto observante, a importância da documentação pedagógica e as mudanças a realizar na planificação e na atuação.

No que se refere ao papel enquanto observante e apoio da minha parceira de estágio tenho a oportunidade de desempenhar uma atitude colaborativa e cooperativa. A cooperação e a colaboração são sem dúvida uma mais-valia para a realização das propostas educativas e para o nosso desempenho, proporcionando bem-estar e um ambiente propício ao desenvolvimento harmonioso e global da criança. Deste modo, como refere Dias (2009, p.222)

o verdadeiro trabalho de equipa mostra a capacidade dos sujeitos em participar e colaborar em grupos de trabalho com vista ao sucesso pessoal, social e profissional de todos os elementos do grupo.

Assim o meu papel enquanto apoiante permite-me estar atenta a diversos aspectos, que posso posteriormente partilhar com a minha colega, observando o que pode ser melhorado e os êxitos que podem ser continuados, e estando atenta de modo a poder apoiar em intervenções adequadas/ de qualidade. Ao refletirmos em conjunto conseguimos construir práticas educativas mais enriquecedoras e significativas.

Relativamente à documentação pedagógica esta etapa não decorre ainda da forma como era esperada no entanto é de extrema importância de modo a construir experiências significativas com as crianças. O facto de o educador documentar o processo educativo ajuda numa escuta mais atenta e cuidada dos saberes da criança, bem como na melhoria dos registos e da observação visando uma maior eficácia neste processo. Através da documentação pedagógica é possível visualizar a originalidade dos processos das crianças, das suas experiências individuais e em grupo. A análise da rotina das crianças permite ao educador repensar as suas práticas educativas e um contínuo crescimento profissional modificando a sua prática caso considere pertinente. Enquanto estagiária ao construir documentação pedagógica com as crianças elas têm a oportunidade de partilhar as suas ideias, tomar consciência das suas aprendizagens e

aprender a respeitar o trabalho dos restantes colegas, fomentando assim um trabalho cooperativo.

No que concerne às mudanças a realizar na planificação e na atuação creio que será importante repensar novamente (como já foi referido na reflexão anterior) na organização do grupo e nas propostas educativas a proporcionar ao grupo de crianças. É necessário ter em conta que o período de concentração das crianças é reduzido, deste modo é fundamental motivá-las, proporcionar-lhes momentos significativos e estimulantes, de modo a que se envolvam nas diferentes atividades e que tenham respostas para as suas curiosidades. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 79) a curiosidade natural da criança e o seu desejo de saber compreender porquê deve de ser alimentada através de oportunidades de “contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo”.

Em suma, tendo em conta tudo o que vivenciei no decorrer desta semana, considero ser importante que o educador de infância proponha às crianças experiências significativas que as ajudem a construir o seu conhecimento, dando resposta às suas curiosidades envolvendo-se ativamente em tudo o que lhe é proposto.

Referências bibliográficas

Dias. I. (2009). Promoção de competências em educação. INDEA – Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados Instituto Politécnico de Leiria. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1109/1/2009000881.pdf> consultado em 11 de abril de 2014.

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

Reflexão Individual XII – 2, 3 e 4 de junho 2014

A presente reflexão refere-se à décima segunda semana de estágio, em intervi de forma individual. Deste modo, relembro o que aconteceu no decorrer destes três dias, em que me coube a mim a gestão do grupo e as propostas educativas, os referentes baseiam-se em aspetos que foram significativos para mim como: o Dia Mundial da Criança e a continuação do projeto.

Na segunda-feira, dia 2, em conjunto com as restantes mestrandas, na instituição, levámos a cabo uma planificação conjunta, com o intuito de comemorar o Dia Mundial da Criança que tinha ocorrido no dia anterior. Assim, em conjunto organizámos diversas atividades para todas as crianças da instituição, com o objetivo de interagirem umas com as outras através de diferentes momentos lúdicos. Segundo Negrine (1994, p. 41) “As actividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que é através destas actividades que a criança se desenvolve afectivamente, convive socialmente e opera mentalmente.” As propostas educativas consistiram numa apresentação de um teatro “A importância de ser útil”, em diferentes estações: Jogo das sacas, “Mão na farinha”, jogo das latas, jogo com baldes de água, decoração da prenda do Dia Mundial da Criança, modelagem de massa de sal com cor e jogo das sensações. Foi ainda realizada em conjunto com o grupo de crianças uma dança conjunta ao som da música “Chu Chuá”. Considero que a organização destas atividades foi sem dúvida uma mais-valia quer para mim enquanto mestrandas quer para as crianças, na medida em que em conjunto com as restantes colegas tivemos oportunidade de dinamizar diferentes atividades. O facto de estarmos distribuídas pelos diferentes jogos permitiu-me estar em contacto com crianças das outras salas com as quais tinha tido pouco ou nenhum contacto. Julgo que o facto de as crianças estarem todas juntas no espaço exterior, também foi importante para elas a nível das interações, assim como no contacto com novas propostas educativas. É de salientar que Negrine (1994, p. 41) considera que

Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das actividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói o seu próprio conhecimento.

No decorrer da semana, dando continuação ao projeto, em conjunto com as crianças decidimos construir um ovo gigante, após a minha questão “Que materiais podemos usar?” a AB respondeu “Revistas redondas.”, registei no meu bloco – revistas - de seguida a Ana aborda-me e diz “Pergunta-lhe o que são revistas redondas.” e qual não foi o meu espanto quando questionei a criança e ao dar-lhe folhas de revista, a AB amarrota primeiro uma folha, e de seguida pega numa segunda embrulhando-a à volta da primeira. Fiquei estupefacta com a ideia da criança, quando referiu “Revistas redondas.” pressupus que fossem revistas com um formato redondo nunca coloquei a hipótese que criança demonstrou. Assim, é importante que o educador questione a criança de modo a compreender as suas intenções, visto que

a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (DEB, 1997, pp. 66-67).

No decorrer da construção do ovo gigante, enquanto algumas crianças amarrotavam papel e o colocavam no saco de plástico, este rompeu-se, era necessário encontrar soluções. Deste modo, as crianças foram questionadas sobre o que poderíamos fazer para solucionar o problema, ao qual uma das crianças sugeriu que se utilizasse cola, após se verificar que esta não era uma boa opção, decidiu-se utilizar fita-cola. De seguida, após terem cortado a fita-cola, duas das crianças tentavam tapar o buraco, uma segurava na fita-cola com as duas mãos e a outra ajeitava o saco da melhor forma para que a outra criança conseguisse colocar a fita, quando intervi para as ajudar, a Ana sugeriu que os deixasse tentar resolver. De facto as crianças resolveram o problema sozinhas, e eu ao ajudá-las estava a limitar-lhes a sua ação. É essencial que o educador apõe as crianças na resolução de problemas, para que elas próprias procurem soluções, se o adulto o ajudar constantemente será difícil que elas consigam construir estratégias para ultrapassarem os seus obstáculos. Refletindo sobre esta situação será importante que o educador acredite nas crianças e nas suas capacidades.

Em conversa com algumas crianças, estas mostraram interesse em construir um ovo maior, para tal era preciso procurar soluções deste modo, ao conversar com uma das crianças esta olhou para um saco maior que estava na sala e sugeriu que trocássemos por um daquele tamanho. No momento de grande grupo, ao final do dia, a criança propôs às restantes a troca do papel amarrotado para um saco maior, mostrando-lhe o saco que seria o mais adequado, tendo o grupo aprovado a sua sugestão. No dia

seguinte, algumas crianças procederam à troca do saco e à continuação da colocação do papel amarrotando.

Aquando a conversa dos materiais para a construção do ovo gigante, uma das crianças sugeriu que modelássemos ovos. Deste modo, pegando na ideia da criança, planificámos com o grupo a realização da proposta educativa, sugerida, para o dia seguinte. Após questionar as crianças sobre a massa a utilizar, pensando nos pós e contras, decidimos em conjunto, com elas, optar pela massa DAS. Ao contrário do que pensava, tendo em conta a idade das crianças, tivemos oportunidade de planificar com o grupo de crianças bem como pensar nos materiais que se poderiam usar.

Em suma, considero que esta semana foi muito proveitosa, tendo em conta que me permitiu aperceber de alguns aspetos que devem ser previstos e valorizados pelo educador, proporcionando aprendizagens significativas às crianças através da resolução dos seus problemas sem o constante apoio do adulto. Assim, enquanto futura educadora importa valorizar e investir quer na capacidade de observar quer na capacidade de questionar as crianças, de modo a potenciar nelas o gosto pela descoberta. É importante que improvise de modo a construir estratégias que me permitam compreender o que está por detrás do que as crianças dizem, e motivá-las de forma a que se envolvam nas propostas educativas que resultem em aprendizagens significativas. Acima tudo, é fulcral que me coloque no papel das crianças para que assim consiga adequar as propostas educativas.

Referências bibliográficas

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

Negrine, A. (1994). *Aprendizagem e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Prodil.

ANEXO 19 – CRONOGRAMA DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS REALIZADAS COM AS CRIANÇAS

Datas	Propostas educativas
7 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - Conto da história “A galinha dos ovos de ouro” – indutor; - Conversa com as crianças sobre o que já sabiam sobre os ovos; - Canto da canção do “pintainho amarelinho”; - Introdução do fantoche da galinha.
12 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - Registo pictórico sobre o que as crianças sabem sobre o ovo; - Exploração de ovos crus.
13 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - Conto da história “Pato! Coelho!”;
14 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de claras em castelo; - Prova de molotof.
19 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - Afixação de documentação pedagógica relacionada com a exploração dos ovos crus; - Pesquisa em livros de modo a obter informação para responder a algumas questões; - Balanço/reflexão da semana anterior no placard (Documentação pedagógica).
20 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do livro “O ovo”; - Conto da história conto da história adaptada “O ciclo do ovo”; - Apresentação do ovo de pata e comparação com o ovo de galinha; - Contacto com 4 pintos com 6 dias de idade; - Jogo motor, com transporte de ovos cozidos em colheres. - Exploração de cascas de ovos e colagem em cartolina preta; - Prova de ovos cozidos de galinha e pata.
21 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - Formulação de novas questões; - Prova de ovos estrelados e mexidos.
26 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de 6 ovos diferentes (avestruz, pata, galinha, codorniz, melro e carriça); - Visita ao galinheiro do senhor António e contacto com animais ovíparos: Gansos, patos, galinhas, pintos, rolas e respetivos ovos, melro e canário;
27 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - Canto da “Canção do ovo”; - Correspondência entre a ave e o respetivo ovo, com a utilização do flanelógrafo; - Procura de caracóis no exterior; - Exploração de algumas características do caracol; - Visionamento de um pequeno filme de um caracol a pôr ovos.
28 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - Visionamento de ninhos de melro e de carriça; - Visionamento da história “Tino, a tartaruga marinha”; - Simulação da postura do ovo de uma tartaruga na areia.

3 de junho	- Início da construção do ovo; - Conto da história “Mariluz Avestruz”.
4 de junho	- Procura e descoberta de ninhos no espaço exterior; - Descoberta de que existem ovos com brinquedo, os ovos de chocolate; - As crianças comeram ovo de chocolate;
9 de junho	- Pintura dos convites para a festa final do ano; - Modelagem de ovos em massa DAS.
11 de junho	- Início da pintura do ovo gigante;
16 de junho	- Construção de ninhos em papel crepe; - Construção de adereços para a apresentação da canção.
17 de junho	- Respostas às questões formuladas com as crianças; - Construção do ninho para o ovo gigante; - Conclusão da pintura do ovo gigante.