

Da Creche ao Jardim de Infância: Aprendendo em interação com crianças e adultos

Relatório de Prática de Ensino supervisionada

Ana Sofia Cardoso e Silva

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Sónia Cristina Lopes Correia

Leiria, março de 2015

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

À tia Luzia e à Nela, fonte de inspiração diária

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmãos por me apoiarem e tornarem este sonho possível, por toda a coragem que me deram.

Ao Renato, porto seguro nos momentos mais frágeis. Obrigada por me fazeres acreditar que era capaz.

Às professoras orientadoras Sónia Correia e Isabel Dias por toda a disponibilidade, acompanhamento e pelas muitas reflexões que em tanto contribuíram para as minhas aprendizagens durante este percurso.

Às educadoras cooperantes com as quais aprendi tanto, agradeço a receptividade e a confiança que depositaram em mim.

Um agradecimento especial à minha amiga Catarina, minha companheira nesta viagem, pelos sorrisos, lágrimas, receios e conquistas partilhados. O seu apoio incondicional, paciência e força foram essenciais para esta minha conquista. “Estamos juntas!”.

Às minhas amigas e companheiras desta aventura que foi o mestrado pela partilha de experiências e por todas as palavras de ânimo.

A todas as crianças com quem tive o prazer de me cruzar nesta aventura e que me proporcionaram muitas aprendizagens.

A todos os que, de algum modo, contribuíram para a concretização deste sonho. Obrigada.

RESUMO

Este relatório de Prática de Ensino Supervisionada contempla as aprendizagens feitas ao longo do ano letivo 2013/2014 no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Encontra-se dividido em duas partes, a Parte I, relativa à Prática de Ensino Supervisionada em contexto Creche e a Parte II, alusiva à Prática de Ensino Supervisionada em contexto Jardim de Infância.

A Parte I está dividida em dois capítulos. O Capítulo I é constituído por uma dimensão reflexiva sobre as aprendizagens realizadas em contexto Creche e o Capítulo II apresenta o ensaio investigativo sobre as interações das crianças com os materiais nos momentos de *brincadeira livre* desenvolvido com duas crianças, numa lógica de investigação qualitativa. Os resultados revelaram que as crianças participantes do estudo estabeleciam diferentes interações com os materiais, numa incessante descoberta do que as rodeava, observando, explorando e fazendo experiências no seu mundo.

A Parte II, relativa ao contexto de Jardim de Infância, encontra-se, também, dividida em dois capítulos. No Capítulo III é apresentada uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas neste contexto e no Capítulo IV é apresentado o projeto intitulado “Os ovos” desenvolvido segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto com 15 crianças. Com o desenvolvimento deste projeto as crianças tiveram oportunidade de aprender sobre os ovos e de cooperar umas com as outras, aprendizagens que se situam na área de formação pessoal e social, de conhecimento do mundo e de expressão e comunicação (Ministério da Educação, 1997).

Palavras chave

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

ABSTRACT

This report of Supervised Teaching Practice contemplates the knowledge made through the scholar year 2013/2014 concerning the Master Degree in Preschool Education. It is divided in two parts, the Part I related to the Supervised Teaching Practice in the Nursing context and the Part II allusive to the Supervised Teaching Practice in Kindergarten context.

Part I is divided in two chapters. The Chapter I is constituted by a reflexive dimension about the knowledge made in Nursing context and the Chapter II presents the research rehearsal about the children interaction with the materials at the times of free playing developed with two children, at a qualitative investigation logic. The results revealed that the children participating in the study established different interactions with the materials in an unstoppable finding of what surrounded them, watching, exploring and making experiences in their world.

Part II concerning the Kindergarten context is also divided in two chapters. In Chapter III it is presented a reflection about the knowledge made in this context and in Chapter IV it is presented the project named “The eggs” developed according to the Project Work Methodology with 15 children. With the development of this project the children had the opportunity of learning about the eggs and cooperate with each other, knowledge related to the personal and social formation area, knowledge of the world, expression and communication (Ministério da Educação, 1997).

Keywords

Nursing, Preschool Education, interaction with materials, Project Work Methodology, reflection

ÍNDICE GERAL

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice Geral.....	vii
Índice de Figuras.....	xi
Índice de Quadros.....	xv
Siglas.....	xvi
Introdução.....	1
Parte I – Prática Pedagógica em contexto Creche.....	2
Capítulo I: Reflexão da Prática Pedagógica em contexto Creche.....	2
1.1. Apresentação do contexto educativo.....	2
1.1.1. A Instituição.....	3
1.1.2. A sala.....	4
1.1.3. O grupo de crianças.....	7
1.2. Desenvolvimento e aprendizagem das crianças com 1-2 anos.....	9
1.2.1. Domínio motor.....	9
1.2.2. Domínio cognitivo.....	10
1.2.3. Domínio social.....	11
1.3. Ser educador em contexto Creche.....	11
1.3.1. Observação e planificação.....	13
1.3.2. Organização do espaço e dos materiais.....	18
1.3.3. Organização do tempo- a rotina.....	20
1.3.4. Interações.....	22

1.3.5. Documentação Pedagógica	23
Capítulo II: Interações das crianças com os materiais nos momentos de <i>brincadeira livre</i>	26
2.1. <i>BRINCAR NA CRECHE – A INTERAÇÃO COM OS MATERIAIS</i>	26
2.1.1. Desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância e as interações com os materiais	27
2.1.2. Os tempos e os espaços para a <i>brincadeira livre</i> na Creche	29
2.2. Metodologia.....	32
2.2.1. Contexto de investigação e participantes.....	32
2.2.2. Instrumentos de recolha e análise de dados	33
2.2.3. Procedimentos	33
2.3. Apresentação e discussão de resultados	35
Conclusão Parte I - Prática Pedagógica em contexto Creche.....	48
Parte II – Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância.....	49
Capítulo III: Reflexão da Prática Pedagógica em contexto Jardim de Infância	49
3.1. Apresentação do Contexto Educativo.....	49
3.1.1. A Instituição	50
3.1.2. A sala	51
3.1.3. O grupo de crianças	53
3.2. Desenvolvimento e aprendizagem das crianças com 3-4 anos.....	53
3.2.1. Domínio motor	54
3.2.2. Domínio cognitivo.....	54
3.2.3. Domínio social.....	57
3.3. Ser educador em contexto Jardim de Infância.....	58
3.3.1. Observação e planificação	59
3.3.2. Organização do espaço e dos materiais	61
3.3.3. Organização do tempo- a rotina.....	65
3.3.4. Interações.....	66

3.3.5. Documentação Pedagógica.....	68
Capítulo IV: Investigando com as crianças	71
4.1. Metodologia de trabalho de projeto.....	71
4.2. O projeto “Os ovos”	73
4.3. Descobrindo os ovos.....	73
4.3.1. Fase 1: Definição do problema.....	75
4.3.2. Fase 2: Planificação e lançamento do trabalho.....	76
4.3.3. Fase 3: Execução	78
4.3.4. Fase 4: Avaliação/Divulgação	82
4.3.5. Evidências de aprendizagens concretizadas ao longo do projeto	86
Conclusão Parte II - Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância	92
Conclusão final.....	93
Referências Bibliográficas.....	94
Anexos.....	1
Anexo 1 – Inquérito por questionário aos pais - Creche	2
Anexo 2 – Reflexão 6, Creche.....	5
Anexo 3 – Reflexão 1, Creche.....	9
Anexo 4 – Reflexão 12, Creche.....	12
Anexo 5 – Reflexão 7, Creche.....	16
Anexo 6 – Reflexão 8, Creche.....	21
Anexo 7 - Reflexão 9, Creche	26
Anexo 8 – Reflexão 14, Creche.....	30
Anexo 9 – Reflexão 2, Creche.....	33
Anexo 10 – Reflexão 4, Creche.....	37
Anexo 11 – Diário do investigador	41
Anexo 12 – Pedido de autorização para realizar registos fotográficos e vídeos	54
Anexo 13 – Episódios de interação das crianças Mi. e B. com os materiais.....	55

Anexo 14 – Materiais com que as crianças Mi. e B. interagiram.....	61
Anexo 15 - Inquérito por questionário aos pais – Jardim de Infância.....	62
Anexo 16 - Reflexão 1, Jardim de Infância	65
Anexo 17 – Planificação 30 de abril, Jardim de Infância	67
Anexo 18 – Reflexão 7, Jardim de Infância	71
Anexo 19 - Reflexão 4, Jardim de Infância	73
Anexo 20 - Reflexão 8, Jardim de Infância	75
Anexo 21 – Reflexão 12, Jardim de Infância	77
Anexo 22 – Reflexão 14, Jardim de Infância	80
Anexo 23 - Cronograma de propostas educativas realizadas com as crianças no contexto do projeto “os ovos”	83

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Área dos blocos e dos jogos.....	6
Figura 2 - Área dos livros - Bebeteca.....	6
Figura 3 - Área das artes.....	6
Figura 4 - Tapetes e espelhos	6
Figura 5 - MP. dentro de uma caixa	14
Figura 6 - MJ. a dentro de uma caixa	14
Figura 7 - MP. e MJ. dentro de uma caixa	14
Figura 8 - MT. A passar através de uma caixa	14
Figura 9 - B. a colocar uma caixa na cabeça	14
Figura 10 - Crianças a participarem no conto de “ A História de uma nuvem”	16
Figura 11 - MP. a explorar saco com espuma	17
Figura 12 - M. a explorar saco com espuma.....	17
Figura 13 - R. a explorar saco com espuma	17
Figura 14 - MJ. a explorar saco com espuma e tampas.....	17
Figura 15 - B. a explorar saco com espuma e tampas	17
Figura 16 - MT. a explorar saco com estrelas de eva	17
Figura 17 - G. a explorar garrafas sensoriais.....	19
Figura 18 - MJ. a explorar garrafas sensoriais	19
Figura 19 - Mi. a explorar garrafas sensoriais	19
Figura 20 - Mi. e J. a interagirem durante exploração de garrafas sensoriais	20
Figura 21 - MJ., MP., J. e Mi a interagirem durante exploração de garrafas sensoriais	20
Figura 22 - Mi. e GA. a observarem as fotos da exploração	24
Figura 23 - MF. e B. a observarem as fotos da exploração	24
Figura 24 - Excerto de uma das primeiras grelhas criadas para o exercício da avaliação	25
Figura 25 - Excerto de uma das últimas grelhas criadas para o exercício da avaliação .	25
Figura 26 - Mi. a apoiar a mão na representação de mota.....	40
Figura 27 - B. a encostar os joelhos à representação de mota.....	40
Figura 28 - Mi. a passar por cima dos tapetes	40
Figura 29 - B. a pressionar as mãos nos tapetes	40
Figura 30 - Mi. a pousar as mãos na lateral da piscina.....	41

Figura 31 - B. a pousar o cotovelo na lateral da piscina.....	41
Figura 32 - Mi. a rodar a luva.....	41
Figura 33 - Mi. a deixar cair a luva	41
Figura 34 - Mi. a impulsionar a representação de hipopótamo para trás.....	41
Figura 35 - Mi. a atirar a representação de hipopótamo	41
Figura 36 - Mi. a segurar a representação de telhado contra a barriga.....	42
Figura 37 - Mi. a atirar a representação de telhado	42
Figura 38 - Mi. a atirar o recipiente.....	42
Figura 39 - Mi. a apoiar as mãos nas almofadas da piscina	42
Figura 40 - Mi. a apertar a orelha da representação de crocodilo	43
Figura 41 - Mi. a fazer balanço para trás e para a frente com a representação de cão com rodas	43
Figura 42 - Mi. a deixar a representação de cão com rodas	43
Figura 43 - Mi. a agarrar a peça de encaixe.....	43
Figura 44 - Mi. a bater com a bola 2 na parede	44
Figura 45 - Mi. a agarrar a bola 2 contra a face.....	44
Figura 46 - Mi. a agarrar a bola 2 à frente do corpo	44
Figura 47 - B. a apontar para uma imagem do livro.....	44
Figura 48 - B. a inclinar o livro para si.....	44
Figura 49 - B. a apontar para o "placard" com imagens.....	45
Figura 50 - B. a encostar a cara como que a dar um «beijinho» no "placard" com imagens	45
Figura 51 - B. a apontar para o móbil.....	45
Figura 52 - B. a colocar a representação de calções em cima do móbil.....	45
Figura 53 - B. a elevar o tabuleiro de peças de encaixe	46
Figura 54 - B. a agarrar a bola 1	46
Figura 55 - B. a atirar a bola 1	46
Figura 56 - Crianças a imitarem o movimento que o R. fazia.....	60
Figura 57 - Capa do livro "Pato! Coelho!"	61
Figura 58 - SF. e B. a manipularem as imagens da história no flanelógrafo.....	61
Figura 59 - Área dos animais e das plantas	63
Figura 60 - V. a fazer observações com a lupa.....	63
Figura 61 - D. a fazer observações com a lupa.....	63
Figura 62 - D. e R. a fazerem o registo de observação dos girinos	63

Figura 63 - Registo de observação dos girinos.....	63
Figura 64 - Crianças a modelarem massa de sal.....	64
Figura 65 - "Jogo das sensações"	64
Figura 66 - "Jogo das sacas".....	64
Figura 67 - "Jogo da bola no balde"	64
Figura 68 - Momento de brincadeira com as crianças no espaço exterior	67
Figura 69 - Momento de reflexão semanal a partir da documentação pedagógica	69
Figura 70 - Documentação pedagógica afixada no placard exterior	69
Figura 71 - Exemplo de avaliação realizado no âmbito da proposta educativa do desenho da conceção inicial que as crianças tinham dos ovos	70
Figura 72 - Registo das ideias das crianças sobre os ovos	75
Figura 73 - Registo das perguntas formuladas	76
Figura 74 - D. e L. a fazerem pesquisa em livros.....	77
Figura 75 - AB. a fazer pesquisa num livro.....	77
Figura 76 - M. e SD. a explorarem no exterior os ovos de galinha crus	79
Figura 77 - A. e AB. a explorarem no exterior os ovos de galinha crus	79
Figura 78 - Pesquisa em livros em parceria com os adultos.....	79
Figura 79 - Crianças a alimentarem as galinhas com milho.....	80
Figura 80 - Crianças a escutarem o senhor António a contar a história do seu melro ...	80
Figura 81 - Crianças a observarem os pintos.....	80
Figura 82 - AB. a pegar num pinto.....	80
Figura 83 - Senhor António a mostrar às crianças um ovo da rola	81
Figura 84 - Crianças a observarem os ganços a nadarem na água	81
Figura 85 - Crianças a alimentarem as aves com folhas de couve	81
Figura 86 - Senhor António a mostrar às crianças o bico do ganço	81
Figura 87 - Crianças a observarem os periquitos	82
Figura 88 - Crianças a alimentarem as aves com desperdícios	82
Figura 89 - Convite entregue ao senhor António	83
Figura 90 - Ovo gigante no ninho e ovos em massa DAS nos ninhos	83
Figura 91 - Rimas com o nome de cada criança e a palavra "ovo"	83
Figura 92 - Colagens e pintura das cascas de ovo	83
Figura 93 - Registos pictóricos das conceções de ovo antes e depois do projeto.....	83
Figura 94 - Ovos de avestruz, pata, galinha, codorniz, melro e carriça, respetivamente	84
Figura 95 - Ninho de carriça.....	84

Figura 96 - Ninho de melro	84
Figura 97 - Parte da exposição fotográfica.....	84
Figura 98 - V. a pintar uma representação de ovo.....	84
Figura 99 - L. e B. a pintarem representações de bicos.....	84
Figura 100 - Comunidade educativa a visitar a exposição do projeto “Os ovos” patente na sala de atividades	85
Figura 101 - Apresentação da "Canção do ovo"	85
Figura 102 - Caderno de opinião	85
Figura 103 - Escuta e partilha de ideias e opiniões em grande grupo	87
Figura 104 - Trabalho de cooperação entre a L. e o V. para corte da fita cola	87
Figura 105 - Trabalho de cooperação entre o A. e a Vt. para colagem da fita cola	87
Figura 106 - Trabalho de cooperação entre o A. e a L. para corte da pasta acrílica	87
Figura 107 - Trabalho de cooperação entre o A. e a L. para colagem da pasta acrílica	87
Figura 108 - G. a percorrer a trajetória segurando na mão uma colher com um ovo.....	87
Figura 109 - SD. a percorrer a trajetória segurando na mão uma colher com um ovo... ..	87
Figura 110 - SF. a modelar massa DAS	88
Figura 111 - M. a mostrar o ovo que moldou.....	88
Figura 112 - Vt. a mostrar os ovos que moldou	88
Figura 113 - Vt. e F. a desenvolverem jogos simbólicos com a Galinha Constança	88
Figura 114 - AB. a colar as cascas de ovos	88
Figura 115 - L. a pintar as cascas de ovos	88
Figura 116 - LN. e SF. a colarem a ráfia	89
Figura 117 - Crianças a pintarem a cartolina.....	89
Figura 118 - Criança a fazerem o gesto correspondente ao excerto “[...] cabe aqui na minha mão [...]” da canção “Pintainho amarelinho”	89
Figura 119 - Crianças a cantarem a "Canção do ovo" acompanhada por batidas nas pernas	89
Figura 120 - Diálogo em grande grupo com exploração das imagens do livro.....	90
Figura 121 - LN. a tirar da caixa das surpresas uma folha com o registo sobre o que sabiam inicialmente sobre os ovos.....	90
Figura 122 - A. a agrupar os ovos descobertos na “Caça ao tesouro”	90
Figura 123 - R. e B. a referirem o número de caracóis que recolheram no exterior	90

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Recolha de dados: datas equacionadas e datas previstas.....	34
Quadro 2 - Propriedades físicas dos materiais.....	36
Quadro 3 - Materiais com que a criança Mi. interagiu nos diferentes dias de observação.....	38
Quadro 4 - Materiais com que a criança B. interagiu nos diferentes dias de observação.....	39

SIGLAS

PES - Prática de Ensino Supervisionada

CATL - Centro de Atividades de Tempos Livres

CAF- Componente de Apoio à Família

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

JI - Jardim de Infância

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, no ano letivo 2013/2014 e retrata as experiências por mim vivenciadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em dois contextos distintos: contexto de Creche e contexto de Jardim de Infância.

O relatório encontra-se organizado em duas partes, a primeira referente à minha experiência em contexto de Creche e a segunda referente à minha experiência em contexto de Jardim de Infância.

A parte I é composta por dois capítulos. O Capítulo I consiste numa reflexão sobre a PES em contexto Creche. O Capítulo II apresenta o ensaio investigativo intitulado “Interações das crianças com os materiais nos momentos de *brincadeira livre*”.

A parte II é igualmente composta por dois capítulos. O Capítulo III consiste numa reflexão sobre a PES em contexto Jardim de Infância. O Capítulo IV retrata o projeto “Os ovos” desenvolvido com as crianças segundo a metodologia de trabalho de projeto, partindo da curiosidade do grupo de crianças em descobrir o que poderia estar dentro dos ovos.

Este relatório é, portanto, o culminar do meu percurso enquanto mestranda e nele estão espelhadas as aprendizagens que fiz e que contribuíram para o meu desenvolvimento não só a nível profissional, mas também pessoal.

PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO CRECHE

Nesta parte I do relatório apresento o meu percurso em contexto de Creche, subdividindo-o em dois capítulos: uma dimensão reflexiva sobre as principais aprendizagens realizadas neste contexto e uma dimensão investigativa sobre as interações das crianças com os materiais nos momentos de *brincadeira livre*.

Ao longo desta PES em contexto de Creche a reflexão foi um exercício constante. As reflexões individuais, em grupo de par, com a professora supervisora e com a educadora cooperante, levantaram várias questões pertinentes para o meu processo de aprendizagem, incentivando-me à pesquisa constante e ao repensar da ação educativa desenvolvida.

A dimensão reflexiva em contexto de Creche será o ponto de partida da parte I deste relatório e terá como objetivo fulcral a retrospeção de algumas vivências no âmbito da PES em contexto de Creche, realizada ao longo do primeiro semestre do ano letivo 2013/2014. Inserido no contexto de Creche surge também uma dimensão investigativa na qual procurei saber quais as interações que as crianças estabeleciam com os materiais nos momentos de *brincadeira livre*.

CAPÍTULO I: REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO CRECHE

Neste primeiro capítulo do relatório apresento uma reflexão do meu percurso em contexto de Creche, começando por dar a conhecer a realidade educativa em que estive inserida – a Instituição, a sala e o grupo de crianças que me acolheram – fazendo, de seguida, uma breve abordagem sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 1-2 anos de idade. Por fim, reflito sobre alguns aspetos advindos da prática, nomeadamente a observação e planificação, a organização do espaço e dos materiais, a organização do tempo - a rotina, as interações e a documentação pedagógica. À medida que vou refletindo sobre estes assuntos vou mencionando algumas situações vivenciadas e apresentando as minhas aprendizagens e dificuldades sentidas.

1.1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Para que haja sombra não basta haver luz, tem de haver espaços e pessoas que saibam dar os braços às crianças. À criança não basta a experiência dos outros é necessária a experiência própria (Santos J. , 1983, p. 304).

As minhas aprendizagens em contexto Creche aconteceram num tempo concreto (período de quinze semanas); num lugar em concreto (uma Instituição educativa que acolhia

crianças dos 6 meses aos 6 anos) e com uma equipa educativa específica. Foi nesse espaço e com essas pessoas que observei e vivenciei formas próprias de “dar os braços às crianças” (tal como refere Santos na citação anterior), aprendendo mais a respeito do contexto de Creche. E, tal como a criança, eu necessitei da “experiência própria” naquele contexto para aprender. Com a consciência de que as minhas aprendizagens resultaram da conjugação do meu “eu” com aquele determinado contexto educativo, faz sentido para mim dar a conhecer, nesta parte do relatório, a realidade educativa em que estive inserida, no âmbito da PES em contexto de Creche. Deste modo, nos pontos seguintes farei uma breve apresentação da Instituição, da sala e do grupo de crianças, baseada na observação participante do contexto, na consulta de fontes como o Projeto Educativo da Creche e o Projeto Educativo de Sala, na análise dos inquéritos por questionário preenchidos pelos pais/encarregados de educação das crianças (Anexo 1), bem como nas conversas com a educadora cooperante.

1.1.1. A Instituição

Desenvolvi a minha PES numa Instituição de Ensino Particular que estava localizada na freguesia dos Marrazes, concelho de Leiria, e que deu início à sua atividade em 2004. Tratava-se de uma sociedade por quotas, constituída pela resposta social de Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), funcionando de segunda a sexta-feira, no período das 8h às 20h. Segundo o Projeto Educativo (2012/2015) as atividades que desenvolvia eram diversificadas, com a principal intenção que as crianças desenvolvessem as competências necessárias para cada faixa etária.

O objetivo fundamental da Instituição era criar laços estreitos com as crianças privilegiando os afetos, fomentando, assim, o conhecimento de forma simples e familiar, dando à criança o tempo de que precisa para crescer de forma harmoniosa e tranquila (*ibidem*). O modelo High/Scope era a metodologia base da Instituição.

Da Instituição faziam parte um conjunto de infraestruturas, incluindo: duas salas de berçário com copa de leite e fraldário; duas salas entre os 12 e os 24 meses; duas salas entre os 24 e os 36 meses; quatro salas de Jardim de Infância; uma sala de CATL; uma sala de informática; um pavilhão multiusos; uma sala multifunções; uma sala de quarentena; uma sala de arrumação; um gabinete médico; cinco casas de banho para crianças; seis casas de banho para adultos; uma cozinha; uma secretaria; um gabinete de

Direção; duas zonas de receção; uma piscina coberta; aquecimento central e ar condicionado.

Ao nível dos recursos materiais dispunha de material de ginástica e outros materiais como rádio, leitor de CD, televisão, leitor de DVD, livros, CD e computadores, e cada sala apresentava materiais adequados à faixa etária das crianças.

A Instituição oferecia ainda diversificados recursos humanos, agrupando-os em diferentes sectores de acordo com as suas categorias profissionais. O sector pedagógico da Creche e de educação pré-escolar contava com oito educadoras de infância e doze assistentes operacionais; o sector pedagógico do CATL incluía duas professoras; o sector da saúde contava com duas psicólogas e uma enfermeira; o sector alimentar incluía duas cozinheiras, uma engenheira alimentar e uma nutricionista; o sector da manutenção contava com cinco funcionárias auxiliares; o sector de apoio ao pré-escolar e CATL incluía vários professores de atividades complementares (inglês, música, educação física, natação, dança e teatro); e, por fim, o sector administrativo que contava com uma secretária.

Nesta Instituição havia ainda uma variedade de serviços que visavam proporcionar às crianças, aos seus pais e encarregados de educação, segurança e bem-estar, através de um sistema de acesso condicionado e controlado com sistema de vídeo vigilância - dotado de um sistema digital de controlo; serviço de enfermagem e serviço de refeitório.

A valência de Creche, onde se inseriu a minha PES, pretendia auxiliar a família e com ela colaborar na promoção do desenvolvimento global da criança, fomentando um crescimento equilibrado e uma educação de qualidade (Projeto Educativo 2012/2015).

1.1.2. A sala

Desenvolvi a PES nesta Instituição, numa das salas de 1 ano - *sala 1 ano: Creche II* - localizada no piso 1, junto à sala de 2 anos e ao berçário. Em frente às salas encontrava-se um corredor que dava acesso ao refeitório da sala 1 ano e 2 anos (as refeições chegavam através de um sistema de elevador), a uma casa de banho de adultos e a uma casa de banho de crianças da sala de 2 anos.

No que se refere à luminosidade, a sala tinha luz natural suficiente para permitir estar na sala sem acender lâmpadas, pois possuía uma janela e uma janela sacada, ambas com

persianas (com o intuito de diminuir a luz no período de descanso e/ou outras situações necessárias). A janela sacada dava acesso a uma varanda coberta, onde as crianças podiam brincar. A sala tinha, ainda, um rasgo de vidro numa das paredes do fraldário, permitindo a observação da sala de atividades por parte dos adultos que lá se encontrassem. Existiam duas portas, uma que dava acesso ao fraldário e outra que dava acesso ao corredor, facilitando assim a circulação e o arejamento da sala.

Na parede à entrada da sala de atividades havia cabides, identificados com uma fotografia de cada criança, nos quais eram colocados os diferentes objetos pessoais das mesmas (mochilas e outros pertences). Havia, ainda, um espaço com vários compartimentos para deixar recados que se destinavam aos pais e um quadro de cortiça onde se encontrava a folha de presenças.

As paredes da sala expunham documentação pedagógica que retratava momentos de exploração das crianças em diferentes experiências educativas, tanto em fotografias como em trabalhos realizados pelas crianças. Também era possível observar alguns trabalhos feitos pela educadora (a árvore de aniversários, por exemplo), bem como fotografias das crianças com alguns familiares durante festividades realizadas na Instituição.

A sala de atividades estava organizada em áreas, nomeadamente a área dos blocos e dos jogos (Figura 1), a área dos livros - *Bebeteca* (Figura 2) -, a área das artes (Figura 3) e a área de movimento, caracterizada por ser “um espaço amplo para as crianças se movimentarem à vontade, utilizarem materiais, e poderem interagir socialmente” (Post & Hohmann, 2003, p. 102). Numa das paredes encontravam-se dois espelhos horizontais (Figura 4) onde as crianças podiam observar a sua própria imagem e a dos colegas a partir de diferentes ângulos e desenvolver jogos gestuais. Estas diferentes áreas eram essenciais, na medida em que as crianças se encontravam em plena fase de descoberta, incentivando, assim, a aprendizagem, o divertimento e as relações em grupo. A sala dispunha de variados materiais - andarilho, bonecos e animais de peluche, bolas, jogos de encaixe, mobiles, livros de pano e de cartão, blocos leves, recipientes abertos, etc. - que permitiam a realização de atividades lúdicas, promovendo o desenvolvimento integral de cada criança. A sala possuía ainda uma piscina de bolas.



Figura 1 - Área dos blocos e dos jogos



Figura 2 - Área dos livros - Bebeteca



Figura 3 - Área das artes

Na sala existia, ainda, dois tapetes (Figura 4) onde as crianças podiam brincar e onde se sentavam para os “bons dias” e comerem a bolacha no lanche da manhã. Estes tapetes, bem como alguns brinquedos, eram retirados pouco tempo antes do momento do almoço, com o intuito de colocar os catres para as crianças repousarem, voltando a ser colocados após este momento da rotina.



Figura 4 - Tapetes e espelhos

A sala de atividades tinha duas cadeiras de plástico onde as crianças se podiam sentar e às quais recorriam frequentemente para se colorem-se de pé, permitindo assim o desenvolvimento das suas capacidades motoras. Perto da *Bebeteca* encontrava-se um *puff* onde as crianças se podiam sentar/deitar.

Existiam duas prateleiras nas paredes com material apenas ao alcance dos adultos - uma com um rádio leitor de CD, outra onde se encontrava uma caixa compartimentada destinada à arrumação das chupetas. Na sala encontrávamos, ainda, um móvel com divisões quadrangulares onde se guardavam alguns brinquedos, bem como os portefólios¹ das crianças.

O fraldário possuía um conjunto de características que potencializava a higiene e bem-estar das crianças. Era um espaço dotado com banheira, dois colchões impermeáveis com

¹ Os portefólios eram, aqui, entendidos como um arquivo em dossiê onde a educadora colocava fotos e breves notas das evidências do desenvolvimento e aprendizagem de cada uma das crianças

resguardo lavável, caixote do lixo destinado às fraldas descartáveis e armários com portas e gavetas onde eram guardadas as fraldas, cremes, toalhas e outros pertences.

No que se refere à segurança eram tomadas as devidas precauções, inclusivamente com a localização das tomadas elétricas que se encontravam inalcançáveis às crianças.

1.1.3. O grupo de crianças

O grupo de crianças com quem tive a oportunidade de trabalhar ao longo das quinze semanas da PES era constituído por sete crianças do género feminino e sete do género masculino (um total de catorze crianças) com idades compreendidas entre os 12 e os 21 meses (setembro de 2013). Este grupo era composto maioritariamente por crianças vindas do berçário da Instituição, sendo que apenas cinco frequentavam a valência Creche pela primeira vez.

Todas as crianças moravam na cidade de Leiria ou na periferia. Apenas uma criança do grupo não vivia com ambos os pais, uma vez que estes eram separados. Do grupo de crianças dez eram filhos únicos e quatro tinham irmãos mais velhos, dos quais três também frequentavam a Instituição.

No que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças foi interessante observar ao longo do semestre as mudanças ocorridas nos vários domínios. Focando-nos, por exemplo, no desenvolvimento motor, aquando o início da prática, nove das catorze crianças do grupo já tinham adquirido a marcha e cinco ainda não, apesar de algumas com o auxílio de um dos adultos já se conseguissem manter de pé algum tempo e dar alguns passos sozinhas. Aquando o fim da prática, após quatro meses, já todas as crianças tinham adquirido a marcha. Nos momentos de alimentação, no início a maioria das crianças do grupo ainda necessitava do auxílio de um adulto, embora algumas já pegassem na colher. No término da prática apenas quatro crianças ainda necessitavam de auxílio no momento das refeições.

Ao nível da linguagem, a maioria das crianças encontrava-se na fase da holófrase, dizendo algumas palavras isoladas (como por exemplo: *mamã*, *papá*, *olá*, *bebé*, e *bola*) em contexto funcional, tomando variados significados segundo as variantes da sua utilização (Rigolet, 2006). Apenas algumas crianças, as mais velhas do grupo, já produziam

pequenos enunciados (como por exemplo: *Quem é?; Tirila [Catarina], olha, o galo; e Tá fio*), no entanto, a cada dia que passava havia novas conquistas a este nível.

Ao nível do domínio social, as crianças brincavam a maior parte das vezes sozinhas ou em paralelo umas com as outras. Mostravam, na maioria das ocasiões, gostar da companhia dos colegas, embora surgissem na interação situações de mordidelas. Apresentavam capacidade de transmitir sentimentos e emoções, e expressavam-se muitas vezes através do sorriso ou do choro.

No que concerne aos cuidados corporais, todas as crianças usavam fralda. Durante estes momentos da rotina aproveitava muitas vezes para interagir com as crianças individualmente, através do sorriso, da imitação de sons, de cócegas ou de jogos simples (como, por exemplo, apontando para as diferentes partes do corpo). As crianças mais velhas já se envolviam na rotina de cuidados corporais, tentando vestir as meias e calçando os sapatos quando estes tinham velcro.

No momento do repouso todas as crianças utilizavam objetos de transição (peluches e almofadas). Contudo, neste momento usavam também a chupeta, que funcionava não só como objeto de transição, mas também de conforto, nomeadamente noutros momentos da rotina, sendo usada como forma de acalmar e confortar, uma vez que “é como se estivessem a agarrar-se a uma parte de si próprios, algo intimamente ligado às suas casas e às suas mães” (Post & Hohmann, 2003, p. 112).

Através dos inquéritos por questionário preenchidos pelos pais/encarregados de educação (Anexo 1) constatámos que a atividade profissional destes se encontrava predominantemente no setor terciário, tendo grande parte deles a licenciatura como habilitação académica. Tomámos também conhecimento de interesses comuns de algumas das crianças, nomeadamente: ouvir música; dançar; passear; explorar livros, legos e bolas.

A rotina do grupo encontrava-se organizada por uma sequência de momentos por forma a responder aos interesses e necessidades das crianças. Das 8h às 10h era o momento do acolhimento e das 10h às 10h30 eram as atividades dirigidas. No que concerne às refeições havia três momentos: o lanche da manhã às 10h, o almoço às 11h e o lanche da tarde às 15h30. Para a higiene estavam estabelecidos dois momentos: às 11h45 e às 16h,

muito embora ocorressem sempre que necessário. O momento do repouso era das 12h às 15h.

1.2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM 1-2 ANOS

Conhecida a faixa etária do grupo de crianças com quem iríamos desenvolver a nossa prática foi altura de ir pesquisar e aprofundar conhecimentos relativamente ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 1-2 anos de idade, com o objetivo fulcral de desenvolver uma prática mais consciente e responsável. Começo por apresentar as definições dos dois conceitos e de seguida apresento algumas das descobertas que me ajudaram e levaram à reflexão na hora de planificar para esta faixa etária.

Segundo Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007) por desenvolvimento humano entendem-se as mudanças que vão ocorrendo ao longo da vida do indivíduo – desde o momento da conceção até à sua morte. Estas mudanças resultam de uma crescente reorganização interna. Por aprendizagem entende-se a mudança de um indivíduo causada pela interpretação pessoal que faz das experiências. No entanto, os seres humanos aprendem tanto desde o dia do seu nascimento que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inseparavelmente ligados (*ibidem*).

Seguidamente apresento uma breve caracterização do desenvolvimento e aprendizagem das crianças com 1-2 anos considerando o domínio motor, cognitivo e social.

1.2.1. Domínio motor

Nos dois primeiros anos de vida, e, particularmente, nos primeiros meses, o crescimento do bebé é mais acentuado do que em qualquer outro período. O bebé sofre importantes e rápidas modificações (começa a gatinhar, a sentar-se, a andar e a falar). Estas alterações devem-se à evolução da sua estrutura corporal ao longo do primeiro ano de vida – aumento acelerado do peso, da rigidez dos ossos e tonicidade muscular, à mudança da proporção corporal e ao início da dentição – por volta dos 3/4 meses (Tavares, *et al.*, 2007).

Por volta dos 10 meses, a criança tem interesse em agarrar-se aos objetos para conseguir parar e apoiar-se. Até completar o primeiro ano, normalmente, o bebé começa a dar os primeiros passos com ou sem ajuda (David, 1983).

O autor supracitado defende que cada aquisição assenta em experiências antecedentes que influenciam a aquisição e o desenvolvimento de estruturas posteriormente. Na base deste processo encontram-se os fatores genéticos e ambientais (como a nutrição e os cuidados primários), com um papel decisivo no desenvolvimento da criança.

1.2.2. Domínio cognitivo

Como resultado da crescente curiosidade pelo meio que a rodeia e pela necessidade de comunicação, a criança desenvolve variadas capacidades cognitivas nos primeiros 2 anos de vida.

Segundo Piaget, o estágio que caracteriza o desenvolvimento cognitivo desde o nascimento até aos 18-24 meses é o estágio sensório-motor. Caracteriza-se principalmente por uma inteligência prática aplicada à resolução de problemas (procurar um brinquedo, agarrar uma bola, atirar um objeto, etc.), uma inteligência anterior à linguagem e ao pensamento, que potencia a percepção e o movimento (Tavares, *et al.*, 2007).

Com a noção de permanência do objeto desenvolvida, a criança compreende que o objeto continua a existir mesmo quando já não está visível e é capaz de procurá-lo considerando vários deslocamentos invisíveis que possam ter ocorrido. O desenvolvimento desta característica permite que a criança compreenda a existência de um espaço geral onde ela e os objetos estão incluídos (*ibidem*).

O desenvolvimento da linguagem reflete a interação entre as vertentes motora, cognitiva e social. À medida que as estruturas físicas, necessárias à produção de sons, passam pelo processo de maturação e que as conexões neuronais, necessárias à associação de sons e significados, se tornam ativas, a interação social com o adulto permite o início da natureza comunicativa do discurso do bebé (Craig, 1996).

Com 13 meses, a maioria das crianças compreende que uma palavra representa um objeto ou acontecimento, podendo rapidamente aprender o significado de uma nova palavra (Tavares, *et al.*, 2007).

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 – fase da holófrase – 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 prenunciam. Dos 18 aos 24 meses, há uma evolução gradual na linguagem, aparecendo os verbos, os primeiros pronomes, os artigos e as preposições, bem como uma grande quantidade de nomes novos (Bassedas, Huguet, & Solé, 1999).

1.2.3. Domínio social

Ao longo dos dois primeiros anos de vida a criança começa a compreender a existência de um meio externo a si, sendo, portanto, um período de mudanças significativas no que diz respeito ao desenvolvimento social (Tavares, *et al.*, 2007).

Com dois anos, sensivelmente, a criança já tem esboçado um conjunto de respostas perante o contexto social e cultural em que se integra, para começar a formar o que se designa por personalidade – permanentemente moldada pelas ações de agentes externos, como o pai e a mãe (*ibidem*).

Os dois anos são uma idade que se pode considerar de conflito, uma vez que a criança vive entre a necessidade de afeto e a necessidade cada vez maior de independência. Como afirmam Papalia, Olds e Feldman (2001, p. 169) “os terríveis dois anos são uma manifestação normal da necessidade de autonomia” o que proporciona um período de oposição em duas áreas principais: nas brincadeiras (demolir e construir) e na alimentação (repugnância e preferências por alimentos) (Bouffard, 1982, citado por Dias, Correia, & Marcelino, 2013).

1.3. SER EDUCADOR EM CONTEXTO CRECHE

O educador de infância é o elemento chave dentro de uma sala de creche; o seu trabalho é fundamental para a qualidade da resposta educativa e do cuidado a todas as crianças (Matos, Silva, Neves, Martins, & Tavares, 2010, p. 43).

As alterações na estrutura familiar e as imposições laborais atuais das famílias levam a que cada vez mais estas recorram às Creches como resposta às suas necessidades. Este fator fez com que o número de Creches em Portugal aumentasse, bem como o número de profissionais nesta valência (Conselho Nacional de Educação, 2011).

A Creche surge então como uma “resposta social, onde a criança deve ser acolhida, amada e respeitada na sua originalidade e ajudada a crescer harmoniosamente” (Rocha, Couceiro, & Madeira, 1996, p. 5). É, por isso, fulcral que estejamos sensibilizados para

as necessidades das crianças na primeira infância, pois só assim conseguiremos promover um ambiente seguro e adequado, capaz de gerar relações de confiança e afinidade, dando uma resposta de qualidade às crianças e às suas famílias.

Ao longo das quinze semanas da PES tentei criar com cada uma das crianças uma estreita ligação por forma a fazê-las sentirem-se felizes e seguras na minha presença, promovendo momentos de interação diferenciada. Um dos momentos que recordo foi um dos dias em que,

[...] fiquei responsável por deitar e aconchegar as crianças para a hora da sesta. Foi sem dúvida um momento de grande cumplicidade. Os sorrisos, o dar a chupeta, o ajeitar o lençol, o passar a mão pela cabeça, são momentos em que estamos com as crianças uma a uma, sem grande agitação, que convidam à criação de laços afetivos. (Reflexão 6, Creche – Anexo 2)

Para Papalia, Olds e Feldman (2001, p. 270) “O elemento mais importante nas creches é [...] a educadora de infância, a qual exerce uma forte influência nas crianças que tem a seu cuidado”. Aprendi o quão importante é ser calorosa e atenciosa com cada uma das crianças por forma a criar um ambiente acolhedor, pautado por atitudes responsivas.

Segundo Portugal (2012), desenvolver um trabalho qualitativamente superior em Creche exige conhecimentos específicos e uma planificação adequada, assente no conhecimento do desenvolvimento e aprendizagem nos primeiros anos de vida e das finalidades de todo o trabalho em Creche. Exige ainda,

[...] atitudes de respeito, compreensão e empatia, muita flexibilidade para responder às necessidades de cada criança e família, reflexão crítica e questionamento continuado de práticas, indispensáveis à inovação na resolução de problemas (*ibidem*, p. 13).

Uma das ferramentas essenciais ao longo da PES foi a reflexão diária feita com a minha colega. Juntas questionávamos comportamentos por nós adotados e refletíamos sobre os mesmos de forma continuada. Schön (2000) fala-nos do profissional “prático reflexivo” que se reflete nas três fases da intervenção: reflexão para a ação (atividades prospetivas), reflexão na ação (atividades interativas) e reflexão sobre a ação (atividades retrospectivas). Ao longo das semanas fui constatando que a confrontação entre o pensamento e a ação através da reflexão é sempre a base para uma nova prática pedagógica de maior qualidade. A reflexão deve, por isso, ser um processo contínuo e sistemático, envolvendo todas as fases do processo educativo (Simões, 2004).

Constatei que o educador deve estar em permanente formação e aprendizagem para poder responder de forma consciente e refletida às solicitações diárias das crianças, reestruturando a sua ação pedagógica, atendendo às inúmeras situações decorrentes da heterogeneidade do grupo de crianças que acompanha e das exigências da sociedade em que estas estão inseridas.

Como afirma Freire (1996, p. 34) “a formação é um fazer permanente que se faz constantemente na acção. Para se ser, tem que se estar sendo”. Acredito que a prática diária do educador deve levá-lo a refletir e intervir em diferentes dimensões do quotidiano das crianças em contexto de Creche, nomeadamente as que apresento de seguida (observação e planificação; organização do espaço e dos materiais; organização do tempo- a rotina; interações e documentação pedagógica).

1.3.1. Observação e planificação

Constatei ao longo da PES que a observação e a planificação são duas dimensões de enormíssima relevância em contexto de Creche. Encontram-se aglutinadas neste tópico, pois considero-as indissociáveis. Só observando e conhecendo o contexto podemos intervir nele de forma consciente e responsável, planificando em conformidade com o que conhecemos de cada criança do grupo, respeitando as suas singularidades.

Observar e escutar as crianças são duas ações essenciais que tornam possível ao adulto conhecer e aprender mais sobre cada criança e, conseqüentemente, garantir que está mais preparado para planear, estimular e responder aos interesses e necessidades individuais não só da criança, mas também da sua família (Parente, 2012).

Como referi na primeira reflexão semanal de contexto Creche:

É essencial que conheçamos bem o grupo, sabendo identificar necessidades, interesses e capacidades com o objectivo de desenvolver uma prática pedagógica em creche mais consciente e intencional, proporcionando o bem-estar integral das crianças. (Reflexão 1, Creche – Anexo 3)

Sempre foi minha ambição observar e fazer uma escuta ativa das crianças, estando atenta a comportamentos, tendo em vista a realização de planificações contextualizadas e significativas para estas. Exemplo disso foi a proposta educativa realizada na 12ª semana, em que planeámos a exploração de caixas de papelão. Como referi na reflexão da respetiva semana:

Nas semanas anteriores reparámos que algumas crianças tinham interesse em colocar-se dentro das caixas de arrumos dos brinquedos, e por isso mesmo decidimos pegar na ideia dos “presentes” da estória [*Já é Natal?*] e disponibilizar caixas de papelão para que pudessem explorar a noção de corpo no espaço, encher e esvaziar/pôr dentro e tirar para fora. (Reflexão 12, Creche – Anexo 4)

Nesta experiência educativa as crianças tiveram oportunidade de explorar as caixas de papelão de diversas formas, mostrando-se envolvidas e entusiasmadas: colocaram-se dentro de caixas maiores e mais pequenas, sozinhas (Figura 5, Figura 6) ou acompanhadas por um colega (Figura 7); passaram através delas, como se de túneis se tratassem (Figura 8); colocaram-nas na cabeça (Figura 9), etc.



Figura 5 - MP. dentro de uma caixa



Figura 6 - MJ. a dentro de uma caixa



Figura 7 - MP. e MJ. dentro de uma caixa



Figura 8 - MT. A passar através de uma caixa



Figura 9 - B. a colocar uma caixa na cabeça

O facto de termos observado e planificado em conformidade com o interesse que víamos que as crianças estavam a sentir (através do comportamento que manifestaram, colocando-se dentro das caixas de arrumos dos brinquedos) fez com que se envolvessem por bastante tempo na proposta educativa, uma vez que estavam a realizar aprendizagens significativas a partir de uma planificação devidamente contextualizada.

Para uma intervenção consciente, o educador tem de conhecer muito bem cada criança do grupo, de modo a proporcionar momentos de qualidade, ricos ao nível do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Assim, quando o educador planeia a sua intervenção de acordo com o grupo de crianças e os seus interesses e necessidades

está a promover experiências educativas com sentido, porque as necessidades básicas estão a ser asseguradas.

A criança é um ser ativo, capaz de construir conhecimentos sobre si própria e sobre o que a rodeia, absorvendo e integrando cada experiência vivida, passando esta a fazer parte da sua maneira de sentir e pensar o mundo (Portugal, 2012). Descobri, então, que a ação do educador deve ser centrada na criança, assegurando a prossecução das finalidades educativas em Creche, promovendo o bem-estar da criança e procurando que esta se desenvolva ao nível dos diferentes domínios, assegurando o seu desenvolvimento global e harmonioso, e tendo em vista a sua autonomia e participação ativa na sociedade. Como referi na reflexão 7:

[...] até agora, não demonstrávamos na planificação a ideia fulcral de que a criança exerce um papel ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem desde os primeiros anos de vida, focalizando a planificação maioritariamente para o nosso papel, e não para o da crianças.

Pensarmos na ótica da criança e fazer transparecer isso nas planificações não é, de todo, fácil, mas a aprendizagem é um processo contínuo e enquanto futuras profissionais na área da educação temos de estar recetivas a ideias que façam prevalecer o papel ativo da criança [...]. (Reflexão 7, Creche – Anexo 5)

Ao longo do semestre fui aprendendo que o educador deve criar oportunidades enriquecedoras e desafiantes para que a criança se desenvolva globalmente e em harmonia, nunca esquecendo que esta faixa etária é, por excelência, um período de crescimento diário, de desenvolvimento a todos os níveis e de aprendizagens fundamentais para as etapas futuras. As experiências que se proporcionam às crianças na primeira infância devem, portanto, ser alvo de uma cuidada e constante reflexão de modo a promover aprendizagens significativas.

Uma das propostas educativas realizadas na 6ª semana foi exemplo disso mesmo – da reflexão que devemos sempre fazer, até aquando da escolha de uma história para ler em voz alta às crianças. A escolha nessa semana recaiu sobre *A História de uma nuvem* de António Torrado. Como referi na reflexão 6:

[...] decidimos ir à procura de uma estória que achássemos ser adequada ao grupo de crianças. Os critérios iam ao encontro do que já nos fora dito num dos módulos da UC de Didática da Educação de Infância- Creche, atendendo à extensão, vocabulário, sintaxe e ilustração da estória.

[...] decidi recorrer à gesticulação para alguns dos momentos da estória.

Ao fazer gestos estou a dar oportunidade à criança que os faça por imitação. E através da imitação as crianças “aprendem a representar com o seu próprio corpo e a sua própria voz aquilo que sabem sobre o mundo” (Hohmann, Banet, & Weikart, *A Criança em Acção*, 1992, p. 224). (Reflexão 6, Creche – Anexo 2)

Nesta proposta educativa de grande grupo (Figura 10), através da leitura da história pude verificar que algumas crianças já imitavam algumas ações por mim efetuadas, nomeadamente,

[...] dizendo “não, não, não” e abanando a cabeça nos momentos em conformidade com a estória. Notámos, talvez por isso, uma maior interação do grupo durante a estória esta semana, uma vez que muitas das crianças já dizem “não, não, não” e/ou abanam a cabeça. (Reflexão 8, Creche – Anexo 6)



Figura 10 - Crianças a participarem no conto de “ A História de uma nuvem ”

Quando os adultos dão às crianças oportunidade de imitar as suas ações estão a incentivar a que estas deem início ao *faz de conta* (Hohmann, Banet, & Weikart, 1992).

Outro aspeto que descobri e achei relevante na planificação de propostas educativas no contexto de Creche foi a importância da repetição. A repetição permite à criança compreender e transformar o mundo em que está inserida. Dando à criança a oportunidade de repetir propostas educativas estamos a permitir que esta explore de diferentes maneiras, esgote possibilidades de “como fazer”, dando-lhe possibilidade para se conhecer, se expressar, compreender e dar significado ao que a rodeia.

Exemplo disso foram algumas das experiências educativas por nós propostas, nomeadamente a exploração de sacos com espuma.

Dê-mos espaço e tempo às crianças para que fossem explorando os sacos [com espuma] (Figura 11, Figura 12 e Figura 13) à medida que estes lhes iam despertando curiosidade. Pudemos acompanhar a exploração que foi feita pelas crianças (algumas de forma mais exaustiva, outras nem tanto), uma vez que cada uma de nós estava perto de um dos sacos. (Reflexão 7, Creche – Anexo 5)

[...] puderam explorar [...] dois sacos de espuma que colamos novamente ao chão (Figura 14, Figura 15 e Figura 16). Um com estrelas roxas, vermelhas e azuis, e outro com tampas de iogurte verdes e roxas. A inclusão destes elementos nos sacos funcionou como fator surpresa e estimulador do desenvolvimento da motricidade global e fina. (Reflexão 8, Creche – Anexo 6)



Figura 11 - MP. a explorar saco com espuma



Figura 12 - M. a explorar saco com espuma



Figura 13 - R. a explorar saco com espuma



Figura 14 - MJ. a explorar saco com espuma e tampas



Figura 15 - B. a explorar saco com espuma e tampas



Figura 16 - MT. a explorar saco com estrelas de eva

A importância da repetição foi sendo por mim constatada ao longo das semanas de prática.

Como referi na reflexão 9:

[...] achamos que é importante dar tempo à criança. Hoje não teve curiosidade, mas amanhã ou depois já poderá ter, daí também a importância de repetirmos atividades, embora com algumas variantes para procurar continuar, de alguma maneira, a ser desafiante para as crianças que exploram todos os dias de uma forma mais exaustiva. (Reflexão 9, Creche – Anexo 7)

Com esta experiência educativa aprendi que é essencial que o educador tenha presente a ideia de que “A observação, a repetição, a imitação e a experimentação permitem à criança situar-se perante si própria e perante os outros” (Dias & Correia, 2012, p. 4), sendo capaz de criar “contextos de aprendizagem significativos” (*ibidem*) em que tal seja exequível, tal como referi na reflexão da penúltima semana:

É importante que, enquanto futuras educadoras, tenhamos presente a ideia de que as crianças devem ter a possibilidade de repetir experiências educativas (explorações, jogos...) tantas vezes quanto desejarem [...]. (Reflexão 14, Creche – Anexo 8)

1.3.2. Organização do espaço e dos materiais

Outra das dimensões que fui constatando ser fulcral em contexto de Creche foi a organização do espaço e dos materiais na sala de atividades, uma vez que é lá que a criança passa grande parte do seu tempo, devendo ser, por isso, devidamente refletida e repensada ao longo do ano tendo em conta o desenvolvimento e as aprendizagens que as crianças vão efetuando.

O espaço em Creche deve ser organizado considerando os interesses das crianças e as necessidades de todos os intervenientes (crianças, famílias e educadores), isto é, atendendo ao que é importante para o seu desenvolvimento de acordo com a faixa etária e com as características das próprias crianças.

No espaço físico a criança consegue estabelecer relações entre o mundo que a rodeia e as pessoas, transformando-o num “pano de fundo no qual se inserem emoções” (Horn, 2004, p. 28). Esta qualificação do espaço físico é que o transforma num ambiente educativo.

Os educadores devem organizar e equipar o ambiente da sala de atividades de maneira,

[...] a proporcionar às crianças conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, a oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem activa [...]. O mobiliário e os materiais são, em muitos casos, orientados e dimensionados para a criança, proporcionam conforto e são adequados tanto para as crianças como para os educadores (Post & Hohmann, 2003, p. 100).

É essencial que as crianças tenham ao seu alcance diversos objetos interessantes, com diferentes texturas, com o objetivo de criar desafios diversificados que facilitem aprendizagens, provoquem a curiosidade, potencializem a autonomia e as relações interpessoais positivas (Portugal, 2012). Para que as crianças possam, livremente, escolher o que querem fazer e com o que querem brincar é necessário que os materiais “criem oportunidades, sejam responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17). Neste sentido, todos os materiais devem ser “cuidadosamente escolhidos, de forma a serem responsivos à pluralidade de experiências que se deseja que a criança possa viver” (*ibidem*). Torelli e Durret (1998, citados por Post & Hohmann, 2003, p. 99) referem mesmo que as Creches “devem proporcionar a bebés e crianças de tenra idade ambientes [...] que apoiem o jogo centrado na criança, iniciado pela criança e facilitado pelo educador”.

O ambiente de Creche não é, nem nunca deverá ser, definitivo. Portugal (1998, p. 204) afirma mesmo que "Planear, arranjar, avaliar e reorganizar é um processo contínuo na busca da qualidade e daquilo que melhor se adequa às crianças em questão".

Na sala de Creche onde realizámos a nossa PES fizemos (eu e a minha colega) algumas alterações ao nível do material disponível para as crianças brincarem. Um exemplo disso é por mim descrito na reflexão 7:

As três garrafas com espuma juntaram-se às garrafas que já tínhamos levado a semana passada (com milho, nozes e castanhas) num dos compartimentos de um móvel que se encontra na sala, dentro de uma caixa aberta, disponível e ao alcance das crianças. As garrafas tornaram-se objetos de exploração ativa em tempo de brincadeira livre. (Reflexão 7, Creche – Anexo 5) (Figura 17, Figura 18 e Figura 19)



Figura 17 - G. a explorar garrafas sensoriais



Figura 18 - MJ. a explorar garrafas sensoriais



Figura 19 - Mi. a explorar garrafas sensoriais

O educador, ao disponibilizar os materiais ao alcance das crianças, está automaticamente a refletir a crença na competência da participação ativa destas, demonstrando que acredita nas suas competências – “na capacidade de...”-, que potencializa a autonomia destas, que acredita ser importante “criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 93).

Deve ser dada à criança a liberdade de escolha, uma vez que esta facilita e é promotora de interação entre pares (Figura 20 e Figura 21), exploração de objetos, assim como estimula a imaginação e criatividade. Conforme referem Hohmann, Banet e Weikart (1992, p. 51)

A sala precisa de espaço de arrumação visível e acessível às crianças. As crianças precisam de espaço para que aprendam com as suas próprias acções, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos. O arranjo deste espaço é importante, porque afecta tudo o que a criança faz.



Figura 20 - Mi. e J. a interagirem durante exploração de garrafas sensoriais



Figura 21 - MJ., MP., J. e Mi a interagirem durante exploração de garrafas sensoriais

Segundo Freire (1986, citado por Horn, 2004, p. 37) “o espaço é o retrato da relação pedagógica”, ou seja, é nele que as interações ocorrem, marcando as descobertas e o crescimento dos intervenientes. É palco do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e observando a sua arrumação e organização é possível identificar o modo como se relacionam crianças e adultos.

1.3.3. Organização do tempo- a rotina

A rotina mostrou ser outra das dimensões de elevada importância em contexto Creche, na medida em que exerce um papel fulcral na segurança e no conforto de cada criança. Aprendi que a rotina oferece à criança uma estrutura de acontecimentos do dia que esta consegue seguir e compreender, isto é, permite que a criança possa antecipar os acontecimentos que se vão seguir, promovendo a sua segurança e autonomia. Como referi na reflexão 1:

[...] é essencial a existência de diferentes momentos do dia que vão ao encontro das necessidades básicas das crianças nos primeiros anos de vida. Para tal é estabelecida uma rotina diária de modo a responder a essas mesmas necessidades e promovendo as aprendizagens significativas [...]. (Reflexão 1, Creche – Anexo 3)

A rotina diária deve, portanto, ser previsível – organizada e consistente – mas tem de permitir a flexibilidade e adaptação para conseguir acomodar as necessidades de cada criança individualmente. A previsibilidade e a flexibilidade juntas poderão parecer palavras paradoxais, no entanto são indispensáveis para a construção de um dia calmo, centrado na criança.

A rotina do grupo de crianças com quem desenvolvi a minha PES respeitava estas premissas, estando organizada por horários consistentes, mas flexíveis que respeitavam a

individualidade de cada criança. Um exemplo claro disso era o momento de higiene (anterior ao momento do repouso) em que observávamos as crianças e começávamos por mudar a fralda àquelas que demonstravam estar mais impacientes por terem mais sono, para estas poderem ir mais rapidamente descansar.

Zabalza (1998, p. 52) afirma que “as rotinas desempenham, de uma maneira bastante similar aos espaços, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem”. As rotinas atuam como sendo “organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e permitem o domínio do processo a ser seguido” (*ibidem*). Desta forma, o quotidiano passa a ser previsível, trazendo este aspeto benefícios no que respeita à segurança e autonomia das crianças.

Considero agora “óbvia a necessidade de pensar acerca de processos educativos de organização temporal” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17). O educador deve aprender a responder ao horário personalizado de cada criança e, em simultâneo, desenvolver “um horário global que se adapte tanto quanto possível a todas as crianças do grupo” (Post & Hohmann, 2003, p. 195), pois quando o horário diário é previsível e as rotinas são estruturadas e vividas com tranquilidade, é mais provável que as crianças se sintam seguras e confiantes, capazes de realizar as suas ações e pôr em prática as suas ideias.

Segundo a metodologia High/Scope - metodologia base da Instituição - “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” proporcionando, assim, oportunidades de aprendizagem ativa (Post & Hohmann, 2003, p. 194). Portanto, quando falamos em desenvolver um trabalho com um grupo de crianças em contexto de Creche não nos podemos limitar apenas aos momentos de “atividade dirigida”, mas a todos os momentos da rotina, porque “na creche há que pensar que o principal não são as actividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de actividades livres” (Portugal, 2000, p. 88), uma vez que “as experiências do dia-a-dia das crianças são a matéria-prima do seu crescimento” (Evans & Ilfield, 1982, citado por Post & Hohmann, 2003, p. 193).

1.3.4. Interações

No contexto de Creche são várias as interações que se podem estabelecer entre os diferentes intervenientes, nomeadamente: educador - criança; criança – criança; assistente operacional - criança; pais/encarregado de educação - criança; educador – pais/encarregado de educação; ou interação da criança com os materiais. Contudo, neste tópico, e devido às minhas vivências no âmbito da PES, vou-me centrar com maior relevância na interação educador – criança.

Portugal (2011, p. 53) defende que “Interações, cuidados de rotina, actividades livres e jogo, estando o adulto sempre disponível [...]” são a base do desenvolvimento curricular em contexto Creche, “sem esquecer a importância do estabelecimento de relações colaborativas, “alianças” com as famílias” (*ibidem*). É, portanto, indispensável que se criem relações estáveis e consistentes entre as pessoas que cuidam da criança ao longo da primeira infância.

As interações adulto-criança com empatia genuína criam condições favoráveis à autonomia das crianças, uma vez que estas têm tendência a sentir-se mais seguras e capazes para por em prática as suas ideias. Contudo, uma “pedagogia da autonomia” exige do adulto também o “conhecimento de quando intervir de forma a criar múltiplas zonas de desenvolvimento próximo, respeitando, simultaneamente, as diferenças psicológicas, sociais e culturais das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 18). Ou seja, as interações que estabelecemos com as crianças devem ser assentes no conhecimento que temos destas e do seu desenvolvimento, atendendo sempre às suas singularidades.

Segundo Post & Hohmann (2003, p. 61) as “crianças precisam de ser tratadas com muito cuidado e um profundo respeito”, pois só assim conseguem “desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia” e investir as suas energias na “tarefa da exploração sensorio-motora, a partir da qual constroem uma compreensão do seu mundo social e físico”, tendo “oportunidade de formar ideias saudáveis sobre si próprios e sobre os outros” (*ibidem*).

Tendemos a interagir de uma forma muito física, pois sabemos que “segurar, tocar, abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente e estar ao alcance do olhar e da mão é fundamental” para as crianças nestas faixas etárias, uma vez que “experimentam tudo e todos de um modo sensorial e activo” (Post & Hohmann, 2003, p. 69). Nas duas

primeiras reflexões evidenciei de uma forma mais relevante a importância que dava à interação que estabelecia com as crianças.

À medida que [as crianças] iam acordando a educadora pediu que nos dirigíssemos até elas, para que se fossem habituando à nossa presença na sala e para que se mantivessem em repouso, enquanto a maioria das crianças não acordasse. Foi um momento muito ternurento, com muitas trocas de sorrisos. Segundo Papalia, Olds, & Feldman (2001, p. 236) o sorriso “acciona um ciclo de confiança e afecto. Os adultos respondem com um sorriso e o sorriso do bebé expande-se.” (Reflexão 1, Creche- Anexo 3)

Na terça-feira [...] tive uma alegre surpresa logo pela manhã. Uma das crianças, ao chegar acompanhada pelo pai à sala despede-se deste e dirige-se a mim com um sorriso na cara. Fiquei tão, mas tão feliz. As crianças nunca estranharam muito a nossa presença na sala, mas este momento em particular fez-me sentir que já nos reconhecem como parte integrante do grupo. (Reflexão 2- Anexo 9)

Num dos dias em particular, o facto de apenas cinco das catorze crianças do grupo irem à Creche fez com que conseguisse efetivamente dar atenção e interagir com todas as crianças de uma forma mais plena e relaxada. Como referi na reflexão 4:

Foi um dia que decorreu mais dedicado às atividades de carácter livre e proporcionou um acompanhamento e uma interação mais próximas de cada uma das crianças [...]. A valorização da interação é uma das dimensões principais do quotidiano pedagógico no contexto creche, uma vez que oferece bases consistentes para a exploração, comunicação e significação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). (Reflexão 4, Creche- Anexo 10)

1.3.5. Documentação Pedagógica

Ao longo das reuniões semanais com a professora orientadora fomos refletindo e aprofundando conhecimentos sobre documentação pedagógica, particularmente dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Confesso que eram palavras novas associadas a este contexto em particular, mas ao longo do semestre fomos sendo encorajadas a experimentar fazê-lo. Para Gandini e Goldhaber (2002, p. 150)

A documentação constitui uma ferramenta indispensável para que os educadores possam construir experiências positivas para as crianças, [...] serve para confirmar algo que nós consideramos relevante: dar prova disso e comunicá-lo.

Fomos tentando documentar pedagogicamente, essencialmente através de registos fotográficos, as evoluções e as aprendizagens das crianças em contexto, de modo a comunicar com estas e também com os pais e familiares quando estes as iam levar/buscar à sala de atividades. Na reflexão 9 mencionei que:

[...] fizemos um pequeno exercício de documentação pedagógica que consistiu em dispormos ao alcance das crianças alguns dos registos fotográficos (Figura e Figura 26) que efetuámos durante a exploração dos sacos e das garrafas com espuma, na tentativa de comunicarmos com as crianças, e quem sabe com os pais, o que estas fizeram em contexto, em propostas de experiências educativas por nós orientadas no seguimento da leitura do conto “A História de uma nuvem” de António Torrado. (Reflexão 9, Creche – Anexo 7)



Figura 22 - Mi. e GA. a observarem as fotos da exploração



Figura 23 - MF. e B. a observarem as fotos da exploração

Com este exercício de documentação pedagógica as crianças reconheceram-se e apontaram para os colegas, interagindo tocando-se e sorrindo umas para as outras. Para que isto acontecesse foi importante que tivéssemos posto a documentação ao alcance destas.

Parente (2012, p. 15) refere que,

Documentar é mais do que realizar observações e recolher registos das mesmas. A documentação é uma forma de narrar as experiências e actividades que a criança realiza no quotidiano da creche que torna possível escutar a criança, observar e registar o seu processo de aprendizagem através de anotações, descrições, fotografias, realizações, de registos áudio e vídeo.

Os exercícios de documentação pedagógica que fomos fazendo tornaram-se grandes aliados das tentativas de avaliação que fomos realizando, como demonstrei na reflexão 7:

A avaliação que fizemos de algumas das crianças foi recorrendo a registos de vídeo e fotos que tivemos a oportunidade de efetuar durante as diferentes experiências educativas realizadas. Sem dúvida que a documentação pedagógica é uma importante estratégia para compreender e apoiar a avaliação das aprendizagens realizadas pelas crianças. (Reflexão 7, Creche- Anexo 5)

De seguida apresento dois excertos de duas das grelhas por nós criadas a propósito dos exercícios de avaliação por nós conseguidos até à altura (Figura e Figura 26).

Recolha de dados para avaliação - 25 de Novembro de 2013



	De que forma as crianças exploram os blocos de gelo?	Como reagem as crianças ao frio?
F	- Tocando com uma das mãos.	- Retirando de imediato a mão
Ga	- Tocando com a mão esquerda. 	
J	- Agarrando um bloco com ambas as mãos fora do tabuleiro e fazendo-o deslizar entre as mãos. 	- Batendo palmas; - Batendo com as mãos na manga plástica.

Figura 24 - Excerto de uma das primeiras grelhas criadas para o exercício da avaliação

Recolha de dados e avaliação – 6 de janeiro de 2013



	De que forma as crianças colocam as diferentes peças de roupa?
C	<p>Descrição:</p> <p>- Segurando na imagem do casaco com as duas mãos movimenta-a e fá-la deslizar até a colar na cabeça da representação da figura humana.</p>  <p>Avaliação:</p> <p>- Manipula e segura a imagem com destreza e consegue cola-la no velcro.</p>
F	<p>Descrição:</p> <p>- Segurando na imagem do gorro com as duas mãos movimenta-a e fá-la deslizar até a colar na cabeça da representação da figura humana.</p> <p>- Segurando na imagem do vestido com a mão esquerda, movimenta-a e cola-a na figura humana.</p>  <p>Avaliação:</p> <p>- Manipula e segura a imagem do gorro e do vestido, colando-as nos sítios correspondentes.</p>

Figura 25 - Excerto de uma das últimas grelhas criadas para o exercício da avaliação

Enquanto inicialmente apenas recolhíamos dados para avaliação - descrevendo muito sucintamente aquilo que observávamos das crianças aquando das propostas educativas - mais tarde passámos a recolher dados e a avaliar as crianças logo de seguida – recorrendo a uma descrição mais pormenorizada daquilo que tínhamos observado e fazendo de seguida uma avaliação baseada no conhecimento que tínhamos do desenvolvimento e aprendizagem das crianças desta faixa etária.

Refletindo sobre o meu percurso de PES em contexto Creche identifiquei as interações das crianças com os materiais como foco de interesse. Procurei aprofundar este ponto com a realização do ensaio investigativo que apresento no capítulo seguinte.

Capítulo II: Interações das crianças com os materiais nos momentos de *brincadeira livre*

Neste segundo capítulo do relatório apresento o ensaio investigativo feito no decorrer da PES em contexto Creche sobre as interações que duas crianças (uma com 24 meses, outra com 22 meses) estabeleceram com os materiais da sala, durante os momentos de *brincadeira livre*.

Ao longo das semanas da PES em contexto Creche fui observando as interações das crianças com os materiais (que estavam presentes na sala de atividades) em vários momentos do dia e fui constatando que as faziam de diversas formas. Foi emergindo, assim, o meu interesse em descobrir mais acerca das interações que as crianças com 1-2 anos estabelecem com os materiais, levando-me a escolher a problemática “Interações das crianças com os materiais nos momentos de *brincadeira livre*” para a concretização deste ensaio investigativo. Querendo saber “Quais as interações que as crianças Mi. e B. estabelecem com os materiais nos momentos de *brincadeira livre*, na sala 1 ano?” defini como objetivos (i) caracterizar os materiais com que as crianças Mi. e B. estabelecem interação durante os momentos de *brincadeira livre* na sala 1 ano; (ii) identificar as interações que as crianças Mi. e B. estabelecem com os materiais durante os momentos de *brincadeira livre* na sala 1 ano e (iii) refletir sobre as interações das crianças com os materiais em contexto Creche.

Este capítulo apresenta-se, assim, dividido em três partes essenciais: a fundamentação teórica da temática em estudo; a metodologia de investigação (problema, contexto de investigação, participantes, instrumentos de recolha e análise de dados e procedimentos); e, por fim, a apresentação e discussão de resultados.

2.1. BRINCAR NA CRECHE – A INTERAÇÃO COM OS MATERIAIS

Considerando a questão de partida, procurei, neste enquadramento teórico, aprofundar temas que servirão de apoio para a interpretação dos resultados obtidos. Primeiramente abordarei o desenvolvimento e a aprendizagem na primeira infância e as interações com os materiais e, de seguida, desenvolvo a temática dos tempos e espaços para a *brincadeira livre* na Creche, uma vez que foi o momento da rotina das crianças em que procedi à observação e recolha de dados.

2.1.1. Desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância e as interações com os materiais

Na primeira infância, o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem, essencialmente,

[...] 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 (Dias & Correia, 2012, p. 4).

Por esta razão torna-se importante que, em contexto de Creche, as interações entre as crianças, com os adultos e com os materiais sejam valorizadas. No que respeita aos materiais a sua exploração exige a aquisição da preensão visualmente dirigida e a coordenação óculo-manual para que a criança consiga apanhar, segurar e voltar objetos (Garvey, 1992).

Marcada por uma inteligência prática aplicada à resolução de problemas, na primeira infância a criança procura um brinquedo, agarra uma bola ou atira um objeto, aprendendo

[...] fazendo, coordenando os sentidos, ações e sentimentos. Observa, alcança, leva à boca, cheira, manipula, imita... pessoas e/ou objetos que lhe despertam a atenção. É nesta constante interação com o mundo físico e social que [...] Descobre como deslocar-se, como segurar e manipular objetos, como comunicar com as pessoas que a rodeiam, como responder a diferentes estímulos (Dias & Correia, 2012, pp. 2-3).

A criança aprende, portanto, a partir da ação do próprio corpo, construindo o seu conhecimento e estabelecendo significados através das interações constantes com o mundo que a rodeia (Barbosa & Richter, 2009) através dos seus cinco sentidos. Uma vez que as crianças crescem e mudam rapidamente, precisam de um ambiente dinâmico, com materiais que proporcionem os desafios que procuram diariamente (Post & Hohmann, 2003).

Para apoiar esta vontade natural de exploração sensorial, que as crianças até aos 3 anos têm, o educador de infância deve incluir diversos tipos de materiais na Creche (materiais aromáticos, materiais sonoros, “materiais para tactear, para levar à boca, para provar e observar”, incluindo materiais de desperdício - por exemplo: caixas de sapatos, cilindros de cartão do papel higiénico - e materiais naturais - por exemplo: lã, areia, folhas de árvores) de modo a que a criança possa explorar mais do que “brinquedos de plástico, que têm atração sensorial reduzida” (*ibidem*, p-114-115). Deve, ainda, disponibilizar materiais versáteis – materiais cujo uso não está preestabelecido ou estritamente limitado

a apenas uma ação/objetivo (por exemplo: conjunto de blocos) - e diversificados em termos de texturas.

O facto de as crianças terem disponíveis materiais versáteis faz com que os explorem e manipulem de forma adequada ao seu nível de desenvolvimento. Segundo Post e Hohmann (2003) estes materiais podem ser: **bolas** – as crianças gostam de impulsioná-las e gatinhar/caminhar atrás delas à medida que vão rolando; **veículos e animais com rodas** – estáveis e fáceis de segurar, com rodas ou rolamentos grandes são fáceis de colocar em andamento; **espelhos** – as crianças procuram tocar e brincar com os seus reflexos no espelho, podendo mesmo “conversar” com eles – o que lhes permite olhar para si próprios e para os seus companheiros de brincadeira refletidos a partir de variados ângulos; **bonecos de pano e animais de peluche** (pequenos, macios e laváveis) - pois as crianças apreciam sentir uma coisa fofa; **livros de pano e de cartão** (pequenos e duros, de manipulação fácil, com imagens simples, vivas com contraste de pessoas, animais ou objetos que lhes sejam familiares) - oferecem às crianças pequenas as suas primeiras experiências no domínio da literacia; **blocos leves** – as crianças gostam do desafio de empilhar ou tentar fazer uma torre, sendo que o som e a visão da construção e destruição são igualmente gratificantes; e, por fim, **recipientes abertos**- a criança pode agarrá-los facilmente e explorá-los com a boca.

A bola é considerada um material universal, carregado de magia, podendo ser feita dos mais diversos materiais (por exemplo: tecido, jornal, madeira, borracha ou plástico), oferecendo múltiplas oportunidades de interação e desenvolvimento de habilidades (Ministério da Educação, 2012). Kishimoto (2010, p. 5) diz ainda que é um material ótimo “para apertar, conhecer a textura, cor, deixar cair”.

Os objetos domésticos, de uso diário, também são materiais importantes para ampliar as interações da criança. Objetos feitos de materiais naturais ou de metal, como escova de dentes, pente, argolas, porta-chaves com chaves, bolas de tecido, madeira ou borracha, etc. servem para a exploração livre da criança (Kishimoto, 2010) e para o seu auto conhecimento.

Post e Hohmann (2003, p. 29) afirmam que as Creches apoiam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na primeira infância se tiverem “materiais variados, seguros, adequados, desafiantes e acessíveis à exploração das crianças”. Um objeto desconhecido

desencadeia na criança uma série de possibilidades de contacto e de compreensão das suas características (textura, tamanho, forma, cor, sabor) e leva a uma conceção do mundo físico e das suas propriedades (Roque & Rodrigues, 2005). Quando a criança encontra um padrão de ação, na sua interação com o objeto, tem tendência para o repetir, não só pelo prazer que a experiência lhe dá como também para “pôr à prova e alargar as suas consequências imediatas” (*ibidem*, p. 45). Santos (1997, p. 46) defende que ações como

[...] olhar, pegar, levar à boca, sentir, explorar e manipular, mais ou menos desordenado e aparentemente repetitivo [...] vai, progressivamente e rapidamente, dando lugar a comportamentos cada vez mais variados, controlados e inventivos.

É a partir das interações (tanto com materiais, como com adultos/pares) que as crianças vão construindo conhecimento sobre movimento, comunicação, objetos, noções de quantidade e de número, de espaço e de tempo (Post & Hohmann, 2003). Atentando nesta capacidade da criança se desenvolver e aprender através das interações com o meio que a rodeia, é fulcral que exista um espaço com uma panóplia de materiais “com os quais seja capaz de imaginar, criar e construir” (Horn, 2004, p. 19). Portugal (2012, p. 9) partilha desta opinião, referindo mesmo que as crianças “necessitam de amplas oportunidades para experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras” em momentos dirigidos pelo educador (por exemplo, uma proposta educativa em que o educador leva diferentes tipos de papéis para as crianças explorarem) e/ou em momentos de *brincadeira livre* em que as crianças têm total liberdade de escolha, segundo as suas necessidades e inclinações.

2.1.2. Os tempos e os espaços para a *brincadeira livre* na Creche

Para manter o seu bem-estar, a criança em idade de Creche precisa de cuidados que respondam às suas necessidades básicas e vitais, nomeadamente a alimentação, o descanso e a higiene. Para tal, o educador organiza o dia-a-dia em Creche segundo uma rotina, atendendo aos interesses e necessidades das crianças. Segundo Oliveira-Formosinho (2007) podemos definir rotina como sendo uma sequência de momentos ricos em experiências educativas, num espaço onde crianças e adultos interagem de forma positiva. A rotina inclui momentos como a “chegada e partida, a hora das refeições, o tempo de cuidados corporais, de escolha livre, de grupo e de exterior” (Moreira & Teixeira, 2009, p. 17).

Com a vivência da rotina as crianças começam a perceber a sequência dos acontecimentos, possibilitando-lhes a organização de um esquema mental que lhes permite saber o que vai acontecer ao longo do seu dia (Zabalza, 1992). Como referem Post e Hohmann (2003, p. 196) “À medida que vivem os rituais e as repetições de uma programação diária consistente, bebês e crianças ganham, um sentido de continuidade e controlo”. Esta percepção faz com que se sintam seguros no ambiente em que se encontram, pois sabem, por exemplo, que a seguir ao almoço fazem a sesta e que depois desta é tempo de irem lanchar. Segundo os autores supracitados (2003, p. 195),

Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebês e as crianças se sintam seguros e confiantes. Saber o que vai acontecer no momento seguinte [...] ajuda as crianças a sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia.

Os momentos que compõem a rotina diária das crianças em Creche têm de ser organizados e ajustados pelo educador a cada grupo de crianças. Esta flexibilidade e resposta à individualidade de cada criança/grupo vai permitir que as crianças se sintam seguras e confiantes estando disponíveis para, ao longo do dia, interagir com os seus pares e desenvolver competências sociais (Arezes & Colaço, 2014).

Os momentos de *brincadeira livre* fazem parte da rotina diária e correspondem a períodos de tempo em que as crianças têm total liberdade para explorar diferentes áreas, materiais, realizar diferentes ações e interagir com os pares e com os adultos (Post & Hohmann, 2003). Estes momentos promovem variadas experiências significativas que possibilitam à criança o conhecimento de si própria, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação, permitindo-lhe, deste modo, descobrir qual a função dos objetos e qual a sua utilidade (Garvey, 1992). Segundo Kramer (2009) a brincadeira permite o desenvolvimento de competências - ao brincar a criança sente-se à vontade para errar e tem tendência a experimentar sempre novas circunstâncias, daí que seja importante a brincadeira ser proporcionada pelos educadores.

Nos momentos de *brincadeira livre* as crianças fazem escolhas segundo os seus interesses pessoais e a aprendizagem que daí advém concretiza-se a partir de explorações sensório-motoras resultantes das escolhas individuais de cada criança. Nestes momentos a criança põe em prática ações como, por exemplo, encher/esvaziar, pôr/tirar, repetindo essas ações para descobrir os objetos (Post & Hohmann, 2003). De acordo com Garvey (1992, pp. 65-66),

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. (...) um objecto desconhecido geralmente desencadeia numa criança uma série de explorações e contactos com vista à compreensão do mesmo: uma sequência muitas vezes repetida que poderá eventualmente conduzir a uma concepção mais madura das propriedades do mundo físico (forma, textura, tamanho).

Em momentos de *brincadeira livre* a criança tem a liberdade de circular por toda a sala, explorar materiais e executar ações do seu interesse, brincar perto ou brincar com pares e adultos, fazendo-o ao seu ritmo, de acordo com as suas competências individuais e com os seus próprios interesses (Post & Hohmann, 2003).

Portugal (2012, p. 9) defende que um ambiente de Creche bem organizado, “onde objectos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolhas e desafios” sensoriais “que chamam a atenção da criança, encoraja a curiosidade, a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo”. Para além disso também a encoraja a interagir com pessoas e materiais (Post & Hohmann, 2003).

Para estes autores, a sala de atividades para crianças em contexto de Creche deve incluir um espaço amplo para as crianças se movimentarem à vontade, explorarem materiais e interagir socialmente. Uma maneira de o conseguir é localizar as áreas nos cantos da sala, deixando o centro da sala livre para “gatinhar, baloiçar e andar”, permitindo que este espaço fique suscetível à mudança (*ibidem*, p. 104).

Uma vez que as crianças pequenas passam muito do seu tempo no ou junto ao chão é essencial estabelecer e assegurar que aí se cria um ambiente seguro, caloroso e interessante. Prateleiras firmes, baixas e acessíveis, porta-livros, cestos ou caixas de plástico ou, ainda, bolsas para pendurar, encorajam as crianças a escolher e encontrar aquilo que desejam explorar e com que querem brincar. Mobiliário e locais de arrumação à medida das crianças ajudam a criar um ambiente que oferece autonomia às crianças para pegar, usar e guardar os materiais, podendo também ajudar nos momentos de arrumação (*ibidem*).

Silva e Pantoni (2009) afirmam que um ambiente favorável surge quando o educador é sensível às capacidades interativas das crianças, concedendo-lhe o direito de exercer a sua expressividade como sujeito que age no mundo. Surge quando o educador é sensível “aos balbucios, aos gestos, às movimentações e aos modos como se relaciona com o

mundo” (*ibidem*, p.6) promovendo as melhores formas de organização do tempo e do espaço para potencializar o desenvolvimento holístico das crianças.

A organização do espaço revela à criança se a julgamos capaz de ter sucesso (a forma como o educador pensa a disposição e acessibilidade dos materiais em Creche reflete o seu grau de confiança nas escolhas das crianças) (Dempsey & Frost, 2002), revelando-se como uma forma de dar oportunidades à criança de construir a sua autonomia ou, pelo contrário, de incentivar a dependência do adulto.

2.2. METODOLOGIA

Neste ponto irei descrever o processo metodológico desenvolvido no decorrer do presente ensaio investigativo. Contextualizarei o estudo identificando a questão de partida, os objetivos, os participantes, os instrumentos de recolha e análise de dados e os procedimentos por mim adotados no desenvolver do processo investigativo.

Ao observar as interações das crianças com os materiais foi surgindo o interesse em descobrir mais acerca das interações que algumas crianças estabeleciam com os materiais, formulando a seguinte pergunta “Quais as interações que as crianças Mi. e B. estabelecem com os materiais nos momentos de *brincadeira livre*, na sala 1 ano?” e definindo os seguintes objetivos: (i) caracterizar os materiais com que as crianças Mi. e B. estabelecem interação durante os momentos de *brincadeira livre* na sala 1 ano; (ii) identificar as interações que as crianças Mi. e B. estabelecem com os materiais durante os momentos de *brincadeira livre* na sala 1 ano e (iii) refletir sobre as interações das crianças com os materiais em contexto Creche.

2.2.1. Contexto de investigação e participantes

Este estudo ocorreu numa Instituição de Ensino Particular nos arredores de Leiria, segundo uma lógica metodológica de índole qualitativa.

Constituíram-se como participantes duas das catorze crianças que frequentavam a *Sala 1 ano: Creche II* – o Mi. e a B. A criança Mi. era do género masculino, tinha 22 meses (dezembro de 2013²), vivia com os pais e não tinha irmãos. A criança B. era do género feminino, tinha 24 meses (dezembro de 2013), não vivia com ambos os pais (uma vez que

² Mês de início da recolha de dados

estes eram separados) e não tinha irmãos. Foram escolhidas estas duas crianças por serem as mais velhas da sala, porque normalmente não faltavam e porque tinham uma presença ativa nos dois momentos diários de *brincadeira livre*. Foi, portanto, utilizada uma amostragem de conveniência, o que segundo Carmo e Ferreira (1998) ocorre quando são selecionados indivíduos dos quais se poderão obter informações valiosas.

A recolha de dados ocorreu na sala de atividades, nas variadas áreas em que esta estava organizada (conforme descrito nas páginas 4-7, correspondentes ao ponto de apresentação do contexto educativo, mais precisamente “A sala”). Nas diferentes áreas da sala havia variados materiais com os quais as crianças podiam interagir livremente durante os momentos de *brincadeira livre*, escolhendo assim os materiais segundo as suas preferências na ocasião.

2.2.2. Instrumentos de recolha e análise de dados

Procurando descrever de forma rigorosa os dados recolhidos, como instrumento de recolha de dados optou-se pela gravação vídeo e pela observação naturalista participante (Gil, 1999). Segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 180) neste tipo de observação “A fonte directa dos dados são as situações consideradas «naturalistas». Os investigadores interagem [...] com os sujeitos de forma «natural» e, sobretudo, discreta”.

A gravação vídeo constitui uma fonte rica em pormenores, uma vez que permite a recolha e conservação da informação “tal e qual ela foi recolhida durante o trabalho de campo” (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005, p. 155). A partir das transcrições feitas dos 2 minutos iniciais de cada gravação vídeo fui construindo um outro instrumento, o Diário do Investigador (Anexo 11).

Este instrumento auxiliou a realização da análise de conteúdo que consiste na análise de textos ou documentos com o objetivo primordial de conhecer o seu sentido mais profundo, o “significado verdadeiro” (Sousa, 2009, p. 265).

2.2.3. Procedimentos

Tendo decidido investigar as interações que as crianças estabeleciam com os materiais nos momentos de *brincadeira livre*, formulado a questão, definido os objetivos e os participantes do estudo realizei uma revisão da literatura sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na primeira infância, refletindo particularmente sobre o papel

das interações com os materiais nesse(s) processo(s). Depois defini os instrumentos de recolha de dados e solicitei a autorização dos encarregados de educação para o registo vídeo (Anexo 12). Com as autorizações recolhidas procedi à recolha de dados das duas crianças em estudo (Mi. e B.) nos momentos de *brincadeira livre* (entre as 09h00 e as 10h00 - criança Mi.; e entre as 16h00 e as 17h00 – criança B.), três dias por semana (segunda, terça e quarta feiras), de 11 de dezembro de 2013 a 13 de janeiro de 2014, durante 10 minutos, num total de 90 minutos. De referir que não foi possível a recolha de dados de ambas as crianças em todos os dias por razões alheias à minha vontade, havendo um dia em que não foi possível recolher dados de nenhuma das crianças. O Quadro 1 revela os dias estipulados para observação e dá a conhecer os momentos efetivos de recolha de dados, assinalados com um [X]. A impossibilidade de recolha de dados foi assinalada com um [-]

Quadro 1- Recolha de dados: datas equacionadas e datas previstas

Data Criança	11/12/2013	16/12/2013	17/12/2013	18/12/2013	06/01/2014	07/01/2014	08/01/2014	13/01/2014	Total
Mi.	X	X	X	-	-	-	X	X	5
B.	-	X	-	-	X	X	X	-	4

Os dados do Quadro 1 revelam que foi possível recolher evidências em 5 dias (50 minutos) para a criança Mi. e em 4 dias (40 minutos) para a criança B. Para este processo de recolha de dados tive que pensar a minha localização na sala. Assim, decidi ir observando as interações e acompanhando com a câmara essas interações. Recolhidos os dados, o passo seguinte foi transcrever os 2 minutos iniciais de cada gravação vídeo (por opção metodológica).

A partir das transcrições feitas dos vídeos fui construindo o Diário do Investigador (Anexo 11) onde registei detalhadamente os dados de cada uma das observações (Carmo & Ferreira, 1998) acompanhando-os de capturas de vídeos, como se de fotos se tratassem, de forma a evidenciar as interações das crianças com os materiais.

A partir da análise feita aos dados do Diário do Investigador identifiquei os materiais usados pelas crianças Mi. e B. e fiz uma leitura aos mesmos com base em categorias e subcategorias previamente definidas: matéria – tecido, tela pvc, plástico, madeira, cartão

e borracha; dureza – duro e mole; cor- uma cor e duas ou mais cores; permeabilidade- permeável e impermeável. Para a análise dos dados, destaquei os episódios de interação que as crianças Mi. e B. estabeleceram com os materiais, considerando um episódio de interação como qualquer momento em que as crianças participantes do estudo estabeleciam uma interação (contacto físico ou visual) com algum material, desde o seu início ao seu término (ao fazer esta opção houve dias com mais do que um episódio de interação e episódios com mais do que uma interação). Para trabalhar os dados os episódios foram numerados por ordem de acontecimento (Anexo 13).

No final, os dados encontrados foram discutidos à luz da literatura revista.

2.3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A sala de atividades estava organizada em áreas e dispunha de variados materiais. Na área dos blocos e dos jogos havia veículos e animais com rodas, móveis, bolas, blocos, recipientes e jogos de encaixe. Na área da *Bebeteca* havia livros de cartão e pano e na parede havia um “placard” com imagens. Na área das artes havia uma mesa e duas cadeiras. Na área do movimento havia um andarilho, bonecos e animais de peluche. A sala tinha, ainda, uma piscina de bolas, dois tapetes, dois espelhos e um *puff*. Destes materiais todos, as crianças interagiram com 17 diferentes – representação de mota, tapetes, representação de hipopótamo, representação de telhado, almofadas da piscina, lateral da piscina, livro, representação de crocodilo, “placard” com imagens, representação de calções, móbil, tabuleiro de peças de encaixe, bola 1, representação de cão com rodas, recipiente, peça de encaixe e bola 2 - e com uma luva, que foi levada por nós (por mim e pela minha colega de PES) no âmbito de uma proposta educativa.

O Quadro 2 revela as propriedades físicas dos 18 materiais utilizados pelas crianças Mi. e B.. O [X] assinala a característica do material e o [-] a ausência dessa característica.

Quadro 2- Propriedades físicas dos materiais

Categorias	Propriedades físicas											
	Matéria						Dureza		Cor		Permeabilidade	
Subcategorias	Tecido	Tela pvc	Plástico	Madeira	Cartão	Borracha	Duro	Mole	Uma cor	Duas ou + cores	Permeável	Impermeável
Material												
Luva	X	-	-	-	-	-	-	X	X	-	X	-
Representação de mota	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	X
Tapetes	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	X
Representação de hipopótamo	X	-	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-
Representação de telhado	-	-	X	-	-	-	X	-	X	-	-	X
Almofadas da piscina	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	X
Lateral da piscina	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	X
Livro	-	-	-	-	X	-	X	-	-	X	-	X
Representação de crocodilo	X	-	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-
“Placard” com imagens	-	-	X	-	-	-	X	-	-	X	-	X
Representação de calções	X	-	-	-	-	-	-	X	X	-	X	-
Móbil	-	-	X	-	-	-	X	-	-	X	-	X
Tabuleiro de peças de encaixe	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	X	-
Bola 1	-	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	X
Representação de cão c/ rodas	-	-	X	-	-	-	X	-	-	X	-	X
Recipiente	-	-	X	-	-	-	X	-	X	-	-	X
Peça de encaixe	-	-	-	X	-	-	X	-	-	X	X	-
Bola 2	-	-	-	-	-	X	-	X	-	X	-	X
Total	4	4	6	2	1	1	8	10	6	12	6	12

Dos 18 materiais com que as crianças interagiram (Anexo 14), relativamente à matéria exterior dos mesmos, 6 eram de plástico (representação de telhado, “placard” com imagens, móbil, bola 1, representação de cão com rodas e recipiente), 4 eram de tecido (luva, representação de hipopótamo, representação de crocodilo e representação de calções), 4 eram de tela pvc (representação de mota, tapetes, almofadas da piscina e lateral da piscina), 2 eram de madeiras (tabuleiro de peças de encaixe e peça de encaixe), 1 era de cartão (livro) e outro era de borracha (bola 2).

Relativamente à dureza, 10 dos materiais utilizados eram moles (luva, representação de mota, tapetes, representação de hipopótamo, almofadas da piscina, lateral da piscina, representação de crocodilo, representação de calções, bola 1 e bola 2) e 8 eram duros (representação de telhado, livro, “placard” com imagens, móbil, tabuleiro de peças de encaixe, representação de cão com rodas, recipiente e peça de encaixe).

No que concerne à cor, 12 dos materiais tinham duas ou mais cores (representação de mota, tapetes, representação de hipopótamo, almofadas da piscina, lateral da piscina, livro, representação de crocodilo, “placard” com imagens, móbil, representação de cão com rodas, peça de encaixe e bola 2) e 6 apenas tinham uma cor (luva, representação de telhado, representação de calções, tabuleiro de peças de encaixe, bola 1 e recipiente).

No que diz respeito à permeabilidade, 12 dos materiais eram impermeáveis (representação de mota, tapetes, representação de telhado, almofadas da piscina, lateral da piscina, livro, “placard” com imagens, móbil, bola 1, representação de cão com rodas, recipiente e bola 2) e 6 eram permeáveis (luva, representação de hipopótamo, representação de crocodilo, representação de calções, tabuleiro de peças de encaixe e peça de encaixe).

A sala dispunha de materiais versáteis, mas considero que seria interessante do ponto de vista da exploração sensorial que tivesse também materiais de desperdício (caixas de sapatos e cilindros de cartão do papel higiénico), materiais naturais (lã, areia e folhas de árvores) (Post & Hohmann, 2003) e objetos domésticos, de uso diário (escova de dentes, argolas, porta-chaves com chaves), uma vez que são materiais importantes para ampliar as interações da criança (Kishimoto, 2010).

O Quadro 3 mostra os materiais com que a criança Mi. interagiu nos 5 dias de observação e o número de episódios de interação registrados.

Quadro 3- Materiais com que a criança Mi. interagiu nos diferentes dias de observação

Criança Mi.	11/12/2013	16/12/2013	17/12/2013	08/01/2014	13/01/2014	Total
Episódios	(E1-E6)	(E7- E15)	(E16)	(E17-E23)	(E24-E29)	
Luva	4	-	-	-	-	4
Rep.de mota	1	1	-	-	-	2
Tapetes	1	-	-	-	-	1
Rep. de hipopótamo	-	3	-	-	-	3
Rep. de telhado	-	1	-	-	-	1
Almofadas da piscina	-	2	-	-	-	2
Lateral da piscina	-	2	-	4	1	7
Livro	-	-	-	-	-	0
Rep. de crocodilo	-	-	1	-	-	1
“Placard”...	-	-	-	-	-	0
Rep. de calções	-	-	-	-	-	0
Móbil	-	-	-	-	-	0
Tabuleiro...	-	-	-	-	-	0
Bola 1	-	-	-	-	-	0
Rep. de cão c/rodas	-	-	-	1	-	1
Recipiente	-	-	-	1	-	1
Peça de encaixe	-	-	-	1	-	1
Bola 2	-	-	-	-	5	5
Total	6	9	1	7	6	29

Os dados do Quadro 3 revelam que a criança Mi. interagiu 29 vezes com os materiais (episódios numerados de E1 a E29 no Anexo 13). No dia 11/12/2013, registam-se 6 episódios de interação (numerados de E1 a E6) com 3 materiais diferentes (luva, representação de mota e tapetes). No dia 16/12/2013, registam-se 9 episódios de interação (numerados de E7 a E15) com 5 materiais diferentes (representação de mota, representação de hipopótamo, representação de telhado, almofadas da piscina e lateral da piscina). No dia 17/12/2013, regista-se 1 episódio (E16) com apenas 1 material (representação de crocodilo). No dia 08/01/2014 registam-se 7 episódios (numerados de E17 a E23) com 4 materiais diferentes (lateral da piscina, representação de cão com rodas, recipiente e peça de encaixe). No dia 13/01/2014, registam-se 6 episódios (numerados de E24 a E29) com 2 materiais diferentes (lateral da piscina e bola 2).

Estes dados evidenciam o dia 16/12/2013 como o dia em que houve mais interações da criança Mi. com os materiais (9) e o dia 17/12/2013 como o dia em que houve menos interações (1) e revelam que os materiais mais usados pela criança Mi. foram a lateral da piscina, a bola 2 e a luva.

O Quadro 4 mostra os materiais com que a criança B. interagiu nos 4 dias de observação e o número de episódios de interação registados.

Quadro 4- Materiais com que a criança B. interagiu nos diferentes dias de observação

Criança B.	16/12/2013	06/01/2014	07/01/2014	08/01/2014	Total
Episódios	(E1-E2)	(E3-E10)	(E11-E15)	(E16-E17)	
Luva	-	-	-	-	0
Rep.de mota	-	-	1	-	1
Tapetes	-	2	-	1	3
Rep. de hipopótamo	-	-	-	-	0
Rep. de telhado	-	-	-	-	0
Almofadas...	-	-	-	-	0
Lateral da piscina	-	-	1	-	1
Livro	2	-	1	-	3
Rep. de crocodilo	-	-	-	-	0
“Placard” com imagens	-	1	-	-	1
Rep. de calções	-	2	-	-	2
Móbil	-	3	-	1	4
Tabuleiro de peças de encaixe	-	-	1	-	1
Bola 1	-	-	1	-	1
Rep. de cão c/rodas	-	-	-	-	0
Recipiente	-	-	-	-	0
Peça de encaixe	-	-	-	-	0
Bola 2	-	-	-	-	0
Total	2	8	5	2	17

Os dados do Quadro 4 revelam que a criança B. interagiu 17 vezes com os materiais (episódios numerados de E1 a E17 no Anexo 13). No dia 16/12/2013, registam-se 2 episódios de interação (numerados E1 e E2) com 1 material (livro). No dia 06/01/2014 registam-se 8 episódios de interação (numerados de E3 a E10) com 4 materiais diferentes (tapetes, “placard” com imagens, representação de calções e móbil). No dia 07/01/2014, registam-se 5 episódios (numerados de E11 a E15) com 5 materiais diferentes (representação de mota, lateral da piscina, livro, tabuleiro de peças de encaixe e bola 1). No dia 08/01/2014 registam-se 2 episódios (numerados de E16 a E17) com 2 materiais diferentes (tapetes e móbil).

Estes dados evidenciam o dia 06/01/2014 como o dia em que houve mais interações da criança B. com os materiais (8) e os dias 16/12/2013 e 08/01/2014 como os dias em que houve menos interações (2) e revelam que os materiais mais usados pela criança B. foi o móbil, o livro e os tapetes.

No total as crianças interagiram com 18 materiais da sala. Sendo que a observação foi efetuada nos momentos de *brincadeira livre* podemos inferir sobre as preferências de cada uma das crianças. O Mi. interagiu com 12 materiais nos 5 dias de observação, enquanto que a B. interagiu com 9 materiais nos 4 dias de observação. Apenas 3 materiais - representação de mota, tapetes e lateral da piscina - foram comumente utilizados por ambas as crianças.

No que se refere às interações que cada criança teve com os diferentes materiais podemos verificar que com a **representação de mota** o Mi. interagiu saltando e apoiando a mão (Figura 26) – E2 e E9 – e a B. interagiu encostando os joelhos (Figura 27) – E14 (Anexo 13).



Figura 26 - Mi. a apoiar a mão na representação de mota



Figura 27 - B. a encostar os joelhos à representação de mota

Os **tapetes** também foram foco de interações pelas duas crianças em estudo. O Mi. olhou para eles e passou-lhes por cima (pisou-os) (Figura 28) – E3 - e a B. olhou, sentou-se em cima deles, pressionou as mãos sobre eles (Figura 29), arrastou-se e pousou as mãos neles – E7, E9 e E17 (Anexo 13).



Figura 28 - Mi. a passar por cima dos tapetes



Figura 29 - B. a pressionar as mãos nos tapetes

As duas crianças também interagiram com a **lateral da piscina**. O Mi. apoiou-se, debruçou-se, pousou as mãos (Figura 30), pressionou as mãos, transpôs (passou para dentro/saiu da piscina) e agarrou-se – E13, E15, E17, E18, E19, E20 e E29 . A B. pousou o cotovelo (Figura 31) – E13 (Anexo 13).



Figura 30 - Mi. a pousar as mãos na lateral da piscina



Figura 31 - B. a pousar o cotovelo na lateral da piscina

O Mi. interagiu com a **luva**, estabelecendo ações diversificadas, como rodar (Figura 32), emitir vocalizações, deixar cair (Figura 33), olhar, sorrir, agarrar, atirar ao ar e deixar cair - E1; E4; E5 e E6 (Anexo 13).



Figura 32 - Mi. a rodar a luva



Figura 33 - Mi. a deixar cair a luva

O facto da luva ter sido um material levado por nós (por mim e pela minha colega de PES) no âmbito de uma proposta educativa podemos deduzir que era um objeto desconhecido para o Mi. e, por isso, suscitasse ações com vista ao seu conhecimento, numa procura das suas propriedades (Garvey, 1992).

O Mi. interagiu com a **representação de hipopótamo** estabelecendo ações variadas como agarrar, rodar sobre o próprio corpo, atirar, agarrar com as duas mãos (como que a «abraçá-la»), dizer «abalo ó», impulsionar para trás (Figura 34); bater com ela na MT., deixar cair e atirar (Figura 35) - E7; E8 e E12 (Anexo 13).



Figura 34 - Mi. a impulsionar a representação de hipopótamo para trás

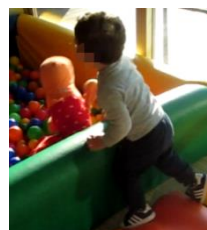


Figura 35 - Mi. a atirar a representação de hipopótamo

No que respeita à **representação de telhado**, o Mi. estabeleceu ações diversificadas, como colocar a mão em cima, fazer deslizar, agarrar, segurar contra a barriga (Figura 36) e atirar (Figura 37) – E10 (Anexo 13).



Figura 36 - Mi. a segurar a representação de telhado contra a barriga

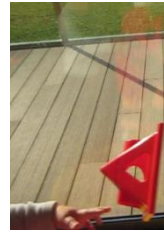


Figura 37 - Mi. a atirar a representação de telhado

Relativamente ao **recipiente**, o Mi. agarrou-o e atirou-o (Figura 38) - E22 (Anexo 13).



Figura 38 - Mi. a atirar o recipiente

O Mi. atirou estes três materiais – representação de hipopótamo, representação de telhado e recipiente –, o que de acordo com Roque e Rodrigues (2005) corresponde a um padrão de ação. Podia fazê-lo simplesmente pelo prazer que lhe dava, como também para “pôr à prova e alargar as suas consequências imediatas” (*ibidem*, p. 45).

O Mi. interagiu com as **almofadas da piscina**, apenas para se apoiar (Figura 39)- E11 e E14 (Anexo 13).



Figura 39 - Mi. a apoiar as mãos nas almofadas da piscina

Relativamente à **representação de crocodilo**, o Mi. apertou-lhe a orelha (Figura 40) - E16 (Anexo 13).



Figura 40 - Mi. a apertar a orelha da representação de crocodilo

Com estes dois materiais – almofadas da piscina e representação de crocodilo - o Mi. parece confirmar o que Post e Hohmann (2003) defendem quando dizem que as crianças apreciam sentir uma coisa fofa.

O Mi. interagiu com a **representação de cão com rodas**, estabelecendo ações variadas como agarrar, colocar no chão, fazer balanço para trás e para a frente (Figura 41) e deixar (Figura 42) - E21 (Anexo 13).



Figura 41 - Mi. a fazer balanço para trás e para a frente com a representação de cão com rodas



Figura 42 - Mi. a deixar a representação de cão com rodas

Segundo os autores supracitados, os veículos e animais com rodas são materiais versáteis, estáveis, fáceis de segurar e de pôr em andamento, fazendo com que as crianças os explorem e manipulem de formas significativas, adequadas aos seus níveis de desenvolvimento.

O Mi. interagiu com a **peça de encaixe** para a agarrar (Figura 43) - E23 (Anexo 13).



Figura 43 - Mi. a agarrar a peça de encaixe

Segundo Piaget (citado por Tavares, *et al.*, 2007) o estágio sensório-motor caracteriza o desenvolvimento cognitivo de crianças desde o nascimento até aos 18-24 meses, e caracteriza-se por uma inteligência prática aplicada à resolução de problemas, como sendo, neste caso, em particular, agarrar um brinquedo.

O Mi. interagiu com a **bola 2**, estabelecendo ações como agarrar, atirar ao ar, olhar, deixar cair, bater na parede (Figura 44), agarrar contra a face (Figura 45), agarrar à frente do corpo (Figura 46) e bater «palmas» - E24; E25; E26; E27 e E28 (Anexo 13).



Figura 44 - Mi. a bater com a bola 2 na parede



Figura 45 - Mi. a agarrar a bola 2 contra a face



Figura 46 - Mi. a agarrar a bola 2 à frente do corpo

A bola, independentemente do material de que é feita (tecido, jornal, madeira, borracha ou plástico), oferece múltiplas oportunidades de interação e desenvolvimento de habilidades (Ministério da Educação, 2012). Kishimoto (2010, p.5), diz mesmo que é um material ótimo “para apertar, conhecer a textura, cor, deixar cair” para ver como rebola

A B. interagiu com o **livro** estabelecendo ações variadas, como observar, agarrar, apoiar nos joelhos, apontar (Figura 47), verbalizar sons, inclinar (Figura 48), deixar descair, fazer deslizar as mãos, levantar, fechar, deixar cair, abrir, deixar escorregar a contracapa, colocar em cima da mesa e tocar- E1; E2 e E15 (Anexo 13).



Figura 47 - B. a apontar para uma imagem do livro



Figura 48 - B. a inclinar o livro para si

Relativamente ao “**placard**” com imagens, a B. estabeleceu ações diversificadas como observar, apontar (Figura 49), emitir vocalizações, apoiar as mãos e encostar a cara como que a dar um «beijinho» (Figura 50) - E3 (Anexo 13).



Figura 49 - B. a apontar para o "placard" com imagens



Figura 50 - B. a encostar a cara como que a dar um «beijinho» no "placard" com imagens

Relativamente ao **móbil**, a B. interagiu com este estabelecendo ações como apoiar, arrastar, pousar, agarrar, olhar, apontar (Figura 51), emitir vocalizações e inclinar- E6; E8; E10 e E16 (Anexo 13).



Figura 51 - B. a apontar para o móbil

Com os três materiais referidos anteriormente – livro, “placard” com imagens e móbil – a B. interagiu apontando pelo simples prazer que lhe dava ou para “pôr à prova e alargar as suas consequências imediatas” (Roque e Rodrigues, 2005, p. 45).

A B. interagiu com a **representação de calções** estabelecendo ações como agarrar, deixar cair, colocar em cima/colocar ao lado (Figura 52) - E4 e E5 (Anexo 13).



Figura 52 - B. a colocar a representação de calções em cima do móbil

A B. interagiu com o **tabuleiro de peças de encaixe**, estabelecendo ações diversificadas como agarrar, emitir vocalizações, elevar (Figura 53) e pousar - E11 (Anexo 13).



Figura 53 - B. a elevar o tabuleiro de peças de encaixe

Relativamente à **bola 1**, a B. agarrou-a (Figura 54) e atirou-a (Figura 55) - E12 (Anexo 13).



Figura 54 - B. a agarrar a bola 1



Figura 55 - B. a atirar a bola 1

Com os três materiais mencionados anteriormente – representação de calções, tabuleiro de peças de encaixe e bola 1 – a B. revelou uma inteligência prática aplicada à resolução de problemas (Tavares, *et al.*, 2007).

Através dos dados obtidos neste ensaio investigativo e dando resposta à questão de partida “Quais as interações que as crianças Mi. e B. estabelecem com os materiais nos momentos de *brincadeira livre*, na sala 1 ano?” constatei que, desde pequenas, as crianças mostram interesse em experienciar situações e desenvolver explorações que as ajudam na construção da sua identidade pessoal, bem como na construção das suas aprendizagens (Horn, 2004). Atendendo a esta sede natural de conhecimento que caracteriza a primeira infância, podemos dizer que as crianças agiram genuinamente numa incessante descoberta do que as rodeava, observando, rodando, agarrando, atirando, abrindo, apertando, inclinando, apontando, saltando e fazendo experiências no seu mundo. Neste sentido, os agentes educativos (em particular os educadores) devem proporcionar explorações e interações com materiais diversificados e versáteis, num ambiente previamente pensado e organizado tendo em conta a faixa etária das crianças, garantindo assim oportunidades de aprendizagens significativas.

Concordando com Vasconcelos (1997, p. 224) quando refere que é possível “agir de forma a acreditar que as crianças são (ou podem tornar-se) competentes, autónomas e responsáveis”, o educador deve proporcionar um contexto que apele à exploração e às escolhas protagonizadas pelas próprias crianças, integrando na rotina momentos de brincadeira, nos quais as crianças sejam encorajadas a interagir em pequenos grupos e a partilhar.

CONCLUSÃO PARTE I - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO CRECHE

Nesta prática pedagógica em contexto Creche fui fazendo diversas aprendizagens que me ajudaram a construir o caminho da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância em contexto Creche.

Percebi que as crianças na primeira infância (0-3 anos) são seres que sabem manifestar os seus interesses e necessidades e comunicar e interagir de variadas formas com quem as rodeia e com o mundo.

Apreendi, também, o quão importante é conhecer cada criança do grupo com o qual se está a trabalhar e as características do desenvolvimento e da aprendizagem próprias das crianças desta faixa etária para que o educador possa intervir de forma consciente e responsável e propor experiências educativas significativas às crianças, que estejam ajustadas ao seu nível de desenvolvimento, respeitando as singularidades de cada uma.

A reflexão constante sobre a ação educativa, quer sozinha quer com outros intervenientes (colega de prática, professores e educadores) ajudou-me a compreender a real importância que as reflexões têm para um educador que quer sempre evoluir e melhorar a sua prática no sentido de proporcionar às crianças momentos em que se desenvolvam e aprendam integralmente.

Por fim, a realização do ensaio investigativo fez-me perceber a importância do educador ser, também, um investigador nos seus contextos de intervenção. Esta visão do educador investigador facilitará a compreensão das repercussões da sua ação e conhecer e compreender melhor o grupo de criança com quem trabalha.

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Nesta parte II do relatório apresento o meu percurso em contexto de Jardim de Infância, subdividindo-o em dois capítulos: dimensão reflexiva sobre as principais aprendizagens realizadas neste contexto e a investigação realizada com as crianças sobre os ovos.

Ao longo desta PES em contexto Jardim de Infância a reflexão continuou a ser um exercício diário levantando várias questões pertinentes para o meu processo de aprendizagem, incentivando-me à pesquisa constante e ao repensar da ação educativa desenvolvida.

A dimensão reflexiva em contexto de Jardim de Infância será o ponto de partida da parte II deste relatório e terá como objetivo fundamental a retrospeção de algumas vivências no âmbito da PES em contexto de Jardim de Infância, realizada ao longo do segundo semestre. Inserido neste contexto surge também o desenvolvimento de um trabalho de metodologia de projeto, que emerge do interesse das crianças em saber mais sobre os ovos.

CAPÍTULO III: REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA

Neste terceiro capítulo do relatório apresento o meu percurso em contexto de Jardim de Infância, dando a conhecer a realidade educativa em que estive inserida - a Instituição, a sala e o grupo de crianças que me acolheram – e fazendo, de seguida, uma breve abordagem sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 3-4 anos de idade. Por fim, reflito sobre alguns aspetos advindos da prática, nomeadamente a observação e planificação, a organização do espaço e dos materiais, a organização do tempo - a rotina, as interações e a documentação pedagógica. À medida que vou refletindo sobre estes assuntos vou mencionando algumas situações vivenciadas e apresentando as minhas aprendizagens e dificuldades sentidas.

3.1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

As minhas aprendizagens em contexto de Jardim de Infância aconteceram num tempo concreto (período de catorze semanas); num lugar em concreto (uma Instituição educativa

que acolhia crianças dos 3 aos 6 anos) e com uma equipa educativa específica. Foi nesse espaço e com essas pessoas que observei e experienciei formas próprias de “dar os braços às crianças” (Santos J. , 1983), aprendendo mais a respeito do contexto de Jardim de Infância. Com a consciência de que as minhas aprendizagens resultaram da conjugação do meu “eu” com aquele determinado contexto educativo faz sentido para mim dar a conhecer, nesta parte do relatório, a realidade educativa em que estive inserida, no âmbito da PES em contexto de Jardim de Infância. Deste modo, nos pontos seguintes, farei uma breve apresentação da Instituição, da sala e do grupo de crianças, baseada na observação participando do contexto, na consulta de fontes como Projeto Educativo do Jardim de Infância e o Projeto Curricular de Sala, na análise dos inquéritos por questionário preenchidos pelos pais/encarregados de educação das crianças (Anexo 15), bem como nas conversas com a educadora cooperante.

3.1.1. A Instituição

A Instituição de Ensino Público de Educação Pré-Escolar com Componente de Apoio à Família³ (CAF) estava localizada na freguesia dos Marrazes, na localidade de Gândara dos Olivais. O Jardim de Infância abria às 8h30 e encerrava às 19h, sendo que o horário letivo decorria das 9h às 12h e das 13h30 às 15h30. O CAF assegurava o momento de almoço das 12h00 às 13h30 e o tempo de prolongamento, pós-letivo das 15h30 às 19h.

A Instituição, em termos de infraestruturas, era constituída por três salas de atividades, um refeitório, um escritório, quatro casas de banho (uma para os adultos e três para as crianças) e um espaço exterior amplo com escorrega, baloiços de cordas, parques com areia e diversos materiais para as crianças brincarem como, por exemplo, baldes, pás, trotinetes e bicicletas.

Duas das salas de atividades eram frequentadas por grupos heterogéneos ao nível da idade cronológica (com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos) e uma por um grupo homogéneo (com quinze crianças de 3 anos de idade).

Com o intuito de orientar todas as atividades desenvolvidas pelas crianças e o desempenho dos funcionários da Instituição o trabalho respeitava o Regulamento Interno da Instituição e o Projeto Educativo de Agrupamento que era construído para um período

³ A atual designação é Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)

de três anos. O que estava na altura em vigor era o projeto intitulado “Brincar...com” e neste ano letivo as propostas educativas estavam direcionadas para o “Jogo”. Existia, ainda, o Plano Anual de Atividades e cada educadora, para a sua sala, tinha um Plano Curricular de Grupo tendo em conta os interesses e necessidades das crianças do seu grupo.

Relativamente aos recursos humanos, a Instituição tinha uma coordenadora pedagógica, três educadoras de infância e três assistentes operacionais. A Instituição contava, ainda, com o apoio da Equipa Pedagógica do Agrupamento, da Junta de Freguesia, das famílias das crianças e com o Conselho de Docentes e de Departamento.

3.1.2. A sala

A sala onde desenvolvemos a nossa PES estava localizada no edifício principal. Neste edifício encontrava-se ainda um escritório, outra sala de atividades, duas casas de banho destinadas às crianças, um refeitório e uma cozinha.

O espaço na sala encontrava-se organizado em diversas áreas (área da casinha, área do tapete, área de informática, área dos livros, área dos jogos, área da pintura. Posteriormente, nós criámos a área dos animais e das plantas, um espaço destinado à observação de animais, plantas e elementos naturais) de modo a proporcionar às crianças experiências significativas, desafiantes e diversificadas que estimulassem a curiosidade das crianças através do jogo, desenvolvendo a capacidade de pensar e de agir, fortalecendo a imaginação e a criatividade. Assim, podiam aprender de forma divertida, num ambiente onde existiam regras indispensáveis à vida em sociedade.

No que se refere à luminosidade a sala possuía luz natural, uma vez que possuía uma linha de janelas, com persianas.

Na parede lateral do lado direito encontrávamos um quadro de ardósia e um espaço com várias divisórias devidamente identificadas, destinadas à organização dos trabalhos das crianças. Encontrava-se, ainda, um lava-loiça e alguns armários destinados à arrumação de diversos materiais (tintas, cola, taças, pincéis, entre outros). A área da pintura encontrava-se situada na proximidade deste espaço, atendendo à localização dos materiais.

Na parede de frente para a porta de entrada encontravam-se dois armários, um destinado aos dossiers das crianças (onde iam sendo arquivados alguns trabalhos) e outro destinado à arrumação de diversos materiais essenciais para a realização de algumas propostas educativas (jornais, folhas de papel, lápis de cor, canetas de feltro, tesouras, entre outros). Aqui podíamos encontrar ainda as datas de aniversário das crianças do grupo assinaladas em representações de papagaios de papel.

A área da casinha tinha diversos materiais como: um espelho, um armário, uma cama, uma mesa, um móvel com lava louça e um espaço destinado ao minimercado onde se encontraram alguns objetos (roupas, acessórios, chávenas, pratos, toalha de mesa, entre outros) que visavam o desenvolvimento do jogo simbólico. Ao longo da nossa PES fomos introduzindo, a partir de algumas propostas educativas, outros materiais (saia, gravata, colares, mala, óculos, avental, entre outros).

No lado esquerdo da sala encontrávamos a área do tapete, onde as crianças se reuniam de manhã para o momento do acolhimento em grande grupo e cantavam a “canção dos bons dias”. Era também nesta área que as crianças tinham a oportunidade de fazer alguns jogos.

Por fim, noutra das paredes estava o quadro de presenças, a área dos livros, a área da informática e dois armários destinados à arrumação dos jogos de tapete e dos jogos de mesa.

A sala possuía diversas mesas e cadeiras destinadas à realização de algumas propostas educativas. No interior da sala podíamos encontrar seis placards destinados à exposição de alguns trabalhos e um aquecedor. No teto da sala encontravam-se alguns mobiles construídos pelas crianças.

No que se refere à organização do tempo da sala, este estava estruturado de igual forma para todas as salas do Jardim de Infância. Das 9h às 10h30 era componente letiva; das 10h30 às 11h era o lanche da manhã; das 11h à 12h era componente letiva (quando estava bom tempo as crianças permaneciam no espaço exterior a desenvolver brincadeiras livres com as crianças das outras salas); das 12h às 13h30 era o almoço; das 13h30 às 15h30 era componente letiva e das 15h30 às 19h era componente pós letiva.

3.1.3. O grupo de crianças

O grupo de crianças com o qual desenvolvemos a nossa PES era composto por quinze crianças, das quais nove eram do género masculino e seis eram do género feminino. Era um grupo homogéneo no que concerne às idades, uma vez que todas as crianças estavam na faixa etária dos 3 anos.

Gostavam muito de brincar no espaço exterior com os triciclos e trotinetas, assim como no parque infantil e no parque de areia. O grupo gostava de ouvir leituras expressivas de histórias, permanecendo atento aquando destes momentos e a maior parte das crianças aparentava gostar de cantar e explorar vários materiais nas diferentes propostas educativas. Por norma as crianças, à exceção de uma, mostravam-se interessadas em explorar e participar em novas propostas relacionadas com a expressão plástica, com a música e com a expressão motora. Outras gostavam ainda de fazer desenho livre e pintar, ou mesmo de permanecer na área da casinha, desenvolvendo jogos simbólicos.

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, as crianças exprimiam-se de forma perceptível, contudo algumas tinham mais iniciativa de verbalizar situações vividas do que outras. Relativamente ao desenvolvimento motor, as crianças corriam e saltavam a dois pés (motricidade grossa) e já seguravam o lápis de forma adequada fazendo a preensão com o movimento de pinça (motricidade fina). No entanto, revelavam dificuldade em manipular e cortar com a tesoura.

No que concerne ao desenvolvimento social a maioria das crianças aceitava regras definidas. No decorrer das atividades livres era notória, por parte de algumas crianças, a facilidade em negociar e partilhar objetos. As crianças eram autónomas na higiene, não necessitando da ajuda do adulto na ida ao quarto de banho.

3.2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM 3-4 ANOS

Conhecida a faixa etária do grupo de crianças com quem iríamos desenvolver a nossa prática foi altura de ir pesquisar e aprofundar conhecimentos relativamente ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 3-4 anos de idade, com o objetivo fulcral de desenvolver uma prática mais consciente e responsável, levando à reflexão na hora de planificar para o grupo de crianças. Já apresentadas anteriormente as definições dos dois conceitos, apresento de seguida uma breve caracterização do desenvolvimento e

aprendizagem das crianças com 3-4 anos considerando o domínio motor, cognitivo e social.

3.2.1. Domínio motor

As crianças variam na sua perícia, dependendo em parte da genética e das oportunidades que têm para aprender e praticar diferentes competências motoras (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Contudo, há alguns marcos que se podem referir no que concerne ao desenvolvimento neste domínio.

No que concerne às competências motoras grossas, a criança com 3 anos consegue saltar uma distância de 38 a 60 centímetros; subir uma escada sem ajuda, alternando os pés e saltar num só pé, numa série de saltos irregulares. Com 4 anos a criança consegue saltar uma distância de 60 a 84 centímetros; descer uma escada alternando os pés, se apoiada; dar quatro a seis saltos num só pé e tem um controlo mais eficaz do parar, iniciar e virar (Corbin, 1973, citado por Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

As áreas sensoriais e motoras do córtex estão mais desenvolvidas, permitindo melhor coordenação entre o que as crianças querem fazer e o que conseguem fazer (Papalia & Olds, 2000). A criança já é capaz de comer sem auxílio, veste-se quase sozinha (não conseguindo atar os atacadores e tendo dificuldade em apertar botões mais pequenos), despe-se sem ajuda, penteia-se, lava e seca as mãos, ajuda a arrumar os brinquedos e ajuda a fazer pequenas tarefas domésticas como, por exemplo, ir buscar objetos ou colocá-los no seu devido lugar (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

Aos 3 anos pega no lápis, ainda em posição vertical ou com a mão em rotação posterior e esboça uma figura humana, com uma cabeça, olhos e por vezes duas grandes pernas lineares. Aos 4 anos 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. Segura o lápis entre o polegar e o indicador (Avô, 1988).

3.2.2. Domínio cognitivo

Segundo Piaget, depois do estágio sensório-motor, surge o estágio pré-operatório (dos 2 anos até aproximadamente aos 7 anos), que abrange os 3-4 anos de idade.

Uma das características do pensamento pré-operatório traduz-se no egocentrismo intelectual, isto é, a criança é incapaz de ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

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 está inserida. Confunde e mistura o real e o imaginário, construindo assim um mundo fictício. Gosta imenso de se mascarar, recriando de forma intensiva as suas personagens, podendo mesmo inventar um amigo imaginário, com quem fala, brinca e convive, partilhando a sua confiança (Avô, 1988).

Aos 4 anos a imaginação da criança está em constante movimento. Gesell (1979, p. 200) afirma que a criança “Começa a desenhar uma tartaruga e, antes de a ter acabado, é já um elefante ou um camião. [...] Torna-lhe igualmente possível teatralizar qualquer experiência que chegue ao seu conhecimento.”

As crianças com 3 anos desenham formas – círculos, quadrados, retângulos, cruces e X, dando de seguida início à combinação das formas para formar desenhos mais complexos. Esta transição da forma e desenho abstrato para a representação de objetos reais assinala uma mudança essencial no propósito dos desenhos infantis, o que pode refletir o desenvolvimento cognitivo ao nível da capacidade representacional (Papalia & Olds, 2000).

Segundo Cristie (1991, citado por Papalia, Olds, & Feldman, 2001) 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” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 328).

Aos 3 anos, as crianças conseguem reproduzir palavras de três sílabas, embora com algumas trocas ou fusões de fonemas. Começam a diferenciar o género das palavras, por exemplo: o gato, a casa (Avô, 1988). Usam plurais e o pretérito passado e conhecem a

diferença entre *eu, tu e nós*. Entre os 4 e os 5 anos, as frases das crianças têm em média quatro a cinco palavras. Usam preposições como *sobre, sob, em e atrás* (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

Embora as crianças falem com alguma fluência e de modo compreensível, muitas vezes cometem erros porque ainda não aprenderam as exceções às regras. Por exemplo, um erro como “cabeu” em vez de “coube” é um sinal normal do desenvolvimento linguístico. Quando as crianças descobrem uma regra, tendem a usar essa mesma regra mesmo em palavras com as quais não se adequa (Papalia & Olds, 2000). É essencial que o adulto valorize o que a criança diz, respondendo e prosseguindo o raciocínio desta, em vez de a corrigir (Diekmeyer, 1999).

A criança de 4 anos normalmente é muito faladora. Comenta os seus discursos e compõe, muitas vezes, o seu próprio auditório (discurso interno). Gosta de utilizar, experimentar e brincar com as palavras. Os seus incessáveis “comos” e “porquês” não representam uma simples procura de conhecimento, são também estratégias para a criança exercitar a linguagem e a audição. Por isso, uma criança de 4 anos eloquente tem tendência a não abandonar um tema antes de esgotar todas as possibilidades verbais (Gesell, 1979).

No decorrer do processo de desenvolvimento pertence à criança ter prazer em falar, falando bastante, inclusivamente, sozinha. Quando está a brincar “pensa em voz alta” e explica o que está a fazer ou o que pretende fazer a seguir. Os seus atos são totalmente estruturados através da fala. Esta fala “egocêntrica” integra não só um exercício adicional da fala, mas também um meio auxiliar decisivo para o desenvolvimento do raciocínio organizado e orientado para um objetivo (Diekmeyer, 1999).

Gesell (1979) afirma que a criança gosta de praticar palavras novas e, por isso, faz monólogos e representa juntando a ação com as palavras. Deste modo, cria situações teatrais para experimentar e utilizar as palavras do seu vocabulário. Assim, alarga, em extensão e profundidade, o seu domínio das palavras.

O vocabulário da criança é alargado através do ensino direto, da pronúncia nítida e da repetição. Para a aquisição de novo vocabulário, sabe-se que o exemplo dos adultos é essencial. Se eles falarem muito com a criança, de uma forma clara e simpática, ela aprende a falar com mais facilidade. O exemplo dos adultos possibilita à criança aprender “mais” gramática a cada frase (Diekmeyer, 1999).

A aquisição destas capacidades linguísticas dependerá do meio familiar, do seu nível cultural e da flexibilidade da família para comunicar verbalmente com a criança (Avô, 1988).

As crianças fazem rápidos progressos no vocabulário, na gramática e na sintaxe, embora demonstrem sinais de imaturidade linguística. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001) à medida que as crianças conquistam o domínio das palavras, das orações e da gramática, tornam-se mais competentes na comunicação - estas interações verbais ajudam a preparar as crianças para a literacia.

Por volta dos 3 anos e meio - 4 anos, a criança poderá gaguejar, deixando toda a família preocupada, no entanto, esta gaguez será decorrente da aquisição da linguagem, acabando por desaparecer no decorrer do desenvolvimento da linguagem (Avô, 1988).

O comportamento social influencia o desenvolvimento da fala, uma vez que as crianças se apercebem que a compreensão com os outros resulta melhor quando as pessoas se conseguem exprimir bem. Assim, a fala passa a ser o recurso mais importante na aquisição de hábitos de comportamento (Diekmeyer, 1999).

3.2.3. Domínio social

Com 3-4 anos a criança tende a ser imaginativa, com uma autêntica capacidade para brincar. Começa a ter consciência dos sentimentos alheios, contudo ser-lhe-á difícil, ainda durante algum tempo, preocupar-se com estes. Mostra-se muito terna nas expressões do seu afeto (Gesell, 1979).

A criança com 3 anos geralmente está apta para fazer escolhas simples, escolhendo uma de duas alternativas. Por volta dos 3 anos e meio, a criança tende a recusar e insistir para que algumas coisas se façam de maneira diferentes, à sua maneira (*ibidem*).

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 também mais disponível para brincar/jogar com eles, aprendendo e praticando, desta forma, as regras do jogo social (Avô, 1988). Segundo Diekmeyer (1999, p. 65),

[...] durante estas brincadeiras paralelas, as crianças podem desenvolver muitos comportamentos sociais. Descobrem que é preciso fazer as coisas a seguir aos outros para evitar colisões e vêem que é possível partilhar para que todos tenham uma coisa.

A criança adquire hábitos sociais através dos modelos dos adultos. O seu comportamento social e emocional constrói-se tendo por base esta identificação. A relação que estabelece com as pessoas é o contexto próprio para aprender as formas de contacto e de expressão de sentimentos que são mais apropriadas e quais as reações que provoca com o seu comportamento (Diekmeyer, 1999).

3.3. SER EDUCADOR EM CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA

[...] 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 relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97, 10 de fevereiro).

A educação pré-escolar destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico. Embora sendo a “primeira etapa da educação básica”, a frequência da educação pré-escolar tem carácter facultativo, reconhecendo-se a família como a responsável primária pela educação das crianças. 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 aprendizagens múltiplas (Ministério da Educação, 2000, p. 41).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) estabelecem um conjunto de princípios para auxiliar o educador nas decisões diárias sobre a sua prática, isto é, para servir de condutor ao processo educativo a desenvolver com as crianças (Ministério da Educação, 1997). “Constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar” (*ibidem*, p. 13) e, por isso, “pretendem contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar” (*ibidem*).

Para Hohmann, Banet e Weikart (1992, p. 19) o educador deve ser “um incentivador para resolução de problemas”. E, a este respeito, confesso que,

[...] me senti bastante “perdida” neste primeiro contacto com o pré-escolar, uma vez que as crianças são muito mais autónomas e se expressam de uma maneira muito mais clara, fazendo o uso da linguagem oral. (Reflexão 1, JL- Anexo 16)

Nas primeiras semanas da PES em Jardim de Infância tinha muito presente o contexto de Creche e, muito embora já tivesse pesquisado sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 3-4 anos, cheguei a sentir-me bastante perdida, pois parecia-me que as crianças não necessitavam do meu auxílio para nada – comparativamente ao contexto de Creche. Muitas vezes ajudava-as a fazer coisas que elas próprias já conseguiam fazer sozinhas, recorrendo aos meios que tinham ao seu alcance. Exemplo disso era o irem buscar as garrafas quando tinham necessidade de beber água. Por estarem um pouco acima da linha de alcance das crianças algumas foram as vezes, na primeira semana, que lhes ia buscar a garrafa, dando-lhas à mão. Só depois vim a observar que estava uma cadeira encostada ao móvel propositadamente para as crianças subirem e serem elas próprias a ir buscar a sua garrafa de água.

No decorrer das catorze semanas da PES em Jardim de Infância fui aprofundando vários conhecimentos referentes a diversos aspetos que o educador deve considerar na sua ação educativa. O educador deve estar em constante reflexão e mostrar-se aberto à mudança relativamente à sua prática, tendo como foco primordial proporcionar um contexto de aprendizagem significativa para as crianças. Conforme Dias (2009), a reflexão por parte do educador deve implicar a consciencialização do que foi vivido e experienciado. Assim, é essencial que após a realização das propostas educativas se tenha em atenção todo o processo ocorrido, analisando tudo o que aconteceu, considerando várias hipóteses em planificações e propostas educativas futuras.

Considero fulcral que o educador esteja em permanente formação para poder responder de forma consciente e refletida às inúmeras solicitações das crianças, reformulando a sua ação pedagógica, atendendo às situações diárias decorrentes da heterogeneidade do grupo de crianças que acompanha e das exigências da sociedade em que estas estão inseridas.

Acredito que a prática diária do educador deve levá-lo a refletir e intervir em diferentes dimensões do quotidiano das crianças em contexto de Jardim de Infância, sobretudo as que exponho de seguida (observação e planificação; organização do espaço e dos materiais; organização do tempo- a rotina; interações e documentação pedagógica).

3.3.1. Observação e planificação

Constatei ao longo da PES em contexto de Jardim de Infância que a observação e a planificação continuavam a ser duas dimensões de enormíssima relevância, tal como em

contexto de Creche. Só observando atentamente podemos conhecer e descobrir mais sobre cada criança e, conseqüentemente, acreditar que estamos preparados para planejar, estimular e responder aos interesses e necessidades individuais não só das crianças, mas também da sua família (Parente, 2012), respeitando sempre as suas particularidades.

Ao longo das semanas fui percebendo que a observação deve estar na base das planificações, servindo de apoio à intencionalidade do processo educativo (Ministério da Educação, 1997). O educador deve “observar as crianças, estando atento ao que dizem e fazem, às suas reações e propostas, às situações que apresentam potencialidades educativas” (Ministério da Educação, 1998, p. 103). Uma demonstração clara de como a observação influencia a planificação foi a proposta do exercício motor com balões no dia 30 de abril, que consistia em fazermos diversos movimentos em conjunto, como por exemplo:

[...] andar com um balão entre as pernas; sentar no chão e fazer vários movimentos com o balão entre as mãos; transportar o balão dois a dois contra a barriga; imaginar que o balão está quente e mandá-lo ao ar, tentando não deixar cair, etc. (Planificação 30 de abril, JI – Anexo 17)

A ideia inicial era eu ir sugerindo os movimentos, mas o que acabou por acontecer foi bem diferente. Uma vez que algumas das crianças começaram elas próprias a criar diferentes e originais movimentos,

[...] optei por, a partir de determinada altura, incentivar para que olhassem umas para as outras dizendo, por exemplo “vamos olhar para o R. e tentar imitar o que ele está a fazer com o balão” (Figura 56). Com esta mudança de estratégia notei que as crianças ficaram mais predispostas e atentas (não a mim, mas a um dos colegas que era o “modelo” para a execução dos movimentos). (Reflexão 7, JI- Anexo 18)



Figura 56 - Crianças a imitarem o movimento que o R. fazia

É fulcral que o educador seja flexível e que atente sempre às potencialidades educativas provenientes, neste caso em particular, da criatividade das crianças e que as deixe criar e movimentar em conjunto. Adaptei o que tínhamos planificado (eu e a minha colega de

PES) tirando partido da situação, mas a intencionalidade educativa, bem como as competências foram, a meu ver, largamente ultrapassadas, uma vez que as crianças interagiram bastante umas com as outras, o que se refletiu num enriquecimento do processo educativo.

Ao longo das primeiras semanas, calendarizadas para observação e recolha de dados, verifiquei que as crianças gostavam muito de ouvir histórias e que ficavam “completamente coladas e atentas a escutar” (Reflexão 4, JI- Anexo 19). Foi, por isso mesmo, uma proposta educativa planificada bastantes vezes, com o intuito de ir ao encontro dos interesses das crianças, mas também de promover o diálogo em grande grupo.

No contexto da metodologia de trabalho de projeto (ver Capítulo IV) tive oportunidade de ler para as crianças o livro “Pato! Coelho!” de Amy Krouse Rosenthal (Figura 57), dinamizado com imagens do próprio livro num flanelógrafo. A história promoveu o diálogo sobre diferentes pontos de vista, bem como o respeito pela opinião dos outros. As crianças que quiseram puderam também manipular as imagens no flanelógrafo para melhor se fazerem expressar relativamente à sua perspetiva da realidade (Figura 58).

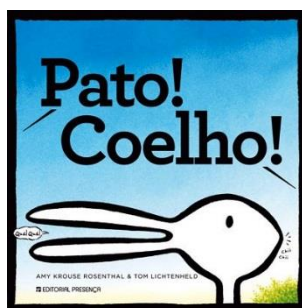


Figura 57 - Capa do livro "Pato! Coelho!"



Figura 58 - SF. e B. a manipularem as imagens da história no flanelógrafo

3.3.2. Organização do espaço e dos materiais

Outro dos aspetos que fui constatando ser de elevada importância em contexto Jardim de Infância foi a organização do espaço e dos materiais, uma vez que é na sala de atividades que as crianças passam parte do seu tempo, devendo ser, por isso, devidamente refletida e repensada ao longo do ano, tendo em consideração o desenvolvimento e as aprendizagens que estas vão adquirindo. A reflexão contínua sobre a utilidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais possibilita que a sua

organização vá sendo alterada de acordo com os interesses e necessidades que cada criança e o grupo apresentam.

Ao longo dos dias fui constatando que na sala de Jardim de Infância as crianças necessitam de espaço em que possam aprender com as suas próprias ações, em que se possam movimentar, construir, escolher, criar, experimentar, trabalhar sozinhas e em pequeno e grande grupo. A organização do espaço condiciona, em grande medida, tudo o que a criança faz e aprende. Influencia as escolhas que pode fazer e a facilidade com que é capaz de colocar em prática as suas ideias e planos. Influencia as suas relações e as interações que pode estabelecer com outras pessoas e a maneira como utiliza os materiais. Por todas estas razões, é essencial espaço de arrumação visível e materiais acessíveis às crianças na sala de Jardim de Infância, a fim que estas possam livremente escolher e concretizar as ideias que têm em mente (Hohmann, *et al.*, 1992).

O conhecimento que as crianças têm do espaço, dos materiais e das atividades possíveis de realizarem é uma condição indispensável de autonomia do grupo. Por exemplo, as crianças sabiam onde estavam os lápis de cor e para que serviam e, muitas vezes, iam buscá-los e faziam um desenho livre. Este conhecimento imediato do lugar das coisas no ambiente que as rodeia proporciona às crianças em idade pré-escolar um sentido de segurança e controlo (*ibidem*).

A possibilidade de tomarem decisões e de utilizarem os materiais de variadas e criativas formas supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos. Muito embora as crianças soubessem que os lápis de cor eram para desenhar/pintar, uma vez pude observar uma criança a espalhá-los sobre uma mesa e a ordená-los por tamanhos. Apesar de não os ter utilizado para o fim óbvio para que estão normalmente destinados não os danificou e usou-os com a devida responsabilidade.

Numa sala de atividades considerada bem organizada, as crianças facilmente aprendem a localizar as coisas (*ibidem*). A sala onde realizei a minha PES encontrava-se organizada por áreas – área da casinha, área do tapete, área da informática, área dos livros, área dos jogos e área da pintura – e nós fizemos algumas alterações na medida em que acrescentámos outras áreas, conforme os interesses das crianças nos foram sendo revelados. Das áreas criadas, destaco a área dos animais e das plantas (Figura 59) na qual as crianças podiam observar o crescimento e as mudanças que ocorriam ao longo dos dias

nos animais, plantas e elementos naturais (caruma, casulos, cascas de pinheiro, pinhas) que íamos (tanto as crianças como os adultos) acrescentando. Nesta área, as crianças podiam, entre tantas outras coisas, aprender a regar as plantas e a cuidar dos animais. A observação podia ser feita a olho nú ou recorrendo a materiais específicos, tais como a lupa e o binóculo que tinham ali ao seu alcance (Figura 60 e Figura 61). É essencial que as crianças usem instrumentos deste tipo e os possam explorar, “como forma de introdução à ciência” (Ministério da Educação, 1997, p. 82). A sensibilização às ciências deve partir dos interesses das crianças, cabendo ao educador alargar e contextualizar esses saberes, “fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais” (*ibidem*).



Figura 59 - Área dos animais e das plantas



Figura 60 - V. a fazer observações com a lupa



Figura 61 - D. a fazer observações com a lupa

Nesta área encontravam-se também cartolinas expostas nas paredes com os procedimentos de experiências educativas realizadas, bem como o registo de observação dos girinos (Figura 62 e Figura 63).



Figura 62 - D. e R. a fazerem o registo de observação dos girinos

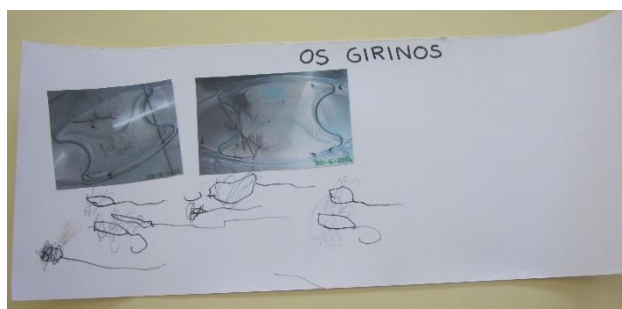


Figura 63 - Registo de observação dos girinos

Outro dado sobre o papel do espaço no processo educativo/aprendizagem das crianças com o qual fui tomando conhecimento foi a importância do espaço exterior, pelas potencialidades e oportunidades educativas que proporcionava, devendo, por isso, ser considerado um espaço educativo, merecendo, por parte do educador, a mesma atenção que a sala de atividades. Era lá que as crianças, quando não chovia, passavam parte do dia. Como defende o Ministério da Educação (1997, p. 39), o espaço exterior,

Sendo um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre”, permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades.

Recordo um dia em particular em que, a propósito da comemoração do Dia Mundial da Criança eu, a minha colega de prática e outras quatro colegas da nossa turma de mestrado que estavam na mesma Instituição tivemos oportunidade de dinamizar um dia de atividades para todas as crianças do Jardim de Infância. Decidimos, desde logo, que o dia seria passado inteiramente no espaço exterior (por ser mais motivante para as crianças) e, para isso, resolvemos organizar o espaço com oito ateliers – modelagem com massa de sal (Figura 64); “jogo das sensações” (Figura 65); “jogo das sacas” (Figura 66); “jogo da bola no balde” (Figura 67); “jogo da mão na farinha”; “jogo do tiro ao alvo nas latas”; “jogo de encher os baldes com água”; e o “jogo dos balões com rebuçados” - onde as crianças podiam circular livremente segundo os seus interesses.



Figura 64 - Crianças a modelarem massa de sal



Figura 65 - "Jogo das sensações"



Figura 66 - "Jogo das sacas"



Figura 67 - "Jogo da bola no balde"

Apesar deste dia ter sido planeado com o objetivo de comemorar o Dia Mundial da Criança, defendo que atividades como estas, no espaço exterior, ao ar livre, se devem realizar com frequência no Jardim de Infância, pois são momentos potencialmente ricos ao nível das aprendizagens e são muito motivadores para as crianças pelo seu carácter lúdico.

3.3.3. Organização do tempo- a rotina

A rotina mostrou ser outra das dimensões de elevada importância em contexto de Jardim de Infância, na medida em que dá segurança às crianças (Ministério da Educação, 1997). É importante que exista uma organização do tempo decidida, idealmente, pelo educador e pelo grupo de crianças, para que os diferentes momentos (simultaneamente estruturados e flexíveis) tenham sentido para as crianças, promovendo a sua segurança e autonomia.

Com a criação de uma rotina as crianças sabem o que podem fazer nos vários momentos ao longo do dia e preveem o que se sucede. A partir do momento em que tenham participado na sequência da rotina diária uma série de vezes, as crianças começam a compreender o horário do Jardim de Infância como uma série previsível de acontecimentos, não precisando de depender do educador para lhe dizer o que vai acontecer de seguida (Hohmann, *et al.*, 1992). Este conhecimento liberta crianças e adultos da preocupação de tomarem uma decisão relativamente ao momento que se segue, permitindo-lhes “usar as suas energias criativas nas tarefas que têm entre mãos” (*ibidem*, p. 81).

Ao longo da PES constatei que a rotina em contexto de Jardim de Infância deve integrar de forma equilibrada diferentes ritmos e tipos de propostas educativas, compreendendo formas distintas do funcionamento do grupo – individual, a pares, em pequeno grupo, ou o grupo todo – permitindo oportunidades de aprendizagem variadas (Ministério da Educação, 1997), tendo em vista o desenvolvimento holístico das crianças.

A rotina diária deve ser simultaneamente estruturada e flexível – na medida em que nem todos os dias são iguais e, tanto as propostas do educador como as das crianças podem alterar o quotidiano habitual no Jardim de Infância (Ministério da Educação, 1997). A título de exemplo relembro que, no dia 28 de abril houve uma alteração na rotina habitual da Instituição. Eu e a minha colega de PES tivemos oportunidade de acompanhar as

crianças numa visita proposta pela Instituição à Biblioteca Municipal Afonso Lopes Vieira. Como referi na reflexão 7:

Foi uma experiência enriquecedora, na medida em que pudemos observar reações e comportamentos e ainda apoiar as crianças em contextos diferenciados (autocarro, rua e biblioteca). Foi curioso verificar que, para muitas crianças, a viagem de autocarro foi bastante mais significativa do que a própria visita à biblioteca. (Reflexão 7, JI– Anexo 18)

O facto de a visita ter sido da parte da manhã fez com que planificássemos alguns dos momentos da rotina da manhã para o período da tarde (a marcação de presenças, por exemplo). As crianças estavam particularmente agitadas e foi difícil gerir o facto das tarefas que normalmente são feitas no acolhimento tivessem de ser feitas a seguir ao almoço.

3.3.4. Interações

Em contexto de Jardim de Infância, tal como em Creche, várias são as interações que se podem estabelecer entre os diversos intervenientes, nomeadamente: educador - criança; criança – criança; assistente operacional - criança; pais/encarregado de educação - criança; educador – pais/encarregado de educação; entre tantas outras não menos importantes, como a interação da criança com os materiais. Contudo, neste ponto, e devido às minhas vivências no âmbito da PES, vou destacar a interação educador – criança.

O Ministério da Educação (1997, p. 26) afirma que o planeamento de todo o ambiente educativo (organização do tempo – a rotina, organização do espaço e dos materiais) permite que as crianças explorem e utilizem “espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares”.

Ao longo das semanas fui constatando que as crianças em idade pré-escolar são dotadas de um reportório de capacidades que as tornam capazes de fazerem muitas mais coisas por si próprias (comparativamente ao contexto de Creche), sempre que lhes é dada a oportunidade de fazerem as coisas sozinhas. Têm uma atitude responsiva a um “ambiente que apoia o seu desejo de maior independência” (Hohmann, *et al.*, 1992, p. 190). Os adultos que encorajam as crianças para que façam as coisas por si próprias e

[...] lhes dedicam tempo, estão a estimular [...] o conceito que a criança tem de si como alguém que é capaz de fazer coisas por si própria, tão bem como os outros as fazem. [...] Ajudar as crianças a aprenderem a fazer as coisas por si próprias é uma das formas mais importantes de os adultos serem úteis às crianças (*ibidem*).

O espaço exterior, pelas potencialidades e oportunidades educativas que proporcionava diariamente às crianças, era um lugar privilegiado de recreio onde estas tinham “possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis” (Ministério da Educação, 1997, p. 39). Eu procurava interagir com as crianças, apoiando sempre as suas iniciativas. Como referi na reflexão 8:

O facto de estarmos com as crianças no parque exterior durante parte da manhã quando não está a chover, faz-me refletir sobre a importância de me envolver nas brincadeiras das crianças, interagindo com estas neste momento tão privilegiado do dia, e não só na questão de assegurar que estas brincam em segurança e de as ajudar quando vejo que é necessário ou caso estas solicitem o meu auxílio. Esta semana, como é habitual, estive com as crianças no espaço exterior a seguir à hora do lanche da manhã. Mas ao contrário das semanas que se passaram, em que senti que pouco me envolvi nas suas brincadeiras, esta semana brinquei com as crianças, tendo como material apenas cordas (saltar à corda, jogo do limbo, etc.) (Figura 68). Considero que estes momentos de brincadeira e descontração nos ajudam a conhecer melhor cada criança e, desta forma, reforçar as relações que estabelecemos com estas de maneira divertida e espontânea. Brincar é um exercício que deve estar presente na nossa vida enquanto futuras educadoras, para que consigamos sentir prazer na nossa atividade diária com as crianças (Osho, 2007). Brincar não é (nem deve ser) um exercício exclusivo da infância. (Reflexão 8, II– Anexo 20)



Figura 68 - Momento de brincadeira com as crianças no espaço exterior

Para que as crianças se desenvolvam e aprendam precisam de estar integradas num ambiente caloroso e amigável em que os adultos as façam sentir seguras para que possam livremente optar e experimentar diversas formas de interagir sem receios, aprendendo a resolver problemas e a satisfazer as suas próprias necessidades. Posteriormente, começam a abordar situações novas como desafiantes e ganham confiança nas suas próprias capacidades de criar e tentar diferentes soluções (Hohmann, *et al.*, 1992). Muitas vezes incentivei e apoiei atividades (fazendo perguntas ou apresentando sugestões) para que

pudessem sozinhas resolver os seus problemas, nunca esquecendo que é nos processos da solução que a aprendizagem ocorre, mesmo que a solução em si não seja a mais satisfatória, tal como referi na reflexão 12:

Considero essencial que o educador oriente e apoie as crianças no sentido de terem autonomia suficiente para experimentarem e porem em prática as suas ideias, tentando procurar resolver os seus problemas. É importante que o educador valorize e acredite nas capacidades das crianças, pois só assim estas poderão desenvolver uma crescente autoestima positiva e ultrapassarem obstáculos não só hoje, mas também futuramente. [...]

É essencial que valorizemos as ideias das crianças, que as escutemos ativamente, dando-lhes força e espaço para que possam expressar-se, materializar ideias, experimentar, tentar, falhar, voltar a tentar, conseguir ou voltar a falhar. Dotarmos as crianças de persistência face às contrariedades, sem estar sempre a fazer advertências.

Sinto que, cada vez mais, estou a conseguir motivar as crianças, fazendo-as experimentar sem medo, transmitindo-lhes a ideia de que todos somos capazes (se não for de uma maneira será de outra), temos é de tentar/experimentar. De personalidade sou um pouco insegura, por isso é um aspeto que até eu tenho vindo a trabalhar para o poder transmitir às crianças. (Reflexão 12, II- Anexo 21)

3.3.5. Documentação Pedagógica

À semelhança do que aconteceu em Creche, a documentação pedagógica continuou a ser um exercício levado a cabo por nós (grupo de prática) ao longo do percurso em Jardim de Infância.

O objetivo fulcral dos exercícios de documentação pedagógica foi atribuir significado às propostas educativas, observando e escutando as crianças, considerando a ação no tempo (durante o processo) e no espaço (contexto) em que ocorriam. Mas, também, comunicar e promover o diálogo e interação das famílias connosco, com as crianças e com a comunidade educativa envolvente.

Para a realização dos exercícios de documentação pedagógica observava como cada criança lidava com as situações, como resolvia problemas e como os comunicava. Centrava-me nos processos que cada criança utilizava para interpretar o mundo e dar sentido às suas experiências diárias para dar visibilidade aos seus pontos de vista, àquilo que fazia, dizia, sentia e pensava. A documentação pedagógica consistia num registo de observações intencionais dos comportamentos, das ações e das interações das crianças, feitas a partir de instrumentos como o registo fotográfico, de vídeo ou notas de campo.

Foi por meio dos momentos de reflexão semanais em grande grupo a partir da documentação pedagógica construída (no período de desenvolvimento do projeto) que conseguimos (eu e a minha colega de PES) que as crianças aumentassem a capacidade para refletirem sobre as suas próprias ideias e sobre as ideias dos outros (LeeKeenan & Nimmo, 1999). As crianças atribuíam sentido às experiências educativas e construíam identidade e pertença, notava-se que se sentiam felizes e valorizadas ao interagirem em grupo falando do que acontecera naquele momento da experiência (que muitas vezes estava retratado com uma foto e um dizer da criança) (Figura 69 e Figura 70). Segundo Oliveira-Formosinho (1996) é através do processo de construção de significado que as crianças formam teorias sobre o mundo, sobre a vida, sobre a natureza, sobre tudo o que as rodeia.



Figura 69 - Momento de reflexão semanal a partir da documentação pedagógica

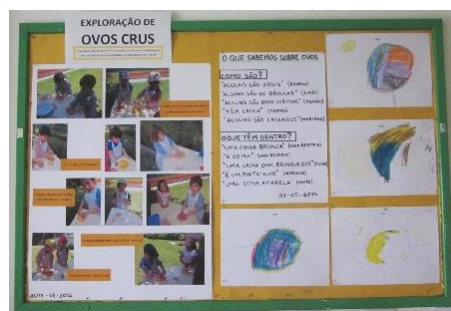


Figura 70 - Documentação pedagógica afixada no placard exterior

A produção de registos tornava visíveis os processos de aprendizagem de cada criança e do grupo, proporcionando, deste modo, às crianças a possibilidade de se observarem a si próprias e ao seu processo de aprendizagem de um ponto de vista externo. Através das fotografias e do que as crianças diziam enquanto realizavam as propostas educativas fazíamos as crianças repensarem as suas próprias palavras e ações, estimulando a comunicação da criança consigo mesma e com os outros e, fazíamos também a avaliação semanal dos saberes em construção. Como referi na reflexão 14:

Tentámos valorizar isto mesmo [o processo], recorrendo à construção de alguma documentação pedagógica ao longo das semanas em que fomos desenvolvendo o projeto, recorrendo essencialmente a registos fotográficos e a evidências de aprendizagens por parte das crianças. (Reflexão 14, II – Anexo 22)

Através da documentação pedagógica a avaliação foi imediatamente introduzida no processo educativo, ou seja, a documentação pedagógica sustentou a avaliação. Com a avaliação preocupava-me em encontrar significados para as propostas educativas – respondendo a algumas questões por nós formuladas nas planificações (Figura 71). Neste

sentido, posso afirmar que a avaliação constou num duplo processo de atribuição de significado: atribuímos (eu e a minha colega de PES) significado aos significados que as crianças atribuíam às propostas educativas.

Que sentido/significado a criança <u>Le. dá</u> ao seu desenho sobre o ovo?	
Descrição	Interpretação
A <u>Le. faz</u> um desenho onde representa dois ovos. Quando questionada pela Catarina sobre o que estava no seu desenho disse “Um ovo grande e um ovo pequeno. Aqui está um pinto e aqui está uma galinha” (apontando para o ovo grande e para o ovo pequeno, respetivamente)	A <u>Le.</u> Compara objetos segundo uma dimensão e usa linguagem apropriada para os descrever. <u>Área de expressão e comunicação:</u> Domínio da matemática

Figura 71 - Exemplo de avaliação realizado no âmbito da proposta educativa do desenho da conceção inicial que as crianças tinham dos ovos

Face a esta experiência, hoje, considero que a documentação pedagógica pode ser um poderoso auxílio para uma visão nova – qualitativa, partindo da escuta ativa da criança - da avaliação na educação pré-escolar.

CAPÍTULO IV: INVESTIGANDO COM AS CRIANÇAS

Neste quarto capítulo do relatório irei apresentar resumidamente o projeto desenvolvido com o grupo de crianças ao longo das últimas sete semanas de PES. Atendendo ao interesse demonstrado pelas crianças por descobrir o que estava dentro dos ovos, procurámos juntos encontrar resposta às questões que foram sendo formuladas ao longo do desenvolvimento do projeto.

O projeto foi desenvolvido segundo a metodologia de trabalho de projeto, pelo que, de seguida, apresentarei um breve enquadramento teórico sobre a metodologia e sobre o interesse das crianças - os ovos. Posteriormente descrevo as diferentes fases pelas quais o desenvolvimento do projeto passou.

4.1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A metodologia de trabalho de projeto é uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas reais e pertinentes que “começa com a observação cuidadosa dos interesses, questões e ideias das crianças e depois desenvolve essas ideias em experiências concretas de aprendizagem” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999). A autonomia está subjacente a todo o processo de aprendizagem, uma vez que os conhecimentos são adquiridos de forma ativa, numa construção pessoal do saber que se faz em grupo (Leite, Malpique, & Santos, 1989).

Chard e Katz (1997, p. 5) consideram que esta abordagem promove a vivência de atividades significativas uma vez que as crianças têm oportunidade de interagir com “pessoas, objectos, e com o ambiente” através de diferentes formas sempre com um significado muito pessoal. Incentiva as crianças a dialogar, a criticar, a comparar, a negociar e a resolver problemas em grupo, promovendo a aceitação das singularidades de cada uma (*ibidem*).

Caracterizada por ser uma abordagem promotora de aprendizagem contínua que implica aventura, a criança parte à descoberta e vivencia situações problemáticas, incertezas. Na procura, tantas vezes incessante, de novos conhecimentos, a prática gera progressivamente vontade de atuar e refletir (Mateus, 1995). Nesta perspetiva, a criança constrói o seu próprio saber, tem um papel ativo, projeta-se para o futuro, torna-se

exigente em relação a si própria, aos outros e à realidade que a rodeia, tornando-se (mais) capaz de intervir.

Os educadores, ao trabalharem com esta metodologia, devem ser “«provocadores» do desenvolvimento das crianças, estimulando e proporcionando interações significativas, numa «pedagogia responsiva»” (Edwards, 2004 citado por Vasconcelos, 2012, p. 20). Devem saber “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” (Chard & Katz, 1997, p. 135). O educador deverá estar atento, “escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo” (Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009, p. 8).

Kilpatrick (citado por Ministério da Educação, 1998, p. 139) considera que embora os projetos sejam todos diferentes é fulcral que ocorram quatro passos essenciais: “definição da problemática, planificação, execução e avaliação”. O Ministério da Educação (1998) considera que um trabalho desenvolvido segundo a metodologia de projeto, mesmo que de uma forma flexível deve considerar quatro fases: *definição do problema; planificação e lançamento do trabalho; execução e avaliação/divulgação*.

Na primeira fase, *definição do problema*, formula-se o problema ou as questões a investigar. As crianças fazem perguntas, questionam, levantam hipóteses e partilham os saberes que já possuem sobre o assunto. O papel do educador é determinante, podendo ajudar a manter o diálogo, fomentando a discussão (*ibidem*, p. 139).

Na segunda fase, *planificação e lançamento do trabalho*, é o momento de planear e de iniciar o desenrolar do projeto. Decide-se o que se vai fazer, dividem-se tarefas, organizam-se os dias/semanas. O educador nesta fase deve observar, aconselhar, orientar, dar sugestões, tomar notas (*ibidem*, p. 142).

Na terceira fase, *execução*, as crianças pesquisam e tentam dar resposta às questões formuladas, através de experiências diretas (visitas, entrevistas, pesquisas...). No decorrer desta fase as crianças “desenham, pintam, discutem, dramatizam, escrevem, recolhem dados e informação, contam, [...] cantam canções relacionadas com o que andam a pesquisar, [...] etc., utilizando a maior variedade possível de linguagens” (*ibidem*).

Na quarta e última fase, *avaliação/divulgação*, as crianças fazem uma síntese das descobertas que fizeram, comparam o que aprenderam com as questões que formularam inicialmente (*ibidem*, p. 143). Esta fase é o culminar do projeto, é uma espécie de “celebração do saber, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e aprendido pelo grupo durante o projecto” (Edwards, 2004 citado por Vasconcelos 2012, p. 17).

4.2. O PROJETO “OS OVOS”

O projeto desenvolvido com o grupo de crianças teve como indutor o conto da história “A galinha dos ovos de ouro” (Bilder & Brandão, 1991)⁴ no dia 7 de maio de 2014. A partir da posterior conversa em grande grupo sobre a história e sobre alguns ovos já seus conhecidos (ovos de galinha, avestruz e melro) as crianças começaram a partilhar as suas ideias e a levantar hipóteses sobre os ovos. Formulámos, em conjunto, algumas perguntas e iniciámos assim o projeto que teve a duração de dezanove dias (aproximadamente sete semanas da PES), contando com a colaboração da comunidade educativa para encontrar respostas. Com o objetivo de auxiliar e encaminhar as crianças ao longo do desenvolvimento do projeto, senti necessidade de pesquisar e aprofundar os meus conhecimentos relativamente ao tema em estudo, conforme apresento no ponto seguinte.

4.3. DESCOBRINDO OS OVOS

Como a curiosidade das crianças por ovos foi suficientemente significativa para desenvolvermos em conjunto um projeto, houve necessidade de sabermos mais sobre os ovos. Este conhecimento foi o alicerce para o nosso trabalho com as crianças e foi fulcral na planificação do projeto. Neste seguimento, apresento uma breve revisão da literatura sobre os ovos.

O ovo é um “corpo orgânico posto pelos répteis e pelas aves, e que compreende a gema (o ovo propriamente dito), envolto pela clara [...] e por uma concha calcária porosa” (Oliveira, 2007, p. 5239).

Os ovos apresentam diferentes características consoante as espécies. Contudo, os ovos das aves têm todos uma estrutura parecida, variando o volume relativo das diferentes componentes (Alonso & Alonso, 1996).

⁴ Bilder, P., & Brandão, E. (1991). *A galinha dos ovos de ouro*. Lisboa: Melhoramentos.

O tamanho dos ovos é variável. Das aves, o de colibri é o mais pequeno, tendo o tamanho de uma ervilha, e o de avestruz é o maior, podendo alcançar entre 13 a 18 cm de comprimento (*ibidem*).

A forma dos ovos também varia consoante as espécies e consoante o tipo de ninho, de maneira a ajudar na sua proteção. Quanto à cor, muitas aves põem ovos completamente brancos, uma vez que atendendo às características dos ninhos não necessitam de camuflagem. Alguns, pelo contrário, são depositados em ninhos abertos, necessitando de camuflagem. Estes são coloridos de maneira uniforme, têm manchas pardas ou pretas sobre um fundo que varia (esbranquiçado, azul ou verde). Outros apresentam uma autêntica camuflagem para se confundirem com o ambiente que os envolve (*ibidem*).

No que se refere às tartarugas estas aproximam-se das praias para escavarem os ninhos e aí depositarem os ovos. Algumas chegam a cavar uma fossa com aproximadamente 2 metros de diâmetro e 50 centímetros de profundidade, com o objetivo de se esconderem enquanto depositam os ovos. De seguida, no interior dessa fossa, cavam uma pequena cavidade na qual introduzem a cauda e começam a depositar os seus ovos. Finalizada esta fase 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 de lama e resíduos vegetais onde deposita os ovos. Seguidamente cobre-os com lama e plantas aquáticas e alisa o ninho com o corpo (*ibidem*).

Os ovos de aves fazem habitualmente parte da alimentação do ser humano e podem ser confeccionados de variadas formas. Podem ser estrelados, quando são fritos na frigideira sem serem batidos; podem ser mexidos quando são batidos e fritos mexendo-se posteriormente; e podem ser cozidos, quando são colocados com casca em água a ferver. Existem ainda ovos que são confeccionados pelo ser humano, os ovos da Páscoa, por exemplos (vulgarmente conhecidos por “ovos de chocolate”).

Seguidamente apresentarei o projeto nas suas diferentes fases, segundo o Ministério da Educação (1998).

4.3.1. Fase 1: Definição do problema

Depois da leitura da história “A galinha dos ovos de ouro” (Bilder & Brandão, 1991), introduzimos a “caixa das surpresas” com um ovo de galinha no seu interior. Após a minha colega de pr mostrar o ovo às crianças questionou-as “O que é?” ao que o A. (4 anos) respondeu “É um ovo!”. De seguida perguntou “Será que é da galinha dos ovos de ouro?”. Ao fazer esta questão as crianças foram dando opiniões e algumas informações sobre o que já sabiam sobre ovos. Seguidamente, 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); “Alguns são cascados” (M., 3anos). Sobre “O que têm dentro?” as crianças disseram “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” (SD., 4 anos). Fizemos um registo das ideias apresentadas (Figura 72) e afixámos num placard na sala.

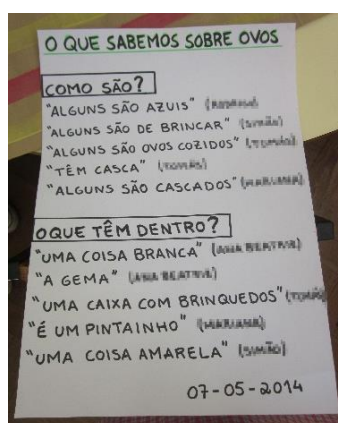


Figura 72 - Registo das ideias das crianças sobre os ovos

Partindo do que as crianças já sabiam sobre os ovos incentivámo-las a formular questões respeitantes ao que gostariam de saber mais, mas constatámos que estas apenas faziam afirmações. Foi um desafio encontrar soluções para apoiar as crianças e superar esta situação, ajudando-as a formularem questões. O facto das crianças do grupo terem maioritariamente 3 anos pode justificar em parte esta dificuldade sentida. Face a esta situação, a nossa decisão passou por partir das afirmações das crianças e, em conjunto, formular algumas questões de modo a abrir portas a novas descobertas sobre os ovos. Assim, por exemplo, a partir da afirmação “Alguns são azuis” (R., 3 anos) formulámos conjuntamente com as crianças a questão “De que cor são os ovos?”. Nesta fase inicial formulámos três questões: “Será que todos os ovos têm casca?”; “De que cores são os

ovos?” e “O que está dentro do ovo?”. Posteriormente, no dia 21 de maio, formulámos mais quatro questões que fomos registando e fixámos num local acordado com as crianças – um dos placards da sala (Figura 73).

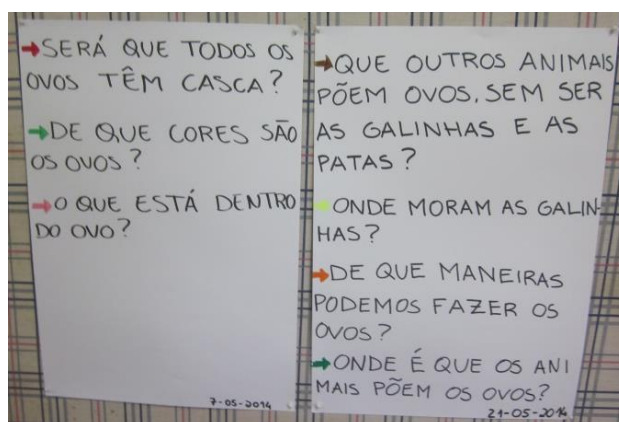


Figura 73 - Registo das perguntas formuladas

Esta primeira fase de definição do problema, em que fizemos levantamento do que já se sabia e do que se queria saber mais, possibilitou o arrancar do projeto, iniciando-se assim um caminho de descobertas com as crianças.

4.3.2. Fase 2: Planificação e lançamento do trabalho

Atendendo ao facto de ser um grupo com crianças predominantemente na faixa dos 3 anos de idade fez com que houvesse dificuldade em despontar sugestões de propostas educativas por parte delas. Por isso, as propostas foram surgindo maioritariamente da nossa parte (grupo da PES), com o intuito de dar resposta às questões inicialmente formuladas. Mas, a meio do projeto uma das crianças do grupo, a criança D. (3 anos), propôs a modelagem de ovos em massa DAS. Esta proposta foi colocada em prática com o grupo, como referi na reflexão 12:

Num dos momentos de grande grupo na área do tapete uma criança sugeriu que se modelassem ovos. [...] A Catarina perguntou às crianças sobre que massa poderia ser utilizada e, juntos, decidimos optar pela massa DAS. Surpreendentemente, e ao contrário do que pensávamos, tendo em conta a faixa etária das crianças, tivemos oportunidade de planificar com elas, bem como pensar e conversar em conjunto nos materiais a usar. (Reflexão 12, JI – Anexo 21)

Ao longo das diversas propostas educativas as crianças envolveram-se, procurando soluções ou dando sugestões. Como é visível numa das reflexões:

Em sequência do desenvolvimento do projeto decidimos, em conjunto com as crianças, construir um ovo gigante. A Catarina começou por perguntar às crianças que materiais poderíamos usar, ao que a criança AB. respondeu “revistas redondas”.

Fiquei curiosa por saber o que a criança queria dizer com isso e sugeri à Catarina que perguntasse à criança o que eram as “revistas redondas”. Foi-lhe dada liberdade de ir buscar uma revista e esta começou por amarrotar uma folha e de seguida juntou uma nova folha em volta dessa já amarrotada e voltou a amarrotar. Confesso que fiquei surpreendida com a perspicácia da criança e com a facilidade desta ao materializar a sua ideia em frente aos colegas. Considerei fulcral o tempo e o espaço que a Catarina deu para a AB. o fazer.

Já no decorrer da construção do ovo gigante surgiu um problema. O saco, para onde as crianças estavam a colocar as folhas de revistas amarrotadas, rompeu-se e foi necessário encontrarem uma solução: “pôr cola”. Foram buscar a fita-cola e, sozinhas, acabaram por conseguir: puxar a fita-cola, cortar, e colar no saco com a ajuda das duas mãos. Sozinhas arranjaram a solução, e sozinhas foram capazes de por a ideia em prática. Considero essencial que o educador oriente e apoie as crianças no sentido de terem autonomia suficiente para experimentarem e porem em prática as suas ideias, tentando procurar resolver os seus problemas. É importante que o educador valorize e acredite nas capacidades das crianças, pois só assim estas poderão desenvolver uma crescente autoestima positiva e ultrapassarem obstáculos não só hoje, mas também futuramente. (Reflexão 12, II – Anexo 21)

Após a formulação das questões a que queríamos dar resposta, em conversa de grande grupo perguntámos onde poderíamos ir descobrir informação, surgindo assim várias hipóteses por parte das crianças “Nos livros”; “No computador”; “Perguntar aos pais e aos tios”. Assim sendo, uma das propostas educativas realizada consistiu em levar livros para a sala, para que as crianças pudessem explorar e fazer descobertas. A exploração que as crianças faziam dos livros consistia na leitura a partir da observação das imagens que estes continham e com o nosso auxílio (meu e da minha colega de prática) escutarem a leitura de alguns textos e assim conseguirem dar respostas às questões formuladas (Figura 74 e Figura 75).



Figura 74 - D. e L. a fazer pesquisa em livros



Figura 75 - AB. a fazer pesquisa num livro

4.3.3. Fase 3: Execução

À medida que íamos desenvolvendo as propostas educativas com as crianças íamos tendo em conta as perguntas formuladas sobre o que queríamos saber sobre os ovos, mas também as diferentes áreas de conteúdo referidas nas OCEPE (1997).

No decorrer do desenvolvimento do projeto, fomos sugerindo em conjunto com as crianças diversas propostas educativas, sempre tentando promover aprendizagens no âmbito das diferentes áreas de conteúdo. Foram realizadas no total quarenta e duas experiências educativas em dezasseis dias (sete semanas da PES) (Cronograma de propostas educativas realizadas com as crianças no contexto do projeto “Os ovos”- Anexo 23). Em seguida destacarei algumas das propostas educativas que mais ajudaram a dar resposta às questões formuladas: a) Exploração de ovos crus; b) Pesquisa em livros e c) Visita ao galinheiro. A descrição destas propostas educativas nesta parte do relatório justifica-se pela importância que as mesmas tiveram para o desenvolvimento do projeto.

a) Exploração de ovos crus

No dia 12 de maio levámos ovos de galinha crus para que as crianças os pudessem explorar livremente no exterior.

Para a realização desta proposta educativa colocámos uma mesa no espaço exterior de modo a que as crianças tivessem possibilidade de explorar os ovos de forma alargada e o mais diversificada possível. Cada criança tinha ao seu dispor um prato com um ovo de galinha inteiro que podia explorar como quisesse, podendo descobrir, por exemplo, o que estava no seu interior.

Ao longo da exploração, em pequenos grupos (de três ou quatro elementos) (Figura 76 e Figura 77), as crianças mostraram-se entusiasmadas, partindo o ovo, misturando a gema e a clara, tentando separar a gema da clara e fazendo diversas observações e constatações respeitantes aos ovos, nomeadamente: “O meu tem papel!” (LN., 3 anos, referindo-se à membrana branca da casca); “A minha mãe faz batatas fritas com ovo estrelado.” (G., 4 anos); “Eu vou misturar.” (AB., 4 anos).



Figura 76 - M. e SD. a explorarem no exterior os ovos de galinha crus



Figura 77 - A. e AB. a explorarem no exterior os ovos de galinha crus

b) Pesquisa em livros

No dia 19 de maio, com o intuito de auxiliar as crianças a encontrar mais informação sobre os ovos e responder às questões formuladas, levámos livros⁵ para a sala de atividades (Figura 78). Através destes livros as crianças tiveram oportunidade de fazer observação e leitura de imagens, bem como pedir para que lêssemos legendas de algumas imagens. Em parceria com as crianças íamos registando as informações que estas consideravam importantes para dar resposta às perguntas formuladas. No decorrer da proposta educativa as crianças fizeram várias descobertas, como por exemplo “O pato também sai do ovo” (LN., 3 anos); “As rãs também põem ovos” (L., 3 anos) e “Também há ovos pretos” (T., 3 anos).



Figura 78 - Pesquisa em livros em parceria com os adultos

c) Visita ao galinheiro

No dia 26 de maio, da parte da tarde, a proposta educativa consistiu na visita a um galinheiro próximo do Jardim de Infância. Organizámo-nos e com as devidas precauções

⁵ Watts, L. (1996). *Enciclopédia Ilustrada: o mundo da natureza*. Lisboa: Verbo
Burton, J. (1994). *Galinha*. Porto: Nova Presença
Burnie, D. (1993). *Aves*. Lisboa: Verbo
Yorke, J. (1996). *Os animais da quinta*. Rio de Mouro: Nova Presença
Sebource, C. (2006). *A galinha*. Lisboa: Planeta Agostini

fomos, juntamente com a educadora e a assistente operacional, até ao galinheiro. As crianças ficaram desde logo muito entusiasmadas com a ideia e partimos juntos à descoberta de novas informações sobre ovos e sobre mais alguns animais ovíparos.

Quando chegámos ao local era visível no rosto das crianças a expectativa por descobrir mais e explorar um sítio diferente. A visita foi orientada pelo senhor António, proprietário do galinheiro, que simpaticamente nos recebeu.

O galinheiro estava dividido em duas partes e ambas tinham galinhas de diversas espécies, galos, patos e ganços. O senhor António começou por nos mostrar uma parte do galinheiro, dando a possibilidade das crianças alimentarem as galinhas com milho (Figura 79). Seguidamente, mostrou-nos alguns dos sítios onde as galinhas tinham por hábito pôr os ovos, sendo possível observar um ovo num deles.

De seguida, foi buscar um melro que tinha nascido num ninho que estava no seu jardim, contando a sua história e mostrando o lugar onde este se encontrava (Figura 80). Depois mostrou uma galinha e os seus pintos com apenas alguns dias de vida. As crianças tiveram a oportunidade de interagir com estes, observando-os e pegando neles caso quisessem (Figura 81 e Figura 82).



Figura 79 - Crianças a alimentarem as galinhas com milho



Figura 80 - Crianças a escutarem o senhor António a contar a história do seu melro



Figura 81 - Crianças a observarem os pintos



Figura 82 - AB. a pegar num pinto

Enquanto as crianças se mostravam envolvidas na interação com os pintos, o senhor António foi buscar uma rola, permitindo que as crianças lhe tocassem e inclusive ficassem com algumas das suas penas, que caíram quando esta esvoaçou na gaiola enquanto o senhor António a tentava apanhar. Para grande ânimo das crianças mostrou-lhes também um ovo da rola (Figura 83), permitindo às crianças apropriarem-se de algumas das suas características.

Seguidamente, o senhor António separou das restantes aves ali existentes os gansos, numa das partes do galinheiro. Assim, as crianças tiveram a oportunidade de observar os gansos na água (Figura 84). Depois fomos para a outra parte onde estavam as restantes aves e o senhor António foi buscar algumas folhas de couve, que distribuiu pelas crianças para que estas pudessem alimentá-las (Figura 85). Após este momento agarrou um ganço e mostrou às crianças algumas particularidades do bico desta ave (Figura 86).



Figura 83 - Senhor António a mostrar às crianças um ovo da rola



Figura 84 - Crianças a observarem os ganços a nadarem na água



Figura 85 - Crianças a alimentarem as aves com folhas de couve



Figura 86 - Senhor António a mostrar às crianças o bico do ganço

No final da visita as crianças ainda tiveram oportunidade de observar periquitos (Figura 87) e de alimentar uma última vez as aves do galinheiro, mas desta vez com desperdícios, nomeadamente pedaços de pão e cascas de fruta variada (Figura 88).



Figura 87 - Crianças a observarem os periquitos



Figura 88 - Crianças a alimentarem as aves com desperdícios

4.3.4. Fase 4: Avaliação/Divulgação

Uma vez encontradas as respostas às questões formuladas foi tempo de ultimar a metodologia de trabalho de projeto, correspondente à avaliação/divulgação do mesmo. Assim, na última semana da PES, antes da divulgação do projeto “Os ovos”, avaliámos em conjunto com as crianças todo o percurso desenvolvido, lembrando as atividades realizadas, as aprendizagens efetuadas, as respostas obtidas e pedimos que falassem, em grande grupo, sobre o que mais e menos gostaram de fazer. Destacaram as atividades que mais gostaram: “Eu gostei de tudo” (L., 3 anos); “De comer os ovos” (R., 3 anos); “De ir ao galinheiro” (G., 4 anos); “De conhecer o Tino⁶” (V., 3 anos); e “De mexer nos ovos” (AB., 4 anos).

No que respeita à divulgação, em conversa com o grupo de crianças decidimos como e a quem poderíamos dar a conhecer o nosso projeto. Sugerimos às crianças a hipótese de o fazer na festa de final de ano letivo e elas concordaram, lembrando que devíamos convidar o senhor António (o dono do galinheiro) para assistir à apresentação do projeto. Deste modo, em grande grupo escrevemos o convite (Figura 89) e de seguida a L. (3 anos) foi, na minha companhia, entregá-lo pessoalmente a casa do senhor António.

⁶ Nome da tartaruga do filme “Tino, a tartaruga marinha”

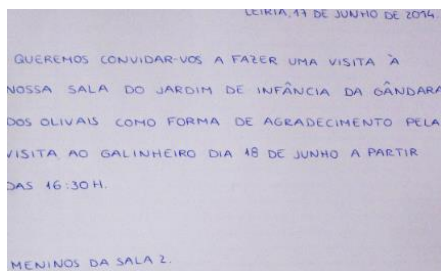


Figura 89 - Convite entregue ao senhor António

De seguida, organizámos ideias sobre a forma como íamos apresentar o projeto à comunidade educativa e decidimos apresentar a “Canção do ovo” no espaço exterior, mediante as orientações estabelecidas para a festa de final de ano. Decidimos ainda expor na sala de atividades alguns dos resultados de propostas educativas, nomeadamente: o ovo gigante no ninho; os ovos em massa DAS nos respetivos ninhos (Figura 90); as rimas com o nome de cada criança e a palavra “ovo” (Figura 91); as colagens e pintura das cascas de ovo (Figura 92); os registos pictóricos das conceções de ovo antes e depois do projeto (Figura 93); e os diferentes ovos verdadeiros que as crianças observaram ao longo do projeto (avestruz, pata, galinha, codorniz, melro e carriça - Figura 94), bem como os ninhos de carriça e de melro (Figura 95 e Figura 96); e uma exposição fotográfica (Figura 97) resultado da totalidade das propostas educativas realizadas no âmbito do projeto.



Figura 90 - Ovo gigante no ninho e ovos em massa DAS nos ninhos

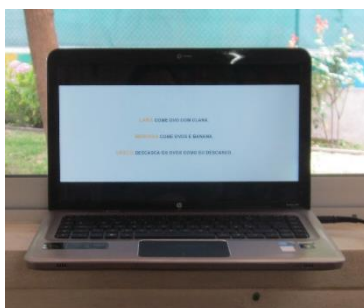


Figura 91 - Rimas com o nome de cada criança e a palavra "ovo"



Figura 92 - Colagens e pintura das cascas de ovo



Figura 93 - Registos pictóricos das conceções de ovo antes e depois do projeto



Figura 94 - Ovos de avestruz, pata, galinha, codorniz, melro e carriça, respetivamente



Figura 95 - Ninho de carriça



Figura 96 - Ninho de melro



Figura 97 - Parte da exposição fotográfica

Para a apresentação da canção decidimos pintar alguns adereços, nomeadamente representações de ovos, bicos e cristas de galinha (Figura 98 e Figura 99). Cada criança escolheu o que queria fazer para usar no dia. Curiosamente, os meninos decidiram levar as representações de ovos e as meninas as representações de bicos e cristas.



Figura 98 - V. a pintar uma representação de ovo



Figura 99 - L. e B. a pintarem representações de bicos

A divulgação do projeto realizou-se no dia 18 de junho de 2014, primeiro com a abertura da sala de atividades a todas as pessoas que a quisessem visitar (comunidade educativa) (Figura 100) e, posteriormente, com a apresentação da “Canção do ovo” (Figura 101).



Figura 100 - Comunidade educativa a visitar a exposição do projeto “Os ovos” patente na sala de atividades



Figura 101 - Apresentação da "Canção do ovo"

Durante a visita à sala pudemos, eu e a minha colega de prática, ver a reação daqueles que por lá passaram. Conversámos e tivemos *feedbacks* muito positivos do trabalho desenvolvido. Alguns familiares de algumas das crianças fizeram mesmo questão de deixar expressa a sua apreciação no caderno de opinião (Figura 102) que estava à entrada da sala.

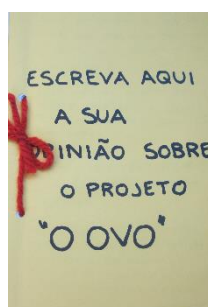


Figura 102 - Caderno de opinião

“São fundamentais todas as iniciativas que levem as crianças a pensar.” (Anónimo)

“Tema bastante interessante e bem explorado. A avaliar pelo entusiasmo das crianças, elas adoraram! Acho muito importante a ligação as crianças com animais e a terra.” (Anónimo)

“O meu educando adorou o tema do ovo. Na minha opinião é um tema muito interessante, com muito para explorar.” (Anónimo)

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

“Foi um conjunto de atividades super interessantes e pedagogicamente muito pertinentes, que tiveram repercussão na via 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 o supermercado” lol” (Anónimo)

Seguiu-se a apresentação da canção. Para que houvesse mais interação e participação da comunidade educativa neste momento, eu e a minha colega de prática decidimos levar cada uma um cartaz pendurado com parte da letra da respetiva canção.

4.3.5. Evidências de aprendizagens concretizadas ao longo do projeto

Fazendo um balanço de toda esta vivência (Cronograma de propostas educativas realizadas com as crianças no contexto do projeto “Os ovos” – Anexo 23), considero que ao longo do desenvolvimento do projeto as crianças fizeram diversas aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo presentes nas OCEPE.

No decorrer do projeto as crianças, em grande grupo, escutaram ideias partilhadas pelos colegas, esperando para poderem partilhar as suas e respeitaram os colegas, bem como as suas opiniões, tendo em conta o interesse comum em descobrir mais sobre os ovos (Figura 103); partilharam materiais (fita-cola, tesoura, pincéis...) e trabalharam em cooperação no decorrer de diferentes propostas educativas, nomeadamente na construção do ovo gigante (Figura 104, Figura 105, Figura 106 e Figura 107) – **Área de formação pessoal e social.**



Figura 103 - Escuta e partilha de ideias e opiniões em grande grupo



Figura 104 - Trabalho de cooperação entre a L. e a V. para corte da fita cola



Figura 105 - Trabalho de cooperação entre o A. e a Vt. para colagem da fita cola



Figura 106 - Trabalho de cooperação entre o A. e a L. para corte da pasta acrílica



Figura 107 - Trabalho de cooperação entre o A. e a L. para colagem da pasta

Percorreram uma trajetória segurando na mão uma colher com um ovo, tendo de ultrapassar variados obstáculos (Figura 108 e Figura 109); modelaram a massa DAS com as mãos para lhe dar forma de ovos de variados tamanhos (Figura 110, Figura 111 e Figura 112) – **Área de expressão e comunicação: Domínio da expressão motora.**



Figura 108 - G. a percorrer a trajetória segurando na mão uma colher com um ovo



Figura 109 - SD. a percorrer a trajetória segurando na mão uma colher com um ovo



Figura 110 - SF. a modelar massa DAS



Figura 111 - M. a mostrar o ovo que moldou



Figura 112 - Vt. a mostrar os ovos que moldou

Com a introdução do fantoche da galinha Constança, que nos acompanhou durante todo o projeto, as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver livremente jogos simbólicos na área dos livros (Figura 113) – **Área de expressão e comunicação: Domínio da expressão dramática.**



Figura 113 - Vt. e F. a desenvolverem jogos simbólicos com a Galinha Constança

Exploraram cascas de ovos que posteriormente puderam colar em cartolina (Figura 114) e pintar com pincel (Figura 115). Fizeram um ninho para o ovo gigante, a partir da colagem de rafia (Figura 116) e da pintura da folha de cartolina em que a colaram (Figura 117) - **Área de expressão e comunicação: Domínio da expressão plástica.**



Figura 114 - AB. a colar as cascas de ovos



Figura 115 - L. a pintar as cascas de ovos



Figura 116 - LN. e SF. a colarem a ráfia



Figura 117 - Crianças a pintarem a cartolina

Cantaram as can es “Pintainho amarelinho” e a “Can o do ovo” acompanhadas por gestos (Figura 118), por vezes por palmas, ou batidas nas pernas (Figura 119) e a diferentes velocidades - ** rea de expressão e comunica o: Domínio da expressão musical.**



Figura 118 - Criança a fazerem o gesto correspondente ao excerto “[...] cabe aqui na minha mão [...]” da can o “Pintainho amarelinho”



Figura 119 - Crianças a cantarem a “Can o do ovo” acompanhada por batidas nas pernas

Escutaram histórias que posteriormente promoviam o diálogo em grande grupo (Figura 120). Formularam questões e tiveram contacto com o registo escrito, constatando que as suas ideias, transmitidas oralmente, podiam ser registadas através da escrita (Figura 121) - ** rea de expressão e comunica o: Domínio da linguagem oral e da abordagem   escrita.**



Figura 120 - Diálogo em grande grupo com exploração das imagens do livro "Pato! Coelho!" no flanelógrafo



Figura 121 - LN. a tirar da caixa das surpresas uma folha com o registo sobre o que sabiam inicialmente sobre os ovos

Contaram os ovos descobertos na “Caça ao tesouro”, e tiveram oportunidade de os agrupar quando disponibilizados no flanelógrafo (Figura 122). Contaram os caracóis que recolheram no espaço exterior (Figura 123) - **Área de expressão e comunicação: Domínio da matemática.**



Figura 122 - A. a agrupar os ovos descobertos na “Caça ao tesouro”



Figura 123 - R. e B. a referirem o número de caracóis que recolheram no exterior

A visita ao galinheiro do senhor António proporcionou às crianças uma deslocação ao exterior rica em aprendizagens relativas ao conhecimento do mundo, nomeadamente ao conhecimento de aves e dos seus ovos, como já tive oportunidade de referir anteriormente (p.79-82). – **Área de conhecimento do mundo.**

No decorrer do desenvolvimento do projeto também nós, adultos, aprendemos. Eu fui sentindo cada vez mais curiosidade em relação aos ovos e necessidade de procurar saber mais sobre o assunto para poder orientar as crianças nas suas descobertas, o que fez com que também eu tivesse feito bastantes aprendizagens e tivesse permanentemente envolvida e motivada com o projeto. Desconhecia várias características dos próprios ovos e dos animais ovíparos. Outra aprendizagem que fiz foi a possibilidade de planificar com as crianças no decorrer do projeto. No início parecia-me impossível, mas com o decorrer

das semanas percebi que as crianças são capazes de planificar, manifestando sempre os seus interesses subjacentes, para tal é fulcral que o educador lhes dê voz.

Após esta primeira experiência em que pude trabalhar através da metodologia de trabalho de projeto, acredito que esta é uma mais-valia, quer para o educador quer para o grupo de crianças, uma vez que a criança passa a ser um sujeito em ação, realizando aprendizagens significativas e ficando a conhecer mais sobre o mundo que a rodeia. O papel do educador, deste modo, passa por orientar as crianças no decorrer do projeto.

CONCLUSÃO PARTE II - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Nesta prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância fui fazendo diversas aprendizagens e tive oportunidade de me desenvolver não só a nível profissional, mas também a nível pessoal.

Ao longo das semanas de prática fui aprendendo a ouvir as crianças e a envolvê-las no seu próprio processo de aprendizagem, dando-lhes oportunidade para exporem os seus interesses, ideias e opiniões. Aprendi a valorizar o espaço exterior como um espaço potencializador de aprendizagens para as crianças, quer em situação de recreio, quer em situações de experiências educativas por nós propostas.

Pude, neste contexto educativo, aprofundar um pouco mais os meus conhecimentos acerca da documentação pedagógica e de os pôr em prática em vários momentos. O envolvimento da família e da comunidade no processo educativo das crianças foi também objeto da minha atenção, sendo que hoje valorizo uma educação que “destrói” as paredes da Instituição e abre as portas à comunidade e que valoriza os seus saberes. O educador deverá ser o impulsionador, apoiando o contacto do Jardim de Infância com a comunidade.

Com o desenvolvimento do projeto “Os ovos” realizado com as crianças, segundo a metodologia de trabalho de projeto, consegui compreender melhor como trabalhar com as crianças do Jardim de Infância conforme esta metodologia. Desenvolver este projeto encantou-me, pois entendi o quão envolvidas as crianças podem estar em todo o processo, ao longo da realização das diversas experiências educativas, tendo um papel bastante ativo na construção diária dos seus conhecimentos. Descobri, também, que esta metodologia permite o desenvolvimento de diversas experiências educativas onde as crianças podem desenvolver competências a variados níveis.

CONCLUSÃO FINAL

Com a realização da Prática de Ensino Supervisionada nos dois contextos – Creche e Jardim de Infância – tive a oportunidade de aprender e de me desenvolver a nível pessoal e profissional, descobrindo as competências de um Educador de Infância e conquistando confiança no contacto com as crianças. Para além disso, a partir das reflexões semanais que fui realizando ao longo do ano letivo fui-me tornando uma pessoa mais reflexiva e aprendi que o educador, ao refletir sobre aquilo que faz, tenciona fazer ou sobre aquilo que observa as crianças fazerem, pode rever e reformular a sua prática educativa, traçando novos caminhos e soluções que se adequem ao grupo de crianças com quem trabalha.

Aprendi que um educador pode ser investigador no seu próprio contexto, procurando aprofundar conhecimentos sobre algum aspeto da sua prática e fazendo uma análise crítica das suas ações e dos seus métodos, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, pois permite uma maior compreensão das características das crianças, dos seus interesses, necessidades e progressos. Em última instância, os estudos que vai desenvolvendo poderão ser também um contributo para o alargamento de saberes no contexto educativo.

O desenvolvimento de um projeto através da metodologia de trabalho de projeto foi uma experiência muito enriquecedora para mim, pois percebi que a partir desta metodologia podemos promover nas crianças a partilha de ideias, levando-as a aprender de forma holística.

Todas as aprendizagens que realizei ao longo do ano letivo ajudaram-me a perceber melhor o caminho que quero traçar enquanto futura educadora de infância. Contudo, tenho bem presente a ideia de que um educador tem sempre algo mais para aprender e, por isso, ambiciono que estas descobertas sejam apenas o início de um percurso profissional cheio de coisas ainda para descobrir. Como refere Freire (1996, p. 21),

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou para a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, F., & Alonso, J. (1996). *Aves I*. Amadora: Ediclube.
- Alonso, J. (1996). *Anfíbios e Répteis*. Amadora: Ediclube.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, pp. 110-137. Obtido em 12 de fevereiro de 2014, de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027/3017>
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, pp. 110-137. Obtido em 21 de janeiro de 2014, de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027>
- Avô, A. B. (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbosa, M. C., & Richter, S. R. (2009). Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos. Em Ministério da Educação, *Salto para o futuro - Educação de crianças em creches* (pp. 25-30). Secretaria de Educação à Distância.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-Aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Chard, S., & Katz, L. (1997). *Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Conselho Nacional de Educação. (2011). A educação dos 0 aos 3 anos. *Diário da República*, 2ª série - n.º 79 - 21 de Abril de 2011. Lisboa. Obtido de http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao_dos_0-3.pdf
- Craig, G. J. (1996). *Human Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- David, M. (1983). *A criança dos 0 aos 6 anos: vida afectiva, problemas familiares*. Lisboa: Moraes Editores.

- Dempsey, J. D., & Frost, J. L. (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. Em B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dias, I. S. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA - Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados. Instituto Politécnico de Leiria.
- Dias, I. S., & Correia, S. (15 de 09 de 2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-constructivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 60/1.
- Dias, I. S., Correia, S., & Marcelino, P. (2013). Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrônica de Educação*, 7, 9-24. Obtido em 11 de novembro de 2014, de <http://www.reveduc.ufscar.br>
- Diekmeyer, U. (1999). *O Desenvolvimento da Criança - 3 anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança - A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gandini, L., & Goldhaber, J. (2002). Duas reflexões sobre a documentação. Em *Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Gesell, A. (1979). *A Criança dos 0 aos 5 anos - o bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gomes, J. P. (1985). O comportamento do recém-nascido (2): os processos sensoriais. *Jornal de Psicologia*, 4,3, 8-17.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1992). *A Criança em Acção* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. G. (2004). *Sabores, Cores, Sons, Aromas: A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, pp. 4-7.
- Kramer, S. (2009). *Retratos de um desafio - Crianças e adultos na Educação Infantil*. São Paulo: Ática.
- LeeKeenan, D., & Nimmo. (1999). Conexões: Uso da abordagem de projecto com crianças de 2 e 3 anos em uma Escola-Laboratório Universitária. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *The Hundred language of Children: The Reggio Emilia Approach - Advanced*. Greenwich: CT: Ablex Publishing.
- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97. (10 de fevereiro). *Diário da República nº 34 - I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em 19 de abril de 2014, de <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projecto I - Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mateus, M. N. (1995). *Área-Escola, Educação Ambiental e Pedagógicas Inovadoras*. Vila Real: UTAD.
- Matos, T., Silva, A., Neves, D., Martins, I., & Tavares, L. (Dezembro de 2010). Direito à educação desde o nascimento. *Cadernos de Educação de Infância*, nº91, pp. 42-45.

- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2012). *Brinquedos e Brincadeiras de Creches - Manual de Orientação Pedagógica*. Brasília: MEC/SEB. Obtido em 5 de dezembro de 2014, de <http://www.plataformadoletramento.org.br>
- Moreira, I. A., & Teixeira, S. M. (2009). *Currículo e Avaliação em Creche. Trabalho de investigação no âmbito da Pós-Graduação Educação de Crianças em Creche*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Oliveira, L. (2007). *Enciclopédia Larousse* (Vol. XIV). Lisboa: Temas e Debates.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do Projecto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação* (pp. 11-68). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (Vol. 18). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: Revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em 8 de dezembro de 2014, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/limoeiros_e_laranjeiros.pdf

- Osho. (2007). *O livro da criança*. Cascais: Pergaminho.
- Papalia, D. E., & Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento Humano* (7ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8ª ed.). Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS).
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche - Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. (R. d. GEDEI, Ed.) *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, 1, pp. 85-106.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche- o primado das relações e a importância dos espaços. *Conselho Nacional de Educação - Educação da criança dos 0 aos 3 anos*, pp. 47-60.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de solidariedade (CNIS).
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

- Rocha, M. B., Couceiro, M. E., & Madeira, I. R. (dezembro de 1996). *Creche - Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento*. Obtido em 4 de fevereiro de 2014, de Segurança Social: <http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13326/Creche>
- Roque, L., & Rodrigues, S. (setembro de 2005). A vida a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, n°75, pp. 45-47.
- Santos, A. (Maio de 1997). A relação com os objectos. *Pais e Filhos*, n°76, p. 46.
- Santos, J. (1983). *Ensaio sobre Educação II - O falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Silva, A. P., & Pantoni, R. V. (2009). Apresentação da série Educação de crianças em creches. Em Ministério da Educação, *Salto para o futuro- Educação de crianças em creches* (pp. 5-16). Secretaria de Educação à Distância.
- Simões, A. C. (Julho de 2004). O Educador como prático reflexivo... e a construção da sua identidade profissional! *Cadernos de Educação de Infância*, n°71, pp. 8-13.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. E., Monteiro, M. S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem* (1.ª ed., Vol. 1). Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. (DGIDC, Ed.) Lisboa. Obtido de Disponível em:
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

ANEXOS

ANEXO 1 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PAIS - CRECHE

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 n' _____, 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 “ _____ ”? _____ (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 “ _____ ”?

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 6, CRECHE

Reflexão individual – Ana Sofia Silva 28, 29 e 30 de Outubro

“Qualquer pessoa que tenha observado o brincar durante algum tempo reconhece que, para as crianças pequenas, o brincar é um instrumento de aprendizagem.”
(Moyles, 2006, p. 14)

A reflexão que se segue é respeitante à sexta semana da Unidade Curricular (UC) de prática pedagógica. Semana em que pude concretizar propostas de planificação com o apoio da Catarina.

Uma vez que não tínhamos combinado com a educadora cooperante a estória que iríamos ler nas próximas semanas (esta que decorreu e a próxima, pelo menos) decidimos ir à procura de uma estória que achássemos ser adequada ao grupo de crianças. Os critérios iam ao encontro do que já nos fora dito num dos módulos da UC de Didáctica da Educação de Infância- Creche, atendendo à extensão, vocabulário, sintaxe e ilustração da estória.

Na segunda-feira, dia 28, como planificado fiz a leitura expressiva da estória “A história de uma nuvem”. Não estava planificado, mas decidi recorrer à gesticulação para alguns momentos da estória.

Ao fazer gestos estou a dar oportunidade à criança que os faça por imitação. E através da imitação as crianças “aprendem a representar com o seu próprio corpo e a sua própria voz aquilo que sabem sobre o mundo” (Hohmann et al, 1979, p.224). Ainda antes da leitura fiz aparecer a “nuvem” plastificada feita de algodão. Coloquei-a à frente da cara, elevei-a esticando os braços, rodei e amachei para que produzisse som. Posteriormente perguntei às crianças se queriam ouvir a estória da nuvem e comecei a leitura. Depois da leitura dei a explorar, um a um, a nuvem (experiência educativa não planeada, mas achei que fazia sentido na altura).

As crianças estavam agitadas e inquietas e deixar a exploração da nuvem para depois da leitura não sei se terá sido a melhor das hipóteses, pois entre os movimentos que fiz com a nuvem inicialmente e o final da leitura da estória achei que ficaram ainda mais impacientes do que estavam anteriormente, quando se sentaram no tapete.

Relativamente à experiência educativa de pintura dos sacos de papel, do dia do bolinho, houve um aspeto que é de salientar, o fato dos roll-ons não rolares com muita facilidade. A tinta estava um pouco espessa e achando que fosse por isso, nos dias seguintes acrescentei um pouco mais de água a cada um dos roll-ons. Ficou mais fácil, contudo não achei que fosse uma técnica suficientemente acessível para todas as crianças do grupo. Algumas crianças arranjaram maneiras diferentes para a pintura, nomeadamente pintar a palma da mão e fazer digitinta; pressionar um dedo no saco, depois de o ter passado pela borda do rol-on (tirando assim alguma tinta); e fazer deslizar os dedos/mãos na tinta que já tinham conseguido espalhar com o roll-on.

Segundo Moyles (2006, p.153) “A aceitação do adulto das respostas criativas da criança é comunicada por diversas mensagens verbais e não-verbais. Os gestos feitos e o grau de sensibilidade com que os instrumentos e materiais são selecionados e usados transmitem às crianças informações sobre valores e expectativas.” É importante, por isso, que nós, enquanto futuras educadoras, encorajemos as crianças a utilizarem ideias e materiais de forma criativa, com o intuito de potencializar o comportamento criativo.

Terminámos esta experiência educativa só na quarta-feira, e a educadora chamou-nos à atenção para fato de termos deixado algumas das crianças que costumam demonstrar mais resistência neste tipo de experiências para o último dia. Consciente ou inconscientemente acabou por acontecer, contudo, e numa próxima vez, teremos mais atenção a este aspeto.

Na terça-feira, dia 29, depois dos “bons dias” e da leitura expressiva da estória (novamente com recurso a alguma gesticulação) houve lugar para uma experiência educativa que não estava planificada e que aconteceu por iniciativa da educadora cooperante. Achei pertinente e na quarta-feira compreendi a intervenção da educadora quando nos disse que ao planearmos não temos de ficar “presas” ao tapete ou à mesa (com as experiências educativas no âmbito da expressão plástica que planeámos até agora).

Esta experiência educativa consistiu em esconder a nuvem em diferentes sítios (debaixo do puff, na piscina de bolas, etc.) incentivando as crianças a irem à procura da mesma, perguntando “Onde é que está a nuvem?”.

A intencionalidade educativa desta experiência educativa terá ido ao encontro da construção da noção de permanência do objeto, que é um pré-requisito para a aquisição da linguagem.

Neste dia combinámos uma nova maneira de trabalhar nos momentos da rotina dedicados à higiene diária, em dias alternados. Se uma ficar responsável pela muda de

fraldas depois do almoço, a outra fica responsável por deitar e aconchegar as crianças para o tempo de repouso. Se uma ficar responsável pela muda de fraldas depois do lanche, a outra fica responsável por assegurar a vigilância no tempo de brincadeira livre na sala de atividades à medida que as crianças vão ficando prontas.

Neste dia fiquei responsável por deitar e aconchegar as crianças para a hora da sesta. Foi sem dúvida um momento de grande cumplicidade. Os sorrisos, o dar a chupeta, o ajeitar do lençol, o passar a mão pela cabeça, são momentos em que estamos com as crianças uma a uma, sem grande agitação, que convidam à criação de laços afetivos.

Segundo Papalia et al (2001, p. 251) “Quanto mais segura for a vinculação da criança ao adulto que dela cuida, mais fácil parece ser para a criança, por fim, se tornar independente desse adulto e desenvolver boas relações com os outros”. As boas relações desenvolvidas pela criança, com variadas pessoas, são para Montagner (1993, p. 116) “(...) contributos formidáveis para o desenvolvimento do ser relacional, social e cognitivo que é o bebé (...).

Na quarta-feira, dia 30, depois dos “bons dias”, da leitura expressiva da estória (novamente com recurso a alguma gesticulação) e da canção do Outono, foi altura de tirar dos bolsos da bata as duas garrafas sensoriais que tínhamos planificado explorar. Tirei uma, tirei outra, abanei-as e disse o nome dos frutos que estavam contidos dentro (noz e castanha).

Já dispostas em semicírculo fiz passar as garrafas pelas crianças. Comecei numa ponta e na hora de passar a garrafa ao colega do lado senti que a maior parte das crianças mostrava alguma resistência. No início foi mais ou menos simples de gerir a situação, porque fazia aparecer outra garrafa sensorial, mas quando deixou de haver mais garrafas (já depois de introduzir uma terceira, com o milho – não planeada porque já tinha sido explorado) foi mais complicado. Notei que algumas crianças ficaram mais agitadas e só com o auxílio da educadora e da assistente operacional conseguimos fazer a exploração com todas as crianças, sem que as primeiras se dispersassem muito e perdêssemos a vigilância do grupo.

Deveríamos ter feito mais garrafas sensoriais, e assim seria possível que as crianças explorassem mais e melhor, com um tempo não tão limitado, e sem a pressão do fato de terem de passar ao colega do lado o material e toda a agitação/conflito que implica.

A semana decorreu com algum nervosismo à mistura, natural nas minhas semanas de atuação. Contudo, a calma e a segurança que a Catarina me transmite fazem-me sentir mais confiante e capaz para aprender sempre mais a cada dia que passa.

Referências Bibliográficas:

Hohmann, M., Banet, B. & Weikarp, D. P. (1979). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Montagner, H. (1993). *A Vinculação: A Aurora da Ternura*. Lisboa: Instituto Piaget.

Moyles, J. R. et. Col. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.

Papalia, D. E.; Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

ANEXO 3 – REFLEXÃO 1, CRECHE

Reflexão individual – Ana Sofia Silva 23, 24 e 25 de Setembro

“Ora, na creche há que pensar que o principal não são as actividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de actividades livres.”

(Portugal, 2000)

A reflexão que se segue é respeitante aos três primeiros dias da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar. O primeiro dia consistiu na apresentação da UC, escolha de pares de trabalho e aleatorização das instituições onde iríamos actuar.

No decorrer desta UC espero adquirir experiência profissional, uma vez que se integra num mestrado profissionalizante, aprofundando conhecimentos relativos aos diferentes aspectos da intervenção educativa na educação pré-escolar.

O facto de ter a Catarina Esperança como colega de estágio e, principalmente, como amiga, faz-me sentir mais segura e motivada, uma vez que ela já teve mais contacto com crianças, em contexto de creche, do que eu- advindo de um estágio profissional.

Uma vez conhecida a instituição onde estagiar durante o primeiro semestre- “

”- era altura de começar a procurar tantas informações quanto possível na internet, nomeadamente na própria página da instituição.

No dia seguinte, de mãos dadas com a ansiedade, entrámos no “ ”. A amabilidade e a disponibilidade com que fomos recebidas pela Educadora Cooperante- Educadora responsável pela sala 1 ano, onde iremos estagiar- e respectivas auxiliares fez-me sentir, desde logo, como parte integrante do grupo. Bem como a simpatia do Director, , que tivemos o prazer de conhecer momentos antes da hora do almoço.

Durante todo o dia pudemos fazer uma observação participante, uma vez que tivemos grande parte do tempo em interacção com o grupo de crianças, com recolha de algumas notas de campo (relativamente ao tipo de alimentação das crianças, à disposição dos catres na sala durante a sesta, e ao momento de muda de fralda).

Antes do almoço, a educadora cooperante, muito atenciosamente, deu-nos a conhecer a Instituição fazendo-nos uma visita guiada enquanto nos ia falando do grupo de crianças com as quais vamos desenvolver a nossa prática pedagógica. É essencial que

conheçamos bem o grupo, sabendo identificar necessidades, interesses e capacidades com o objectivo de desenvolver uma prática pedagógica em creche mais consciente e intencional, proporcionando o bem-estar integral das crianças.

Como consta nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997, p.25) “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. (...) A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo”

Nesta faixa etária é essencial a existência de diferentes momentos do dia que vão ao encontro das necessidades básicas das crianças nos primeiros anos de vida. Para tal é estabelecida uma rotina diária de modo a responder a essas mesmas necessidades e promovendo as aprendizagens significativas, a independência e a autonomia.

A criação de horários e rotinas diárias previsíveis, embora flexíveis, potencializa que os bebés e crianças pequenas se sintam mais seguros e confiantes. Saber o que irá acontecer no momento seguinte, ajuda a criança a adaptar o ritmo do seu corpo com o ritmo diário (Post e Hohmann, 2003).

Tive a oportunidade de assegurar o almoço e o lanche de uma das crianças do grupo. Foi uma experiência tímida da minha parte, pois ainda tenho tudo para aprender, contudo, com a ajuda e as dicas da educadora cooperante tudo correu pelo melhor, dentro daquilo que é esperado para uma primeira vez, a meu ver. O que posso melhorar e aprender? Sem dúvida a comunicação e as palavras de incentivo às crianças durante os diferentes momentos da rotina.

Depois de almoço, quando regressámos à sala, maior parte das crianças ainda dormia. À medida que iam acordando a educadora pediu que nos dirigíssemos até elas, para que se fossem habituando à nossa presença na sala e para que se mantivessem em repouso, enquanto a maioria das crianças não acordasse. Foi um momento muito terno, com muitas trocas de sorrisos. Segundo Papalia et al (2001, p. 236) o sorriso “acciona um ciclo de confiança e afecto. Os adultos respondem com um sorriso e o sorriso do bebé expande-se.”

Este primeiro contacto com as crianças foi muito gratificante e não podia estar mais satisfeita com o grupo de pessoas que nos acolheu com grande simpatia e como parte integrante de uma equipa da qual faremos parte durante algum tempo.

Relativamente à partilha e troca de experiências que nos foi proporcionada em grande grupo, na quarta-feira seguinte ao primeiro dia de observação nas instituições, acho que é sempre uma mais-valia. E citando as palavras de Freire (2001), “Estudar não é o acto de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”. Se o podemos fazer em grande grupo considero que será tanto melhor para enriquecimento profissional.

Bibliografia:

Freire, P. (2001). *Acção Cultural para a Liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra.

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

Papalia, D. E.; Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Portugal, G. (2000). *Educação de Bebés na Creche – Perspectivas de Formação Teóricas. Infância e Educação – Investigação prática*, Revista do GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância, Portugal, Porto Editora.

Post, J., Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

Reflexão individual – Ana Sofia Silva
9, 10 e 11 de Dezembro

“Durante o período sensório-motor do desenvolvimento, a fase da primeira infância, o ser humano descobre que os objetos existem, que podem ser deslocados, que, muitas vezes, dois objetos se podem adaptar ou que um deles se pode meter dentro de outro.”

(Hohmann et al, 1992, p. 284)

A reflexão que se segue é respeitante à décima segunda semana da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Creche. Semana em que pude concretizar propostas de experiências educativas com a ajuda da Catarina. Nesta reflexão faço uma síntese de como decorreram os três dias e refiro a dificuldade sentida ao fazer os primeiros registos de observação tendo em vista o ensaio investigativo do relatório de mestrado.

Nas semanas anteriores reparámos que algumas crianças tinham interesse em colocar-se dentro das caixas de arrumos dos brinquedos, e por isso mesmo decidimos pegar na ideia dos “presentes” da estória e disponibilizar caixas de papelão para que pudessem explorar a noção de corpo no espaço, encher e esvaziar/ pôr dentro e tirar para fora.

Durante a semana as crianças puderam então explorar caixas de papelão e diversos materiais (balões, cilindros de cartão e papel vegetal amarrotado) e objetos (livros, roupas de inverno e diferentes tipos de bolas) que se encontravam dentro de algumas delas.

Na segunda-feira, dia 9, como planificado, após a canção dos “bons dias” e a entrega da bolacha a cada uma das crianças, estas puderam ouvir a canção “pinheirinho, pinheirinho” cantada por nós, acompanhada por gestos. Seguiu-se a leitura expressiva da estória “Já é Natal?”, esta semana de uma forma diferente, em discurso direto, o que permitiu uma maior interação das personagens por nós interpretadas – papá Urso e Ursinho, com o intuito de tornar o momento mais apelativo para as crianças. Inclusivamente, em determinada parte da estória, dinamizámos o momento em que as personagens vão à procura de uma árvore de Natal, referenciando as diferentes características das que vão encontrando (grande, fina e pequena) levantando-nos e tomando os diferentes tamanhos com o corpo enquanto eu as ia referenciando. “Esta é muito grande” colocando-nos em

bicos dos pés e levantando os braços para cima, “Esta é muito fina” encolhendo os ombros e colocando as mãos esticadas ao longo do corpo e, por fim, “Esta é demasiado pequena” colocando-nos de cócaras e baixando ligeiramente a cabeça.

Ao contrário do que tínhamos planificado não colocámos as caixas na varanda. Em conversa com a educadora decidimos antes colocar as caixas no refeitório e no momento ir buscá-las. Saindo em suspense, no final da estória fui buscar as caixas e levei-as para o meio da sala arrastando-as pelo chão. Em interação com o papá urso, e encarnando o papel do Ursinho, fomos tirando as caixas dentro umas das outras e batendo de variadas formas com as mãos, fazendo diferentes sons. As crianças foram-se levantando, naturalmente curiosas por saber o que teriam dentro, e deixámos que as explorassem livremente.

A maioria das crianças começou por nos imitar, batendo também nas caixas com as palmas das mãos. Depois começaram a explorar as caixas, os materiais que estavam dentro de algumas delas (cilindros de cartão, balões e papel vegetal amarrotado), e a colocar os gorros de pai Natal e as bandoletes com as orelhas de urso.

Em algumas das caixas, as que continham os livros, colocámos uma fita com um laço para diferenciar das restantes, para que as crianças pudessem antever que teriam alguma coisa de diferente no seu interior e também para promover o desenvolvimento da motricidade fina. As fitas foram logo recolhidas após serem tiradas das caixas para impedir a ocorrência de incidentes, uma vez que era uma proposta educativa de grande grupo.

O acompanhamento que fiz das crianças na exploração das caixas e dos diferentes materiais e objetos foi no sentido de as estimular a repararem na localização dos objetos, dizendo “está dentro da caixa” “está em cima da caixa”, etc. e no sentido de incentivar a colocarem-se dentro e a saírem para fora (também eu entrando e saindo das caixas).

Na terça-feira, dia 10, como planificado, e à semelhança da dinâmica do dia anterior após a canção dos “bons dias” e a entrega da bolacha, as crianças puderam ouvir a canção “pinheirinho, pinheirinho”. No entanto, decidimos cantar a música duas vezes seguidas, questionando as crianças se queriam que o fizéssemos “Outra vez?- perguntei” uma vez que se mostraram entusiasmadas e, também, para dar tempo para que pudessem terminar de comer a bolacha, uma vez que no dia anterior começaram a exploração e algumas das crianças ainda não tinham terminado.

Após a leitura da estória, fui buscar as caixas ao refeitório e, à semelhança do dia anterior, levei-as de arrojo para o centro da sala, onde as arrastei - mais rápido e mais

devagar, em movimentos circulares – de modo a fazer som e provocar curiosidade nas crianças.

Neste dia, algumas das caixas tinham peças de roupa de inverno, que se utilizam tipicamente quando está mais frio (gorros, cachecóis e luvas). Para que as crianças pudessem, de alguma maneira, antever o que iriam encontrar dentro de algumas das caixas interagimos encarnando as personagens da estória – “Papá Urso, está tanto frio. Acho que vou por o meu cachecol” (e coloquei o cachecol que previamente tinha posto no bolso da bata).

A exploração decorreu dentro da dinâmica do dia anterior, em grande grupo. Incentivei a que colocassem as diferentes peças, repeti algumas vezes variadas palavras (nomeadamente, gorro, cabeça, cachecol, pescoço, luvas, mãos) e, estimulei a que reparassem na localização dos diferentes materiais e objetos (balões coloridos, cilindros de cartão, papel vegetal e peças de roupa) e na sua própria localização (“O ... está dentro/fora da caixa”, “Queres experimentar entrar/sair da caixa?” etc.)

Na quarta-feira, dia 11, como planificado, após a canção dos “bons dias”, a entrega da bolacha, e a canção “pinheirinho, pinheirinho”, seguiu-se a leitura expressiva da estória. Curioso que neste dia, uma das crianças mais velhas do grupo, aquando a minha primeira fala enquanto Ursinho, a chamar o “papá urso” esta disse “mamã usso”. Não fiquei indiferente à intervenção da criança e disse-lhe que tinha razão, que a Catarina devia antes fazer de mamã urso e durante as falas seguintes tive isso em atenção.

Rigolet (2006, p.77) defende que “convém propor à criança um modelo linguístico fácil de imitar e, por isso, desprovido de diminutivos.” Dizes “papá” em vez de “pai” atrasará a produção desta palavra uma vez que de monossilábica, passará a ser dissilábica. Há que evitar, portanto, o uso de diminutivos.

Neste dia disponibilizei as caixas de papelão só com bolas, sem os outros materiais (balões coloridos, cilindros de cartão, papel vegetal), ao contrário do que tínhamos planificado. Tomámos esta decisão, porque achámos que as bolas eram suficientes para possibilitar uma exploração rica e diversificada, uma vez que eram de diferentes materiais, formas, tamanhos e cores. Algumas eram “saltitonas”, outras luminosas, outras faziam barulho quando apertadas, etc.

A dinâmica de exploração continuou em grande grupo, e o fato de termos disponibilizado um grande número de diferentes bolas permitiu a comparação e variadas formas de exploração. Relativamente às bolas que faziam barulho quando eram apertadas, comecei por fazê-lo para uma criança e à medida que outras iam chagando perto ia-lhes

aproximando, à vez, a bola perto do ouvido enquanto a apertava, fazendo barulho. Durante toda a exploração ia repetindo algumas palavras relativas a características específicas de algumas das bolas - macia, dura, mole, pesada, leve, grande, pequena, colorida, etc..

Neste dia as crianças focaram a sua atenção mais na exploração das bolas, e não nas caixas. Contudo, a Catarina aproveitou o fato de termos disponibilizado uma caixa diferente, com um dos lados aberto em retângulo e, a determinada altura, colocou-a na cabeça, o que fez com que algumas das crianças se mostrassem interessadas e também o quisessem fazer, criando uma forma diferente de exploração.

Esta semana comecei a fazer registos de observação tendo em vista o ensaio investigativo do relatório de mestrado. Embora fazendo períodos de observação de 15 minutos sinto que me é muito difícil observar e registar ao mesmo tempo tudo o que observo, mostrando-se fulcral a ajuda da Catarina para alguns registos de vídeo e/ou fotografia.

Em momento de reflexão tanto com a educadora como com a professora Sónia tivemos oportunidade de repensar na maneira diferenciada como temos orientado a rotina do grupo no período da manhã e no período da tarde, uma vez que é notório o nosso foco de atenção no período da manhã, possivelmente devido à proposta de experiência educativa. Será um aspeto que teremos de ter muito mais em atenção nas próximas semanas.

Referências bibliográficas:

Hohmann, M., Banet, B. & Weikarp, D. P. (1992). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rigolet, A. (2006). *Para uma aquisição precoce e optimizada da linguagem*. Porto: Porto Editora.

ANEXO 5 – REFLEXÃO 7, CRECHE

Reflexão individual – Ana Sofia Silva 4, 5 e 6 de Novembro

“Adquirem conhecimento experimentando ativamente o mundo à sua volta – escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências.

A amplitude e a profundidade da compreensão que a criança tem do mundo está em constante mudança e expande-se como resultado das suas interações do dia-a-dia...”

Powell (1991, citado por Post e Hohmann, 2004, p.1)

A reflexão que se segue é alusiva à sétima semana da Unidade Curricular de prática pedagógica. Semana em que auxiliei a Catarina na realização de experiências educativas com o grupo de crianças.

Da reunião que tivemos na terça-feira da semana passada, dia 29 de Outubro, com a professora Sónia e Isabel Dias, e da discussão sobre os itens que incluíamos na planificação e como os desenvolvíamos ficou a ideia de que, até agora, não demonstrávamos na planificação a ideia fulcral de que a criança exerce um papel ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem desde os primeiros anos de vida, focalizando a planificação maioritariamente para o nosso papel, e não para o da criança.

Pensarmos na ótica da criança e fazer transparecer isso nas planificações não é, de todo, fácil, mas a aprendizagem é um processo contínuo e enquanto futuras profissionais na área da educação temos de estar recetivas a ideais que façam prevalecer o papel ativo da criança, tendo em vista a promoção de um desenvolvimento harmonioso. O fato de as crianças aprenderem ativamente deve orientar as nossas decisões, enquanto futuras educadoras.

Segundo Post e Hohmann (2004, p. 22) “A construção de um ambiente de aprendizagem ativa para bebés e crianças até aos 3 anos significa ter em conta todas as suas necessidades – necessidades sociais e emocionais (...); necessidades físicas (...); necessidades cognitivas (...); e necessidades sociolinguísticas (...)”.

Na segunda-feira, dia 4, como planificado as crianças puderam explorar sacos com espuma que colamos no chão com fita-cola. Enquanto ajudava as crianças a beberem água, a Catarina na sala de atividades colava um dos sacos. Depois de todas as crianças terem bebido água regressei à sala e coleei o outro saco. Esta divisão de tarefas pode ser

vista como uma estratégia que adotamos com o propósito de rentabilizar o tempo de exploração da espuma por parte das crianças.

Post e Hohmann (2004, p. 283) defendem que na planificação “em torno de novos materiais ou ações é preciso ter duas coisas em mente: Primeiro, manter a simplicidade da ideia geral. Deve-se apresentar a experiência às crianças através de uma frase simples ou de uma ação simples. Segundo, centrar-se em fazer em vez de realizar.”

As crianças, à medida que iam chegando à sala de atividades, iam que realmente tinham uma “surpresa” como a Catarina lhes dissera e, de acordo com os seus interesses iam brincando livremente pela sala, incluindo a exploração dos sacos com espuma e os diferentes brinquedos que se encontram na sala. Dê-mos espaço e tempo às crianças para que fossem explorando os sacos à medida que estes lhes iam despertando curiosidade. Pudemos acompanhar a exploração que foi feita pelas crianças (algumas de forma mais exaustiva, outras nem tanto), uma vez que cada uma de nós estava perto de um dos sacos.

Na terça-feira, dia 5, manipulei os fantoches (imagens ampliadas e plastificadas, das personagens que aparecem ao longo da estória) ao longo da leitura expressiva que a Catarina efetuou do livro “História de uma nuvem”. À medida que iam aparecendo eu ia mostrando e interagindo dizendo, nos momentos em conformidade “não, não, não”. Vejamos um exemplo: enquanto a Catarina lia “Mas uma cara de velho com bigodes não é uma cara de menina” eu, mostrando a imagem do velho com bigodes dizia “não, não, não”, abanando a cabeça.

A experiência educativa deste dia consistia na exploração de mais garrafas sensoriais, estrelas com várias texturas que colámos ao vidro da janela sacada (devido à humidade não se aguentaram muito tempo coladas, e poucas crianças chegaram a explorar) e algodão (que decidimos à própria da hora não disponibilizar e colocámos novamente os sacos com espuma para continuarem a exploração do dia anterior). Relativamente às garrafas sensoriais, tínhamos planeado fazer duas com água e sabão e duas com espuma. Contudo, devido ao fato de ser difícil introduzir espuma nas garrafas, decidimos optar por colocar só uma com espuma (e com um pouco de água para ajudar o conteúdo a movimentar-se dentro da garrafa quando as crianças a explorassem abanando) e duas com água e sabão (igualmente espuma, embora em menos quantidade por comparação à garrafa com espuma de barbear).

A exploração que as crianças fizeram com as garrafas foi “livre”, na medida em que não as colocámos em semicírculo para as explorarem uma a uma, como tínhamos

feito na semana passada e não achámos que tivesse sido uma mais-valia, muito pelo contrário.

As três garrafas com espuma juntaram-se às garrafas sensoriais que já tínhamos levado a semana passada (com milho, nozes e castanhas) num dos compartimentos de um móvel que se encontra na sala, dentro de uma caixa aberta, disponível e ao alcance das crianças. As garrafas tornaram-se objetos de exploração ativa em tempo de brincadeira livre.

Hohmann et al (1992, p.179) refere que “É mais provável que a criança fixe o conhecimento dos objetos obtidos pela experiência direta do que o conhecimento baseado na capacidade de dizer o nome de um objeto ou apontá-lo. (...) se o adulto respeitar o desejo de explorar da criança e compreender que essa é uma das formas mais importantes de as crianças aprenderem, tomará então providências para que haja amplas oportunidades de ação.”

Na quarta-feira, dia 6, a Catarina decidiu utilizar a manta que iríamos explorar para enrolar o recipiente onde estão as bolachas. Foi interessante observar as reações das crianças quando perguntou “onde estão as bolachas?”. Atentas, algumas espreitaram, baixando a cabeça, suspeitando que conseguissem ver o fundo do recipiente. A MT levantou-se e ajudou a Catarina a desenrolar a manta. A meu ver, esta experiência educativa (embora não planeada) conseguiu envolver intencionalidades educativas no âmbito dos diferentes domínios.

Ficámos surpresas com o fato da MRap. dizer “menina” quando viu o livro na mão da Catarina. Repetimos, esboçando sorrisos, novamente a palavra e felicitámo-la. Dinamizei a estória como fiz no dia anterior e notei que algumas das crianças do grupo também iam abanando a cabeça enquanto dizíamos “não, não, não”.

Segundo Papalia et al (2001, p. 227) “Ler para um bebé ou para uma criança pequena oferece oportunidades para a proximidade emocional e para a comunicação. De fato, a interação aquando da leitura em voz alta (...) é a chave para muito do desenvolvimento na infância- cognitivo, social e emocional. As crianças solicitam respostas das pessoas que as rodeiam e, por sua vez, reagem a essas respostas.”

Neste dia, depois da leitura da estória, voltámos a cantar a música do Outono. Qual não foi o nosso espanto quando vimos que algumas das crianças já nos acompanhavam fazendo alguns dos gestos.

Seguidamente a Catarina perguntou às crianças onde estavam os pés. Perguntou a cada criança individualmente, e todas, de uma maneira ou de outra (apontando, esticando a

perna e mexendo o pé, olhando só para este) identificaram os pés. Esta pergunta fez a ligação com o que iriam fazer de seguida. Conforme as crianças se iam aproximando da manta que a Catarina estendeu num dos cantos da sala íamos ajudando-as a descalçarem-se e a explorar a manta.

Neste dia apresentámos ainda outra proposta educativa (embora não planeada, mas pensada de véspera). Depois de escurecermos um pouco a sala a Catarina apontou uma lanterna para diferentes sítios da sala. Mexeu a lanterna em diferentes velocidades, ligou e desligou. Como a educadora sugerir posteriormente, poderíamos ter verbalizado mais alguns conceitos, nomeadamente “cima/baixo; rápido/devagar teto, chão, parede”, mas acho que ficámos tão deslumbradas com a energia das crianças seguindo a luz que nos abstraímos um pouco de algumas capacidades que poderiam ter sido mais desenvolvidas. Se voltarmos a repetir esta experiência educativa teremos mais atenção à intencionalidade educativa subjacente. Este fato faz-me refletir sobre a real importância da planificação ser escrita e não só “pensada”. A meu ver, os registos escritos incutem em nós muito mais a prática reflexiva, uma vez que nos fazem pensar mais sobre todos os aspetos envolvidos – estratégias usadas, intencionalidade educativa e avaliação.

A prática reflexiva na formação de futuros educadores/professores, segundo Sá-Chaves (2000, p.20) deve constituir “(...) um exercício continuado e crítico de construção de conhecimento acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos da sua profissão e, sobretudo, sobre si próprios enquanto pessoas em desenvolvimento”.

A avaliação que fizemos de algumas das crianças foi recorrendo a registos de vídeo e fotos que tivemos a oportunidade de efetuar durante as diferentes experiências educativas realizadas. Sem dúvida que a documentação pedagógica é uma importante estratégia para compreender e apoiar a avaliação das aprendizagens realizadas pelas crianças.

Uma questão que me tem inquietado cada vez mais são os conflitos sociais que se geram com alguma frequência entre as crianças. “Como ajudá-las a resolverem este conflito?”, pergunto-me muitas vezes enquanto me dirijo às crianças que estão nessa situação e tento auxiliar. Hohmann et al (1992, p.113) afirma que “É vulgar que uma criança queira qualquer coisa que outra criança está a utilizar e que, sem qualquer troca de palavras, tente tirar-lhe o objeto desejado. Quando não consegue, o seu recurso é começar a dar dentadas ou a bater, ao que a outra criança, ou se submete, ou responde da mesma maneira. (...) A primeira coisa que o adulto pode fazer, depois de pôr fim à disputa

física, é ajudar a criança que queria apoderar-se do objeto a tentar identificar outro objeto que possa utilizar como alternativa”.

Referências Bibliográficas:

Hohmann, M., Banet, B. & Weikarp, D. P. (1992). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Papalia, D. E.; Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Post, J., Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

Sá-Chaves, Idália (2000). *Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANEXO 6 – REFLEXÃO 8, CRECHE

Reflexão individual – Ana Sofia Silva 11, 12 e 13 de Novembro

“No mundo todo, os pais aceitam o fato de que as crianças brincam, mas poucos realmente acreditam que essa é a maneira pela qual os seus filhos aprendem.”

(Moyle, 2006, p. 44)

A reflexão que se segue é respeitante à oitava semana da Unidade Curricular de prática pedagógica. Semana em que pude concretizar propostas de experiências educativas com a colaboração da Catarina.

Na segunda-feira, dia 11, depois de dar os “bons dias” e entregar a bolacha a cada uma das crianças individualmente, como planificado fiz a leitura expressiva da estória “A história de uma nuvem” com o auxílio da Catarina que ia fazendo aparecer os fantoches à medida que os personagens iam aparecendo ao longo da estória. Continuámos com a dinâmica iniciada a semana passada, dizendo “não, não, não” e abanando a cabeça nos momentos em conformidade com a estória. Notámos, talvez por isso, uma maior interação do grupo durante a estória esta semana, uma vez que muitas das crianças já dizem “não, não, não” e/ou abanam a cabeça.

Uma vez que a estória termina com o sol a aparecer atrás da nuvem a educadora foi buscar um sol feito de esponja que tinha no fraldário para mostrar às crianças, levando-o depois novamente para o fraldário. Seguidamente, e após uma contagem crescente de “1, 2, 3” cantámos a música do “Outono”. Para fazer referência ao facto de ser Dia de São Martinho aproveitei o final da música que é “(...) e para nos alegrar vai chegar o São Martinho”. Dei oportunidade para que as crianças repetissem e pudemos ouvir o J. dizer “tinho” enquanto esboçava um sorriso tímido. “No São Martinho comem-se castanhas. Vamos cantar a música das castanhas?”- perguntei-lhes, começando de seguida a cantar a música “Uma, duas, três castanhas”.

Citando Papalia et al (2001, p.222) “Quando os bebés começam a falar, os pais e outras figuras parentais muitas vezes ajudam-nos, repetindo as primeiras palavras do bebé e pronunciando-as corretamente (...). O vocabulário aumenta quando os adultos aproveitam uma oportunidade apropriada para ensinar à criança novas palavras.” Enquanto futura educadora, acho que é importante estarmos atentas a situações de

oportunidade para “ensinar” partindo do que a criança já sabe. No caso da aquisição da linguagem, repetindo o que disse, promovendo a interação verbal frequente nos diferentes momentos da rotina.

O bom tempo convidava a que as crianças estivessem na varanda e, depois de beberem água, foi lá que coloquei o tapete sensorial. O primeiro impulso de algumas das crianças foi tentar arrancar os materiais do tapete e nalguns deles não houve cola quente que resistisse, como foi o caso dos círculos de folha de eva, o quadrado de cartão de ovos, a trança de lã e os retângulos de plástico de bolhas. Contudo, e embora o tapete não tivesse a durabilidade que era pretendida houve exploração por parte de algumas crianças. Observei que exploraram passando as mãos pela lã, pisando as esponjas e a esferovite, exercendo peso com as mãos na esponja, manipulando o cartão de ovos e observando através dele, andando de joelhos em cima do tapete, passando com as pontas dos dedos e com as costas da mão na lixa, colocando o retângulo de plástico de bolhas no vidro da varanda e olhando através dele... Pude acompanhar a exploração que foi feita e incentivar a que explorassem ainda de outras maneiras, nomeadamente soprando em bocadinhos de esferovite que colocava na palma da mão, deixando cair de uma altura considerável o retângulo de plástico de bolhas ou abanando o círculo feito de folha de eva na direção da cara.

A proposta de experiência educativa, como a planificámos, podia ser considerada limitada, uma vez que ao colar os materiais no tapete não permitíamos, à partida, que estes pudessem ser manipulados e explorados de tantas outras maneiras como acabou por acontecer em alguns dos casos. Devemos, portanto, dar à criança a oportunidade de explorar materiais versáteis. Segundo Post e Hohmann (2003, p. 115) “Materiais versáteis são objetos ou brinquedos cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um objetivo; pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras”.

A educadora combinou connosco que a manhã do dia seguinte seria dedicada a tirar fotografias às crianças que fazem anos brevemente (até meados de Janeiro), com o intuito de no dia dos seus aniversários colar, na árvore que está representada numa das paredes da sala, uma fotografia da criança que faz anos com o algarismo dois.

Na hora da sesta pudemos ainda conversar com a educadora sobre as planificações da próxima semana, atendendo ao Dia Nacional do Pijama e refletir sobre a importância da construção de um “bom” portfólio como instrumento de avaliação em creche, revelador do desenvolvimento e aprendizagem da criança ao longo dos 0-3 anos.

O portfólio, enquanto instrumento de avaliação deve traduzir o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Segundo Lusardo (2009, p.5, citado por Robson, 2011) “É preciso acompanhar o processo educativo, registrando fatos interessantes, observando o cotidiano escolar da criança e percebendo as situações que se repetem e revelam indícios importantes (...)”.

Na terça-feira, dia 12, fiz novamente a leitura expressiva da estória, recorrendo à mesma dinâmica de segunda-feira, com o apoio da Catarina utilizando os fantoches. O feedback e as reações à música do “Outono” que cantámos novamente conseguem ser cada vez mais surpreendentes e cada vez mais crianças nos acompanham fazendo os respectivos gestos.

A manhã foi dedicada às fotografias e ao decalque da mão das crianças, para a prenda do dia de aniversário das mesmas. Pude estar presente e pude inclusive tirar algumas fotografias enquanto a educadora acolhia algumas das crianças que iam chegando.

Na hora da sesta levei três novas garrafas sensoriais para a sala, com o intuito de as juntar às outras garrafas sensoriais que já estavam na caixa. No entanto, em diálogo com a educadora percebi que seria mais adequado fazer primeiro uma abordagem com as crianças e só depois acrescentá-las à caixa. Já em conversa relativamente ao que tínhamos planeado fazer no dia seguinte a educadora comentou a importância da repetição de propostas de experiências educativas nesta faixa etária em que o grupo de crianças se encontra, e que achava que a exploração do gelo poderia ser um “salto muito grande” e, interpretei eu, até um pouco descontextualizado. Concordámos com o que nos dissera e, por isso mesmo, no dia seguinte, decidimos repetir uma das experiências educativas que já tínhamos anteriormente proposto, mas com um fator surpresa que permitiria outro tipo de exploração e, quem sabe, novos desafios para o grupo de crianças.

Citando Post e Hohmann (2003, p. 114) “os bebés e as crianças estão ávidos por explorarem e aprenderem diretamente utilizando o seu corpo todo e os seus cinco sentidos. Na medida em que (...) crescem e mudam rápida e individualmente, precisam de um ambiente dinâmico, com pessoas, materiais e objetos que proporcionem os desafios que procuram quando estão prontos para tal.”

Na quarta-feira, dia 13, senti o grupo um pouco mais agitado, e na altura dos “bons dias” precisava ser o alvo das suas atenções. Foi então que decidi sair do fraldário com o recipiente que contém as bolachas na mão, abrindo e fechando fazendo barulho com a tampa e a marchar ao mesmo tempo que ia dizendo melodicamente “bom dia, bom dia,

bom dia”. Cantámos, como de costume, a canção dos “bons dias” e depois, dei os bons dias e a bolacha a cada criança individualmente.

Seguiu-se a leitura expressiva da estória. Depois, fui tirando, uma a uma, as garrafas dos bolsos, fazendo uma alusão breve sobre um dos constituintes de cada uma delas e dando espaço às crianças para interagirem. Na garrafa sensorial que continha água e dois bocados de rolha de cortiça falei do elemento água, fazendo referência à chuva e ao mar; na que continha a areia e uma bola falei da areia, fazendo alusão à praia; na que continha água azul, purpurinas e estrelas pequeninas falei da cor azul remetendo para o azul do céu. A interação que se estabeleceu foi relativa a comportamentos verbais estimuladores do desenvolvimento de competências comunicativas do grupo de crianças, sobretudo com a repetição de algumas palavras, nomeadamente: “água”, “mar”, “areia”, “praia”, “azul” e “céu”.

As crianças foram beber água e seguidamente puderam explorar as garrafas sensoriais, bem como os dois sacos de espuma que colamos novamente ao chão. Um com estrelas roxas, vermelhas e azuis, e outro com tampas de iogurte verdes e roxas. A inclusão destes elementos nos sacos funcionou como fator surpresa e estimulador do desenvolvimento da motricidade global e fina.

Relativamente à reunião que tivemos com a professora supervisora e com a educadora cooperante ficou a ideia que temos, enquanto par de prática pedagógica, de investir mais na documentação pedagógica, de modo a comunicar o que as crianças aprendem em contexto. E a nível pessoal as ideias de que tenho de acreditar mais em mim, nas minhas capacidades e de arranjar estratégias para camuflar as minhas inseguranças, para não permitir que estas me possam vir a bloquear de alguma maneira.

A meu ver, a reflexão e a comunicação que nos têm incitado a fazer durante o decorrer de todo o mestrado têm sido ferramentas fulcrais no nosso processo de aprendizagem enquanto futuras educadoras.

Referências Bibliográficas:

Papalia, D. E.; Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Post, J., Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

Robson, A. S. (2011) Avaliação: instrumento de desenvolvimento pedagógico. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. *Caderno de Formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

ANEXO 7 - REFLEXÃO 9, CRECHE

Reflexão individual – Ana Sofia Silva 18, 19 e 20 de Novembro

“Bebés e crianças até aos 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos (...) aprendem porque querem (...) comunicam aquilo que sabem (...) aprendem num contexto de relações de confiança.” (Post e Hohmann, 2003, p.22-23)

A reflexão que se segue é alusiva à nona semana da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica. Semana em que pude apoiar a Catarina na concretização de propostas de experiências educativas com o grupo de crianças. Nesta reflexão faço uma síntese de como decorreram os três dias e, por último, abordo a questão da avaliação.

Como combinado, na semana anterior com a educadora cooperante, esta semana fizemos a leitura expressiva do resumo da estória “O Segredo dos Sabonetes”, que se inseria na iniciativa do Dia Nacional do Pijama. O fato da estória ser extensa para a faixa etária do grupo de crianças fez com que a tivéssemos de adaptar, resumindo-a tendo em atenção alguns dos critérios já referidos num dos módulos da UC de Didática da Educação de Infância- Creche, atendendo à extensão, vocabulário e sintaxe da mesma.

De uma estória com aproximadamente 20 páginas passámos para uma estória com meia página. Quando fizemos uma primeira leitura reparámos que a estória tinha muitos acontecimentos, muitas ações conjuntas. Decidimos, então, focalizar o resumo da estória nas “três caixinhas” que são, metaforicamente, a definição da palavra “amor”.

Citando Hohmann et al (1992, p. 215) “Entre as muitas razões que nos levam a ler para as crianças, está a de lhes dar oportunidade de ouvir linguagem descritiva usada com imaginação”. Sabemos que a frequência com que lemos para as crianças, assim como o modo como o fazemos pode influenciar a qualidade do seu discurso futuramente. Por isso, há que apostar em leituras expressivas e pouco extensas para captar a sua atenção e promover a aquisição da linguagem.

Na segunda-feira, dia 18, como planificado introduzimos a lengalenga dos sentidos após os “bons dias” e a Catarina fez a leitura expressiva do resumo da estória “O Segredo dos Sabonetes” pela primeira vez. A lengalenga dos sentidos termina com “(...) tenho dois braços, que servem para dar abraços” e eu e a Catarina demos um abraço. De seguida abraçámos cada uma das crianças. À medida que me ia aproximando de cada

criança ia dizendo “um abraço” e abraçava-as. A maior parte delas respondeu com um sorriso e apenas algumas retribuíram o abraço.

Segundo Wadsworth (1997, p.23) “O aspeto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento”. Devemos, portanto, propiciar momentos de afetividade com as crianças e entre as crianças, nos diferentes momentos da rotina, respeitando, claro, o espaço de cada uma.

No final da leitura da estória a Catarina fez aparecer as três caixas. Abanou uma de cada vez, intensificando a curiosidade das crianças para saber se alguma continha algo dentro. Deixou a que tinha os sacos com canela e limonete para o fim. Esta, ao contrário das duas que mostrara anteriormente, fazia barulho. Enquanto ia abrindo devagar a caixa ia questionando algumas das crianças “É o leão do...que está aqui dentro? É a chupeta da...que está aqui dentro? É a bolacha da...que está aqui dentro?” criando, assim, um momento de interação que envolveu as crianças. Depois, quando finalmente abriu a caixa, tirou um dos sacos e cheirou dizendo “estou a cheirar com o nariz”, apontando para o mesmo e inspirando.

Segundo Post e Hohmann (2003, p.255) “Antes de aprenderem a falar, os bebês e as crianças mantêm uma conversa através de sons, gestos e ações. Por seu turno, os educadores incorporam os contributos não-verbais das crianças na sua parte da conversação”. Notei que a Catarina, na interação que descrevi anteriormente, fez isso mesmo, interpretou a linguagem não-verbal das crianças e integrou-as no discurso interrogativo que teve posteriormente.

Seguidamente as crianças foram beber água e quando regressaram novamente à sala de atividades tinham ao seu alcance a caixa da “amizade” com os sacos de canela e limonete no seu interior. A exploração que as crianças fizeram foi “livre”, na medida em que só exploraram as crianças que tiveram curiosidade em fazê-lo. Temos apostado neste tipo de exploração porque achamos que é importante dar tempo à criança. Hoje não teve curiosidade, mas amanhã ou depois já poderá ter, daí também a importância de repetirmos atividades, embora com algumas variantes para procurar continuar, de alguma maneira, a ser desafiante para as crianças que exploram todos os dias de uma forma mais exaustiva.

Na terça-feira, dia 19, a proposta de experiência educativa decorreu dentro da mesma dinâmica, com a entoação da lengalenga dos sentidos, com a abertura da caixa do “carinho” e com a exploração dos sacos que continham alecrim e erva-cidreira e também dos sacos do dia anterior.

Depois do lanche e da troca de fraldas fizemos um pequeno exercício de documentação pedagógica que consistiu em dispormos ao alcance das crianças alguns dos registos fotográficos que efetuámos durante a exploração dos sacos e das garrafas com espuma, na tentativa de comunicarmos com as crianças, e quem sabe com os pais, o que estas fizeram em contexto, em propostas de experiências educativas por nós orientadas no seguimento da leitura do conto “A História de uma nuvem” de António Torrado.

No dia seguinte de manhã em conversa com a educadora esta alertou-nos para o fato de ter de aparecer sempre, pelo menos, um registo de rosto de cada criança, a menos que alguma falte e não tenha estado presente no dia da atividade. Não foi descuido nosso aquando da escolha das fotografias para imprimir, mas sim aquando dos registos. Pois, falo por mim, focalizei a minha atenção não tanto em captar o rosto das crianças, mas, na maior parte das vezes, em captar somente os seus pés em cima do saco com espuma, ou mesmo a fazer registos de vídeo com a exploração das garrafas que depois não puderam ser utilizados. Ou seja, na hora de selecionar as fotografias não tínhamos fotografias de corpo inteiro de todas as crianças. De algumas tínhamos apenas das pernas/pés. Será, sem dúvida, um aspeto para o qual estarei mais desperta nos próximos registos que efetuar.

Na quarta-feira, no Dia Nacional do Pijama, fomos todos de pijama para o “
”. A proposta de experiência educativa decorreu dentro da mesma dinâmica com a entoação da lengalenga dos sentidos, com a abertura da caixa do “tempo” e com a exploração dos sacos que continham hortelã e limão e também dos sacos dos dias anteriores, das caixas da “amizade” e do “carinho”.

Contudo, a leitura expressiva da estória decorreu com uma maior interação, uma vez que a educadora também entreviu conjuntamente com a Catarina, mostrando os fantoches com imagens da estória e interagindo com os mesmos, bem como na abertura da caixa do “tempo” fazendo o som “tic-tac-tic-tac” à medida que apontava para o ecrã do relógio que tinha no pulso.

Durante esta semana assegurei algumas das refeições de uma criança que se costuma mostrar resistente neste momento da rotina. Noto que atualmente já mobilizo estratégias que inicialmente não tinha capacidade de mobilizar, talvez devido ao fato de ficar tensa ao ver que a criança ficava tão impaciente ao longo do período da refeição. Agora noto que não fico tão nervosa e tento lidar melhor com a situação, passando a mão pelo cabelo da criança, dando-lhe a mão, cantando, sorrindo-lhe e dizendo palavras de incentivo.

Na reunião que tivemos com a professora Sónia levantei a questão da avaliação em creche como um assunto que ainda me inquieta. Avaliar é uma ação educativa e, nesse sentido, o educador deve avaliar “numa perspetiva formativa a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto). Acho que ainda não conseguimos fazer avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, fazemos apenas registos. Passar de registos informais sobre a maneira como exploram a avaliar a criança na proposta de experiência educativa proposta por nós tem sido um processo vivido com alguma ansiedade ao longo das últimas semanas.

Referências bibliográficas

Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto (2001), *Perfis específicos de desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Inst. Nacional de Acreditação da Formação de Professores.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikarp, D. P. (1992). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Post, J., Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

Wadsworth, B. J. *Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1997.

ANEXO 8 – REFLEXÃO 14, CRECHE

Reflexão individual – Ana Sofia Silva 6, 7 e 8 de janeiro

“Brincar permite à criança criar uma representação de si e do Mundo, num ambiente seguro e acolhedor, onde é ela que dita as regras, cria o argumento das suas próprias histórias, desempenha o papel principal e experimenta diferentes finais.”

(Esteves, 2010, p. 38)

A reflexão que se segue é respeitante à décima quarta semana da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Creche. Semana em que pude concretizar propostas de experiências educativas com o apoio da Catarina. Nesta reflexão faço uma síntese de como decorreram os três dias, fundamento a importância da repetição em contexto de creche e faço um balanço dos registos de observação feitos esta semana.

Na segunda-feira, dia 6, como planificado depois do momento dos “bons dias” cantei e dinamizei para as crianças a música do inverno, em alguns momentos, com recurso a um chapéu-de-chuva – abri e fechei, rodei e escondi-me atrás várias vezes (no excerto “tenho um guarda-chuva para me abrigar, da chuva que cai e me quer molhar”) e um cachecol – tirando-o do bolso da bata colocando-o de seguida no pescoço (no excerto “tenho um cachecol para me aquecer, do frio do inverno que me faz tremer”).

O facto de estar uma criança a ir embora e outra a chegar durante este momento da proposta educativa fez com que me sentisse um pouco inibida e não tivesse dinamizado tanto quanto intencionava a canção. Notei que o grupo também ficou agitado e algumas crianças dispersaram a sua atenção.

Neste dia dez das catorze crianças exploraram em pequeno grupo, e com a minha orientação, as peças de roupa e as diferentes partes do corpo, “vestindo” as representações de figuras humanas (menino e menina) que anteriormente tínhamos colado à parede.

No dia seguinte, tentei que as quatro crianças que não tinham experienciado no dia anterior o fizessem. No entanto, para que o R. experienciasse a proposta tive de pedir ajuda à educadora. Anteriormente tinha ido ter com a criança perto da área dos blocos, mostrando-lhe as imagens das peças e perguntando-lhe se queria ajudar-me a “vestir os

bonecos”. Contudo, esta mostrou-se completamente indiferente à minha presença e ao meu discurso.

Em momento de reflexão com a educadora, a respeito do que tencionávamos propor às crianças nos dois dias seguintes (exploração de algodão e lã) esta disse-nos que achava que tínhamos no jogo potencial suficiente para exploração nos dias seguintes. Concordámos e assim fizemos, garantindo que todas as crianças tivessem oportunidade de explorar o jogo em pequeno grupo ou individualmente. A educadora sugeriu também que explorássemos o livro-álbum que tínhamos construído na semana anterior de Prática Pedagógica (antes da interrupção letiva do Natal).

É importante que, enquanto futuras educadoras, tenhamos presente a ideia de que as crianças devem ter a possibilidade de repetir experiências educativas (explorações, jogos...) tantas vezes quanto desejarem, uma vez que, segundo Lino (1995, p. 8)

“(...) os hábitos são a principal forma de aprendizagem no primeiro ano de vida e constituem a base para as futuras operações mentais (...) o que se passa é que a repetição pelos hábitos é fonte de significados, ou seja, a compreensão das ações enquanto formas dos conteúdos (por isso, esquemas) que se repetem e generalizam em um sistema”.

Na terça e quarta-feira, dias 7 e 8, explorámos então com as crianças o livro-álbum com diferentes partes do corpo e a lengalenga do corpo humano, e continuamos com o jogo de exploração de peças de roupa e partes do corpo.

O fato de ter incentivado as crianças a baterem palmas (a propósito da lengalenga) logo após lhes ter entregado a bolacha foi um lapso, foi uma atitude que não foi pensada (como é que podiam bater palmas se tinham a bolacha na mão?) e, por isso mesmo, decidi recuar e começar pela exploração do livro.

Durante a exploração do livro-álbum em grande grupo adotei diversas estratégias para que as crianças identificassem as diferentes partes do corpo. Quando apareceu a imagem da boca disse eu “comemos a bolacha com a boca”, apontando e depois fiz diferentes sons, pondo e tirando a mão da frente; no cabelo falei dos “totós” que algumas meninas tinham “A M.J. e a MRa. Têm totós no cabelo”, e abanei o meu rabo-de-cavalo, colocando-o para a frente e sacudindo a cabeça; nas orelhas perguntei “Vamos esconder as nossas orelhas?” e tapei cada uma das orelhas com a mão do lado correspondente; na língua incentivei para que a colocassem para fora, apontando de seguida; nas pernas estiquei-as e mexi nelas; quando apareceu a imagem do nariz, inspirei muito forte, várias vezes, movendo a cabeça para os lados; quando apareceu a imagem dos olhos, pisquei-os

(um de cada vez, os dois aos mesmo tempo, alternando movimentos rápidos e lentos); e, por fim, quando apareceu a imagem dos pés mexi-os, pondo as pernas esticadas para as crianças.

Relativamente à lengalenga do corpo humano, o fato de não a saber de cor fez com que improvisasse e criasse a minha própria versão da mesma. Contudo, atendi à ruma final “nariz-fiz” para que se tornasse sonante.

Esta semana pude continuar a fazer registos de observação, tendo em vista o ensaio investigativo do relatório de mestrado. Focalizei mais a minha atenção em fazer registos de vídeo do que a fazer notas de campo, contudo, houve sempre a preocupação em fazer registos.

Referências bibliográficas:

Esteves, S. (2010). Brincar em família. *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, p. 38.

Macedo, L. (1995). Os jogos e a sua importância na escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 93, p. 5-11.

Reflexão entregue a 15 de janeiro de 2014

ANEXO 9 – REFLEXÃO 2, CRECHE

Reflexão individual – Ana Sofia Silva 30 de Setembro, 1 e 2 de Outubro

“As crianças precisam de se sentir amadas e respeitadas independentemente das suas ações específicas.” (Post e Hohmann, 2003, p.81)

A reflexão que se segue é respeitante ao segundo, terceiro e quarto dia de estágio. Dias calendarizados para observação e recolha de dados relativos ao meio envolvente, à instituição “ ”, à sala de atividades e ao grupo de crianças da creche II: sala 1

Durante estes três dias pude continuar a fazer uma observação participante, uma vez que tive grande parte do tempo em interação com o grupo, com recolha de algumas notas de campo, nomeadamente relativas às experiências educativas propostas pela Educadora , às atividade de carácter livre e ao momento de muda de fralda. Na hora de almoço de terça-feira deslocamo-nos à Junta de Freguesia dos Marrazes para recolha de informação relativa ao meio. Na quarta-feira, de manhã, tiramos algumas fotografias a alguns dos espaços do “ ”. Da parte da tarde, após a hora de saída, ainda tivemos oportunidade de consultar o Projeto Educativo de Creche.

Na segunda-feira, dia 30, logo pela manhã, perguntei à auxiliar se podia assistir a uma muda de fralda a que ia proceder, para uma observação mais atenta deste momento. Coloquei algumas dúvidas (relativamente aos procedimentos, aos toalhetes usados, às pomadas, etc.) e mais tarde tive a oportunidade de ser eu a mudar. Apesar de algum nervosismo acho que consegui fazer com que a criança se sentisse confortável e segura. À medida que vou mudando mais fraldas sinto que o nervosismo inicial tem vindo a dar lugar a uma descontração natural, o que facilita a promoção de experiências educativas mais ricas neste momento tão importante da rotina das crianças.

No momento das atividades dirigidas, depois da canção dos “Bons dias”, a educadora fez a leitura expressiva do estória “Adivinha o quanto eu gosto de ti no Outono”, recorrendo ao uso de uma bandolete com orelhas de coelho, um caixote de papelão, folhas de árvore e uma ventoinha (para simulação de vento). Seguidamente houve exploração dos objetos. A pedido da educadora fiquei responsável pelos registos

fotográficos, tentando captar alguns dos momentos e algumas das reações das crianças durante a exploração (passar pelo caixote de papelão, ver as folhas a voar...).

O conhecimento não nasce nem dos objetos, nem do sujeito isoladamente, mas sim por meio das interações que o sujeito estabelece com esses mesmos objetos (Hohmann et al, 1979). Os sentidos são, portanto, o veículo fundamental do desenvolvimento, proporcionando constantes descobertas e múltiplas sensações relativas ao mundo que a rodeia.

Na terça-feira, dia 1 de Outubro, tive uma alegre surpresa logo pela manhã. Uma das crianças, ao chegar acompanhada pelo pai à sala despede-se deste e dirige-se a mim com um sorriso na cara. Fiquei tão, mas tão feliz. As crianças nunca estranharam muito a nossa presença na sala, mas este momento em particular fez-me sentir que já nos reconhecem como parte integrante do grupo.

Neste mesmo dia, antes da canção dos “Bons dias”, eu e a Catarina tivemos a oportunidade de cantar uma canção para as crianças, que se encontravam já todas sentadas no tapete. Fizemo-lo de pé e a educadora sugeriu para que numa próxima vez o fizéssemos, mas sentadas, para criar proximidade, estando ao nível das crianças.

“As crianças muito pequenas passam muito do seu tempo no ou próximo do chão. Na medida em que a comunicação é melhorada quando ambos os participantes se conseguem ver claramente um ao outro, os educadores pegam frequentemente no bebé ou na criança ao colo para trocarem olhares e expressões faciais ou baixam-se, ajoelhando-se, sentando-se ou deitando-se no chão ao lado da criança. Descendo ao nível físico da criança sempre que possível (...)” (Post e Hohmann, 2003).

No momento das atividades dirigidas, depois da canção dos “Bons dias”, a educadora fez novamente a leitura expressiva da estória “Adivinha o quanto eu gosto de ti no Outono”. Depois saiu em suspense e regressou com um cesto cheio de folhas de árvore. Folhas estas que foram novamente exploradas bem como o caixote de papelão. Tive oportunidade de interagir com algumas das crianças, à vez, que dentro do caixote escondiam a cara enquanto eu perguntava “Onde está o...?” e dizendo “Está aqui” retiravam as folhas da frente da cara.

“Os educadores também compreendem que os bebés e as crianças mais pequenas, apreciando a repetição (...) leem as mesmas histórias vezes sem conta porque percebem que a repetição (...) promove compreensão e domínio.” (Post e Hohmann, 2003, p. 71). “Quando as crianças ouvem ler história, estão a experimentar uma parte da complexa relação entre a escrita e a leitura” (Hohmann et al, 1979, p.215).

Na quarta-feira, dia 2 de Outubro, depois dos “Bons dias”, a Educadora fez novamente a leitura expressiva da estória, seguindo-se uma breve explicação sobre o que se iria fazer posteriormente: colocar tinta nas mãos (com a ajuda de um pincel) e colorir a árvore do Outono. Cada criança, individualmente, e com a ajuda da educadora, a partir da técnica da digitinta, pôde escolher uma cor (vermelho, laranja ou amarelo) e pintar. A pedido da educadora fiquei responsável pelos registos fotográficos, tentando captar alguns dos momentos e algumas das reações das crianças durante a atividade.

Neste mesmo dia, mas já depois de almoço, quando regressámos à sala, maior parte das crianças ainda dormia. Como em todos os dias, à medida que iam acordando (caso tivessem agitadas) dirigíamo-nos até elas, para que se mantivessem em repouso, enquanto a maioria das crianças não acordasse. Fiquei ao lado de uma criança um pouco mais agitada e na verdade tive alguma dificuldade em conseguir, sozinha, sossegá-la por um período de tempo considerável. Só algumas palavras da educadora pareciam fazê-la sossegar, mantendo-se deitada.

Durante estes dias continuei a ter a oportunidade de assegurar o almoço e o lanche de algumas das crianças do grupo, sendo uma experiência que começa a ser vivida com mais descontração da minha parte. Sinto que começo a perceber melhor a dinâmica envolvida nos diferentes momentos da rotina da criança, e consigo mais facilmente responder de acordo com a circunstância.

“Os educadores que querem encorajar o diálogo, em vez de fazerem muitas perguntas às crianças, oferecem-lhes comentários, observações e formas de reconhecimento. Fazem-no porque os comentários ou as observações factuais (...) e o reconhecimento (...) dão oportunidade de resposta à criança sem a pressionar a responder de determinada forma a um determinado ritmo. (...) é importante (...) que os comentários, as observações e os reconhecimentos sejam feitos assiduamente.” (Post e Hohmann, 2003, p.79-80)

Durante o período de repouso das crianças normalmente temos oportunidade de falar com a educadora, no sentido de conhecer melhor o grupo e de ter algum feedback relativamente às nossas interações com as crianças. Para além destes momentos também reunimos na quinta à tarde para falarmos da reflexão da semana passada, do questionário e pedido de autorização para tirar fotografias (que iremos entregar aos pais) e, do desafio de planear uma experiência educativa para realizar já na semana que vem.

Para concluir a minha reflexão deixo uma citação que, a meu ver, devia ser uma demanda para todos os educadores “A criança até aos três anos necessita da satisfação

das suas necessidades físicas e psicológicas, de relações de confiança com adultos, de respeito pela sua individualidade, de ambientes seguros, saudáveis e adequados ao seu nível de desenvolvimento, oportunidades de interação com outras crianças, tempo para explorar ativamente, utilizando todos os seus sentidos, e de oportunidades de aprendizagem significativas.” (Cró et al, 2011)

Bibliografia:

Cró, M.L., Pinho, A.M. (2011). *A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social*. Revista Ibero-Americana de Educação. Versión digital, seção De los lectores. Organización dos Estados Ibero-americanos para a educação, a ciência e a cultura.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikarp, D. P. (1979). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Post, J., Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

**Reflexão individual – Ana Sofia Silva
14, 15 e 16 de Outubro**

“(…) jogar e brincar não é tão diferente de aprender, pois é transformar e dominar (…)”
(Onofre, 1996, p. 17)

A reflexão que se segue é respeitante ao oitavo, nono e décimo dia de prática pedagógica. Dias calendarizados para iniciarmos a concretização de propostas de planificação - cada mestrando, de forma rotativa.

Durante estes três dias, em particular, pude sentir o que é ter um grupo de crianças a esperarem de mim a novidade, a entrega a novos e desafiantes momentos de experiências educativas, ávidas por conhecimento, insaciáveis de novas sensações que lhes possa fazer experienciar, através do uso dos sentidos.

O conceito de aprendizagem ativa pressupõe, por parte do educador, a valorização da necessidade das crianças de exploração sensoriomotora em cada momento da rotina (Post e Hohmann, 2003).

Na segunda-feira, dia 14, apenas cinco das catorze crianças do grupo foram à creche, o que se repercutiu num dia mais calmo do que qualquer outra segunda-feira. Fiquei triste, pois o meu “público” estaria reduzido a menos de metade das crianças na hora das atividades dirigidas com a leitura expressiva da estória “A magia da estrela do Outono”. A educadora cooperante sugeriu que começasse com a leitura da estória no dia seguinte e que passássemos diretamente à continuação da experiência educativa da semana passada (proposta pela educadora) que consistia na pintura de folhas A3 com as mãos, usando “tintas” feitas de uma mistura de flocos de batata, corante alimentar e água. Segui a sugestão da educadora, uma vez que com esta mudança de planos estaria envolvido o fator novidade para um maior número de crianças no dia seguinte.

Foi um dia que decorreu mais dedicado às atividades de carácter livre e proporcionou um acompanhamento e uma interação mais próximas de cada uma das crianças, uma vez que eram apenas cinco. A valorização da interação é uma das dimensões principais do quotidiano pedagógico no contexto creche, uma vez que oferece bases consistentes para a exploração, comunicação e significação. (Araújo e Oliveira-Formosinho, 2013).

No final de tarde deste mesmo dia tivemos oportunidade de ajudar a educadora na pintura de quatro tiras de papel cenário que no dia a seguir foram afixadas, fazendo de moldura a uma parte da placa de cortiça “Fazer para crescer”, que se encontra numa das paredes da sala. Foi um momento de descontração e cooperação ao final do dia.

Na terça-feira, dia 15, foi então dia de concretização de proposta de planificação com a leitura expressiva da estória “A magia da estrela do Outono”. Recorri a algumas estratégias além das que mencionei na planificação, nomeadamente o uso de clips para passar à frente algumas páginas que não iria mostrar (por considerar serem episódios secundários para a compreensão da estória) e o uso de post-its no canto inferior direito na página do lado direito, com a estória por mim rescrita (uma vez que a estória original tinha cerca de 550 palavras e o aconselhável com crianças até aos 3 anos é que não ultrapasse as 60-80 palavras) para, caso tivesse uma falha de memória ter ali auxiliares aos quais facilmente poderia recorrer.

Ainda durante o momento dos “Bons dias” e da entrega da bolacha notei que o fato de já estar a usar a bandolete com orelhas de urso fez com que as crianças ficassem curiosas (algumas delas fixaram mesmo as orelhas com o olhar). O recurso à estrela que fiz cair do livro logo na primeira página e a folha seca que tirei do bolso num momento preciso da estória também notei que tiveram impacto em algumas das crianças do grupo, querendo alcançá-las e tocar-lhes, no momento, ou posteriormente, no final da leitura.

Depois de, com a ajuda da educadora e da Catarina colocar as crianças em semicírculo, seguiu-se o momento de exploração dos diferentes tipos de folhas de papel (papel crepe, papel seda, cartolina e cartão canelado). Depois de fazer algum suspense mexendo nos sacos que continham as folhas (jogando também com o facto de os sacos fazerem barulho), deixei cair as folhas no meio do grupo (tinha as folhas enfiadas em dois sacos, colocados um de cada lado, e fiz cair as folhas puxando de ambos os lados). Entreguei aleatoriamente uma folha a cada criança e comecei, também eu a explorar, ajudando-as a descobrirem novas maneiras de mexer, amachucar, fazer som (amachucando ou fazendo deslizar os dedos no cartão canelado), atirar ao ar e ver cair, rasgar, etc. Houve crianças que exploraram realmente o papel até à exaustão (inclusivamente houve algumas que durante o momento de atividades livres continuaram), em contrapartida houve uma que se mostrou mais resistente a esta experiência educativa. São processos de adaptação e temos de respeitar a vontade, o tempo e o espaço, de cada criança para este tipo de exploração planeada e proposta por um adulto em tempo de grande grupo.

Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993, p. 78) “o ingrediente crucial para o desenvolvimento intelectual é a variedade de estímulos. Quanto mais a criança ouve, vê e toca, mais a criança quer ouvir, ver e tocar e mais crescimento intelectual irá ocorrer.” Ou seja, quanto maior a intensidade e diversidade de estímulos, maiores serão as aprendizagens das crianças no decorrer do tempo.

Na quarta-feira, dia 16, foi novamente dia de concretização de proposta de planificação, novamente com a leitura expressiva da estória “A magia da estrela do Outono” e carimbagem/pintura de uma folha A4 com uma folha de árvore colada (para remeter à estória lida anteriormente). A grande diferença deste dia foi a presença da professora Sônia - professora supervisora. Quando a vi chegar fiquei logo com o coração a mil, inevitavelmente mais tensa e nervosa que o habitual. Mesmo sendo uma cara familiar fico sempre com a sensação que é um olhar mais crítico, no sentido de avaliar e supervisionar o meu desempenho naquele contexto.

A canção dos “Bons dias” e a entrega da bolacha decorreu com normalidade, mas talvez com um ar não tão sorridente da minha parte, devido ao pensamento na experiência educativa que se seguia à leitura da estória. Relativamente à leitura da estória notei que fiquei mais atrapalhada e ainda menos expressiva do que no dia anterior; senti, inclusivamente, a minha voz a tremer, devido ao nervosismo que não consegui camuflar, de todo.

Senti que não consegui fazer a transição entre o final da estória e a explicação da experiência educativa que se seguia com a naturalidade desejada. Sei que vou ter que aprender a lidar com o nervosismo nesta circunstância em particular e vou encarar isto como mais um desafio pessoal a superar.

O momento que se seguiu foi de suspense, abanando a caixa que continha as batatas (carimbos em forma de estrela) e dá-las a tocar às crianças, passando por estas uma a uma, individualmente, com a preciosa ajuda da Catarina (que começou numa ponta e eu noutra, como anteriormente tínhamos combinado). Algumas crianças tiveram reações de curiosidade, não hesitando em querer tocar; outras reagiram com estranheza; outras simplesmente não quiseram tocar e colocaram as mãos para trás quando as ia fazer tocar na batata.

O fato de as tintas não estarem previamente preparadas e prontas para entrarem logo a seguir à exploração da batata foi uma grande falha da minha parte, e isso também me inquietou durante todos os momentos que se antecederam. Sem dúvida que me senti a “lutar” contra o tempo, mas mais uma vez me valeu a ajuda da Catarina e da educadora.

No entanto a preparação das tintas naquele momento repercutiu-se na falta de tempo para as carimbagens com todas as crianças, sem correrias.

Nesta experiência educativa houve vários aspetos que não foram devidamente pensados aquando o planeamento e sobre os quais refleti após a realização da mesma, nomeadamente o facto da folha de papel deslizar sobre a mesa e o facto das tampas que utilizei como “godês” serem demasiado leves e aquando as crianças tiravam os carimbos (de batata) da tinta estas vinham agarradas.

Lalanda e Abrantes (1996, p.47) explicitam que a formulação do pensamento reflexivo emerge de um facto/dado observado, percecionado ou ideia que a partir dele emerge, reforçando que “os dados e as ideias são as duas pedras basilares do processo reflexivo, porque da interação entre eles há-de surgir uma conclusão”.

Referências bibliográficas:

Araújo, S. B., Oliveira-Formosinho, J. (2013) *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Landanda, M & Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey in I. Alarcão, (ed.) *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Onofre, P. S. (1996). Antes do poder do Adulto, o princípio era... o Brincar e... antes da invenção da Escola, o princípio... era o Jogo. *Cadernos de Educação de Infância*, nº40. Lisboa: APEI.

Post, J., Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

Sprinthall, N., Sprinthal, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Alfragide: McGraw-Hill.

ANEXO 11 – DIÁRIO DO INVESTIGADOR

Data de observação: 11/12/2013

Hora: 9h33min

Intervenientes: Mi. e J.

O Mi. está sentado em cima da representação de mota a rodar uma luva (Figura 1) que segura na mão direita por apenas um dos dedos desta, ao mesmo tempo que emite vocalizações. De seguida dá impulsos com as pernas e salta ainda sentado em cima da representação de mota.

O J., também com uma luva na mão, junta-se ao Mi., sentando-se de frente para ele. Abana a sua luva na direção do olhar do Mi., mas este continua a rodar a luva dele. De seguida inclina o tronco para a direita e levanta-se, correndo em direção à porta, continuando a rodar a luva. Quando chega à porta volta-se e olha para os tapetes, continuando a correr, passando por cima destes, pisando-os (Figura 2), ficando perto da área dos blocos, continuando sempre a rodar a luva. De seguida deixa-a cair (Figura 3) e dá duas voltas sobre si mesmo, rodando também a cabeça à procura da mesma. Olhando-a, sorri e dirige-se a esta e agarra-a (Figura 4), continuando de seguida a rodá-la enquanto deambula pela sala a sorrir emitindo vocalizações.



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4

Quando permanece por breves segundos novamente perto da área dos blocos o J. volta a aproximar-se (ainda com a luva na mão) e começa a imitar o movimento rotativo que este faz com a luva, mas não parecem interagir.

De seguida seguem direções opostas. O Mi. continua a rodar a luva e vem na minha direção com um ar sorridente e emitindo vocalizações. Chega perto de mim e diz “Ana”, continuando de seguida a deambular pela sala, agora com o J. atrás a imitá-lo.

Passando pelos tapetes o Mi. atira a sua luva ao ar (Figura 5) e o J. imita-o, atirando a sua luva para perto de onde tinha caído a do Mi. Quando as agarram (Figura 6) dão ambos uma gargalhada e continuam a deambular pela sala a rodar as luvas na mão (o J. continua atrás do Mi. a imitá-lo). De seguida o Mi. deixa cair (Figura 7) novamente a luva perto

da área dos blocos e enquanto se baixa para a agarrar (Figura 8) ri à gargalhada. De seguida continua a deambular pela sala a rodar (Figura 9) a luva e a emitir vocalizações.



Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8



Figura 9

Data de observação: 16/12/2013

Hora: 9h45min

Intervenientes: Mi.; MJ.; Catarina; MT. e MA.

O Mi. encontra-se no meio da sala com a representação de hipopótamo agarrada pelas duas mãos (Figura 10). Seguidamente aponta com o dedo indicador da mão esquerda para cima e diz “abalo” dirigindo-se de seguida para a janela sacada, agarrando a representação de hipopótamo apenas com a mão direita e dizendo “balo, balo, abalo”. De seguida bate com a mão esquerda fechada duas vezes no vidro e diz “abalo, cá cocó” enquanto olha através do vidro.

De seguida vira-se de lado e começa a rodar a representação de hipopótamo sobre o próprio corpo (Figura 11) e atira-a (Figura 12), dirigindo-se de seguida para esta, que ficou caída na área dos blocos. Agarrando-a com a mão direita volta a ir em direção à janela sacada onde se encontra a MJ. dizendo “abalooo” à medida que a agarra com as duas mãos (Figura 13), como que a “abraçá-la” por breves segundos, mas voltando de seguida a agarrá-la apenas com a mão direita e dizendo “abalo ó” e apontando com o dedo indicador da mão esquerda para cima diz “cocococooo”. Muda a representação de hipopótamo de mão enquanto diz “balo” e caminha para o meio da sala onde a muda novamente de mão.



Figura 10



Figura 11

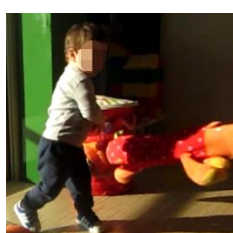


Figura 12



Figura 13

Seguidamente ajoelha a perna esquerda deixando a direita fletida a fazer um ângulo de aproximadamente 90° e suporta o corpo com a mão esquerda apoiada na representação de mota e a direita sempre a agarrar a representação de hipopótamo (Figura 14). Roda-a apenas do seu lado direito, levantando-se de seguida em direção à mesa (continuando a segurar a representação de hipopótamo com a mão direita) onde coloca a mão esquerda em cima da representação de telhado (Figura 15) e à medida que a faz deslizar na mesa (Figura 16), agarra-a e segura-a encostando-a à barriga (Figura 17), com a mão direita impulsiona a representação de hipopótamo para trás das costa e vai até à janela sacada dizendo repetidas vezes “abalo”, atirando de seguida a representação de telhado para o chão (Figura 18).



Figura 14



Figura 15

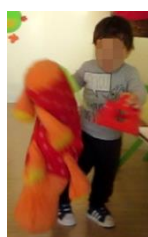


Figura 16



Figura 17

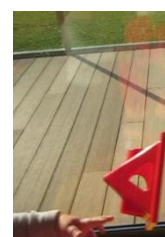


Figura 18

(Interação da Catarina com a MJ. que se encontra ao lado do Mi.)

O Mi. tira e põe a mão com os dedos esticados no vidro e repete o que a MJ. diz “a ua” e acrescenta “não cá cá”. Seguidamente vira-se e bate com a representação de hipopótamo na MT. e desequilibra-se, deixando caí-la e indo apoiar-se levando as mãos às almofadas da piscina de bolas (Figura 19). Levanta-se e agarrando a representação de hipopótamo com a mão direita impulsiona-a para trás (Figura 20) e atira-a para dentro da piscina (Figura 21), apoiando-se de seguida com ambas as mãos na lateral da piscina (Figura 22).



Figura 19



Figura 20



Figura 21



Figura 22

De seguida faz umas vocalizações enquanto se vai virando para a janela sacada onde a seguir coloca as duas mãos com os dedos esticados. Volta a virar-se para trás e vai apoiar-se com as mãos novamente às almofadas da piscina, ficando de frente para o MA. Rapidamente se levanta, colocando as mãos na lateral da piscina e de seguida caminha em direção à janela sacada onde volta a colocar as mãos com os dedos esticados no vidro

(colocando primeiro a esquerda e só depois a direita) e olha em direção ao MA, que entretanto se aproximou, mas logo de seguida corre em direção à extremidade da área dos tapetes. Para de repente e fica atento ao que ouve em som de fundo “cocorococo” e enquanto deambula em passo lento imita “cóoo”, parando de seguida no meio da sala.

Data de observação: 16/12/2013

Hora: 16h50min

Intervenientes: B. e Catarina

A B. está sentada na representação de lagarto (ligeiramente inclinada para a frente) a observar um livro aberto que agarra com as duas mãos (Figura 23), primeiro suspenso, depois apoiado nos joelhos em posição horizontal, seguro apenas com a mão esquerda, enquanto vai apontando para algumas imagens com o dedo indicador da mão direita (Figura 24) e verbalizando alguns sons.

A determinado momento quando está a apontar o livro escorrega-lhe dos joelhos, mas ela agarra-o com as duas mãos, deixando-o ligeiramente descaído, mas continua a observá-lo e a apontar para algumas das imagens.

De seguida inclina o livro para si, colocando as extremidades inferiores assentes nos joelhos (Figura 25). Depois, deixa de agarrar o livro com a mão esquerda ao apontar com o dedo indicador desta, fazendo com que esse lado do livro descaísse (Figura 26), mas prontamente o agarra novamente e coloca-o na mesma posição em que o tinha anteriormente.



Figura 23



Figura 24



Figura 25



Figura 26

De seguida pouisa o livro sobre os joelhos e com o dedo indicador da mão esquerda aponta para uma imagem no canto superior esquerdo e depois agarra o livro perto desse mesmo canto, passando a apontar com a mão direita. Depois leva o dedo indicador da mão direita à boca e abana a cabeça para os lados, deixando descair o lado direito do livro. Deixa o livro nessa posição e ao tirar o dedo da boca leva-o a apontar no livro. Só depois o agarra e volta a assentá-lo nos joelhos com a ajuda das duas mãos, fazendo-as seguidamente

deslizar (primeiro a direita e só depois a esquerda) para a parte inferior do livro e levantando-o apoiado com as margens inferiores na barriga.

Agarrando o livro com as duas mãos observa-o e volta a abanar a cabeça para os lados e verbaliza sons. Seguidamente inclina-o para trás e olhando para o seu lado direito eleva e desce o braço direito duas vezes (Figura 27). Agarrando o livro novamente com as duas mãos fecha-o e levanta-se da almofada deixando-o cair no chão (Figura 28).

Baixa-se, fletindo ambas as pernas, e agarra o livro (Figura 29). Dirige-se, agarrando o livro com ambas as mãos, para a mesa da área da pintura onde se encontrava a Catarina sentada numa cadeira a filmar. Pousa o livro (Figura 30) e esboça um sorriso (com a boca aberta, enrolando a língua para cima) para a Catarina.

“O que foi B.?”- pergunta a Catarina.

“História”- responde a B.

“É a história? Estás a ver a história? Vê a história!” – diz a Catarina.

De seguida a B. abre o livro com a contracapa encostada à sua barriga e aponta para uma das figuras (Figura 31) e olha para a Catarina com ar de espanto. Deixa escorregar a contracapa do livro, colocando-o todo em cima da mesa e aponta duas vezes com o dedo indicador da mão esquerda em cima da imagem do porco e pergunta “Quem é?” – olhando para a Catarina.



Figura 27



Figura 28

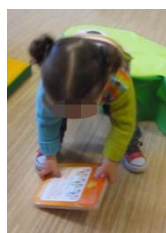


Figura 29



Figura 30



Figura 31

Data de observação: 17/12/2013

Hora: 09h25min

Intervenientes: Mi.

O Mi. está sentado em cima da representação de crocodilo encostado ao espelho. Vai observando os colegas a passarem/correrem de um lado para o outro enquanto vai mexendo as mãos uma na outra, apontando, emitindo verbalizações, sorrindo, colocando a língua de fora, esticando as pernas e, por fim, observa e aperta uma orelha da

representação de crocodilo com a mão esquerda (Figura 32), enquanto a direita permanece pousada em cima da mesma.



Figura 32

Data de observação: 06/01/2014

Hora: 16h30min

Intervenientes: B.

A B. encontra-se virada para a parede e baixa-se fletindo ambas as pernas e seguidamente senta-se em W e começa a observar, apontando com o dedo indicador da mão direita para as imagens do “placard” (Figuras 33 e 34) que se encontra à sua frente ao mesmo tempo que emite vocalizações.



Figura 33



Figura 34

De seguida começa a apontar com o dedo indicador da mão esquerda e levantando a parte superior das pernas e deslizando a parte inferior das mesmas para a esquerda continua a apontar com o dedo indicador da mão esquerda com a direita aberta sobre o placard. Faz novamente deslizar as pernas para a esquerda e continua a apontar com o dedo indicador da mão esquerda, mas agora com a mão direita sobre as pernas enquanto se encontra sentada em W.

Muda de mão e passa a apontar com o dedo indicador da mão direita enquanto a esquerda se encontra baixada. Entretanto baixa também a mão direita ao longo do corpo para de seguida elevá-la novamente para voltar a apontar para o placard.

De seguida faz deslizar as pernas para a direita e continua a apontar com o dedo indicador da mão direita enquanto emite vocalizações. Seguidamente apoia ambas as mãos na

parede e eleva a parte de cima das pernas encostando a cara à parede como que a dar um «beijinho» numa das imagens (Figura 35). Depois roda ligeiramente o tronco e olha para trás, voltando-se logo de seguida novamente para o placard para onde continua a apontar com o dedo indicador da mão direita.

Seguidamente roda novamente o corpo e olha para trás e para o seu lado direito levantando-se de seguida apoiando-se com a mão esquerda na parede (Figura 36).



Figura 35



Figura 36

Caminha em direção à área dos tapetes ao mesmo tempo que emite vocalizações e observa o que se passa à sua volta. De seguida caminha, fazendo peso alternado nas duas pernas, em direção à área das artes e fletindo ambas as pernas baixa-se e agarra uma representação de calções de um boneco que se encontrava no chão (Figura 37). Depois, enquanto caminha em direção ao centro da sala, deixa-a cair e apanha-a de seguida com ambas as mãos continuando a caminhar de seguida com a representação de calções agarrada por ambas as mãos com os braços elevados à altura dos ombros. Baixa-se de seguida fletindo ambas as pernas e coloca a representação de calções em cima do móbil (Figura 38) que se encontra no chão para de seguida a colocar ao lado do móbil. Seguidamente apoia-se com ambas as mãos sobre o móbil e olha para o tapete, sentando-se de seguida na borda deste. De seguida arrasta o móbil para o seu lado direito e pousa-o. Senta-se de seguida mais para o centro do tapete, pressionando a mão esquerda no tapete e arrastando-se para trás (Figura 39), e volta a agarrar o móbil, agora com a mão direita (Figura 40).



Figura 37



Figura 38



Figura 39



Figura 40

Intervenientes: B.; Mi.; R.; F. e J.

A B. está de pé em cima dos tapetes e na mão esquerda agarra um tabuleiro de peças de encaixe (Figura 41) e emite vocalizações enquanto vai movimentando a cabeça em diferentes direções. De seguida impulsiona duas vezes a mão esquerda para cima elevando o tabuleiro (Figura 42). Seguidamente caminha em direção à representação de mota e agarra com a mão direita a bola 1 (Figura 43) que se encontra em cima desta para depois a atirar para a frente (Figura 44).



Figura 41



Figura 42



Figura 43



Figura 44

De seguida caminha para o meio da sala e aponta com o dedo indicador da mão direita para a direção da área dos portefólios por breves segundos, emitindo vocalizações. Depois dirige-se para a beira da piscina de bolas e aponta com o dedo indicador da mão direita para dentro desta. Seguidamente pousa o cotovelo direito na lateral da piscina (Figura 45) e continua a apontar. De seguida vira-se e baixa-se para pousar o tabuleiro nas almofadas que se encontram em volta da piscina. Depois dirige-se para a representação de mota e fletindo ligeiramente as pernas encosta os joelhos nesta (Figura 46) e com a mão do lado direito parece tocar no livro que se encontra em cima da representação de mota. A representação de mota desloca-se ligeiramente e a B. vai fletindo mais e menos as pernas para manter o equilíbrio. Seguidamente coloca-se de pé e parece ficar a observar os colegas Mi., R., F. e J. a brincarem na área dos blocos durante aproximadamente 1 minuto.



Figura 45



Figura 46

Intervenientes: Mi.; G.; MF.;

O Mi. agarrando uma bolacha na mão direita corre da zona da piscina para a área dos tapetes em direção ao J. que se encontra junto dos espelhos, mas não parecem interagir. De seguida corre novamente para a zona da piscina e debruça-se sobre a lateral desta recuando de seguida e ficando com as duas mãos pousadas na lateral da piscina (Figura 47) e de “cocaras” em cima das almofadas da piscina. Daí observa por aproximadamente 10 segundos o G. a chorar perto da zona dos cabides. Seguidamente levanta-se pressionando as mãos na lateral da piscina (Figura 48) e caminha lentamente em direção à área dos tapetes enquanto come a bolacha que segura na mão direita, mas de repente volta-se e regressa para a zona da piscina. Coloca as mãos em cima da lateral da piscina (a mão direita ainda segura a bolacha) e levanta a perna direita (Figura 49) e depois a esquerda e transpõe assim a lateral da piscina passando para o lado de dentro, ficando inicialmente debruçado sobre a lateral (Figura 50).



Figura 47



Figura 48



Figura 49



Figura 50

Seguidamente coloca-se de pé e leva a bolacha à boca enquanto observa a MF. a sair da piscina. Depois caminha para outra lateral da piscina e parece desequilibrar-se, debruçando-se de seguida, mas virando-se novamente para a parte de dentro da piscina levando a bolacha à boca. Continua a caminhar, mas desequilibra-se e cai. Levanta-se de seguida agarrando-se com o braço direito à lateral da piscina. Transpõe a lateral da piscina, levantando a perna direita, depois a perna esquerda, saindo de dentro desta. Seguidamente corre para a área dos tapetes e depois caminha para a área dos blocos onde está o J. e o F. aproxima-se, mas não parecem interagir. O Mi. entretanto vira-se para o centro da sala e começa a marchar. Põe o resto da bolacha na boca e esfrega 5 vezes as mãos uma na outra para cima e para baixo.

De seguida afasta as pernas e faz peso numa e noutra perna. Depois junta-as e caminha para a área dos blocos onde de uma caixa de arrumos agarra uma representação de cão com rodas com a mão direita. Seguidamente volta-se e baixa-se fletindo ambas as pernas.

Coloca a representação de cão com rodas no chão (Figura 51) e faz balanço para trás (Figura 52) e para a frente, para trás e para a frente deixando-a de seguida (Figura 53). Depois levanta-se e regressa para perto da caixa de arrumos onde agora se encontra o J. Sentado sobre os joelhos agarra um recipiente com a mão direita (Figura 54) e rodando-se para trás à medida que flexiona a perna direita atira-o para cima dos tapetes. Volta seguidamente a virar-se para a caixa de arrumos sentado sobre os joelhos, mas rapidamente se levanta e corre para cima dos tapetes, onde se baixa fletindo ambas as pernas e agarra uma peça de encaixe com a mão esquerda (Figura 55). De seguida levanta-se, coça a cabeça com a mão direita e depois de dar uns passos para a esquerda volta a baixar-se.



Figura 51



Figura 52



Figura 53



Figura 54



Figura 55

Data de observação: 08/01/2014

Hora: 16h37min

Intervenientes: B. e eu (Ana)

A B. encontra-se sentada na área dos tapetes encostada aos espelhos com as pernas afastadas e com o móbil no meio. Vai olhando e apontando para os diferentes botões (Figura 56) e emitindo vocalizações. Inicialmente aponta apenas com a mão esquerda, depois passa a fazê-lo com ambas as mãos. A determinado momento aponta para um botão da parte superior do móbil e fá-lo inclinar ligeiramente para trás (Figura 57). Continua de seguida a apontar, mas desta vez segurando o móbil na parte superior com a mão direita e apontando com a mão esquerda (Figura 58). Depois troca e passa a agarrar o móbil com a mão esquerda na parte esquerda do mesmo e a apontar com a mão direita. De repente pousa as mãos e depois pressiona-as no tapete (Figura 59), sob o lado esquerdo e faz força para se levantar. Caminha para a área da pintura na minha direção e quando chega dirige-me o olhar e diz “meça”. De seguida coloca as duas mãos abertas em cima do tampo da mesa e impulsionando o tronco para a frente tira os pés do chão.



Figura 56



Figura 57



Figura 58



Figura 59

Data de observação: 13/01/2014

Hora: 9h57min

Intervenientes: Mi.; eu (Ana); educadora; Catarina; MJ. e J.

O Mi. encontra-se no meio da sala com as pernas fletidas e a agarrar na mão direita a bola 2 (Figura 60). O braço da mão que agarra a bola encontra-se esticado como que para dar balanço. Seguidamente, e à medida que estica rapidamente as pernas levanta o braço e atira a bola 2 ao ar (Figura 61), seguindo-a com o olhar até esta cair ao chão. De seguida caminha para a bola₂ e fletindo ambas as pernas baixa-se para a agarrar com a mão direita. Já levantado agarra-a com ambas as mãos e diz “Ana” enquanto a passa a agarrar só com a mão direita para logo de seguida a voltar a agarrar com as duas mãos. Eu respondo “- Sim Mi.?” e ele aponta para cima com o dedo indicador da mão esquerda e eu pergunto “-Vai tocar no teto a bola?”. Ele emite vocalizações continuando a apontar para o teto e quando deixa de apontar dirige o seu olhar para cima agarrando sempre a bola 2, ora com a mão direita ora com ambas as mãos.



Figura 60



Figura 61

De seguida volta a apontar com o dedo indicador da mão esquerda enquanto emite vocalizações. Depois desce o braço e mantém-o ao longo do corpo, continuando a emitir vocalizações. Seguidamente vira-se para a área dos tapetes e volta a agarrar a bola 2 com as duas mãos. Logo de seguida volta a virar-se para o centro da sala e enquanto diz “balo” deixa cair a bola₂. Baixando-se fletindo ambas as pernas agarra-a de imediato apenas com a mão direita enquanto volta a dizer “abalo”. Levanta-se e volta a apontar e a olhar para o teto ao mesmo tempo que emite vocalizações. Depois baixa o braço e caminha em

direção à área dos blocos e coloca-se em pontas dos pés por breves segundos. Aí observa alguns dos colegas a brincarem no tapete.

Seguidamente anda dois passos para trás e encolhe os ombros e emitindo vocalizações volta a olhar e a apontar para o teto. De seguida corre em direção à área dos portefólios e próximo de chegar à parede estica o braço direito para a frente e a bola 2 bate na parede bem como a mão esquerda (Figura 62). Vira-se de seguida agarrando a bola 2 com as duas mãos contra a face esquerda da sua cara (Figura 63) e caminha em direção à zona da piscina com a bola balão segura apenas pela mão direita e dizendo “Ana, Ana” dirigindo-me o olhar por momentos.

Depois, já perto da zona da piscina, encosta a bola 2 à face direita da cara (Figura 64), mas seguidamente volta a agarrá-la com as duas mãos à frente do corpo (Figura 65).



Figura 62



Figura 63



Figura 64



Figura 65

De seguida, enquanto emite vocalizações, flete as pernas ao mesmo tempo que larga a mão esquerda da bola 2 e passa a agarrá-la só com a mão direita. Seguidamente aponta para o teto, olha para cima, dá 2 passos para a frente e atira a bola 2 para cima, para a área dos tapetes. Vai logo busca-la e agarra-a apenas com a mão direita ficando de seguida a observar por breves segundos a educadora, a Catarina, a MJ. e o J. que se encontram no canto de um dos tapetes.

Seguidamente começa a caminhar para a sua esquerda e levantando a mão direita deixa cair a bola 2. Flete de imediato as pernas para se baixar e agarrar novamente a bola 2, mas deixa-a cair de novo ainda quando estava baixado. Agarra a bola 2 com a mão direita e levanta-se batendo de seguida “palmas”, mas com a bola 2 na mão (Figura 66), ao mesmo tempo que caminha em direção à zona da piscina de bolas. Quando chega à lateral da mesma debruça-se (Figura 67) e passa primeiro a perna esquerda e depois a perna direita, transpondo e caindo para dentro da piscina, mas continuando a agarrar a bola 2 com a mão direita.



Figura 66



Figura 67

ANEXO 12 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR REGISTOS FOTOGRAFICOS E VÍDEOS

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 vossas 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 autor

A educadora cooperante,

As estagiárias,

ANEXO 13 – EPISÓDIOS DE INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS MI. E B. COM OS MATERIAIS

Criança Material	Mi.	B.	Interações com o objeto
Luva	<p>E1 (11/12/2013): “rodar (...) ao mesmo tempo que emite vocalizações” “deixa-a cair”</p> <p>E4 (11/12/2013): “Olhando-a, sorri e dirige-se a esta e agarra-a, continuando de seguida a rodá-la (...) a sorrir emitindo vocalizações” “atira (...) ao ar”</p> <p>E5 (11/12/2013): “agarram (...) continuam (...) a rodar” “deixa cair”</p> <p>E6 (11/12/2013): “agarrar (...) continua (...) a rodar (...) e a emitir vocalizações”</p>		<p>Mi.: Rodar; Emitir vocalizações; Deixar cair; Olhar; Sorrir; Agarrar; Atirar ao ar; Deixar cair.</p>
Rep. de mota	<p>E2 (11/12/2013): “salta (...) em cima”</p> <p>E9 (16/12/2013): “mão (...) apoiada”</p>	<p>E14 (07/01/2014): “encosta os joelhos”</p>	<p>Mi.: Saltar; Apoiar a mão.</p> <p>B.: Encostar os joelhos.</p>
Tapetes	<p>E3 (11/12/2013): “olha (...) passando por cima (...), pisando-os”</p>	<p>E7 (06/01/2014): “olha... sentando-se de seguida”</p> <p>E9 (06/01/2014): “pressionando a mão (...) arrastando-se para trás”</p> <p>E17 (08/01/2014): “pousa as mãos e depois pressiona-as (...) e faz força para se levantar”</p>	<p>Mi.: Olhar; Passar por cima (pisar).</p> <p>B.: Olhar; Sentar; Pressionar as mãos; Arrastar-se; Pousar as mãos.</p>

<p style="text-align: center;">Representação de hipopótamo</p>	<p>E7 (16/12/2013): “agarrada pelas duas mãos” “agarrando (...) apenas com a mão direita” “a rodar (...) sobre o próprio corpo e atira-a”</p> <p>E8 (16/12/2013): “agarrando-a com a mão direita” “agarra com as duas mãos, como que a «abraçá-la» (...) voltando de seguida a agarrá-la apenas com a mão direita e dizendo «abalo ó»” “Muda (...) de mão enquanto diz «balo» (...) muda novamente de mão” “Roda-a (...) do seu lado direito” “impulsiona (...) para trás das costas” “bate com a representação de hipopótamo na MT. e desequilibra-se, deixando caí-la”</p> <p>E12 (16/12/2013): “agarrando (...) com a mão (...) impulsiona-a para trás e atira-a para dentro da piscina”</p>		<p>Mi.: Agarrar; Rodar sobre o próprio corpo; Atirar; Agarrar com as duas mãos (como que a «abraçá-la»); Dizer «abalo ó»; Impulsionar para trás; Bater com ela na MT; Deixar cair; Atirar.</p>
<p style="text-align: center;">Rep. de telhado</p>	<p>E10 (16/12/2013): “coloca a mão (...) em cima (...) e à medida que a faz deslizar na mesa, agarra-a e segura-a encostando-a à barriga” “atirando (...) para o chão”</p>		<p>Mi.: Colocar a mão em cima; Fazer deslizar; Agarrar; Segurar contra a barriga; Atirar.</p>
<p style="text-align: center;">Almofadas da piscina</p>	<p>E11 (16/12/2013): “apoiar-se levando as mãos”</p> <p>E14 (16/12/2013): “apoiar-se (...) novamente”</p>		<p>Mi.: Apoiar</p>

Lateral da piscina	<p>E13 (16/12/2013): “apoioando-se”</p> <p>E15 (16/12/2013): “colocando as mãos”</p> <p>E17 (08/01/2014): “debruça-se (...) mãos pousadas” “levanta-se pressionando as mãos”</p> <p>E18 (08/01/2014): “Coloca as mãos em cima” “transpõe (...) passando para o lado de dentro, ficando inicialmente debruçado”</p> <p>E19 (08/01/2014): “debruçando-se”</p> <p>E20 (08/01/2014): “agarrando-se” “Transpõe (...) saindo de dentro desta”</p> <p>E29 (13/01/2014): “debruça-se (...) transpondo e caindo para dentro da piscina”</p>	<p>E13 (07/01/2014): “pousa o cotovelo”</p>	<p>Mi.: Apoiar Debruçar; Pousar as mãos; Pressionar as mãos; Transpor (passar para dentro/sair da piscina); Agarrar.</p> <p>B.: Pousar o cotovelo</p>
---------------------------	---	--	---

<p style="text-align: center;">Livro</p>		<p>E1 (16/12/2013): “observar” “agarra com as duas mãos (...) suspenso” “apoiado nos joelhos (...) seguro apenas com a mão esquerda” “apontando para (...) imagens (...) e verbalizando alguns sons” “agarra-o com as duas mãos” “inclina (...) para si” “deixa de agarrar (...) com a mão esquerda (...) fazendo com que descaísse, mas prontamente o agarra” “pousa (...) sobre os joelhos (...) aponta para uma imagem no canto superior esquerdo e depois agarra (...) canto (...) apontar com a mão direita” “deixando descair o lado direito” “apontar” “volta a assentá-lo nos joelhos” “fazendo-as [as mãos]... deslizar (...) para a parte inferior (...) levantando-o apoiado... na barriga” “inclina-o para trás” “fecha-o (...) deixando-o cair no chão”</p> <p>E2 (16/12/2013): “agarra” “Pousa” “abre” “aponta” “Deixa escorregar a contracapa” “colocando-o (...) em cima da mesa e aponta”</p> <p>E15 (07/01/2014): “parece tocar”</p>	<p>B.: Observar; Agarrar; Apoiar nos joelhos; Apontar; Verbalizar sons; Inclinar; Deixar descair; Fazer deslizar as mãos; Levantar; Fechar; Deixar cair; Abrir; Deixar escorregar a contracapa; Colocar em cima da mesa; Tocar.</p>
<p style="text-align: center;">Rep. de crocodilo</p>	<p>E16 (17/12/2013): “aperta uma orelha”</p>		<p>Mi.: Apertar uma orelha</p>
<p style="text-align: center;">“Placard” com imagens</p>		<p>E3 (06/01/2014): “observar, apontando (...) ao mesmo tempo que emite vocalizações” “apoiar ambas as mãos (...) encostando a cara (...) como que a dar um «beijinho» numa das imagens” “continua a apontar” “apoiando-se com a mão”</p>	<p>B.: Observar; Apontar; Emitir vocalizações; Apoiar as mãos; Encostar a cara como que a dar um «beijinho».</p>

Representação de calções		<p>E4 (06/01/2014): “agarra” “deixa-a cair”</p> <p>E5 (06/01/2014): “apanha-a” “coloca (...) em cima” “colocar ao lado”</p>	<p>B.: Agarrar; Deixar cair; Colocar em cima/ colocar ao lado.</p>
Móbil		<p>E6(06/01/2014): “apoia-se com ambas as mãos”</p> <p>E8 (06/01/2014): “arrasta (...) para o seu lado direito e pausa-o”</p> <p>E10(06/01/2014): “volta a agarrar”</p> <p>E16(08/01/2014): “olhando e apontando para os diferentes botões e emitindo vocalizações” “inclinar (...) para trás” “segurando (...) na parte superior com a mão direita e apontando com a mão esquerda” “agarrar (...) com a mão esquerda (...) e a apontar com a mão direita”</p>	<p>B.: Apoiar; Arrastar; Pousar; Agarrar; Olhar; Apontar; Emitir vocalizações; Inclinar.</p>
Tab. peças de encaixe		<p>E11 (07/01/2014): “agarra (...) emite vocalizações” “impulsiona duas vezes a mão (...) elevando o tabuleiro” “pausa”</p>	<p>B.: Agarrar; Emitir vocalizações; Elevar; Pousar.</p>
Bola 1		<p>E12 (07/01/2014): “agarra (...) atira para a frente”</p>	<p>B.: Agarrar; Atirar.</p>
Rep. de cão com rodas	<p>E21 (08/01/2014): “agarra” “Coloca (...) no chão e faz balanço para trás e para a frente, para trás e para a frente deixando-a de seguida”</p>		<p>Mi.: Agarrar; Colocar no chão; Fazer balanço para trás e para a frente; Deixar.</p>
Recipiente	<p>E22 (08/01/2014): “agarra (...) atira-o”</p>		<p>Mi.: Agarrar; Atirar.</p>
Peça de encaixe	<p>E23 (08/01/2014): “agarra”</p>		<p>Mi.: Agarrar</p>

Bola 2	<p>E24 (13/01/2014): “agarrar” “atira (...) ao ar, seguindo-a com o olhar até esta cair ao chão” “agarrar com a mão direita” “agarra-a com ambas as mãos (...) agarrar só com a mão direita (...) agarrar com as duas mãos” “deixa cair”</p> <p>E25 (13/01/2014): “agarra-a” “bate na parede” “agarrando(...) contra a face” “segura (...) pela mão” “encosta (...) à face” “agarrá-la (...) à frente do corpo” “agarrá-la (...) com a mão direita” “atira (...) para cima”</p> <p>E26 (13/01/2014): “agarra-a” “deixa cair (...)</p> <p>E27 (13/01/2014): “agarrar (...) deixa-a cair de novo”</p> <p>E28 (13/01/2014) “Agarra (...) batendo de seguida «palmas», mas com a bola na mão”</p>		<p>Mi.:</p> <p>Agarrar; Atirar ao ar; Olhar; Deixar cair Bater na parede; Agarrar contra a face; Agarrar à frente do corpo; Bater «palmas».</p>
---------------	--	--	---

ANEXO 14 – MATERIAIS COM QUE AS CRIANÇAS MI. E B. INTERAGIRAM



Figura 1- Luva



Figura 2- Representação de moto



Figura 3- Tapetes

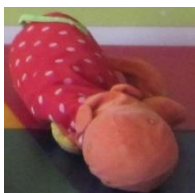


Figura 4- Representação de hipopótamo



Figura 5- Representação de telhado



Figura 6- Almofadas da piscina



Figura 7- Lateral da piscina



Figura 8- Livro



Figura 9- Representação de crocodilo



Figura 10- "Placard" com imagens



Figura 11- Representação de calções



Figura 12- Móbil



Figura 13- Tabuleiro de peças de encaixe



Figura 14- Bola 1



Figura 15- Representação de cão com rodas



Figura 16- Recipiente



Figura 17- Peça de encaixe

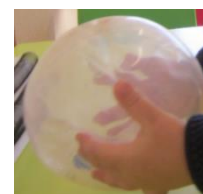


Figura 18- Bola 2

ANEXO 15 - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PAIS – JARDIM DE INFÂNCIA

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- Pré-Escolar estamos, durante estas semanas, a fazer observação e recolha de dados no _____, 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 ___/___/_____

Naturalidade _____

Local de residência _____

Gostos/ Interesses:

Medos:

Doenças que tem:

Alergias: _____

Sobre a família

Idade da mãe ____ Profissão _____

Habilitações Literárias _____

Idade do pai ____ Profissão _____

Habilitações Literárias _____

Nº de irmãos ____ Idade(s) _____

Composição do Agregado familiar _____

Tem mais familiares a frequentar o _____ ?

Sim Quantos? _____ Qual o grau de parentesco? _____

Não

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 16 - REFLEXÃO 1, JARDIM DE INFÂNCIA

Reflexão individual – Ana Sofia Silva

24, 25 e 26 de fevereiro

A acção, por si só, não é suficiente para a aprendizagem. Para compreenderem o seu mundo as crianças necessitam interagir de forma consciente e reflectida sobre ele. A compreensão que as crianças têm do mundo desenvolve-se quando elas levam a efeito acções surgidas da necessidade de testar ideias ou de encontrar respostas a questões (Hohmann & Weikart, 2004, p. 23)

A reflexão que se segue é respeitante aos três primeiros dias da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Dias calendarizados para observação e recolha de dados com a finalidade de caracterizar o grupo de crianças, o ambiente da sala e recursos disponíveis, o Jardim de Infância e o meio envolvente.

Esta reflexão tem como referentes as expectativas e receios no âmbito desta Prática Pedagógica, bem como as estratégias de observação e de recolha de dados.

No decorrer desta UC espero adquirir experiência profissional, no âmbito das diferentes etapas da dimensão pedagógica – observação, planificação, intervenção e avaliação – ao nível do jardim de infância.

Os receios aumentam ao levantar a questão do que é ser educadora em jardim de infância, uma vez que é um contexto no qual nunca estive envolvida. No entanto, acredito que será uma experiência desafiante, e espero conseguir espelhar na prática algumas das convicções nas quais acredito, assentes na partilha de saberes com as crianças (por exemplo, no desenrolar das conversas das manhãs); na importância do brincar e no papel ativo das crianças.

Como é referido na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (1997)

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.

Pelo facto de ser um contexto no qual nunca antes tivera a oportunidade de estar inserida – uma vez que fiz Prática Pedagógica III em creche (berçário) – tenho de confessar que me senti

bastante “perdida” neste primeiro contato com o pré-escolar, uma vez que as crianças são muito mais autônomas e se expressão de uma maneira muito mais clara, com a uso da linguagem oral.

A perspicácia e a capacidade de agir perante as circunstâncias de modo a potencializar a vivência de novas experiências é algo que me deixa um pouco receosa, devido ao facto de me considerar, ainda, muito desconhecadora do contexto de jardim de infância e principalmente, do desenvolvimento e aprendizagem das crianças desta faixa etária.

Durante estes três dias fizemos uma observação participante, uma vez que fomos interagindo com o grupo de crianças e recolhemos algumas notas de campo, relativas ao ambiente da sala, aos horários e rotinas e às experiências educativas propostas pela educadora cooperante. Como consta nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997, p.25)

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. [...] A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.

Realizámos também questionários que foram entregues aos pais e foram-nos facultados alguns dos projetos pelos quais se orienta a instituição (Plano Anual de Atividades e Projeto Projeto Curricular de turma)

A meu ver é fulcral que conheçamos bem o grupo antes de iniciarmos a nossa intervenção, sabendo identificar capacidades, necessidades e interesses, com o objetivo de desenvolver uma prática em jardim de infância mais consciente e intencional, proporcionando o desenvolvimento harmonioso das crianças, tendo por base uma relação saudável com as mesmas.

Referências bibliográficas:

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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 6 de março de 2014.

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

ANEXO 17 – PLANIFICAÇÃO 30 DE ABRIL, JARDIM DE INFÂNCIA

Planificação – 30 de abril

Professora Supervisora: Sónia Correia

Educadora Cooperante:

Mestranda atuante: Ana Sofia Silva

Grupo: 15 crianças (3-4 anos de idade)

Contextualização: As propostas educativas deste dia vêm no seguimento do dia anterior, tendo em conta a aproximação do dia da mãe. Iremos levar alguns objetos/adereços para colocar na casinha, que poderão ser associados à figura materna; propor às crianças a pintura de um avental; sugerir o recorte de imagens de revista que associem a características e gostos da mãe e fazer um jogo motor com balões no espaço exterior.

Intencionalidade Educativa	Competências	Descrição das Propostas Educativas	Avaliação
Pretendemos proporcionar às crianças experiências que lhes permitam desenvolver-se no domínio cognitivo, domínio social e no domínio motor.	As crianças, em pequenos grupos, pintam o avental (área de expressão e comunicação, domínio da expressão plástica); As crianças recortam e colam imagens de revista associadas à figura materna (área de expressão e	09:00 – 10:30 No momento do acolhimento, depois de cantarmos a canção dos bons dias, de vermos quem é o supervisor do dia e de marcarmos as presenças, a Ana pergunta-nos quem é que se recorda da história do dia anterior e apresenta-nos diferentes objetos/adereços que poderão ser associados à mãe e que posteriormente são colocados/vestidos por alguns de nós. De seguida propõe-nos a pintura de um avental com canetas de feltro, que depois de seco ficará também na área da casinha juntamente com os restantes objetos/adereços e sugere o recorte de imagens de revista que associamos a características e gostos da mãe.	- Que sentido/ significado as crianças G. e La dão ao desenho? - O que recortam as crianças G. e La. e de que forma distribuem as imagens pela folha de papel?

	comunicação, domínio motor);	Após este momento o supervisor do dia vai-nos chamando para as diferentes áreas – jogos de mesa, área da casinha e área da pintura – para realização das duas atividades propostas. Por volta das 10:20 o supervisor pede-nos para arrumarmos a sala e seguidamente nos sentarmos no tapete, para nos chamar um a um e nos colocarmos em fila perto da porta para irmos lavar as mãos e lanchar.	As nossas questões: - Como ajudamos as crianças nas propostas educativas? O que podemos modificar? Vamos recorrer à observação direta, registo fotográfico e de vídeo, e ao registo dos dados recolhidos.
Lanche 10:30 – 11:00			
Atividades livres no exterior 11:00 – 12:00			
Almoço 12:00 – 13:30			
Pretendemos proporcionar às crianças experiências que lhes permitam desenvolver-se no domínio cognitivo, domínio social e no domínio motor.	As crianças, em pequenos grupos ou de forma individual, movimentam o corpo e os balões, ouvem as orientações que vão sendo dadas e agem de acordo com as mesmas (área de formação pessoal e	13:30 – 15:30 Vamos entrando na sala de atividades e sentamo-nos na área do acolhimento. A Ana conversa connosco sobre o que aconteceu de manhã e propõe-nos que finalizemos as atividades iniciadas. Terminadas as atividades, a Ana sugere-nos a realização de um jogo com balões numa área do espaço exterior. O jogo consiste em fazermos diversos movimentos (andar com um balão entre as pernas; sentar no chão e fazer vários movimentos com o balão entre as mãos; transportar o balão dois a dois contra a barriga; imaginar que o balão está quente e mandá-lo ao ar, tentando não deixar cair; etc.).	- De que forma as crianças G. e La agem de acordo com as indicações dadas? - De que forma as crianças G. e La se movimentam com os balões?

	social; área de expressão e comunicação, domínio da expressão motora).	Por volta das 15:15 regressamos à sala e sentamo-nos no tapete para conversarmos sobre o decorrer do dia (as nossas dificuldades, o que gostámos mais de fazer, o que aprendemos, o que gostámos menos de fazer, etc.).	<p>As nossas questões:</p> <p>- O que é que fizemos para ajudar as crianças durante a proposta educativa?</p> <p>Vamos recorrer à observação direta, registo fotográfico e de vídeo, e ao registo dos dados recolhidos.</p>
--	--	---	--

Recursos físicos: Avental, canetas de feltro, revistas, tesouras, cola, 15 folhas de tamanho A4 e 15 Balões.

Referências bibliográficas de suporte à planificação:

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

Reflexão individual – Ana Sofia Silva

28, 29 e 30 de abril

Se o desenvolvimento da criança pequena acontece de uma forma holística, como um todo, e não de uma forma espartilhada em conteúdos ou áreas, educar uma criança é, sempre, investir no desenvolvimento de uma pessoa “total” (Portugal & Laevers, 2010, p. 41).

A reflexão que se segue é respeitante à sétima semana de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância. Semana em que concretizei propostas de experiências educativas com o grupo de crianças, com o auxílio da Catarina.

Esta reflexão tem como principais referentes a visita à biblioteca municipal, algumas das experiências educativas propostas e a importância de promover situações do domínio motor.

Na segunda-feira, da parte da manhã, tivemos a oportunidade de acompanhar as crianças numa visita proposta pela Instituição à Biblioteca Municipal Afonso Lopes viera. Foi uma experiência enriquecedora, na medida em que pudemos observar reações e comportamentos e ainda apoiar as crianças em contextos diferenciados (autocarro, rua e biblioteca). Foi curioso verificar que, para muitas crianças, a viagem de autocarro foi bastante mais significativa do que a própria visita à biblioteca. Talvez por esta, a meu ver, não ter sido, de todo, ajustada ao grupo de crianças, uma vez que teve uma vertente muito teórica/explicativa e nada voltada para a exploração de livros/material didático disponível na parte infantil-que praticamente não foi sequer alvo de visita, ao contrário da parte de adultos.

Esta semana planificámos acrescentar mais alguns objetos na área da casinha. Entre os quais estava um avental branco, simples. Propusemos ao grupo que desenhasse nele com canetas apropriadas. A proposta foi feita em momento de grande grupo e, para motivar as crianças para a mesma, decidi perguntar ao supervisor se queria que eu desenhasse alguma coisa. Respondeu-me “uma mota”. Hesitei, apreensiva com os meus dotes para o desenho. Tentei negociar, perguntando se não poderia ser antes “um carro”, mas não consegui demover a ideia inicial de ser uma mota. O grupo ficou atento ao meu desenho e, apesar de ter ficado uma mota pouco perceptível, o grupo ficou entusiasmado.

Esta semana propusemos ao grupo um exercício motor com balões. Ao contrário do que tínhamos planificado não fomos para o parque exterior, uma vez que estava vento e achamos que caso as crianças os largassem poderia causar alguma dispersão e confusão. Optámos então por arredar as almofadas da área do tapete e fazer ali mesmo o exercício. Cada criança tinha o seu balão e imitava alguns movimentos que eu ia fazendo, nomeadamente tocando com este em diferentes partes do corpo. Algumas crianças iam fazendo outros movimentos enquanto eu executava os movimentos e dava algumas indicações, por isso optei por, a partir de determinada altura, incentivar para que olhassem umas para as outras dizendo, por exemplo “vamos olhar para o R. e tentar imitar o que ele está a fazer com o balão”. Com esta mudança de estratégia notei que as crianças ficaram mais predispostas e atentas (não a mim, mas a um dos colegas que era o “modelo” para a execução dos movimentos).

Segundo Portugal e Laevers, 2010 (p. 54) “Uma criança com um elevado nível de competência motora grossa [...] gosta de participar e diferentes situações que envolvem amplas movimentações”. Temos, por isso, enquanto futuras educadoras tentar promover situações em que as crianças se possam envolver movimentando o corpo, tendo em vista o desenvolvimento da motricidade, mas também para “libertarem energias”.

Referências bibliográficas:

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar – sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

ANEXO 19 - REFLEXÃO 4, JARDIM DE INFÂNCIA

Reflexão individual – Ana Sofia Silva

24, 25 e 26 de março

Quando as crianças se confrontam com problemas da vida real – resultados inesperados ou barreiras para atingir as suas intenções – o processo de reconciliar o inesperado com aquilo que já sabem sobre o mundo estimula a aprendizagem e o desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2004, p. 24).

A reflexão que se segue é respeitante à quarta semana de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância. Semana em que pude apoiar a Catarina na concretização de propostas de experiências educativas com o grupo de crianças.

Esta reflexão tem como principais referentes algumas das experiências educativas propostas e o meu sentimento após mais uma semana de Prática Pedagógica.

Nesta semana propusemos às crianças experiências educativas tendo por base a chegada da primavera. Em grande grupo fizemos uma experiência de semear feijões em algodão e terra (dois que deixámos a apanharem sol no parapeito de uma janela) e outros dois que deixámos igualmente no parapeito, mas que ficaram cobertos com uma caixa, para não receberem luz solar. Esta experiência foi demorada e notei que as crianças começaram a partir de determinada altura a ficar mais agitadas e impacientes. Num momento posterior, cada uma das crianças teve ainda a oportunidade de escolher semear feijão, pevide ou relva de forma individual.

Tal como afirma Papalia, Olds e Feldman (2001, p. 332) “As crianças do período pré-escolar tendem a recordar melhor as coisas que fizeram do que as coisas que meramente viram.” E, por isso mesmo, decidimos, embora não estando planificado, proporcionar um momento em que todas as crianças tivessem a oportunidade de semear, pois acreditamos que seja mais significativo do que apenas verem fazer um dos colegas.

Durante esta semana houve ainda a oportunidade de a Catarina contar uma história. Foi, mais uma vez, visível que as crianças ficam completamente coladas e atentas a escutar. Uma vez que já o pudemos constatar também anteriormente, talvez possamos futuramente, a partir de histórias explorar/fazer abordagens de algumas temáticas que achemos pertinentes.

As diferenças da semana anterior para esta foram algumas, no sentido em que me começo a sentir mais autónoma e confiante na sala de atividades. Considero que o facto de a minha relação com as crianças estar cada vez mais próxima é um grande impulsionador de bem-estar e me permite enfrentar o dia-a-dia no jardim com maior alegria.

Referências bibliográficas:

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Reflexão individual – Ana Sofia Silva

5, 6 e 7 de maio

[...] Os comportamentos e a escuta das crianças relativamente ao que se lhes oferece podem sugerir intervenções e projetos aos educadores. Claro que importa saber observar as oportunidades de aprendizagem durante as atividades da criança e relacioná-las com as orientações curriculares existentes e o desenvolvimento de competências (Portugal & Laevers, 2010, p. 107).

A reflexão que se segue é respeitante à oitava semana de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância. Semana em que pude apoiar a educadora na concretização de propostas educativas com o grupo de crianças na segunda-feira e a Catarina nos dois dias seguintes.

Esta reflexão tem como principais referentes a ausência da Catarina, o início da abordagem por projeto e o meu envolvimento nas brincadeiras no espaço exterior.

A ausência da Catarina na segunda-feira fez com que me sentisse mais insegura junto das crianças na sala de atividades. Contudo, o facto de poder observar e auxiliar a educadora nas propostas educativas e na orientação do grupo durante o dia fez com que tivesse outra perspetiva sobre a dinâmica que eu e a Catarina tínhamos adotado até então, nomeadamente no que se refere à marcação de presenças (uma vez que esta só começou a ser feita após o início das nossas atuações individuais). Após marcar a sua presença cada criança dirigiu-se à mesa onde realizou a proposta educativa. Esta dinâmica faz com que não se crie um compasso de espera tão grande para o grupo todo como nós tínhamos vindo a fazer até então, com a marcação da presença e regresso ao tapete para explicação sobre a proposta que se seguia.

Em momento de reflexão e planificação oral com a Catarina sobre o decorrer dos dois dias seguintes ponderamos e decidimos adotar esta mesma estratégia e realmente pude sentir que é mais harmonioso e não gera tanta impaciência e confusão nesta rotina do dia.

Conseguimos iniciar a abordagem por projeto com as crianças na quarta-feira de manhã, tendo usado como indutor a história da “Galinha dos ovos de ouro”. Na hora do almoço registámos algumas das ideias das crianças (pela audição dos vídeos feitos

durante a exploração da história) e da parte da tarde, reunidas em grande grupo e partindo das afirmações feitas por elas, conseguimos formular três questões. Não foi tarefa fácil orientar a conversa e tentar, ao mesmo tempo, formular as questões antes de as propor ao grupo e as escrever. Contudo, e atendendo à faixa etária das crianças, acho que foi um bom trabalho de equipa.

O facto de estarmos com as crianças no parque exterior durante parte da manhã quando não está a chover, faz-me refletir sobre a importância de me envolver nas brincadeiras das crianças, interagindo com estas neste momento tão privilegiado do dia, e não só na questão de assegurar que estas brincam em segurança e de as ajudar quando vejo que é necessário ou caso estas solicitem o meu auxílio. Esta semana, como é habitual, estive com as crianças no espaço exterior a seguir à hora do lanche da manhã. Mas ao contrário das semanas que se passaram, em que senti que pouco me envolvi nas suas brincadeiras, esta semana brinquei com as crianças, tendo como material apenas cordas (saltar à corda, jogo do limbo, etc.). Considero que estes momentos de brincadeira e descontração nos ajudam a conhecer melhor cada criança e, desta forma, reforçar as relações que estabelecemos com estas de maneira divertida e espontânea. Brincar é um exercício que deve estar presente na nossa vida enquanto futuras educadoras, para que consigamos sentir prazer na nossa atividade diária com as crianças (Osho, 2007). Brincar não é (nem deve ser) um exercício exclusivo da infância.

Esta semana, foi sem dúvida uma semana diferente, pois o facto de não termos planificado por escrito as propostas educativas que tencionávamos apresentar às crianças fez com que não estivéssemos tão seguras na nossa atuação. Planificar por escrito é realmente um exercício formativo muito importante e pudemos constatar isso mesmo no decorrer desta semana. Contudo, acho que é de referir a coragem e força de vontade da Catarina, pois conseguiu orientar as crianças e, acima de tudo, estar com um grande sorriso nos lábios à frente delas, numa altura não tão fácil da sua vida pessoal.

Referências bibliográficas:

Osho (2007). *O livro da criança*. Cascais: Pergaminho.

Reflexão individual – Ana Sofia Silva

2, 3 e 4 de junho

O trabalho em equipa desenvolve a segurança nas relações interpessoais e uma maior compreensão da função e da contribuição de cada um para o grupo. Assim, um indivíduo ganha o respeito do grupo por essa contribuição, tendo como resultado que o grupo fica mais apto a sancionar a acção individual (Lippitt, 1980, p. 15, citado por Hohmann & Weikart, 2003, p. 152).

A reflexão que se segue é respeitante à décima segunda semana de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância. Semana em que pude apoiar a Catarina na concretização de propostas de experiências educativas com o grupo de crianças.

Esta reflexão tem como principais referentes a comemoração do Dia Mundial da Criança, algumas das experiências educativas propostas, o regresso da educadora , a importância de valorizar as ideias das crianças e o meu sentimento após mais uma semana de Prática Pedagógica.

Na segunda-feira tivemos oportunidade levar a cabo uma planificação conjunta com as nossas colegas que fazem prática pedagógica na mesma instituição, com a intenção de comemorar o Dia Mundial da Criança. Assim, juntas, organizámos diversas propostas educativas para as crianças da instituição com o objetivo primordial de passarem um dia diferente e puderem interagir em atividades lúdicas. Negrine (1994, p.19) afirma que

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

Demos início às propostas educativas da parte da manhã com a apresentação do teatro “A importância de ser útil”, em que cada uma de nós representou uma das personagens e da parte da tarde com uma dança conjunta ao som da música “Chu Chuá”. Organizámos o espaço exterior com diferentes estações: o jogo das sacas, a “mão na

farinha” para procura de rebuçados, o jogo das latas, o jogo de transporte de água, a modelagem de massa de sal com cor, o jogo das sensações e a decoração da prenda do Dia Mundial da Criança.

Considero que a planificação e organização conjunta deste dia foi uma mais-valia para todas nós, pois, para além de ficarmos ainda mais unidas- fruto do trabalho cooperativo que desenvolvemos, conseguimos interagir com as crianças das outras salas, criando assim mais proximidade.

A educadora continuou de baixa esta semana, mas a educadora (que a veio substituir) deu lugar à educadora – que já conhecia o grupo de crianças e por isso não houve necessidade de termos um papel tão marcado enquanto mediadoras no processo de adaptação desta ao grupo. Contudo, para nós, que nos estávamos já a adaptar e a conhecer melhor a educadora tivemos agora de saber lidar com outra maneira de trabalhar e adaptarmo-nos da melhor maneira.

Em sequência do desenvolvimento do projeto decidimos, em conjunto com as crianças, construir um ovo gigante. A Catarina começou por perguntar às crianças que materiais poderíamos usar, ao que a criança A.B. respondeu “revistas redondas”. Fiquei curiosa por saber o que a criança queria dizer com isso e sugeri à Catarina que perguntasse à criança o que eram as “revistas redondas”. Foi-lhe dada liberdade de ir buscar uma revista e esta começou por amarrotar uma folha e de seguida juntou uma nova folha em volta dessa já amarrotada e voltou a amarrotar. Confesso que fiquei surpreendida com a perspicácia da criança e com a facilidade desta ao materializar a sua ideia em frente aos colegas. Considerei fulcral o tempo e o espaço que a Catarina deu para a A.B. o fazer.

Já no decorrer da construção do ovo gigante surgiu um problema. O saco, para onde as crianças estavam a colocar as folhas de revistas amarrotadas, rompeu-se e foi necessário encontrarem uma solução: “pôr cola”. Foram buscar a fita-cola e, sozinhas, acabaram por conseguir: puxar a fita-cola, cortar, e colar no saco com a ajuda das duas mãos. Sozinhas arranjaram a solução, e sozinhas foram capazes de por a ideia em prática. Considero essencial que o educador oriente e apoie as crianças no sentido de terem autonomia suficiente para experimentarem e porem em prática as suas ideias, tentando procurar resolver os seus problemas. É importante que o educador valorize e acredite nas capacidades das crianças, pois só assim estas poderão desenvolver uma crescente autoestima positiva e ultrapassarem obstáculos não só hoje, mas também futuramente.

Segundo Portugal e Laevers (2010, p. 44) uma criança com autoestima positiva,

sente-se confortável e actua espontaneamente numa variedade de situações. Tem uma atitude de abertura em relação ao ambiente envolvente e evidencia paz interior, bem como vitalidade, retirando prazer das actividades e da companhia dos outros. [...] Em geral, sente-se bem consigo própria e desenvolve uma identidade positiva.

Num dos momentos de grande grupo na área do tapete uma criança sugeriu que se modelassem ovos. Pegando nesta ideia, planificámos com o grupo a realização da proposta educativa que estava sugerida para o dia seguinte. A Catarina perguntou às crianças sobre que massa poderia ser utilizada e, juntos, decidimos optar pela massa DAS. Surpreendentemente, e ao contrário do que pensávamos, tendo em conta a faixa etária das crianças, tivemos oportunidade de planificar com elas, bem como pensar e conversar em conjunto nos materiais a usar.

É essencial que valorizemos as ideias das crianças, que as escutemos ativamente, dando-lhes força e espaço para que possam expressar-se, materializar ideias, experimentar, tentar, falhar, voltar a tentar, conseguir ou voltar a falhar. Dotarmos as crianças de persistência face às contrariedades, sem estar sempre a fazer advertências. Sinto que, cada vez mais, estou a conseguir motivar as crianças, fazendo-as experimentar sem medo, transmitindo-lhes a ideia de que todos somos capazes (se não for de uma maneira será de outra), temos é de tentar/experimentar. De personalidade sou um pouco insegura, por isso é um aspeto que até eu tenho vindo a trabalhar para o poder transmitir às crianças.

Referências bibliográficas:

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

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

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistemas de Acompanhamento das Crianças*. Col. Nova CIDInE, Porto: Porto Editora.

Reflexão individual – Ana Sofia Silva

16, 17 e 18 de junho

Se conseguir sorrir com todo o seu coração, segurar a mão de alguém e sorrir, então esse acto é criativo, um grande acto criativo. Abrace simplesmente alguém junto ao coração e seja criativo. Olhe apenas com olhos carinhosos para alguém... um simples olhar carinhoso pode mudar o mundo de uma pessoa (Osho, 2002 p. 95).

A reflexão que se segue é respeitante à décima quarta semana de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância. Semana em que pude ajudar a Catarina na concretização de propostas de experiências educativas com o grupo de crianças.

Esta reflexão tem como principais referentes o término das experiências educativas propostas, o que valorizei no trabalho por projeto, a “Festa de final de ano” e o meu sentimento naquela que foi a última semana de Prática Pedagógica.

Esta semana foi marcada pelo término e culminar do “projeto do ovo” com a exposição do trabalho desenvolvido patente na sala de atividades.

Os dois dias que antecederam o tão esperado dia destinaram-se essencialmente ao término das diversas propostas educativas ainda pendentes no âmbito da conclusão e avaliação do projeto, nomeadamente: o fim da construção do ovo gigante e a construção do seu ninho; a pintura do(s) ovo(s) em massa DAS e construção dos ninhos para o(s) ovos(s) para o(s) mesmo(s); a resposta às questões formuladas ao longo do projeto; a construção de adereços para utilizar aquando da apresentação da “canção dos ovos” aos familiares e comunidade envolvida; e ainda a redação de um convite que foi entregue em casa do senhor António (por mim e por uma criança) como forma de agradecimento pela simpatia de nos ter recebido na visita ao seu galinheiro. Foram dois dias vividos a contrarrelógio, o que exigiu de nós e das crianças uma organização muito ponderada do tempo e só foi possível pela forte envolvência das crianças.

Desenvolver propostas educativas partindo da abordagem por projeto com as crianças foi, sem dúvida, uma experiência muito enriquecedora e gratificante, na medida em que durante todo o processo foi visível o desenvolvimento e as aprendizagens de uma forma globalizante e harmoniosa. Existiram diferentes criações resultantes de algumas

propostas educativas, mas, mais importante que isso, foi todo o processo vivenciado ao longo dos dias.

Segundo Hohmann e Weikart (2003, p. 23)

o ímpeto para aprender surge, claramente, de dentro da criança. Os seus interesses pessoais e as suas questões e intenções levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões. As crianças em acção são questionadoras e inventoras. Geram hipóteses [...] o *processo* através do qual as crianças pensam nas suas criações e as produzem é a forma como acabam por compreender o mundo.

Tentámos valorizar isto mesmo, recorrendo à construção de alguma documentação pedagógica ao longo das semanas em que fomos desenvolvendo o projeto, recorrendo essencialmente a registos fotográficos e a evidências de aprendizagens por parte das crianças.

No último dia de prática pedagógica realizou-se a “Festa de final de ano” em que se festejou também o culminar do projeto do ovo com a exposição patente na sala de atividades.

Recebemos familiares e comunidade envolvida, apresentando o projeto desenvolvido nas últimas semanas com as crianças. Ver as reações positivas e entusiastas de todos aqueles que visitaram a exposição deixou-me de coração cheio. Saber dos feedbacks que as crianças davam em casa após um dia no jardim de infância connosco foi simplesmente mágico.

O senhor António, a esposa e uma neta, de quem ambos já nos tinham falado tão orgulhosamente, presentearam-nos com a sua visita e foi com enorme agrado que os recebemos. Ver o seu contentamento ao se verem nas fotos da visita ao galinheiro, ao mesmo tempo que falavam com os familiares das crianças que lá se encontravam foi enriquecedor, pois percebi concretamente a importância da ligação entre jardim de infância e comunidade envolvente. Senti que tínhamos conseguido “quebrar as paredes da instituição”, para permitir a envolvimento de agentes locais no desenvolvimento holístico das crianças.

A apresentação da “canção do ovo” aos familiares e comunidade foi precedida de um pequeno discurso que fiquei responsável de fazer após conversar com a Catarina, no sentido de me auto desafiar. A presença e as palavras da professora Sónia e da educadora minutos antes transmitiram-me confiança e segurança. O facto de ter interagido e falado com alguns familiares anteriormente a este momento confesso que também me fez

sentir menos receosa e mais confiante das minhas capacidades, contudo nunca pensei que me pudesse sentir tão em casa com um microfone na mão e a falar para uma quantidade tão considerável de pessoas.

Senti um privilégio enorme por ter orientado o grupo de crianças durante parte dos últimos cinco meses, e por acreditar ter ajudado a fortalecer valores nos quais acredito serem pilares para uma vida em comunidade.

Referências bibliográficas:

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Osho. (2002). *Criatividade – Libertar as Forças Interiores*. Cascais: Pergaminho.

ANEXO 23 - CRONOGRAMA DE PROPOSTAS EDUCATIVAS REALIZADAS COM AS CRIANÇAS NO CONTEXTO DO PROJETO “OS OVOS”

Propostas educativas projeto “os ovos”
07 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; <ul style="list-style-type: none"> - 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"> - Pesquisa em livros para obter informação e responder a algumas questões.
20 de maio
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do livro “O ovo”; - Conto da história “O ciclo do ovo” (adaptada); - Apresentação do ovo de pata e comparação com o ovo de galinha; <ul style="list-style-type: none"> - 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; <ul style="list-style-type: none"> - 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 (avestruz, pata, galinha, codorniz, melro e carriça); - Visita ao galinheiro do senhor António e observação de animais ovíparos: gansos, patos, galinhas, pintos, rolas (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 - flanelógrafo; <ul style="list-style-type: none"> - Procura de caracóis no exterior; - Observação de algumas características do caracol; - Visionamento de um pequeno filme de um caracol a pôr ovos.

<p style="text-align: center;">28 de maio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação de ninhos de melro e de carriça; - Visionamento do filme “Tino, a tartaruga marinha”; <li style="padding-left: 20px;">- Observação de uma tartaruga; - Simulação da postura do ovo de uma tartaruga na areia.
<p style="text-align: center;">3 de junho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Início da construção do ovo gigante; - Conto da história “Mariluz Avestruz”.
<p style="text-align: center;">4 de junho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de rimas com os nomes das crianças e com a palavra “ovo”; <li style="padding-left: 20px;">- Procura e registo fotográfico de ninhos no espaço exterior; - Comeram ovo de chocolate e descobriram que existem ovos com brinquedos.
<p style="text-align: center;">9 de junho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pintura dos convites para a festa final do ano/divulgação do projeto “os ovos”; <li style="padding-left: 20px;">- Modelagem de ovos em massa DAS.
<p style="text-align: center;">11 de junho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Início da pintura do ovo gigante.
<p style="text-align: center;">16 de junho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção de ninhos em papel crepe; - Construção de adereços para a apresentação da canção.
<p style="text-align: center;">17 de junho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respostas às questões formuladas com as crianças; <li style="padding-left: 20px;">- Construção do ninho para o ovo gigante.