

DA CRECHE AO JARDIM DE INFÂNCIA: UM CAMINHO DE VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Eliana Pedroso Lopes

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Professor Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Leiria, Setembro, 2014

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

JUST PLAYING (SÓ A BRINCAR / APENAS BRINCANDO)

Quando eu estiver a construir, no cantinho dos blocos,
por favor não digas que estou **só a brincar**,
porque, enquanto brinco, aprendo sobre equilíbrio e forma...
Quem sabe, um dia poderei ser arquiteto.

Quando estiver a vestir-me, a pôr a mesa, a tratar dos bebês,
não fiques com a ideia de que estou **só a brincar**,
porque eu aprendo enquanto brinco.
Um dia poderei ser mãe ou pai.

Quando me vires debruçado na pintura ou em frente ao cavalete,
ou moldando e dando forma ao barro,
não digas que estou **só a brincar**,
porque, enquanto brinco, aprendo a expressar-me e a ser criativo.
Um dia poderei ser artista ou inventor.

Quando me vires a “ler” para uma audiência imaginária,
Não rias nem penses que estou **só a brincar**.
Porque eu aprendo enquanto brinco.
Um dia poderei ser professor.

Quando me vires a catar os arbustos, à procura de insetos,
ou a encher os bolsos de coisas que encontro,
não consideres que estou **só a brincar**.
porque eu aprendo enquanto brinco.
Um dia poderei ser cientista.

Quando me vires absorvido por um puzzle ou outro jogo na escola,
não sintas que estou a perder tempo **a brincar**.
porque, enquanto brinco, aprendo a resolver problemas e a estar concentrado.
Um dia poderei ser um empreendedor.

Quando me vires a cozinhar ou provar comidas,
não penses que, como eu gosto, é **só brincar**.
porque, enquanto brinco, aprendo a seguir instruções e a perceber diferenças
Um dia poderei ser cozinheiro.

Quando me vires a aprender a saltar, pular, correr, a mexer-me...
não digas que estou **só a brincar**,
porque, enquanto brinco, aprendo como funciona o meu corpo
Um dia poderei ser médico, enfermeiro ou atleta.

Quando me perguntares o que fiz hoje na escola e eu responder: “**Brinquei**”,
por favor, não me interpretes mal.
É que eu aprendo enquanto brinco.
Aprendo a apreciar e a ter sucesso no trabalho.
Estou a preparar-me para o amanhã.

Hoje, sou criança e o meu trabalho é **brincar**.

Anita Wadley, 1974¹

¹ traduzido por João Roque (2013). Obtido a 31 de julho de 2014, de Infantilidades: <http://infantilidades.wordpress.com/2013/05/21/just-playing/>.

AGRADECIMENTOS

Dedico este espaço aos que me apoiaram durante este meu percurso de aprendizagem.

Aos meus pais e irmã que me transmitiram a motivação que por vezes faltava. A eles eu devo tudo: o apoio, a compreensão, a ajuda, a amizade e o verdadeiro amor incondicional. Aquilo que sou hoje e me tornei devo aos meus pais e à confiança que em mim depositaram.

Ao Nelson, por estar sempre presente e disponível em todos os minutos, sem nunca me deixar baixar os braços, provocando momentos de alegria, de calma e descontração nos bons e nos maus momentos e valorizando cada etapa alcançada.

Às minhas primas Camila e Mafalda e ao meu afilhado Francisco por serem o meu refúgio quando algo corria menos bem, transmitindo-me carinho e força com os seus abraços.

À minha prima Daniela por um ano de conselhos e batalhas vencidas. Sem ela, nunca teria coragem de voltar a ingressar num mestrado.

Ao meu parceiro de prática, Márcio, pelas suas palavras, pelo apoio, criatividade, alegria, conselhos e calma. Sem ele tudo seria diferente.

Ao professor Miguel Oliveira pela partilha de vivências e por estimular o prazer de trabalhar com as crianças e à professora Marina Rodrigues pela sua constante disponibilidade, carinho e incentivo.

Às educadoras cooperantes que me receberam na sua sala, em especial à educadora Ana pelas aprendizagens, conselhos, vivências e carinho transmitido e a todas as crianças que fizeram parte do meu percurso académico proporcionando-me grandes momentos de aprendizagem.

Um obrigado muito especial a cada um de vós!

RESUMO

O presente documento surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Neste relatório dou a conhecer o meu percurso realizado ao longo do ano letivo 2013/2014. Apresenta-se dividido em duas partes, na primeira parte dou a conhecer as vivências em contexto de Creche e na segunda parte dou a conhecer as vivências em contexto de Jardim de Infância.

Na primeira parte apresento uma reflexão sobre os momentos mais significativos para mim, em contexto de Creche, referindo as expectativas, planificação e aprendizagens, rotina, intervenções e reflexões. Para além disso, apresento um ensaio investigativo realizado no mesmo contexto com quatro crianças, que tem como título “A música como ritual no adormecer em Creche”. Os dados evidenciam que cada criança tem o seu ritual para adormecer e que, para uma criança a música auxilia no momento da sesta, para outra dificulta o adormecer e para duas crianças é indiferente, não se verificando modificações.

Na segunda parte dou a conhecer as minhas vivências mais relevantes em contexto de Jardim de Infância, refletindo sobre as dificuldades sentidas e as aprendizagens alcançadas. Apresento ainda o trabalho realizado com as crianças tendo por base a metodologia de trabalho de projeto sobre o urso pardo, procurando descobrir o que come e onde vive. Partilho as descobertas e aprendizagens das crianças para obterem a resposta às duas questões, resultantes da pesquisa de informação e da visita de estudo realizada.

Palavras-chave

Aprendizagem, Metodologia de Trabalho de Projeto, Música no Adormecer, Reflexão, Sesta na Creche, Sono na Infância, Urso Pardo.

ABSTRACT

This report was carried out under Practice of Supervised Education from the Master on Preschool Education. In this report I will try to show my journey undertaken throughout the academic year 2013/2014. It is presented in two parts, first I will share the experiences on day care center context and then I will present the experiences on kindergarten context.

I start presenting a reflection about the most significant moments to me, on day care center context, relating the expectations, planning and learnings, routines, interventions and reflections. In addition, I present an investigative essay on the referred context with four children, title as “Music as a ritual in falling asleep on day care center”. The data evidence that each child has his own ritual to fall asleep: music helps one of the children at nap time, for another one music difficults the sleep moment and the other two are indifferent to music, it didn’t change their behavior.

In the second part I enunciate my most outstanding experiences on kindergarten context, reflecting on difficulties and learnings acquired. I also present the work developed with children based on the project work methodology about brown bear living habits. I share children discoveries and learnings about feeding and living place of brown bear, resulting from research and a school visit to “Pia do Urso Park”.

Keywords

Brown Bear, Learning, Music in falling asleep, Nap at day care center
Project Work Methodology, Reflection, Sleep in Infancy.

ÍNDICE GERAL

Just Playing (só a brincar / apenas brincando)	iii
Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract.....	ix
Índice Geral	xi
Índice de Figuras	xv
Índice de Quadros	xviii
Índice de Anexos	xixx
Introdução.....	1
PARTE I - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE	
1. DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE CRECHE	2
1.1. Apresentação do contexto educativo.....	2
1.2. Desenvolvimento das crianças dos dois aos três anos.....	3
1.3. Experiências educativas em creche	5
As primeiras expectativas	6
Dificuldades	7
Planificação.....	8
Rotina.....	9
Intervenções	10
Reflexões	11
Desenvolvimento e Aprendizagem das crianças	11
A parceria com os Encarregados de Educação, a Comunidade e Educadores da Valência de Creche	13
	xi

Aprendizagens	15
2. DIMENSÃO INVESTIGATIVA – A MÚSICA COMO RITUAL NO ADORMECER EM CRECHE	16
1. Introdução.....	16
1.1. Contextualização e Pertinência do Estudo.....	16
1.2. Problemática e objetivos do estudo	16
2. Revisão da Literatura	
2.1. O sono.....	17
A importância do sono na criança	17
A sesta na Creche	19
A rotina da sesta	20
O papel do educador no momento da sesta	21
Rotinas e rituais de sono.....	22
2.2. A música na primeira infância.....	24
A importância da música no desenvolvimento da criança	24
A música como ritual no adormecer.....	25
3. Metodologia.....	26
3.1. Opções metodológicas.....	26
3.2. Participantes	27
3.3. Procedimentos	30
3.4. Técnica e instrumentos de recolha de dados	31
3.5. Técnicas e instrumentos de análise de dados.....	32
4. Apresentação e discussão dos resultados	33
5. Conclusões e limitações do ensaio investigativo.....	40
6. Conclusão Parte I.....	42
PARTE II - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA	
1. DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA.....	833

1.1. O contexto de Jardim de Infância	833
1.2. As crianças no meu contexto de prática	83
Experiências educativas em Jardim de Infância	837
Dificuldades sentidas	83
Aprendizagens realizadas	83
1.3. O papel do educador	55
1.4. A importância do trabalho de projeto no Jardim de Infância	56
2. TRABALHO DE PROJETO: À DESCOBERTA DO URSO PARDO	
2.1. Metodologia de trabalho de projeto	583
2.2. Projeto: À descoberta do urso pardo	62
2.2.1. O urso pardo	62
2.2.2. Situação desencadeadora do projeto	83
2.2.3. Fase I: Definição do problema	83
2.2.4. Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho	83
2.2.5. Fase III: Execução	68
Proposta educativa: Visualização do vídeo “Os ursos”	70
Proposta educativa: Breve exploração do Mapa Mundo e do Mapa de Portugal	72
Proposta educativa: Elaboração de dois cartazes	72
Proposta educativa: Construção de uma toca a três dimensões	83
Proposta educativa: Visita ao Eco Parque Sensorial da Pia do Urso	74
2.2.6. Fase IV: Avaliação/Divulgação do projeto	75
2.2.7. Conclusão do projeto	79
CONCLUSÃO GERAL	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXOS	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – As crianças no momento da sesta.....	16
Figura 2 – Concelhos com informação da existência do urso pardo.....	63
Figura 3 – Capa do livro.....	64
Figura 4 – Primeira votação realizada pelas crianças.....	66
Figura 5 – A criança F (3) a votar.....	66
Figura 6 – A criança E (6) a votar.....	66
Figura 7 - A criança L (6) a votar.....	66
Figura 8 – Pesquisa de livros sobre o urso pardo, na biblioteca da instituição.....	69
Figura 9 – As crianças E (6) e L (6) a apresentarem a sua pesquisa.....	70
Figura 10 - As crianças L (5) e D (4) a apresentarem a sua pesquisa	70
Figura 11 - As crianças M (4), M (5) e D (5) a apresentarem a sua pesquisa.....	70
Figura 12 – As crianças a visualizarem o vídeo “Os ursos”.....	72
Figura 13 – Capa do vídeo.....	72
Figura 14 – Crianças a explorarem o mapa-mundo.....	72
Figura 15 – Crianças a elaborarem o cartaz “Onde vive?”.....	74
Figura 16 – Crianças a elaborarem o cartaz “O que come?”.....	74
Figura 17 – Cartazes elaborados.....	74
Figura 18 – As crianças a construírem a toca.....	75
Figura 19 – A toca quase terminada.....	75
Figura 20 – As crianças na toca.....	75
Figura 21 – As crianças na chegada ao Eco Parque Sensorial da Pia do Urso.....	76
Figura 22 – As crianças a explorarem o percurso.....	76
Figura 23 – As crianças na estação da Pia do Urso.....	76
Figura 24 – Os convites elaborados pelas crianças.....	76
Figura 25 – A porta da sala.....	77
Figura 26 – As estações da exposição.....	77
Figura 27 – Apresentação das fotografias da visita ao Eco Parque Sensorial da Pia do Urso.....	77
Figura 28 – Apresentação e exploração dos livros pesquisados.....	77
Figura 29 – As crianças convidadas a explorarem a toca.....	77

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Características das crianças do estudo.....	27
Quadro 2 – Apresentação e descrição das categorias de análise.....	32
Quadro 3 – Registo das ideias prévias das crianças sobre o urso pardo.....	64
Quadro 4 – Registo das questões levantadas pelas crianças sobre o urso pardo.....	65
Quadro 5 – Sugestões de propostas educativas das crianças	67
Quadro 6 – Planificação de propostas educativas.....	67
Quadro 7 – Aprendizagens realizadas pelas crianças através das pesquisas nos livros.....	70
Quadro 8 – O que mais gostaram de fazer.....	78
Quadro 9 – O que menos gostaram de fazer.....	78
Quadro 10 – O que gostariam de ter feito.....	79

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – Desenvolvimento e Aprendizagem na primeira infância.....	2
ANEXO 2 – 1. ^a Reflexão em contexto de Creche – R1.....	7
ANEXO 3 – Entrevistas realizadas aos Encarregados de Educação das quatro crianças do ensaio investigativo.....	9
ANEXO 4 – Quadro para os Encarregados de Educação.....	16
ANEXO 5 – Quadro com os Dados das Observações.....	17
ANEXO 6 – 3. ^a Reflexão em contexto de Jardim de Infância – R3JI.....	25
ANEXO 7 - 8. ^a Reflexão em contexto de Jardim de Infância – R8JI.....	30

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar proporcionado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Através deste relatório procuro partilhar as minhas experiências vivenciadas no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, realizada em contexto de Creche e de Jardim de Infância.

O relatório apresenta-se dividido em duas partes essenciais, a primeira parte diz respeito ao contexto de Creche e a segunda refere-se ao contexto de Jardim de Infância. A primeira parte divide-se ainda em dois pontos: a dimensão reflexiva onde relato os acontecimentos mais significativos no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche e o ensaio investigativo sobre a música como um ritual no adormecer, realizado no mesmo contexto, onde apresento alguns fundamentos de revisão da literatura alusiva à temática, dou a conhecer a metodologia utilizada, apresento os dados e discuto os dados recolhidos, terminando com uma conclusão acerca dos resultados obtidos.

A segunda parte está igualmente dividida em dois pontos. A dimensão reflexiva em contexto de Jardim de Infância, onde partilho aquilo que ocorreu de mais significativo neste contexto. De seguida dou a conhecer o trabalho realizado com as crianças de acordo com a metodologia de trabalho de projeto intitulado “À descoberta do urso pardo”. Neste ponto abordo a situação desencadeadora do projeto e as quatro fases do projeto.

No final do relatório apresento uma conclusão sobre o mesmo, onde reflito sobre todo o percurso enquanto mestranda tanto em contexto de Creche como em contexto de Jardim de Infância.

PARTE I - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

Quando iniciei o meu percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar sabia que tinha ainda muito para aprender e descobrir sobre educação e o que é ser educadora. O gosto, o interesse e a curiosidade pela educação começaram a crescer em mim desde muito pequena. Queria saber mais sobre as crianças e conhecer o trabalho do educador. Desta forma, senti que fez todo o sentido para mim realizar este mestrado, onde tive a oportunidade de vivenciar diversas experiências educativas, conhecer diferentes contextos educativos e experienciar diferentes metodologias de trabalho.

Com a realização deste mestrado, fui ultrapassando receios e dificuldades, procurando arriscar em novas experiências, que me permitiram aprender. Ao superar as dificuldades, procurava desafiar-me novamente uma vez que considero que é a partir da superação dos nossos receios e das nossas dificuldades, que vamos crescendo tanto a nível pessoal como a nível profissional e social.

1. DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE CRECHE

A presente reflexão surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, onde tive a possibilidade de interagir com crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos. Para a realização desta reflexão recorri às aprendizagens e reflexões semanais realizadas, às propostas educativas vividas com as crianças e com o meu colega de Prática de Ensino Supervisionada, às conversas que fui estabelecendo com as crianças e as aprendizagens realizadas com as crianças, auxiliar de ação educativa, educadora de infância, pais e encarregados de educação e outros profissionais da instituição.

1.1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), do concelho da Batalha. Esta instituição acolhe crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os dez/doze anos,

nas valências de creche, jardim-de-infância e centro de atividades de tempos livres (CATL). Como não tinha grandes conhecimentos sobre o que seria uma IPSS, procurei informar-me e entendi que uma Instituição Particular de Solidariedade Social é uma instituição

sem finalidade lucrativa, por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre indivíduos e desde que não sejam administradas pelo estado ou por um corpo autárquico (Instituto da Segurança Social, 2013, p.4).

Quando tive conhecimento de que iria realizar a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Creche, realizei algumas pesquisas para ter noção do que é a Creche e por que razão é importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança passar por este contexto. Depois de um semestre a experienciar o que é a valência de Creche, considero que se trata de uma passagem de extrema importância no percurso de vida das crianças. “ [...] não é apenas um lugar de guarda das crianças mas sobretudo um meio educativo” (Portugal, 2003, p. 192). Neste meio educativo, a criança tem a possibilidade e a oportunidade de experienciar diferentes sensações e aprendizagens, facilitando a criação de laços e amizades que se tornarão alicerces importantes no bem-estar da criança. Atualmente são inúmeros os estudos que apoiam a ideia de que a criança se desenvolve e aprende num ambiente de Creche que seja harmonioso como, por exemplo o estudo realizado por Lima e Bhering (2006) que realçam a importância da qualidade do ambiente vivido na Creche para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Considero que é objetivo de um Educador de Infância desenvolver um trabalho produtivo, pensando no bem-estar, no desenvolvimento e aprendizagem da criança. “As crianças que usufruem da creche parecem adaptar-se melhor: estão mais à vontade em grupo, estão mais habituadas a regras colectivas e não são tão dependentes do adulto” (*ibidem*, 2006, p. 177), tornando-se uma vantagem para as crianças a socialização com os pares em contexto de Creche.

1.2. DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DOS DOIS AOS TRÊS ANOS

Quando iniciei a minha prática e tendo em conta o grupo de crianças com o qual estava a desenvolver a minha Prática de Ensino Supervisionada, realizei uma pesquisa bibliográfica sobre o desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância, mais concretamente nas crianças de dois anos (por se tratar da sala onde realizei a minha

prática), com o objetivo de obter dados sobre esta fase do desenvolvimento, conhecendo aquilo que era característico nas crianças desta faixa etária. Como refiro na pesquisa bibliográfica sobre o desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância (Anexo 1),

A criança de 2 anos tem aversão a partilhar e a ceder objetos com os seus colegas. Ela está a afirmar o egocentrismo, sendo o seu comportamento individual. A maior parte das crianças encontra-se num monólogo coletivo, ou seja, a criança pode encontrar-se junto dos seus colegas, parecendo estar a brincar com eles mas, no entanto, a criança está a brincar sozinha. Por volta dos 2 anos e meio, a criança apresenta maior interesse por brincar sozinha ou até com outras crianças e torna-se mais independente em relação ao adulto (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.7).

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001, p.8), quando se fala no termo desenvolvimento da criança, estamos a focar-nos no “ [...] estudo científico dos modos como as crianças mudam, assim como dos modelos como permanecem na mesma, desde a conceção até à adolescência”.

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem, a criança utiliza a linguagem para comunicar as suas ideias, sensibilidades e carências. O desenvolvimento da linguagem ilustra a conexão entre vários aspetos do desenvolvimento motor, cognitivo e social (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Aos 12 meses, a criança conhece cerca de seis palavras, com 24 meses pode conhecer até quatrocentas palavras, e com 36 meses pode expressar múltiplas ideias, em frases complexas (*ibidem*, 2001).

No que se refere ao desenvolvimento da autonomia, aos dois anos é quando se dá a manifestação da autonomia das crianças. Nesta idade a criança é conduzida a tomar decisões e a ter as suas próprias preferências e ideias (Papalia, Olds & Feldman, 2001), bem como a experimentar fazer coisas por ela própria como, por exemplo, comer sozinha, subir escadas sozinha.

Avô (1998) defende que a alimentação tem um papel crucial na construção da autonomia da criança, revelando que as crianças manifestam interesse em querer comer sozinhas, necessitando de tempos distintos para concretizarem este momento.

A refeição não pode, nem deve, ser o palco das reivindicações afectivas das crianças [...] a refeição deve ter um tempo limitado para ser fornecida. Findo esse tempo e sem recriminações ou dramas, o prato deve ser retirado e a criança não deve comer até à refeição seguinte (*ibidem*, 1998, p.73).

No que se refere ao desenvolvimento social, nesta faixa etária, as crianças mostram-se confiantes em explorar o ambiente que as rodeia. Com dois anos de idade, “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” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.49).

Jean Piaget denominou este período por pré-operatório (localizado entre os dois e os sete anos de idade), em que a criança se vai tornando “gradualmente mais sofisticada no uso do pensamento simbólico” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.312). Neste estágio, a criança conquista progressos cognitivos relativamente à função simbólica, à compreensão da identidade, à compreensão da relação causa-efeito, à capacidade de classificação e à compreensão do número (*ibidem*, 2001). Outra característica deste pensamento é o egocentrismo intelectual que, de acordo com Tavares *et al.* (2007), consiste na incapacidade que a criança tem em compreender o ponto de vista do outro, uma vez que se centra apenas no seu ponto de vista. De um modo geral, o pensamento pré-operatório é focado no aqui e agora e centrado no egocentrismo (Berger, 2000, citado por Tavares *et al.*, 2007).

1.3. EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM CRECHE

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

Inicialmente sentia-me bastante ansiosa e nervosa mas, ao mesmo tempo, motivada e empenhada por realizar esta prática, apesar de nunca ter estado em contacto com crianças da valência de Creche. Mas o que mais me preocupava era a forma como iria ser recebida pelas crianças. Tinha receio de que as crianças não gostassem de mim, que não interagissem comigo e que eu não me integrasse no contexto, o que não se verificou, tal como referi na primeira reflexão,

Quando cheguei à sala onde vou estagiar (sala onde estão crianças de 2/3 anos) reparei que algumas crianças estranharam um pouco a nossa presença, o que é perfeitamente natural tendo em conta que somos pessoas estranhas na sua rotina, mas após uma breve apresentação, rapidamente nos receberam de forma calorosa e o facto de a educadora nos ter dado liberdade para logo no primeiro dia participar na rotina das crianças também ajudou à interação entre a criança e o estagiário (R1, Anexo 2).

Para as crianças que frequentam a Creche, a relação com o adulto é de construção e de crescente autonomia. Esta relação advém, também, de um ambiente de qualidade, no qual os adultos intervenientes, a alimentação, o espaço, os materiais e as relações

afetivas são valorizadas. “A creche não deve ser apenas um lugar seguro e limpo, boa alimentação e ar fresco. Os bebés devem aprender a expressar e compreender emoções, comunicar, aprender coisas acerca dos outros, objectos e situações” (Portugal, 2003, p.196). Esta foi uma das grandes aprendizagens que realizei ao longo deste semestre de prática, ou seja, não se deve apenas proporcionar um bom ambiente, mas também pensar na criança como um ser importante e motivá-la a realizar tudo o que mais lhe dá prazer.

AS PRIMEIRAS EXPECTATIVAS

Para esta Prática de Ensino Supervisionada tinha como expectativas conhecer o modo de trabalhar no contexto de Creche, mais concretamente, com crianças de dois e três anos de idade. Queria conhecer as rotinas estabelecidas, como é que as crianças aprendem, quais as propostas educativas mais adequadas ao grupo de crianças, como referi na primeira reflexão, “espero, deste modo, conhecer as rotinas e as atividades que se podem realizar com crianças em idade de Creche” (R1, Anexo 2). Para além disso, ambicionava criar uma relação de afetividade com o grupo de crianças, através dos vários momentos do dia (momentos de brincadeira livre, de higiene, de almoço e de lanche).

Relativamente às rotinas em Creche, é importante que estas sejam flexíveis e previsíveis e centradas na criança (Post & Hohmann, 2011). O dia-a-dia das crianças na Creche inclui acontecimentos diários regulares como, por exemplo, a chegada, a partida, os momentos de brincadeira livre, e intercalados com estes momentos encontram-se as rotinas de cuidados individuais como, por exemplo, as refeições, as sesta e os momentos de higiene (*ibidem*, 2011).

A educadora cooperante procurou sempre colocar-nos à vontade, explicando tudo sobre a rotina das crianças e, também conversou connosco sobre as crianças para ficarmos a conhecer um pouco sobre cada uma delas, identificando aquelas que, provavelmente, poderiam vir a ter mais dificuldades em interagir comigo/connosco.

As duas primeiras semanas de prática foram de observação e recolha de dados. Para isso, utilizei a observação direta, observando a instituição e o seu funcionamento, o grupo de crianças, as suas rotinas, os recursos e materiais disponíveis na sala de atividades, o funcionamento da sala e as diferentes interações (entre pares, crianças e

educadora de infância, crianças e auxiliar de ação educativa, crianças e os seus pais e educadora e os pais das crianças). Esta observação tinha como finalidade realizar uma pequena caracterização do grupo de crianças, da sala de atividades, da instituição e do meio envolvente, permitindo-me ficar a conhecer mais e melhor o local onde iria realizar a minha prática durante as quinze semanas seguintes. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008, p.164), a observação direta é “aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados”.

DIFICULDADES

No contexto de Creche tive uma grande dificuldade na organização do grupo, principalmente no início da prática, mas senti que fui evoluindo. Considerei difícil organizar o grupo, principalmente nos momentos de atividades como, por exemplo, no contar uma história. Havia crianças que se levantavam e destabilizavam o grande grupo, sendo necessário parar a atividade de modo a garantir que todas as crianças pudessem participar na mesma. Com o tempo fui percebendo que a história talvez fosse um pouco longa para aquelas crianças e se tornasse aborrecida. Assim, fui tentando encontrar histórias mais pequenas e, ao mesmo tempo que conto a história, procurei juntar algo que cativasse o grupo como, por exemplo, fantoches. No final do conto, as crianças podiam explorar os materiais, o que na minha opinião, as tornou mais motivadas no momento do conto.

Um outro aspeto no qual senti dificuldade está relacionado com a avaliação, mais concretamente, avaliar as crianças e com as crianças, uma vez que dependia daquilo que a criança transmitia no decorrer da atividade. Assim, a avaliação tornou-se difícil principalmente no momento de atividade orientada, onde tinha de avaliar um conjunto de crianças e em simultâneo estar atenta a todas as outras. Para além disso, comecei a perceber que as questões que formulava (como forma de avaliar os parâmetros que definia na planificação) eram questões fechadas em que só conseguia obter uma de duas respostas, ou sim ou não. Assim, procurei formular questões mais abertas e que me dessem dados sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. Apesar de sentir que evolui neste aspeto, considero que é algo onde tenho de investir bastante, uma vez que, percebi a importância de formular questões abertas. No entanto, enquanto

futura educadora, percebi que os dados que tinha não eram suficientes para avaliar uma criança.

Por fim, considero que, pelo menos no início, foi difícil a gestão de conflitos sociais, tentando auxiliar as crianças na resolução do problema. Por vezes era difícil gerir os conflitos pois tinha medo de ser injusta e, por outro lado perder o respeito e a confiança que estava a conquistar. Assim, concordando com a seguinte afirmação, procurei envolver-me mais na gestão de conflitos ao compreender que

é necessário abordar calmamente as crianças que estão envolvidas num conflito, parar as suas acções que podem magoar, reconhecer os seus sentimentos, recolher informação, envolvê-las na descrição do problema e na procura de uma solução, e oferecer-lhes apoio continuado (Post & Hohmann, 2011, p. 260).

Desta forma, considero importante perceber as perspetivas das crianças que estão envolvidas no conflito, ser justa na resolução do mesmo e definir estratégias para auxiliar as crianças a procurarem alternativas para que consigam ser elas a resolverem os seus problemas (Post & Hohmann, 2011).

PLANIFICAÇÃO

Nas restantes semanas de prática atuei com o meu colega de grupo, alternando uma semana cada um. Para facilitar a atuação, foi fundamental realizar o exercício da planificação e esse processo revelou-se um pouco difícil e complexo, pois não tinha noção de que itens valorizar. Neste sentido, as orientações do professor supervisor revelaram-se uma mais valia, tendo sempre em conta as necessidades e interesses das crianças e seguindo os referentes que devem constar numa planificação de Creche. Desta forma,

ao propor uma atividade há que ter em conta um nível de dificuldade e complexidade pertinente para que a criança a encare como um desafio. Acontece que esse nível não pode ser demasiado elevado, já que de outro modo a criança se sentirá desanimada ao ver nela um desafio que não pode alcançar. Em contrapartida, se propomos atividades ou tarefas que não impliquem um grau de superação, a aprendizagem será nula e não ajudará a avançar no processo individual de aprendizagem (Borràs, 2002, p.269).

Uma grande aprendizagem que realizei foi que nem sempre o que está descrito na planificação, ou seja, aquilo que eu e o meu colega pensámos ir ao encontro do desenvolvimento e aprendizagem da criança, é o que a criança mais deseja fazer naquele momento. As crianças nem sempre estão prédispostas a realizar as atividades que

pensámos para elas e devemos respeitar a decisão de cada criança tentando motivá-la a realizar aquela proposta ou proporcionando outra que lhe seja mais agradável.

ROTINA

Para a construção da planificação foi importante ter em conta a rotina do grupo de crianças e senti necessidade de refletir sobre este assunto que se revelou uma aprendizagem para mim este semestre. O dia da criança é organizado segundo uma sequência de acontecimentos como, por exemplo, o acolhimento, a brincadeira livre, momentos de atividades orientadas, o almoço, a higiene, a sesta e o lanche. Para Post e Hohmann (2011),

embora seja um desafio organizar um programa destinado a várias crianças, os benefícios que daí resultam são imensos. Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis (...) é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes (...) e ajuda as crianças a sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia (p. 195).

Neste sentido, é importante “criar um horário diário que seja previsível e, no entanto, flexível (...) para acomodar as necessidades de cada criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 197). Na Creche, a criança tem contacto com diversas experiências e é a rotina que permite que a criança aceda a uma grande variedade de experiências como, por exemplo,

as crianças interagem entre elas (...) em pequenos grupos (...) e em grandes grupos (...) brincam de forma vigorosa e de forma calma (...) envolvem-se em atividades que continuam no tempo, bem como outras que terminam no fim do dia escolar (...) desenvolvem atividades lúdicas (...) estão activamente envolvidas em exploração sensorial, imitação e faz-de-conta, histórias, arte, música e movimento (Hohmann & Weikart, 2011, pp. 240-241).

Desta forma, “o ambiente de creche não é definitivo. Planear, arranjar, avaliar e rearranjar é um processo contínuo na busca da qualidade e daquilo que melhor se adequa às crianças em questão” (Portugal, 2003, p. 204). Estar na presença de crianças com idade cronológica até aos três anos, é viver num espaço em constante mudança. Foi pensando assim que procurei adaptar, planear e adquirir estratégias para desenvolver um trabalho de qualidade e, principalmente, adequado àquele grupo de crianças e do interesse de cada criança em particular.

INTERVENÇÕES

Relativamente às atuações/intervenções que realizei durante a Prática de Ensino Supervisionada, sinto que estas foram progredindo ao longo da prática. Comecei por proporcionar propostas educativas adequadas à faixa etária do grupo de crianças, tendo em atenção que a proposta educativa deveria ter significado para as crianças, de forma a promover o seu desenvolvimento. Para além disso, o facto de planificar e de dirigir as propostas para aquele grupo de crianças tão pequenas, deixou-me muito nervosa e ansiosa, pois as propostas educativas tinham de ser muito simples, pois nestas idades, as crianças têm um tempo de atenção muito reduzido, exigindo tarefas curtas. Durante cada intervenção, estive sempre empenhada e motivada e procurei demonstrar segurança e interesse às crianças, auxiliando-as quando necessitavam, dando a conhecer os nomes dos objetos, cores e materiais que exploravam nas propostas educativas. Com a realização das propostas educativas, tomei consciência de que devo ter em atenção os recursos disponíveis, ou seja, ao planificar é importante ter em conta o número de crianças que vão realizar a proposta educativa, bem como o número de adultos na sala, para que a segurança e o bem-estar das crianças estejam sempre em primeiro lugar.

Nas minhas intervenções, mais concretamente nas propostas educativas, aprendi a importância de realizar atividades não só em grande grupo mas também em pequeno grupo e individualmente, permitindo-me conhecer melhor cada criança de forma mais individualizada. A realização de atividades em pequeno grupo serve para que o educador apoie um pequeno grupo de crianças na sua exploração dos materiais que tem à sua disposição, proporcionando a partilha das descobertas de cada criança e complexificando a sua exploração. “O tempo de pequenos grupos apoia-se nas capacidades das crianças, introduz-lhes materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 375).

Para além do trabalho de grande e pequeno grupo, aprendi ainda que, para crianças nesta faixa etária, o efeito surpresa resulta bastante bem uma vez que motiva as crianças para a atividade e, ao mesmo, tempo, lhes desperta a curiosidade, proporcionando um momento único e divertido. Atividades como rasgar papéis e atirá-los ao ar e fazer bolas de sabão para as crianças rebentarem também se tornaram muito gratificantes, repletas de muita euforia e alegria, roubando vários sorrisos e gargalhadas das crianças,

tornando-as mais ativas e participativas, ao mesmo tempo que brincavam e conversavam umas com as outras sobre o que estavam a fazer.

REFLEXÕES

Um outro aspeto onde considero que houve evolução foi na elaboração das reflexões. Inicialmente optava por descrever as propostas educativas mas, no decorrer do semestre procurei descrever o mínimo possível, refletir sobre aspetos positivos e negativos das propostas educativas, nomear as aprendizagens a retirar não apenas das propostas educativas como também de momentos importantes do decorrer da semana e alterações que faria caso voltasse a realizar as propostas educativas. Deste modo, a reflexão revelou-se uma ferramenta importante, permitindo-me pensar, repensar e procurar melhores soluções para atender às necessidades e interesses das crianças e ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Neves, Pinho, Pinheiro, Santos, Oliveira e Marques (2007),

podemos assim, entender a prática reflexiva como o questionamento da realidade em que está inserida. Em Educação de Infância, a reflexão consiste numa ação que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança (p. 130).

Desta forma, compreendi a importância de, enquanto futura educadora de infância, refletir constantemente, não apenas sobre a minha prática, mas também acerca das propostas educativas e das aprendizagens realizadas pelas crianças. No decorrer do semestre considero que fui evoluindo neste campo, uma vez que fui procurando refletir sobre as minhas intervenções de forma global e não apenas me centrando na proposta educativa, pois a proposta educativa era apenas um momento do dia e, enquanto futura profissional de educação, considero que seja importante refletir sobre os acontecimentos ocorridos ao longo do dia.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Ao longo da prática, ao estar em contacto com as crianças todas as semanas fui observando o seu desenvolvimento a vários níveis. Inicialmente algumas crianças falavam muito pouco, outras usavam fralda o dia inteiro, algumas recorriam à chupeta para dormir e outras tinham dificuldade no controlo dos esfíncteres durante a sesta. No final da prática percebi que as crianças tinham progredido no seu desenvolvimento em tão pouco tempo. Por exemplo, na sesta já nenhuma criança dorme com chupeta, muitas

crianças tiraram a fralda no momento da sesta, outras não usam fralda no decorrer do dia, utilizando-a apenas para dormir, outras revelam ainda grandes progressos no desenvolvimento da linguagem falando cada vez mais e melhor. Tive a oportunidade de observar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças a estes níveis, adquirir novas experiências e conhecimentos e tomar consciência de como era tão magnífico ver e acompanhar cada evolução de cada criança individualmente. O crescimento é diário e repentino, as crianças alcançam características bastante desafiantes para quem convive com elas diariamente e, principalmente, aprendemos muito com elas também.

As pessoas que cuidam de bebés e de crianças pequenas tendem a gostar de apreciar genuinamente as suas características únicas – a sua energia e curiosidade, os seus rápidos “saltos” de crescimento, a sua capacidade física, a sua forma única de comunicar (Post & Hohmann, 2011, p. 69).

Deste modo, esta etapa das crianças dos 0 aos 3 anos torna-se um período de desenvolvimento admirável não só ao nível motor, ao nível da linguagem mas também ao nível social e afetivo. Como afirma Santos (2010, p.3), “Os primeiros três anos de vida são um período notável de crescimento em todas as áreas do desenvolvimento”.

No decorrer dos meses em que estive na Creche, procurei sempre promover o desenvolvimento das crianças, quer através das propostas educativas, quer das brincadeiras que, com elas ia realizando. Para promover o desenvolvimento sócio afetivo, recorri ao sorriso, ao toque, às conversas em conjunto com todas as crianças e dos momentos de higiene, que se revelam facilitadores de uma interação mais individualizada com a criança. Para promover o desenvolvimento motor, recorri às brincadeiras livres que realizava com elas. Também nos momentos de refeição as crianças desenvolviam a sua motricidade; no almoço, as crianças comiam autonomamente o segundo prato e algumas procuravam comer a sopa também de forma autónoma e no momento do lanche, as crianças bebiam o leite ou comiam o iogurte sozinhas.

No decorrer da prática, para além de estar em interação com as crianças na sala, o facto de participar em todos os momentos da rotina, permitiu-me interagir com as crianças no momento da higiene, no refeitório, no corredor e num espaço exterior comum à sala de um e dois anos. Inicialmente no refeitório, no momento das refeições, sentia-me um pouco retraída em agir com receio de fazer algo errado, pois não conhecia muito bem o funcionamento do momento. Mas, depois de perceber como funcionava o momento do

almoço, e de verificar que as crianças não se incomodavam quando eu lhes dava a sopa e ainda sorriam, tudo se tornou mais fácil. Para além disso, tornava-se desafiante convencer uma criança em concreto a comer sopa sem ter de estar sentada no colo de um adulto. Apesar de as crianças não estranharem a minha presença e a minha ajuda no momento da refeição, tornou-se necessário adotar estratégias para que as crianças comessem o que estava no prato. Lembro-me que uma criança não gostava de ser a última a comer a sopa e que, quando tal acontecia, ela tossia muito até provocar o vômito. Para isso não acontecer, tanto eu como o meu colega começámos a incentivá-la a encher a colher e a dar-lhe reforços positivos da sua ação.

A PARCERIA COM OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO, A COMUNIDADE E EDUCADORES DA VALÊNCIA DE CRECHE

Se o educador trabalhar em conjunto com os pais, a criança irá desenvolver-se num ambiente harmonioso, o que será favorável para a sua aprendizagem. “O trabalho dos educadores de infância como parceiros dos pais proporciona a continuidade dos cuidados entre a casa e o centro infantil” (Post & Hohmann, 2011, p. 15). Através desta parceria, pais e educadores conversam acerca das diversas formas de auxiliar a criança no seu desenvolvimento, facilitando rotinas apropriadas àquela criança em particular. Em relação à interação e participação dos pais na instituição, tive a oportunidade de assistir a uma reunião de pais com a educadora e a auxiliar da sala onde estava a estagiar. Essa reunião não foi no nosso horário de prática mas ao sermos convidados para a reunião de pais, eu e o meu colega não hesitámos em participar pois tratou-se de uma mais-valia para conhecer os aspetos que se podem abordar numa reunião de pais, pois futuramente, também terei de realizar reuniões com os pais. Para além disso, a reunião de pais serviu para, enquanto estagiária, me dar a conhecer aos pais e para eu também os conhecer, pois penso que é importante para os pais conhecerem os adultos que estão com as suas crianças diariamente. Para Post e Hohmann (2011, p. 327), esta parceria entre educadores e pais caracteriza-se “pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor.” Para além disso, considero que também as crianças ficam a ganhar se existir esta relação e respeito entre pais e educadores. Segundo Post e Hohmann (2011, p. 329), “(...) a criança, ao sentir o elo de ligação forte entre pais e o educador, reflecte o seu à

vontade em relação a uns e outros no seu comportamento (...).” Para promover a interação dos pais comigo e com o meu colega, realizámos uma proposta educativa onde previamente pedimos algumas fotografias das crianças que fossem, de certo modo, especiais para os pais (primeira papa, primeiros passos, ...). Essas fotografias serviram de indutor para que os colegas identificassem o rosto da criança da fotografia e que falassem sobre o que viam.

Para além da interação com os pais, penso que a interação com a comunidade também deve ser tida em conta. Deste modo, procurámos também, envolver a comunidade e convidámos uma enfermeira do Centro de Saúde da Batalha a visitar a nossa sala para nos falar sobre higiene oral. Esta foi uma atividade bastante enriquecedora, não apenas pelo momento da atividade, como também pela sua preparação, ou seja, a visita ao centro de saúde, a conversa com a enfermeira, o envolvimento e disponibilidade da enfermeira e a composição da atividade.

Com estas propostas educativas aprendi que a interação tanto com os pais, como com a comunidade trás vantagens para todos, não apenas para as crianças, mas para os educadores e para a instituição. Para além destas duas interações, eu e o meu colega procurámos desenvolver uma atividade em conjunto com as nossas colegas de prática que se encontravam na sala de um e dois anos. Foi uma experiência que tenciono repetir, uma vez que há a partilha de experiências e saberes e o contacto com as crianças da outra sala.

Tenho pena que esta interação tenha ocorrido apenas na última semana, pois penso que talvez se pudessem concretizar aprendizagens bastante interessantes, mas com certeza futuramente irei procurar este tipo de interação com colegas de profissão.

Ao longo desta prática considero-me uma privilegiada, não apenas por ter tido a oportunidade de experienciar todas estas interações, como também por ter tido a chance de presenciar uma reunião de pais. Mas não foi apenas a reunião de pais que pude assistir, eu, o meu colega e as outras colegas estagiárias tivemos a oportunidade de presenciar uma reunião do conselho pedagógico, pois considerei muito gratificante o facto de a educadora nos ter convidado a assistir a uma reunião do conselho pedagógico dado que me permitiu conhecer uma série de aspetos que futuramente irei ter contacto como, por exemplo, a discussão de atividades que envolvam saídas da instituição.

APRENDIZAGENS

Em suma, esta prática teve um contributo bastante relevante para o meu futuro enquanto Educadora de Infância, pois levou-me a observar, planificar, avaliar e refletir. Sem dúvida que a Creche é um local de passagem importante para as crianças, pois desenvolvem e realizam aprendizagens e estão em contacto com os pares, num ambiente de segurança e confiança, onde o seu dia-a-dia está previamente delineado. Esta prática permitiu-me adquirir aprendizagens (entre as quais saliento a importância da rotina, a relação adulto-criança e a importância da parceria com os encarregados de educação) e melhores estratégias para proporcionar alegria, sorrisos e boa disposição. Devemos pensar acima de tudo na criança e gerir o nosso trabalho em torno dos seus interesses e motivações.

Ser Educadora de Infância revela-se um desafio diário, tendo em conta que a mudança é constante e é isto que torna, na minha opinião, este contexto tão desafiante e especial. Segundo Didonet (2001),

O médico educa ao entrevistar e examinar o bebê, e a educadora cuida da saúde da criança ao servir-lhe a comida. Tomando banho ou se preparando para o repouso, brincando no tanque de areia ou ouvindo uma história, rabiscando ou engatinhando, se comunicando com outras crianças ou explorando um brinquedo, despedindo-se do pai ou da mãe, que a deixa na creche, ou aguardando sua chegada para buscá-la no fim da jornada, a criança está fazendo o que sabe, experimentando novas formas de fazê-lo, observando o movimento de um dado mundo e o modificando e, em tudo isso, construindo sua imagem de pessoa capaz (p. 25).

2. DIMENSÃO INVESTIGATIVA – A MÚSICA COMO RITUAL NO ADORMECER EM CRECHE

1. INTRODUÇÃO

Nesta parte do relatório irei apresentar o ensaio investigativo realizado durante a Prática Pedagógica, em contexto de Creche, procurando refletir sobre a importância da sesta nas crianças desta faixa etária e sobre a introdução da música como forma de relaxar e de ritual para adormecer. Apresento a fundamentação teórica que sustenta o estudo, a metodologia utilizada, apresento e discuto os resultados, bem como as conclusões sobre os resultados obtidos.

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Ao longo da Prática Pedagógica, no momento da sesta fui-me apercebendo de que algumas crianças demoravam mais tempo para adormecer perturbando as outras crianças que queriam descansar. Percebi também que, depois da higiene pessoal, as crianças vão para os seus catres dormir, sem nenhum ritual para adormecer. Este dado fez-me questionar será que se introduzisse algum ritual no momento da sesta iria modificar o tempo que as crianças demoram para adormecer? Com esta curiosidade pensei em introduzir uma música calma no momento da sesta e perceber se esta provoca algum efeito nas crianças no momento de adormecer.

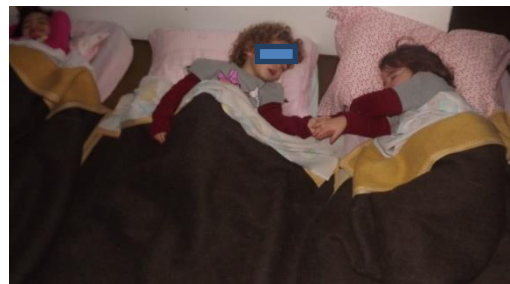


Figura 1 - As crianças no momento da sesta.

1.2. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO

“Toda a investigação se constrói a partir de uma questão intrigante” (Gauthier, 2003, p. 65). Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), o primeiro problema que se põe ao investigador é o de saber começar bem o seu trabalho e, para isso, o investigador vê-se obrigado a escolher rapidamente um fio condutor tão claro quanto possível de modo a que o seu trabalho se possa estruturar com coerência (Sousa & Batista, 2011). Assim,

partindo da observação do momento da sesta formulei a seguinte pergunta de partida: **Que efeito poderá a audição de música produzir durante o momento da sesta nas crianças de 2/3 anos?** Face a esta questão formulei os seguintes objetivos da investigação:

- Analisar e descrever o comportamento das crianças no momento da sesta;
- Analisar e descrever o comportamento das crianças no momento da sesta, aquando da introdução de música;
- Analisar se a introdução de música no momento da sesta provocou alguma alteração no comportamento das crianças.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. O SONO

A IMPORTÂNCIA DO SONO NA CRIANÇA

Às vezes, um pequeno momento de descanso no meio da brincadeira é essencial.

(Post & Hohmann, 2011, p. 241)

Dormir é uma atividade biológica natural e vital para todas as crianças. O sono das crianças durante a primeira infância é bastante importante para um bom crescimento e desenvolvimento (Cordeiro, 2014).

Mendes (2005) citado por Coelho (2009, p. 8) refere que “desde sempre que o mistério do sono preocupa e intriga a humanidade sendo bem conhecida a sua importância no desenvolvimento harmonioso da criança”. Segundo a autora (2009, p. 21) “conhecer o sono da criança e a sua maturação é importante para evitar que fenómenos fisiológicos em certos períodos da vida não sejam entendidos como distúrbios da organização do sono”. Assim, é importante saber que, é durante a primeira infância, que ocorrem importantes alterações na estrutura do sono (*ibidem*, 2009).

Para as crianças o sono é essencial, uma vez que é através dele que

a criança recebe a energia que necessita para a sua vida diária. Além de estimular o crescimento, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cerebral e afecta a forma como a criança gere a sua vida ao longo do dia (Coelho, 2009, p.27).

Os padrões e os ciclos de sono variam à medida que a criança se desenvolve. Para dormir bem, a criança tem de aprender bons hábitos de sono como, por exemplo, adormecer sozinha (Cordeiro, 2014). Assim, é importante que os pais auxiliem a criança a aprender hábitos de sono reconhecendo e respeitando os sinais de sono e de cansaço da criança (os pais devem-se guiar pelos sinais de cansaço para organizarem a rotina da criança), estabelecendo uma hora de deitar segundo as necessidades da criança (os pais devem guiar-se pelas necessidades de sono que as crianças têm ao longo do desenvolvimento), mantendo as rotinas consistentes (as rotinas tornam os dias mais previsíveis e auxiliam a criança a sentir-se segura), estabelecendo rituais de sono (ajudam a criança a preparar-se para dormir), encorajando a criança a adormecer sozinha (se a criança está habituada a adormecer com companhia, irá necessitar dessas mesmas condições quando acorda durante a noite) e proporcionando um ambiente propício ao sono (no momento de dormir, a criança deve ter um ambiente que a convide a sossegar e a dormir; este momento deve começar antes de a criança se deitar na cama) (*ibidem*, 2014).

Não dormir o número de horas suficientes pode trazer consequências mais graves do que apenas o mau acordar. Pode trazer problemas ao nível da saúde como, por exemplo, obesidade e menor resistência a doenças e problemas ao nível do comportamento como, por exemplo, a hiperatividade, impulsividade e desatenção (Estivill, 2012). Segundo o mesmo autor (2012, p. 34), “o sono é um hábito e como tal requer aprendizagem”, acrescentando ainda que, “durante o sono o organismo fabrica tudo aquilo que vai gastando ao longo do dia. E se uma criança não descansa o suficiente, sentir-se-á irritada, nervosa, cansada e sonolenta”.

Collins (2003) citado por Coelho (2009, p.23) afirma que “as crianças não necessitam todas da mesma quantidade de sono, mas existem linhas de orientação”. Por exemplo, uma criança por volta dos dois anos, dorme entre 10 a 12 horas em cada 24, incluindo uma sesta diurna que varia entre 20 minutos e algumas horas (*ibidem*, 2009).

Segundo Cordeiro (2012, p. 279), para que a criança adormeça sozinha é preciso ter uma grande “capacidade de sentir que os outros estão lá, mesmo não estando fisicamente”. É este sentimento que permite à criança ganhar segurança em si mesma.

Para adormecer, normalmente, a criança tem um período de sono leve e quando a respiração se torna regular, significa que a criança entrou no seu sono profundo (*ibidem*, 2012).

A SESTA NA CRECHE

De acordo com Coelho (2009), dos 6 meses até aos 4 anos (aproximadamente), o sono tem maior incidência no período noturno e as sestas diurnas mantêm-se. No entanto, a duração das sestas vai diminuindo com o avançar da idade, tornando-se raras após os 3 anos de idade.

Segundo Cordeiro (2014),

o sono da sesta é tão importante como o sono da noite, no que toca ao descanso corporal e, também, à actividade cerebral, intelectual e emocional. Uma sesta pode ser a diferença entre uma tarde bem passada ou uma para esquecer (...) há que encarar a sesta como uma necessidade do ser humano (p. 130).

O momento da sesta em contexto de Creche ocorre tanto por imposição do cansaço das crianças, como por constituir parte da rotina da Creche, proporcionando o descanso que a criança merece depois de muito ter brincado e explorado um vasto mundo de novas experiências (Post & Hohmann, 2011). A sesta é um sono de curta duração que proporciona o descanso necessário para o crescimento e o desenvolvimento saudável da criança (*ibidem*, 2011). Para Cordeiro (2014) ao realizar a sesta, as crianças têm a possibilidade de recarregar energias para a continuação do dia, constituindo-se o descanso como fonte de equilíbrio para a criança. As necessidades de sono variam de criança para criança e alteram à medida que a criança cresce. “Normalmente, muito antes dos 2 anos de idade, as crianças deixam a sesta da manhã” (Brazelton & Sparrow, 2009, p. 60), precisando da sesta da tarde, com duração de cerca de duas horas. Para Sá (2013, p. 34), “Em condições normais, seria bom, por exemplo, que a hora da sesta fosse logo a seguir ao almoço [...]”.

Tendo em conta que “a sesta deve ser um passo da rotina, que a criança já antecipa quando está a fazer outras coisas anteriores [...]” (Cordeiro, 2012, p. 306), o educador de infância deve preparar a criança para o momento da sesta (por exemplo, durante o almoço, pode lembrar as crianças que a hora da sesta está a chegar, falando de forma positiva sobre este momento, para que a criança tenha oportunidade de relaxar) (Post & Hohmann, 2011).

Cordeiro (2014, p.139) refere ainda cinco conselhos para auxiliar a criança a ter uma boa sesta: “estabelecer uma rotina; fazer a sesta sempre no mesmo lugar [...]; fazer entender que a sesta é tão importante como as outras actividades; manter um ambiente calmo [...] e entender que a sesta é uma necessidade [...]”.

Se a criança “está acostumada a dormir com uma fralda, uma chupeta, um boneco ou uma mantinha, deve-se manter esse hábito. No infantário, por exemplo, é bom existir um destes elementos, que a criança traz de casa ou que guarda na escola [...]” (Cordeiro, 2014, p.138). Assim, para este autor (Cordeiro, 2014), a presença do objeto de conforto no momento da sesta, é relevante uma vez que transmite maior segurança à criança.

A ROTINA DA SESTA

Para que as crianças tenham um sono descansado, é relevante que o educador tenha em conta determinados fatores como, por exemplo, o local, a organização espacial da sala, a iluminação, o silêncio, o equipamento e material utilizado e a arrumação (Post & Hohmann, 2011).

Na Creche, é relevante que exista uma rotina estabelecida para que o grupo de crianças possa descansar tranquilamente e em um espaço adequado. O espaço onde as crianças realizam a sesta, a sala de atividades, deve estar adequado ao momento transmitindo um ambiente harmonioso e acolhedor (Post & Hohmann, 2011). De acordo com estes autores (2011, p. 126), “o ambiente de Creche precisa de incluir um tempo e um espaço para as crianças dormirem ou descansarem por uma hora ou mais durante o dia”. No momento da sesta, a sala de atividades pode ser equipada com catres de modo a ser transformada numa área de dormir. Cordeiro (2012) afirma que, para que a criança durma com qualidade é necessário estabelecer rotinas, ou seja, o momento de dormir deve ser igual todos os dias, quer seja em casa, no quarto da criança, ou na Creche, na sala de atividades. Para além disso, é importante facilitar momentos de descontração e acalmia quando se aproxima o momento de dormir (Post & Hohmann, 2011). Deste modo, brincar com a criança antes de ir dormir não é a estratégia mais adequada, uma vez que pode contribuir para que a criança demore mais tempo a adormecer, o que pode levar a um sono de má qualidade. Estivill e Béjar (2000) afirmam que não se deve alterar a rotina estabelecida na hora de dormir da criança. Se se alterar, criando novas

brincadeiras e cedendo aos pedidos da criança, esta fica mais motivada e entusiasmada para a brincadeira do que para o dormir, podendo levar a um descanso sem qualidade.

O PAPEL DO EDUCADOR NO MOMENTO DA SESTA

No momento da sesta, o papel do educador é fundamental para o bem-estar das crianças. O educador de infância deve, no momento da sesta, demonstrar relações de confiança e de prazer à criança, seja através de gestos ou da atenção individualizada que dá a cada criança (Brazelton & Sparrow, 2009). Estas estratégias dão à criança segurança e um sentimento de proteção facilitador de um sono de qualidade (Portugal, 1998). Para além disso, é importante que o educador conheça bem as crianças tendo o cuidado de saber o que estas necessitam no momento da sesta, como por exemplo, se a criança usa fralda descartável ou não, qual o objeto de conforto que lhe transmite segurança (*ibidem*,1998).

No decorrer do momento da sesta, a criança pode acordar durante o sono, levando o educador de infância e/ou a auxiliar de ação educativa a aproximar-se, acariciando-a e dando-lhe, eventualmente, o objeto de conforto, realçando-se a sua importância para a segurança da criança (Brazelton & Sparrow, 2009).

O educador deve respeitar as especificidades e individualidades de cada criança, respeitando e proporcionando à criança o bem-estar e calma que esta procura (Post & Hohmann, 2011). Apesar disso, existem crianças que necessitam do conforto do educador para adormecer, podendo pedir-lhe atenção para que este esteja perto dela. Segundo Cordeiro, (2012, p.278), “os estímulos tácteis, por exemplo, são dos que mais marcam uma criança e fazem *upgrading* da sua ansiedade”. Assim, cabe ao educador acarinhar e acalmar as crianças que necessitam desse conforto no momento de adormecer.

Crianças que não dormem

No momento da sesta é importante não forçar a criança a dormir caso não seja o seu desejo, mas o educador deve encorajá-la a repousar e a descansar, uma vez que algumas crianças “ encontram o descanso que precisam apenas deitando-se no catre durante parte ou toda a hora da sesta” (Post & Hohmann, 2011, p. 242).

Quando a criança não quer dormir, ao estar apenas deitada já está a descansar o corpo, não existindo mal nenhum se a criança não quiser dormir. Assim, é relevante que o educador ensine às crianças que não dormem que é importante manterem-se calmas e em silêncio, de modo a não perturbar o sono dos restantes colegas (Post & Hohmann, 2011).

O acordar

O ato de acordar pode sofrer alterações de criança para criança, ou seja, o modo de acordar pode ser alegre e bem-disposto, rabugento ou triste, lento ou muito rápido, calmo ou exaltado e cabe ao educador respeitar o ritmo de acordar de cada criança (Post & Hohmann, 2011). Segundo estes autores, o educador deve deixar que as crianças tenham vários estilos de acordar, ou seja, deve ir preparando as crianças para o momento de acordar começando por abrir as janelas lentamente e deixando que as crianças vão acordando lentamente. Para isso, é importante que o educador conheça muito bem a criança de modo a saber proporcionar-lhe bem-estar.

Os educadores proporcionam a segurança e o conforto necessários, interagem com as crianças durante os cuidados corporais depois da sesta e iniciam a parte do dia que se segue (...) de tal forma que as crianças ficam livres para se juntarem a essas actividades à medida que vão acordando e sentindo-se prontas (Post & Hohmann, 2011, p.245).

ROTINAS E RITUAIS DE SONO

A ausência de rotinas para o sono pode ter um impacto negativo na saúde de uma criança, culminando com a ocorrência de morte súbita no latente ou prejudicando o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da autonomia. As rotinas devem ser ensinadas desde cedo, cerca dos dois meses de idade, não devendo ultrapassar os trinta minutos (Cordeiro, 2014). A utilização do tradicional objeto de conforto pode ser útil e aconselhado pois transmite conforto e segurança à criança (Post & Hohmann, 2011). Para Estivill (2012), a escolha dos objetos de conforto é importante, uma vez que estes acompanham a criança durante todo o tempo que ela permanece na cama.

Segundo Cordeiro (2014), os rituais de sono auxiliam a criança no momento de ir dormir. Um ritual de sono implica envolver a criança em atividades calmas antes de se deitar. O autor refere ainda alguns exemplos de rituais de sono:

- Recordar a criança que está no momento de se acalmar;

- Ir à casa de banho fazer o momento de higiene e/ou mudar a fralda;
- Realizar atividades calmas como, por exemplo, contar uma história, cantar e/ou escutar uma canção ou apenas dar mimiños;
- Deitar, aconchegar e dar um beijinho.

Coelho (2009) refere que é importante estabelecer regras como, por exemplo, estabelecer um horário de deitar e de levantar; escolher um objeto (fralda, brinquedo) que funcione como uma aviso de que o momento de dormir se aproxima; criar um ritual de sono; evitar sestas demasiado longas durante o dia; evitar brincadeiras agitadas próximo da hora de dormir.

Em suma, é importante que o ritual seja consistente, isto é, que seja feito o mesmo tipo de atividades, pela mesma ordem, todos os dias, mais ou menos na mesma hora (*ibidem*, 2014).

Como já referi anteriormente, também para Post e Hohmann (2011) a rotina é importante, ou seja, ela acalma e tranquiliza as crianças se estas perceberem que todos os dias, à mesma hora, acontecem as mesmas coisas. Para além disso, a tranquilidade revela-se essencial para um bom sono, pois quanto mais relaxadas as crianças estiverem, menos lutam contra o sono. Existem diversos rituais para a hora de dormir que podem ajudar as crianças a relaxar como, por exemplo, brincadeiras calmas, contar-lhes uma história ou colocar uma música (Hohmann & Weikart, 2011). Destes rituais, irei abordar apenas a música.

Para Hohmann e Weikart (2011, p. 658), “Dependendo do humor, da música, da situação, e da altura do dia,” as crianças “podem responder emitindo sons suaves, agitando entusiasticamente os braços e as pernas, ou deixando-se adormecer”.

2.2. A MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A música desempenha um importante papel no desenvolvimento da criança, uma vez que permite desenvolver o raciocínio e a criatividade, promover a autodisciplina, desperta a criança para uma consciência estética, e desenvolver a imaginação, favorecer a socialização das crianças (Ongaro, Silva, & Ricci, 2014). Nos primeiros anos da criança, a expressão musical baseia-se na exploração de sons e de ritmos (Ministério da Educação, 1997). De acordo com Ferreira (2002), a música contribui para o desenvolvimento global da criança (cognitivo, psicomotor e socio-afetivo), contribuindo para a formação e equilíbrio da personalidade da mesma.

Segundo Ferreira (2002, p.14), “a riqueza de estímulos que a criança recebe por meio das diversas experiências musicais contribui para o desenvolvimento intelectual”. As experiências rítmicas e musicais que envolvem o ver, ouvir e tocar, favorecem o desenvolvimento dos sentidos da criança. Por exemplo, ao imitar os gestos a criança utiliza a visão com maior intensidade; ao manusear diversos instrumentos musicais, a criança identifica diferenças e semelhanças entre os sons e os instrumentos (*ibidem*, 2002). Assim, verifica-se que a partir das experiências musicais, a criança vai organizando o seu próprio pensamento. Ongaro, Silva e Ricci (2014), acrescentam ainda que quanto maior for a sensibilidade da criança para o som, maior será o desenvolvimento da memória e concentração.

Ferreira (2002) refere que as diversas atividades musicais criam oportunidades para a criança desenvolver habilidades motoras e controlar os seus músculos. Desta forma, as experiências musicais auxiliam a criança no controlo do seu corpo, melhorando a coordenação motora grossa e fina.

A nível sócio-afetivo, através da música a criança vai formando a sua identidade e aperfeiçoando a sua auto-estima, ou seja, a capacidade de se aceitar a ela em todos os sentidos, descobrindo as suas limitações e capacidades. As atividades musicais coletivas favorecem a auto-estima e a socialização infantil, uma vez que promovem um ambiente de compreensão, participação e cooperação (Ferreira, 2002).

De um modo geral, a música é uma arte que vem sendo esquecida, mas que deve ser retomada nas escolas, uma vez que, na sala de atividades, pode auxiliar de forma significativa a aprendizagem da criança. Enfim, a música é um instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem e, por isso, deve ser possibilitada e incentivada o seu uso nas salas de atividades (Ongaro, Silva & Ricci, 2014).

A MÚSICA COMO RITUAL NO ADORMECER

Para Cordeiro (2014), a música pode ser um bom indutor de sesta, uma vez que ajuda a criança a relaxar e a descansar.

Trainor (1996), Trainor et al. (1997), Trevarthen (1999), Fernald e Simon (1984), Papousek e Papousek (1991) e Avô (2000), citados por Castro (2004, p.89), referem que “a audição de canções de embalar produz um efeito de apaziguamento com posterior indução do sono”. Para além disso, alguns autores como Trehub (1993), Trainor (1996) e Rock (1999) citados por Castro (2004, p.90) revelam que “a segurança e o conforto proporcionados pela audição de uma canção de embalar” contribuem para acalmar diferentes estados emocionais. Estes autores referem ainda o efeito relaxante e indutor do sono que a música produz na criança. Além de facilitar a chegada do sono, a música disfarça os ruídos vindos do exterior.

Não existe um tipo de música padrão para oferecer às crianças na hora de dormir, ou seja, a música pode ser de embalar, música clássica, ou até mesmo música que as crianças conheçam e gostem, pois tudo depende dos gostos das crianças (*ibidem*, 2004). Castro (2004) sugere ainda que se proporcione um ambiente onde predominem músicas calmas e suaves, conhecidas também como músicas de embalar.

Porém, para Gordon (2000, p. 9) para além de se cantar pouco para as crianças, também se proporcionam menos momentos para que estas oiçam música e muito menos música tocada em vez de falada, aliás, “quando ouvem música, é mais frequente que isso se deva a um acaso do que a uma intenção”. Daqui podemos concluir que a maior parte das crianças não tem oportunidade de absorver os vários sons/estilos de música. Cordeiro (2008), acrescenta ainda que, só é estimulado para ouvir música a criança quem tenha pais ou creche que lhes proporcionem momentos para ouvir música e que é

importante não haver arrogâncias intelectuais, ou seja, o adulto (pais e/ou educador) deve fazer chegar à criança a música que esta entender ser mais conveniente.

É bom que a criança oiça música desde cedo e habituar o ouvido da criança a escutar música, mesmo que seja apenas música ambiente, é fundamental desde os primeiros anos de vida (Cordeiro, 2008). Os pais e o educador de infância podem colocar música como um ritual no momento de dormir, ajudando as crianças a terem um momento diferente para relaxar e descansar.

Em suma, tanto os pais como os educadores de infância devem definir os rituais do sono para que a criança consiga adormecer de forma tranquila. Depois de a criança estar deitada, o simples ato de colocar uma música, transmite-lhe segurança e conforto, ajudando-a a relaxar. Esta rotina permite à criança ter uma boa qualidade de sono (Brazelton & Sparrow, 2009).

3. METODOLOGIA

Início este ponto do relatório com a apresentação das opções metodológicas que estão na base da realização desta investigação. Posteriormente, apresento os participantes, os procedimentos, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e, por fim, as técnicas e instrumentos de análise de dados.

3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Este ensaio investigativo procura analisar os comportamentos das crianças antes e depois da introdução de música como um ritual para adormecer. Assim, pretendo registar as reações de quatro crianças para adormecer, antes e após a introdução da música no momento da sesta. Para a realização desta análise, considerou-se adequada uma abordagem de tipo qualitativo, concretizada através de estudos de caso.

A investigação de índole qualitativa baseia-se no método indutivo, adotando uma postura de quem “tenta compreender a situação sem impor expectativas prévias ao fenómeno estudado” (Mertens, 1997), citado por Coutinho (2011, p.26). São desenvolvidos conceitos e ideias a partir dos dados recolhidos pelo investigador.

Segundo Sousa e Baptista (2011) a investigação qualitativa é descritiva, o que leva a interessar-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos. A metodologia qualitativa possibilita a descrição na íntegra daquilo que se observou, do que os participantes disseram ou fizeram, de forma rigorosa (Carmo & Ferreira, 1998).

Para Pacheco (1995), a investigação qualitativa,

[...] proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjetividade que estará sempre presente, pela conjugação do rigor e da objetividade na recolha, análise e interpretação dos dados (p. 17).

Relativamente ao estudo de caso, Yin (2005), define estudo de caso como uma abordagem empírica que investiga se um fenómeno atua no seu real contexto. Por outro lado, Ponte (2006) defende que estudo de caso

[...] é uma educação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única e especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (p. 2).

Um estudo de caso deve ser “relevante, completo, considerar perspetivas alternativas de explicação, evidenciar uma recolha de dados adequada e suficiente e ser apresentado de uma forma que motive o leitor” (Carmo & Ferreira, 1998, p.148). Assim, tendo em conta os objetivos do estudo e a questão de investigação, optou-se pelo estudo de caso como o mais adequado para analisar em profundidade as situações vivenciadas pela introdução de música no momento da sesta. Desta forma, mais do que saber quantas crianças alteraram os seus comportamentos ao ser introduzida a rotina da música na sesta, a finalidade do estudo foi analisar e descrever os comportamentos de quatro crianças, analisando se se verificaram alterações e, em caso afirmativo, que tipo de alterações.

3.2. PARTICIPANTES

Os dados foram recolhidos na sala onde realizei a Prática Pedagógica em Creche, numa instituição particular de solidariedade social do concelho da Batalha. Os participantes deste ensaio investigativo foram quatro crianças de dois anos, sendo três participantes são do género masculino e um participante do género feminino. Escolhi estas quatro crianças para o meu ensaio investigativo porque durante o período de observações, das

dezanove crianças da sala, estas quatro crianças revelaram comportamentos distintos e representativos do grupo (ver Quadro 1).

Quadro 1 - Características das crianças do estudo.

Nome	Idade	Características da criança
Francisco	Trinta e quatro meses	Era das últimas crianças a adormecer.
Guilherme	Trinta e quatro meses	Era das primeiras crianças a adormecer.
Luana	Trinta e quatro meses	Era das últimas crianças a adormecer chegando, por vezes, a não dormir.
Rodrigo	Vinte e sete meses	Assim que se deitava no catre, era a primeira criança a adormecer

O Francisco é uma criança que, à data do estudo, tem trinta e um meses. Vive no concelho da Batalha com os pais e com a irmã que é mais velha. Dorme sozinho na sua cama e no seu quarto. É uma criança alegre, bem-disposta e ativa. Nos domínios social e afetivo, o Francisco é uma criança que participa nas atividades propostas, demonstrando vontade em experimentar tudo o que é novo; utiliza hábitos sociais como “dizer adeus”, “dar um beijinho”, “obrigado”, entre outros. Para além disso, o Francisco é uma criança autónoma no momento da alimentação e é acarinhado pelos restantes colegas com os quais canta e dança sem qualquer timidez. No domínio cognitivo, o Francisco utiliza a linguagem para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos e necessidades; é notória a consciência que tem de si, referindo frequentemente “à mim”, querendo dizer agora sou eu. No domínio motor, durante o período de prática, o Francisco foi aperfeiçoando a motricidade grossa (correr, andar, rastejar, saltar, subir/descer escadas) e a motricidade fina (comer de forma autónoma, fazer a pinça digital). Escolhi o Francisco para o meu ensaio investigativo, uma vez que, no momento da sesta, observei que o Francisco era das últimas crianças a adormecer.

O Guilherme é uma criança que, à data do estudo, tem trinta e um meses, residente na Batalha, onde vive com os pais, dormindo no quarto e na cama com os mesmos. É uma criança divertida e muito alegre. Ao nível dos domínios social e afetivo, o Guilherme é

uma criança integrada na sala de atividades, uma vez que demonstra cooperação com o restante grupo. É uma criança assídua, o que lhe permite desfrutar das várias propostas educativas. O Guilherme colabora na organização de pequenas brincadeiras como fazer um comboio com outras crianças, pontapear a bola para outras crianças, colocar chávenas ou pratos na mesa para brincar na área da casinha com outros colegas. Ao nível do domínio cognitivo, o Guilherme foi conquistando autonomia ao nível da alimentação e controlo dos esfíncteres e o seu vocabulário é cada vez mais rico. No que respeita ao domínio motor, foi adquirindo mais equilíbrio e coordenação motora. Escolhi o Guilherme para o meu ensaio investigativo pois, no momento da sesta, observei que este era das primeiras crianças a adormecer.

A Luana é uma criança que, à data do estudo tem trinta e quatro meses, residente na freguesia da Batalha. Vive com os pais e dorme sozinha no seu quarto. É uma criança bastante ativa e bem-disposta. Nos domínios social e afetivo, a Luana é uma criança bastante social com os colegas e com os adultos presentes na sala. Aceita enfrentar desafios, participa nas atividades de grupo procurando, por vezes, assumir uma posição de liderança. A Luana é uma criança preocupada com os colegas, questionando muitas vezes porque é que determinada criança está a chorar e procura confortá-la. Ao nível do domínio cognitivo, a Luana estava a viver uma fase de intensa curiosidade, questionando diversas vezes “por quê?”; a sua capacidade de concentração aumentou, conseguindo passar mais tempo sentada e atenta a realizar uma atividade. No domínio motor, durante o meu período de prática, fui percebendo que a Luana foi aperfeiçoando habilidades de motricidade grossa como o correr, saltar, subir/descer escadas e aumentando as habilidades de motricidade fina como, por exemplo, a destreza digital. Escolhi a Luana para o meu ensaio investigativo pois, no momento da sesta, observei que a Luana era a última criança a adormecer e, por vezes, chegava a não dormir.

O Rodrigo é uma criança que, à data do estudo, tem vinte e sete meses, residente na freguesia da Batalha onde vive com os pais, cinco irmãos, um cunhado e um sobrinho bebé. Dorme na sua cama, no quarto dos pais. É uma criança tímida e um pouco introvertida. Nos domínios social e afetivo, o Rodrigo demonstra que gosta de estar com as outras crianças mas muitas das suas brincadeiras são em paralelo com elas e não em interação. Alguns dos pequenos conflitos em que se envolve com os colegas, estão relacionados com o sentimento de posse em relação aos brinquedos. No que respeita ao domínio cognitivo, o Rodrigo identifica corretamente o seu lugar ao chegar ao

refeitório, mas ainda não é uma criança completamente autônoma à refeição, necessitando do auxílio de um adulto no momento da sopa. Para além disso, o Rodrigo tem interiorizadas as rotinas da sala e demonstra perceber qual a sua sequência, por exemplo, depois da sesta dirige-se para o tapete, retira os seus sapatos da caixa e aguarda que lhos calcem; quando verifica que todas as crianças estão calçadas dirige-se para a porta, sabendo que é altura de ir lanchar. No domínio motor, o Rodrigo evoluiu na aquisição do equilíbrio e coordenação motora, começando a correr e a saltar com mais agilidade. Escolhi o Rodrigo para o meu ensaio investigativo, uma vez que, no momento da sesta observei que era a primeira criança a adormecer, fazendo-o pouco tempo depois de se deitar no catre.

3.3. PROCEDIMENTOS

Em conjunto com os diversos intervenientes (professor supervisor, educadora cooperante e colega de Prática de Ensino Supervisionada) definiram-se os dias de observação e recolha de dados (duas semanas em dezembro de dois mil e treze e duas semanas em janeiro de dois mil e catorze, durante os dias de Prática de Ensino Supervisionada, durante o momento de adormecer, na hora da sesta).

As crianças participantes foram definidas como Francisco, Guilherme, Luana e Rodrigo. Os nomes utilizados para distinguir as crianças são nomes fictícios, atribuídos aleatoriamente por mim. O Francisco e a Luana foram as crianças que considerei terem dificuldades em adormecer, por serem dos últimos a fazê-lo. O Guilherme e o Rodrigo, foram as crianças que considerei terem mais facilidade em adormecer, por se tratarem das primeiras crianças a adormecer.

Depois do momento da higiene, à medida que as quatro crianças se deitavam no catre, eu e o meu colega de prática auxiliávamo-las a deitarem-se e a adormecer. Quando as quatro crianças em estudo se deitavam, observámos as horas e verificámos quais os comportamentos que elas tinham até adormecer. Depois das crianças adormecerem, voltávamos a observar e a registar as horas.

A observação suportou duas fases. Na primeira fase, que corresponde às duas semanas de dezembro, a observação foi feita sem a introdução de música. Na segunda fase, que corresponde às duas semanas de janeiro, a observação foi realizada com a introdução de música no momento em que as crianças se deitavam no catre.

A observação procurou percorrer os seguintes itens: i) Identificar os comportamentos das quatro crianças antes de adormecerem (antes e depois da introdução de música); ii) observar e registar o tempo que a criança demora a adormecer; iii) Observar as estratégias do adulto, para auxiliar as crianças a adormecerem.

3.4. TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Tendo em conta que integrava o meio a investigar, considerei pertinente e adequado utilizar como técnica de recolha de dados a observação direta estruturada e participante (Sousa & Batista, 2011).

A observação é uma técnica de recolha de dados em que o investigador se encontra no local e recolhe dados de acordo com o que observa. Na observação participante, o investigador tem como objetivo recolher dados que o possam ajudar a perceber determinado acontecimento (Sousa & Baptista, 2011).

Como instrumento de recolha de dados utilizei uma grelha de observação. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008) um dos instrumentos de recolha de dados da observação direta são as grelhas de observação. As grelhas de observação são construídas a partir de indicadores pertinentes para a realização do estudo que designam os comportamentos a observar.

Também realizei uma entrevista estruturada aos encarregados de educação das quatro crianças (Anexo 3). De acordo com Morgan (1988) citado por Costa, Rocha e Acúrcio (2005) a entrevista “é uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas [...], dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (p.2). A entrevista centrada, também conhecida como estruturada ou guiada, é um tipo de entrevista onde a conversa se torna mais fechada, onde se centra a atenção do entrevistado num elemento da situação em análise. A entrevista é dirigida em função de hipóteses previamente elaboradas, o que faz com que o entrevistador formule várias perguntas pertinentes para melhorar a comunicação com o entrevistado (Dias, 2009).

Para registar as respostas das entrevistas, recorri à gravação das mesmas, tendo inicialmente solicitado autorização para gravar a entrevista, explicando o motivo para tal facto (Dias, 2009).

Para além disso, realizei um quadro que os encarregados de educação levaram para casa nos dias em que estou na instituição a observar as quatro crianças (Anexo 4). Nesta grelha, os encarregados de educação preenchem o horário de deitar e de acordar da criança, o tempo que demorou a adormecer, bem como o número de horas que a criança dormia por noite.

3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados consistiu na construção de grelhas descritivas relativas a cada criança, contemplando cada um dos dias de observação. No quadro seguinte estão explicitadas as categorias de análise.

Quadro 2 - Apresentação e descrição das categorias de análise.

Categorias de análise	Descrição
Hora que a criança chegou à instituição	Esta categoria refere-se à hora que a criança chegou à instituição nos dias de observação, de modo a perceber se acordou mais cedo ou mais tarde.
Hora a que a criança se deitou no catre	Esta categoria menciona a hora que a criança foi para o catre.
Estratégias do adulto para auxiliar a criança a adormecer	Esta categoria refere as estratégias que o adulto tinha para com a criança de modo a auxiliá-la a adormecer.
Comportamentos da criança antes de adormecer	Esta categoria refere os comportamentos que a criança esteve deitada no catre e antes de adormecer.
Tempo para a adormecer	Esta categoria abarca o tempo que a criança demorou para adormecer.
Hora a que a criança adormeceu	Esta categoria menciona a hora que a criança adormeceu no catre.

Hora a que a criança acordou	Esta categoria refere a hora que a criança acordou.
Tempo de sesta	Esta categoria menciona o tempo que a criança dormiu, na sesta.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados e analisados os dados recolhidos dando a conhecer os quatro estudos de caso. Os dados foram recolhidos durante o momento da sesta, observando quatro crianças em dois momentos distintos (Anexo 5). No primeiro momento, a observação foi feita sem a introdução de música e, no segundo momento, a observação foi realizada com a introdução de música. Assim, irei descrever e comparar os procedimentos das quatro crianças durante a sesta, antes e após a introdução de música. Estes resultados são complementados com as entrevistas realizadas aos encarregados de educação (Anexo 3).

É relevante salientar que a música utilizada no segundo momento foi de Mozart (“Mozart para bebés – Música Clássica – dormir a acalmar”), disponível *on-line*.

O Francisco

De acordo com a sua mãe, o Francisco tem por rotina antes de se deitar beber um biberão de leite, fazer a higiene pessoal como, por exemplo escovar os dentes, e contar sempre a mesma história. É uma criança que se deita por volta das vinte e uma horas e trinta minutos, demora entre vinte a trinta minutos para adormecer, costuma dormir de chupeta e fralda de pano e, por noite, dorme cerca de onze horas. Acorda por volta das oito e quinze. É de salientar ainda que, no momento da sesta na Creche, o Francisco não utiliza chupeta, recorrendo apenas à fralda de pano para adormecer.

O facto de o Francisco ter uma rotina antes de se deitar está de acordo com as ideias de Cordeiro (2014) ao referir que os rituais de sono ajudam a criança no momento de dormir. Coelho (2009) acrescenta que as crianças aprendem os rituais de sono se forem ensinadas.

A mãe do Francisco referiu que este dorme cerca de onze horas por noite, o que está de acordo com o preconizado por Coelho (2009) que afirma que uma criança de dois anos deve dormir entre dez e doze horas.

No momento de preparação da sesta e durante o período de observação, o Francisco mostrou sempre alguma resistência ao sono. Participava no momento de higiene antes de dormir, aceitava a rotina, descalçava-se e ia para o catre sem nunca referir que não queria dormir. No entanto, sempre que havia oportunidade, o Francisco procurava um colega para conversar e não se concentrava em descansar.

O Francisco, como pode ser observado no Quadro 1. (Anexo 5), é uma criança que demora bastante tempo para adormecer. Apesar de se deitar ao mesmo tempo que o restante grupo é das últimas crianças a adormecer, necessitando sempre da presença do adulto em algum momento. Durante o período de observação inicial, em qualquer dos dias, quer a educadora, quer a auxiliar de ação educativa, se aproximaram do Francisco no sentido de o aconchegar ou mesmo de o acariciar. Este procedimento, porém, não evitou que o tempo que demorou a adormecer fosse sempre superior a 25 minutos, chegando mesmo a aproximar-se de uma hora. Enquanto não adormecia, o Francisco interagia com o seu objeto de conforto (fralda de rosto) e com algumas partes do seu corpo (mãos, pés e rosto). Para além disso, dava várias voltas na cama e antes de adormecer virava-se para baixo e abanava-se.

Apesar de tudo, é visível que o Francisco necessita deste período de descanso pois a sua sesta nunca foi inferior a uma hora.

A **introdução de música** no momento da sesta não alterou os procedimentos do Francisco (como podemos ver no Quadro 2, Anexo 5) que continuou a agitar-se bastante já deitado no catre, interagindo com a fralda e com o seu próprio corpo. No mesmo sentido, em todos os dias do segundo período de observação, continuou a verificar-se a aproximação de um adulto para o aconchegar.

Este comportamento do Francisco, ao necessitar de um adulto para o aconchegar vai ao encontro das ideias de Cordeiro (2014), que afirma que por vezes, as crianças necessitam do carinho de um adulto no momento de adormecer.

No entanto, ao observarmos o registo do tempo que demorou a adormecerem cada um dos períodos de observação, é facilmente compreendido que houve uma significativa alteração. De facto, a partir do momento em que a música surgiu na sala, o Francisco passou a adormecer muito mais rapidamente, verificando-se, por exemplo, que o máximo de tempo que demorou a adormecer foi de 30 minutos, enquanto que antes da introdução da música nunca demorou menos que 25 minutos, o que torna o período de sesta mais longo, ou seja, sem música o Francisco dormia entre uma hora e vinte minutos e duas horas e com a introdução de música, o tempo de sesta do Francisco foi entre a uma hora e quarenta minutos e as duas horas e quinze minutos.

Para além disso, ao diminuir o tempo que demora a adormecer perante a presença de música, o comportamento do Francisco vai ao encontro das ideias de Cordeiro (2014) quando afirma que a música no momento da sesta auxilia a criança a relaxar e a descansar e às ideias de Trainor (1996), Trainor et al. (1997), Trevarthen (1999), Fernald e Simon (1984), Papousek e Papousek (1991) e Avô (2000), citados por Castro (2004) ao referirem que a audição de música calma facilita a chegada do sono.

Em suma, no momento da sesta verificou-se que no caso do Francisco houve uma alteração desse momento, ou seja, com a introdução de música no momento da sesta, o Francisco aumentou um pouco o seu período de sesta, não se verificando mais nenhuma modificação.

O Guilherme

Guilherme é uma criança que, de acordo com a sua mãe, antes de se deitar, tem como rotina tomar banho, jantar e brincar um pouco. Deita-se por volta das nove e meia, dez horas da noite, demora cerca de dez minutos para adormecer e utiliza como objetos de conforto um doudou e a chupeta. Por noite, o Guilherme dorme cerca de dez horas, acordando ou às seis e trinta ou às nove, dependendo dos horários de trabalho dos pais. É relevante referir que na creche, no momento da sesta, o Guilherme não utiliza objetos de conforto para adormecer.

Pelo que atrás de descreveu, de acordo com a sua mãe, o Guilherme tem uma rotina bem definida no período que antecede o momento de se deitar. Esta situação é de valorizar,

uma vez que, de acordo com Cordeiro (2014) é importante que a criança tenha rituais antes de dormir. No mesmo sentido, Post e Hohmann (2011) referem que a rotina antes de dormir ajuda a criança a acalmar.

Na rotina que antecede a sesta, o Guilherme mostrou-se sempre participativo no momento da higiene, aceitava a rotina, descalçava-se e ia para o catre, deitando-se logo de seguida, não demonstrando qualquer resistência ao sono.

Como pode ser observado no Quadro 3. (Anexo 5), o Guilherme é uma criança que não demora muito tempo para adormecer. Deita-se no catre ao mesmo tempo que o restante grupo e demora, em média, dez minutos para adormecer. Apenas necessita que o adulto o aconchegue com o édredon quando se deita. Enquanto não adormece, o Guilherme movimenta-se no catre e interage com algumas partes do seu corpo como, por exemplo, as mãos. Antes de adormecer, o Guilherme vira-se para baixo ou de lado e fecha os olhos, esperando pelo sono. As observações realizadas tornam visível que o Guilherme necessita deste momento de descanso dado que a sua sesta durou sempre perto de duas horas.

A **introdução de música** no momento da sesta não modificou os procedimentos do Guilherme (Quadro 4., Anexo 5) que continuou a interagir com o seu corpo, a dar voltas na cama e a necessitar do adulto apenas para o aconchegar inicialmente.

Ao observarmos o registo do tempo que demorou a adormecer, no segundo período de observação (Quadro 4., Anexo 5), verifica-se que o Guilherme precisou de mais tempo para adormecer, entre doze a trinta e cinco minutos, o que diminuiu o seu período de sesta, ou seja, sem música o Guilherme dormia entre uma hora e cinquenta e cinco minutos e duas horas e vinte e três minutos. Com a introdução de música na sala, o tempo de sesta do Guilherme variou entre uma hora e quarenta e cinco minutos e duas horas e cinco minutos.

Comparando os dados das primeiras observações (com ausência de música) com os dados das segundas observações (introdução de música), é visível que da primeira observação para a segunda o Guilherme aumentou o tempo para adormecer, ou seja, na ausência de música ele demorava entre três a treze minutos e com a introdução de música passou a demorar entre doze a trinta e cinco minutos. Assim, parece que no caso do Guilherme a música não é o ritual para adormecer mais adequado.

Desta forma, parece poder-se afirmar que o Guilherme não necessita de um ritual no momento de dormir uma vez que, de acordo com os dados da primeira observação, ele não demorava muito tempo até adormecer (cerca de dez minutos).

A Luana

Luana é uma criança que, de acordo com a sua mãe, antes de se deitar à noite, vê um pouco de televisão, faz a sua higiene pessoal, ouve um história e dá um beijo ao pai e à mãe. Deita-se por volta das vinte e uma, vinte e uma hora e trinta minutos, pode demorar entre dez a trinta minutos para adormecer e utiliza como objetos de conforto a fralda de pano e vários peluches. Por noite dorme, no mínimo, dez horas e a hora de acordar varia de acordo com o horário de trabalho dos pais, ou seja, pode acordar às sete e trinta ou nove e trinta.

Considero importante salientar que em casa, a Luana dorme com chupeta e na creche dorme apenas com uma fralda de rosto e um peluche, chuchando na fralda. O uso de objetos de conforto vai ao encontro das ideias de Cordeiro (2014) ao referir a importância dos objetos de conforto, uma vez que estes transmitem segurança.

Para além disso, o facto de a Luana ter trinta e quatro meses (quase três anos), vai ao encontro das ideias de Coelho (2009) ao referir que por volta dos três anos, a criança não necessita de fazer sesta durante o dia.

Durante o período de observação, no momento de preparação da sesta, a Luana sempre demonstrou não estar cansada, procurando sempre interagir com os colegas enquanto fazia o seu momento de higiene antes da sesta. Aceitava a rotina, descalçava-se e ia para o catre, interagindo com o colega que procurava descansar no catre ao lado, não se concentrando em descansar.

A Luana é uma criança que demora bastante tempo a adormecer, como pode ser observado no Quadro 5. (Anexo 5). Apesar de se deitar ao mesmo tempo que os restantes colegas, a Luana é a última criança a adormecer, necessitando, por vezes, da presença de um adulto para a auxiliar a adormecer. No entanto, o facto de ter um adulto por perto, não evita que o tempo que demora para adormecer seja inferior a trinta e cinco minutos, chegando mesmo a demorar uma hora. Enquanto não adormece, a Luana

interage com os seus objetos de conforto (fralda de rosto e um peluche) e com algumas partes do seu corpo (mãos e rosto), chegando a sentar-se no catre.

Apesar de tudo, neste primeiro período de observação, a sesta da Luana nunca foi inferior a uma hora.

A **introdução de música** no momento da sesta não alterou os procedimentos da Luana (como podemos ver no Quadro 6, Anexo 5) que continuou a agitar-se bastante já deitada no catre, interagindo com os seus objetos de conforto e com o seu próprio corpo. No mesmo sentido, em todos os dias do segundo período de observação, continuou a verificar-se a aproximação de um adulto para a aconchegar, tendo por vezes a auxiliar de se deitar perto de si, aconselhando-a a descansar.

Este comportamento da Luana, ao necessitar de um adulto para o aconchegar vai ao encontro das ideias de Cordeiro (2014), que refere a necessidade que a criança pode ter do conforto de um adulto no momento de adormecer.

Ao observarmos o registo do tempo que demorou a adormecer, podemos constatar que no primeiro momento de observação a Luana demorou entre 35 minutos e 1 hora e, no segundo momento demorou entre 21 minutos e 1 hora e 30 minutos. Neste segundo momento verificaram-se 3 dias (dos 6 observados) em que a Luana demorou menos tempo para adormecer. No entanto, se observarmos a hora que a Luana chegou à instituição, verificamos que os dias em que chegou mais cedo coincidem com os dias em que adormeceu mais rápido. Em entrevista à mãe da Luana, esta afirmou que se for ela a trazer a filha à instituição, ela vem mais tarde e dorme mais de manhã, em casa. Assim, neste caso não posso inferir se a música proporcionou alguma alteração no momento de adormecer da Luana.

Tanto na ausência como na introdução de música, o tempo de sesta da Luana foi entre a uma hora e uma hora e quarenta minutos, com exceção de um dia que foi de trinta e cinco minutos.

O facto de a Luana demorar algum tempo para adormecer vai ao encontro das ideias de Post e Hohmann (2011) ao referirem que a criança ao estar apenas deitada já está a descansar e que, por vezes, não necessita de dormir.

Em suma, no momento da sesta verificou-se que, no caso da Luana, a introdução de música não contribuiu para nenhuma alteração desse momento, ou seja, neste período de observação, não se verificaram grandes modificações no tempo de sesta

O Rodrigo

O Rodrigo é um menino que, de acordo com as indicações da sua mãe, tem uma rotina própria em casa, antes de se deitar. Assim, toma banho, janta e brinca um pouco antes de se deitar. Deita-se por volta das vinte e trinta, vinte e uma horas, demorando cerca de trinta minutos para adormecer e não utiliza objetos de conforto. Por noite, dorme cerca de dez horas, acordando por volta das sete, sete horas e trinta minutos.

Durante o período de observação, na rotina que antecede o momento da sesta, o Rodrigo mostrou-se sempre participativo no momento da higiene, não interagiu muito com os colegas, descalçava-se e ia para o catre, deitando-se logo de seguida.

Como pode ser observado no Quadro 7. (Anexo 5), o Rodrigo é uma criança que adormece rapidamente. Deita-se no catre ao mesmo tempo que o restante grupo de crianças e demora entre cinco a oito minutos para adormecer. Necessita apenas que o adulto o aconchegue no édredon quando se deita no catre. Enquanto não adormece, o Rodrigo interage com o lençol. É visível que o Rodrigo necessita deste momento de descanso dado que a sua sesta durou entre uma hora e cinquenta minutos e duas horas e trinta e cinco minutos.

O facto de o Rodrigo necessitar deste descanso após o almoço vai ao encontro das ideias de Post e Hohmann (2011) que referem que o momento da sesta pode ocorrer pela imposição do cansaço da criança. Para além disso, o facto de o Rodrigo ser a criança mais nova do estudo (vinte e sete meses) faz com que a necessidade da sesta da tarde esteja ainda mais presente, como defende Coelho (2009).

A **introdução de música** no momento da sesta não modificou os procedimentos do Rodrigo (Quadro 8., Anexo 5) que continuou a interagir com o lençol e a necessitar do adulto apenas para o aconchegar quando se deitava no catre.

Ao observarmos o registo do tempo que demorou a adormecer, no segundo período de observação, verificou-se que o Rodrigo precisou entre dois a dez minutos para adormecer. Com a introdução de música na sala, o tempo de sesta do Rodrigo foi entre uma hora e cinquenta minutos e duas horas e trinta minutos.

Comparando o primeiro momento de observação (com ausência de música) com o segundo momento de observação (com a introdução de música) podemos verificar que o tempo de sesta foi praticamente o mesmo e o tempo que o Rodrigo demorou para adormecer não sofreu grandes alterações.

Assim, no momento da sesta verificou-se que, no caso do Rodrigo, a introdução de música no momento da sesta não contribuiu para nenhuma alteração de comportamento, ou seja, no decorrer dos dois períodos de observação não se verificaram modificações significativas no tempo para adormecer nem na duração da sesta.

5. CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ENSAIO INESTIGATIVO

Com o estudo pretendia-se estudar se a música influência as crianças no momento de adormecer. Para isso definiram-se os seguintes objetivos: analisar e descrever o comportamento das crianças no momento da sesta; analisar e descrever o comportamento das crianças no momento da sesta, aquando da introdução de música; e analisar se a introdução de música no momento da sesta provocou alguma alteração no comportamento das crianças.

Deste modo, este ensaio investigativo proporcionou-me participar de um modo mais ativo deste momento tão fundamental para a criança como é o momento da sesta. Mais uma vez saliento a importância de se considerar a sesta como um passo da rotina, levando a criança a antecipar determinadas ações. Para além disso, para proporcionar um sono de qualidade à criança, é necessário estabelecer rotinas, isto é, o momento de dormir deve ser igual todos os dias (Cordeiro, 2012).

Permitiu-me, observar o momento da sesta em duas fases (antes e depois de introdução de música), analisar e descrever o comportamento das quatro crianças nas duas fases, percebendo se a introdução de música no momento da sesta provocou alguma alteração no comportamento das crianças.

Assim, posso concluir que o momento da sesta é único para cada criança e que, a música como ritual de adormecer pode auxiliar uma criança a adormecer de forma mais rápida, mas também pode prejudicar outra no seu momento de descanso, ou seja, a música como ritual de adormecer pode funcionar ou não, dependendo da criança que a escuta e daí ser tão importante que o educador conheça cada criança na sua individualidade para ir ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades.

Com o ensaio investigativo observei que todas as crianças recorriam a rituais para adormecer, por exemplo, o Francisco virava-se para baixo e abanava-se, o Guilherme interagia com o corpo, a Luana chuchava na fralda e o Rodrigo interagia com o lençol. Como defendem Post e Hohmann (2011, p. 243), “Uma vez que (...) as crianças sabem que devem dormir a sesta, desenvolvem os seus próprios rituais de adormecer”, tendo diversos modos para se acalmarem até adormecer:

(...) podem precisar que o educador as embale, (...) lhes faça festinhas. (...) Outras chucham no dedo, agarram-se firmemente a um cobertor ou boneco de peluche, (...) ou mexem-se constantemente até encontrarem uma posição de sono confortável (*ibidem*, 2011, p.244).

No que respeita a limitações, considero pertinente referir a minha falta de experiência enquanto investigadora bem como a falta de tempo que não permitiu um maior período de tempo em cada um dos momentos de observação, de modo a obter mais resultados.

Desta forma, considero bastante pertinente a realização do ensaio investigativo dado que me permitiu descrever o comportamento das crianças no momento da sesta na ausência e presença de música e perceber se essa introdução de música provocou alguma alteração no comportamento das crianças.

A partir da questão de partida “**Que efeito poderá a audição de música produzir durante o momento da sesta nas crianças de 2/3 anos?**” formulei os objetivos descritos anteriormente, o que me permitiu compreender que o modo de adormecer varia de criança para criança, existem crianças que necessitam de um ritual para adormecer e outras não e que a música pode ser um bom ritual para auxiliar a criança no adormecer.

6. CONCLUSÃO PARTE I

Com a PES realizada em Creche levo na bagagem uma vasta aprendizagem que adquiri neste contexto. Foi, sem dúvida, uma caminhada muito importante para mim, que me fez crescer enquanto futura educadora.

Ao longo da caminhada fui percebendo que existem diversas formas de comunicar com as crianças, basta estar atenta a cada criança que comunica através dos gestos, ações e expressões.

Sei que ainda me falta muito para aprender sobre este tema. No entanto, considero importante referir o peso que a reflexão teve no decorrer da prática em contexto de Creche. Assim, considero que todos os momentos de reflexão, quer individual, quer com o meu colega de prática, professor supervisor e educadora cooperante, foram essenciais para o desenvolvimento a minha competência reflexiva.

Desta forma, considero que enquanto futura educadora de infância devo ter sempre presente a importância da reflexão, uma vez que um educador reflexivo é aquele que consegue posicionar-se criticamente sobre as suas ações e atitudes de modo a melhorá-las.

Para além da reflexão sobre o meu percurso, saliento ainda a importância da realização do ensaio investigativo para o meu percurso enquanto mestranda. Com o ensaio investigativo aprendi e refleti sobre a importância de um educador investigador no desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças. Assim, considero que um educador de infância deve, em simultâneo refletir e investigar sobre as suas práticas, procurando sempre a melhor forma de proporcionar aprendizagens significativas para as crianças.

PARTE II - PRÁTICA PEDAGÓGICA CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

1. DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Esta secção do presente relatório incide sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de Jardim de Infância. No decorrer da reflexão irei abordar aspetos que considero pertinentes salientar e que experienciei ao longo da prática pedagógica: o contexto de Jardim de Infância, as crianças do contexto, as experiências educativas, dificuldades sentidas, aprendizagens realizadas, o papel do educador e a metodologia de trabalho de projeto.

1.1. O CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

De acordo com Spodek e Saracho (1998), o Jardim de Infância teve a sua génese na Alemanha por Froebel, na primeira metade do século XIX. Em Portugal, a educação pré-escolar foi regulamentada em 1997.

A Educação Pré-Escolar é o primeiro local educativo público e gratuito, tendo como público-alvo crianças desde os três anos de idade até à sua entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Segundo a 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 (p.670).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) apresenta ainda um conjunto de nove objetivos pedagógicos que devem orientar o educador no seu trabalho de observar, planificar, agir, avaliar, comunicar e articular:

promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida [...]; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos [...], favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; contribuir para a

igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso de aprendizagem; estimular o desenvolvimento global de cada criança [...]; desenvolver a expressão e a comunicação [...]; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança [...]; proceder à despistagem inadaptações, deficiências e precocidades [...]; incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (pp. 671-672).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) surgem como um documento oficial orientador do trabalho do Educador de Infância, uma vez que, “[...] constitui um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir um processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 13).

Tal como é afirmado nas OCEPE, o educador deve ser, antes de mais um observador, dado que a observação está na base de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Na minha opinião, é importante ser-se um observador participante, uma vez que é fundamental observar para conhecer todo o grupo de crianças, contribuindo para que se criem propostas educativas que vão ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças. Para além disso, é relevante que o educador seja, em simultâneo, um investigador de modo a enriquecer a sua prática e a compreender as atitudes, comportamentos, preferências, necessidades, interesses e conhecimentos das crianças. Assim, no decorrer da minha prática pedagógica, procurei proporcionar ao grupo de crianças propostas educativas que fossem do seu interesse e motivação.

1.2. AS CRIANÇAS NO MEU CONTEXTO DE PRÁTICA

O grupo de crianças com as quais desenvolvi a minha prática era um grupo de vinte crianças entre os três e os seis anos de idade, sendo que onze crianças são do sexo feminino e nove são do sexo masculino, caracterizado por uma grande heterogeneidade, apesar de haver maior incidência de crianças com três e quatro anos. Este período é também conhecido pela segunda infância ou período pré-escolar. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001, p. 277) as crianças entre os 3 e os 6 anos apresentam “[...] as suas capacidades motoras e mentais mais desenvolvidas e as suas personalidades e relações sociais mais complexas”.

Na segunda infância, o desenvolvimento social, motor e cognitivo das crianças encontra-se muito mais desenvolvido do que na primeira infância.

No que diz respeito ao desenvolvimento social e afetivo das crianças nestas idades, os interesses passam por querer estar com outras pessoas, conhecer o que estas fazem, onde predomina também o egocentrismo. Como referem Delmine e Vermeulen (2001, p. 128), “ [...] a criança não pode considerar senão um ponto de vista, o seu [...] ”, ou seja, a criança centra-se no seu ponto de vista e não percebe a perspetiva dos outros.

Relativamente ao grupo de crianças com o qual realizei a minha PES, era bastante sociável e observei que as crianças procuravam brincar entre si e que as crianças mais velhas (seis anos) já não são tão egocêntricas como as mais novas, procurando aceitar algumas opiniões diferentes das suas.

Em relação ao desenvolvimento motor, Papalia, Olds e Feldman (2001, p. 276) afirmam que

entre os 3 e os 6 anos, as crianças fazem grandes avanços nas habilidades motoras gerais, como correr e pular, que envolvem os grandes músculos [...]. Os seus ossos e músculos são mais fortes, e a sua capacidade respiratória é maior, tornando possível correr, saltar e escalar maiores distâncias, com mais rapidez e melhor. [...] As habilidades motoras refinadas como abotoar camisas e desenhar figuras, envolvem coordenação entre mãos, olho e pequenos músculos.

Um outro avanço significativo no desenvolvimento motor é a preferência pelo uso de uma mão sobre a outra, ou seja, a lateralidade define-se. O hemisfério esquerdo do cérebro controla o lado direito do corpo, razão pela qual a maioria das pessoas é destra. As pessoas que têm o seu cérebro mais simétrico são canhotas (Coren, 1992; Porac & Coren, 1981), citados por (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

O desenvolvimento destas capacidades motoras contribui para que as crianças se tornem mais autónomas. Na minha prática constatei que a maioria das crianças conseguia apertar e desapertar o bibe, bem como comer sozinha, eram desenvolvidas tanto na motricidade grossa como o correr e saltar bem como na motricidade fina como no vestir e apertar o bibe e cortar com uma tesoura.

No que concerne ao desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget (s.d.), citado por Papalia, Olds e Feldman (2001), as crianças em idade pré-escolar encontram-se no segundo estágio de desenvolvimento, designado por estágio pré-operatório,

caracterizado por uma maior sofisticação em relação ao pensamento simbólico. De acordo com os mesmos autores (2001), a função simbólica é a capacidade de usar símbolos aos quais são atribuídos valores com significado, ou seja, as crianças pensam nas coisas sem que estas estejam presentes.

Também a linguagem sofre um grande desenvolvimento nesta fase; as crianças fazem rápidos e significativos avanços ao nível do vocabulário, da gramática e da sintaxe (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Avô (1988, p. 69) diz-nos que

a criança até aos 5 anos vai aprender a conjugar os verbos em quase todos os tempos, [...] utilizando várias vezes a forma passiva nas suas narrativas. Consegue coordenar frases numa sequência quase lógica, pois adquiriu uma linguagem basicamente correcta, com as principais regras gramaticais e uma articulação verbal quase perfeita.

A grande maioria das crianças do meu contexto de prática pronuncia corretamente as palavras e elabora frases lógicas, têm a capacidade de falar ou referirem algo que não está presente, utilizando o pensamento simbólico. Para além disso, o grupo demonstrava uma capacidade comunicativa muito desenvolvida, comunicando de forma clara e adequada. Para Sim-Sim, Silva e Nunes (2008),

[...] aos três anos, a estrutura básica da frase está adquirida e, por volta dos cinco, seis anos, a criança atingiu um estado significativo de conhecimento sintático que lhe permitiu compreender e produzir frases simples e frases complexas (p. 21).

Com as OCEPE, disponibilizadas pelo Ministério da Educação (1997), as áreas de conteúdo vieram dar mais destaque às aprendizagens. De acordo com o mesmo documento, as áreas de conteúdo fundamentam-se na perspetiva “de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo” (*ibidem*, 1997, p.47). Assim, pode-se dizer que existe uma interligação entre desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, a criança aprende através da ação que por sua vez a leva a pensar, a compreender e conseqüentemente, a aprender (Ministério da Educação, 1997). Para além disso, é importante que o educador de infância tenha em conta aquilo que a criança já sabe, os seus conhecimentos prévios pois, só assim, a aprendizagem faz mais sentido para a criança.

EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM JARDIM DE INFÂNCIA

Para poder refletir sobre as experiências educativas em Jardim de Infância, reli as reflexões que fui elaborando semanalmente no decorrer da prática pedagógica. Desse exercício ressaltaram alguns referentes que considero terem marcado o meu percurso em contexto de Jardim de Infância. Começo por abordar as interações com as crianças, seguindo-se a observação, a planificação, a atuação, a alteração da sala e, por fim, a implementação do efeito surpresa.

Quando iniciei o segundo momento da minha PES, tinha consciência que seria um contexto diferente do contexto de Creche, o que me despoletou uma grande ansiedade e nervosismo em mim, uma vez que um novo contexto significava conhecer novas crianças, a rotina da sala de atividades, bem como o modo de trabalhar da educadora.

No entanto, anteriormente à minha experiência vivenciada tanto no contexto de Creche, como no contexto de Jardim de Infância, inocentemente julgava os processos de ensino-aprendizagem dos dois contextos como iguais. A minha opinião foi sendo alterada através dos momentos que fui experienciando e que me proporcionaram verdadeiras aprendizagens no sentido de uma mudança. No fundo quando o professor supervisor referia que o contexto de Jardim de Infância era diferente do contexto de Creche eu não acreditava uma vez que em ambos os contextos existiam crianças e rotinas e, portanto, para mim era tudo igual. A verdade é que tinha uma ideia completamente errada, ou seja, nos dois contextos existem crianças e rotinas, mas são completamente diferentes. As idades são diferentes, a autonomia é diferente, a rotina é diferente e as aprendizagens são diferentes. Tudo isto torna os dois contextos bastante distintos.

Quando entrei na sala de atividades, o que me chamou a atenção foi o espaço, pois era muito reduzido (era difícil para mim pensar em atividades de grande grupo, com um espaço tão reduzido) e a disposição da sala. As paredes da sala de atividades estavam bastante preenchidas com placards para colocar os trabalhos realizados pelas crianças, a sala era recheada de material para as crianças usufruírem, dividida por áreas onde as crianças podiam brincar e desfrutar dos materiais, o que lhes proporcionava maior autonomia. Na minha opinião, o facto de a sala estar dividida por áreas é uma mais-valia para se desenvolver um trabalho harmonioso com as crianças, tornando-as mais

independentes, autónomas e confiantes dentro da sala, facilitando as relações entre pares e permitindo o diálogo. Hohmann e Weikart (2011) afirmam que,

definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças. [...] Uma vez que os objetos e os materiais estão permanentemente acessíveis, as crianças podem concentrar-se no processo e nas interações relativas à actividade que escolheram (p. 165).

Apesar de todo o nervosismo e ansiedade que considero normal pois ia para um lugar onde tudo era novo, fui muito bem recebida, tanto pela educadora que rapidamente se disponibilizou para o que precisássemos, como pela auxiliar e pelas crianças que logo foram fazer desenhos para nos oferecer como forma de boas vindas. A interação com as crianças foi acontecendo de forma natural, o que se deve ao facto de as crianças estarem bastante à vontade com minha presença e do meu colega de prática na sala e revelarem curiosidade em nos conhecer e, por isso, foram deixando que me aproximasse delas e, ao mesmo tempo, procuravam-me sempre que precisavam. Refletindo sobre a importância da interação adulto-criança considero que enquanto futura educadora de infância, não devo “esquecer o papel importante que a afectividade joga na vida e na actividade da criança” (Alava & Palacios, 1993, p. 25). Assim, devo ter sempre em mente a preocupação de estimular e enriquecer a relação afetiva com cada criança e, citando novamente as autoras, a primeira meta de um educador deve ser “a criação de um clima afectivo” e, para além disso, “devemos recordar que o desenvolvimento intelectual é indissociável do desenvolvimento afectivo” (*ibidem*, 1993, pp. 73-74).

No decorrer da PES fizeram parte diversos momentos, dos quais saliento a observação como sendo a primeira fase deste processo. A observação foi uma estratégia utilizada por mim para antes conhecer e, posteriormente, criar uma relação mais rica e profunda com cada criança. De acordo com o Ministério da Educação (1997),

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 (p. 25).

A observação constituiu para mim um instrumento de pesquisa muito útil e importante, uma vez que, foi através deste instrumento de recolha de dados, que consegui recolher a informação necessária para o meu percurso de mestranda. Através desta, consegui perceber a rotina do grupo de crianças e integrar-me nela, bem como conhecer as

preferências de cada criança, como eram as suas brincadeiras, o que lhes despertava interesse e curiosidade. Como refere Dias (2009) é através da observação que o educador recolhe informações

sobre a criança e o contexto em que ela se insere. Constitui a base do planeamento e da avaliação e serve de alicerce à intencionalidade do processo educativo [...] permite captar o processo de desenvolvimento/aprendizagem de criança (pp. 29-30).

Depois do período de observação, eu e o meu colega iniciámos o período de intervenções, concretizando as propostas educativas a desenvolver com as crianças. Esta etapa foi bastante importante para mim, pois sinto que fui crescendo em cada intervenção e sei que esse crescimento se deve às críticas e aos conselhos dados pela educadora cooperante e pelo professor supervisor. Nunca vi as críticas como algo de negativo, pois são eles que têm a prática e eu estou agora a começar e é impossível fazer tudo correto. Vejo as críticas como algo positivo, que me fazem mudar e crescer enquanto futura educadora. Assim, guardo na memória cada palavra que ambos me disseram e com certeza que num futuro próximo essas palavras me irão ser úteis.

Para cada dia de intervenção planifiquei tendo em consideração as crianças, o espaço, o projeto educativo e as OCEPE. As propostas educativas realizadas foram pensadas tendo em conta os interesses do grupo de crianças, as suas facilidades e dificuldades, os domínios de desenvolvimento e as áreas de conteúdo.

O exercício da planificação revelou-se um pouco complexo mas, apesar disso, considero que este exercício foi gerador de múltiplas aprendizagens. Como refiro na minha terceira reflexão de Jardim de Infância (R3JI, Anexo 6), percebi que,

ao trabalhar com crianças pequenas é importante ter o dia-a-dia previamente delineado, é relevante que seja elaborada uma planificação para que o dia das crianças seja mais harmonioso e lhes proporcione o máximo de bem-estar.

Dias (2009, p. 29) refere que “o desenhar, desenvolver, projectar, delinear, traçar um plano, prever/imaginar acontecimentos/situações, arquitectar um plano/programa de acção” serão etapas implícitas à atividade diária do docente. Neste sentido, procurei elaborar uma planificação que fosse ao encontro das necessidades e motivações das crianças e que as propostas educativas partissem dos seus conhecimentos. Fui compreendendo que, enquanto educadora de infância, devo “planear situações de aprendizagem que sejam desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança,

apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (Ministério da Educação, 1997, p.26).

Assim, encaro a planificação como uma forma de organizar o tempo e o trabalho, tendo em conta que todas as propostas sugeridas às crianças façam sentido e haja uma articulação com as diferentes áreas de conteúdo.

Um outro momento fundamental da minha prática foi a minha atuação ao longo do semestre e, posso afirmar que não me sentia insegura talvez porque, desde o primeiro dia, a educadora cooperante me fez sentir à vontade e que se algo corresse menos bem eu tinha nela um porto seguro e não uma pessoa que me iria apontar o dedo. O facto de a educadora cooperante me ensinar que a errar também se aprende e que é fundamental para crescer, tornou-me mais segura e penso que isso influenciou a minha relação com as crianças, com os adultos da sala de atividades e a minha postura enquanto aluna atuante. Para além disso, com o aumento da segurança, o medo de experimentar e arriscar praticamente não existia, o que tornava as propostas educativas mais arrojadas.

Como referi inicialmente, um aspeto que me chamou a atenção no primeiro dia, foi o espaço reduzido que a sala apresentava. Em conversa com a educadora cooperante percebi que também ela não estava satisfeita com o espaço da sala e mostrava vontade em mudar. Assim, eu e o meu colega de prática sugerimos algumas alterações, nomeadamente na disposição dos móveis da sala com o objetivo de melhorar a visibilidade e de proporcionar um ambiente mais harmonioso para as crianças, facultando maior bem-estar. Falco (2009) refere que não basta a criança estar num espaço organizado de modo a desafiar as suas competências, é necessário que ela interaja com o espaço de forma a vivê-lo intencionalmente. Segundo a mesma autora (2009), o espaço representa um papel fundamental no desenvolvimento da criança, sendo importante que este revele um ambiente com estímulos, no qual a criança possa interagir com os colegas, com os adultos e com os objetos e os materiais presentes na sala, proporcionando um desenvolvimento e uma aprendizagem harmoniosos. Post e Hohmann (2011) referem ainda que

quando o ambiente proporciona uma panóplia de cenários, texturas, sons, cheiros e sabores interessantes e é, simultaneamente, convidativo e apoia com segurança a exploração activa destas coisas por parte das crianças, estas são capazes de sentir conforto psicológico (p. 107).

A experiência de modificar a sala de atividades foi bastante gratificante uma vez que apenas conversámos com a educadora sobre algumas mudanças e ela deixou-nos à vontade para fazermos as alterações que achássemos pertinentes. Assim, eu e o meu colega utilizámos como estratégia principal o facto de, independentemente do local onde um adulto estivesse, este teria de ter visibilidade para todo o grupo de crianças, algo que não acontecia anteriormente dado que existiam móveis a separar as áreas.

Uma experiência que utilizei de diferente em relação ao contexto de Creche foi a introdução do efeito surpresa, ou seja, todas as semanas a caixa mistério aparecia na porta de entrada da sala de atividades, trazendo algo que nos fosse útil para as atividades propostas. Era, sem dúvida, um momento de muitas gargalhas e de um enorme entusiasmo e curiosidade por parte das crianças. Sempre que a caixa mistério aparecia, o dia era vivido de forma mais animada e colaborativa por parte das crianças. Conhecer o que estava dentro da caixa, para que servia e, principalmente, como é que a caixa aparecia na sala eram grandes curiosidades inerentes ao desencadear do dia das crianças. Para além da curiosidade e do entusiasmo que é vivido, o efeito surpresa proporciona uma motivação diferente dentro da sala de atividades. Segundo Neto (2004), a motivação deve receber especial atenção pelos educadores, uma vez que a motivação das crianças contribui para o seu desenvolvimento. Para este autor, a motivação é a energia para a aprendizagem, para o desenvolvimento social, para a superação e conquista.

Tenho pena de não ter percebido mais cedo o impacto que o efeito surpresa tem nas crianças pois teria procurado utilizá-lo mais vezes no contexto de Creche. É, sem dúvida, um momento único e muito gratificante observar a reação de cada criança, vivenciar e partilhar com elas este momento.

DIFICULDADES SENTIDAS

No decorrer do semestre a maior dificuldade que senti foi a gestão do tempo, mais concretamente na duração das atividades propostas. Poucas foram as semanas que consegui seguir o que tinha planificado. Apesar de ter sido uma dificuldade, considero que não foi algo negativo, uma vez que penso que não devia estar constantemente preocupada se a atividade estava a ultrapassar ou não o tempo planificado, pois o

importante é que a criança usufrua do momento. Segundo o Ministério da Educação (1997),

[...] a oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros (p. 19).

Para além disso, também acontecia as crianças sugerirem no momento, atividades de modo a dar continuidade ao que estavam a fazer e, na minha opinião, fazia mais sentido as suas sugestões do que aquilo que tinha planificado anteriormente. Como refiro na minha oitava reflexão em Jardim de Infância (R8JI, Anexo 7).

[...] Mais uma vez a planificação não foi cumprida o que, na minha opinião, pode não ser mau, isto é, antes de iniciar a semana eu e o Márcio pensamos em atividades e planificamo-las. No entanto, no decorrer da semana verificamos que talvez outras atividades proporcionam aprendizagens mais significativas ou, por outro lado, sentimos necessidade de prolongar a atividade durante mais tempo do que o pensado inicialmente. Na minha opinião, a planificação é um plano que o educador se pode guiar mas, se sentir necessidade de a alterar favorecendo o desenvolvimento e aprendizagem da criança deve fazê-lo.

Uma outra dificuldade sentida prende-se com a elaboração da planificação, mais concretamente na construção das competências e intencionalidades educativas, como refiro na terceira reflexão em contexto de Jardim de Infância (R3JI, Anexo 6),

[...] eu e o meu colega, elaborámos uma planificação que pensamos ir de encontro às necessidades das crianças no decorrer destes três dias, no entanto, sentimos algumas dificuldades na construção das competências juntamente com a intencionalidade educativa, visto que são aspetos distintos mas essenciais e que se complementam.

No entanto considero que, no decorrer deste último semestre de prática pedagógica, evoluí imenso na construção de competências e intencionalidades educativas e percebi que as competências são aquilo que se pretende que a criança desenvolva e as intencionalidades educativas aquilo que eu, enquanto educadora pretendo desenvolver com aquela atividade, de modo a que as crianças realizassem aprendizagens significativas.

A avaliação foi uma das tarefas mais complexas para mim e considero que devia ter investido mais neste campo e não o fiz. Assim, comprometo-me a num futuro próximo investir mais na avaliação, dado ser um aspeto bastante importante pois permite-me verificar se houve evolução ou não de uma criança num determinado domínio. Algo que procurei realizar todos os dias com as crianças foi uma reflexão, no final do dia, sobre o

que foi feito, o que mais gostaram, o que menos gostaram e porquê. No decorrer destas conversas percebi que as crianças se exprimem bastante bem mas justificar o porquê de gostarem mais ou menos ainda se tornou difícil para as mesmas. Assim, procurei fugir à questão “porquê?” e fazia outras questões como, por exemplo, “o que podíamos ter feito de diferente para gostares mais?”.

Hoje considero fundamental que o educador veja a avaliação como um meio de superação das dificuldades e não como um fim que julga as capacidades das crianças. A avaliação surge como um meio de recolha de informação fundamental a todo o processo de ensino e aprendizagem, isto é,

a avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando (Ofício Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, 11 de abril de 2011).

Assim, considero que este é, sem dúvida, um campo no qual pretendo investir futuramente, uma vez que nem sempre consegui retirar melhor partido dela e, atualmente, percebo a sua importância.

APRENDIZAGENS REALIZADAS

As experiências vivenciadas ao longo do segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar contribuíram de forma significativa para o meu processo de aprendizagem no que respeita o que é ser educadora de infância em contexto de Jardim de Infância.

Uma aprendizagem que considero importante referir relaciona-se com a adaptação das propostas educativas ao conjunto de idades heterogéneas das crianças do meu contexto de prática, tratando-se de algo que não pode ser descurado. A adaptação entre as propostas ao conjunto de idades é fundamental para o sucesso de ensino-aprendizagem de todas as crianças.

Aprendi ainda que proporcionar e planificar experiências educativas partindo dos interesses das crianças, contribui para um desenvolvimento e uma aprendizagem mais harmoniosa. De acordo com o Ministério da Educação (1997),

a participação das crianças no planeamento e avaliação da organização do grupo relaciona-se com a contribuição do grupo e de cada criança para a construção do processo educativo. Prever o que se vai fazer, tomar consciência do que foi realizado,

são condições de organização democrática do grupo, como também o suporte de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo (p. 37).

Assim, ao partir dos próprios conhecimentos da criança, o processo de ensino-aprendizagem revela-se mais motivador para a mesma, ficando mais próximo dos seus interesses e tornando-se, mais facilmente, relevante para esta.

Aprendi a importância do trabalho em pequenos grupos que, de acordo com Hohmann e Weikart (2011), o trabalho em pequeno grupo

apoiar-se nas capacidades das crianças, introduz-lhe materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar, e proporciona aos adultos, a um ritmo diário, um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente (p. 375).

Por outro lado, aprendi que o trabalho em grande grupo também é relevante dado que “o tempo em grande grupo reúne crianças e adultos por períodos de tempo breves, para trocar informações e fazer actividades enquanto grupo. Esta experiência ajuda a construir o sentido de “nós” e “nosso”” (*ibidem*, 2011, p.406).

Uma das aprendizagens que fiz está relacionada com o papel da Educadora de Infância ao proporcionar experiências educativas, satisfazendo necessidades e interesses das crianças, envolvendo-as na planificação. Segundo o Ministério da Educação (1997),

A participação das crianças no planeamento e avaliação da organização do grupo relaciona-se com a contribuição do grupo e de cada criança para a construção do processo educativo. Prever o que se vai fazer, tomar consciência do que foi realizado são condições de organização democrática do grupo, como também o suporte de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo (p. 37).

Por fim gostaria de referir algo que através das minhas aprendizagens me levou a evoluir que foi a reflexão. Considero que, desde o início do mestrado, evoluí neste campo que envolve uma grande exigência e complexidade intelectual. Durante o meu percurso fui-me apercebendo da importância de refletir e, hoje, considero que todos os momentos de reflexão foram fulcrais para o desenvolvimento da minha competência reflexiva. No decorrer do semestre aprendi a refletir sobre evidências, algo que não fazia anteriormente. A reflexão permitiu-me evoluir tanto a nível pessoal como profissional, contribuindo para que eu esteja atenta e preocupada com as diversas situações do dia-a-dia da criança. Como refere Roldão (2009),

o pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas

práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da ação, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões (p. 49).

Assim, enquanto futura educadora considero que é fundamental ter presente a importância da reflexão, uma vez que um educador reflexivo é aquele que consegue tomar uma posição crítica em relação às suas atitudes com o intuito de melhorar as suas ações, ou seja, consegue “olhar para trás” revendo o que aconteceu através do pensamento (Dias, 2009a, p.32).

Em suma, durante a minha caminhada neste mestrado aprendi, fui desafiada e sinto que cresci não apenas enquanto pessoa mas também enquanto futura profissional de educação. Para além disso, levo comigo uma experiência muito enriquecedora que me acompanhará enquanto educadora de infância.

1.3. O PAPEL DO EDUCADOR

Assim como as crianças, também o educador tem um papel fundamental em qualquer tipo de contexto educativo. O papel de educador de infância revela-se fundamental em proporcionar às crianças as melhores situações possíveis para a exploração, experimentação, aprendizagem, conhecimento, promovendo e incentivando o desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo. Desta forma, considero um educador de infância como um profissional responsável pela organização de propostas educativas, a nível individual e de grupo, com vista à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento.

Cabe ao educador observar, planear e comunicar com os diversos intervenientes do meio educativo. Portugal (2011, p. 55) refere que “[...] o educador deve estar preparado para lidar com conflitos e disputas, que surgem naturalmente à medida que as crianças aprendem a defender-se, a partilhar e a cooperar com os outros”. Neste sentido, cabe ao educador mediar não apenas os conflitos entre as crianças, como também entre os vários intervenientes do contexto educativo onde está inserido.

Da minha experiência, considero que todas as crianças têm o direito de sentir que o processo de ensino-aprendizagem é centrado nelas, pensado para elas e com elas. Desta forma, o papel do educador torna-se fundamental para auxiliar as crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

É também através do educador de infância que a criança cresce enquanto ser humano e, por isso, cabe ao educador a individualidade de cada criança, as suas diferenças culturais e pessoais. Vieira (2011) reforça esta ideia ao referir a importância que o educador deve ter em conhecer o meio local e a comunidade que faz parte dele para que, possa aprofundar o seu conhecimento e melhorar as suas ações.

Para além disso, é fundamental que o educador planifique de modo a facilitar a gestão do tempo e a escolha dos materiais e a realizar a avaliação num ambiente de aprendizagem. Dias (2009, p. 29) refere que “planificar pode ser entendido como uma forma de organizar o trabalho e o tempo”.

Desta forma, considero importante que, enquanto futura profissional de educação, seja uma educadora investigadora, que investiga as suas práticas educativas, uma vez que

a investigação-ação é uma metodologia caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o professor [educador] interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos directos sobre a prática (Amaral, Moreira & Ribeiro, 2005, p. 116).

1.4. A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DE PROJETO NO JARDIM DE INFÂNCIA

Aprender a trabalhar utilizando uma metodologia de trabalho de projeto revelou-se um dos momentos mais marcantes do meu percurso no contexto de Jardim de Infância. Inicialmente surgiram muitas dúvidas... Como começar um trabalho de projeto com as crianças? Que propostas educativas desenvolver? Que situações de aprendizagem poderão ser proporcionadas às crianças? Como conciliar um grupo heterogéneo num mesmo projeto? Será que as crianças se vão interessar e participar ativamente no projeto?

À medida que fui conhecendo e aprofundando as características da metodologia de trabalho de projeto, fui ficando mais interessada em desenvolver uma experiência de trabalho de projeto.

Efetivamente as incertezas eram muitas, mas o facto era que o projeto tinha de acontecer e tinha de ser iniciado. Foi devido a todos estes medos, a todas estas dúvidas que, na minha opinião, o projeto já começou um pouco tarde e, olhando para tudo o que foi desenvolvido e proporcionado tenho a certeza que o medo de dar início ao projeto

prejudicou o tempo que não tivemos para explorar mais propostas educativas com as crianças.

Ao longo de todo o desenvolvimento do projeto, as crianças foram mostrando um verdadeiro interesse e motivação em participar no mesmo e revelavam evidências de aprendizagem. Ao desenvolver um projeto em parceria com as crianças, o educador tem um papel de mediador e, para as auxiliar deve possuir sólidos conhecimentos científicos sobre a problemática em estudo.

A metodologia de trabalho de projeto “promove a importância da ligação da criança ao mundo através do pensamento e da ação” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 73). Assim, considero que faz todo o sentido a introdução da metodologia de trabalho de projeto desde cedo, para que as crianças sintam que fazem parte do trabalho que desenvolvem diariamente, proporcionando outro tipo de motivação.

Esta metodologia proporciona um maior envolvimento entre o grupo de crianças, pais, encarregados de educação, comunidade e educador, oferecendo um processo de desenvolvimento e aprendizagem bem estruturado.

Com a concretização do projeto com as crianças fui refletindo e compreendendo as palavras de Oliveira-Formosinho (2007) quando afirma que

a criança como estrutura de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem [...] é percebida como competente e como sujeito de direitos, parte-se dos interesses das crianças [...] o envolvimento da criança [...] é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimentos e aprenda a aprender (pp. 23-24).

É com este olhar para a criança, descrito pela autora que pretendo orientar a minha futura prática educativa. Assim, procurei colocar em prática a visão da criança como ser competente e com capacidade de dar voz no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, através da realização em parceria com as crianças do projeto “À descoberta do urso pardo” que apresento de seguida.

2. TRABALHO DE PROJETO: À DESCOBERTA DO URSO PARDO

Neste tópico do trabalho apresenta-se o projeto realizado com as crianças em contexto de Jardim de Infância, tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto. Começo por apresentar uma revisão da literatura sobre a metodologia de trabalho de projeto e uma breve fundamentação sobre o urso pardo. Por fim, descrevo a situação desencadeadora do projeto, seguindo-se todas as fases do projeto desenvolvido com as crianças.

2.1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Desde o início do século XIX que se trabalha através da metodologia de trabalho de projeto. Esta metodologia começou nos Estados Unidos da América em 1918. Na Europa esta metodologia foi introduzida em Creches do Reino Unido, na década de 60. Em Portugal foi divulgada pela primeira vez em 1943, pela pedagoga Irene Lisboa (Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau; Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2012).

Antes de abordar a metodologia de trabalho de projeto, é pertinente referir o conceito projeto. Um projeto “é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico (...)” em que o grupo de crianças e o educador de infância investigam em conjunto (Katz & Chard, 1997, p. 3), ou seja, de forma individual ou em grupo, as crianças envolvem-se na exploração de um tópico ou tema, segundo um planeamento avançado e em diversas atividades (*ibidem*, 1997). Todo o processo de envolvimento num trabalho de projeto pode durar dias ou semanas.

Por outras palavras,

O projeto surge, portanto, a partir dos interesses dos alunos [crianças] e implica a preocupação de lhes dar uma maior autonomia, de tal modo que o conhecimento seja adquirido de uma forma activa (Mateus, 2011, p. 9).

Esta forma de aprender, envolve a descoberta e a procura, a prática e a teoria, permitindo às crianças construir o seu próprio saber.

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

Para desenvolver esta metodologia de trabalho com as crianças, o educador ou o professor não pode deixar de usar também, de modo consistente, no seu trabalho em equipa pedagógica (...) ou na forma como os pais estão envolvidos pedagogicamente na instituição. Trata-se de um ‘método e trabalho’ que atravessa a multiplicidade das dimensões das nossas vidas (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 9).

De acordo com Katz e Chard (1997, p.19), a metodologia de trabalho de projeto “é uma forma adequada de estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças”. Vasconcelos *et al.* (2012, p.11) acrescenta ainda que, “o trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual de crianças e dos seus educadores ou professores”.

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

metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140).

A metodologia de trabalho de projeto é importante para: praticar competências sociais, como por exemplo a comunicação, a gestão de conflitos e o trabalho em equipa; aprender fazendo, ligando a teoria à prática; realizar aprendizagens e desenvolver capacidades; aprender a resolver problemas, partindo das situações e dos recursos existentes (Castro & Ricardo, 2003). A metodologia de trabalho de projeto no jardim de infância, faz com que as crianças cooperem entre si uma vez que, ao investigarem, partilham experiências e descobertas (Katz & Chard, 1997).

Nesta metodologia, todos os intervenientes do projeto são fundamentais, tendo cada um uma visão daquilo que está a ser feito, contribuindo com a sua perspetiva. Com a metodologia de trabalho de projeto renasce o sujeito autónomo, auto-reflexivo, criativo, dotado de consciência, iniciativa e criatividade. “O educador já não é um mero actor ou agente do ensino; torna-se ele próprio projecto e autor de projectos” (Boutinet, 1992, citado por Vieira, 2011, p.84).

As crianças aprendem a “ser persistentes, reflexivas, abertas a ideias novas, a saberes desconhecidos ao realizarem trabalho de projeto” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p.153). Segundo Monteiro (2007), a metodologia de trabalho de projeto centra-se no processo de aprendizagem da criança uma vez que, são as crianças que escolhem os temas, os problemas dos projetos que vão desenvolver/investigar e, por fim, apresentam o produto do trabalho desenvolvido. Assim, as crianças são incentivadas a interagir com pessoas, objetos e com o ambiente, de modo a que esta interação tenha um significado para elas. As crianças são encorajadas a colocar questões e a resolver situações problemáticas, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender (Katz & Chard, 1997). A metodologia de trabalho de projeto permite, assim, aprendizagens significativas.

A aprendizagem proporcionada pela metodologia de trabalho de projeto revela-se uma aprendizagem global, dado que as crianças se envolvem em situações que contribuem para aumentar os seus conhecimentos, melhorar as suas capacidades, intensificar predisposições relevantes e garantir sentimentos saudáveis. Ao estar envolvida nas atividades do trabalho de projeto, a criança desenvolve capacidades como observar, comunicar, interpretar, negociar, intervir, ler, escrever, investigar, experienciar, analisar, projetar, opinar, compreender, identificar, classificar, avaliar, refletir, recorrendo a conhecimentos matemáticos, linguísticos e científicos. Assim, o trabalho de projeto garante o desenvolvimento das capacidades intelectuais, sociais e físicas da criança (Godinho, 2013).

Na metodologia de trabalho projeto, a escolha do tema ou tópico coincide com o interesse da criança ou do grupo de crianças, podendo surgir de um interesse manifestado por uma ou mais crianças, ou da observação dos educadores que identificam interesses/escolhas/necessidades no grupo de crianças (Katz & Chard, 1997). Qualquer trabalho de projeto é único, possuindo o “seu próprio momento e sequência de eventos únicos” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 197).

O conteúdo das indicações mencionadas anteriormente, remetem para as fases da metodologia de trabalho de projeto. Relativamente às fases da metodologia de trabalho de projeto, existem autores como, por exemplo, Katz e Chard (1997) que defendem que o projeto pode desenvolver-se em três fases (fase I: Planeamento e arranque, fase II: Desenvolvimento do Projeto e fase III: Reflexão e conclusões). Por outro lado, há

autores, como Vasconcelos *et al.* (2012) e também o Ministério da Educação (1998) que defendem que o projeto pode desenvolver-se por quatro fases (fase I: Definição do problema, fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho; fase III: Execução e fase IV: Avaliação/Divulgação). Talvez as diferenças mais significativas residam no número de fases e na denominação das mesmas. Centrei a minha atenção na proposta de Vasconcelos *et al.* (2012) que defendem a existência de quatro fases.

A fase I corresponde à definição do problema e consiste em formular o problema e/ou as questões a investigar. As crianças e o educador partilham os seus saberes em pequeno e grande grupo, registando a informação. O educador tem um papel importante, mantendo o diálogo com as crianças. Segundo Katz, Ruivo, Silva, e Vasconcelos (1998),

esta fase pressupõe amplas e longas conversas de grande e pequeno grupo [...]. O papel do adulto é determinante, ajudando a manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando a palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer (p.140).

A fase II corresponde à planificação e desenvolvimento do trabalho. Nesta fase define-se o que se vai fazer, como se vai fazer, dividem-se as tarefas. As crianças decidem o que querem fazer e como fazer. É a fase dedicada à elaboração da planificação e à sua execução.

A fase III corresponde à execução onde as crianças iniciam o seu projeto através da pesquisa, “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: ‘o que sabíamos antes’; ‘o que sabemos agora’; ‘o que não era verdade’ ” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 16). As crianças começam a procurar respostas em diversas fontes de informação. A informação recolhida começa a ser organizada e registada. Por norma, “surgem grandes mapas, gráficos, quadros que são afixados nas paredes da sala” (*ibidem*, 2012, p.16). Para Vasconcelos *et al.* (2012),

nesta metodologia de trabalho, onde as tarefas inerentes ao desenvolvimento do projeto são distribuídas por pequenos grupos, a comunicação adquire um papel fundamental na partilha do que se aprendeu ou descobriu, ou seja, na troca de saberes e saberes-fazer (p. 32).

Por fim, a fase IV denomina-se Avaliação/Divulgação e consiste em expor/divulgar os resultados obtidos durante o processo de construção do projeto. “ (...) expõe-se uma sistematização visual dos trabalhos nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se

álbuns, portefólios, divulga-se” (*ibidem*, 2012, p.17). As crianças avaliam os conhecimentos prévios que tinham e os que têm depois de realizado o projeto.

De referir que, ao realizar um trabalho de projeto, é importante saber que as fases tratam-se de passos lógicos que fazem parte de um “processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (Gambôa, 2011, p. 57).

A metodologia de trabalho de projeto é, sobretudo, uma atitude, uma forma de estar na educação e uma forma de respeito pelas opiniões, interesses e sentimentos de todos os intervenientes. Com esta metodologia a criança tem voz e é escutada, tornando-se cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem. Assim, a criança é construtora do seu conhecimento e responsável pela sua aprendizagem.

2.2. PROJETO: À DESCOBERTA DO URSO PARDO

2.2.1. O URSO PARDO

Depois de eu e o meu colega de prática percebermos que as crianças demonstravam curiosidade em saber mais acerca da personagem principal da história “Vamos à caça do urso”, iniciámos em conjunto com as crianças um projeto sobre o urso pardo. Desta forma, senti necessidade de realizar uma pesquisa sobre o tema para melhor auxiliar as crianças nas suas descobertas.

O urso pardo é um dos mamíferos terrestres mais amplamente distribuído no mundo. Segundo McLellan, Servheen e Huber (2008), o urso pardo está distribuído por uma grande parte da América do Norte, Europa, Ásia e Norte de África (nas áreas selvagens). O urso pardo ocupa uma maior diversidade de habitats comparativamente a outra espécie de ursos, preferindo áreas amplas (Ballenger, 2002). Trata-se de animais extremamente fortes e com boa resistência, chegando a pesar 400 Kg os machos e 300 Kg as fêmeas, aproximadamente (*ibidem*, 2002). Os ursos pardos são omnívoros, uma vez que exploram uma grande variedade de alimentos desde ervas, raízes frutos, nozes, matéria animal (insetos, mamíferos e peixes como o salmão) (McLellan, Servheen & Huber, 2008). Segundo Ballenger (2002), o acasalamento dos ursos pardos ocorre de maio a julho. De acordo com McLellan, Servheen e Huber (2008), os ursos pardos

hibernam durante o inverno e as crias nascem por volta de janeiro, fevereiro, durante a hibernação da fêmea, pesando cerca de 340-680 gramas. A hibernação é marcada por um sono profundo, na qual a temperatura do corpo baixa alguns graus. Para hibernar, os ursos pardos cavam covas e fazem uma cama com vegetação seca (Ballenger, 2002). As ninhadas são geralmente de uma a três crias. Por serem omnívoros, os ursos pardos são atraídos para áreas com alimentos humanos disponíveis e, por serem grandes e um pouco agressivos, podem ameaçar a vida dos humanos podendo ser mortos como consequência (McLellan, Servheen & Huber, 2008).

Os ursos pardos podem ser ativos a qualquer hora do dia mas, normalmente são mais ativos de manhã e à noite, descansando durante o dia. Comunicam essencialmente por sons e cheiros, coçam-se e esfregam-se em árvores para marcar o seu território (Ballenger, 2002).

De acordo com Ballenger (2002), os ursos pardos são procurados como grandes troféus de caça desportiva.

Segundo McLellan, Servheen e Huber (2008), o *ursus arctos* é conhecido como urso pardo e a sua presença por todo o território nacional é comprovada pela toponímia. Desde a idade média que o urso pardo possuía maior destaque na caça de entretenimento. Assim, o urso pardo foi desde cedo, alvo de alguma proteção por parte da monarquia. No século XV o urso pardo ainda estava presente a Norte do rio Douro e em alguns locais no interior do país como, por exemplo, Beira Interior e Alentejo, “onde existem referências documentais à sua caça ou abundância” (*ibidem*, 2010, p. 11). É a partir desta data que parece que o urso pardo começa a desaparecer do país, devido à perseguição direta e à destruição das extensas marchas florestais onde se abrigava (Ballenger, 2002). De acordo com o mesmo autor, os documentos datam a extinção do urso pardo em Portugal por volta do início do século XX.

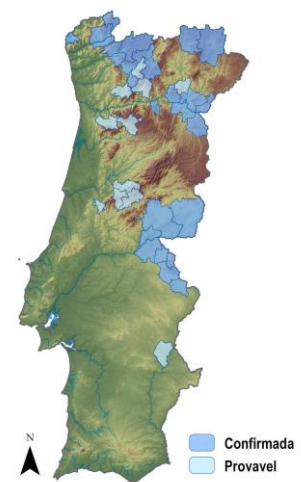


Figura 2 - Concelhos com informação da existência do urso pardo.

2.2.2. SITUAÇÃO DESENCADEADORA DO PROJETO

Na primeira semana de PES (24 a 26 de fevereiro), a educadora cooperante e o grupo de crianças contaram-nos uma história intitulada “Vamos à caça do urso” escrito por Michael Rosen e ilustrado por Helen Oxenbury (Figura 3.). No decorrer das semanas seguintes, eu e o meu colega observámos que esta era a história preferida do grupo de crianças e que sempre que estavam todos reunidos, alguma criança pedia à educadora para contar a história e esse momento era de muita risada, entusiasmo, brincadeira enfim, um momento de uma felicidade e cumplicidade inexplicável. Então eu e o meu colega começámos a questionar as crianças sobre o que sabiam sobre os ursos e fomos percebendo que as respostas coincidiam com o que era falado na história.



Figura 3 - Capa do livro

Percebendo que este assunto tinha suscitado interesse no grupo, decidimos questionar as crianças se queriam investigar, de modo a conhecer mais sobre o urso da história. Face à resposta positiva, iniciei uma pesquisa sobre o urso pardo de modo a auxiliar as crianças nas suas descobertas e assumir o papel de orientadora do processo de aprendizagem como é sugerido por Many e Guimarães (2006).

2.2.3. FASE I - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Depois da decisão de avançar com um projeto alusivo aos ursos pardos, questionou-se as crianças acerca das suas ideias prévias relativamente a esta temática. No decorrer da conversa as crianças foram intervindo, expressando-se livremente sobre o que sabiam. As ideias das crianças foram registadas (Quadro 3.) e, posteriormente foram transcritas para uma cartolina e afixada na sala.

Quadro 3 - Registo das ideias prévias das crianças sobre o urso pardo.

O que sabemos sobre os ursos pardos?
“Os ursos são castanhos e brancos .” (C, 6 anos)
“São pretos e vermelhos.” (F, 3 anos)
“Têm as orelhas molhadas.” (AC, 6 anos)
“Alguns são bons e alguns são maus.” (F, 3 anos)
“São castanhos e têm o nariz molhado.” (M, 3 anos)
“São grandes.” (M, 5 anos)
“Têm duas pernas e levantam-se.” (D, 4 anos)

“Têm quatro patas.” (F, 3 anos)
 “Parace que são fofinhos.” (M, 3 anos)
 “Têm o nariz molhado e brilhante.” (F, 3 anos)
 “Têm as orelhas peludas.” (M, 5 anos)
 “O urso está levantado.” (F, 4 anos)
 “Têm quatro patas ou duas porque podem andar assim [levanta-se].” (L, 5 anos)
 “As orelhas do urso são pretas e tem o nariz molhado.” (MJ, 4 anos)
 “O urso é castanho, tem os olhos grandes e é peludo.” (D, 5 anos)
 “O urso é alto e castanho.” (E, 6 anos)
 “Têm o nariz preto.” (L, 6 anos)

Os dados do Quadro 3. mostram as ideias prévias das crianças relativamente à temática do urso pardo e parecem mostrar que estas revelaram ter alguns conhecimentos sobre este animal. Algumas ideias parecem estar relacionadas com o livro indutor deste projeto “Vamos à caça do urso”, como indicam as afirmações: “São castanhos e têm o nariz molhado” (M, 3 anos), “Têm o nariz molhado e brilhante.” (F, 3 anos), “O urso está levantado.” (F, 4 anos), “O urso é castanho, tem os olhos grandes e é peludo.” (D, 5 anos), “Têm o nariz preto.” (L, 6 anos). Com a pergunta “O que sabemos sobre os ursos pardos?” fiquei a conhecer aquilo que as crianças sabiam e o que pensavam saber.

Neste sentido, no decorrer da conversa e seguindo uma linha de pensamento que levasse o grupo a responder às questões iniciais de um projeto (segundo as ideias de Vasconcelos *et al.*, 2012 corresponde à definição do problema), eu e o meu colega fomos questionando as crianças acerca de “O que queremos saber sobre os ursos pardos?”. As ideias das crianças foram igualmente recolhidas, como pode ser observado no Quadro 4. e, transcritas posteriormente para uma cartolina

Quadro 4 - Registo das questões levantadas pelas crianças sobre o urso pardo.

O que queremos saber sobre os ursos pardos?
“O pelo do urso é fofo?” (C, 6 anos) “As orelhas são peludas?” (C, 6 anos) “O urso é peludo?” (L, 5 anos e T, 4 anos) “O urso tem olhos vermelhos?” (M, 5 anos) “O urso tem cabelo?” (F, 4 anos) “Têm as orelhas molhadas?” (AC, 6 anos e T, 4 anos) “De que cor é o urso?” (AC, 6 anos) “O urso tem laços vermelhos e rosa?” (F, 3 anos) “O que come o urso?” (ML, 3 anos e J, 6 anos) “Vive numa caverna ou numa casa” (D, 5 anos) “Vive numa floresta?” (D, 4 anos)

2.2.4. FASE II –PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

No dia 20 de maio de 2014 das questões colocadas pelas crianças escolheram-se três questões mais abertas, de forma a não obter respostas de sim ou não. Assim, as questões foram “Onde vive o urso pardo?”, “O que come o urso pardo?” e “De que cor é o urso pardo?”. Uma vez que na votação em grande grupo houve um empate, como é

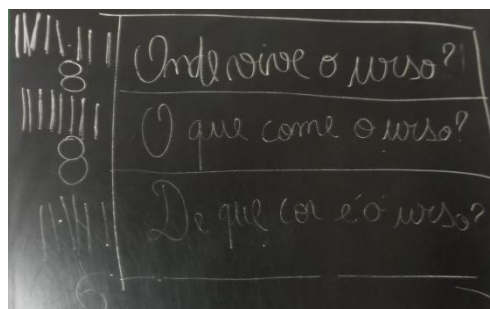


Figura 4 - Primeira votação realizada pelas crianças.

evidenciado na Figura 4, para a escolha da questão principal do nosso projeto, a educadora cooperante sugeriu que realizássemos uma votação mais séria, ou seja, para cada questão atribuíamos uma cor e, individualmente, cada criança colocava um papel da cor da questão que queria dar resposta dentro de uma caixa (Figuras 5 a 7).



Figura 5 - A criança F (3) a votar.



Figura 6 - A criança E (6) a votar.



Figura 7 - A criança L (6) a votar.

No final, procedemos à votação e, em conjunto com as crianças contámos quantos papéis tínhamos de cada cor, de modo a perceber qual era a questão que obteve mais votos, ou seja, “Onde vive o urso pardo?”. Uma vez que as crianças mostraram interesse em conhecer a resposta às duas questões, optámos por procurar informação sobre as mesmas, ou seja, “Onde vive o urso pardo?” e “O que come o urso pardo?”. Terminada esta etapa, eu e o meu colega questionámos as crianças onde poderíamos pesquisar para encontrar as respostas às nossas questões. As respostas foram diversas como, por exemplo, no computador, na internet, perguntar aos pais e aos avós e procurar na internet. Para além disso, questionámos as crianças sobre que atividades gostariam de realizar sobre o urso pardo, tendo surgido as sugestões apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Sugestões de propostas educativas das crianças.

O que queremos fazer
“Fazer um urso gigante na sala.” (AC, 6 anos) “Fazer uma carta em forma de urso.” (L, 6 anos) “Fazer uma máscara.” (C, 6 anos) “Fazer um festival de ursos.” (T, 4 anos) “Fazer um urso na porta” (L, 5 anos) “Transformar a sala na casa do urso.” (L, 4 anos) “Fazer um convite para as outras salas virem ver.” (L, 5 anos)

No Quadro 6. mostro sumariamente as propostas educativas que foram realizadas no âmbito deste projeto, respeitantes a todas as fases.

Quadro 6 - Planificação de propostas educativas.

Propostas educativas	
7 maio	Respostas das crianças às perguntas “O que sabemos sobre os ursos pardos?” e “O que queremos saber sobre os ursos pardos?”
20 maio	Votação da questão a investigar. Respostas das crianças à pergunta “Onde vamos pesquisar?”
21 maio	Visualização do filme “Os ursos”.
26 maio	Sugestões de propostas educativas dadas pelas crianças. Conhecer o som do urso (bramir).
27 maio	Registo pictórico das ideias prévias das crianças relativamente ao urso pardo. Construção de uma máscara facial de urso.
28 maio	Desenho dirigido: desenhar uma cara de urso. Pesquisa de informação nos livros da biblioteca. <i>Puzzle</i> de ursos.
2 junho	Visualização de pequenos vídeos sobre o urso pardo. Exploração no mapa Mundo e no mapa de Portugal dos locais onde vivem e viveram ursos pardos. Seleção da informação conseguida.
3 junho	Elaboração de dois cartazes em papel de cenário com as respostas “Onde vive o urso pardo?” e “O que come o urso pardo?”. A informação foi recolhida na biblioteca da escola e trazida de casa. Início da transformação da área da casinha numa toca onde o urso pardo hiberna.
4 junho	Conclusão da toca. Jogo do urso pardo (estilo jogo da Glória).

9 junho	Visita de estudo ao EcoParque Sensorial da Pia do Urso.
11 junho	Reflexão sobre a visita à Pia do Urso (partilha de descobertas em grande grupo). Construção do convite para o dia da divulgação. Entrega dos convites às restantes salas e à diretora da instituição.
16 junho	Visita do urso pardo à toca. Organização e decoração da sala de atividades para a divulgação do projeto.
17 junho	Resposta às perguntas “O que aprendemos?”, “O que gostámos mais?”, “O que gostámos menos?” e “O que podíamos ter feito?”.

É relevante salientar que as propostas apresentadas no Quadro 5. não foram todas planificadas na fase II do projeto, ou seja, foram sendo planificadas no decorrer do mesmo, de acordo com as necessidades das crianças, de modo a responder às suas dúvidas.

Esta fase do projeto tornou-se importante uma vez que, devido às sugestões dadas pelas crianças, fomos ao encontro dos seus interesses, necessidades e motivações. Assim, pude pensar com as crianças, percebendo o que pretendiam realizar, promovendo o aumento da sua motivação. Com esta fase, surgiu a oportunidade de planificar com as crianças que, segundo Katz & Chard (1997) é uma das grandes potencialidades da metodologia de trabalho de projeto.

2.2.5. FASE III – EXECUÇÃO

Nesta fase do projeto, as crianças tiveram oportunidade de vivenciar momentos de aprendizagem alusivos ao projeto “À descoberta do urso pardo”, procurando que cada proposta educativa abrangesse diversas áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997) .

Desta forma, as crianças realizaram um conjunto de propostas educativas com o objetivo de encontrarem respostas às suas questões. As crianças visualizaram um filme sobre os ursos, construíram a sua máscara de urso, realizaram um desenho dirigido onde aprenderam a desenhar o rosto de um urso, realizaram a pesquisa nos livros da biblioteca, exploraram o mapa Mundo e o mapa de Portugal de modo a conhecer os locais onde existem ou existiram ursos pardos, elaboraram cartazes com a informação que descobriram sobre o que come e onde vive o urso pardo, transformaram a área da

casinha na toca onde o urso pardo hiberna, pintaram a floresta e o urso para colocar na porta da sala e realizaram uma visita de estudo ao Eco Parque Sensorial da Pia do Urso.

Para além das atividades realizadas no Jardim de Infância, as crianças realizaram pesquisas em casa com os pais que iam trazendo para a sala de atividades e partilhando com os colegas. À medida que as crianças iam partilhando o que descobriam, as outras crianças iam participando e expressando as suas ideias mostrando, assim, a comunicação como um fator importante, promovendo múltiplas aprendizagens e a transmissão de conhecimentos.

Relativamente às pesquisas realizadas no Jardim de Infância nos livros de pesquisa trazidos da biblioteca (Figura 8), as crianças organizaram-se em pequenos grupos observaram os livros e juntaram-se na área do tapete para que cada grupo apresentasse o seu trabalho aos colegas. No Quadro 7. apresentam-se algumas evidências daquilo que as crianças foram aprendendo no decorrer das pesquisas realizadas sobre o projeto (Figuras 9 a 11).



Figura 8 - Pesquisa de livros sobre o urso pardo, na biblioteca da instituição.

Quadro 7 - Aprendizagens realizadas pelas crianças através das pesquisas nos livros.

Pesquisas	Aprendizagens realizadas
Crianças La (5) e D (4)	“Os ursos pardos vivem na América do Norte.” (La, 5 anos) “São muito grandes.” (D, 4 anos) “Eles veem mal e quando lutam dão um abraço.” (La, 5 anos)
Crianças C (6), MJ (4) e L (4)	“Antes de dormir apanham muita comida.” (C, 6 anos) “Não gostam de companhia.” (C, 6 anos) “Escondem-se para os caçadores não os encontrarem.” (Le, 4 anos)
Crianças L (6) e J (6)	“Os ursos pardos vivem na Rússia, na floresta.” (Lu, 6 anos)
Crianças L (5) e E (6)	“Os ursos comem mel, bagas e erva.” (L, 5 anos) “Também comem mel.” (E, 6 anos) “Têm os dentes afiados.” (L, 5 anos)
Crianças AC (6), M (3) e T (4)	“Este livro só fala do urso panda.” (AC, 6 anos) “Come folhas de bambu e pesa 100 kg.” (T, 4 anos)
Crianças M (5), M (4) e D (5)	“Os ursos pardos nascem nas tocas durante o inverno.” (M, 5 anos)



Figura 9 - As crianças E (6) e L (6) a apresentarem a sua pesquisa.



Figura 10 - As crianças L (5) e D (4) a apresentarem a sua pesquisa.



Figura 11 - As crianças M (4), M (5) e D (5) a apresentarem a sua pesquisa.

Através da comunicação, o grupo conversava sobre conceitos relacionados com os ursos pardos e as suas características proporcionando diversas aprendizagens adquirindo, assim, conhecimento em conjunto com os colegas, numa aprendizagem cooperativa.

Relativamente a outras propostas educativas, no decorrer das seis semanas em que se desenvolveu o projeto, eu e o meu colega de prática tentámos proporcionar às crianças propostas educativas que fossem ao encontro dos seus interesses e motivações, de forma a realizarem aprendizagens, promovendo a aquisição de conhecimentos.

De seguida apresentam-se algumas propostas educativas realizadas pelas crianças, fazendo uma breve descrição das mesmas, bem como as aprendizagens que as crianças foram adquirindo no decorrer da implementação do projeto. Selecionei estas proposta pois foram as mais significativas para mim e onde me parece que as crianças adquiriram bastantes conhecimentos e aprendizagens acerca das questões que queriam dar resposta.

PROPOSTA EDUCATIVA: VISUALIZAÇÃO DO VÍDEO “OS URSOS”

No dia 21 de maio, as crianças deslocaram-se para a biblioteca da instituição para visualizarem um filme da coleção O Mundo Maravilhoso dos Animais intitulado “Os ursos” (Figuras 12 e 13). Este vídeo não falava apenas dos ursos pardos, fazia referência à existência de outros ursos como sendo os primos do urso pardo. Durante o visionamento do filme foi-se explorando com as crianças o que estavam a observar com o objetivo de relembrar e mobilizar as suas aprendizagens. Para além de ser explicativo, o filme era interativo pois no decorrer do mesmo eram colocadas algumas questões sobre o que viram. Na exploração do filme as crianças revelaram conhecimentos sobre os conceitos abordados no mesmo como, por exemplo, o que é um omnívoro e o que

quer dizer hibernar como podemos observar nas frases seguintes: “*O urso beijudo leva os seus filhotes às costas.*” (C, 6); “*As pegadas são diferentes [comparando pegadas de 3 ursos diferentes].*” (J, 6); “*O urso beijudo papava formigas.*” (D, 4); “*Os ursos são diferentes.*” (T, 4); “*O urso pardo come peixe.*” (L, 6); “*O urso [pardo] come fruta.*” (F, 3); “*O urso [pardo] hiberna no inverno.*” (T, 4); “*No inverno o urso [pardo] está na sua toca.*” (M, 4); “*Está na neve o urso polar.*” (ML, 4); “*O urso [pardo] tem um primo beijudo.*” (M, 4). Todas as afirmações feitas indicam que as crianças realizaram observações do filme, tentando recolher informações relevantes e pertinentes.

Competências: Com a realização desta proposta educativa as crianças encontraram algumas respostas relacionadas com a questão de investigação. No que respeita à área de formação pessoal e social, as crianças esperaram pela sua vez para partilhar o que tinham aprendido com o vídeo. Na área do conhecimento do mundo, as crianças foram descobrindo aspetos da morfologia do urso pardo e da sua alimentação. Relativamente à área de expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças expressaram oralmente aquilo que observaram no vídeo; no domínio da matemática, as crianças desenvolveram a sua capacidade de contagem, contando o número de patas dos ursos.



Figura 12 - As crianças a visualizarem o vídeo “Os ursos”.



Figura 13 - Capa do vídeo.

PROPOSTA EDUCATIVA: BREVE EXPLORAÇÃO DO MAPA MUNDO E DO MAPA DE PORTUGAL

No dia 2 de junho, de modo a dar resposta à questão “Onde vive o urso pardo?” as crianças exploraram o Mapa Mundo (Figura 14) e o Mapa de Portugal, conhecendo assim os continentes onde vivem ursos pardos em estado selvagem e em Portugal onde,

possivelmente viveram ursos pardos. Antes da proposta educativa, as crianças visualizaram pequenos vídeos sobre os ursos pardos, onde também se referiam locais onde vive o urso pardo. Assim, esta atividade iniciou-se com uma conversa em grande grupo sobre os locais onde habita o urso pardo que ouviram nos vídeos. Mostrou-se às crianças os continentes falados nos vídeos, de modo a que as crianças pudessem conhecer onde ficam os continentes falados no vídeo, ou seja, a Europa, Ásia e América do Norte. Para além disso, mostrou-se às crianças o mapa de Portugal onde ficaram a conhecer possíveis locais onde já viveram ursos pardos.



Figura 14 - Crianças a explorarem o mapa-mundo.

Competências: Na área do conhecimento do mundo, as crianças identificaram os diferentes continentes e as diferentes regiões de Portugal onde habita o urso pardo. Na área de expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças expandiram o seu vocabulário e formularam frases para comunicar o que tinham descoberto.

PROPOSTA EDUCATIVA: ELABORAÇÃO DE DOIS CARTAZES

No dia 2 de junho, em pequenos grupos, as crianças exploraram a informação que trouxeram de casa, de forma a responder às questões “Onde vive o urso pardo?” e “O que come o urso pardo?”. No dia 3 de junho dividiu-se o grupo de crianças em dois grupos e cada um elaborou um cartaz dando resposta a cada uma das questões. As crianças que elaboraram o cartaz com a questão “Onde vive o urso pardo?” recortaram a informação que dava resposta a esta questão e cada criança desenhou no cartaz o local onde vive o urso. O grupo que elaborou o cartaz com a questão “O que come o urso pardo?” recortou a informação que dava resposta a esta questão e desenhou no cartaz o que o urso come. As crianças mais novas recortaram alimentos que o urso come de algumas revistas (Figuras 15 a 17).

Competências: Na área de expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças expandiram o seu vocabulário, selecionaram a informação necessária para a construção do mesmo, contactaram com o código escrito e foram desenvolvendo a compreensão da função da escrita (contém mensagens) e foram desenvolvendo a consciência gráfica. Na área de expressão e comunicação, no domínio motor, na construção dos cartazes as crianças foram desenvolvendo a motricidade fina e habilidades perceptivo-visuais (orientação espacial, discriminação visual e coordenação óculo-manual). Na área de formação pessoal e social, as crianças foram desenvolvendo capacidades de interação entre pares, partilharam as suas descobertas e conhecimentos sobre as respostas às questões; respeitaram a sua vez de falar e ouviram o outro; negociaram e tomaram decisões sobre o que colocar no cartaz e que iria escrever o título no mesmo. Na área da expressão e comunicação no domínio da expressão plástica, as crianças foram desenvolvendo a criatividade ao pintarem nos cartazes.



Figura 15 - Crianças a elaborarem o cartaz "Onde vive?".



Figura 16 - Crianças a elaborarem o cartaz "O que come?".



Figura 17 - Cartazes elaborados.

PROPOSTA EDUCATIVA: CONSTRUÇÃO DE UMA TOCA A TRÊS DIMENSÕES

Esta atividade foi realizada devido a uma sugestão dada por uma criança que queria “*Transformar a sala na casa do urso.*” (L, 4 anos). Essa sugestão foi dada no momento da conversa sobre possíveis atividades a realizar. Dado que não houve tempo para remodelar a sala completa e transformá-la numa toca, conversou-se sobre o modo como se iria construir a toca, na qual as crianças participaram expressando oralmente as suas ideias.

No dia 3 de junho, as crianças transformaram a área da casinha na toca do urso. As crianças retiraram todos os móveis que estavam na área da casinha, pensaram como poderiam fazer a toca e o que lá colocar (Figuras 18 a 20).

Competências: Na área de formação pessoal e social, as crianças foram desenvolvendo a autonomia; tomaram decisões; interagiram com os seus pares; entreajudaram-se na construção da toca e trabalharam em grupo, auxiliando-se entre si. Na área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças desenvolveram o seu vocabulário; elaboraram frases para partilhar as suas ideias e tomadas de decisões; expressaram as suas ideias. No domínio da matemática tiveram contacto com a noção de espaço e mediram-no com instrumentos de medida não padronizados. Na área de conhecimento do mundo, as crianças utilizaram conhecimentos prévios e colocaram-nos em prática na construção da toca.



Figura 18 – As crianças a construírem a toca.

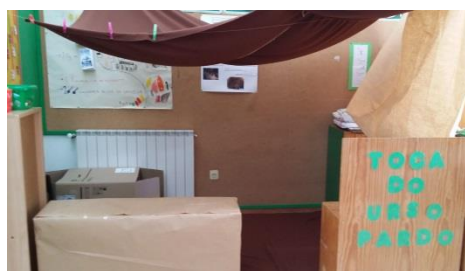


Figura 19 - A toca quase terminada.



Figura 20 - As crianças na toca.

PROPOSTA EDUCATIVA: VISITA AO ECOPARQUE SENSORIAL DA PIA DO URSO

No dia 9 de junho as crianças deslocaram-se ao EcoParque Sensorial da Pia do Urso de modo a que tivessem oportunidade de contactar com um possível local de passagem do urso pardo.

Ao longo da visita, as crianças contactaram com uma paisagem natural e com um ecoparque sensorial destinado a invisuais. Para além disso, tiveram a oportunidade de

realizar um percurso composto por diversas estações interativas e lúdicas, onde também observaram diversas pias onde, antigamente, os ursos bebiam água (Figuras 21 a 23). No decorrer da visita, as crianças iam fazendo observações sobre o que estavam a ver, revelando algumas evidências: “Vi um urso e muitas pias.” (M, 5); “Os ursos não podiam beber nas pias fundas porque caiam.” (Le, 6); “A roda da água roda com a força da água.” (M, 4).

Competências: Na área de formação pessoal e social, as crianças estiveram num espaço diferente do espaço da sala, comportando-se com outras regras e contactando com outras pessoas. Na área de expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças expressaram o que observaram, desenvolveram o seu vocabulário; elaboraram frases para partilhar as suas ideias e tomadas de decisões. Na área do conhecimento do mundo, as crianças tiveram contacto com um espaço diferente do habitual, utilizaram o processo científico observação como meio de adquirir conhecimentos.



Figura 21 - As crianças na chegada ao Eco Parque Sensorial da Pia do Urso.



Figura 22 - As crianças a explorarem o percurso.



Figura 23 - As crianças na estação da Pia do Urso.

2.2.6. FASE IV – AVALIAÇÃO/DIVULGAÇÃO DO PROJETO

Esta fase da metodologia de trabalho de projeto diz respeito ao culminar de todas as aprendizagens que foram sendo adquiridas pelas crianças no desenrolar do projeto. Para

LeeKeenan e Nimmo (1999, p. 257), esta última fase do projeto “é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e aprendido pelo grupo durante o curso deste projeto”. Na conversa inicial com as crianças sobre o que gostariam de realizar no âmbito do projeto surgiram respostas como “*Podíamos fazer uma carta em forma de urso*”. (L, 5), “*Podíamos fazer um urso na porta.*” (L, 6) e “*Podíamos fazer um convite para as outras salas virem ver.*” (L, 5). A divulgação do projeto foi realizada no dia 17 de junho e decidiu-se organizar uma exposição sobre o urso pardo. Na semana anterior conversou-se com as crianças acerca dos trabalhos que gostariam de apresentar na exposição e também sobre as tarefas necessárias para a divulgação do projeto. Desta forma, as crianças realizaram um convite em forma de urso para as outras duas salas de Jardim de Infância, para a coordenadora da instituição e para o professor supervisor. Também os pais foram convidados a visitar a exposição (Figura 24).



Figura 24 - Os convites elaborados pelas crianças.

As crianças construíram ainda uma floresta e um urso pardo para colocar na porta da sala e pintaram-no. Ao longo deste tempo, as crianças mostraram-se entusiasmadas, envolvendo-se facilmente na preparação da exposição (Figura 25).



Figura 25 - A porta da sala.

A divulgação do projeto concretizou-se através de uma exposição, onde se deu a conhecer aos familiares e aos colegas das restantes salas todos os trabalhos desenvolvidos. Assim, construíram-se diversas estações pelas quais os convidados teriam de passar no percurso da exposição (Figura 26). Desta forma, todos os convidados tiveram oportunidade de visitar a exposição da qual fazia parte a toca construída pelas crianças. (Figuras 27 a 28).

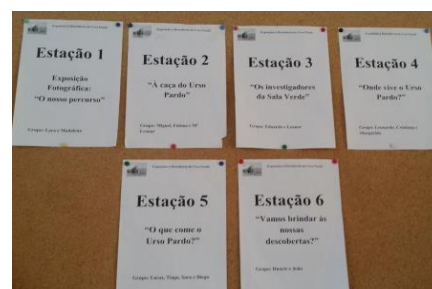


Figura 26 - As estações da exposição.



Figura 27 - Apresentação das fotografias da visita ao Eco Parque Sensorial da Pia do Urso.



Figura 28 - Apresentação e exploração dos livros pesquisados.



Figura 29 - As crianças convidadas a explorarem a toca.

Relativamente à avaliação do projeto, esta foi realizada em grande grupo respondendo às perguntas “*O que gostaram mais de fazer?*” (Quadro 8.), “*O que gostaram menos de fazer?*” (Quadro 9.) e “*O que gostariam de ter feito?*” (Quadro 10.). Para além disso, é importante salientar que a avaliação também foi feita no decorrer do projeto, ou seja, no final de cada atividade refletia-se acerca das aprendizagens realizadas bem como da motivação das crianças.

Quadro 8 - O que mais gostaram de fazer.

O que gostaram mais de fazer
“Gostei mais de apresentar.” (C,6)
“Apresentar aos pais e às mães.” (D, 5)
“Gostei da exposição e dos pais e meninas virem cá.” (M, 5)
“Gostei da Pia do Urso.” (M, 4)
“Gostei da Pia do Urso e da estação dos dinossauros.” (D,4)
“Gostei de dar doces aos meninos.” (J, 6)
“Gostei de dizer as coisas aos meninos que vieram cá e gostei de dizer da Pia do Urso.” (M, 3)
“Gostei que o urso veio cá.” (L,4)
“Gostei de ver o filme.” (E,6)
“Gostei de ir à Pia do Urso.” (L, 5)
“Gostei da exposição e também da parte das gomas.” (T, 4)
“Gostei de tudo e de ir à Pia do Urso.” (ML, 4)
“Gostei de todos os sítios e ir à Pia do Urso.” (L, 6)
“Gostei de ir à Pia do Urso e de tudo.” (F, 3)

Os dados do Quadro 8. mostram que as atividades que as crianças mais gostaram de fazer foram a visita ao EcoParque Sensorial da Pia do Urso e a exposição. Depois da visita, as crianças faziam referência ao que lá vivenciaram praticamente todos os dias e pediam para ver as fotografias.

Quadro 9 - O que menos gostaram de fazer.

O que menos gostaram de fazer
“Não gostei de fazer a toca.” (ML, 3) “Não gostei nada de menos.” (C, 6) “Estava cansado de andar sempre a mexer no computador [referindo-se ao dia da divulgação].” (M,5)

Os dados do Quadro 9. apresentam as ideias das crianças daquilo que menos apreciaram fazer ao longo do projeto. Ao responder a esta questão as crianças ficavam um pouco hesitantes e a maioria das mesmas responderam “*Gostei de tudo*” ou “*Gostei de fazer tudo*”, o que é bastante gratificante uma vez que depois de algumas semanas a trabalhar neste projeto é importante sentir que as crianças o realizaram com gosto, usufruindo de momentos de prazer.

Quadro 10 - O que gostariam de ter feito.

O que gostariam de ter feito
“Podíamos ter feito o fato do urso.” (C, 6) “Colar ursos na parede.” (M,4) “Colocar patas na sala.” (M, 5) “Podíamos ter feito um álbum de todo o processo.” (adulto)

Os dados do Quadro 10. mostram o que as crianças gostariam de ter feito e não fizeram. Por exemplo, a criança M (5 anos) referiu que gostava de “colocar patas na sala” o que poderia ter sido realizado, dado que foram colocadas patas de urso no corredor para ensinar o caminho aos convidados.

A fase IV foi bastante relevante pois as crianças tiveram oportunidade de apresentar todo o trabalho realizado ao longo do projeto, avaliá-lo e refletir sobre o mesmo. Assim, as crianças puderam “socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos, 1997, p.143).

2.2.7. CONCLUSÕES DO PROJETO

Refletindo sobre todo o trabalho realizado em contexto de Jardim de Infância alusivo ao projeto “À descoberta do urso pardo”, considero que adquiri uma vasta experiência de aprendizagens, tanto a nível pessoal como profissional. Com a metodologia de trabalho de projeto aprendi a importância de valorizar as crianças e dar-lhe voz ativa para se envolverem, tomarem decisões, fazerem escolhas, partilharem ideias, refletirem em conjunto e vivenciarem momentos de aprendizagem significativa. É importante que o educador tenha em conta os interesses das crianças, proporcionando um ensino-aprendizagem de qualidade e significativo para cada criança. Desta forma, o educador deve tornar-se um “co-construtor de conhecimentos num processo de interação com os outros” (Vasconcelos, 1997, p. 132).

Em relação às aprendizagens realizadas pelas crianças, considero que o projeto “À descoberta do urso pardo” foi uma mais-valia para o seu desenvolvimento. Apesar de nem sempre ser possível, houve uma tentativa de proporcionar propostas educativas onde abarcassem todas as áreas de conteúdo. Para além disso, considero que a visita ao EcoParque Sensorial da Pia do Urso foi uma mais-valia, pois motivou as crianças para o desencadear do projeto, auxiliando-as na promoção de múltiplas aprendizagens e promovendo o contacto com o real e com o mundo que as rodeia. É importante referir que também se procurou que o contacto com o real não interferisse com a imaginação das crianças, ou seja, na construção da toca, tentou-se respeitar a sua imaginação, dando-lhe asas para criarem personagens e desenvolverem as suas aprendizagens pois “a fantasia das crianças permite-lhes o acesso a ‘realidades’ que não se limita ao mundo próximo” (Ministério da Educação, 1997, p.80). Assim, quanto às aprendizagens das crianças posso inferir que o desenvolvimento do projeto lhes proporcionou situações de aprendizagem nas diversas áreas de conteúdo das OCEPE (Ministério da Educação, 1997).

Relativamente às minhas aprendizagens enquanto mestranda aprendi que ao recorrer à metodologia de trabalho de projeto, as crianças assumem o papel principal, tornando-se sujeitos da ação, tendo o educador um papel de orientador e moderador do processo. Aprendi ainda que, para me tornar numa educadora com este papel, devo realizar um trabalho prévio de investigação, para conseguir auxiliar as crianças nas suas descobertas.

3. CONCLUSÃO PARTE II

Com a realização da segunda parte do relatório dou por terminada a minha caminhada enquanto mestranda. As aprendizagens foram inúmeras no contexto de Jardim de Infância, o que contribuiu em muito para o meu crescimento enquanto futura profissional de educação.

Senti que evolui bastante na realização das reflexões e compreendi melhor a sua importância para o meu futuro enquanto educadora de infância.

Para além disso, a metodologia de trabalho de projeto contribuiu para eu perceber a importância de uma “pedagogia-em-participação” onde é fundamental que existam momentos onde as crianças tenham uma participação ativa, escutando-se entre si. Ao participarem neste tipo de metodologia, as crianças vão conversando acerca do que foi feito e do que ainda se pode fazer (Oliveira-Formosinho, 2007).

Depois de ter realizado o trabalho por projeto, considero que esta metodologia pode trazer diversas vantagens, não apenas para as crianças mas também para o educador, uma vez que a metodologia de trabalho de projeto potencia a autonomia da criança, dando-lhe um papel ativo. Para além disso, considero que a metodologia de trabalho de projeto potencia a criação de laços mais fortes entre criança-adulto, uma vez que as crianças percebem que estão a ser escutadas e que a sua opinião é valorizada. Ao mesmo tempo, o trabalho por projeto potencia o desenvolvimento de diversas aprendizagens como, por exemplo, a aquisição de novos conceitos, o desenvolvimento da capacidade de comunicação e discussão de ideias. Desta forma, todas estas aprendizagens são fundamentais no processo de desenvolvimento da criança que deve ser um processo rico em experiências que contribuam para o seu desenvolvimento global e harmonioso.

CONCLUSÃO GERAL

Fazendo um balanço de todo o trabalho realizado no âmbito das Práticas Pedagógicas nos contextos de Creche e de Jardim de Infância, sinto que cresci bastante enquanto pessoa e enquanto futura educadora.

No decorrer deste meu percurso saliento a reflexão como o papel fundamental para o meu caminho de aprendizagem. A reflexão tanto no contexto de Creche como no contexto de Jardim de Infância, fez-me pensar sobre as minhas atuações, reformular a minha prática e fazer as planificações tendo em conta as reflexões realizadas anteriormente. Durante o presente relatório procurei refletir e partilhar algumas dificuldades e aprendizagens vivenciadas por mim nos dois contextos de prática.

Também o ensaio investigativo realizado em contexto de Creche foi essencial para o meu desenvolvimento enquanto futura profissional de educação pois, através do mesmo percebi a importância do momento da sesta como um momento de descanso e cabe ao adulto proporcionar todas as condições essenciais para que esse momento ocorra de forma harmoniosa para todas as crianças.

Enquanto futura educadora aprendi a importância dos momentos da rotina diária do grupo e/ou de brincadeira livre e que os devo valorizar de modo a proporcionar o desenvolvimento cognitivo das crianças. Desta forma, considero importante que um educador crie situações onde as crianças tenham a oportunidade de se desenvolver e, em simultâneo, de realizar aprendizagens significativas e, para isso, é relevante que exista uma intencionalidade por parte do educador.

No contexto de Jardim de Infância, saliento a importância de realizar em conjunto com as crianças um trabalho de projeto onde aprendi a dar importância à voz das crianças, escutá-las e valorizá-las como seres com conhecimentos e capazes de opinar (Oliveira-Formosinho 2007).

Refletindo sobre esta caminhada reconheço que ainda há muito para investir e melhorar como por exemplo, a questão da avaliação, dado que nem sempre consegui retirar o essencial dos dados que fui recolhendo ao longo das práticas pedagógicas, uma vez que considero fundamental que o educador olhe para a avaliação como um meio que auxilia a superação das dificuldades das crianças e não como um fim que julga as capacidades

das mesmas. Pretendo adotar uma pedagogia participativa onde a criança tem a oportunidade de questionar, planejar, investigar, experimentar, experienciar, trabalhar individualmente e/ou em pequeno e grande grupo. Para além disso, pretendo ser uma educadora reflexiva capaz de pensar criticamente sobre a minha prática, refletir sobre as minhas atitudes e ações.

Considero importante ser uma educadora investigadora, capaz de investigar as minhas práticas educativas dado que, o ensaio investigativo fez-me ver que fazer uma investigação deve também ser uma das dimensões do educador de infância. Assim, enquanto futura educadora mas também investigadora, pretendo pesquisar e manter-me informada de modo a auxiliar as crianças nas suas aprendizagens.

Desta forma, considero que todo o meu percurso enquanto mestranda foi um caminho de múltiplas aprendizagens servindo como uma enorme bagagem para o meu desenvolvimento profissional. Pretendo continuar a trabalhar no sentido de desenvolver as minhas competências profissionais, com o objetivo de proporcionar às crianças com as quais vou trabalhar, um ensino e aprendizagem significativos. Desta forma, pretendo continuar a investigar de modo a aprender e a conhecer cada vez mais.

De um modo geral, o presente relatório aborda um pouco das minhas aprendizagens e vivências realizadas e adquiridas no decorrer deste percurso que serviu de base para a construção da minha identidade profissional, onde aprendi a olhar e a escutar as crianças de um modo diferente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alava, M., & Palacios, P. (1993). *Será feliz uma criança no infantário?* Porto: Porto Editora.
- Amaral, M.; Moreira, M. & Ribeiro, D. (2005). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In Alarcão, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 91-122). Porto: Porto Editora.
- Avô, A. (1998). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Ballenger, L. (2002). *Ursus arctos*. Obtido a 13 de agosto de 2014 de Animal Diversity Web: http://animaldiversity.ummz.umich.edu/accounts/Ursus_arctos/.
- Brazelton, T., & Sparrow, J. (2009). *O Método Brazelton - A criança e o sono* (5.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Borràs, L. (2002). *Manual da Educação Infantil: O educando. A escola*. Amadora: Marina Editores.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, L., & Ricardo, M. (2003). *Gerir o Trabalho de Projeto - guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- Castro, M. (2004). *Cantando para Adormecer*. Obtido a 24 de maio de 2014, de Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3155/1/ART_MariaCastro_2004.pdf.
- Coelho, S. (2009). *Sono-vigília na infância: conhecimentos dos educadores*. Obtido a 23 de julho de 2014, de Repositório Institucional da Universidade de Aveiro: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1048/1/2010000223.pdf>.
- Cordeiro, M. (2008). *O grande livro do bebé - o 1.º ano de vida* (3.^a ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.

- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança - Do 1 aos 5 anos* (6ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Cordeiro, M. (2014). *Dormir Tranquilo* (3ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Costa, C.; Rocha, G. & Acúrcio, M. (2005). *A Entrevista*. Obtido a 2 de setembro de 2014, de Repositório da Universidade de Lisboa: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/entrevistat2.pdf>.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2.ªed.) Coimbra: Almedina.
- Delmine, R., & Vermeulen, S. (2001). *O Desenvolvimento Psicológico da Criança*. Porto: Asa Editores.
- Dias, M. (2009). *O Vocabulário do desenho de investigação - a lógica do processo em Ciências Sociais*. (1.ªed.)Viseu: PsicoSoma.
- Dias, M. (2009a). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA.
- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular “Avaliação na Educação Pré-Escolar” de 11 de abril (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011).
- Didonet, V. (2001). *Creche: a que veio...para onde vai...* Em Aberto, v. 18, n.º 73, p. 25. Brasília.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: a Abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Estivill, E. (2012). *Método Estivill - Guia Rápido para ensinar as crianças a dormir* (4ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Estivill, E., & béjar, S. (2000). *Dorme, meu menino - Como solucionar os problemas do sono infantil* (1.ª ed.). Lisboa: Temas e Debates - Actividades Editoriais, Lda.
- Falco, F. (2009). *A importância do espaço na educação infantil*. Obtido a 19 de julho de 2014, de Instituição Educacional Vera Cruz:

http://veracruz.edu.br/cevec_informa/06_2009/doc/monografia_fernanda_%20de_%20falco.pdf.

Ferreira, D. (2002). *A Importância da Música na Educação Infantil*. Obtido a 1 de julho de 2014, de Repositório da Universidade de Cândido Mendes: <http://www.avm.edu.br/monopdf/6/DANIELLE%20FERREIRA.pdf>.

Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In J. Oliveira-Formosinho, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação* (pp. 55-77). Porto: Porto Editora.

Gauthier, B. (2003). *Investigação Social da problemática à colheita de dados*. (3.ªed.) Lisboa: Lusociência.

Godinho, J. (2013). *Educação de Infância: Aprendizagens conjuntas em contexto de creche e de jardim de infância*. Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar: IPL.

Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto da Segurança Social. (2013). *Guia Prático – Constituição de Instituições Particulares de Solidariedade Social*. Obtido a 14 de abril de 2014, de segurança social: http://www4.seg-social.pt/documents/10152/15030/constituicao_ipss.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - DEB.

LeeKeenan, D. & Nimmo, J. (1999). *Conexões – uso da abordagem de projeto com crianças de 2 e 3 anos em uma Escola- Laboratório Universitária*. In Edwards, C. , Gandini, L. & Forman, G. *As cem linguagens da criança* (pp. 252-268). Porto Alegre: ARTMED.

- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. Diário da República n.º34 – I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lézine, I. (1982). *Psicopedagogia da primeira infância*(2ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Lima, A. & Bhering, E. (2006). *Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento*. Obtido a 15 de abril de 2014, de scielo: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0436129.pdf>.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *A Metodologia de Trabalho de Projecto*. Lisboa: Areal Editores.
- Mateus, M. (2011). *Metodologia de Trabalho de Projeto: nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais* . Obtido a 10 de abril de 2014, de EDUSER:revista de educação, Vol.3 (2): <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/76/50>.
- McLellan, B., Servheen, C., & Huber, D. (2008). *Ursus arctos*. Obtido a 30 de julho de 2014 de Red List of Threatened Species: <http://www.iucnredlist.org/details/41688/0>.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DEB/NEP.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DEB/NEP.
- Monteiro, M. (2007). *A Metodologia de Trabalho de Projeto*. Obtido a 10 de abril de 2014, de cienciahoje: <http://www.cienciahoje.pt/35123>.
- Neto, A. (2004). *Motivação Infantil: sua importância para a vida adulta*. Obtido a 19 de julho de 2014, de portal dos psicólogos: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?codigo=AOP0023&area=d3.
- Neves, M. I., Pinho, R., Pinheiro, A., Santos, V., Oliveira, C., & Marques, M. (Novembro de 2007). *O Educador como prático reflexivo*. Obtido a 3 de

Fevereiro de 2014, de ESE de Paula Frassinetti:
<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/122>.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Ongaro, C., Silva, C., & Ricci, S. (2014). *A Importância da Música na Aprendizagem*. Obtido a 1 de julho de 2014, de Meloteca:
<http://www.meloteca.com/musicoterapia2014/a-importancia-da-musica-na-aprendizagem.pdf>.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. (8.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2000). *Educação de Bebés em Creche- Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas*. In Vasconcelos, T. (Dir). *Infância e Educação – Investigação e Práticas* (pp. 85 - 106). Revista GEDEI 1. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2003). *Crianças, famílias e creches uma abordagem ecológica da adaptação do bebê à creche*. Lisboa: Porto Editora.

Portugal, G. (2011). *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: CNE.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e ação do professor*. Porto: Porto Editora.

Ponte, J. (2006). *Estudos de Caso em Educação Matemática*. Obtido a 17 de abril de 2014, de repositório da Universidade de Lisboa:

[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte\(BOLEMA-Estudo%20de%20caso\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte(BOLEMA-Estudo%20de%20caso).pdf).

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*.(5.ªed.) Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá, E. (2013). *Dorme, bebé* (1ª ed.). Lisboa: D. Quixote.
- Santos, L. (2010). Editorial. *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa: APEI, n.º 91, p.3.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel – edições técnicas.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1997). Das perplexidades em torno de um hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projeto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In: Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 125-158). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens/Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural - Notas de Antropologia da Educação*. Porto e Leiria: CIID e IPL.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

ANEXO 1 – DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Desenvolvimento

Desenvolvimento Global

Embora o desenvolvimento aconteça ao longo da vida, é durante a infância e a adolescência que ocorrem a maior parte das alterações físicas e psicológicas. A primeira infância é uma etapa que se inicia desde “o nascimento até aos três anos” e é nesta fase, que o desenvolvimento das habilidades motoras é rápido, a capacidade de lembrar e aprender está patente, assim como a fala e a compreensão se expandem rapidamente (Olds & Papalia, 2000).

O desenvolvimento é global, pois as modificações de qualquer componente implicam mudanças em todas as outras componentes. Por outro lado é integrativo dado que as aquisições anteriores são incorporadas nas fases seguintes. O desenvolvimento implica uma adaptação progressiva do ser humano ao meio social e natural. Assim, trata-se de um processo complexo onde interagem diversas componentes do ser humano: motor, cognitivo e social (Olds & Papalia, 2000).

Desenvolvimento Motor

As capacidades motoras básicas como gatinhar, andar e agarrar não necessitam de ser ensinadas ao bebé. Ele precisa somente da liberdade de um espaço amplo para se movimentar descobrindo o que é capaz ou não de realizar. À medida que o corpo da criança vai crescendo, começa a atingir diversos marcos no desenvolvimento motor. Mas nem todos atingem uma etapa específica num determinado momento. As crianças começam a andar seguradas à mobília ou a outros objetos por volta dos 12 meses. Entre os 15 e os 18 meses, diversas crianças conseguem transportar objetos enquanto andam, mesmo que ainda não tenham controlo dos seus movimentos. Entre os 18 e os 24 meses, a maioria das crianças estão aptas para transportar objetos enquanto caminham, embora não tenham um controlo suficiente dos seus movimentos para conseguirem parar repentinamente e recomeçarem a andar. Depois dos 24 meses, a maior parte das

crianças desenvolve uma coordenação e um controlo maior, aprendendo a subir escadas com um pé de cada vez, por exemplo (Feldman, Olds, & Papalia,2001).

Desenvolvimento Cognitivo

Abrangendo uma panóplia de medidas cognitivas, as crianças que frequentam creches apresentam melhores resultados, se não superiores, aquelas crianças que não frequentam a creche. Segundo Aureli e Colecchia (1996), citado por Feldman, Olds, & Papalia(2001), as crianças que frequentam a creche envolvem-se mais em atividades de jogo simbólico mais complexo a pares, do que aqueles que não frequentam a creche. *Revelam melhor coordenação óculo-manual e competências de linguagem, a ter um jogo mais criativo, a conhecer mais acerca do mundo físico e a contar e a medir melhor* (Feldman, Olds, & Papalia, 2001, p.269).

- **Desenvolvimento da linguagem**

Um dos aspetos do desenvolvimento cognitivo é a linguagem, é um elemento crucial, pois é através da *linguagem que a crianças conhece as palavras, podendo usá-las para caracterizar objectos e acções*(Feldman, Olds, & Papalia, 2001, p.215).A criança utiliza, também, a linguagem para comunicar as suas ideias, sensibilidades e carências. O desenvolvimento da linguagem ilustra a conexão entre vários aspetos do desenvolvimento motor, cognitivo e social (Feldman, Olds, & Papalia,2001).

As crianças antes de pronunciarem as suas primeiras palavras produzem sons, o chamado discurso pré-linguístico (Feldman, Olds, & Papalia, 2001, p.215), iniciado com o choro e depois contendo o arrulhar e o tagarelar. O carácter emocional aumenta progressivamente, à medida que as crianças avançam para a imitação ocasional e mais tarde, para a imitação intencional. Entre os dez e os dezoito meses (dependendo do ritmo de cada criança), a maior parte das crianças começam a falar. Quando chega aos 12 meses conhece cerca de seis palavras, com 24 meses pode conhecer até quatrocentas palavras, e com 36 meses pode expressar múltiplas ideias, em frases complexas (Feldman, Olds, & Papalia, 2001).

- **Desenvolvimento da autonomia**

À medida que as crianças se vão desenvolvendo a todos os níveis quer seja física, cognitiva, emocional ou socialmente, começam a desejar a independência das figuras

parentais, ou adultos aos quais estejam ligados. Segundo a teoria de Erikson, no período entre os 18 meses e os 3 anos ocorre a segunda crise de desenvolvimento, designada de autonomia versus vergonha e dúvida. Durante esta crise, as crianças obtêm uma harmonia entre a autodeterminação e o controlo praticado pelos outros. Ou seja, *a “virtude” que emerge durante este estágio é a vontade. O treino do controlo esfinteriano é um passo importante no sentido da autonomia e do auto controlo. A linguagem também o é. À medida que as crianças são mais capazes de fazer compreender os seus desejos, tornam-se mais poderosas e independentes* (Feldman, Olds, & Papalia, 2001, p.258). A dúvida e a vergonha também estão presentes. A dúvida existe para que a criança perceba aquilo que ainda não está preparada para fazer e a vergonha para que a criança possa viver segundo determinadas regras. Aos dois anos é quando se dá a manifestação da autonomia das crianças. Nesta idade a criança é conduzida a tomar decisões e a ter as suas próprias preferências e ideias (Feldman, Olds, & Papalia, 2001).

A Aprendizagem

A aprendizagem pode definir-se *como a modificação ou alteração relativamente estável do comportamento ou do conhecimento que resulta da experiência, do exercício, treino ou estudo* (Monteiro & Pereira, 2004, p.169). A aprendizagem é um processo multifacetado e complexo, que depende de diversos fatores, como por exemplo, inteligência, motivação, fatores sociais e experiência anterior (Monteiro & Pereira, 2004). Estes fatores, de um modo integrado e interativo, tratam-se de fatores primordiais de uma boa aprendizagem. Existe uma relação direta entre inteligência e aprendizagem, pois uma criança com mais capacidades intelectuais aprenderá mais facilmente. A motivação, por sua vez, desempenha um papel fundamental na aprendizagem, já que o desejo de aprender é um fator decisivo, pois o indivíduo tem um papel ativo no processo de aprendizagem. No que diz respeito aos fatores sociais, segundo Piaget, um meio físico e social estimulante é um fator do desenvolvimento cognitivo. O nível sociocultural da família desempenha um papel fundamental, bem como as expectativas que a família espera da criança. A experiência anterior, condiciona as novas aprendizagens de forma positiva ou negativa, ou seja, um sujeito aprende uma atividade ou um assunto, influenciando a aprendizagem no mesmo âmbito ou âmbitos afins (Monteiro & Pereira, 2004).

A criança de 2 anos de idade

As crianças com 2 anos de idade, já não estão restritas ao seu meio sensorial, devido ao aumento da capacidade de reter imagens e associá-las às palavras. Desta forma, é notório o desenvolvimento da linguagem, em que as canções, poemas, histórias e a comunicação oral assumem um papel determinante (Feldman, Olds, & Papalia, 2001).

O desenvolvimento sócio afetivo é adaptado, de modo definitivo, pelo seu património genético e pelo ambiente familiar, influenciando a vida da criança. Nesta fase é bastante importante colocar limites, sabendo proibir e permitir sem agressividade, já que a atividade motora destas crianças é muito agitada devido à sua energia infindável. A criança de 2 anos tem aversão a partilhar e a ceder objetos com os seus colegas. Ela está a afirmar o egocentrismo, sendo o seu comportamento individual. A maior parte das crianças encontra-se num monólogo coletivo, ou seja, a criança pode encontrar-se junto dos seus colegas, parecendo estar a brincar com eles mas, no entanto, a criança está a brincar sozinha. Por volta dos 2 anos e meio, a criança apresenta maior interesse por brincar sozinha ou até com outras crianças e torna-se mais independente em relação ao adulto. Contudo, a dependência e a independência ainda oscilam na criança devido, em grande parte, à sua necessidade e carinho que contrariamente, continua a exteriorizar-se. Deste modo, aparece um período de contraste refletido na alimentação e nas brincadeiras (Feldman, Olds, & Papalia, 2001).

As competências motoras conquistadas como, parar, arrancar, correr, e andar são movimentos geralmente, bem coordenados pelas crianças desta idade, significando um estímulo à sua independência. Nesta fase, a compreensão da criança do meio envolvente revela-se, particularmente, em situações de expectativa para o adulto, relacionada a uma observação de uma determinada situação (Feldman, Olds, & Papalia, 2001).

A criança demonstra capacidades motoras que lhe possibilitam transpor, trepar e subir obstáculos simples. Questiona e comenta tudo o que aprende ou vê, ampliando assim, a compreensão do que a rodeia e o seu vocabulário. Os sentimentos das crianças são expressos através de uma variedade de formas. Neste período, um comportamento indesejado em relação a outro colega poderá dever-se à incapacidade da criança gerir os seus sentimentos. No entanto, esta gestão apenas poderá ser solidificada e estimulada através da interação com o outro (Feldman, Olds, & Papalia, 2001).

Conclusão

Em conclusão, o desenvolvimento é uma fase onde ocorrem muitas transformações que estão interligadas a diversos níveis, como por exemplo, ao nível psicológico, cognitivo, motor, entre outros. O desenvolvimento desenrola-se ao longo da vida, sendo um processo complexo, global e integrado.

A aprendizagem é o suporte do comportamento humano, desempenhando um papel importante não só no desenvolvimento, como também no processo de adaptação ao meio. A aprendizagem é um processo complexo e multifacetado, que depende de diversos fatores.

Referências Bibliográficas

Olds, S., & Papalia, D. (2000). *Desenvolvimento Humano*. 7.ª edição, Artmed Editora.

Feldman, R., Olds, S., & Papalia, D. (2001). *O Mundo da Criança*. 8.ª edição, McGraw-Hill.

Monteiro, M., & Pereira, N. (2002). *Acesso ao ensino superior 2004 – Psicologia do 12º ano*. 1.ª edição, Porto Editora.

ANEXO 2 – 1ª REFLEXÃO EM CONTEXTO DE CRECHE – R1

Reflexão 1.ª semana de Prática de Ensino Supervisionada (Creche)

(23 a 25 de setembro de 2013)

A unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche iniciou-se com uma breve apresentação da mesma, seguindo-se a constituição de grupos de trabalho e terminando com o conhecimento das instituições cooperantes onde cada grupo irá estagiar. Neste início de ano letivo sinto-me um pouco nervosa e com algum receio de que, o facto de ter interrompido os estudos por um ano letivo, possa interferir tanto no grupo como no meu papel enquanto aluna de mestrado. Relativamente à formação do meu grupo, não foi difícil porque já conhecia o Márcio, pois estudámos juntos na licenciatura em Educação Básica, apesar de nunca termos trabalhado em conjunto. A instituição cooperante que nos foi sorteada foi o “Moinho de Vento”. Confesso que me sentia nervosa pois nunca tive contacto com a vertente creche. Na chegada à instituição fui muito bem recebida tanto pelas educadoras e auxiliares, como pelas crianças. Quando cheguei à sala onde vou estagiar (sala onde estão crianças de 2/3 anos) reparei que algumas crianças estranharam um pouco a nossa presença, o que é perfeitamente natural tendo em conta que somos pessoas estranhas na sua rotina, mas após uma breve apresentação, rapidamente nos receberam de forma calorosa e o facto de a educadora nos ter dado liberdade para logo no primeiro dia participar na rotina das crianças também ajudou à interação entre a criança e o estagiário. Tanto a educadora Cidália como a auxiliar nos receberam muito bem e nos colocaram à vontade e com disponibilidade para nos ajudar em tudo o que precisássemos. No período de almoço, a educadora Cidália mostrou-nos as instalações da instituição (creche, jardim de infância e ATL). A instituição transmitiu-me união, companheirismo e sobretudo amizade.

Nestas primeiras semanas de prática é fundamental a observação para conhecer o grupo de crianças e a sua rotina, bem como a sala e os materiais didáticos que nela se encontram. Para isso, no dia 25 de setembro deslocámo-nos à escola a fim de, em grupo, pensar nas metodologias e estratégias de observação e recolha de dados. Deste modo, a minha observação será maioritariamente uma observação direta - trata-se de um método baseado na observação visual (Quivy & Campenhoudt, 2008). “...os métodos de observação direta constituem os únicos métodos (...) que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem.” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.196). Para me

auxiliar na observação recorri a grelhas de observação elaboradas por mim e pelo meu colega de grupo.

Concluo que esta prática pedagógica é bastante importante para o meu futuro profissional pois, como já referi nunca estive em contacto com a vertente creche e espero, deste modo, conhecer as rotinas e as atividades que se podem realizar com crianças em idade de creche.

Referências Bibliográficas:

Quivy, R.& Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

ANEXO 3 – ENTREVISTAS REALIZADAS AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DAS QUATRO CRIANÇAS DO ENSAIO INVESTIGATIVO

Entrevista Mãe do Francisco

Estagiária (E) – Antes de começar gostaria de saber se posso gravar a entrevista, de modo a facilitar a sua transcrição.

Mãe do Francisco (MF) – Está bem.

E – Qual a rotina do seu filho antes de se ir deitar?

MF – Qual é a rotina? Então é assim, é beber um biberão de leite, depois vai escovar os dentinhos, fazer o xixi e depois é contar uma história, que é sempre a mesma história.

E – A que horas costuma deitar o seu filho?

MF – Nove e meia.

E – Quanto tempo demora a adormecer?

MF – Depende, vinte minutos, vinte e cinco, às vezes trinta, depende.

E – O seu filho tem dificuldades em adormecer?

MF – Não, até não.

E – O seu filho costuma dormir com objetos de conforto? Quais?

MF – Sim. É a chupeta e fralda de pano.

E – Já experimentou ou pensou em proporcionar-lhe um ambiente diferente na hora de dormir? Por exemplo, a música.

MF – Não, por acaso não.

E – A que horas acorda o seu filho, normalmente?

MF – Oito e um quarto.

E – Quantas horas é que o seu filho costuma dormir por noite?

MF – Onze, doze horas, depende... não, doze horas não mas onze horas sim.

E – O seu filho dorme a noite toda ou acorda com frequência?

MF – Depende... É assim, às vezes dorme a noite toda, outras vezes acorda uma vez. Às vezes tenho de me deitar ao pé dele ou traga-o para a minha cama, que também acontece. Não se deve... mas, pronto.

E – Dorme sozinho? Com irmãos? No quarto dos pais?

MF – No quarto dele, sozinho.

E – Ao fim de semana, o seu filho segue a rotina da creche?

MF – Sim, ele dorme a sesta. Não é ao meio dia e meia, uma hora mas, tipo, lá para as três horas, ele adormece. É um bocadinho mais tarde, mas também se levanta mais tarde. Nove e meia, dez horas, ao fim de semana, eu costumo sempre, sempre manter aquela rotina de dormir. Só que eles às vezes acordam nove e meia, dez horas.

E – É tudo, obrigada.

MF – Pronto... de nada.

Entrevista Mãe do Guilherme

Estagiária (E) – Antes de começar queria pedir-lhe se posso gravar a entrevista para que seja mais fácil para mim depois transcrever.

Mãe do Guilherme (MG) – Sim, sim.

E – Qual é a rotina do seu filho antes de se ir deitar?

MG – Antes de se ir deitar, não tem assim nenhuma rotina... normalmente janta, anda ali a brincar um bocadinho. Toma banho antes ou depois de jantar, não é linear todos os dias e depois vamos para a cama. Pronto não tem assim uma rotina padrão.

E – A que horas costuma deitar o seu filho?

MG – Tento deitá-lo entre as nove e meia, dez horas.

E – Quanto tempo demora a adormecer?

MG – Dez minutos. Depende se for mais cedo, se for muito cedo ele demora mais a adormecer, se for mais tarde é mais rápido mas, normalmente, dez minutos.

E – O seu filho tem dificuldades em adormecer?

MG – Não.

E – O seu filho costuma dormir com objetos de conforto? Quais?

MG – Sim. Costuma dormir com o doudou e às vezes com a chupeta. Já tinha deixado a chupeta mas agora para adormecer, põe-a na boca.

E – Já experimentou ou pensou em proporcionar-lhe um ambiente diferente antes de dormir?

MG – (Pensa um pouco) ...Já tentei ler uma história antes de dormir mas pronto, confesso que não faço isso todos os dias até porque acho que ele se perde um bocadinho ainda na história e, às vezes já é tão tarde que não há tempo. Pronto é só essa a alteração que eu às vezes tento fazer é ler uma história.

E – A que horas é que o seu filho acorda, normalmente?

MG – Normalmente é às nove, mas há dias excecionais, por exemplo, amanhã vai para casa da minha mãe porque estou a fazer noite e o Pedro entra às sete, então vai ter que se levantar às seis e meia da manhã. Pronto há exceções, não consigo dizer mas, normalmente, é às nove da manhã.

E – Quantas horas é que o seu filho dorme por noite?

MG - Mais ou menos dez horas.

E - Ele costuma dormir a noite toda ou acorda com frequência?

MG – Dorme a noite toda.

E – O seu filho dorme sozinho? Com irmãos? No quarto dos pais?

MG – Com os pais, na cama dos pais.

E – Ao fim de semana, o se filho segue a rotinada creche?

MG – Segue, segue a sesta. A sesta nem sempre. Ao domingo é mais crítico mas ao sábado sim e a hora de deitar mantém-se.

E - É tudo. Obrigada.

MG – De nada.

Entrevista Mãe da Luana

Estagiária (E) – Antes de começar gostaria de saber se posso gravar a entrevista, para facilitar a sua transcrição, posteriormente.

Mãe da Luana (ML) – Pois é mais fácil, eu sei, eu sei.

E – Qual é a rotina da sua filha antes de se ir deitar?

ML – Qual é a rotina que ela faz? Normalmente nós estamos ou a ver televisão ou alguma coisa, depois é lavar os dentinhos, fazer xixi, ponho a fraldinha para ela ir dormir e, depois é uma historinha e beijinho ao pai e à mamã e fica a dormir.

E – A sua filha costuma deitar-se por volta de que horas?

ML – Nove, nove e meia.

E – Quanto tempo é que a sua filha demora a adormecer?

ML – Pois isso não sei dizer o tempo preciso porque nós (pais) não ficamos lá...eu penso que mais ou menos, às vezes pode ser dez minutos, um quarto de hora mas, às vezes pode ir até à meia hora ... não faço ideia.

E – A sua filha tem dificuldades em adormecer?

ML – Penso que não... não se queixa connosco.

E – A sua filha costuma dormir com objetos de conforto? Quais?

ML – Vários... Utiliza quase tudo, fralda, chupeta, vários bonequinhos que ela gosta, às vezes dependendo do dia, vai pedindo um ou outro e ficam lá na cama.

E – Já experimentou ou pensou em proporcionar-lhe um ambiente diferente na hora de dormir?

ML – Não, por acaso como não tem, não vejo dificuldade, acaba por não alterar nada. É só contar a história.

E – A que horas acorda o seu filho, normalmente?

ML – Não tem hora precisa. Se for o pai a acordá-la acorda por volta das sete e meia, se for eu, por volta das nove e se ninguém a acordar, mais tarde, nove e meia, dez é a hora dela acordar ao fim de semana, sem a gente a acordar.

E – Quantas horas é que a sua filha dorme por noite?

ML – Varia... entre as dez no mínimo, penso eu. Às vezes é menos, se ela se deitar às nove, nove e meia e acordar às sete e tal é menos, nove horitas mais ou menos.

E – A sua filha dorme a noite toda ou acorda com frequência?

ML – Normalmente dorme a noite toda, o hábito é dormir a noite toda, Se tiver um bocado adoentada ou uma tosse ou assim pode chamar, mas normalmente de regra, dorme a noite toda.

E – Dorme sozinha? Com irmãos? No quarto dos pais?

ML – Sozinha, no quarto dela.

E – Ao fim de semana, a sua filha segue a rotina da creche?

ML – A sesta é um bocadinho mais tarde. Vocês [creche] fazem a sesta um bocadinho mais cedo, por volta da uma hora mas, normalmente, ela dorme a sesta duas, duas e meia em casa, ao fim de semana, sim, mas dorme a sesta. Levanta-se mais tarde, nove e meia, dez e depois a sesta atrasa sempre, a nossa hora de almoço também é mais tarde do que aqui e, normalmente é duas, duas e pouco.

E – É tudo, obrigada.

ML – De nada.

Entrevista Mãe do Rodrigo

Estagiária (E) – Antes de começar gostaria se posso gravar a entrevista para depois ser mais fácil a sua transcrição. Se não se importar que eu grave...

Mãe do Rodrigo (MR) – Sim

E – Qual é a rotina do seu filho antes de se ir deitar?

MR – É jantar, está ali um bocadinho na sala. Tem uns dias que toma banho antes, tem outros dias que toma banho depois do jantar e depois vamos para a cama.

E – A que horas é que o seu filho se costuma deitar?

MR – Oito e meia, nove horas, nove e meia no máximo.

E – Quanto tempo é que ele demora a adormecer?

MR – Depende dos dias. Se ele tiver feito a sesta mais prolongada, ele demora meia hora. Ele dá muita volta na cama porque ele adormece connosco (pai e mãe).

E – O seu filho tem dificuldades em adormecer?

MR – Pois, lá está...depende dos dias.

E – O seu filho costuma dormir com objetos de conforto? Quais?

MR – Não...não...às vezes pede a “nono”.

E – Já experimentou ou pensou em proporcionar-lhe um ambiente diferente na hora de deitar?

MR – Já, já pensei tirar a televisão e pôr só a luz, mas não tem muitas diferenças. Não se nota que haja diferença no adormecer.

E – A que horas é que acorda o seu filho, normalmente?

MR – Sete, sete e meia.

E – Quantas horas é que o seu filho dorme por noite?

MR – À volta de dez horas.

E – O seu filho dorme a noite toda ou costuma acordar com frequência?

MR – Ele acorda sempre aí por volta das três e meia todo cheio de xixi. A meio da noite tenho que o mudar sempre ou então chama-me e vai para a minha cama mas depois dorme o resto da noite

E – O seu filho dorme sozinho? Com irmãos? No quarto dos pais?

MR – É no quarto dos pais. É assim, ele adormece connosco (pais) e depois vai para a cama dele que é no quarto dos pais.

E – Ao fim de semana, o seu filho segue a rotina da creche?

MR – Sim, no dormir a sesta. Ele é um menino que se nós não o pusermos a dormir, ele adormece no carro ou anda ali às voltas no nosso colo e acaba por adormecer.

E – É tudo, obrigada.

MR – Pronto, é mesmo assim ...

ANEXO 4 – QUADRO PARA OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Dia	A que horas se deitou	Quanto tempo demorou a adormecer	A que horas acordou	Quanto tempo dormiu
9/Dez.				
10/Dez.				
11/Dez.				
16/Dez.				
17/Dez.				
18/Dez.				
6/Jan.				
7/ Jan.				
8/ Jan.				
13/ Jan.				
14/ Jan.				
15/ Jan.				

ANEXO 5 – QUADROS COM OS DADOS DAS OBSERVAÇÕES

Quadro 1. Dados do Francisco - Semana 1 e 2 (com ausência de música).

Data / Categorias	Hora que a criança chegou à instituição	Hora a que a criança se deitou no catre	Estratégias do adulto para auxiliar a criança a adormecer	Comportamentos da criança antes de adormecer	Tempo para adormecer	Hora a que a criança adormeceu	Hora a que a criança acordou	Tempo de sesta
9 Dez.	8h45	12h40	A auxiliar pede à criança para parar de se mexer; faz carícias no rosto, fechando-lhe os olhos.	Brinca com as mãos e com os pés, dá voltas na cama, interage com o objeto de conforto, as mãos. Coloca o objeto de conforto na cara.	35 min.	13h15	15h15	2h
10 Dez.	8h45	12h40	A educadora acochou-o com o édredon.	Vira-se de lado e interage com os objetos de conforto; vira-se para baixo, vira-se para baixo, abana-se e com a mão tapa os olhos.	1h	13h40	15h01	1h21
11 Dez.	8h45	12h40	A educadora acochou-o com o édredon.	Deita-se virado para cima e interage com o objeto de conforto; vira-se para baixo e abana-se	25 min.	13h05	15h05	2h
16 Dez.	A criança faltou neste dia.							
17 Dez.	A criança faltou neste dia.							
18 Dez.	A criança faltou neste dia.							
Observação: No dia 9 de dezembro o Francisco foi acordado pelo estagiário.								

Quadro 2. Dados do Francisco - Semana 3 e 4 (na presença de música).

Data / Categorias	Hora que a criança chegou à instituição	Hora a que a criança se deitou no catre	Estratégias do adulto para auxiliar a criança a adormecer	Comportamentos da criança antes de adormecer	Tempo para adormecer	Hora a que a criança adormeceu	Hora a que a criança acordou	Tempo de sesta
6 Jan.	8h45	12h50	A auxiliar acochou-o com o édredon.	Deita-se virado para baixo; dá várias voltas na cama; interage com o objeto de conforto e abana-se	30 min.	13h20	15h04	1h41
7 Jan.	8h45	12h35	A educadora acochou-o com o édredon.	Deitou-se de barriga para cima e interage com o objeto de conforto; vira-se para baixo e abana-se	15 min.	12h50	15h05	2h15
8 Jan.	A criança faltou neste dia.							
13 Jan.	8h45	12h40	A educadora acochou-o com o édredon.	Deita-se virado para cima, interage com os objetos de conforto; vira-se para baixo e abana-se	20 min.	13h00	15h15	2h15
14 Jan.	8h45	12h35	A auxiliar acochou-o com o édredon.	Deita-se virado para cima e interage com o objeto de conforto; vira-se para baixo e abana-se	30 min.	13h05	14h50	1h45
15 Jan.	8h45	12h55	A educadora acochou-o com o édredon.	Deita-se virado para cima e interage com o objeto de conforto; vira-se para baixo e abana-se	25 min.	13h20	15h02	1h42
Observações: No dia 13 de janeiro, a criança foi acordada pela auxiliar.								

Quadro 3. Dados do Guilherme - Semana 1 e 2 (com ausência de música).

Data / Categorias	Hora que a criança chegou à instituição	Hora a que a criança se deitou no catre	Estratégias do adulto para auxiliar a criança a adormecer	Comportamentos da criança antes de adormecer	Tempo para adormecer	Hora a que a criança adormeceu	Hora a que a criança acordou	Tempo de sesta
9 Dez.	10h10	12h40	A auxiliar acochou-o com o édredon quando se deitou no catre.	Deita-se virado para baixo e fecha os olhos	10 min.	12h50	15h03	2h13
10 Dez.	10h10	12h40	A educadora acochou-o com o édredon quando se deitou no catre.	Deita-se virado para o lado e fecha os olhos	3 min.	12h43	15h04	2h21
11 Dez.	10h10	12h40	A auxiliar acochou-o com o édredon quando se deitou no catre.	Deita-se virado para baixo e fecha os olhos; interage com os braços	10 min.	12h50	14h45	1h55
16 Dez.	10h20	12h35	A estagiária acochou-o com o édredon quando se deitou no catre.	Deita-se virado para baixo e fecha os olhos; dá voltas no catre e interage com as mãos; vira-se de lado e fecha os olhos	10 min.	12h45	15h00	2h15
17 Dez.	10h15	12h30	A auxiliar acochou-o com o édredon quando se deitou no catre.	Deita-se virado para baixo e fecha os olhos	13 min.	12h43	15h06	2h23
18 Dez.	10h00	12h27	A educadora acochou-o com o édredon quando se deitou no catre.	Deita-se virado para baixo e fecha os olhos	11 min.	12h38	14h45	2h07
Observação: O Guilherme apenas precisou de um adulto para o aconchegar no momento que se deitava no catre.								

Quadro 4. Dados do Guilherme - Semana 3 e 4 (na presença de música).

Data / Categorias	Hora que a criança chegou à instituição	Hora a que a criança se deitou no catre	Estratégias do adulto para auxiliar a criança a adormecer	Comportamentos da criança antes de adormecer	Tempo para adormecer	Hora a que a criança adormeceu	Hora a que a criança acordou	Tempo de sesta
6 Jan.	10h00	12h50	A educadora acochou-o com o édredon quando se deitou no catre.	Deita-se virado para cima e interage com as mãos	20 min.	13h10	15h00	1h50
7 Jan.	10h10	12h35	A educadora acochou-o com o édredon quando se deitou no catre.	Deita-se virado para baixo; dá várias voltas no catre	35 min.	13h10	14h55	1h45
8 Jan.	9h40	12h50	A educadora acochou-o com o édredon quando se deitou no catre.	Deita-se virado para cima e interage com as mãos	12 min.	13h02	15h05	2h03
13 Jan.	10h27	12h38	A auxiliar deitou-se ao seu lado e incentivou-o a descansar.	Deita-se virado para cima e interage com as mãos	27 min.	13h05	14h50	1h45
14 Jan.	10h00	12h35	A educadora acochou-o com o édredon quando se deitou no catre.	Deita-se virado para o lado direito e interage com as mãos; aconchega-se no lençol	20 min.	12h55	15h00	2h05
15 Jan.	9h50	12h53	A educadora acochou-o com o édredon quando se deitou no catre.	Deita-se virado para cima e interage com as mãos	17 min.	13h10	15h05	1h55

Observações: No dia 7 de janeiro, a porta da casa de banho esteve aberta durante algum tempo e o Guilherme recebia a claridade vinda da casa de banho. Para além disso, estava constipado e com bastante tosse.

Quadro 5. Dados da Luana - Semana 1 e 2 (com ausência de música).

Data / Categorias	Hora que a criança chegou à instituição	Hora a que a criança se deitou no catre	Estratégias do adulto para auxiliar a criança a adormecer	Comportamentos da criança antes de adormecer	Tempo para adormecer	Hora a que a criança adormeceu	Hora a que a criança acordou	Tempo de sesta
9 Dez.	10h20	12h40	A auxiliar deita-se ao seu lado, aconselha-a a dormir, aconchegando-a com os objetos de conforto	Interage com os objetos de conforto várias vezes; coloca a cabeça debaixo do lençol e chucha na fralda	52 min.	13h32	15h01	1h29
10 Dez.	10h20	12h40	A educadora acochou-o com o édredon.	Deita-se virada para cima e interage com as mãos e com os objetos de conforto	1h	13h40	15h01	1h21
11 Dez.	10h20	12h40	A auxiliar deita-se ao seu lado, virada para ela, aconselhando-a a descansar	Interage com os objetos de conforto; acaricia a sua cara com as mãos; senta-se na cama; volta a deitar-se	35 min.	13h15	15h00	1h45
16 Dez.	A criança faltou neste dia.							
17 Dez.	A criança faltou neste dia.							
18 Dez.	A criança faltou neste dia.							

Quadro 6. Dados da Luana - Semana 3 e 4 (na presença de música).

Data / Categorias	Hora que a criança chegou à instituição	Hora a que a criança se deitou no catre	Estratégias do adulto para auxiliar a criança a adormecer	Comportamentos da criança antes de adormecer	Tempo para adormecer	Hora a que a criança adormeceu	Hora a que a criança acordou	Tempo de sesta
6 Jan.	8h30	12h50	A auxiliar deita-se aos seus pés e aconselha-a a descansar	Interage com os objetos de conforto, aconchega-se no lençol e tapa-se com o édredon e chucha na fralda	30 min.	13h20	15h04	1h44
7 Jan.	8h15	12h35	A auxiliar deita-se aos seus pés e aconselha-a a descansar	Deita-se virada para cima e interage com os objetos de conforto	21 min.	12h56	14h55	1h01
8 Jan.	10h	12h50	A educadora acochou-o com o édredon.	Deita-se virada para cima e interage com os objetos de conforto; dá voltas na cama	1h02 min.	13h52	15h07	1h15
13 Jan.	10h25	12h40	A educadora acochou-o com o édredon.	Deita-se virada para cima e interage com os objetos de conforto; tapa-se com o lençol e chucha na fralda	1h30 min.	14h10	14h45	35 min.
14 Jan.	10h15	12h35	A auxiliar deita-se ao seu lado e aconselha-a a descansar	Deita-se virada para cima e interage com os objetos de conforto	50 min	13h25	14h45	1h20
15 Jan.	8h20	12h53	A educadora acochou-o com o édredon.	Interage com os objetos de conforto; tapa-se com o édredon e chucha na fralda	31 min.	13h22	15h03	1h41

Quadro 7. Dados do Rodrigo - Semana 1 e 2 (com ausência de música).

Data / Categorias	Hora que a criança chegou à instituição	Hora a que a criança se deitou no catre	Estratégias do adulto para auxiliar a criança a adormecer	Comportamentos da criança antes de adormecer	Tempo para adormecer	Hora a que a criança adormeceu	Hora a que a criança acordou	Tempo de sesta
9 Dez.	8h00	12h40	A educadora acochou-o com o édredon quando se deitou no catre.	Deita-se na cama e interage com o lençol	5 min.	12h45	14h55	2h10
10 Dez.	A criança faltou neste dia.							
11 Dez.	A criança faltou neste dia.							
16 Dez.	8h00	12h35	A educadora acochou-o com o édredon quando se deitou no catre.	Deita-se virado para o lado esquerdo e interage com o lençol	5 min.	12h40	14h30	1h50
17 Dez.	8h00	12h30	A educadora acochou-o com o édredon quando se deitou no catre.	Deita-se virado para o lado esquerdo e interage com o lençol	5 min.	12h35	15h10	2h35
18 Dez.	8h00	12h27	A educadora acochou-o com o édredon quando se deitou no catre.	Deita-se virado para o lado esquerdo e interage com o lençol	8 min.	12h35	15h00	2h25
Observação: No dia 17 de dezembro o Rodrigo foi acordado pelo estagiário.								

Quadro 8. Dados do Rodrigo - Semana 3 e 4 (na presença de música).

Data / Categorias	Hora que a criança chegou à instituição	Hora a que a criança se deitou no catre	Estratégias do adulto para auxiliar a criança a adormecer	Comportamentos da criança antes de adormecer	Tempo para adormecer	Hora a que a criança adormeceu	Hora a que a criança acordou	Tempo de sesta
6 Jan.	8h00	12h50	A educadora acochou-o com o édredon quando se deitou no catre.	Deita-se virado para o lado esquerdo e interage com o lençol	10 min.	13h00	14h50	1h50
7 Jan.	8h00	12h35	A educadora acochou-o com o édredon quando se deitou no catre.	Deita-se virado para o lado esquerdo e interage com o lençol	5 min.	12h40	15h00	2h20
8 Jan.	8h00	12h50	A educadora acochou-o com o édredon quando se deitou no catre.	Deita-se virado para baixo com a mão na boca	10 min.	13h00	15h00	2h
13 Jan.	8h00	12h38	A educadora acochou-o com o édredon quando se deitou no catre.	Deita-se virado para o lado esquerdo e interage com o lençol	2 min.	12h40	15h10	2h30
14 Jan.	8h00	12h30	A educadora acochou-o com o édredon quando se deitou no catre.	Deita-se virado para o lado esquerdo e interage com o lençol	5 min.	12h35	15h05	2h30
15 Jan.	8h00	12h50	A educadora acochou-o com o édredon quando se deitou no catre.	Deita-se virado para o lado esquerdo e interage com o lençol	5 min.	12h55	15h10	2h15
Observação: nos dias 13 e 15 de janeiro o Rodrigo foi acordado pelos colegas.								

ANEXO 6 – 3.ª REFLEXÃO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA – R3JI

Reflexão da 3.ª semana de Prática de Ensino Supervisionada (Jardim de Infância)

(17 a 19 de Março)

A presente reflexão diz respeito aos três primeiros dias de intervenção em conjunto com o meu colega Márcio, onde pudemos colocar em prática, pela primeira vez (pelo menos no meu caso), uma planificação de jardim-de-infância para um grupo de crianças heterogéneo. Tem como referentes as dificuldades sentidas na construção da planificação, a minha interação com as crianças, os receios sentidos quando coloquei a planificação em prática, a gestão do tempo das propostas educativas, a minha prestação nesta primeira semana de intervenção, as aprendizagens que realizei e o que de mais significativo ocorreu.

Esta primeira semana de intervenção iniciou-se de forma tranquila, não me sentia muito nervosa. Penso que se deve ao facto de a educadora cooperante nos colocar à vontade, conversar muito connosco e nos dar algumas dicas quando precisamos. Na minha opinião, o facto de a educadora Ana, logo na primeira semana, nos dizer que o grupo era nosso, que queria que fôssemos autónomos na sala de atividades, tornou-nos mais responsáveis é verdade, mas ao mesmo tempo senti que me foi tirando a pressão desta primeira semana de intervenção. Esta atitude de nos deixar tomar o controlo da sala, demonstra que confia em nós e, sem dúvida nos possibilita mais aprendizagens.

Tendo em conta que, ao trabalhar com crianças pequenas é importante ter o dia-a-dia previamente delineado, é relevante que seja elaborada uma planificação para que o dia das crianças seja mais harmonioso e lhes proporcione o máximo de bem-estar. Segundo Dias (2009, p. 29), “O desenhar, desenvolver, projectar, delinear, traçar um plano, prever/imaginar acontecimentos/situações, arquitectar um plano/programa de acção serão etapas implícitas à atividade diária do docente”. Neste sentido, eu e o meu colega, elaborámos uma planificação que pensamos ir de encontro às necessidades das crianças no decorrer destes três dias, no entanto, sentimos algumas dificuldades na construção das competências juntamente com a intencionalidade educativa, visto que são aspetos distintos mas essenciais e que se complementam.

A segunda-feira iniciou-se com a partilha do fim de semana, onde as crianças que quiseram falar partilharam o que fizeram. Este momento parece-me ser bastante

significativo para as crianças, pois partilham um pouco da sua vida fora da escola e conseguimos perceber muitas das preferências das crianças e conhecê-las um pouco melhor. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001, p. 329), “A memória no período pré-escolar raramente é deliberada: as crianças mais novas simplesmente recordam os acontecimentos que lhes causaram uma forte impressão (...)”. Com a partilha que ocorre neste momento pretendo que as crianças recordem o que de mais significativo aconteceu e comuniquem para o grande grupo, pois, “o ser humano é, por natureza, um comunicador, pelo que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p. 29). Para além da partilha do fim-de-seman, o Márcio contou uma história onde as crianças se mostraram motivadas na audição da mesma. Já na creche referi que o Márcio é bastante expressivo a contar histórias, dando bastante entoação à mesma, o capta a atenção das crianças e as motiva ainda mais.

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar...Pois é ouvir, sentir e enxerar com os olhos do imaginário (Abramovich, 1989, citado por Nogueira, 2004, p.8)

Penso que é isto que o Márcio tenta transmitir ao contar as histórias. Ele usa toda a sua motivação para que cada criança, que está a ouvir a história, consiga sentir cada momento da narração e, quem sabe, identificar-se (ou não) com cada personagem e/ou ação. Também no momento da manhã, depois do lanche, as crianças tiveram oportunidade de explorar dois instrumentos musicais levados por nós: a guitarra e o jambé. Todas as crianças quiseram explorar os instrumentos, mas houve uma criança que me despertou mais atenção. Enquanto que as outras crianças apenas tocavam nas cordas, escutavam o seu som e iam para o lugar, a criança ML demorou mais tempo. Ela explorou as cordas (uma a uma, depois o conjunto), o tampo, a parte onde se afina, enfim, ela observou, tocou e experimentou tudo o que havia para explorar na guitarra. Com este acontecimento fiquei a pensar em algumas coisas que fomos abordando nas aulas teóricas, onde a professora Alzira disse que cada criança tem o seu modo de explorar e que explorar não é apenas mexer e já está. Explorar é muito mais do que isso, envolve todos os sentidos e sentimentos. Ainda na segunda-feira, no momento da tarde, iniciámos o cartão para o dia do pai. As crianças estavam bastante entusiasmadas. As crianças mais novas mostraram alguma dificuldade em copiar as letras, o que é normal.

Como no cartão para oferecer ao pai era para realizar a técnica da raspagem, a criança L mostrou alguma preocupação de como é que o pai ia ver o que ela escreveu se, por cima, ia estar pintado? Depois de lhe explicar que o pai, ao raspar, via o que ela escreveu ficou mais descansada e foi brincar. Passado algum tempo a criança L veio novamente ao pé de mim e perguntou “Mas o que é que eu lhe digo?” mostrando-se novamente preocupada mas ao mesmo tempo entusiasmada por ser algo diferente e uma novidade que desconhece. Esta situação fez-me pensar na importância de proporcionar experiências diferentes às crianças. Elas vão experimentando e conhecendo várias técnicas e desenvolvendo a sua criatividade. No final do dia, em reunião com as crianças, estas disseram que o que gostaram mais de fazer foi manipular os instrumentos musicais e escrever o cartão para oferecer ao pai.

Na terça-feira, no momento da manhã as crianças plastificaram o cartão. Aqui senti alguma dificuldade na gestão do tempo, pois a atividade demorou mais tempo do que aquilo que tínhamos planificado. Senti que o tempo passa muito depressa e que, quando damos conta já esta na hora do lanche ou almoço. Este é um desafio que tenho de superar pois a má gestão do tempo pode atrasar as tarefas propostas. No momento da tarde, ocorreram duas atividades em simultâneo: a técnica do berlinde e pintar/esconder a frase do cartão para o pai. Relativamente à técnica do berlinde, foi o Márcio que esteve mais envolvido, mas pelo que pude observar, as crianças estavam muito entusiasmadas e motivadas. Algumas crianças conseguiam observar que, quando os berlindes com as cores amarelo, azul e vermelho se misturavam, conseguiam obter cores como, por exemplo, castanho e verde. Na tarefa onde estive mais centrada (pintar a frase do cartão), observei que as crianças estavam bastante entusiasmadas por esconderem a frase do cartão pois, assim, iam “enganar” o pai, ou seja, algumas crianças diziam que quando o pai visse o cartão ia ficar triste porque via o cartão com riscos de tinta, mal pintado e feio e depois elas diziam-lhe para ele raspar como se fosse uma raspadinha. Esta foi uma atividade que me deu muito gosto realizar pois motivou bastante as crianças e deixou-as muito animadas.

Na quarta-feira, a atividade de expressão motora que tínhamos planificado não foi realizada pois todas as crianças do jardim de infância foram para o salão assistir a duas representações criadas pelo primeiro ciclo. Assim, tivemos que modificar um pouco o que tínhamos pensado e, se fizer sentido, a planificação da atividade será feita na próxima semana. No momento da tarde, as crianças fizeram bolachas. Numa primeira

fase exploraram os ingredientes (farinha, açúcar, manteiga) e depois fizeram a massa para as bolachas. Para facilitar as medidas e para as crianças perceberem a receita mais facilmente, convertemos as gramas para medidas em copo e, assim, as crianças puderam colocar os ingredientes no copo e depois numa bacia para mexer. A sala encheu-se de gargalhadas quando as crianças se colocaram à volta da mesa de trabalho para colocar os ingredientes, mexer na massa, prová-la e dar forma às bolachas. Todas as crianças quiseram provar a massa e todas tiveram uma pequena bola de massa para fazerem as bolachas que quisessem. Na minha opinião esta foi uma atividade que motivou as crianças e que elas gostaram de realizar pois até pediram para fazermos mais vezes. Terminada a massa e a atividade, a criança LM começou a chorar pois queria fazer mais bolachas, o que me dá a entender que as crianças gostaram mesmo de fazer a atividade.

No final do dia, por volta das 15h30, houve um lanche na instituição para os pais das crianças do jardim-de-infância e o 1.º Ciclo. Na minha opinião, este convívio é fundamental pois, o educador, tem a oportunidade de conhecer um pouco mais a criança, os pais e a relação entre o pai e a criança. Para além disso, “ (...) a criança, ao sentir o elo de ligação forte entre os pais e o educador, reflete o seu à vontade em relação a uns e outros no seu comportamento” (Post e Hohmann, 2011, p. 329).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dias, I. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Nogueira, G. (2004). *Entoação e construção de sentidos na leitura compartilhada de histórias infantis*. Obtido de Universidade Católica de Pernambuco: http://www.unicap.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=58.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários - cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

ANEXO 7 – 8.^a REFLEXÃO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA – R8JI

Reflexão da 8.^a semana de Prática de Ensino Supervisionada (Jardim de Infância)

(5 a 7 de maio)

A presente reflexão diz respeito aos três dias de intervenção em que a responsabilidade foi do meu colega de prática e tem como referentes o que de mais significativo ocorreu nestes três dias, as propostas educativas que realizámos, as mudanças e as melhorias a realizar e as evidências do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Na segunda-feira senti as crianças bastante agitadas ao longo de todo o dia, mostravam grande interesse em realizar conversas paralelas e em conversar entre elas, pelo que, senti que foi um pouco mais difícil controlar o grupo de crianças. Contudo, na atividade de expressão musical, na minha opinião correu melhor do que aquilo que tinha imaginado. O Márcio começou por distribuir diversos materiais como, tachos, colheres de pau e pratos de inox para as crianças explorarem. Inicialmente, as crianças exploraram os diversos tamanhos e sons dos materiais. Segundo Hohmann e Weikart (2011), é relevante fornecer às crianças outros materiais geradores de sons, para além dos instrumentos musicais como, por exemplo, materiais simples caseiros e materiais reciclados, para que as crianças possam explorar os diversos sons que se podem fazer. Por exemplo a Lara, ao bater com a colher de pau no prato virava e batia de um lado e depois virava e batia do outro, explorando o som de cada lado do prato. Achei bastante interessante o seu modo de exploração e fez-me refletir que, futuramente poderei realizar uma atividade onde possa explorar o som de materiais que tenham som diferente dos dois lados como, por exemplo, a mão.

Um outro momento do dia que me chamou a atenção foi a escrita da carta onde senti que as crianças não sabiam muito bem o que dizer, apenas perguntavam o nome do amigo secreto e diziam palavras soltas como, carinho, amor, flor. Percebi que é importante incentivá-las a colocarem questões, construindo mais cartas para o amigo secreto, por exemplo.

No momento da tarde, as crianças visionaram dois pequenos vídeos alusivos ao comer a sopa. Percebi que as crianças gostam bastante deste tipo de atividades pois demonstraram-se bastante atentas durante o visionamento dos vídeos e, no final, pediram para repetirmos pois queriam ver novamente. No final do dia iniciámos uma

atividade em que cada criança colocava a mesa. Dávamos à criança um tabuleiro, uma taça para a sopa, um prato para o segundo, talheres, guardanapo e copo. Nesta atividade foi visível as crianças que estão habituadas a colocar a mesa em casa e as que não estão. Algumas crianças sentiram dificuldade em saber de que lado colocar o garfo e a faca. Deste modo, sentimos necessidade de, na terça-feira, continuarmos a explorar esta atividade. No momento da tarde de terça-feira, as crianças tiveram a oportunidade de explorar a couve do caldo verde (couve de horto), levámos para a sala a couve e as crianças tiveram oportunidade de retirar as folhas da couve, lavá-las e cortá-las para a sopa. No final de cortarem algumas folhas, o Márcio proporcionou às crianças a oportunidade de explorar a couve cortada. Algumas crianças apenas tocaram na couve mas outras sentiram necessidade de a provar. Para além disso, tiveram a oportunidade de ver outros tipos de couve e conhecer os seus nomes. Uma vez que cada criança tinha colocado a mesa e cortado as folhas para a sopa do caldo verde, em conversa com a educadora, decidimos colar algumas folhas na taça da sopa. Assim, iniciámos essa atividade na terça-feira e terminámos no dia seguinte.

Na quarta-feira, a educadora Ana trouxe algumas das couves que falámos no dia anterior para que as crianças as pudessem explorar. Verifiquei que algumas crianças ainda se lembravam dos nomes das couves que falámos no dia anterior e que, rapidamente associavam a couve que viram na imagem com a couve que estavam a ver como, por exemplo, couve coração de boi, couve lombarda e couve-flor.

No momento da tarde demos início à primeira fase do nosso projeto. A história surgiu pelas mãos do amigo secreto que bateu à porta da sala e deixou o livro no chão. As crianças estavam bastante entusiasmadas com o modo como o livro surgiu na sala. No entanto, uma criança, a Madalena ficou bastante assustada e começou a choramingar refugiando-se no meu colo. Esta manifestação fez-me pensar que, para ela este tipo de brincadeiras a assustam e que, de futuro, quando pensarmos em trazer o amigo secreto para a sala é importante pensar nesta criança e na sua reação. Quanto à primeira fase do projeto, verifiquei que as crianças revelaram ter alguns conhecimentos em relação aos ursos, nomeando várias vezes que tinham visto filmes onde havia ursos. Em relação ao que queriam saber mais sobre os ursos, as crianças colocaram algumas questões pertinentes, baseadas na história que ouviram como, por exemplo, se os ursos têm o pelo fofinho, se os ursos têm o nariz húmido, entre outras. Segundo Moniz (2009, p.59), é importante realizar projetos com as crianças, uma vez que, a metodologia de projeto

permite às crianças “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntas, aprender a viver com os outros e aprender a ser”.

Em suma, esta semana revelou-se bastante interessante onde me diverti imenso auxiliar o Márcio a proporcionar as atividades às crianças. Mais uma vez a planificação não foi cumprida o que, na minha opinião, pode não ser mau, isto é, antes de iniciar a semana eu e o Márcio pensamos em atividades e planificamo-las. No entanto, no decorrer da semana verificamos que talvez outras atividades proporcionam aprendizagens mais significativas ou, por outro lado, sentimos necessidade de prolongar a atividade durante mais tempo do que o pensado inicialmente. Na minha opinião, a planificação é um plano que o educador se pode guiar mas, se sentir necessidade de a alterar favorecendo o desenvolvimento e aprendizagem da criança deve fazê-lo.

Referências Bibliográficas

Hohman, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*.(6.^a ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Moniz, M. (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo*. Dissertação de Mestrado. Obtido a 10 de maio de 2014 de Repositório da Universidade dos Açores: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/456/1/DissertMestradoMariaMargari daTevesMoniz.pdf>.