

Refletindo sobre a Prática Pedagógica: Um caminho de  
múltiplas aprendizagens – das canções ao projeto “Os  
dinossauros”

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Sofia dos Santos Pereira

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, julho, 2015

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## Agradecimentos

Quero agradecer, em primeiro lugar, ao meu pai e à minha mãe por todo o apoio, pela compreensão, ajuda e motivação que me deram, pois, sem eles, não teria sido possível concretizar este mestrado. Desde já, obrigada por tudo!

Ao Tiago, por estar sempre presente e disponível, pela compreensão, pelo apoio e por todos os momentos de alegria, descontração e calma que me proporcionou.

À minha colega de prática, Inês, pela amizade, pelo apoio, pelos momentos de partilha, porque, sem ela, tudo seria diferente.

À professora Doutora Marina Rodrigues, por me ter orientado ao longo deste percurso e por toda a disponibilidade e ensinamentos, que me ajudaram a crescer.

Às educadoras cooperantes, por me terem recebido tão bem nas suas salas, em especial à educadora Ana, por tudo aquilo que me ensinou, os conselhos que me deu, que me ajudaram no meu percurso académico.

Obrigada a todos vós!

## Resumo

O presente relatório intitulado “Refletindo sobre a Prática Pedagógica: Um caminho de múltiplas aprendizagens – das canções ao projeto «Os dinossauros»”, referente à Prática de Ensino Supervisionada, foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2014/2015, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria.

Este relatório é composto por duas partes: a primeira parte diz respeito à Prática Pedagógica vivenciada em contexto de Creche, numa IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), onde apresento uma reflexão relativa à minha experiência enquanto estagiária, salientando as experiências, as aprendizagens e as dificuldades. Nesta primeira parte, é ainda apresentado o ensaio investigativo, onde procurei perceber qual o contributo da introdução de canções nas rotinas diárias das crianças, no desenvolvimento do seu vocabulário. Deste modo, observei e analisei o desenvolvimento do vocabulário de duas crianças, durante os momentos em que se cantavam as canções. Os resultados obtidos mostram que as canções contribuíram para o desenvolvimento do vocabulário de ambas as crianças.

A segunda parte contempla a Prática Pedagógica vivenciada em contexto de Jardim de Infância da rede pública, onde apresento igualmente uma reflexão, salientando as experiências, as aprendizagens e as dificuldades. Ainda nesta segunda parte do relatório, evidencio a implementação e desenvolvimento de um trabalho de projeto, desenvolvido com as crianças da sala onde realizei a Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância. Com a concretização do projeto “Os dinossauros”, as crianças puderam vivenciar e construir aprendizagens significativas, contemplando as várias áreas de conteúdo e respetivos domínios definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

**Palavras chave:** Aprendizagem, Canções, Crianças, Metodologia de Trabalho de Projeto, Vocabulário

## Abstract

This report entitled “Reflecting about the Teaching Practice: a path of multiple learnings – from the songs to the project «The dinosaurs»”, referring to the Supervised Teaching Practice, was elaborated as part of the Master’s Degree in Preschool Education, in the school year 2014/2015, in School of Education and Social Sciences, of Polytechnic Institute of Leiria.

This report consists of two parts: the first part concerns the Teaching Practice experienced in the context of day care, in a PISS (Private Institution of Social Solidarity), where I present a reflection about my experience as a intern, highlighting the experiences, the learning and the difficulties. In this first part, it is displayed the investigative study, where I tried to understand the contribution of the introduction of the songs in the routines of the children, in the development of their vocabulary. Therefore, I observed and analyzed the development of those two children’s vocabulary, during the moments when the songs were sung. The results show that the songs contributed to the development of both children’s vocabulary.

The second part addresses the Teaching Practice experienced in the context of public Kindergarten, where I approach a reflection, highlighting the experiences, the learning and the difficulties. Also in this second part of the report, is presented the implementation and development of a project work, created with the children of the classroom where I did my Teaching Practice, in this last context. With the realization of the project “The dinosaurs”, the children could experience and build meaningful learnings, contemplating the various content areas and respective domains defined in the Curricular Guidelines for the Preschool Education (CGPSE).

**Keywords:** Learning, Songs, Children, Methodology of Project Work, Vocabulary

# Índice Geral

Agradecimentos .....	I
Resumo .....	II
Abstract.....	III
Índice Geral .....	IV
Índice de Imagens .....	VIII
Índice de Quadros .....	X
Índice de Anexos .....	XI
Introdução.....	1
Parte I – Prática Pedagógica em Contexto de Creche .....	2
Capítulo I – Dimensão Reflexiva.....	2
1. Apresentação do Contexto Educativo.....	2
1.1. Observação .....	3
1.2. Rotinas Diárias em Creche.....	4
1.3. Planificação .....	6
1.4. O Papel do Educador de Infância em Contexto de Creche .....	8
1.5. Relação entre a Creche e a Família .....	10
1.6. Importância do Contexto de Creche no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança.....	11
1.7. Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças .....	12

Capítulo II - Ensaio Investigativo – O Contributo da Introdução de Canções nas Rotinas Diárias das Crianças, no Desenvolvimento do seu Vocabulário .....	17
1. Pergunta de Partida e Objetivos da Investigação .....	17
2. Contextualização e Pertinência do Estudo .....	18
3. Enquadramento Teórico.....	18
3.1. Desenvolvimento Lexical .....	19
3.2. Vocabulário .....	21
3.3. Música – Canções .....	22
4. Metodologia .....	25
4.1. Participantes .....	26
4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	28
4.3. Técnicas e Instrumentos de Tratamento e Análise de Dados .....	29
4.4. Procedimentos .....	30
5. Apresentação e Discussão de Resultados .....	30
5.1. Canção do “Bom Dia” .....	31
5.2. Canção do “Arrumar a Sala” .....	34
5.3. Canção do “Comboio” .....	36
6. Conclusões, Limitações e Recomendações.....	38
Conclusão da Parte I .....	41
Parte II – Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância.....	42
Capítulo I – Dimensão Reflexiva.....	42
1. Apresentação do Contexto Educativo.....	42

1.1	Importância do Contexto de Jardim de Infância .....	43
1.2	Receios e Dificuldades Sentidas .....	44
1.3	Planificação .....	47
1.4	O Papel do Educador.....	49
1.5	Aprendizagem das Crianças .....	52
1.6	Importância do Trabalho de Projeto.....	54
Capítulo II – Projeto “Os Dinossauros”.....		56
1.	Metodologia de Trabalho de Projeto.....	56
2.	Dinossauros.....	59
3.	Situação Desencadeadora do Projeto “Os Dinossauros” .....	61
3.1	Fase I – Definição do Problema .....	62
3.2	Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho .....	64
3.3	Fase III – Execução .....	67
3.3.1	Proposta Educativa: Pesquisa sobre a Alimentação de alguns Dinossauros.....	68
3.3.2	Proposta Educativa: Pesquisa sobre a Velocidade dos Dinossauros. 70	
3.3.3	Proposta Educativa: Criação de um Problema Matemático sobre os Dinossauros.....	72
3.3.4	Proposta Educativa: Jogo dos Dinossauros.....	75
3.4	Fase IV – Divulgação/Avaliação.....	76
4.	Refletindo sobre o Projeto “Os Dinossauros”.....	81
Conclusão da Parte II.....		82

Conclusão do Relatório .....	84
Referências Bibliográficas.....	86
Anexos.....	91

# Índice de Imagens

Imagem 1 - Criança S, (1 ano e 10 meses) a desenhar com lápis de cor.....	13
Imagem 2 - Criança D.H., (2 anos e 2 meses) a desenhar com lápis de cor.....	13
Imagem 3 - Criança A, (2 anos e 8 meses) a dizer o nome da cor .....	15
Imagem 4 - Criança P, (2 anos e 1 mês) a dizer o nome da cor .....	15
Imagem 5 - Cartolina "o que pensamos saber ..."	63
Imagem 6 - Cartolina "o que queremos saber ..."	64
Imagem 7 - Cartolina "como vamos descobrir ..."	65
Imagem 8 - Criança I.S., (5 anos) a fazer o título para a cartolina.....	69
Imagem 9 - Criança M.N., (6 anos) a fazer a ilustração para a cartolina .....	69
Imagem 10 - Criança L.M., (5 anos) a fazer o registo sobre o documentário.....	70
Imagem 11 - Criança E, (5 anos) a fazer o registo sobre o documentário.....	70
Imagem 12 - Algumas crianças a pesquisar no computador portátil.....	72
Imagem 13 - Criança I.S., (5 anos) a escrever uma frase no livro .....	72
Imagem 14 - Criança I, (5 anos) a escrever uma frase no livro.....	72
Imagem 15 - Criança D, (6 anos) a fazer a ilustração de uma das páginas do livro.....	72
Imagem 16 - Criança I, (5 anos), a registar, no quadro magnético, o número cinco .....	74
Imagem 17 - Criança G, (6 anos), a registar, no quadro magnético, o número quatro ..	74
Imagem 18 - Criança A.H., (5 anos), a registar, no quadro magnético, o número dois .	74
Imagem 19 - Criança I.S., (5 anos) - registo do problema matemático sobre os dinossauros .....	75

Imagem 20 - Criança M.N., (6 anos) - registo do problema matemático sobre os dinossauros .....	75
Imagem 21 - Algumas crianças a imitar a alimentação do "Braquiossauro" .....	76
Imagem 22 - Algumas crianças a imitar a locomoção do "Braquiossauro" .....	76
Imagem 23 - Trabalhos realizados pelas crianças sobre o problema matemático dos dinossauros .....	80
Imagem 24 - Trabalhos realizados pelas crianças - dinossauro gigante e painel .....	80
Imagem 25 - Trabalhos realizados pelas crianças - ovos de dinossauro e oferta de um ovo de dinossauro .....	80

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Características das crianças do ensaio investigativo. ....	27
Quadro 2 – Registo das ideias prévias das crianças acerca dos dinossauros.....	62
Quadro 3 – Registo das questões colocadas pelas crianças acerca dos dinossauros. ....	64
Quadro 4 – Registo das ideias sugeridas pelas crianças para a pesquisa. ....	65
Quadro 5 – Sugestões de propostas educativas sugeridas pelas crianças para a concretização do projeto.....	66
Quadro 6 – Calendarização das propostas educativas realizadas com o grupo de crianças. ....	66
Quadro 7 – Registo das aprendizagens das crianças. ....	77
Quadro 8 - Registo das crianças sobre as propostas educativas que mais gostaram de realizar. ....	78
Quadro 9 – Registo das crianças sobre as propostas educativas que menos gostaram de realizar .....	79

# Índice de Anexos

Anexo 1 – Modelos das Grelhas de Observação .....	1
Anexo 2 – Reflexão n.º 5, 20, 21 e 22 de outubro de 2014 .....	7
Anexo 3 – Reflexão n.º 6, 27, 28 e 29 de outubro de 2014 .....	10
Anexo 4 – Reflexão n.º 9, 17, 18 e 19 de novembro de 2014 .....	12
Anexo 5 – Planificação n.º 9, 17, 18 e 19 de novembro de 2014 .....	17
Anexo 6 – Reflexão n.º 11, 1, 2 e 3 de dezembro de 2014.....	25
Anexo 7 – Reflexão n.º 12, 9 e 10 de dezembro de 2014.....	28
Anexo 8 – Reflexão n.º 10, 24, 25 e 26 de novembro de 2014 .....	31
Anexo 9 – Letra da Canção do “Bom Dia” .....	35
Anexo 10 - Tabela de Observação do Diogo – Canção do “Bom Dia” .....	36
Anexo 11 – Tabela de Observação da Sofia – Canção do “Bom Dia” .....	42
Anexo 12 – Letra da Canção do “Arrumar a Sala” .....	48
Anexo 13 – Tabela de Observação do Diogo – Canção do “Arrumar a Sala” .....	49
Anexo 14 – Tabela de Observação da Sofia – Canção do “Arrumar a Sala” .....	52
Anexo 15 – Letra da Canção do “Comboio” .....	56
Anexo 16 – Tabela de Observação do Diogo – Canção do “Comboio” .....	57
Anexo 17 – Tabela de Observação da Sofia – Canção do “Comboio” .....	59
Anexo 18 – Reflexão n.º 1, 25 e 26 de fevereiro de 2015 .....	63
Anexo 19 – Reflexão n.º 4, 16, 17 e 18 de março de 2015 .....	66
Anexo 20 – Reflexão n.º 6, 13, 14 e 15 de abril de 2015 .....	70

Anexo 21 – Reflexão n.º 10, 11, 12 e 13 de maio de 2015 .....	74
Anexo 22 – Reflexão n.º 3, 9, 10 e 11 de março de 2015 .....	80
Anexo 23 – Reflexão n.º 2, 2, 3 e 4 de março de 2015 .....	83
Anexo 24 – Reflexão n.º 9, 4, 5 e 6 de maio de 2015 .....	87
Anexo 25 – Reflexão n.º 5, 23 de março, 7 e 8 de abril de 2015 .....	92
Anexo 26 – Reflexão n.º 11, 18, 19 e 29 de maio de 2015 .....	96
Anexo 27 – Reflexão n.º 7, 20, 21 e 22 de abril de 2015 .....	103

# Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, no Instituto Politécnico de Leiria, no ano letivo 2014/2015. O relatório apresenta duas partes: a Prática Pedagógica realizada em contexto de Creche e a Prática Pedagógica realizada em contexto de Jardim de Infância.

Na primeira parte do relatório apresento uma reflexão referente aos momentos vivenciados ao longo da Prática Pedagógica em contexto de Creche, evidenciando as experiências, as aprendizagens e as dificuldades. No âmbito deste contexto surgiu ainda a oportunidade de desenvolver um ensaio investigativo, referente a uma situação vivenciada que suscitou o meu interesse. Deste modo, através do ensaio investigativo que apresento, procurei perceber qual o contributo da introdução de canções nas rotinas diárias das crianças, no desenvolvimento do seu vocabulário.

Na segunda parte do relatório exponho uma reflexão relativa aos momentos vivenciados ao longo da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância, salientando as experiências, as aprendizagens desenvolvidas e as dificuldades sentidas ao longo do meu percurso. No decorrer deste contexto tive a possibilidade de implementar e desenvolver com as crianças um projeto de título “Os dinossauros”. Este projeto, desenvolvido de acordo com a metodologia de trabalho de projeto, surgiu, portanto, dos interesses e curiosidades das crianças.

Para finalizar, apresento uma conclusão final, onde reflito sobre todo o percurso desenvolvido enquanto mestranda, sintetizando as experiências e as aprendizagens adquiridas nos diferentes contextos, seguindo-se as referências bibliográficas e os anexos.

# Parte I – Prática Pedagógica em Contexto de Creche

## Capítulo I – Dimensão Reflexiva

A presente reflexão surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, onde tive oportunidade de estagiar, em contexto de Creche, numa IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), no distrito de Leiria.

A Prática Pedagógica foi realizada a pares, durante quinze semanas, incluindo quatro momentos distintos. No primeiro momento, ocorreu a observação, onde me foi possível observar a instituição, o meio envolvente, a sala de atividades e o grupo de crianças. No segundo momento, ocorreu a nossa intervenção, em conjunto com a educadora cooperante, em que pudemos colaborar nas suas propostas educativas. Já num terceiro momento, ocorreu a intervenção conjunta e, por fim, ocorreu a intervenção individual.

Para a realização desta reflexão, procurei refletir acerca dos aspetos que considerei mais marcantes, durante esta prática e que foram: a observação; as rotinas diárias em creche; a planificação; o papel do educador de infância em contexto de creche; a relação entre a creche e a família e a importância do contexto de creche no desenvolvimento e aprendizagem da criança, relacionando-o com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

### 1. Apresentação do Contexto Educativo

A IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), onde realizei a minha prática pedagógica, acolhe crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os dez/doze anos de idade e possui três valências: a Creche, o Jardim de Infância e o Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL). O edifício da Instituição apresenta dois pisos, sendo que no piso superior existe uma sala de reuniões/coordenação pedagógica, um gabinete de psicologia e uma sala de audiovisuais. No piso inferior, encontra-se a Creche que é constituída por três salas: o Berçário; a sala de 1/2 anos e a sala de 2/3 anos. Neste mesmo piso encontra-se ainda o Pré-Escolar que é constituído também por três salas: a sala de 3/4 anos; a sala de 4/5 anos e a sala de 5/6 anos.

Realizei a minha prática na sala de 2/3 anos, com um grupo constituído por dezanove crianças, sendo catorze do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses de idade.

### *1.1. Observação*

Um dos primeiros momentos desta prática pedagógica, em contexto de Creche, foi a observação, que decorreu durante três semanas.

A observação é, na minha opinião, a primeira etapa fundamental para a intervenção educativa do educador de infância e consiste em “[...] armazenar informação sobre o que se vê, se ouve, se diz. Será, igualmente, seleccionar informação para mais facilmente, *a posteriori*, a analisar e interpretar” (Dias, 2009, p.28). A observação é também, segundo Viríssimo (2014, p.9) “[...] o suporte para o planeamento e avaliação do processo educativo”.

Durante a primeira semana de observação, confesso que me senti um pouco ansiosa e nervosa, mas, ao mesmo tempo, motivada por realizar esta prática, uma vez que nunca tinha experienciado este contexto. Contudo, as minhas expectativas eram, de certo modo, elevadas, pois estava confiante de que o primeiro dia ia decorrer de forma positiva. Após ter chegado à instituição e por ter sido tão bem recebida pela educadora cooperante e auxiliar de ação educativa e também por outras pessoas da instituição, senti que o meu nervosismo ia diminuindo, à medida que me integrava naquele contexto. Também o facto de ter logo começado a interagir com as crianças do grupo, permitiu-me ir descontraindo, visto que as crianças foram bastante recetivas com a minha chegada.

O período de observação foi, sem dúvida, um momento importante para mim, pois permitiu-me observar cada criança e o grupo, de modo a conhecer as suas capacidades, os seus interesses e as suas dificuldades. Permitiu-me ainda recolher informações acerca do contexto familiar e do meio onde as crianças vivem, para que eu pudesse compreender melhor as características de cada criança (Silva, 1997), para, posteriormente respeitar os interesses e as necessidades de cada uma. Como corrobora Dias (2009, p.28), “observamos para conhecer, para intervir adequadamente”. Também me foi possível observar durante este primeiro momento, a interação que as crianças estabeleciam entre si e com a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, os

diferentes momentos das rotinas diárias, como, o momento da higiene, da alimentação, da sesta, do lanche, das atividades livres e orientadas. Para além da observação, tive ainda oportunidade de intervir nas rotinas diárias do grupo, auxiliando em todos os momentos. Para que fosse possível realizar este processo de observação, foi necessário a utilização de grelhas de observação (anexo 1), que me permitiram registar todas as informações que mencionei anteriormente.

No meu ponto de vista, a observação é um aspeto fundamental para o trabalho de qualquer educador de infância, visto que é necessário que este tenha um conhecimento individualizado de cada criança do grupo, que conheça as necessidades e os interesses das crianças, para que possa compreender e promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança, tal como afirma Parente (2011, p.6),

A observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc. Deste modo, os educadores e outros adultos estão mais capazes de compreender as crianças, de desenvolver com elas relações de confiança e responderem às suas necessidades e interesses.

Assim, através da observação, consegui conhecer e compreender melhor as características de cada criança do grupo, o que me permitiu a segurança necessária para desenvolver uma relação de confiança e, conseqüentemente interagir com maior facilidade nas brincadeiras e nas rotinas diárias do grupo. A ideia que eu tinha de que uma criança com dois anos de idade não é capaz de realizar determinadas atividades, estava totalmente errada, pois pude observar ao longo da prática que as crianças são capazes de realizar determinadas tarefas, como, por exemplo, fazer um desenho numa folha branca, interagir numa história, se o educador for perguntando à criança o que vai acontecendo à medida que a vai contando. Estas ideias irão ser apresentadas, com mais consistência, no tópico sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, onde pretendo debruçar-me sobre algumas aprendizagens proporcionadas por mim, às crianças.

## *1.2. Rotinas Diárias em Creche*

Um dos aspetos sobre os quais considerei fundamental refletir foi a importância das rotinas diárias em creche para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois pude observar, durante a primeira semana de prática, que o dia das crianças se repetia ao

longo de uma semana e assim sucessivamente, segundo uma sequência de acontecimentos, como, o acolhimento, a higiene, as atividades livres e orientadas, o almoço, a sesta e o lanche. Assim, pude perceber, através da observação, da intervenção e da literatura que, para além das atividades planeadas, existem outros momentos tão ou mais valiosos na vida da criança e que são, nomeadamente, as rotinas diárias (Portugal, 2000).

Neste sentido, e como afirma Portugal (s.d., p.9), “os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais”. São as rotinas diárias que permitem aos bebés e às crianças sentir o conforto e a segurança, como afirmam Post e Hohmann (2007, p.195),

Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes.

Deste modo, e tendo em conta a importância das rotinas diárias na vida dos bebés e das crianças, é necessário que o educador crie “[...] um horário diário que seja previsível (...) e, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança” (Post & Hohmann, 2007, p.197). Como os horários e as rotinas diárias são sequências de acontecimentos repetitivos ao longo de um dia, faz com que “[...] as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra” (*ibidem*, 2007, p.15).

Através da observação, pude verificar que o dia a dia das crianças em Creche é centrado, essencialmente, nas rotinas diárias, como, por exemplo, nos momentos de higiene pessoal, em que o educador tenta satisfazer as necessidades da criança, ajudando-a a ganhar autonomia, para que um dia mais tarde a criança consiga ir à casa de banho sozinha, vestir-se e despir-se, descalçar e calçar os sapatos, entre outras coisas, visto que à medida que as crianças “[...] se vão desenvolvendo e ficando crianças menos bebés e mais crescidas, começam a desempenhar um papel cada vez mais activo nas suas próprias rotinas de higiene” (Post & Hohmann, 2007, p.230).

Durante a minha prática fui-me apercebendo, em relação ao momento da higiene, que algumas crianças usavam fralda durante todo o dia, outras não usavam e algumas ainda

usavam para dormir. Apercebi-me também que algumas crianças já conseguiam ir à casa de banho sozinhas, outras, contudo, não o conseguiam fazer, pois ainda precisavam do bacio e de ajuda do adulto.

Enquanto educadora estagiária, tentei sempre responder às necessidades de cada criança do grupo, ajudando a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa na muda das fraldas. Este momento era um momento especial e único para mim, pois era quando eu estabelecia um maior contacto com a criança, ou seja, era só eu e a criança naquele momento e mais ninguém. Na muda das fraldas, muitas vezes, falava com a criança e sorria para ela, dava-lhe beijinhos e fazia alguma carícia. Incentivava também algumas crianças a vestirem-se e a despirem-se sozinhas e a descalçar os sapatos, valorizando sempre às crianças estas suas importantes conquistas, para que se sentissem satisfeitas com aquilo que faziam.

Também no momento da alimentação, pude observar que quase todas as crianças conseguiam comer sem ajuda, embora ainda não fossem capazes de pegar na colher ou no garfo de forma correta. Mais uma vez, tentei sempre ajudar as crianças que não conseguiam comer sozinhas, mas incentivando-as para o fazerem de forma autónoma.

Por último, considero evidente que as rotinas diárias são importantes no contexto de Creche e foi, para mim, uma mais-valia poder observar, interagir e contribuir para que as crianças deste grupo evoluíssem a nível cognitivo, social, afetivo e motor. Senti também que as rotinas diárias me ajudaram a ganhar uma maior autonomia, o que me permitiu, ao longo de algumas semanas, gerir o grupo de crianças com mais facilidade e conforto, uma vez que procurei e consegui adaptar-me àquele grupo.

### *1.3. Planificação*

Uma das minhas preocupações ao longo desta prática, em contexto de Creche foi, de facto, planificar as propostas educativas, tendo em conta a idade, as características, as necessidades e os interesses do grupo de crianças da sala de 2/3 anos, pois como afirma Borràs (2002, p.269),

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.

No entanto, esta preocupação foi sendo colmatada com o apoio dado pela professora supervisora e também com a frequência, com que eu e a minha colega realizávamos, todas as semanas, as planificações.

Segundo Tavares e Alarcão (1989, p.158),

Por planificação entende-se a actividade que consiste em definir e sequenciar os objectivos do nosso ensino e da aprendizagem dos nossos alunos, determinar processos para avaliar se eles foram conseguidos, prever algumas estratégias de ensino/aprendizagem e seleccionar materiais auxiliares.

Inicialmente, para a construção da planificação, eu e a minha colega colocávamos apenas as intencionalidades educativas, a descrição das atividades, os recursos e a avaliação. Contudo, na oitava semana de intervenção e com a ajuda da professora supervisora, começámos por especificar na intencionalidade educativa os domínios de desenvolvimento da criança (cognitivo, social e motor) e as possíveis respostas das crianças perante uma determinada atividade, o que me ajudou a perceber que, para a atividade x, a criança estaria a desenvolver, por exemplo, a autonomia. Foi também nessa semana de intervenção que, eu e a minha colega alterámos a estrutura da planificação, colocando, em primeiro lugar, as rotinas diárias e, só depois, a descrição das atividades, o que nos ajudou também a organizar as ideias. Ainda na construção da planificação, eu e a minha colega planificávamos as rotinas diárias das crianças, definindo intencionalidades educativas, ou seja, no momento de brincadeira livre, ao nível do domínio sócio afetivo, definíamos algumas intencionalidades educativas.

Uma das aprendizagens que realizei durante esta prática foi que, nem sempre o que está descrito na planificação, ocorre da maneira como tínhamos pensado inicialmente, pois, a maioria das vezes, não conseguimos prever o que é que as crianças possam dizer e se é aquilo que elas pretendem fazer naquele momento. Também, por vezes, terminamos uma atividade mais cedo e é necessário ter outra atividade pensada. Assim, a planificação deve ser um instrumento flexível, ou seja, deve haver uma “[...] programação diária que seja previsível – organizada e consistente – e, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança (Post & Hohmann, 2011, p.197).

Neste sentido, aconteceu-me uma situação destas na minha prática, numa atividade da semana de 20 a 22 de outubro,

[...] uma vez que conseguimos, eu e a minha colega, acabar a atividade das sacas para o dia do bolinho na terça-feira (...) por precaução, tínhamos pensado numa atividade de recurso que se tornou, de facto, uma atividade para aquele dia [...] (Reflexão n.º5, 20, 21 e 22 de outubro de 2014, anexo 2).

Deste modo, constatei que é necessário adequar sempre a planificação, visto que, na minha opinião, a planificação não é um instrumento estático que deve ser cumprido na íntegra, pois nem sempre o educador consegue cumprir o que planeou para um determinado momento do dia. Assim, considero que cabe ao educador adaptar as propostas educativas, tendo em conta as ideias das crianças e tirar “[... ] partido das situações e oportunidades imprevistas [...]” (Silva, 1997, p.27), proporcionando aprendizagens significativas.

Por último, penso que é pertinente referir que a elaboração das planificações foi, sem dúvida, fundamental para mim, uma vez que me permitiu organizar, de forma sequenciada, as propostas educativas e de perceber se eram ou não adequadas àquele grupo de crianças. O facto de, por vezes, ter atividades de recurso pensadas previamente, também me permitiu ajustar as propostas educativas, pois como já mencionei anteriormente, se uma proposta educativa acabasse mais cedo, tinha sempre a possibilidade de implementar a de recurso.

#### *1.4. O Papel do Educador de Infância em Contexto de Creche*

Considero importante mencionar e refletir sobre o papel fundamental que o educador de infância tem, no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem da criança a todos os níveis, visto que, de acordo com Morais (1995), citado por Amaral (2008, p.16), “[...] o educador, deve assumir o seu papel de grande responsabilidade no crescimento da criança, enquanto ser humano [...]”.

Assim, para que o trabalho do educador seja o trabalho de um profissional de qualidade, este deve ter em conta alguns aspetos que são defendidos por Chaves (2001), citado por Amaral (2008, p.44),

Um trabalho profissional de qualidade em creche deve estar sustentado por três relações [a) relações dos bebés/crianças entre si; b) as relações de todos os adultos que compõem a

organização da creche e c) as relações desses adultos que convivem directa ou indirectamente com os bebés/crianças].

Contudo, pude observar na prática que não cabe só ao educador conhecer e compreender a criança, uma vez que, para além do educador, existem outros adultos que fazem parte do dia a dia da(s) criança(s) e que também são responsáveis. Deste modo,

[...] o papel dos adultos na creche não é o de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe transmitam segurança emocional e encorajamento, sendo fundamental para aprender ao longo da sua vida [...] (Portugal, 1998, citado por Amaral, 2011, p.14).

Assim, o educador desempenha, na minha opinião, um papel vital, visto que deve ter sempre em atenção as necessidades físicas e psicológicas da criança. Deve também, segundo Post e Hohmann (2007), estabelecer com as crianças uma relação de confiança e de afeto, para que estas se sintam seguras e confortáveis e, ainda, proporcionar um ambiente físico que seja seguro e em que as crianças sejam livres de explorar e de se movimentar.

No que diz respeito ao meu papel enquanto educadora estagiária, tentei sempre, desde o início, estabelecer uma relação de confiança e de afeto com cada criança do grupo, para que estas pudessem sentir-se seguras e confiar em mim. Não foi um processo fácil, uma vez que cada criança tem o seu ritmo e apesar de algumas crianças se terem aproximado de mim, com maior facilidade, o mesmo não aconteceu com outras.

Deste modo, e para que eu conseguisse estabelecer uma relação de confiança e de afeto, tentei sempre, ao longo da minha prática, interagir com cada criança e com o grupo, participando nas brincadeiras e nas rotinas diárias, o que me foi permitindo estabelecer, através desta interação, uma maior ligação, ao longo do tempo, com cada criança. Recordo-me ainda que o momento da sesta foi também um momento que me ajudou a estabelecer esta relação, pois havia crianças que não conseguiam adormecer sozinhas e era necessário o apoio do educador ou da auxiliar. Uma situação que ocorreu na prática, relativamente a este momento, foi na semana de 20 a 22 de outubro, em que decidi propor um desafio a mim mesma, ou seja, tentar adormecer uma criança do grupo, visto que não a conseguia adormecer.

[...] Embora a maioria das crianças deste grupo em específico, adormeçam facilmente, mal chegam ao catre, outras, contudo, não têm essa mesma facilidade. A título de exemplo, a criança E. D. A., é uma dessas crianças. Ou seja, é-lhe difícil adormecer mal

chega ao catre. Como tal, decidi tentar adormece-la, utilizando, neste caso, uma festinha na cabeça, dando um beijinho na testa ou, até mesmo, colocar um dos meus braços sobre o peito dela e a outra mão a fazer festinhas na cabeça. Com a utilização destas estratégias consegui, esta semana, adormece-la [...] (Reflexão n.º5, 20, 21 e 22 de outubro de 2014, anexo 2).

De salientar que não foi só nessa semana que eu a consegui adormecer, pois consegui, nas seguintes semanas, adormece-la também, o que me permitiu estabelecer uma relação mais próxima com esta criança.

Assim, e perante estas dificuldades, consegui estabelecer uma relação afetuosa com cada criança do grupo, mesmo aquelas que no início ficaram mais afastadas de mim. Acompanhei e participei também nas rotinas diárias do grupo de crianças, proporcionando-lhes momentos agradáveis e transmitindo-lhes, ao mesmo tempo, segurança.

### *1.5. Relação entre a Creche e a Família*

A relação entre a creche e a família é um dos aspetos que também considerei fundamental refletir, pois é importante, na minha opinião, que haja uma troca constante de informação entre os pais e o educador, de modo a promover o bem-estar da criança. Para isso, é necessário que o educador trabalhe em conjunto com os pais, para que ambos possam proporcionar “[...] a continuidade dos cuidados entre a casa e o centro infantil” (Post & Hohmann, 2007, p.15). É também através deste trabalho em conjunto que os pais conhecem os adultos que estão diariamente com as crianças, o que considero fundamental pois, para Post e Hohmann (2011, p.327), esta parceria 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, penso que também as crianças ficam a ganhar se existir uma relação de confiança e respeito entre o educador e os pais, pois, assim, “[...] a criança, ao sentir o elo de ligação forte entre os pais e o educador, reflecte o seu à vontade em relação a uns e outros no seu comportamento [...]” (Post & Hohmann, 2007, p.329).

Neste sentido, tive oportunidade de observar que nem sempre é fácil estabelecer esta relação, uma vez que os horários se podem tornar, por vezes, incompatíveis de ambas as

partes. No entanto, o educador pode sempre pedir a participação dos pais sobre questões relacionadas com o espaço e materiais, os horários e as rotinas, por exemplo (Post & Hohmann, 2007), pois se ambos trabalharem em equipa, podem criar “[...] um ambiente apoiante para as suas crianças” (*ibidem*, 2007, p.327).

Enquanto educadora estagiária, tentei sempre estabelecer uma boa relação com alguns pais, transmitindo ideias importantes sobre a criança e perguntando, quando esta chegava, se a criança x estava bem-disposta e se estava tudo bem com ela. Penso que esta relação poderia ter sido mais aprofundada, mas nem sempre era possível estabelecer um contacto maior com os pais, visto que, ou as crianças chegavam mais cedo do que eu, ou iam embora mais tarde do que eu.

### *1.6. Importância do Contexto de Creche no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança*

Considerando que os três primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, segundo Cró e Pinho (2011), importa oferecer à criança um ambiente de qualidade que possa responder adequadamente às suas necessidades. Como tal, a Creche é o local que pode oferecer à criança esse ambiente de qualidade, visto que, como afirma Portugal (2000), a experiência em contexto de Creche não tem efeitos negativos no desenvolvimento e bem-estar da criança.

Deste modo, a portaria n.º262/2011 de 31 de agosto, define a Creche como sendo

Um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais.

Assim, sendo a Creche o local destinado a acolher crianças até aos três anos de idade, tal como pude observar em contexto de prática, considero que esta realidade é, de facto, bastante importante para as crianças, mas também é uma necessidade para muitas famílias, pois, muitas vezes, não é possível os pais ou os avós ficarem com as crianças. Citando as palavras de Azevedo (2011, p.12),

A creche deverá [...] preconizar propostas de estimulação que dêem à criança a oportunidade de brincar, jogar, sentir, descobrir e aprender através da sua actividade pessoal, para além da satisfação das necessidades básicas, promotoras de bem-estar [...].

A Creche é, na minha opinião, o local por excelência que pode, de facto, proporcionar condições para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, num ambiente de segurança, para além de proporcionar também à criança a oportunidade de esta brincar, explorar, descobrir, ou seja, de aprender. Reforçando esta ideia, Cró e Pinho (2011, p.313), mencionam que

As creches [...] ao prestarem um serviço de qualidade elevada, cognitivamente enriquecedoras, têm efeitos extremamente positivos no desenvolvimento global das crianças [...].

Deste modo, quer através da observação, da minha prática e quer através da pesquisa que realizei, pude concluir que a Creche é um meio educativo, onde qualquer criança tem oportunidade e possibilidade de vivenciar e experimentar diferentes sensações e aprendizagens. É na Creche que a criança consegue criar laços e amizades que, no futuro, se tornarão alicerces fundamentais para o seu bem-estar.

### *1.7. Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças*

Um outro aspeto que considero importante refletir é sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois, ao longo da minha prática, tive oportunidade de observar a evolução do grupo de crianças da sala de 2/3 anos.

Inicialmente, nas primeiras semanas de intervenção e relativamente à higiene pessoal, constatei que algumas crianças usavam fralda durante o dia inteiro, outras só usavam na sesta e existiam crianças que já não usavam fralda. No entanto, foi notória a evolução de algumas crianças, no que diz respeito a este aspeto, pois pude observar, no final da minha prática, que algumas crianças, aquelas que usavam fralda durante o dia todo, já não usavam, mas ainda continuavam a usar para dormir. Também observei que a maioria das crianças ficou mais autónoma, conseguindo ir à casa de banho sozinhas, vestir-se e despir-se. Assim, rapidamente me apercebi que o crescimento é diário e repentino, visto que as crianças conseguem desenvolver-se bastante rápido, pois, como afirma Santos (2010, p.3), “os primeiros três anos de vida são um período notável de crescimento em todas as áreas do desenvolvimento”.

Em relação às propostas educativas realizadas com o grupo de crianças, eu e a minha colega tentámos sempre proporcionar atividades adequadas à faixa etária das crianças e que fossem, também, ao encontro das necessidades e dos interesses delas. Uma das atividades que me recordo ter sido bastante interessante para as crianças foi a utilização do lápis de cor, uma vez que estas só usavam lápis de cera e porque “todo o material deverá ser considerado como um meio de satisfazer as necessidades da criança e nunca como um meio de dar um tipo especial de lição de arte” (Sousa, 2003, p.186).

Contudo, “[...] verificámos que a maioria das crianças aderiu de forma muito positiva ao lápis de cor e conseguiram desenhar, sem partir a ponta do lápis e sem rasgar a folha de papel” (Reflexão n.º 6, 27, 28 e 29 de outubro de 2014, anexo 3), apesar das incertezas e dúvidas, tanto minhas como da minha colega, pois, de acordo com Sousa (2003), o lápis de cor é fino e afiado na ponta e as crianças podem ter dificuldade em deslizar o lápis (Imagem 1 e 2).



**Imagem 1** - Criança S, (1 ano e 10 meses) a desenhar com lápis de cor



**Imagem 2** - Criança D.H., (2 anos e 2 meses) a desenhar com lápis de cor

Post e Hohmann (2011), relativos ao processo de aprendizagem na primeira infância, afirmam,

[...] que os bebés e as crianças, nos três primeiros anos de vida, aprendem com todo o seu corpo e também através dos seus sentidos. São capazes de construir o seu conhecimento, através do paladar, do olfato, da visão, do tato e da audição.

Assim, e em conjunto com a minha colega, decidimos proporcionar situações educativas apelando a cada um dos cinco sentidos, o olfato, a audição, a visão, o tato e o paladar. Em relação ao olfato, as crianças tiveram oportunidade de cheirar diferentes objetos, tapados por um jornal; quanto à audição, as crianças tinham de identificar vários sons, como, por exemplo, o som de um telefone a tocar; no que respeita à visão e ao tato, as

crianças tinha de retirar de dentro de um saco, e sem ver, o mesmo objeto que era mostrado no início; e, por fim, relativamente ao paladar, as crianças provaram diversos alimentos, como, por exemplo, o queijo e o limão, como é possível consultar com maior pormenor, na reflexão n.º9, 17, 18 e 19 de novembro de 2014 (anexo 4) e na planificação (anexo 5).

Uma das aprendizagens mais evidentes ao longo deste período foi a capacidade de identificar as cores primárias. No início da prática pedagógica poucas crianças as identificavam mas, com o decorrer das experiências proporcionadas, a maioria das crianças, apesar de ter dificuldades em as nomear, identificava-as claramente. Uma destas situações ocorreu numa atividade da semana de 1 a 3 de dezembro,

[...] algumas crianças já identificam as cores verde, vermelho e amarelo, contudo, existem outras que ainda têm dificuldade em identificar as cores, pois, por vezes, ainda dizem vermelho quando é mostrada a cor verde ou vice-versa (Reflexão n.º11, 1, 2 e 3 de dezembro de 2014, anexo 6).

Uma outra situação, ainda relacionada com a identificação das cores, ocorreu na semana de 9 a 10 de dezembro,

[...] algumas crianças já identificam corretamente as cores amarela e azul, pois quando a educadora estagiária Inês mostrou estas duas cores, conseguiram responder “amarelo” e “azul”. Apesar de algumas crianças já conseguirem identificar corretamente as cores, como mencionei acima, existem ainda algumas que trocam as cores [...] (Reflexão n.º12, 9 e 10 de dezembro de 2014, anexo 7).

A identificação das cores foi, de facto, uma constante situação de aprendizagem por parte das crianças, pois tanto eu como a minha colega questionávamos sempre as crianças sobre as cores, como, por exemplo, na leitura de uma história e quando mostrávamos as imagens, perguntávamos de que cor era o objeto que aparecia na imagem ou quando pedíamos às crianças para dizerem, perante um frasco de tinta, o nome da cor que queriam (Imagem 3 e 4). Assim, através deste tipo de experiências, as crianças conseguiram, como já referi, identificar algumas cores.



**Imagem 3** - Criança A, (2 anos e 8 meses) a dizer o nome da cor



**Imagem 4** - Criança P, (2 anos e 1 mês) a dizer o nome da cor

Uma das aprendizagens que realizei ao longo desta prática foi, sem dúvida, permitir às crianças terem oportunidade para escolher e tomarem as suas próprias decisões, pois, como corroboram Post e Hohmann (2011), as crianças devem ser ativas nas suas aprendizagens e o educador deve respeitar as escolhas e as ideias de cada criança. Uma dessas situações ocorreu numa atividade da semana de 24 a 26 de novembro, em que

[...] a educadora estagiária Inês deu a escolher a cada criança a cor que estas queriam pintar a sua caixa e a maioria das crianças disse “vermelho” ou “verde” (Reflexão n.º10, 24, 25 e 26 de novembro de 2014, anexo 8).

De salientar que estas situações evidenciam a importância de interligar intencionalidades educativas, pois, para além de, eu e a minha colega termos proporcionado, nesta situação descrita, o desenvolvimento ao nível do domínio cognitivo (identificação das cores), também proporcionámos o desenvolvimento ao nível afetivo e social (estimular a autonomia e a tomada de decisões).

Por fim, uma outra aprendizagem que realizei e considero bastante importante diz respeito à importância de respeitar o ritmo de cada criança, visto que, segundo Hohmann e Weikart (2011), o educador deve respeitar o tempo de cada criança e não apressar o seu trabalho, uma vez que cada criança é única e tem o seu ritmo de trabalho próprio. Torna-se difícil identificar um momento específico em que isto tenha acontecido, pois esta preocupação foi constante e esteve sempre presente nas minhas intervenções. Deste modo, tentei sempre respeitar o ritmo de cada criança.

Em jeito de conclusão, penso ter sido fundamental para mim, enquanto futura educadora de infância, refletir acerca dos tópicos aqui apresentados, que me permitiram observar e pensar de maneira diferente, consoante o que fui aprendendo ao longo da prática e das minhas pesquisas.

## Capítulo II - Ensaio Investigativo – O Contributo da Introdução de Canções nas Rotinas Diárias das Crianças, no Desenvolvimento do seu Vocabulário

Neste capítulo irei apresentar o ensaio investigativo realizado durante a Prática Pedagógica, em contexto de Creche, onde, através da observação, pude constatar que as canções eram pouco utilizadas nas rotinas diárias das crianças. Assim, procurei introduzir três canções nas rotinas diárias e tentar perceber qual era o contributo destas para o desenvolvimento do vocabulário das crianças. Assim sendo, apresento de seguida, a pergunta de partida e os objetivos de investigação, a contextualização e a pertinência do estudo, o enquadramento teórico, a metodologia utilizada neste ensaio investigativo, a apresentação e discussão de resultados, bem como as conclusões a que cheguei, de acordo com os resultados obtidos.

### 1. Pergunta de Partida e Objetivos da Investigação

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003, p.44), o primeiro problema que se coloca ao investigador é o de escolher, em primeiro lugar, um fio condutor que torne possível o início da sua investigação. Para tal, o investigador deve formular uma pergunta de partida que lhe vai permitir exprimir “[...] aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor”. Os mesmo autores, acima citados, referem ainda que “[...] a pergunta de partida deve apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência [...]” (p.44).

Deste modo, para conseguir concretizar o ensaio investigativo, defini a seguinte pergunta de partida: “Qual o contributo da introdução de canções nas rotinas diárias das crianças, no desenvolvimento do seu vocabulário?”.

Para responder a esta questão, foi necessário formular os objetivos de investigação, visto que Sousa e Baptista (2011) afirmam que são os objetivos que permitem ao investigador chegar aos resultados finais. Assim, para dar resposta a esta questão, defini os seguintes objetivos de investigação: a) introduzir canções nas rotinas diárias das crianças; b) observar as crianças, durante os momentos em que se cantam as canções das rotinas diárias; c) analisar o modo como (e se) as crianças se vão apropriando de

partes da letra das canções e d) compreender se as crianças aprendem vocabulário novo, através das canções.

## 2. Contextualização e Pertinência do Estudo

Ao longo da minha prática fui-me apercebendo de que não eram utilizadas canções, ou eram pouco utilizadas nas rotinas diárias do grupo de crianças e, como afirmam Hohmann e Weikart (2011), a música é importante na vida da criança, uma vez que lhe permite manifestar as suas emoções, as suas experiências e permite-lhe também marcar aspetos pessoais que foram significativos para si. Deste modo, comecei a questionar-me sobre a importância de utilizar canções, visto que as crianças gostam e sentem-se alegres quando cantam ou ouvem canções (Milhano, 2007). Para além de gostarem de cantar ou ouvir canções, estas favorecem e potencializam o desenvolvimento da criança a nível físico, motor, afetivo, social e cognitivo (Soares, 2008).

O presente relatório foi realizado durante a Prática Pedagógica, em contexto de Creche, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os vinte e dois e os trinta e três meses de idade, com as quais realizei a prática pedagógica. Os dados foram recolhidos ao longo de oito semanas e nos momentos em que se cantavam as canções.

## 3. Enquadramento Teórico

A revisão da literatura é um processo complexo, moroso e importante em qualquer investigação e que permite ao investigador aceder a um suporte teórico para que possa fundamentar as suas opiniões e, posteriormente, retirar as suas próprias conclusões, tal como mencionam Sousa e Baptista (2011, p.33),

A revisão da literatura tem como objectivo a consulta e recolha de informação pertinente relativa à área de investigação em geral e à problemática da investigação em particular [...]. Assim, qualquer investigação, seja qual for a sua dimensão, implica a leitura do que outros indivíduos já escreveram sobre a área de interesse. Implica a recolha de informações que fundamentem os seus argumentos e a redacção das suas conclusões.

Deste modo, pretendo apresentar e desenvolver, neste capítulo, as temáticas que me ajudaram na concretização deste ensaio investigativo.

Sendo um estudo que tem como principal objetivo perceber qual é o contributo da introdução de canções nas rotinas diárias das crianças, no desenvolvimento do seu

vocabulário, destacaram-se as seguintes temáticas: por um lado, o desenvolvimento lexical e o vocabulário, e, por outro lado, a música, em particular, a canção.

Assim, apresento, de seguida, alguns fundamentos teóricos relativos aos conceitos mais pertinentes deste ensaio investigativo, tais como o conceito de desenvolvimento lexical, o conceito de vocabulário e o conceito de canção.

### *3.1. Desenvolvimento Lexical*

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006, p.213), a linguagem é um elemento crucial no desenvolvimento cognitivo das crianças, visto ser “[...] um sistema de comunicação baseado em palavras [...]”. É através da linguagem que as crianças conhecem as palavras, podendo utilizá-las para comunicarem as suas necessidades e os seus sentimentos, mas também para representarem ações e objetos.

Contudo, as crianças nos primeiros meses de vida, antes de utilizarem as palavras, propriamente ditas, produzem determinados sons, como, por exemplo, o choro e o riso, utilizando-os para comunicarem, como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.15), “antes da articulação de palavras, a criança interage vocalmente através de um conjunto de produções sonoras, tais como o choro, o riso, o palreio [...]”.

Após as produções sonoras da criança, começam a surgir as palavras que, de acordo com Duarte, Colaço, Freitas e Gonçalves (2011), são instrumentos bastante importantes, uma vez que permitem à criança, tanto exprimir as suas ideias, como aprender determinados conceitos.

Assim, as palavras são, de facto, importantes no que diz respeito ao desenvolvimento do nosso léxico, uma vez que é a partir das palavras que as crianças têm a possibilidade de adquirir vocabulário. Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.18),

As palavras são a essência de uma língua. Sem elas não é possível qualquer comunicação verbal, embora para se ser falante da língua não seja suficiente conhecer todas as palavras que integram o léxico dessa língua.

É nesta faixa etária que pudemos observar a génese de dois tipos diferentes de léxico, o ativo e o passivo como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.18),

A grande diferença entre o léxico activo (o que se produz) e o léxico passivo (o que se compreende) manter-se-á por toda a vida. Com efeito, conhecemos e compreendemos muitas mais palavras do que as que usamos quotidianamente.

Assim, as crianças conhecem e compreendem muitas palavras, uma vez que ouvem essas mesmas palavras com maior frequência no dia a dia, como, por exemplo, ouvirem o próprio nome ou outra palavra que tenha significado. Tal como defendem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.18),

O desenvolvimento lexical começa muito cedo, quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente associada a uma pessoa, uma acção ou um objecto, mas prolonga-se por toda a vida. As primeiras palavras compreendidas e produzidas estão associadas a acções específicas marcadas pelo aqui e agora.

As produções das primeiras palavras da criança, começam a surgir por volta do final do primeiro ano de idade e, de acordo com Barbeiro (2000, p.117), “[...] consistem em realizações individuais, isto é, as palavras ainda surgem combinadas entre si, pelo que à palavra corresponde o valor de todo um enunciado frásico”.

À medida que a criança se vai desenvolvendo, observa-se uma evolução notória relativamente à produção e compreensão das palavras. Por volta dos dezoito meses de idade, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), as crianças são capazes de produzir cinquenta palavras e, ao mesmo tempo, compreender, mais ou menos, cerca de uma centena de palavras. A criança compreende essas palavras, porque as ouve frequentemente na interação que estabelece com o adulto.

Entre os dezoito e os vinte e quatro meses de idade, de acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006), ocorre um período extremamente importante, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem da criança, em que esta passa a juntar duas palavras para conseguir expressar uma ideia. Na mesma linha de pensamento, Macias (2000, p.23), refere que “as crianças começam a juntar palavras para construir frases entre os 18 e os 24 meses de idade aproximadamente”.

Por volta dos dois anos de idade, a criança começa a combinar as palavras entre si para formar frases, como menciona Barbeiro (2000, p.117), “a complexificação da combinação das palavras conduz ao aparecimento das frases simples, com os seus elementos essenciais”.

Com o rápido desenvolvimento da criança, segundo Macias (2000), as crianças aprendem um vocabulário de trezentas a quatrocentas palavras entre os vinte e quatro e os vinte e sete meses de idade. Conseguem também elaborar frases que contêm mais que duas ou três palavras para se expressarem.

Ainda de acordo com Macias (2000, p.24), por volta dos três anos de idade a criança conhece cerca de mil palavras e também já consegue construir frases estruturadas, “[...] utilizando as regras gramaticais, ainda que com algumas incorreções”.

Na mesma linha de pensamento, Papalia, Olds e Feldman (2006), mencionam também que é por volta dos três anos de idade que o discurso da criança se torna mais fluente, longo e complexo. Contudo, as crianças ainda omitem partes do seu discurso, mas conseguem, na mesma, comunicar.

### 3.2. *Vocabulário*

A aprendizagem do vocabulário é importante numa língua, visto que permite à criança adquirir novas palavras, podendo assim enriquecer o seu léxico. Segundo Gomes et al. (1991, p.179),

O vocabulário é o conjunto de palavras que constituem uma língua, uma vez que comunicar numa língua implica conhecer o seu vocabulário e saber organizá-lo em frases. À medida que se vai adquirindo o domínio de uma língua, vai-se alargando o vocabulário e melhorando o respectivo uso.

Assim, as crianças, desde cedo, devem ser estimuladas a aprender novas palavras e, conseqüentemente, o seu significado para que possam comunicar aquilo que sentem, tal como referem Gomes et al. (1991, p.179), “o desenvolvimento do vocabulário deve estar intimamente relacionado com a experiência vivida pelos alunos e com aquilo que sentem e desejam comunicar”.

Deste modo, será fundamental proporcionar às crianças experiências educativas que facilitem o enriquecimento do vocabulário, como, por exemplo, a utilização de canções, pois poderá ser um fator deveres relevante na aquisição de novo vocabulário.

### 3.3. *Música – Canções*

A música deve acompanhar o indivíduo ao longo de toda a vida, desde o seu nascimento até à sua morte e é considerada um elemento importante nos primeiros anos de vida de uma criança. Hohmann e Weikart (2011, p.657) definem o conceito de música do seguinte modo, “a música é uma série de sons organizados através do ritmo, da melodia e da harmonia, que desencadeiam uma resposta emocional naquele que ouve”.

Assim, e visto que o indivíduo é constantemente afetado pela música ao longo de toda a vida, Soares (2008), menciona que o bebé, desde a vida intrauterina, ou seja, ainda dentro do útero, é rodeado por todo um ambiente sonoro, constituído, quer por ruídos provenientes do exterior, quer por sons vindos do interior, causados, ou pela voz da própria mãe ou pelo funcionamento do seu corpo.

Na mesma linha de pensamento, Hohmann e Weikart (2011, p.658) referem também que é ainda no útero, que “[...] os bebés conseguem ouvir música, respondendo-lhe com pontapés e outros movimentos”.

Gordon (2000, p.6), influente investigador no âmbito da psicologia e pedagogia da música, menciona também que é através da música que as crianças conseguem aprender a conhecerem-se a si próprias, à vida e aos outros, visto que a música é única para os seres humanos. Menciona ainda que, através da música, “[...] as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada”.

Como tal, de acordo com Hohmann e Weikart (2011, p.658), é evidente que a música é importante na vida da criança, uma vez que lhe permite manifestar as suas emoções, as suas experiências e permite-lhe também marcar aspetos pessoais que foram significativos para si. Os mesmos autores referem ainda que “[...] a música é um importante aspecto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som”.

Segundo as palavras de Soares (2008, p.82), a música também tem um papel importante na vida da criança, visto que esta influencia os bebés, trazendo assim benefícios para o desenvolvimento a nível social e afetivo, cognitivo e motor. O autor menciona ainda que

[...] o contato com a música, além de desencadear reações motoras e vocais nos bebês, provoca mudanças na sua ação, incentivando-o a descobertas sonoro-musicais próprias, em manifestação de aprendizagem.

Assim, é claramente evidente a importância que diversos autores dão à música. Também Gordon (2000), citado por Milhano (2007), sugere que a participação em experiências de aprendizagem musical diversas, pode ter efeitos positivos nos bebês e nas crianças, quer para o desenvolvimento da linguagem, quer para a participação futura em atividades relacionadas com a música.

Deste modo, a música tem efeitos positivos no desenvolvimento da linguagem da criança, tal como defendem os autores acima referidos. De acordo com Hohmann e Weikart (2011, p.658), é por volta dos dois, três anos de idade, que as crianças “ [...] constroem os seus palrares musicais e, com frequência, cantam fragmentos de canções conhecidas, bem como canções de duas ou três notas que elas próprias criaram”.

Assim, considerando que é por volta dos dois, três anos de idade que as crianças começam a cantar partes de canções conhecidas, a utilização de canções poderá ser uma boa estratégia para as crianças aprenderem novo vocabulário. Neste sentido, é importante trabalhar e explorar com as crianças a letra das canções para que estas se apropriem tanto da canção como da sua letra e do vocabulário nelas presente (Hohmann & Weikart, 2011).

A canção, de acordo com Dourado (2004), citado por Targas e Joly (2009) já existe desde a antiguidade, embora tenha sofrido alterações ao longo do tempo. Segundo Barboza (2008, p.5), as canções

são um meio de transmitir e conservar elementos culturais de um povo, um país ou uma região. Refere ainda que se torna [...] cada vez mais evidente a importância da música e do canto para as crianças, pois além dos benefícios, cantar é um prazer e as crianças mostram naturalmente interesse, sendo, por esta razão uma ferramenta pedagógica privilegiada para a musicalização.

Como refere Barboza (2008), é ainda frequente utilizar, hoje em dia, canções com letras que indicam ações para ajudar em determinadas tarefas, para compreender o que está certo ou o que está errado e também para aprender determinados conteúdos.

A canção está presente na vida da maioria dos seres humanos e, de acordo com Manzoni e Rosa (1981, p.3), a canção é um gênero híbrido (texto e música) que proporciona uma diferença quando é levada para a sala de aula. Segundo estes autores,

é uma peça pequena, que tem como principal meio de execução o canto (voz) com ou sem acompanhamento (instrumento). Para que ela seja executada, é necessária a composição de uma melodia, ainda que no momento da reprodução vocal não haja instrumento musical para o acompanhamento, e a composição de uma letra, seja ela advinda de um texto poético já existente ou de um texto criado juntamente com a melodia pelo compositor musical”.

Assim, as canções podem transmitir diversas características sociais, geográficas, históricas, de uma dada época, acabando por ficar interligadas a uma determinada cultura, tal como menciona Sampaio (2008, p.35),

[...] as canções são gêneros textuais secundários, imbuídos de caráter social, histórico, cultural e até ideológico. [...] as canções adquirem uma identidade cultural capaz de enumerar dados que traçam o perfil de uma época, de um acontecimento, de uma tendência, de um movimento, revelados, por vezes, não só numa análise contextualizada da letra, mas do próprio compositor, enquanto sujeito histórico de um mundo em constante transformação.

Segundo Milhano (2007, p.5), é fundamental que a criança comece o seu percurso musical o mais cedo possível, uma vez que esta autora acredita que o papel da música é como um instrumento que pode provocar mudanças na sociedade. A autora refere ainda que “[...] as crianças experimentam e sentem bem-estar, alegria e prazer quando cantam canções [...]”.

Na mesma linha de pensamento, Soares (2008), menciona que cantar e ouvir música, promove alegria e satisfação à criança, mas também favorece e potencializa o seu desenvolvimento a nível físico, motor, afetivo, social e cognitivo.

No entanto, é muito mais importante e significativo para a criança ouvir os pais, o professor ou alguém próximo a cantar uma canção, tal como menciona Gordon (2000, pp.59-60),

[...] as crianças beneficiam mais se os pais e o professor cantarem e entoarem para elas, mexendo expressivamente o seu corpo, porque quanto mais as crianças tiverem este tipo de movimentos como modelo, mais depressa começarão a experimentar movimentos elas próprias à medida que vão participando mais activamente no seu meio musical.

Como tal, é a partir dos dois anos de idade que, segundo Moog (1976), Gardner et al. (1981) e Sloboda (1985), citado por Parizzi (2006, p.43), a criança passa a tentar imitar canções que ouve habitualmente no seu meio ambiente. Os autores referem ainda que “[...] O primeiro aspeto a ser imitado são as partes mais evidentes de algumas palavras repetidas ao longo da canção”.

Em suma, é importante que pais e educadores de infância percebam que a música tem um papel fundamental na vida da criança e que permite a criação de laços. Mais do que a criação de laços, é perceber a importância que a área da música tem na vida de uma criança, sendo uma área que favorece o desenvolvimento intelectual do ser humano (Almeida, Oliveira, Santos & Santos, 2003).

#### 4. Metodologia

Neste capítulo irei mencionar os procedimentos metodológicos utilizados para a concretização deste ensaio investigativo. Posteriormente, apresento os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, as técnicas e instrumentos de tratamento e análise de dados e, por fim, os procedimentos.

De acordo com Sousa e Baptista (2011, p.52), a metodologia de investigação é um processo fundamental, que permite ao investigador seleccionar a estratégia para a sua investigação, que, por si só, condiciona “[...] a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objectivos que se pretendem atingir”.

Deste modo, é necessário, na metodologia de investigação, compreender, em primeiro lugar, a definição de método, uma vez que existe uma grande diversidade de definições. Segundo Grawitz (1993), citado por Sousa e Baptista (2011, p.53), os métodos são:

um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objectivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem seleccionar e coordenar técnicas”.

Neste ensaio investigativo, a metodologia utilizada segue um cariz qualitativo, uma vez que se pretende compreender, descrever e interpretar e não avaliar um conjunto de situações. De acordo com Sousa e Baptista (2011, p.56), a investigação qualitativa “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores”, sendo que o investigador apenas “[...] observa, descreve, interpreta e

aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (Fortin, 1999, p.22).

Numa metodologia de investigação qualitativa, a investigação é descritiva e indutiva, ou seja, o investigador apenas desenvolve algumas ideias e conceitos, perante os dados recolhidos, em vez de “[...] recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses como nos estudos quantitativos” (Sousa & Baptista, 2011, p.56).

Considerando que, neste estudo, pretendo observar e compreender se as crianças, através das canções, desenvolvem o seu vocabulário, considerou-se ser um estudo descritivo simples, uma vez que este tipo de estudo consiste em “[...] descrever simplesmente um fenómeno ou um conceito relativo a uma população, de maneira a estabelecer as características desta população ou de uma amostra desta” (Fortin, 1999, p.163).

#### *4.1. Participantes*

O presente ensaio investigativo foi realizado com um grupo de crianças, da sala de 2/3 anos de idade, de uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), em contexto de Creche, pertencente ao distrito de Leiria. O grupo é constituído por dezanove crianças, com idades compreendidas entre os vinte e dois e os trinta e três meses de idade. Os participantes deste ensaio investigativo foram duas crianças, uma do sexo masculino e uma do sexo feminino. À data do estudo, a criança do sexo masculino tinha dois anos e oito meses e a criança do sexo feminino tinha um ano e onze meses de idade. Escolhi estas duas crianças para o meu ensaio investigativo, visto que a criança do sexo feminino é a mais nova do grupo e a criança do sexo masculino é a terceira mais velha do grupo. Ambas as crianças apresentam um bom desenvolvimento a todos os níveis. Escolhi também estas duas crianças, pois durante o período de observações, foram as que revelaram comportamentos diferentes das outras crianças, perante a introdução das canções nas rotinas diárias, participando autonomamente (ver Quadro 1.).

**Quadro 1** – Características das crianças do ensaio investigativo.

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Características da criança</b>
Diogo	Dois anos e oito meses	Criança atenta, participando autonomamente, nas canções.
Sofia	Um ano e onze meses	Criança atenta e autónoma revelando, ao participar nas canções, uma expressão facial simultânea de espanto e alegria.

Com o objetivo de garantir a privacidade destas duas crianças, foram atribuídos os nomes fictícios de Diogo e Sofia.

O Diogo é uma criança do sexo masculino e que, à data do estudo, tem dois anos e oito meses de idade. Vive com a mãe e tem duas irmãs mais velhas. É uma criança alegre e bem-disposta.

Relativamente ao domínio social e afetivo, o Diogo é uma criança carinhosa e bastante sociável, pois consegue brincar e partilhar os brinquedos com as outras crianças do grupo. Participa nas atividades em grande grupo, muitas vezes, por iniciativa própria, demonstrando interesse em experimentar o que é novo. Mostra igualmente interesse em realizar as tarefas sozinho. Consegue utilizar determinados hábitos sociais, como, por exemplo, dizer “bom dia”, dizer “adeus”, entre outros.

No que respeita ao domínio cognitivo, o Diogo é uma criança que utiliza a linguagem para comunicar, conseguindo manter uma conversa com o adulto e com as crianças durante algum tempo, utilizando frases simples e curtas. Manifesta interesse por canções e histórias. Consegue expressar os seus desejos e as suas necessidades, como, por exemplo, “tenho chichi”. No momento da alimentação, o Diogo consegue comer sozinho. No momento da higiene, o Diogo consegue despir-se e vestir-se sozinho para ir à casa de banho e consegue também descalçar-se sem ajuda. É uma criança que já não usa fralda durante o dia, nem para dormir a sesta.

Em relação ao domínio motor, o Diogo apresenta a motricidade grossa bem desenvolvida, pois consegue andar, correr, saltar, subir e descer escadas com bastante

facilidade. Na motricidade fina, o Diogo apresenta alguma dificuldade em pegar na colher e no lápis de forma correta.

A Sofia é uma criança do sexo feminino e que, à data do estudo, tem um ano e onze meses de idade. É filha única e vive com os pais, embora o pai esteja a trabalhar no estrangeiro. A Sofia é meiga, querida, divertida, bem-disposta e alegre.

Ao nível do domínio social e afetivo, a Sofia é uma criança bastante sociável, mas ainda apresenta algumas atitudes egocêntricas, pois tem dificuldade em partilhar os brinquedos com as outras crianças. Brinca, muitas vezes, sozinha, mas também brinca com as outras crianças, começando a evidenciar alguns momentos de brincadeira em paralelo e mesmo cooperativa.

Participa nas atividades, quer em grande grupo, quer de forma individual. Nas atividades individuais, algumas vezes, a Sofia demonstra interesse em fazer as tarefas, primeiro que os outros. Reconhece alguns hábitos sociais, como, por exemplo, dizer “bom dia”, dizer “adeus”.

Relativamente ao domínio cognitivo, a Sofia é uma criança que consegue utilizar a linguagem para comunicar com o adulto e com as crianças, através de frases simples e palavras isoladas. Demonstra interesse em ouvir canções e histórias. No momento da alimentação, a Sofia consegue comer sozinha, mas, por vezes, pede ajuda ao adulto. No momento da higiene, a Sofia consegue despir-se sozinha, mas precisa de ajuda para se sentar no bacio. Usa fralda durante todo o dia.

Em relação ao domínio motor, a Sofia apresenta um bom desenvolvimento, no que diz respeito à motricidade grossa, visto que consegue andar, correr, subir e descer escadas. Na motricidade fina, a Sofia pega na colher e no lápis, mas ainda de forma incorreta.

#### *4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados*

A técnica de recolha de dados é um processo importante numa investigação, pois como afirmam Sousa e Baptista (2011, p.70), “é o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação”.

Tendo em conta as características do ensaio investigativo, considerei pertinente e adequado utilizar para a recolha de dados a observação direta e participante, visto que a observação é uma técnica de recolha de dados útil e fidedigna, em que o investigador se encontra no local para recolher dados, sendo que esses dados são verdadeiros (Sousa & Baptista, 2011). Na observação participante, o investigador é o principal instrumento de observação, na medida em que consegue vivenciar os mesmos problemas que as pessoas com quem interage, como corroboram Sousa e Baptista (2011, pp.88-89),

Na observação participante é o próprio investigador o instrumento principal de observação. Ele integra o meio a «investigar», podendo, assim, ter acesso às perspectivas das pessoas com quem interage, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que eles.

O período de observação ocorreu sempre no momento da manhã, com a canção do “bom dia”, a canção do “arrumar a sala” e a canção do “comboio” e no momento da tarde, com a canção do “comboio” e a canção do “arrumar a sala”.

Como instrumento de recolha de dados utilizei uma grelha de observação, pois, como referem Quivy e Campenhoudt (2003), um dos instrumentos de recolha de dados da observação direta são as grelhas de observação. Estas grelhas permitem ao investigador registar diretamente as informações e são construídas consoante os indicadores pertinentes para a concretização do estudo que designam os comportamentos a observar. A grelha foi construída a partir das categorias de análise a seguir apresentadas, o que permitiu um registo de observações imediatamente organizado de acordo com essas categorias.

A observação direta e participante foi realizada pela própria investigadora e centrou-se sobretudo na observação de duas crianças: o Diogo e a Sofia. A observação foi fundamental para verificar a evolução destas duas crianças. De modo a assegurar a fidelidade dos dados recolhidos foram gravados (gravação áudio e vídeo) os momentos em que as canções eram cantadas pelas duas crianças.

#### *4.3. Técnicas e Instrumentos de Tratamento e Análise de Dados*

No que respeita às técnicas de tratamento de dados, utilizei a análise de conteúdo, pois, de acordo com Berelson (1952, 1968), citado por Carmo e Ferreira (2008, p.269), a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição

objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação”.

Para analisar os dados recolhidos, foi necessária a construção de grelhas para cada criança, que contemplam os dias de observação e as categorias de análise definidas: “presta atenção quando ouve a canção”; “diz as palavras «bom dia», autonomamente e quando a educadora estagiária lhe pergunta”; “canta as palavras finais de cada verso”; “canta outras palavras de cada verso” e “canta as palavras repetidas da canção”. As categorias foram formuladas de acordo com os diversos autores estudados: Milhano (2007); Barboza (2008); Hohmann e Weikart (2011) e Parizzi (2006).

#### *4.4. Procedimentos*

Os dados foram recolhidos ao longo de oito semanas (desde a semana de três a cinco de novembro de dois mil e catorze até à semana de doze a catorze de janeiro de dois mil e quinze). Durante os três dias de prática pedagógica, as duas crianças (o Diogo e a Sofia) foram observadas nos momentos em que se cantavam as três canções: a canção do “bom dia”; a canção do “arrumar a sala” e a canção do “comboio”.

A canção do “bom dia” era sempre cantada na parte da manhã, enquanto a canção do “arrumar a sala” e a canção do “comboio” eram cantadas, tanto na parte da manhã, como na parte da tarde. O procedimento utilizado consistiu na observação e na gravação áudio e vídeo dos momentos em que eram cantadas as canções. No meu período de almoço eram completadas as grelhas de observação que posteriormente eram conferidas, através das observações dos registos áudio e vídeo.

### **5. Apresentação e Discussão de Resultados**

A apresentação e discussão de resultados, que para alguns autores é denominado por análise e interpretação dos dados, é um processo fundamental em qualquer investigação e que permite ao investigador registar e seleccionar a informação mais relevante para dar resposta ao seu estudo, tal como referem Sousa e Baptista (2011, p.106),

A análise e interpretação é um processo de decomposição de um todo nos seus elementos, procedendo posteriormente à sua examinação – de uma forma sistemática – parte por parte. Em termos de processo de investigação, corresponde à etapa onde se registam, analisam e interpretam os dados.

Neste capítulo, pretendo apresentar e analisar todos os registos que obtive durante o período de recolha de dados e que se encontram em anexo.

### 5.1. *Canção do “Bom Dia”*

A canção do “bom dia” (anexo 9) foi introduzida nas rotinas diárias das crianças no dia três de novembro de dois mil e catorze. Pelo facto de a canção, de acordo com Manzoni e Rosa (1981), ser um género híbrido (texto e música), decidi escolher esta canção por ter uma letra e uma melodia acessíveis à faixa etária das crianças da minha prática, o que lhes permitiria e facilitaria a aquisição de novo vocabulário. Para além da aquisição de novo vocabulário, esta canção foi introduzida como indicador do momento de transição para as atividades orientadas, sendo que as crianças não conheciam a canção.

Da análise realizada, relativamente à primeira categoria “presta atenção quando ouve a canção”, podemos verificar que ao longo das oito semanas de observação, tanto a Sofia como o Diogo prestaram sempre atenção quando ouviam a canção do “bom dia”.

Contudo, não me foi possível observar o Diogo, nos dias nove e dez de dezembro, nem nos dias seis e sete de janeiro, visto que a criança em questão não foi à instituição. O mesmo aconteceu com a Sofia, no dia nove de dezembro.

Relativamente ao Diogo (anexo 10), nos dias três, quatro e cinco de novembro, ou seja, na primeira semana em que introduzi a canção do “bom dia”, pude observar que, para além de estar atento, sossegado e em silêncio, chegou a baloiçar o próprio corpo ao som da canção, o que também acabou por acontecer noutros dias.

Por sua vez, a Sofia (anexo 11), também nos dias três, quatro e cinco de novembro, para além de estar atenta, sossegada e em silêncio, permaneceu sempre com um olhar “luminoso” e com um sorriso na cara. Por vezes, chegava até à abrir um pouco a boca, demonstrando um olhar de espanto e, ao mesmo tempo, de alegria.

Estas observações corroboram a opinião de Milhano (2007, p.5), que afirma que “[...] as crianças experimentam e sentem bem-estar, alegria e prazer quando cantam canções [...]”.

Ainda na mesma linha de pensamento, Barboza (2008, p.5), refere também que “[...] cantar é um prazer e as crianças mostram naturalmente interesse [...]”.

Assim, pude verificar que realmente, tanto o Diogo como a Sofia sentiram alegria, bem-estar e prazer quando cantavam a canção do “bom dia”. Foi ainda evidente na expressão destas duas crianças, o sorriso espontâneo que esboçavam e o olhar atento que transmitiam.

No que diz respeito à segunda categoria “diz as palavras «bom dia» autonomamente e quando a educadora estagiária lhe pergunta” (anexo 10 e 11), podemos observar, perante os registos apresentados nas tabelas que, durante as oito semanas, ambas as crianças sempre disseram as palavras “bom dia”, com um sorriso e um olhar alegre, quer respondessem autonomamente, quer quando a(s) educadora(s) estagiária(s) lhes perguntava(m).

Em relação à terceira categoria “canta as palavras finais de cada verso”, podemos observar uma diferença notória entre o Diogo e a Sofia.

No que diz respeito ao Diogo (anexo 10), é a partir da segunda semana da introdução da canção do “bom dia”, mais concretamente, no dia onze de novembro, que o Diogo consegue dizer todas as palavras finais de cada verso da canção: “feliz”; “alegria”; “juntinhos”; “bom dia”; “cedinho”; “aprender”; “partilhamos” e “crescer”.

Já a Sofia (anexo 11), e apesar de esta não ter cantado todas as palavras finais de cada verso da canção, é importante referir que, no dia vinte e seis de novembro, a Sofia dizia apenas as palavras: “um”, “dois” e “três”, antes da educadora estagiária começar a cantar a canção do “bom dia”. Podemos verificar que a Sofia volta a dizer apenas as mesmas palavras nos dias um, dois e dez de dezembro. É apenas no dia seis de janeiro que a Sofia consegue dizer uma palavra final de um verso da canção: “partilhamos”. No dia seguinte, verifica-se que a criança diz novamente a mesma palavra final desse mesmo verso da canção: “partilhamos”, e consegue ainda dizer outras palavras finais de outros versos da canção: “feliz”; “alegria” e “juntinhos”. Pude ainda observar que, por vezes, a Sofia mexia os lábios, mas sem se perceber o que dizia. Ainda de mencionar que a criança em questão chegou a acompanhar a canção com gestos, imitando a(s) educadora(s) estagiária(s).

Estas observações são reforçadas por Hohmann e Weikart (2011, p.658), que referem que é por volta dos dois, três anos de idade, que as crianças “[...] constroem os seus palrares musicais e, com frequência, cantam fragmentos de canções conhecidas [...]”.

Assim, podemos afirmar que, de facto, o Diogo e a Sofia conseguiram cantar algumas partes da letra da canção do “bom dia” (mais o Diogo que a Sofia), tal como defendem os autores acima referidos, embora, como já foi referido, estas duas crianças não conhecessem a canção quando esta foi introduzida pela primeira vez.

Em relação à quarta categoria “canta outras palavras de cada verso” (anexo 10), podemos verificar que o Diogo, no dia vinte e seis de novembro, num momento de brincadeira livre, diz todas as palavras correspondentes aos dois primeiros versos da canção: “hoje”; “é”; “um”; “dia”; “cheio”; “de” e “muita”, para além de ter dito também as duas palavras finais dos dois primeiros versos da canção: “feliz” e “alegria”. Também no dia quinze de dezembro, o Diogo disse duas palavras de um mesmo verso: “para” e “virmos”. No entanto, existiram alguns momentos, durante toda a observação, em que o Diogo mexia os lábios, mas sem se conseguir perceber exatamente o que dizia.

Relativamente à Sofia (anexo 11), podemos constatar que durante as oito semanas de observação, não pronunciou outras palavras de cada verso da canção.

Por último, a quinta categoria “canta as palavras repetidas da canção” (anexo 10 e 11), podemos observar que durante as oito semanas, ambas as crianças conseguem pronunciar as palavras repetidas da canção: “bom dia”.

Podemos assim afirmar que, o Diogo e a Sofia, tentaram e conseguiram pronunciar as palavras repetidas ao longo da canção, confirmando o que Parizzi (2006, p.43), afirma, ao dizer que é a partir dos dois anos de idade que as crianças tentam imitar canções e que “[...] o primeiro aspecto a ser imitado são as partes mais evidentes de algumas palavras repetidas ao longo da canção”.

Em síntese, e após observar o Diogo e a Sofia durante oito semanas e nos momentos em que se cantava a canção do “bom dia”, verifiquei que ambas as crianças se apropriaram de algumas partes da letra da canção e, conseqüentemente, aprenderam novo vocabulário. Considero que o Diogo e a Sofia reagiram de forma bastante positiva à introdução da canção do “bom dia”, visto que estiveram sempre atentos e interessados em ouvir e em cantar a canção. Foi ainda evidente e surpreendente observar, em alguns momentos, o Diogo a baloiçar o próprio corpo e a Sofia a esboçar um sorriso e um olhar “luminoso”.

## 5.2. *Canção do “Arrumar a Sala”*

A canção do “arrumar a sala” (anexo 12) foi introduzida no dia dezassete de novembro de dois mil e catorze. Pelo facto de a canção ser um género híbrido (texto e música) tal como defendem Manzoni e Rosa (1981), decidi escolher esta canção por ter uma letra e uma melodia acessíveis à faixa etária das crianças da minha prática. Introduzi esta canção, que não era conhecida pelas crianças do estudo, não só para poder fazer a transição entre a brincadeira livre e as atividades orientadas, mas também para as crianças poderem adquirir novo vocabulário. No entanto, confesso que foi complicado, por parte das crianças, estarem atentas a ouvir e a cantar a canção, uma vez que o foco principal das crianças era arrumar os brinquedos e não a canção.

Na primeira categoria “canta as palavras finais de cada verso”, podemos constatar uma grande diferença entre o Diogo e a Sofia, visto que apenas a Sofia conseguiu dizer as palavras finais de cada verso da canção.

Em relação ao Diogo (anexo 13), podemos verificar perante os registos apresentados nas tabelas que, em momento algum, conseguiu proferir as palavras finais de cada verso da canção.

Por outro lado, a Sofia (anexo 14), no dia dezanove de novembro permaneceu atenta quando a educadora estagiária começou a cantar a canção, ficando parada e a olhar para ela. Ao longo da canção, observei que a criança mexeu os lábios, mas sem conseguir perceber o que dizia. Já na semana seguinte, ou seja, no dia vinte e quatro de novembro, conseguiu dizer duas palavras finais de dois versos diferentes da canção: “vontade” e “vez”. Podemos ainda observar que no dia dois de dezembro, a Sofia voltou novamente a mexer os lábios à medida que a educadora estagiária ia cantando a canção. Contudo, não consegui perceber o que dizia. Já no dia dez, a Sofia conseguiu dizer todas as palavras finais de cada verso da canção: “escola”; “arrumar”; “vontade”; “ajudar”; “todos”; “participar”; “regressarmos”; “encontrar”; “vez”; “arrumar”; “nenhum” e “lugar”. O mesmo ocorreu nos restantes dias, tal como é apresentado nas tabelas (anexo 14).

Estas observações reforçam as ideias de Hohmann e Weikart (2011, p.658), que afirmam que é por volta dos dois, três anos de idade, que as crianças “ [...] constroem

os seus palrares musicais e, com frequência, cantam fragmentos de canções conhecidas, bem como canções de duas ou três notas que elas próprias criaram”.

Assim, através da observação, verifiquei que a Sofia conseguiu cantar algumas partes da letra da canção do “arrumar a sala” e, ao mesmo tempo, aprendeu novo vocabulário. De salientar ainda que, como já referi na canção do “bom dia”, a canção do “arrumar a sala” também não era conhecida por parte do grupo de crianças da minha prática.

A segunda categoria “canta outras palavras de cada verso”, podemos observar que o Diogo não conseguiu cantar outras palavras de cada verso da canção do “arrumar a sala” (anexo 13).

Porém, podemos verificar que a Sofia (anexo 14), no dia seis de janeiro conseguiu dizer todas as palavras correspondentes a dois versos da canção: “um”; “dois”; “três”; “vamos”; “lá”; “outra”; “a”; “nossa” e “sala” e também disse as duas palavras finais destes mesmos dois versos: “vez” e “arrumar”.

A terceira e última categoria “canta as palavras repetidas da canção”, podemos constatar que somente a Sofia conseguiu dizer algumas palavras que se encontram repetidas ao longo da canção.

Relativamente ao Diogo (anexo 13), podemos observar que não conseguiu pronunciar as palavras repetidas da canção.

No que diz respeito à Sofia (anexo 14), podemos verificar perante os dados apresentados nas tabelas que nos dias dez, quinze, dezasseis e dezassete de dezembro e também nos dias cinco, seis, sete, doze, treze e catorze de janeiro, conseguiu dizer duas palavras que se encontram repetidas na canção: “arrumar” e “todos”. Porém, no dia seis de janeiro, a Sofia conseguiu ainda dizer mais três palavras repetidas na canção: “um”; “dois” e “três”.

De facto, podemos observar que a Sofia conseguiu cantar algumas palavras repetidas na canção, tal como corrobora Parizzi (2006, p.43), afirmando que é a partir dos dois anos de idade que as crianças tentam imitar canções e que “[...] o primeiro aspecto a ser imitado são as partes mais evidentes de algumas palavras repetidas ao longo da canção”.

Em conclusão, e depois de observar o Diogo e a Sofia ao longo de sete semanas e nos momentos em que se cantava a canção do “arrumar a sala”, verifiquei que apenas a Sofia se apropriou de algumas partes da letra da canção e, ao mesmo tempo, aprendeu novo vocabulário. Pude constatar que ambas as crianças reagiram positivamente à introdução da canção do “arrumar a sala”, uma vez que esta canção também tinha como objetivo motivar as crianças para a arrumação dos brinquedos, o que dificultou, e muito, a concentração das crianças na letra da canção. Talvez por esta razão, ou seja, porque a canção era cantada num momento em que a atenção das crianças estava simultaneamente dirigida para o ato de arrumar os brinquedos, o Diogo não conseguiu apropriar-se da maioria das palavras, presentes na letra da canção.

### 5.3. *Canção do “Comboio”*

A canção do “comboio” (anexo 15) foi introduzida no dia um de dezembro de dois mil e catorze. Pelo facto de a canção ser um género híbrido (texto e música) tal como defendem Manzoni e Rosa (1981), decidi escolher esta canção, à semelhança do que aconteceu com as anteriores, por ter uma letra e uma melodia acessíveis à faixa etária das crianças envolvidas. Introduzi esta canção não só para poder fazer a transição entre o momento da higiene e o momento do almoço, mas também para as crianças poderem adquirir novo vocabulário.

Das observações realizadas, verifica-se que, no que corresponde à primeira categoria “canta as palavras finais de cada verso”, podemos constatar uma diferença entre o Diogo e a Sofia, visto que é a Sofia que mais se destaca, no sentido a seguir apresentado.

Relativamente ao Diogo (anexo 16), podemos observar que é apenas no dia dezassete de dezembro, que a criança consegue dizer todas as palavras finais de cada verso da canção: “soldado”; “papel”; “direito”; “quartel”; “fogo”; “sinal”; “acode”; “nacional”; “três”; “seis”; “nove” e “um”.

No que diz respeito à Sofia (anexo 17), podemos verificar que no dia dois de dezembro, esta consegue dizer duas palavras finais de dois versos da canção: “papel” e “quartel”. No dia seguinte, consegue dizer as palavras finais dos quatro primeiros versos da canção: “soldado”; “papel”; “direito” e “quartel”, sendo que acontece o mesmo nos dias dez, quinze, dezasseis e dezassete de dezembro e ainda nas duas últimas semanas de

observação. Contudo, no dia dez, a Sofia consegue dizer também outras palavras finais de diferentes versos da canção: “acode”; “três” e “um”. Já no dia dezassete, a Sofia diz ainda outras palavras finais de outros versos da canção: “fogo”; “sinal”; “acode”; “três”; “seis”; “nove” e “um”. Por fim, na última semana, a criança em questão consegue dizer quase todas as palavras finais de cada verso da canção: “soldado”; “papel”; “direito”; “quartel”; “fogo”; “sinal”; “acode”; “três”; “seis”; “nove” e “um”.

Estes resultados são reforçados por Hohmann e Weikart (2011, p.658), que mencionam que é por volta dos dois, três anos de idade, que as crianças “ [...] constroem os seus palrares musicais e, com frequência, cantam fragmentos de canções conhecidas, bem como canções de duas ou três notas que elas próprias criaram”.

Assim, através da observação, verifiquei que o Diogo e a Sofia conseguiram cantar algumas partes da letra da canção do “comboio”, mas também aprenderam novo vocabulário. Mais uma vez, destaca-se o facto de, e como já referi na canção do “bom dia” e na canção do “arrumar a sala”, esta canção também não era conhecida por parte das crianças.

A segunda categoria “canta outras palavras de cada verso”, podemos constatar que existe, novamente, uma diferença entre o Diogo e a Sofia, pois o Diogo (anexo 16), não conseguiu dizer outras palavras de cada verso da canção do “comboio”.

Por outro lado, podemos observar que a Sofia (anexo 17), no dia dois de dezembro diz algumas palavras de diferentes versos da canção: “cabeça”; “de”; “vais”; “preso”; e “pró”. Chegou ainda a mexer os lábios numa parte da canção, mas sem se conseguir perceber o que dizia. No dia seguinte, a Sofia consegue dizer outras palavras de outros versos da canção: “marcha”; “cabeça”; “de”; “se”; “não” e “marchas”, mas volta novamente a pronunciar estas mesmas palavras nos dias seis, sete, doze, treze e catorze de janeiro. No entanto, no dia três e seis, a criança em questão ainda consegue dizer outras palavras de outros versos: “vais”; “preso”; “pró”; “sete” e “oito”. Já no dia sete, chega a dizer ainda outras palavras de outros versos da canção: “vais”; “preso”; “pró”; “um”; “dois”; “três”; “sete” e “oito”.

A terceira e última categoria “canta as palavras repetidas da canção” (anexo 16 e 17), podemos verificar que o Diogo e a Sofia conseguiram cantar as palavras repetidas ao longo da canção.

Em relação ao Diogo (anexo 16), podemos constatar que é apenas no dia dezassete que consegue dizer as três palavras repetidas da canção: “quartel”; “acode” e “um”.

Por sua vez, a Sofia (anexo 17), nos dias dois, três, dez, quinze, dezasseis e dezassete de dezembro e ainda nas duas últimas semanas de observação, consegue dizer apenas uma palavra repetida da canção: “quartel”. No entanto, nos dias dez e dezassete de dezembro e nos dias doze, treze e catorze de janeiro, consegue ainda dizer mais duas palavras repetidas da canção: “acode” e “um”.

Podemos assim afirmar que, o Diogo e a Sofia tentaram e conseguiram pronunciar as palavras repetidas ao longo da canção, confirmando o que Parizzi (2006, p.43) afirma: é a partir dos dois anos de idade que as crianças tentam imitar canções e que “[...] o primeiro aspecto a ser imitado são as partes mais evidentes de algumas palavras repetidas ao longo da canção”.

Em jeito de conclusão, e após observar o Diogo e a Sofia durante cinco semanas e nos momentos em que se cantava a canção do “comboio”, constatei que ambas as crianças se apropriaram de algumas partes da letra da canção e que também aprenderam novo vocabulário, embora a Sofia se tenha destacado mais. Considero que ambas as crianças do estudo, mais uma vez, reagiram de forma positiva à introdução da canção do “comboio”, visto que a utilização desta canção também tinha como objetivo que as crianças se acalmassem, enquanto se dirigiam para o refeitório para almoçar.

## 6. Conclusões, Limitações e Recomendações

A concretização deste ensaio investigativo permitiu-me responder à pergunta de partida, descrita no início deste estudo: “Qual o contributo da introdução de canções nas rotinas diárias das crianças, no desenvolvimento do seu vocabulário?”.

Assim, perante esta questão e para chegar à resposta, defini os seguintes objetivos de investigação: a) introduzir canções nas rotinas diárias das crianças; b) observar as crianças, durante os momentos em que se cantam as canções das rotinas diárias; c) analisar o modo como (e se) as crianças se vão apropriando de partes da letra das canções e d) compreender se as crianças aprendem vocabulário novo, através das canções.

Uma das principais conclusões do estudo, diretamente relacionada com a pergunta de partida é a de que, de facto, através das canções, ambos os participantes desenvolveram o seu vocabulário. No entanto, é fundamental referir que o Diogo e a Sofia, apesar de se terem apropriado do vocabulário das letras das canções, não apresentaram o mesmo desempenho.

Assim, relativamente à canção do “bom dia”, o desempenho quer do Diogo, quer da Sofia foi bastante positivo, embora diferente. Ambas as crianças conseguiram apropriar-se de algumas partes da letra da canção (mais o Diogo que a Sofia), visto que estavam sentadas no tapete a ouvir e a cantar a canção, o que quer dizer que, não se passava mais nenhuma ação para além de cantar. Já em relação à canção do “arrumar a sala”, que serviu de transição entre a brincadeira livre e as atividades orientadas, o desempenho destas duas crianças foi bastante diferente, pois esta canção implicava duas ações a decorrer em simultâneo, ou seja, arrumar os brinquedos e cantar. Como tal, o facto de o Diogo ter respondido menos positivamente que em relação à canção anterior, talvez se deva ao simples facto de o Diogo estar a realizar uma outra ação em simultâneo (a arrumação dos brinquedos). No entanto, o mesmo não aconteceu com a Sofia, pois esta nunca deixou de arrumar os brinquedos, sendo que conseguiu realizar, simultaneamente, duas ações, o arrumar os brinquedos e ouvir e cantar a letra da canção. Por último, e relativamente à canção do “comboio”, ambas as crianças do estudo tiveram facilidade em aprender a letra desta canção, em comparação com a canção do “arrumar a sala”, uma vez que se tratou de uma canção que não implicou outras ações, no momento em que a cantavam.

Deste modo, posso concluir, perante os dados recolhidos que as crianças em estudo desenvolveram o seu vocabulário, através da aprendizagem de novas canções. Embora globalmente o Diogo tenha tido maior facilidade que a Sofia em se apropriar de algumas partes das letras das canções, tal não aconteceu no que respeita à canção do “arrumar a sala”, na qual a Sofia, apesar de consideravelmente mais nova, revelou mais capacidade em se concentrar em duas ações simultâneas.

Em síntese, tendo em conta os objetivos traçados, posso afirmar que consegui atingi-los. Tudo isto permitiu-me responder à minha pergunta de partida e perceber que, de facto, as canções utilizadas nas rotinas diárias das crianças contribuíram para o desenvolvimento do vocabulário do Diogo e da Sofia.

Relativamente às limitações, considero importante mencionar a minha falta de experiência enquanto investigadora, pois existiram determinados momentos em que me sentia um pouco perdida e sem saber o que registar, perante as observações. Um outro aspeto em que também senti dificuldade foi no duplo papel de educadora e, ao mesmo tempo, de investigadora, pois, muitas vezes, ser educadora e gerir o grupo de crianças, tornou-se difícil, no que diz respeito ao registo dos dados para a minha investigação, ou porque estava atenta a outras situações, também importantes, ou porque, por razões que ocorreram, não estava perto do Diogo e da Sofia.

Ainda no domínio das limitações do estudo, de referir a impossibilidade quer por razões temporais, quer por razões organizativas, de observar e registar a utilização do vocabulário aprendido pelas crianças em outros contextos que não nos momentos em que se cantavam as canções. Aliás, esta limitação surge simultaneamente como sugestão para futuras investigações. Sugere-se então, que em futuras investigações se analise em simultâneo, a utilização que as crianças fazem do novo vocabulário aprendido com as canções.

Contudo, considero que a realização deste ensaio investigativo foi uma experiência positiva, pois permitiu-me observar o Diogo e a Sofia na aquisição de novo vocabulário, aprendendo canções que não eram conhecidas por estas duas crianças, nem pelo grupo. Esta experiência foi também positiva, pois permitiu-me ter um duplo papel, como já mencionei anteriormente, enquanto educadora e investigadora. Ter sido educadora e, ao mesmo tempo, investigadora, fez com que eu estivesse mais atenta ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que, por si só, foi uma vantagem para mim e para as crianças, pois tendo os conhecimentos necessários, é mais fácil auxiliar as crianças no seu desenvolvimento.

## Conclusão da Parte I

Nesta primeira parte do relatório, pretendi refletir sobre toda a minha prática, em contexto de Creche. Considero que ao longo desta prática, tive oportunidade de contactar com vários intervenientes como a educadora cooperante, as auxiliares de ação educativa, a professora supervisora, a minha colega de prática e as próprias crianças. Sem este contacto, não teria adquirido uma bagagem tão grande de diversas aprendizagens.

Ao longo deste semestre em que estive com crianças entre os vinte e dois e os trinta e três meses de idade, nunca pensei aprender tanto acerca do seu desenvolvimento, da melhor maneira de adequar uma proposta educativa ao grupo, que fosse ao encontro das características, necessidades e interesses das crianças.

Durante esta prática, aprendi a planificar propostas educativas para crianças pequenas, e também a refletir, uma vez que o educador de infância deve ser, constantemente, um profissional reflexivo. Aprendi que a Creche é um local que pode e deve proporcionar às crianças condições para o seu desenvolvimento e aprendizagem, num ambiente de segurança e conforto, mas, para isso, é necessário que exista uma boa relação entre todos os intervenientes da ação educativa.

Em relação ao ensaio investigativo que realizei, despertou em mim um enorme interesse, visto que a música, mais concretamente, as canções, sempre me cativaram e perceber se estas contribuíam ou não para o desenvolvimento do vocabulário das crianças foi uma mais-valia, tanto para mim, como para as crianças.

Sinto ainda que tenho muito para aprender e aprofundar sobre o contexto de Creche, pois estagiar neste contexto foi realmente um desafio.

## Parte II – Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância

### Capítulo I – Dimensão Reflexiva

A presente reflexão surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, onde tive oportunidade de estagiar numa Instituição da rede pública, pertencente ao Ministério da Educação, em contexto de Jardim de Infância, no distrito de Leiria.

A Prática Pedagógica foi realizada a pares, durante quinze semanas, incluindo quatro momentos distintos. No primeiro momento, ocorreu a observação, onde me foi possível observar a instituição, o meio envolvente, a sala de atividades e o grupo de crianças. No segundo momento, ocorreu a nossa intervenção, em conjunto com a educadora cooperante, em que podemos colaborar nas suas propostas educativas. Já num terceiro momento, ocorreu a intervenção conjunta e, por fim, ocorreu a intervenção individual.

Para a concretização desta reflexão, procurei refletir acerca dos aspetos que considerei mais marcantes, durante esta prática e que foram: a importância do contexto de Jardim de Infância; receios e dificuldades sentidas; planificação; papel do educador; aprendizagem das crianças e importância do trabalho de projeto.

#### 1. Apresentação do Contexto Educativo

A Instituição da rede pública, onde realizei a minha prática pedagógica, acolhe crianças desde os três aos seis anos de idade e possui apenas uma valência, o Jardim de Infância. O edifício da Instituição apresenta um piso, sendo que este é constituído por duas salas de atividades (Sala A e Sala B), três casas de banho (duas para crianças, meninos e meninas, e uma para adultos), uma cozinha e um gabinete destinado aos adultos.

Realizei a minha prática na Sala de atividades B, com um grupo constituído por vinte e cinco crianças, sendo quinze do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade.

### *1.1. Importância do Contexto de Jardim de Infância*

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997, p.670),

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.

A Educação Pré-Escolar é o primeiro local educativo, público e gratuito, que se destina a crianças desde os três anos de idade até à sua entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico e que “[...] cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (Silva, 1997, p.18).

Neste sentido, considero que o contexto de Jardim de Infância traz benefícios e vantagens para a criança, pois é um espaço onde a criança constrói a sua própria aprendizagem. É neste espaço que a criança deve desempenhar, na minha opinião, um papel ativo, uma vez que a criança é um sujeito que faz parte de uma sociedade e é dever da educação pré-escolar aceitar e incluir todas as crianças.

Um dos aspetos fundamentais da educação pré-escolar e que vale a pena mencionar é o facto de esta “[...] partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios” (Silva, 1997, p.19). Este aspeto é, sem dúvida, extremamente importante para a criança, pois irá contribuir para que esta se desenvolva e aprenda, de forma saudável e em interação. Um outro aspeto remete-se para a importância que a educação pré-escolar dá à educação para a cidadania. Assim, neste contexto, a criança poderá participar, contactar e aprender a respeitar as diferentes culturas que existem na sociedade, para que, um dia mais tarde, consiga lidar e enfrentar os problemas da vida.

A participação da família também tem um peso importante na educação pré-escolar, pois, no fundo, são os pais e familiares os primeiros responsáveis pela criança e penso que faz todo o sentido estabelecer uma boa relação entre pais e familiares e educadores de infância, pois são os educadores de infância que passam a maior parte do tempo com as crianças.

Assim, segundo Silva (1997, p.22-23),

Sendo a educação pré-escolar complementar da acção educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias.

Para que tudo isto aconteça, existe para a educação pré-escolar um documento oficial orientador do trabalho do educador de infância que se designa Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Este documento constitui “[...] um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Silva, 1997, p.13).

Deste modo, ao longo da minha prática em contexto de Jardim de Infância, consultei sempre este documento (OCEPE), para conseguir observar o meu grupo de crianças, planejar de acordo com as suas necessidades e interesses, para agir de forma adequada, para avaliar os processos e para comunicar com os intervenientes.

### *1.2. Receios e Dificuldades Sentidas*

No início desta prática pedagógica senti-me um pouco receosa em relação ao grupo de crianças, uma vez que a professora supervisora mencionou, logo no início do semestre, através de uma conversa informal, que o grupo era difícil e heterogéneo e que iria ser necessário (re) pensar muito bem nas estratégias a utilizar para que as crianças se sentissem motivadas. Deste modo, no primeiro dia de prática,

[...] fiquei um pouco em «estado de choque» por observar que as crianças eram irrequietas, um pouco barulhentas, que tinham comportamentos agressivos com as outras crianças e também por dizerem palavras menos adequadas, ou seja, palavrões (Reflexão n.º1, 25 e 26 de fevereiro de 2015, anexo 18).

Segundo Machado e Simões (2015, p.190),

A gestão do grupo é uma das questões mais complexas, adquirindo especial complexidade quando se refere à educação pré-escolar. Gerir um grupo não é somente organizar as crianças de determinada forma; é muito mais do que isso [...]. É necessário pensar em intenções, em atividades desafiantes, em estratégias de operacionalização, na gestão e na organização do espaço e do tempo, na avaliação e, naturalmente, nas próprias crianças.

No entanto, este receio inicial foi sendo ultrapassado com o decorrer da prática, pois, desde o momento que cheguei à Instituição senti-me muito bem, visto que, tanto eu como a minha colega, fomos muito bem recebidas por todos os membros do Jardim de Infância, que se mostraram dispostos a ajudar-nos no que precisássemos. Também o facto de a educadora cooperante nos ter colocado logo à vontade, dando-nos liberdade para interagir com o grupo de crianças, permitiu-me sentir ainda mais à vontade.

Durante as primeiras intervenções, senti que, tanto eu como a minha colega tínhamos bastante dificuldade em controlar o grupo, nos vários momentos das rotinas diárias, como refiro na primeira semana de intervenção, de 16 a 18 de março,

Relativamente ao primeiro dia de intervenção, pude observar quando entrei de manhã na Sala B, que as crianças estavam um pouco agitadas e irrequietas, pois falavam umas com as outras e algumas não estavam corretamente sentadas nos pufes. Já na leitura da história selecionada pelas crianças do grupo, observei também que algumas crianças não estavam atentas (Reflexão n.º4, 16, 17 e 18 de março de 2015, anexo 19).

Com o decorrer das semanas, e considerando os *feedback's* dados pela educadora cooperante, procurei implementar diversas estratégias durante as várias intervenções, de modo a conseguir controlar o grupo. De salientar que as diversas estratégias que fui utilizando, fizeram com que o grupo de crianças me fosse respeitando ao longo do tempo. Assim, foi notória a minha evolução em controlar o grupo de crianças, como é evidente na reflexão da semana de 13 a 15 de abril,

[...] penso que esta semana foi bastante positiva para mim, pois já sinto que as crianças me respeitam, o que me permite controlar melhor o grupo. Sinto também que a utilização de diferentes estratégias tem sido fundamental para perceber quais são as mais vantajosas para lidar com o grupo (Reflexão n.º6, 13, 14 e 15 de abril de 2015, anexo 20).

Uma outra evidência que me ajudou a controlar o grupo de crianças foi a relação que eu fui estabelecendo com as crianças e as crianças comigo ao longo do tempo,

Também um aspeto que vale a pena mencionar é a relação que tenho estabelecido com as crianças do grupo. Torna-se cada vez mais evidente a aproximação das crianças para comigo, pedindo-me ajuda quando se aleijam ou quando não estão bem e também são muito prestáveis, ajudando-me a arrumar a sala, a distribuir os leites, entres outras tarefas (Reflexão n.º10, 11, 12 e 13 de maio de 2015, anexo 21).

Uma dificuldade que também senti ao longo da minha prática foi a explicação de algumas propostas educativas ao grupo de crianças, pois, muitas vezes, eu não sabia

como é que havia de explicitar determinadas ideias e/ou conceitos, de modo a que as crianças entendessem. A título de exemplo,

[...] confesso que senti alguma dificuldade em explicar às crianças o porquê de o coelho ser um dos símbolos da páscoa, visto que o significado envolve a parte religiosa. No entanto, tentei explicar que o coelho era um dos símbolos da páscoa, sem abordar a religião [...] (Reflexão n.º4, 16, 17 e 18 de março de 2015, anexo 19).

Contudo, esta dificuldade foi sendo ultrapassada com o decorrer da minha prática, pois nas intervenções seguintes e até ao final delas, como já conhecia o grupo, foi sendo mais fácil esta abordagem, através das propostas educativas planeadas e implementadas por nós.

Uma outra dificuldade também sentida foi a questão da avaliação, pois, segundo o Ofício Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, 11 de abril de 2011, “a avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades”.

A avaliação foi, de facto, uma tarefa extremamente complexa para mim, mas considero que deveria ter investigado e investido mais, o que acabou por não acontecer. No entanto, as avaliações que fiz iam ao encontro das competências espelhadas na planificação e através da observação direta. Ainda assim, pude constatar que aquilo que eu avaliava era o produto final que a criança realizava e não o processo desta, pois o que realmente importa é observar e avaliar o processo da criança, de modo a perceber se houve ou não uma evolução da parte da criança. Algo que procurei implementar para colmatar esta dificuldade foi a realização de uma reflexão com as crianças no final do dia, com o objetivo de perceber se estas gostaram ou não de realizar as propostas educativas, qual a que gostaram mais e gostaram menos e porquê. Infelizmente, nem sempre foi possível realizar esta reflexão, pois, por vezes, o tempo não era suficiente.

Deste modo, e enquanto futura educadora de infância, pretendo aprofundar a questão da avaliação, pois esta surge como um meio de recolha de informação importante para o processo de ensino e aprendizagem da criança, uma vez que

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.º4/DGIDC/DSDC/2011, 11 de abril de 2011).

### *1.3. Planificação*

Uma das dificuldades nesta prática foi, mais uma vez, a elaboração da planificação que, segundo Dias (2009, p.29),

Planificar pode ser entendido como uma forma de organizar o trabalho e o tempo. O desenhar, desenvolver, projectar, delinear, traçar um plano, prever/imaginar acontecimentos/situações, arquitectar um plano/programa de acção serão etapas implícitas à actividade diária do docente.

No entanto, e no decorrer da minha prática senti que fui evoluindo em relação à elaboração da planificação. O processo de planificar foi sempre realizado em conjunto com a minha colega e com a ajuda da educadora cooperante, sendo que, todas as semanas, as propostas educativas planeadas por nós eram conversadas com a educadora cooperante. Tentámos sempre ir ao encontro das características, necessidades e interesses das crianças do grupo, para que as propostas educativas fossem motivadoras, desafiadoras e suscitassem interesse.

No início desta prática, e quando realizámos a primeira planificação para jardim de infância, decidimos utilizar a mesma estrutura da planificação da creche, visto que a estrutura permitia-nos organizar, de forma sequenciada, as propostas educativas. Tivemos sempre em atenção as competências a desenvolver por parte das crianças, de acordo com as propostas educativas a realizar. Contudo, e perante um seminário que tivemos sobre planificação e avaliação, percebemos que as competências estavam mal formuladas. Nesse sentido, e a partir da semana de 20 a 22 de abril, começámos a formular as competências, tendo em conta o que aprendemos.

Deste modo, penso que houve uma evolução positiva no processo de construção de planificar, pois tivemos em consideração aquilo que fomos aprendendo nas unidades curriculares e seminários, o que nos ajudou bastante.

A planificação, de acordo com Zabalza (1992), deve ser encarada como um documento orientador do educador de infância, devendo-lhe proporcionar segurança ao longo do seu trabalho.

Na minha opinião, a planificação deve, de facto, ser encarada como um documento orientador, que é flexível, permitindo ao educador ajustar e adaptar o que este planeou para um determinado momento do dia. Aconteceram inúmeras vezes, na minha prática, propostas educativas que não foram realizadas num dia, passando para o dia seguinte ou para à tarde, quando a proposta educativa estava pensada para a parte da manhã, propostas educativas que foram executadas sem eu estar à espera ou até mesmo propostas educativas que não se realizaram devido a questões meteorológicas.

Uma das evidências referente às propostas que foram executadas sem eu estar à espera ocorreu na semana de 9 a 11 de março,

No que diz respeito ao terceiro dia de intervenção, eu e a minha colega alterámos um pouco a nossa planificação. [...] Assim, na parte da manhã, houve uma criança que pediu para contar a história que tinha sido selecionada e que, por coincidência, era a dessa mesma criança. Assim, decidi dar oportunidade à criança de a contar [...]. Uma outra situação que ocorreu e que não estávamos à espera foi o aniversário da educadora Ana e após uma conversa com as crianças, estas decidiram fazer um desenho para oferecer [...] (Reflexão n.º3, 9, 10 e 11 de março de 2015, anexo 22).

Uma outra evidência relativamente às propostas que não foram realizadas no momento previsto ocorreu na semana de 16 a 18 de março,

[...] não conseguimos realizar com as crianças o poema para o pai na parte da manhã, uma vez que a educadora Ana ainda tinha uma proposta para concretizar com as crianças e também pelo facto de nem todas terem conseguido terminar o desenho sobre a história do fim de semana. Assim, depois do lanche, eu e a minha colega decidimos que enquanto umas crianças terminavam os desenhos, outras pintavam com o cotonete o desenho para oferecer ao pai [...], realizando o poema só na parte da tarde (Reflexão n.º4, 16, 17 e 18 de março de 2015, anexo 19).

Por fim, ainda uma outra evidência em relação a uma proposta educativa que não se realizou devido a questões meteorológicas aconteceu na semana de 13 a 15 de abril, “[...] as propostas educativas foram realizadas, exceto o jogo na quarta-feira à tarde, uma vez que estava a chover e o jogo se realizava no exterior” (Reflexão n.º6, 13, 14 e 15 de abril de 2015, anexo 20).

Ainda em relação ao ato de planificar, um aspeto extremamente importante e desafiador para mim foi quando as próprias crianças começaram também a planificar. Esse momento ocorreu devido ao trabalho que realizei com as crianças, segundo a metodologia de trabalho de projeto. Assim, ao planificar com as crianças, tinha a certeza

de que estava a fazê-lo de acordo com os seus interesses e motivações, pois eram elas que decidiam o que queriam fazer e que materiais utilizar. Penso que estes momentos foram facilitadores para a aprendizagem de cada criança, pois como corrobora Silva (1997, p.26),

O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma.

Deste modo, e o facto de as crianças terem entrado no processo de planificação, fez com que eu, enquanto educadora estagiária permitisse desenvolver uma série de competências, como, por exemplo, comunicar com os outros a sua opinião/ideia, respeitar a opinião dos outros.

Em jeito de conclusão, considero que o processo de planificação foi um desafio para mim e vai continuar a ser quando for futura educadora de infância. No entanto, penso que o mais importante é “[...] planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança [...]” (Silva, 1997, p.26).

#### *1.4. O Papel do Educador*

Segundo o Decreto-Lei, n.º241/2001, de 30 de agosto, o educador de infância organiza o ambiente educativo, observa, planifica e avalia a criança e relaciona-se com os intervenientes da ação educativa. É, na minha opinião, um profissional responsável pela organização do grupo, do espaço e do tempo, bem como o responsável pela implementação de diversas propostas educativas, tendo em conta as características, as necessidades e os interesses do seu grupo de crianças.

Neste sentido, e ao longo da minha prática, foram várias as situações observadas e vivenciadas, no que diz respeito ao papel que o educador deve ter, no meu ponto de vista, perante um grupo de crianças.

Uma dessas situações relaciona-se com o que afirma Post e Hohmann (2007), em que o educador deve procurar respeitar a criança e não alterar a sua preferência, como é possível ver através da seguinte evidência,

[...] de mencionar que, na segunda-feira, as crianças contam oralmente e depois, através de um registo gráfico, desenham a sua história do fim de semana, real ou imaginária. No entanto, verifiquei que nem todas as crianças contam oralmente a sua história do fim de semana, apenas aquelas que realmente querem contar (Reflexão n.º 2, 2, 3 e 4 de março de 2015, anexo 23).

Ainda uma outra evidência relativamente ao aspeto anterior ocorreu na semana de 13 a 15 de abril,

[...] na atividade da decoração do painel, penso que é importante referir que as crianças tiveram oportunidade de escolher o título e de escolher também os materiais para fazer a moldura, o sol e as nuvens. [...] Assim, perante as várias opiniões, as crianças decidiram fazer a moldura com cartolina, fazer o sol com papel crepe e fazer as nuvens com lápis de cor. Decidiram ainda o título do painel “A primavera é bonita” (Reflexão n.º 6, 13, 14 e 15 abril de 2015, anexo 20).

Considero também que o educador deve proporcionar situações que permitam às crianças desenvolver a autonomia, pois segundo Kamii (1990), citado por Santos e Rubio (2014, p.4), “a essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa”. Na mesma linha de pensamento, Silva (1997), refere também que a criança vai aprendendo a preferir, a escolher e a tomar as decisões. Esta situação aconteceu na semana de 2 a 4 de março,

Através de uma conversa informal com a educadora Ana enquanto as crianças realizavam o desenho do pai, pude perceber que é importante as crianças serem autónomas, ou seja, serem capazes de ir buscar os materiais que querem utilizar, de tomar as suas decisões, como, por exemplo, quero lã para fazer o cabelo, mas que também sejam capazes de os arrumar quando terminam a atividade (Reflexão n.º 2, 2, 3 e 4 de março de 2015, anexo 23).

De acordo com Oliver (2012, p.13),

a brincadeira é importante na vida da criança, pois estimula-a [...] a desenvolver a atenção, a memória, a autonomia, a capacidade de resolver problemas, se socializar, desperta a curiosidade e a imaginação, de maneira prazerosa e como participante ativo do seu processo de aprendizagem.

Assim, e tendo em conta a importância da brincadeira na vida da criança, penso que o educador deve, de facto, promover situações de brincadeira, para que a criança possa brincar ou fazer outro tipo de atividades quando acabam as propostas educativas. Este aspeto foi alertado pela educadora cooperante, pois aconteceu, por vezes, as crianças do grupo não terem tempo para brincar, quando eu ou a minha colega estávamos a intervir.

Um outro papel importante que o educador deve ter em conta é contar histórias às crianças, pois como defendem Dias e Neves (2012, pp. 37-38), “a atividade de ler e contar histórias permite o alargamento do vocabulário da criança e a construção de novos significados [...]”. Na mesma linha de pensamento, Abramovich (2004), citado por Dias e Neves (2012, p. 37), afirma também que “contar histórias é muito importante, pois, para além de ajudar na formação das crianças, estimula-as a tornarem-se leitoras [...]”.

Assim, perante esta importância, eu e a minha colega partimos, algumas vezes, de histórias para trabalhar determinados conteúdos com as crianças, como aconteceu, por exemplo, na semana de 18 a 20 de maio, com a leitura da história “A Lagartinha muito comilona”, em que, a partir da exploração da história, trabalhámos o domínio da matemática, nomeadamente os padrões e a criação e resolução de um problema matemático.

De acordo com Silva (1997, p.38-39),

O espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior. (Assim), o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças.

Como o espaço exterior proporciona momentos educativos às crianças, o educador ou até mesmo as próprias crianças podem planear uma proposta educativa ao ar livre. Assim, e perante a importância do espaço exterior, eu e a minha colega proporcionámos uma proposta educativa no exterior, que aconteceu na semana de 4 a 6 de maio,

No que diz respeito ao terceiro dia de intervenção, a educadora estagiária Inês abordou novamente os conceitos “seres vivos” e “seres não vivos”, mostrando às crianças algumas imagens. De seguida, e de modo a consolidar estes dois conceitos, a Inês dividiu as crianças em grupos de três elementos, levando três grupos de cada vez ao exterior, onde observaram e recolheram seres vivos e seres não vivos [...] (Reflexão n.º9, 4, 5 e 6 de maio de 2015, anexo 24).

Em suma, considero que ser educador de infância não é uma tarefa nada fácil, uma vez que o educador deve proporcionar experiências educativas ricas e significativas que vão ao encontro das características, necessidades e interesses das crianças. Deve também

desenvolver, com as crianças, uma relação afetuosa e criar laços com pais e familiares, de modo a integrá-los na ação educativa.

### *1.5. Aprendizagem das Crianças*

Durante a minha prática tive oportunidade de observar a evolução do grupo de crianças da Sala B e de proporcionar experiências educativas que fossem adequadas às crianças e que suscitassem interesse e entusiasmo. Deste modo, partindo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, abordei as áreas de conteúdo e os respetivos domínios, espelhados neste documento, visto que, segundo Silva (1997, pp.47-48),

As áreas de conteúdo supõem a realização de actividades, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia. Se a criança aprende a partir de acção, as áreas de conteúdo são mais do que áreas de actividades pois implicam que a acção seja ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objectos, o que significa pensar e compreender. As diferentes áreas de conteúdo partem do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de acção reflectida e progressivamente mais complexa.

Uma das aprendizagens que proporcionei às crianças diz respeito à Área de Expressão e Comunicação, no domínio da matemática, pois, de acordo com Silva (1997, p.74),

O desenvolvimento do raciocínio lógico supõe ainda a oportunidade de encontrar e estabelecer padrões, ou seja, formar sequências que têm regras lógicas subjacentes. [...] Apresentar padrões para que as crianças descubram a lógica subjacente ou propor que imaginem padrões, são formas de desenvolver o raciocínio lógico neste domínio.

Assim, decidimos realizar esta proposta educativa, na semana de 23 de março e 7 e 8 de abril, utilizando como ponto de partida a leitura da história “Os ovos misteriosos”,

Relativamente à atividade dos padrões, foi bastante curioso e interessante observar as diferentes estratégias que algumas crianças utilizaram para criar o seu próprio padrão. Um aspeto ainda mais interessante e que vale a pena mencionar, foi quando a educadora estagiária Inês pediu para fazer um padrão de crescimento, em que a criança G.N. decidiu utilizar três cores diferentes [...] (Reflexão n.º5, 23 de março e 7 e 8 de abril de 2015, anexo 25).

De salientar que, nesta proposta educativa, as crianças conseguiram construir o seu padrão. Perante esta proposta e outras que concretizámos relativamente aos padrões, posso constatar que as crianças perceberam a lógica dos padrões, pois conseguem identificar, continuar e construir padrões sem grandes dificuldades.

Uma outra aprendizagem relativa a esta área, diz respeito à criação e à resolução de problemas matemáticos, pois, como afirma Silva (1997, p.78),

Importa que o educador proponha situações problemáticas e permita que as crianças encontrem as suas próprias soluções, que as debatam com outra criança, num pequeno grupo, ou mesmo com todo o grupo [...]

Deste modo, decidimos realizar propostas educativas em torno da resolução de problemas matemáticos, como é o exemplo de uma proposta concretizada na semana de 18 a 20 de maio,

[...] decidimos propor um desafio ao grupo de crianças em que estas teriam de criar um problema matemático sobre lagartas e, posteriormente resolvê-lo. Como foi a primeira vez que propusemos a criação de um problema, a Inês disse primeiro que um menino chamado Daniel gostava muito de lagartas e que as trazia para casa. A partir desta situação, algumas crianças foram dando ideias e conseguiram, com a ajuda da Inês, criar o problema: “O Daniel tinha dez lagartas dentro de uma caixa e fugiram, escondendo-se pelos esconderijos da casa. O Daniel, ao procurar as lagartas, encontrou seis. Quantas lagartas é que o Daniel não conseguiu encontrar?” Em relação à resolução do problema, individualmente, pude constatar que a maioria das crianças desenhou mais o contexto do problema, do que propriamente a resposta ao problema. Contudo, as crianças conseguiram chegar ao resultado [...] (Reflexão n.º11, 18, 19 e 20 de maio de 2015, anexo 26).

Perante as várias propostas educativas que propusemos às crianças relativamente à resolução de problemas, pudemos verificar que as crianças conseguem perceber o contexto do problema, chegando assim à solução do mesmo. Já na criação de um problema, as crianças ainda sentem alguma dificuldade, pois conseguem criar um contexto, mas ainda não conseguem formular um problema para esse contexto.

Uma aprendizagem que proporcionei às crianças diz respeito à Área de Expressão e Comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, tendo em conta que a maioria das crianças estava a frequentar o Jardim de Infância pelo último ano. Assim, torna-se importante que o educador dê à criança “[...] oportunidade de «imitar» a escrita [...]”. Tendo em conta esta importância, as crianças tiveram oportunidade de imitar a escrita numa proposta educativa da semana de 20 a 22 de abril,

Em relação à elaboração do cartão para oferecer à mãe [...] foi proposto às crianças que reproduzissem as palavras “Dia da Mãe”, na parte da frente do cartão, copiando-as de um pedaço de papel. Constatei que a maioria das crianças conseguiu imitar a escrita, reproduzindo com alguma facilidade as palavras “Dia da Mãe” [...] (Reflexão n.º7, 20, 21 e 22 de abril de 2015, anexo 27).

Outras aprendizagens proporcionadas às crianças diz respeito à realização do projeto “Os dinossauros”, pois, a partir da implementação deste projeto, as crianças tiveram oportunidade de abordar as diferentes áreas de conteúdo e os respetivos domínios. Deste modo, considero que a concretização deste projeto foi uma mais-valia para o grupo de crianças, uma vez que estas puderam construir um vasto leque de aprendizagens.

### *1.6. Importância do Trabalho de Projeto*

Um dos momentos mais marcantes para mim nesta prática pedagógica realizada em contexto de Jardim de Infância foi a implementação de um projeto, utilizando a metodologia de trabalho de projeto. Sem dúvida que aprendi a trabalhar, ao longo de todo o projeto, com esta metodologia, que se tornou desafiadora para mim, desde o início até ao fim.

Considero que, inicialmente surgiram muitas dúvidas em relação ao projeto, como, por exemplo, como começar um trabalho de projeto com as crianças?, será que vai surgir algum interesse, por parte das crianças, para que consiga desenvolver um projeto? e que propostas educativas propor?.

Contudo, e à medida que fui conhecendo e aprofundando as características da metodologia de trabalho de projeto e as características do grupo de crianças, fui ficando mais à vontade e mais interessada em desenvolver um projeto com as crianças.

Com o decorrer do projeto, confesso que nunca pensei que as crianças se interessassem tanto pelo projeto, pois foi evidente, no desenrolar do projeto, o interesse, a motivação e o entusiasmo em querer saber mais sobre os dinossauros e em realizar as atividades definidas em conjunto. Posso realmente constatar que as crianças realizaram inúmeras aprendizagens com o projeto dos dinossauros.

Um aspeto que considere e considero importante nesta metodologia é o facto de o educador assumir um papel de orientador e serem as crianças as responsáveis de toda a ação, desde o que fazer, como fazer, que materiais utilizar para uma determinada atividade. Deste modo, as crianças envolvem-se e envolvem também os pais, familiares, educador e a própria comunidade. Assim, a metodologia de trabalho de projeto promove “[...] a importância da ligação da criança ao mundo através do pensamento e da ação,

como palco efetivo do desenvolvimento de competências” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011, p.73).

Enquanto futura educadora de infância, considero importante trabalhar a metodologia de trabalho de projeto com as crianças, desde cedo, para que estas possam fazer parte do trabalho que desenvolvem diariamente, pois esta metodologia centra-se nas crianças.

## Capítulo II – Projeto “Os Dinossauros”

Neste capítulo do relatório irei apresentar o projeto realizado com o grupo de crianças, em contexto de Jardim de Infância, de acordo com a metodologia utilizada – Metodologia de Trabalho de Projeto, uma vez que esta metodologia pode ser trabalhada no pré-escolar, com crianças dos três aos seis anos de idade. Visto que era a primeira vez que iria trabalhar com esta metodologia, começo por apresentar, em primeiro lugar, uma revisão da literatura sobre Metodologia de trabalho de Projeto.

De seguida, apresento uma pequena contextualização teórica sobre os dinossauros, a descrição e todo o desenvolvimento do projeto que concretizei com o grupo de crianças da Sala B, segundo as quatro fases da Metodologia de Trabalho de Projeto, de acordo com Vasconcelos et al. (2012).

### 1. Metodologia de Trabalho de Projeto

A metodologia de trabalho de projeto é “uma forma adequada de estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças” (Chard & Katz, 1997, p.19) e pode ser trabalhada ao nível do pré-escolar, incluindo as crianças com três anos de idade (Vasconcelos et al., 2012). Trata-se de uma metodologia centrada nas crianças, com vantagens para o seu desenvolvimento e aprendizagem, nas diferentes áreas de conteúdo.

No entanto, antes de abordar o que é a metodologia de trabalho de projeto, propriamente dita, é pertinente, em primeiro lugar, mencionar o conceito de projeto que, de acordo com Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998, p.91),

a palavra *projecto* vem do latim «*projectu*» que significa «lançado» relacionando-se com o verbo latino «*projectare*» que quer dizer lançar para diante. (...) Assim, a palavra «*projecto*» está ligada à de previsão de algo que se pretende realizar [...].

Já para os autores Chard e Katz (1997, p.3), 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, ou de forma individual ou em grupo, as crianças e o educador o investigam.

Por outras palavras, o projeto deve permitir às crianças envolverem-se, de uma forma ativa, na descoberta e na procura. Sendo assim, o projeto deve centrar-se nas crianças e

ir ao encontro das suas necessidades, características e interesses e deve ser “[...] orientado para a resolução de um problema [...]” (Castro & Ricardo, 2003, p.8). Indo o projeto ao encontro das necessidades, características e interesses da criança, esta irá construir o seu próprio conhecimento, como afirmam Silva e Miranda (1990), citados por Mateus (2011, p.6), o projeto “[...] surge, portanto, a partir dos interesses dos alunos e implica a preocupação de lhes dar uma maior autonomia, de tal modo que o conhecimento seja adquirido de uma forma activa [...]”.

Segundo Thinès e Lempereur (1984), citados por Castro e Ricardo (2003, p.8), o trabalho de projeto,

é um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objectivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo.

Assim, para que haja a concretização de um trabalho de projeto, é necessário que cada criança do grupo participe, expressando a sua opinião, para que, todo o grupo, em conjunto, consiga realizar um projeto que seja do comum interesse. Para tal, o trabalho de projeto deve ser centrado na resolução de problemas reais, que são possíveis de concretizar (Mateus, 2011).

Deste modo, a metodologia de trabalho de projeto centra-se no processo de aprendizagem da criança, visto que são as próprias crianças a escolherem os temas para o projeto, que definem os problemas que pretendem investigar e que são elas que apresentam o produto final do projeto desenvolvido. Com todos estes procedimentos, as crianças são incentivadas a interagir com as pessoas, com os objetos e com o meio no qual estão inseridas, permitindo-lhes assim, realizar aprendizagens significativas (Monteiro, 2007).

Relativamente às fases da metodologia de trabalho de projeto, existem diversos autores que defendem que esta metodologia é dividida em diferentes fases, entre os quais: Castro e Ricardo (2003, p.8), que abordam o trabalho de projeto dividido em oito fases e que são “escolha do problema; escolha e formulação dos problemas parcelares; preparação e planeamento do trabalho; trabalho de campo; ponto da situação; tratamento das informações recebidas, preparação do relatório e da apresentação; apresentação dos trabalhos e balanço”.

Leite, Malpique e Santos (1989), citados por Mateus (2011, p.8), defendem que a abordagem do trabalho de projeto passa por diversas etapas que vão desde “[...] a identificação e formulação de problemas, passando pela pesquisa e produção, até à apresentação, globalização e avaliação final”.

No que concerne às fases da metodologia de trabalho de projeto, optei por centrar a minha atenção na proposta de Vasconcelos et al. (2012), que defendem a existência de quatro fases: definição do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho; execução e divulgação/avaliação.

A primeira fase desta metodologia corresponde à definição do problema, em que os problemas são “interrogações, incógnitas, dificuldades a resolver” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p.139). Esta fase consiste em formular o problema e/ou as questões a investigar e, para que isso se torne possível, é necessário que as crianças e o educador conversem, partilhando os seus saberes e registando todas as informações. Como afirmam Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998, p.139), é nesta primeira fase do projeto que “[...] as crianças fazem perguntas, questionam. Um projecto pode ser iniciado com um objecto novo que faz a sua aparição na sala, uma história que é contada, uma situação-problema [...]”.

É nesta fase também que o educador assume um papel importante, visto que “esta fase pressupõe amplas e longas conversas de grande e pequeno grupo, à volta de um mesa ampla ou no tapete onde o grupo se costuma reunir. O papel do educador é determinante, ajudando a manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p.140).

A segunda fase corresponde à planificação e desenvolvimento do trabalho, onde se começa por definir “[...] o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer [...]” (Vasconcelos et al., 2012, p.15). Dividem-se tarefas para perceber quem é que faz o quê e são as crianças que escolhem e decidem o que querem fazer e como fazer. Nesta fase, “o adulto observa a organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias, regista” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p.142).

A fase seguinte, a execução, corresponde ao início do projeto, através da pesquisa, em que as crianças “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). Nesta fase, as crianças procuram respostas em diversas fontes de informação, para posteriormente, registrar, selecionar e organizar toda a informação obtida. Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998, p.143), afirmam que

durante esta fase as crianças desenham, pintam, discutem, dramatizam, escrevem, recolhem dados e informação, contam, medem, calculam, prevêm, desenham diagramas, fazem gráficos, anotam observações.

Na fase da execução, normalmente “surgem grandes mapas, gráficos, quadros, que são afixados nas paredes da sala” (Vasconcelos et al., 2012, p.16).

Por último, a fase da divulgação/avaliação, consiste em transmitir, expor/divulgar os resultados obtidos durante o processo de construção do projeto, expondo-se “uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores [...]” (Vasconcelos et al., 2012, p.17), em que as crianças para sintetizar e apresentar a informação, podem utilizar “[...] álbuns, amplos painéis, desdobráveis, livros [...]” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p.143). É importante na divulgação/avaliação que as crianças avaliem o trabalho realizado e comparem os conhecimentos que tinham inicialmente, com os conhecimentos adquiridos depois da concretização do projeto.

## 2. Dinossauros

Os dinossauros viveram no meio da era Mesozoica que é subdividida em três períodos diferentes, o Triásico, o Jurássico e o Cretácico. Apesar de se julgar que os dinossauros foram os primeiros animais a viver na terra, isso não é verdade, pois os dinossauros não foram os primeiros animais a viver na terra, nem foram a primeira grande espécie (Malam & Parker, 2007).

No período Triásico, os primeiros dinossauros eram carnívoros, como, por exemplo, o Eoraptor e o Herrerasaurus. Posteriormente apareceram os herbívoros, como os Prossaurópodes, que tinham uma cabeça pequena e um pescoço comprido, sendo que chegaram a atingir cerca de três a quatro metros de altura. Ainda neste período, apareceram, pela primeira vez, os Pterossauros. Neste período, para além dos

dinossauros, existiram, de acordo com Malam e Parker (2007), outros animais, como répteis, crocodilos e tartarugas.

No período Jurássico, e devido à grande abundância vegetal, os dinossauros herbívoros – os Saurópodes – puderam alimentar-se abundantemente, ficando cada vez mais volumosos, atingindo “[...] as suas proporções máximas em finais do Jurássico” (Malam & Parker, 2007, p.226). Existiam também neste período os dinossauros carnívoros, como o Allosaurus. Ainda no período Jurássico, apareceram insetos, vermes, caracóis, aranhas e, por fim, aves.

No último período da era Mesozoica, o Cretácico, os dinossauros foram-se diversificando, ou seja, “os hadrossauros com bico de pato sucederam aos ornitópodes como o iguanodonte. Surgiram os anquilossauros couraçados, seguidos pelos ceratopsídeos com cornos, tal como o Triceratops. No fim do Cretácico apareceram outras espécies, como os paquicefalossaurídeos de crânio espesso, e o Tyrannosaurus dominou os carnívoros” (Malam & Parker, 2007, p.228). Mais uma vez, para além dos vários dinossauros, existiram também outros répteis, como lagartos e serpentes.

De acordo com Malam e Parker (2007, p.234), é possível realizar uma árvore genealógica, segundo a evolução das diversas espécies dos dinossauros, pois “cada grupo principal contém diversos subgrupos ou famílias”.

No que diz respeito à reprodução dos dinossauros e por terem sido encontrados os primeiros ovos num ninho, pôde-se concluir que os dinossauros eram ovíparos (Carvalho & Santos, 2002). Assim, e como afirma também Norman e Milner (1989), os dinossauros, tal como os répteis e as aves, punham ovos de casca dura. Os ovos eram colocados “[...] em ninhos de lama ou em cavidades na areia, cobertos por vegetação [...]” (Marsden, 1999, p.13) ou enterrados na floresta para que nenhum dinossauro os descobrisse.

Já a extinção dos dinossauros é um tema sobre o qual existem muitas teorias e não se sabe, ao certo, o que aconteceu. Contudo, existem várias provas científicas que sustentam a teoria do asteroide. Segundo esta teoria, e de acordo com Malam e Parker (2007, p.244), “[...] a Terra terá sido atingida por uma enorme rocha vinda do espaço [...]. O impacto provocou imensas nuvens de poeiras, de vapor e de água, e desencadeou tremores de terra”. Com este impacto, “o céu terá escurecido com a poeira

em suspensão, obstruindo a passagem da luz e do calor do sol. Essa escuridão terá morto as plantas. Os herbívoros desapareceram por não terem comida, logo seguidos dos carnívoros, também desprovidos de alimentos” (Malam & Parker, 2007, p.245).

### 3. Situação Desencadeadora do Projeto “Os Dinossauros”

Ao longo das quinze semanas de prática pedagógica, em contexto de Jardim de Infância, durante o momento da saca das surpresas, que acontecia todos os dias da semana, o grupo de crianças da Sala B tinha oportunidade de trazer de casa livros de histórias ou outros objetos, sendo que os colocavam nessa saca. As crianças começavam por cantar a canção da saca das surpresas e, em seguida, a educadora cooperante, chamava as crianças que tinham trazido algum livro, naquele dia, para o mostrarem aos colegas, contando, se quisessem, a história nele narrada. Era notória a frequência com que as crianças traziam livros de casa, demonstrando sempre um enorme entusiasmo em fazê-lo.

Num desses momentos de partilha, no dia catorze de abril de dois mil e quinze, uma das crianças trouxe, de casa, uma enciclopédia sobre os dinossauros intitulada “Espreita o Mundo dos Dinossauros”, de Alex Frith e Peter Scott. Em grande grupo, a educadora estagiária, responsável por aquela semana, mostrou a enciclopédia, e, rapidamente, todas as crianças do grupo demonstraram um enorme interesse em ver o livro, começando logo, de imediato, a conversar sobre os dinossauros, dizendo aquilo que sabiam acerca destes animais.

Perante esta situação, tanto eu como a minha colega, percebemos que o interesse sobre os dinossauros era geral, sendo até que algumas crianças chegaram a referir que tinham dinossauros em casa e que os poderiam trazer para mostrar aos colegas.

Deste modo, no dia quinze de abril de dois mil e quinze, uma criança trouxe realmente de casa vários dinossauros. Assim, a educadora estagiária mostrou ao grupo de crianças todos os dinossauros que aquela criança tinha trazido. Nestes dois dias, e perguntando às crianças se queriam saber mais acerca dos dinossauros, o grupo respondeu de forma positiva e entusiasmante.

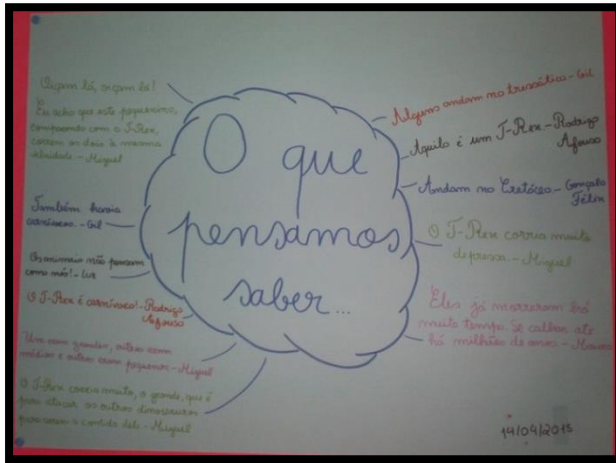
### 3.1. Fase I – Definição do Problema

Na primeira fase do projeto que, segundo Vasconcelos et al. (2012, p.14), diz respeito à definição do problema, o grupo de crianças decidiu que a temática a explorar seria os dinossauros. Nesta fase, como já foi referido, “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar”.

Deste modo, e para que fosse possível formular algumas questões para investigar, as crianças partilharam aquilo que sabiam acerca dos dinossauros, sendo que as educadoras estagiárias foram registando essas mesmas informações. No decorrer da conversa com as crianças, estas foram intervindo, expressando a sua opinião sobre aquilo que sabiam. As ideias de cada criança foram registadas (ver Quadro 2), como já referi anteriormente, e foram transcritas para uma cartolina (Imagem 5) e afixadas na sala de atividades.

**Quadro 2** – Registo das ideias prévias das crianças acerca dos dinossauros.

<b>O que pensamos saber acerca dos dinossauros?</b>	
“Alguns andam no tressático”. (G, 6 anos)	“Eles já morreram há muito tempo. Se calhar até há milhões de anos”. (M.N., 5 anos)
“Aquilo é um T-Rex”. (R.A., 6 anos)	“Os animais não pensam como nós”. (L, 5 anos)
“Andam no Cretáceo”. (G.F., 5 anos)	“Também havia carnívoros”. (G, 6 anos)
“O T-Rex corria muito depressa”. (M, 5 anos)	“Oiçam lá, oiçam lá. Eu acho que este pequenino, comparando com o T-Rex, correm os dois à mesma velocidade”. (M, 5 anos)
“O T-Rex é carnívoro”. (R.A., 6 anos)	“Uns eram grandes, outros eram médios e outros eram pequenos”. (M, 5 anos)
“O T-Rex corria muito, o grande, que é para atacar os outros dinossauros para serem a comida dele”. (M, 5 anos).	



**Imagem 5** - Cartolina "o que pensamos saber ..."

Os dados apresentados no Quadro 2 permitem-nos verificar que, perante a questão “O que pensamos saber acerca dos dinossauros”, as ideias prévias das crianças revelam-nos que estas têm alguns conhecimentos acerca dos dinossauros, uma vez que têm livros e enciclopédias em casa.

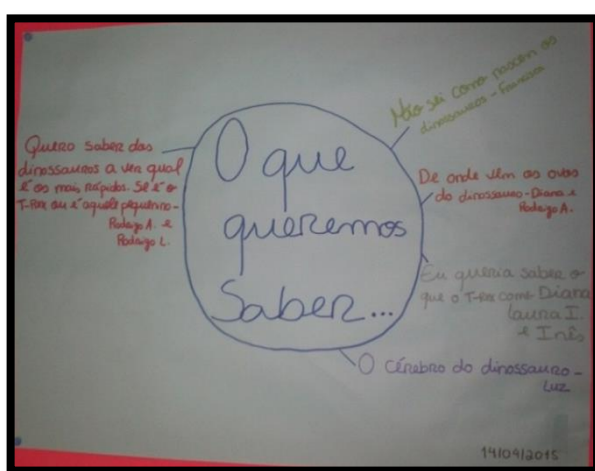
Analisando as respostas dadas pelas crianças, é possível constatar que uma das crianças sabe que os dinossauros já não existem atualmente, como podemos verificar no seguinte exemplo “Eles já morreram há muito tempo. Se calhar até há milhões de anos”. (M.N., 6 anos). Outras crianças evidenciaram ter conhecimentos relativos à alimentação dos dinossauros, como é possível ver nos seguintes exemplos “Também havia carnívoros”. (G, 6 anos), “O T-Rex é carnívoro”. (R.A., 6 anos). Uma das crianças evidencia ter conhecimentos relativos ao tamanho dos dinossauros quando diz “Uns eram grandes, outros eram médios e outros eram pequenos”. (M, 5 anos). Os dados revelam também que uma das crianças sabe que os animais não pensam como os seres humanos, pois afirma que “Os animais não pensam como nós”. (L, 5 anos). Com a questão “O que pensamos saber acerca dos dinossauros”, fiquei a conhecer aquilo que as crianças sabiam e pensavam saber sobre estes animais.

De modo a dar continuidade ao projeto, e ainda no dia catorze de abril de dois mil e quinze, no decorrer da conversa com as crianças, eu e a minha colega fomos questionando-as sobre aquilo que queriam saber mais sobre os dinossauros, para que, com o desenvolvimento do projeto, as crianças pudessem encontrar respostas às suas questões. Neste sentido, as ideias das crianças foram registadas, como é possível observar no Quadro 3 e, posteriormente, transcritas para uma cartolina (Imagem 6) e afixadas na sala de atividades. É importante mencionar que, ao longo do projeto, as

crianças foram levantando novas questões, contudo, não foi possível explorá-las, devido a questões relacionadas com o tempo.

**Quadro 3** – Registo das questões colocadas pelas crianças acerca dos dinossauros.

O que queremos saber acerca dos dinossauros?	
“Não sei como nascem os dinossauros”. (F, 5 anos)	“De onde vêm os ovos do dinossauro”. (D.Q., 6 anos e R.A., 6 anos)
“Eu queria saber o que o T-Rex come”. (D.Q., 6 anos, L.I., 6 anos e I, 5 anos)	“O cérebro do dinossauro”. (L, 5 anos)
“Quero saber dos dinossauros a ver qual é os mais rápidos. Se é o T-Rex ou é aquele pequenino”. (R.A., 6 anos e R.L., 6 anos)	



**Imagem 6** - Cartolina "o que queremos saber ..."

Os dados do Quadro 3 apresentam aquilo que o grupo de crianças pretendia descobrir sobre os dinossauros e, como podemos verificar, foram perguntas de diferentes naturezas: alimentação, reprodução e velocidade.

Deste modo, e tendo as questões elaboradas por parte das crianças, pôde-se continuar a desenvolver todo o projeto, pensando, de seguida, em estratégias e propostas educativas que as pudessem auxiliar, contribuindo para, em conjunto, se encontrarem as respostas às questões formuladas.

### 3.2. Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho

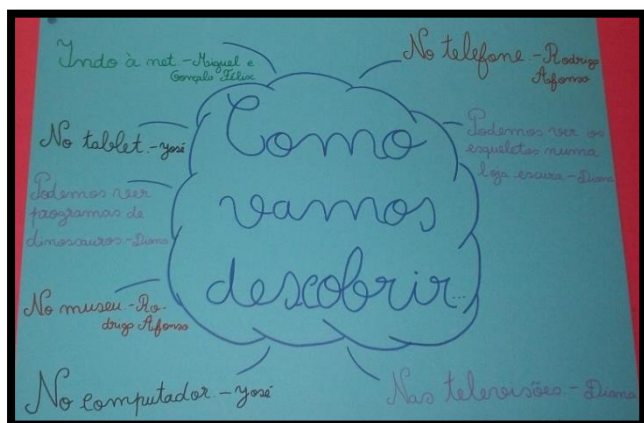
Na segunda fase do projeto, segundo Vasconcelos et al. (2012, p.15), “[...] define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? (...) inventariam-se recursos: quem pode ajudar?”.

Assim, e depois de se terem definido as questões às quais íamos procurar dar resposta, eu e a minha colega questionámos as crianças sobre como é que íamos descobrir novas

informações, com o objetivo de encontrarmos respostas. Neste sentido, as ideias das crianças foram registradas, como é possível observar no Quadro 4 e, posteriormente, transcritas para uma cartolina (Imagem 7) e afixadas na sala de atividades.

**Quadro 4** – Registo das ideias sugeridas pelas crianças para a pesquisa.

Como vamos descobrir?	
“Indo à net”. (M, 5 anos e G.F., 5 anos)	“No tablet”. (J, 5 anos)
“Podemos ver programas de dinossauros”. (D.Q., 6 anos)	“No museu”. (R.A., 6 anos)
“No computador”. (J, 5 anos)	“No telefone”. (R.A., 6 anos)
“Podemos ver os esqueletos numa loja escura”. (D.Q., 6 anos)	“Nas televisões”. (D.Q., 6 anos)



**Imagem 7** - Cartolina "como vamos descobrir ..."

Os dados apresentados no Quadro 4 mostram as ideias, de algumas crianças do grupo, sobre o modo como poderiam realizar as suas pesquisas, para dar resposta às questões previamente estabelecidas. A partir destas ideias, podemos dar continuidade ao projeto “Os dinossauros”, começando, assim, a desenvolver algumas propostas educativas que foram realizadas na terceira fase do projeto. No entanto, e para que as propostas educativas fossem realizadas, era necessário, primeiramente, conversar em grande grupo com as crianças para se decidir o que se poderia fazer.

Deste modo, depois de eu e a minha colega conversarmos com as crianças sobre como é que íamos descobrir as informações para as nossas questões, questionámos as crianças sobre o que é que poderíamos fazer sobre os dinossauros, sendo que algumas crianças deram algumas ideias de propostas educativas que poderiam ser concretizadas ao longo do projeto. Neste sentido, as ideias de cada criança foram registradas, como é possível observar através do seguinte quadro (ver Quadro 5).

**Quadro 5** – Sugestões de propostas educativas sugeridas pelas crianças para a concretização do projeto

<b>O que podemos fazer sobre os dinossauros?</b>	
“Podemos fazer os desenhos dos dinossauros”. (G, 6 anos)	“Desenhar os dinossauros e depois recortar e pintar”. (D.Q., 6 anos)
“Imprimir quadradinhos para desenhar o que vimos no filme”. (I.S., 5 anos)	“Podemos procurar alguns jogos sobre os dinossauros”. (I, 5 anos)
“Tenho um jogo no tablet”. (M.N., 6 anos)	“Também podemos fazer máscaras?”. (J.N., 6 anos)
“Recortar os dinossauros e cortar numa cartolina e depois pintar”. (M, 5 anos)	“Podemos fazer um dinossauro gigante”. (M, 5 anos)
“Fazer um dinossauro com o pescoço comprido”. (G.F., 5 anos)	“Podemos fazer o T-Rex”. (R.L., 6 anos)

As propostas educativas sugeridas parecem demonstrar o entusiasmo e o interesse das crianças no desenvolvimento do projeto.

É importante mencionar que as propostas educativas sugeridas pelas crianças nos permitiram, a mim e à minha colega, orientar as planificações deste projeto. Contudo, nem todas as propostas foram pensadas e planeadas na segunda fase do projeto, sendo que algumas delas foram planificadas no decorrer do projeto, tendo sempre em conta as ideias e os interesses das crianças. Também de mencionar que algumas propostas educativas foram pensadas por nós, mestrandas, mas partindo sempre das ideias das crianças. No Quadro 6 apresentam-se as propostas educativas realizadas durante o projeto “Os dinossauros”, com a respetiva calendarização.

**Quadro 6** – Calendarização das propostas educativas realizadas com o grupo de crianças.

<b>Data</b>	<b>Proposta Educativa</b>
5 de maio	- Visualização de um documentário “Planeta Dinossauro” sobre a alimentação de alguns dinossauros.
11 de maio	- Conversa e partilha de informações acerca da alimentação de alguns dinossauros. - Visualização de um documentário “Planeta Dinossauro” sobre a alimentação de alguns dinossauros. - Registo gráfico sobre o que aprenderam acerca da alimentação dos dinossauros. - Pintura de dois desenhos de dinossauros trazidos por uma criança do grupo.

20 de maio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa e partilha de informações acerca dos ovos dos dinossauros.</li> <li>- Visualização de um excerto do documentário “O último dia dos dinossauros”.</li> <li>- Início da construção do dinossauro gigante (base).</li> <li>- Elaboração de ovos de dinossauros.</li> </ul>
26 de maio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuação da construção do dinossauro gigante.</li> <li>- Continuação da elaboração dos ovos de dinossauros.</li> </ul>
27 de maio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa, no computador portátil, para recolher informações sobre a velocidade dos dinossauros.</li> <li>- Elaboração de um livro A5 sobre o dinossauro mais rápido.</li> </ul>
2 de junho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de um problema matemático sobre os dinossauros.</li> <li>- Resolução do problema matemático individualmente.</li> <li>- Realização do jogo dos dinossauros: imitar a locomoção do “Compsognato”; imitar a locomoção do “Braquiossauro” e outras características.</li> </ul>
3 de junho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa, no computador portátil, para recolher informações sobre o cérebro dos dinossauros.</li> <li>- Decoração de máscaras de dinossauros: T-Rex e Tricerátopo.</li> </ul>
8 de junho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de uma história, utilizando as máscaras de dinossauros.</li> <li>- Decoração do dinossauro gigante.</li> </ul>
9 de junho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração de uma canção “Mundo Bitá – Dinossauros”.</li> <li>- Elaboração de um painel, em papel de cenário, para o dia da exposição.</li> <li>- Observação de um ovo de dinossauro.</li> </ul>
15 de junho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa e partilha de informações sobre a avaliação do projeto.</li> <li>- Elaboração de convites para a exposição.</li> <li>- Observação de um ovo de dinossauro.</li> </ul>
16 de junho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de dois livros: registo de opiniões e registo de sugestões.</li> <li>- Observação de um ovo de dinossauro.</li> </ul>
17 de junho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divulgação do projeto “Os dinossauros”.</li> </ul>

### 3.3. Fase III – Execução

Chegando à terceira fase do projeto que, segundo Vasconcelos et al. (2012, p.16) é a execução, as crianças iniciam o seu projeto, através de pesquisas, em que “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»”. É nesta fase que as crianças começam a procurar respostas para responder às suas perguntas.

Assim, no dia cinco de maio de dois mil e quinze, iniciámos a execução do projeto “Os dinossauros”, onde, através das propostas educativas desenvolvidas as crianças puderam aprofundar os seus conhecimentos, descobrindo novas informações acerca dos dinossauros.

O projeto decorreu entre o dia cinco de maio de dois mil e quinze e o dia dezassete de junho de dois mil e quinze, sendo que, durante este período, foi dedicado um dia por semana ao projeto. Nos momentos em que se desenrolou o projeto, tentámos, eu e a minha colega, proporcionar às crianças diversas experiências e atividades que abrangessem as várias áreas de conteúdo e respetivos domínios que se inserem nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

No decorrer desta fase, o grupo de crianças pôde realizar diversas aprendizagens sobre o projeto “Os dinossauros”. Para a descoberta de novas informações e esclarecimento das dúvidas levantadas no início deste projeto, as crianças puderam pesquisar essas informações em livros, enciclopédias, filmes/documentários no computador e na internet, sempre com a ajuda de um adulto para a leitura do conteúdo.

De entre as propostas educativas realizadas pelas crianças, apresentam-se, em seguida, quatro. Duas delas sobre a alimentação e velocidade, pelo facto de procurarem dar resposta a duas perguntas formuladas pelas crianças no início do projeto. As outras duas, por terem constituído bons desafios para as crianças, quer cognitivamente, quer socialmente, quer do ponto de vista motor.

### *3.3.1. Proposta Educativa: Pesquisa sobre a Alimentação de alguns Dinossauros*

Com a proposta educativa do dia onze de maio de dois mil e quinze, as crianças iriam dar resposta a uma das questões que tinham formulado no início do projeto “Quero saber dos dinossauros a ver qual é os mais rápidos. Se é o T-Rex ou é aquele pequenino”. Assim, pretendia-se contribuir para a construção da resposta a uma das questões formuladas pelas crianças relativamente à alimentação dos dinossauros. Deste modo, pretendeu-se que as crianças desenvolvessem competências dentro das diferentes áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

- Na área de Formação Pessoal e Social, as crianças: compreenderam e aceitaram as regras e interiorizaram valores cívicos, como o esperar pela sua vez para falar.

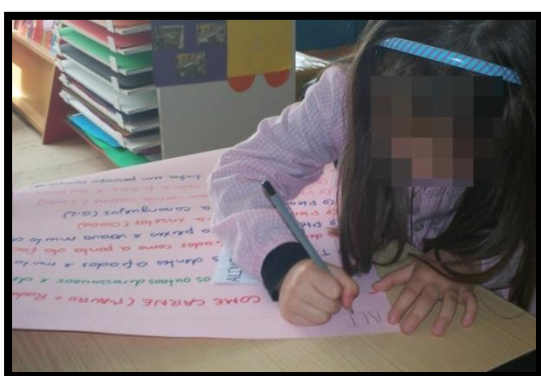
- Na área do Conhecimento do Mundo, as crianças: conheceram os animais (os dinossauros) e conheceram as características alimentares dos dinossauros.

- Na área de Expressão e Comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças: escutaram e comunicaram com os outros; partilharam, com os outros, o que tinham descoberto acerca da alimentação dos dinossauros; compreenderam que o que se diz se pode escrever; familiarizaram-se com o código escrito; visualizaram programas gravados e representaram graficamente uma série de acontecimentos.

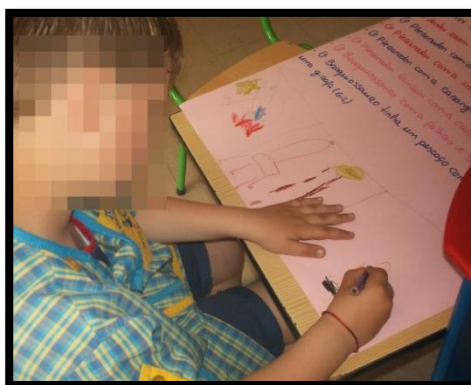
Esta proposta educativa iniciou-se com uma conversa, em grande grupo, na qual questionei as crianças sobre se elas tinham ou não descoberto alguma coisa, em casa, acerca da alimentação dos dinossauros. Posto isto, uma das crianças do grupo partilhou com os restantes colegas algumas informações que tinha trazido de casa sobre esta questão. De mencionar que ao longo desta partilha, a criança não se lembrava de tudo aquilo que tinha pesquisado, sendo que a fui auxiliando, lendo algumas informações, por ela trazidas, para que a criança se recordasse e pudesse partilhar.

Durante a partilha de informações, as crianças foram dizendo aquilo que tinham descoberto sobre a alimentação de alguns dinossauros, como, por exemplo, “O T-Rex come carne”. (M.N., 6 anos e R.L., 6 anos), “O Pteranodon comia peixes e voava muito depressa”. (J.N., 6 anos), “O Braquiossauro comia folhas”. (I, 5 anos) e “O Triceratops comia folhas”. (G, 6 anos). À medida que as crianças iam dizendo o que tinham descoberto, eu ia registando numa cartolina essas informações.

Após ter registado todas as informações na cartolina, uma criança ficou responsável por escrever o título e outras crianças ficaram responsáveis pela ilustração, como é possível ver através das seguintes imagens.



**Imagem 8** - Criança I.S., (5 anos) a fazer o título para a cartolina



**Imagem 9** - Criança M.N., (6 anos) a fazer a ilustração para a cartolina

No seguimento desta proposta educativa e pelo facto de as crianças terem pedido, na semana de quatro a seis de maio, para visualizar, de novo, o documentário “Planeta Dinossauro”, decidi que estas poderiam visualizá-lo novamente, uma vez que falava acerca da alimentação de alguns dinossauros e, assim, as crianças iriam ter oportunidade de confirmar, consolidar e aumentar o leque de informações recolhidas.

Deste modo, as crianças visualizaram, no computador portátil e através do projetor, o documentário “Planeta Dinossauro” e, após a visualização, as crianças registaram graficamente aquilo que tinham visto no documentário, sobre a alimentação de alguns dinossauros.

Assim, as crianças sentaram-se nas cadeiras da sala de atividades e registaram, individualmente, aquilo que tínhamos combinado anteriormente.



**Imagem 10** - Criança L.M., (5 anos) a fazer o registo sobre o documentário



**Imagem 11** - Criança E, (5 anos) a fazer o registo sobre o documentário

Durante a realização da proposta educativa foi possível observar o interesse e o entusiasmo das crianças, tanto a partilharem informação sobre a alimentação de alguns dinossauros, como a visualizar e a registar graficamente o documentário.

### *3.3.2. Proposta Educativa: Pesquisa sobre a Velocidade dos Dinossauros*

Na proposta educativa do dia vinte e sete de maio de dois mil e quinze, procurou-se que as crianças desenvolvessem competências dentro das diferentes áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

- Na área de Formação Pessoal e Social, as crianças: compreenderam e aceitaram as regras e interiorizaram valores cívicos, como o esperar pela sua vez para falar.

- Na área de Expressão e Comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças: escutaram e comunicaram com os outros; partilharam, com os outros, o que tinham descoberto acerca da velocidade dos dinossauros e compreenderam que o que se diz se pode escrever.

Esta proposta iniciou-se com uma conversa, em grande grupo, na qual perguntei às crianças se elas tinham ou não pesquisado, em casa, alguma coisa sobre a velocidade dos dinossauros. Visto que nenhuma criança do grupo tinha pesquisado, decidimos pesquisar, no computador portátil, essa informação. Assim, com um grupo de crianças que se mostrou particularmente interessado, pesquisámos essa informação, para que, posteriormente, essas crianças pudessem partilhar com os restantes colegas aquilo que tinham descoberto, pois como afirma Silva (1997, p.72),

A utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário.

Assim, das crianças que queriam fazer a pesquisa, selecionei cinco e pesquisei com elas a velocidade dos dinossauros, de modo a descobrir qual era o dinossauro que corria mais rápido. Após descobrir qual era o dinossauro que corria mais rápido, imprimi as informações que as crianças tinham encontrado e estas partilharam, de seguida, com os restantes colegas essa mesma informação.

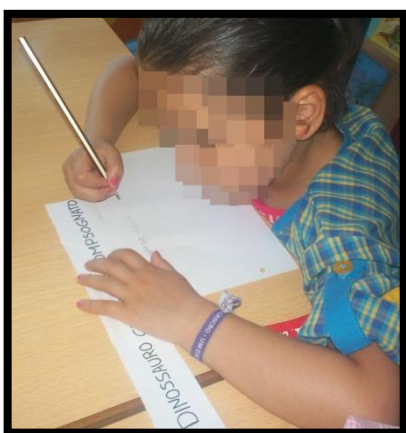
Depois da partilha de informações aos colegas, foi sugerida a construção de um livro com as informações recolhidas. Decidiu-se, com as crianças, que o livro descreveria tudo o que tinham aprendido. De imediato, surgiram algumas informações, como, por exemplo, “O dinossauro chamava-se Compsognato”. (todas as crianças ao mesmo tempo), “E é de um tamanho de um gato”. (D, 6 anos), “E parecia um lagarto”. (D, 6 anos e I.S., 5 anos) e “O dinossauro pesava três quilos”. (L, 5 anos). À medida que as crianças me iam dizendo o que tinham aprendido, fui registando as informações numa folha branca para construir, de seguida, o livro A5. Como tal, as crianças tiveram oportunidade de decidir, em conjunto, um título para o livro, de escrever as frases que tinham dito e de fazer a ilustração do mesmo.



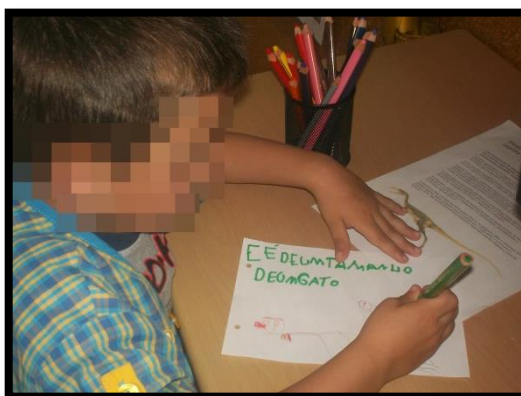
**Imagem 12** - Algumas crianças a pesquisar no computador portátil



**Imagem 13** - Criança I.S., (5 anos) a escrever uma frase no livro



**Imagem 14** - Criança I, (5 anos) a escrever uma frase no livro



**Imagem 15** - Criança D, (6 anos) a fazer a ilustração de uma das páginas do livro

No decorrer da proposta educativa foi possível constatar o interesse das crianças, tanto a partilharem informação sobre qual era o dinossauro que corria mais rápido, como a escrever as frases e a ilustrar o livro.

### *3.3.3. Proposta Educativa: Criação de um Problema Matemático sobre os Dinossauros*

Esta proposta educativa tinha como intencionalidade educativa promover a capacidade de formulação e resolução de problemas, bem como as capacidades de raciocínio e de comunicação. Assim, e com a realização desta proposta educativa, no dia dois de junho de dois mil e quinze, as crianças desenvolveram competências dentro das diferentes áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

- Na área de Formação Pessoal e Social, as crianças: compreenderam e aceitaram as regras e interiorizaram valores cívicos, como o esperar pela sua vez para falar.
- Na área de Expressão e Comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças: escutaram e comunicaram com os outros; partilharam, com os outros, as suas ideias; compreenderam que o que se diz se pode escrever e inventaram histórias.
- Na área de Expressão e Comunicação, no domínio da matemática, as crianças: formularam e resolveram um problema sobre dinossauros; desenvolveram a capacidade de raciocínio e de comunicação ao definirem, apresentarem e registarem as suas estratégias de resolução e desenvolveram o seu sentido de número.
- Na área de Expressão e Comunicação, no domínio da expressão plástica, as crianças: registaram graficamente a resolução do problema.

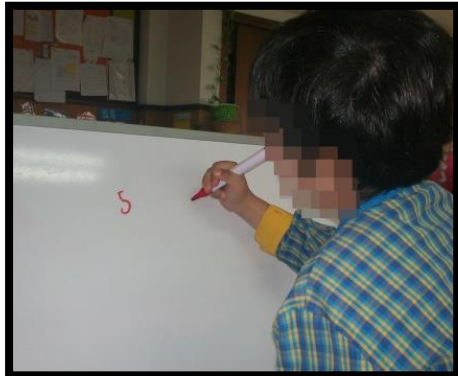
Esta proposta iniciou-se a partir de uma conversa, em grande grupo, onde a educadora estagiária começou por dizer às crianças que estas já tinham inventado um problema matemático sobre as lagartas do Daniel e que também já tinham inventado muitas histórias. Assim, foi proposto às crianças que inventassem um problema matemático, em grande grupo, relacionado com os dinossauros, uma vez que estávamos a concretizar um projeto sobre estes animais.

Deste modo, a educadora estagiária foi orientando as crianças, no sentido de as levar à formulação de um problema matemático. Após esta orientação, as crianças conseguiram formular o seguinte problema: “O Pterodáctilo estava a voar e viu cinco ovos de dinossauros T-Rex, num ninho. Como tinha fome, comeu quatro ovos do ninho do T-Rex. Mas ainda ficou com mais fome, por isso foi comer mais dois ovos do ninho do Braquiossauro. Quantos ovos é que o Pterodáctilo comeu?”.

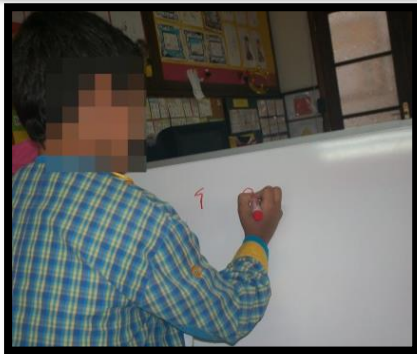
Depois de formularem o problema dos dinossauros, algumas crianças tiveram oportunidade de registar, no quadro magnético, os números cinco, quatro e dois (Imagem 16 a 18), para que, segundo a opinião das crianças, não se esquecessem dos números do problema.



**Imagem 16** - Criança I, (5 anos), a registrar, no quadro magnético, o número cinco



**Imagem 17** - Criança G, (6 anos), a registrar, no quadro magnético, o número quatro



**Imagem 18** - Criança A.H., (5 anos), a registrar, no quadro magnético, o número dois

Seguidamente, a educadora estagiária pediu às crianças que fechassem os olhos e pensassem muito bem na solução do nosso problema, para depois, as crianças que quisessem ir partilhar com os restantes colegas a solução e a estratégia de resolução que tinham pensado/utilizado. Das crianças que partilharam a sua estratégia, apenas três chegaram à solução correta, sendo que a criança D, (5 anos), contou pelos dedos e as outras duas, de seis anos, fizeram cálculos mentais.

De modo a que todas as crianças conseguissem compreender o problema e a sua resolução, a educadora estagiária sugeriu que estas utilizassem os dinossauros de borracha que existem na sala de atividades e, perante esta situação, a criança G.P., (5 anos) tentou chegar à solução do problema, mas não conseguiu. Assim, a criança I.S., (5anos) ajudou a criança G.P., (5 anos) na resolução do problema, colocando, de um lado quatro dinossauros e do outro lado dois dinossauros, justificando o seu procedimento. Quando os contou, disse que o dinossauro tinha comido seis ovos.

Por fim, e para que as crianças ficassem com o registo das estratégias que utilizaram para chegar à solução do problema, estas, individualmente, registaram numa folha a solução e a sua estratégia de resolução (Imagem 19 e 20).



**Imagem 19** - Criança I.S., (5 anos) - registo do problema matemático sobre os dinossauros



**Imagem 20** - Criança M.N., 6 anos) - registo do problema matemático sobre os dinossauros

#### *3.3.4. Proposta Educativa: Jogo dos Dinossauros*

Esta proposta educativa tinha como intencionalidade educativa, permitir que as crianças, recorrendo à expressão motora e à expressão dramática, evidenciassem conhecimentos adquiridos no âmbito do desenvolvimento do projeto “Os dinossauros”. Assim, e com a concretização da proposta educativa do dia dois de junho de dois mil e quinze, as crianças desenvolveram competências dentro das diferentes áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

- Na área de Formação Pessoal e Social, as crianças: compreenderam e aceitaram as regras; respeitaram o outro e interiorizaram valores cívicos, como o esperar pela sua vez para falar.
- Na área de Expressão e Comunicação, no domínio da expressão motora, as crianças: aprenderam a utilizar e a dominar melhor o seu corpo; utilizaram formas de locomoção, como o andar e o correr e tiveram consciência dos diferentes segmentos do corpo.
- Na área de Expressão e Comunicação, no domínio da expressão dramática, as crianças: expressaram-se e comunicaram através do corpo e desempenharam diferentes papéis.

Esta proposta iniciou-se com uma conversa, em grande grupo, onde a educadora estagiária explicou às crianças o jogo dos dinossauros. Após explicar o jogo, a educadora estagiária dividiu o grupo em dois grupos, em que um grupo teria de imitar a locomoção do “Compsognato” – o dinossauro que corria mais rápido – e o outro grupo teria de imitar a locomoção do “Braquiossauro” – um dos dinossauros que andava mais devagar. Deste modo, e para que fosse mais fácil controlar o grupo, a educadora estagiária realizou o jogo apenas com um grupo, enquanto os outros observavam e depois trocou. De mencionar que à medida que as crianças se deslocavam pela sala de atividades, a educadora estagiária foi dando algumas indicações, sobre o que as crianças descobriram acerca dos dinossauros, como, por exemplo, a alimentação.



**Imagem 21** - Algumas crianças a imitar a alimentação do "Braquiossauro"



**Imagem 22** - Algumas crianças a imitar a locomoção do "Braquiossauro"

Em relação à realização desta proposta educativa, pude constatar que as crianças sabiam como andava o “Braquiossauro”, o que comia, que o “Compsognato” corria depressa e sabiam também o que este dinossauro comia.

#### *3.4. Fase IV – Divulgação/Avaliação*

A última fase do nosso projeto, corresponde à divulgação/avaliação que, de acordo com Vasconcelos et al. (2012, p.17), consiste em transmitir, expor/divulgar os resultados obtidos durante o processo de construção do projeto, expondo-se “[...] uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores [...]”. Nesta fase, o grupo de crianças refletiu acerca daquilo que aprendeu com o decorrer do projeto, fazendo uma avaliação de todo o processo que desenvolveram ao longo das várias semanas. De salientar que as crianças puderam partilhar os seus conhecimentos

com as crianças da outra sala, e também com os pais e familiares, através da divulgação do projeto no meu último dia de estágio. Para a divulgação, as crianças decidiram fazer um museu/exposição, mostrando assim, todo o trabalho que concretizaram.

No que diz respeito à avaliação do projeto “Os dinossauros”, esta realizou-se no dia quinze de junho de dois mil e quinze, através de uma conversa, em grande grupo, onde as crianças puderam refletir e partilhar as aprendizagens que adquiriram com a implementação do projeto. Puderam ainda, neste momento de partilha, partilhar o que mais gostaram e o que menos gostaram de fazer no projeto.

De seguida, apresento a partilha das crianças no momento de reflexão e que foram organizadas nos seguintes quadros: “O que aprendemos” (Quadro 7); “O que gostámos mais de fazer?” (Quadro 8) e “O que gostámos menos de fazer?” (Quadro 9).

**Quadro 7 – Registo das aprendizagens das crianças.**

“O que aprendemos”	
“Aprendemos o que eles comem”. (L, 5 anos)	“Aprendemos qual é o mais rápido”. (D, 6 anos e G, 6 anos)
“Descobrimos que havia um dinossauro que tinha o cérebro mais pequeno, um dinossauro que eram muito esperto”. (R.A., 6 anos)	“Aprendemos que há uns dinossauros mais espertos, outros que correm melhor e outros que são maiores”. (D.Q., 6 anos)
“Os carnívoros comiam carne. O T-Rex comia carne. O Pterodáctilo caranguejos e insetos. O Braquiossauro comia folhas”. (G, 6 anos)	“Tricerátoto comia folhas e relva”. (D, 6 anos e G, 6 anos)
“Nós também aprendemos que um dinossauro tinha o cérebro do tamanho de uma noz. O Stegossaur”. (F, 5 anos)	“Os ovos do Braquiossauro saem pelo rabinho”. (G.F., 5 anos)
“Aprendemos a música do dinossauro”. (I, 5 anos)	“Aprendemos a fazer dinossauros”. (L, 6 anos)
“Aprendemos a pintar um dinossauro”. (A, 5 anos)	“Apreendi que os dinossauros precisam de beber água”. (M.R., 5 anos)
“Aprendemos que um dinossauro tinha o cérebro muito pequenino”. (L.M., 5 anos)	“Aprendemos que os ovos estão em vários sítios diferentes que os dinossauros põem: nas crateras, na terra e nos ninhos. E os ovos em fila”. (D.Q., 6 anos e G, 6 anos)

Tendo em conta a partilha das crianças sobre as aprendizagens efetuadas com a implementação do projeto “Os dinossauros”, parece evidenciar-se o interesse e a motivação das crianças pelos dinossauros. De acordo com estes relatos, parece notório

que as crianças desenvolveram os seus conhecimentos em relação à alimentação, à reprodução e ao cérebro dos dinossauros, entre outros aspetos.

Refletindo sobre as evidências das crianças, parece que estas aprenderam mais sobre os dinossauros, uma vez que, através da partilha de ideias, as crianças puderam aprender sobre a alimentação, a reprodução, o cérebro e a velocidade dos dinossauros. Deste modo, considero que a implementação deste projeto permitiu às crianças fazer diversas aprendizagens, o que me leva a aferir que o projeto foi significativo para o grupo de crianças.

**Quadro 8** - Registo das crianças sobre as propostas educativas que mais gostaram de realizar.

<b>“O que gostámos mais de fazer?”</b>	
“Gostei de aprender que os ovos estavam em vários sítios diferentes e de onde vinham os ovos”. (D.Q., 6 anos)	“Gostei de pintar o dinossauro e de construí-lo com arames”. (L, 6 anos)
“Gostei que a mãe do Gil deu o ovo para termos um amigo para brincar”. (L, 5 anos)	“Gostei de pintar o dinossauro”. (G.T., 5 anos)
“Gostei mais que o dinossauro comia folhas”. (F, 5 anos)	“Gostei de fazer ali o T-Rex” – aponta para a cartolina que ilustrou. (M.N., 6 anos)
“Gostei de fazer o dinossauro”. (I, 5 anos)	“Gostei do vídeo e do Braquiossauro pintadinho e do ovo que a mãe trouxe”. (G, 6 anos)
“Gostei de fazer as máscaras”. (G.F., 5 anos)	“Gostei de aprender os cérebros”. (R.L., 6 anos)
“Gostei mais de fazer os ovos de dinossauro e pintar”. (D, 6 anos)	“Gostei de fazer os ovos”. (E, 5 anos)
“Gostei de fazer a árvore. Também gostei de fazer o painel”. (L.I., 6 anos)	“Gostei de por cola no dinossauro”. (J.N., 6 anos)
“Gostei de por os papéis no ovo”. (L.M., 5 anos)	

Ao analisar as evidências das crianças sobre as propostas educativas que mais gostaram de fazer durante a implementação do projeto, parece evidenciar-se, claramente, as propostas educativas na área de expressão e comunicação, no domínio da expressão plástica. Assim, parece que as propostas educativas mais significativas para o grupo de crianças foi a construção do dinossauro gigante e a elaboração dos ovos de dinossauro.

**Quadro 9** – Registo das crianças sobre as propostas educativas que menos gostaram de fazer.

<b>“O que gostámos menos de fazer?”</b>	
“Gostei menos de fazer as árvores, porque era difícil”. (L, 6 anos)	“Gostei menos de fazer as máscaras”. (I, 5 anos)
“Gostei menos de fazer as máscaras, porque havia coisas mais interessantes”. (G, 6 anos)	“Gostei um pouco menos de fazer aquilo – aponta para o título de um dos cartazes -, porque era um bocadinho difícil”. (M.N., 6 anos)

Através da partilha de algumas crianças sobre as propostas educativas que gostaram menos de realizar ao longo do projeto, parece evidenciar-se que duas crianças, a criança I, (5 anos) e a criança G, (6 anos), gostaram menos de fazer as máscaras. No entanto, nem todas as crianças se pronunciaram perante esta questão, o que me leva a constatar que gostaram de tudo o que fizeram no decorrer do projeto.

Relativamente à divulgação do projeto que, segundo Vasconcelos et al. (2012, p.78), “[...] é um momento crucial do projecto”, em grande grupo, as crianças decidiram fazer um museu/exposição para apresentar todos os trabalhos que concretizaram com a implementação do projeto “Os dinossauros”.

Deste modo, no dia quinze de junho de dois mil e quinze, as crianças elaboraram um convite para dar a conhecer aos meninos da outra sala que iria ocorrer, no dia dezassete de junho de dois mil e quinze, uma exposição sobre dinossauros. Elaboraram também no dia dezasseis de junho de dois mil e quinze dois livros, um livro de opiniões e um livro de sugestões, para que os familiares pudessem registar a sua opinião acerca da exposição.

Em relação à apresentação do projeto “Os dinossauros” e à apresentação da canção “Mundo Bitá – Dinossauros”, estas decorreram na sala de atividades, onde, primeiramente, os meninos da outra sala e, posteriormente, pais e familiares tiveram oportunidade de assistir a um momento expositivo e musical, onde as crianças apresentaram o culminar do projeto desenvolvido ao longo de várias semanas.

Na exposição, decidimos colocar todos os trabalhos desenvolvidos pelo grupo de crianças durante o desenrolar do projeto. Importante referir que a exposição decorreu única e exclusivamente dentro da sala de atividades.

Durante a divulgação do projeto, os meninos da outra sala e, posteriormente, pais e familiares tiveram oportunidade de ouvir quatro crianças, escolhidas pelas educadoras estagiárias, para falarem acerca das aprendizagens que efetuaram, nos vários momentos do projeto. No final da divulgação, os meninos da outra sala, pais e familiares puderam observar livremente os trabalhos expostos (Imagem 23 a 25).



**Imagem 23** - Trabalhos realizados pelas crianças sobre o problema matemático dos dinossauros



**Imagem 24** - Trabalhos realizados pelas crianças - dinossauro gigante e painel



**Imagem 25** - Trabalhos realizados pelas crianças - ovos de dinossauro e oferta de um ovo de dinossauro

#### 4. Refletindo sobre o Projeto “Os Dinossauros”

Com a implementação deste projeto, as crianças desenvolveram inúmeras aprendizagens sobre a alimentação, a reprodução, a velocidade e o cérebro dos dinossauros, uma vez que estas eram as questões que o grupo de crianças queria descobrir, porque não sabia. Para além das crianças, os adultos presentes na sala de atividades (educadora cooperante, assistente operacional e nós, educadoras estagiárias), também fizemos aprendizagens relacionadas com os dinossauros.

No que diz respeito à participação da família neste projeto, considero que se tornou uma participação essencial para a divulgação do projeto, visto que foram os pais e familiares que auxiliaram as crianças a encontrar novas informações e a dar respostas às questões formuladas no início e também contribuíram com materiais, como foi o caso do ovo, que podemos observar na imagem 25.

Penso que a concretização deste projeto foi, sem dúvida, uma mais-valia para as crianças, pais, familiares, adultos presentes na sala de atividades, pois todos eles aprenderam algo de novo sobre os dinossauros, através da metodologia de trabalho de projeto, como já foi referido.

## Conclusão da Parte II

Nesta segunda e última parte do relatório pretendi refletir sobre a minha prática em contexto de Jardim de Infância, onde pude vivenciar a experiência de ser educadora de infância num contexto da rede pública, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade.

Considero pertinente mencionar o contributo da metodologia de trabalho de projeto para a minha formação, uma vez que com esta metodologia fiz diversas aprendizagens e ultrapassei as dificuldades encontradas no desenrolar do projeto implementado.

Enquanto futura educadora de infância, penso que foi importante para mim ter tido a possibilidade de desenvolver um trabalho, de acordo com esta metodologia, visto que foi um momento único e novo.

Através da implementação de um projeto, pude perceber que são as crianças que assumem o papel principal, no que diz respeito às suas descobertas e aprendizagens, o que faz com que o educador seja um mero orientador da ação das crianças. Considero ter aprendido bastante com as crianças acerca dos dinossauros e ainda a desempenhar um papel de orientador, respeitando e aceitando assim, a opinião de cada criança do grupo.

Com a concretização deste projeto, pude constatar que as crianças desenvolveram diversas competências que se espelharam nas diferentes aprendizagens. As propostas educativas realizadas durante todo o projeto foram ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças, permitindo-lhes adquirir conhecimentos nas várias áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Em relação às dificuldades encontradas no desenrolar do projeto, penso que o tempo foi um fator que não permitiu que o projeto fosse mais desenvolvido, pois ficaram por explorar outros conteúdos, aprofundar novos conhecimentos, como, por exemplo, a extinção dos dinossauros.

Uma outra dificuldade encontrada no desenrolar do projeto foi, sem dúvida, a falta de experiência, da minha parte, em trabalhar de acordo com esta metodologia, pois, no início do projeto, senti-me, por vezes, um pouco perdida.

Com o desenvolvimento deste projeto, considero que a minha relação com o grupo de crianças foi crescendo de forma positiva, pois as crianças partilhavam comigo aquilo que sabiam, bem como aquilo que não sabiam sobre os dinossauros, o que fez com que existissem momentos únicos de partilha, que, muitas vezes, me fizeram rir e ficar surpreendida, ao mesmo tempo.

Para finalizar, considero que o interesse e o entusiasmo demonstrado por parte das crianças afetou-me, em grande medida, pois, tal como as crianças, também eu estava completamente envolvida num mundo de descoberta.

## Conclusão do Relatório

Fazendo um balanço final de todo o percurso vivenciado no âmbito das práticas pedagógicas nos contextos de Creche e Jardim de Infância, sinto que estes desafios me fizeram crescer enquanto pessoa e futura educadora de infância, e fizeram-me olhar para as crianças de um modo diferente, pois passei a ouvir e a escutar o que elas tinham para dizer. Considero que estas etapas foram fundamentais para a minha formação, visto que desenvolvi diversas competências ao nível da reflexão e da investigação.

Em relação ao contexto de Creche, saliento a realização constante das reflexões que foram essenciais para o meu caminho de aprendizagens, uma vez que me permitiram refletir sobre a minha prática, para posteriormente adaptar a minha ação às necessidades, aos interesses e às motivações das crianças. Assim, este olhar reflexivo permitiu-me olhar para as experiências vivenciadas e para as aprendizagens desenvolvidas, de uma forma mais crítica.

Também o ensaio investigativo, concretizado em contexto de Creche, foi essencial para a minha formação, pois, através deste, percebi a importância que as canções têm no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e que é o educador de infância que pode e deve proporcionar estes momentos. Para além disso, fez-me tomar consciência da importância que a investigação sobre a minha própria prática pode ter no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, bem como no meu próprio desenvolvimento profissional.

No que diz respeito ao contexto de Jardim de Infância, evidencio a importância de desenvolver, em conjunto com as crianças, um projeto, segundo a metodologia de trabalho de projeto, visto que aprendi a ouvir e a escutar a opinião das crianças e a valorizar os conhecimentos que estas têm. Aprendi também que é importante partir do interesse e das curiosidades das crianças, para poder propor experiências adequadas ao grupo. Com a implementação do projeto “Os dinossauros” permiti que fossem as próprias crianças as responsáveis por todo o processo, de modo a construírem as suas aprendizagens.

De um modo geral, o presente relatório aborda um pouco das minhas aprendizagens, das minhas dificuldades e as experiências vivenciadas ao longo do meu percurso enquanto mestranda, que serviram de base para a construção da minha identidade profissional.

## Referências Bibliográficas

- Almeida, C. M., Oliveira, F. d., Santos, L. M., & Santos, R. A. (2003). A importância da música para as crianças. *Revista da Abem*, vol. 9, pp. 99-100.
- Amaral, S. I. (2008). *Comportamentos-problema em creche e práticas educativas*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Azevedo, S. C. (2011). *O papel da creche na adaptação da criança ao contexto do jardim-de-infância*. Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação, Portugal.
- Barbeiro, L. (2000). *Com a linguagem: do lado dos sons*. Leiria: Legenda.
- Barboza, V. C. (2008). *O papel das canções na educação infantil*. Monografia, Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
- Borràs, L. (2002). *Manual da educação infantil: o educando. a escola*. Amadora: Marina Editores.
- Cardoso, L. D. (2010). *A planificação do ensino - análise de planificações do 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, Portugal.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. M., & Santos, V. F. (2002). *Dinossáurios: uma nova visão*. Lisboa: Âncora Editora.
- Castro, L. B., & Ricardo, M. C. (2003). *Gerir o trabalho de projecto: guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- Cró, M. L., & Pinho, A. M. (2011). O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de creche versus prática profissional dos educadores de infância. *Revista Reflexão e Ação*. vol. 19 (1), pp. 308-327.

- Dias, C., & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pp. 37-41.
- Dias, M. I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA - Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados, Instituto Politécnico de Leiria.
- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular “Avaliação na Educação Pré-Escolar”, de 11 de abril de 2011 (Ofício circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011).
- Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º201/2001 – I Série – A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. J., & Gonçalves, A. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical* (1.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação - Direção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Fortin, M.-F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lisboa: LusoCiência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Gomes, A., Cavacas, F., Martins, M. A., Ribeiro, M. A., Ferreira, M. J., & Grilo, M. J. (1991). *Guia Do Professor De Língua Portuguesa* (Vols. I, 3.º Nível). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. R., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - DEB.
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar n.º5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.34 – I Série – A*. Ministério da Educação. Lisboa.

- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de projecto: 1. aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Machado, S., & Simões, A. (2015). A educação de infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da escola superior de educação de lisboa*, pp. 186-193.
- Macias, D. R. (2000). *A aquisição e o desenvolvimento do vocabulário na criança de quatro anos*. Bragança.
- Malam, J., & Parker, S. (2007). *A enciclopédia dos dinossauros e de outros animais pré-históricos*. Lisboa: Parragon.
- Manzoni, A. S., & Rosa, D. B. (1981). Gênero canção: possibilidades de interpretação.
- Marsden, P. (1999). *Disney dinossauro: guia essencial*. Rio de Mouro: Everest Editora.
- Mateus, M. E. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: Revista de Educação*, Vol.3 (2).
- Milhano, S. D. (2007). Projecto zero/cinco - a prática musical na centralidade do processo de aprendizagem.
- Monteiro, M. M. (2007). *A metodologia de trabalho de projecto*. Obtido em 7 de abril de 2015, de <http://www.cienciahoje.pt>
- Norman, D., & Milner, A. (1989). *Dinossauros*. Editorial Verbo.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliver, G. C. (2012). *A importância do brincar na educação infantil*. Monografia, Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano* (8.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

- Parizzi, M. B. (2006). O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. *Revista da Abem*, vol. 15, pp. 39-48.
- Portaria n.º262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República n.º 167/2011 - I Série*.
- Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e educação: investigação e prática. Revista do GEDEI, n.º1* (pp. 85-106). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (s.d.). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhout, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., 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 - Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sampaio, L. P. (2008). *A construção dos sentidos por meio de canções no contexto educacional*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação - Universidade de Brasília.
- Santos, L. (2010). *Cadernos de educação de infância*. Lisboa: Editorial.
- Santos, M. R., & Rubio, J. d. (2014). *Autonomia e a educação infantil*. São Roque: Revista Eletrônica Saberes da Educação, vol. 5 (1).

- Silva, M. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - DEB.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soares, C. V. (2008). Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. *Revista da Abem*, vol. 20, pp. 79-88.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: música e artes plásticas* (Vol. 3.º). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha* (4.ª ed.). Lisboa: Pactor.
- Targas, K. d., & Joly, I. Z. (2009). Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. *Revista da abem*, vol. 21, pp. 113-123.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1989). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Viríssimo, N. É. (2014). *Relatório de estágio de mestrado*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1. Ciclo do Ensino Básico, Universidade da Madeira, Portugal.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

# Anexos

## Anexo 1 – Modelos das Grelhas de Observação

<b>Caracterização do Meio Envolverte</b>	
<b>Data:</b> <b>Hora:</b> <b>Intervenientes:</b> <b>Recolha de informação:</b>	
<b>Rural/ Urbano</b>	
<b>Localização</b>	
<b>Serviços Existentes</b>	
<b>Potenciais Parcerias</b>	
<b>Dimensão Cultural/ Educativa/Desportiva</b>	

<b>Caracterização da Instituição</b>	
<b>Data:</b>	
<b>Hora:</b>	
<b>Intervenientes:</b>	
<b>Recolha de informação:</b>	
<b>Localização</b>	
<b>Publica/privada/IPSS</b>	
<b>Horário de funcionamento</b>	
<b>Fundação</b>	
<b>Capacidade (nº de crianças)</b>	
<b>Valências (ATL, lar de idosos, centro de dia, etc.)</b>	
<b>Recursos Físicos</b>	
<b>Recursos Materiais</b>	
<b>Recursos Humanos</b>	
<b>Projetos com a família, com a comunidade</b>	
<b>Tipo de documentos existentes na instituição (projeto educativo, projeto curricular de grupo/projeto pedagógico, fichas de identificação das crianças)</b>	

## Caracterização da Sala de Atividades

**Data:**  
**Hora:**  
**Intervenientes:**  
**Recolha de informação:**

**Designação da sala**

### Organização da sala

Áreas	Recursos/Materiais	N.º de crianças	Em que momento são utilizados	Tipo de atividades realizadas
<b>Organização do grupo (trabalham em grande grupo/individual, regras)</b>				
<b>Recursos Existentes (materiais)</b>				
<b>Decoração da sala em termos de trabalhos expostos (tem sempre a mesma</b>				

<b>decoração ou muda)</b>	
<b>Condições de segurança, luminosidade (tomadas, luz natural/artificial)</b>	

## Caracterização do Grupo de Crianças

**Data:**

**Hora:**

**Intervenientes:**

**Recolha de Informação:**

<b>Nome da Criança</b>	<b>Género (M / F)</b>	<b>Idade</b>	<b>NEE</b>	<b>Saúde (alergias, doenças, etc.)</b>	<b>Nível de Aprendizagem</b>	<b>Agregado Familiar (com quem vive)</b>

**Observações:**

## Caracterização da Rotina Diária

**Data:**

**Hora:**

**Intervenientes:**

**Recolha de Informação:**

<b>Horário</b>	<b>Descrição da Atividade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Intervenientes</b>

**Observações:**

## Anexo 2 – Reflexão n.º 5, 20, 21 e 22 de outubro de 2014

### **Reflexão Individual de Creche**

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, nesta semana (20 a 22 de outubro), na Instituição, planifiquei algumas atividades, em conjunto com a minha colega, que aplicámos em prática, com o mesmo grupo de crianças em contexto de creche, o qual tenho/temos vindo a acompanhar.

No que diz respeito às atividades, tanto a pintura/carimbagem do pé, como a pintura/carimbagem da mão, foram duas experiências muito interessantes para aquele grupo de crianças. Relativamente à pintura/carimbagem do pé, pude observar que todas as crianças reagiram de forma muito positiva, visto que todas elas observaram com bastante atenção o adulto a pintar o pé com o pincel e, posteriormente a carimbar o pé na saca do bolinho. Reparei também que a maioria das crianças não tem cócegas nos pés, o que permitiu às crianças usufruírem, com calma e descontração, daquele momento. Já em relação à pintura/carimbagem da mão direita e da mão esquerda ou vice-versa, as crianças, à semelhança da atividade acima referida, prestaram bastante atenção e reagiram também, de forma muito positiva. Reforço ainda a ideia de que estas duas experiências foram importantes para as crianças, pois permitiu-lhes explorarem a tinta diretamente, utilizando duas partes do corpo diferentes e puderam deixar marcas das suas ações (Post & Hohmann, 2011), nas sacas do bolinho.

Relativamente aos desafios desta semana decide propor, a mim mesma, um desafio que considero ser complicado, embora, ao mesmo tempo, me dê satisfação, que é o momento da sesta. Considero que este é um momento fundamental para todas as crianças, pois, como referem Post & Hohmann (2011, p. 241), “[...] A sesta proporciona o sono e o descanso necessários para o crescimento e desenvolvimento das crianças”. Para além disto, a sesta proporciona ainda às crianças “[...] a oportunidade de recarregarem as suas energias físicas e emocionais para a parte do dia que se segue” (Post & Hohmann, 2011, p.241). Embora a maioria das crianças deste grupo em específico, adormeça facilmente, mal chegam ao catre, outras, contudo, não têm essa mesma facilidade. A título de exemplo, a criança E. D. A., é uma dessas crianças. Ou seja, é-lhe difícil adormecer mal chega ao catre. Como tal, decidi tentar adormece-la,

utilizando, neste caso, uma festinha na cabeça, dando um beijinho na testa ou, até mesmo, colocar um dos meus braços sobre o peito dela e a outra mão a fazer festinhas na cabeça. Com a utilização destas estratégias consegui, esta semana, adormece-la, pois, segundo Post & Hohmann (2011), algumas crianças para adormecerem, de forma descansada, é necessário dar-lhe uma (s) festinha (s) ou cantar uma canção, visto que, as crianças ainda precisam de atenção, antes de adormecerem.

Um outro desafio a que me propus, esta semana, foi tentar não utilizar a palavra “não”. Um desafio que considere e considero ser, de facto, extremamente complicado, sendo que, muitas vezes, não paramos para pensar e dizemos as palavras de uma forma automática. Nesta linha de pensamento, como refere Machado (s.d.) devemos parar para pensar quantas vezes é que dizemos a palavra “não” a uma criança, pois o “não” pode ser dito de uma forma positiva. Com tal, tentei perceber qual seria a reação das crianças se eu as abordasse na positiva. Um exemplo poderá ser quando uma criança mexe num objeto que é só do adulto ou bate num colega e, de imediato, o adulto tem a tendência para dizer a palavra “não”. Em vez de dizer à criança que não devia ter feito aquilo, utilizando a palavra “não”, ao longo desta semana, tentei explicar à (s) criança (s), por meio de outras palavras, que a atitude dela (s) não tinha sido a mais correta. Com a utilização desta estratégia, comecei a aperceber-me que, realmente, a palavra “não” tem um impacto muito negativo para a criança e se a abordarmos de outra forma, a criança acaba por entender melhor a situação e não a repete. Mas questiono-me: Será que esta estratégia funciona sempre? Será que a utilização exagerada da palavra “não” irá influenciar o futuro da (s) criança (s)?

Em relação à planificação do dia 22 de outubro, esta não decorreu da forma como estava planeada, uma vez que conseguimos, eu e a minha colega, acabar a atividade das sacas para o dia do bolinho na terça-feira. Contudo, por precaução, tínhamos pensado numa atividade de recurso que se tornou, de facto, uma atividade para aquele dia (quarta-feira). Com isto, pretendo refletir que, nem sempre, é possível concretizar as atividades que estavam planeadas para um determinado dia e, torna-se necessário, por vezes, adaptar e tirar “[...] partido das situações e oportunidades imprevistas” (OCEPE, 1997, p. 27).

## **Referências Bibliográficas**

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

Machado, L. (s.d.). *Como Lidar com as Crianças de Hoje*.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## Anexo 3 – Reflexão n.º 6, 27, 28 e 29 de outubro de 2014

### **Reflexão Individual de Creche**

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, nesta semana (27 a 29 de outubro), na Instituição, planifiquei algumas atividades, em conjunto com a minha colega, que aplicámos em prática, com o mesmo grupo de crianças em contexto de creche, o qual tenho/temos vindo a acompanhar.

De um modo geral, considero que as atividades realizadas pela minha colega decorreram de forma positiva, contudo, em relação à atividade do desenho, utilizando o lápis de cor, estávamos ambas um pouco apreensivas. Considerando que o lápis de cor é, normalmente, bastante fino e afiado na ponta, as crianças poderiam ter dificuldade em deslizar o lápis, com facilidade, no papel e poderiam até rasgá-lo ou partir a ponta do lápis (Sousa, 2003). Apesar das nossas incertezas/dúvidas, verificámos que a maioria das crianças aderiu de forma muito positiva ao lápis de cor e conseguiram desenhar, sem partir a ponta do lápis e sem rasgar a folha de papel. Nesta atividade, utilizámos uma folha de papel branco, pois o papel branco permite à criança ter a possibilidade de ver a cor que está a utilizar (Post & Hohmann, 2011). Existiram algumas crianças que quando lhes foi dada a folha de papel, amarrotaram-na e viraram-na várias vezes. Segundo Post & Hohmann (2011, p.154), “As crianças utilizam papel não só como uma superfície para pintar ou desenhar. Também o utilizam como algo para explorar – amarrotando-o, rasgando-o, dobrando-o ou virando-o de modo a saberem qual o som, sensação, mudança ou movimento que estas acções provocam”.

No que diz respeito à atividade de amassar os bolinhos, foi importante, na minha opinião, todas as crianças terem tido a oportunidade de mexer/tocar, cheirar e provar alguns ingredientes, como, por exemplo, a farinha, a massa dos bolinhos em cru e as passas. Através desta experiência, as crianças puderam ter contato com diferentes alimentos e a maioria das crianças reagiu de forma positiva, tocando, cheirando e provando os alimentos. Algumas não quiseram mexer/tocar na farinha, talvez por receio, enquanto que outras não quiseram provar a massa dos bolinhos em cru. Cada criança é um ser único, o que significa que nem todas as crianças aderem da mesma maneira, à mesma experiência/atividade.

Tendo em conta que esta semana foi a minha colega a intervir, consegui observar com mais atenção o momento da higiene. É fundamental, na minha opinião, que à medida que as crianças se vão tornando mais independentes, o adulto as incentive a fazerem determinadas tarefas, sem necessitarem da ajuda de um adulto. A título de exemplo, o despirem/vestirem as cuecas e as calças sozinhas, o irem à sanita ou ao bacio e o descalçar/calçar os sapatos (Post & Hohmann, 2011). Neste grupo de crianças em específico, existem dez que já conseguem despir/vestir as cuecas e as calças (quando não têm botões/fechos) sozinhas e conseguem também ir à sanita. Contudo, é sempre importante que o adulto as vigie, para o caso de ocorrer algum perigo inesperado. Ainda é preciso, por vezes, incentivar as crianças a despirem/vestiram as cuecas e as calças, quando vão à casa de banho, pois nem sempre o fazem sem o adulto mencionar.

### **Referências Bibliográficas**

- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: música e artes plásticas* (Vol. 3.º). Lisboa: Instituto Piaget.

## Anexo 4 – Reflexão n.º 9, 17, 18 e 19 de novembro de 2014

### **Reflexão Individual de Creche**

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, nesta semana (17 a 19 de novembro), na Instituição, planifiquei algumas atividades, em conjunto com a minha colega, que aplicámos em prática, com o mesmo grupo de crianças em contexto de creche, o qual tenho/temos vindo a acompanhar.

Na segunda-feira, eu e a minha colega decidimos introduzir a canção do “arrumar a sala”, pois, habitualmente, costumamos bater as palmas e dizer que temos de arrumar a sala, para depois nos sentarmos no tapete. Contudo, e ao longo das várias intervenções passadas, apercebi-me que nem sempre as crianças começavam a arrumar a sala quando eu dizia, ou porque não me ouviam, devido ao barulho, ou porque, eventualmente, não queriam arrumar. Assim, uma das estratégias possíveis que optámos por experimentar ao longo desta semana, foi introduzir, como já referi acima, a canção do “arrumar a sala”. No que diz respeito ao primeiro dia, quando eu e a minha colega começámos a cantar a canção, a maioria das crianças ficaram paradas a olhar para nós, com um ar de admiração e sem arrumar os brinquedos. Já nos outros dois dias, as crianças começaram a arrumar os brinquedos quando começávamos a cantar a canção. No entanto, será importante referir, que ao mesmo tempo que cantávamos a canção do “arrumar a sala”, íamos arrumando também os brinquedos/objetos e incentivando as crianças a fazerem o mesmo. Ou seja, eu ia ao pé de uma criança e apontava para um determinado objeto e a criança apanhava-o e colocava-o no sítio dele ou então, parava de cantar e dizia à criança para me ajudar a arrumar, por exemplo, os legos e, depois, continuava a cantar. Na minha opinião e através daquilo que eu já pude observar, a canção poderá ser, de facto, uma boa estratégia, visto que as crianças já começaram a arrumar os brinquedos/objetos e também para as próprias crianças saberem e perceberem qual é o momento seguinte para se poderem sintonizar com o ritmo do dia-a-dia (Post & Hohmann, 2011). Tendo em conta que pretendemos “implementar” a canção do “arrumar a sala” na rotina das crianças, considero que esta é extremamente importante para elas, pois assim “[...] quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão

bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebês e as crianças se sintam seguros e confiantes (Post & Hohmann, 2011, p. 195).

Durante os três dias, introduzimos também a marcação de presenças que consiste em colocar, no quadro de presenças, exposto na sala, uma fotografia de cada criança, para saber quem é que está presente, naquele dia, na sala. Através da observação, pude perceber que a maioria das crianças já se identifica na própria fotografia e que também já identificam os colegas. Conseguem também, quando a educadora estagiária mostra a fotografia de uma criança, saber se essa criança está ou não presente na sala e chegam mesmo a dizer “não está cá”. É importante, na minha opinião e segundo o Projeto Pedagógico da Sala das Abelhas (2014/2015), as crianças fazerem associações de imagens (associar uma imagem/fotografia de uma criança a essa mesma criança), através, por exemplo, da marcação de presenças, o que poderá permitir à criança reconhecer-se a si própria, mas também aos outros.

Em relação às atividades desta semana, decidimos abordar alguns temas relacionados com o corpo, mais concretamente, os sentidos, visto que os bebês e as crianças, nos três primeiros anos de vida, aprendem com todo o seu corpo e também através dos seus sentidos. São capazes de construir o seu conhecimento, através do paladar, do olfato, da visão, do tato e da audição (Post & Hohmann, 2011). Assim, realizei, em primeiro lugar, uma atividade relacionada com o sentido olfativo. Para introduzir esta atividade, utilizei uma imagem conhecida das crianças, a imagem do rosto da Nocas, com a intenção de perceber se as crianças ainda sabiam o que é que o rosto da nossa amiga Nocas e o nosso tinha – olhos, nariz, boca e orelhas. A maioria das crianças ainda sabia que temos, no nosso rosto, os olhos, o nariz, a boca e as orelhas e sabiam também localizar no próprio rosto. Em relação ao cheirar diferentes objetos que estavam tapados com jornal, para as crianças não verem e apenas cheirarem, a maioria delas demonstrou interesse em fazê-lo, mas apenas a criança E. identificou, de imediato, o cheiro da laranja e a criança D.T. identificou o cheiro do champô, dizendo que era para pôr no cabelo. Quando a educadora estagiária mostrou os objetos, algumas crianças só conseguiram identificar a laranja e os toalhetes, sendo que o champô, o perfume e as velas, a educadora estagiária teve de dizer o que era. Ao realizar esta atividade, senti e observei que todas as crianças estavam bastante interessadas em cheirar os diferentes objetos, chegando mesmo a uma altura em que as crianças vinham todas ao pé de mim

para cheirarem. Contudo, as crianças sentiram dificuldade em identificar, talvez por não reconhecerem ainda muitos cheiros. Por outro lado, os objetos escolhidos também não foram os mais indicados, e deveriam de ter sido pensados em função daquilo que as crianças já conhecem e os cheiros que as rodeiam no seu dia-a-dia.

Uma outra atividade executada nesta semana esteve relacionada com o sentido auditivo. Foram colocados diversos sons, como, por exemplo, o som de um telefone a tocar, com a intenção da criança ouvir o som e conseguir identificar esse mesmo som. Através da observação, pude ver que todas as crianças estiveram atentas para ouvir os diversos sons e que, algumas crianças conseguiram identificar: o som da campainha, dizendo a palavra “casa”; o som do telefone a tocar; o som do pássaro, dizendo a palavra “piu piu”; e o som da buzina do carro, em que disseram a palavra “carro”. O som que não conseguiram identificar foi o som de um piano, talvez por o som não ser familiar para as crianças. Cheguei a colocar também o som de uma vaca e de uma ovelha, pois a criança S. disse, a certa altura, a palavra “vaca”. Acho que a atividade foi bem conseguida, pois todas as crianças estiveram atentas e demonstraram-se interessadas em ouvir os sons e conseguiram, algumas delas, identificar esses mesmos sons. É importante proporcionar às crianças este tipo de experiências, visto que as crianças estão rodeadas de sons, como, por exemplo, o som da chuva, das pessoas a falar e das campainhas a tocar (Hohmann & Weikart, 2011). Seria também importante levar as crianças a passear, por exemplo, pelo parque, para que estas pudessem ouvir alguns sons que existem na natureza e desfrutar desse momento (Hohmann & Weikart, 2011). Ainda em relação a esta atividade, as crianças tiveram a oportunidade de ouvir alguns instrumentos musicais, como, as maracas, a pandeireta, as castanholas e a flauta de bisel. No final, as crianças puderem mexer e tocar nos instrumentos, de forma livre, pois é através da exploração que as crianças descobrem o que são os objetos e o que fazem, ou seja, descobrem as suas características e para que servem (Post & Hohmann, 2011).

A atividade relacionada com a visão e o tato decorreu, de um modo geral, de forma positiva. Inicialmente, quando foram mostrados os objetos às crianças, a maioria conseguiu identificá-los, dizendo, por exemplo, “prato” ou “boneco”. Na realização do jogo, propriamente dito, a maioria das crianças conseguiu retirar do saco, sem ver, o mesmo objeto que tinha sido mostrado inicialmente. Contudo, existiu uma criança que

não quis colocar a sua mão dentro do saco, mas, passado algum tempo, voltei a chamar essa mesma criança e já quis fazer o jogo.

Por último, a atividade relacionada com o paladar, decorreu também de forma muito positiva. Inicialmente foram mostrados às crianças os diversos alimentos, como o queijo, o limão, as uvas e o iogurte e algumas crianças conseguiram identificar os diferentes alimentos. Nem todas as crianças quiseram provar os alimentos, contudo, existiram crianças que se mostraram bastante interessadas em provar. Um aspeto que me surpreendeu nesta atividade foi o facto de as crianças terem gostado do sabor do limão, pois, inicialmente, pensava que as crianças não iam gostar, por ter um sabor amargo.

Nesta semana abordámos também algumas peças do vestuário, pois considero importante que as crianças consigam identificar as peças de roupa que usam no dia-a-dia e que existem e também que percebam a sua utilidade. Através da observação, pude perceber que algumas crianças já identificam, com alguma facilidade, as peças de roupa, como, por exemplo, as meias, as cuecas, as calças e o casaco, pois quando eu mostrei, pela primeira vez, as peças de roupa e perguntei o que era, algumas crianças disseram “meias” ou “cuecas”, consoante o que se ia mostrando. Em relação à atividade do boneco, ou seja, as crianças terem de vestir o boneco, não decorreu da forma como eu esperava. No início, pedi a uma criança que tirasse do saco, por exemplo, uma meia e a desse a outra criança, para, em conjunto, vestirem a meia no pé do boneco. Apesar de as crianças que estavam a fazer a atividade, estivessem, de facto, bastante envolvidas e atentas, as restantes começaram a dispersar pela sala. Naquele momento, chamei as crianças para se sentarem e expliquei que não podiam fazer todas ao mesmo tempo. Contudo, continuaram a dispersar e optei por deixá-las ir, pois, não estavam, de facto, a fazer nada, a não ser observar os colegas. Esta situação, em concreto, levou-me a refletir e a pensar que, realmente, a estratégia utilizada não foi a melhor, apesar de as crianças, enquanto estavam a fazê-la, estivessem mesmo envolvidas e empenhadas.

### **Referências Bibliográficas**

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.<sup>a</sup> ed.). (H. Á. Marujo, & L. M. Neto, Trads.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Sebastião, C. (2014/2015). *Projeto pedagógico da sala das abelhas (2-3 anos): crescer com arte*.

## Anexo 5 – Planificação n.º 9, 17, 18 e 19 de novembro de 2014

### Planificação das atividades dos dias 17, 18 e 19 de novembro de 2014

<b>Sala Abelhas – 2/3 anos</b>	<b>Educadora:</b> ██████████	<b>Auxiliar:</b> ██████████	<b>Mestranda:</b> Ana Sofia Pereira
--------------------------------	------------------------------	-----------------------------	-------------------------------------

**Contextualização:** Esta semana iremos abordar alguns temas relacionados com o corpo, os sentidos, visto que os bebés e as crianças, nos três primeiros anos de vida, aprendem com todo o seu corpo e também através dos seus sentidos. Assim, são capazes de construir o seu conhecimento através do paladar, do olfato, da visão, do tato e da audição (Post & Hohmann, 2011).

Abordaremos também o vestuário, pois consideramos importante que as crianças consigam identificar peças de roupa que usam, normalmente, no dia-a-dia e que saibam para que servem.

<b>Horário</b>	<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Rotina</b>	<b>Recursos</b>
09h30 - 11h30	<p><b>Domínio sócio afetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer a autonomia das crianças.</li> <li>• Permitir à criança interagir com outras crianças;</li> <li>• Permitir à criança interagir com os adultos;</li> <li>• Permitir à criança identificar-se a si própria, através de uma fotografia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Higiene pessoal:</b> as crianças fazem as suas necessidades fisiológicas e vestem os bibes (com a ajuda dos adultos).</li> <li>• <b>Momentos de brincadeira livre:</b> para incentivar as crianças a arrumar a sala, a educadora estagiária começa a cantar a canção “arrumar a sala” (anexo 1).</li> <li>• <b>Marcação de presenças:</b> o adulto mostra uma fotografia de cada criança. Em grande grupo, as crianças dizem o nome da criança que está na fotografia e esta levanta-se e dirige-se para o adulto. O adulto agarra-a ao colo e dirige-se para o quadro de presenças, onde a criança em questão coloca a sua fotografia.</li> </ul>	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educadora Cooperante;</li> <li>• Mestrandas;</li> <li>• Auxiliar de Ação Educativa;</li> <li>• Crianças.</li> </ul>
11h30 -	<p><b>Domínio sócio afetivo:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Almoço:</b> as crianças dirigem-se para o refeitório, sempre</li> </ul>	

13h00	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer a autonomia das crianças.</li> </ul>	<p>acompanhadas pelos adultos; Os adultos lavam a cara e as mãos das crianças com um pano. As crianças que já conseguem retirar os babetes sozinhas fazem-no. As que ainda não conseguem, o adulto retira os babetes e os bibes (ainda no refeitório).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Higiene pessoal:</b> as crianças fazem as suas necessidades fisiológicas. Os adultos, em conjunto com as crianças, retiram os sapatos. Os adultos colocam a fralda a quem ainda a usa para a sesta.</li> <li>• <b>Sesta:</b> os adultos ajudam as crianças a deitarem-se.</li> </ul>	
13h00 - 15h00	Hora da sesta		
15h00 - 17h30	<p><b>Domínio sócio afetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer a autonomia das crianças.</li> <li>• Permitir à criança interagir com outras crianças;</li> <li>• Permitir à criança interagir com os adultos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Higiene pessoal:</b> as crianças fazem as suas necessidades fisiológicas com a ajuda dos adultos; os adultos colocam os babetes às crianças.</li> <li>• <b>Lanche:</b> as crianças dirigem-se para o refeitório, sempre acompanhadas pelos adultos; Os adultos lavam a cara e as mãos das crianças com um pano e ajudam a retirar os babetes a cada uma delas (ainda no refeitório).</li> <li>• <b>Higiene pessoal:</b> as crianças fazem as suas necessidades fisiológicas com a ajuda dos adultos;</li> <li>• <b>Momentos de brincadeira livre.</b></li> </ul>	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educadora Cooperante;</li> <li>• Mestrandas;</li> <li>• Auxiliar de Ação Educativa;</li> <li>• Crianças.</li> </ul>

Intencionalidades Educativas	Atividade a realizar	Recursos
<p><b>Domínio cognitivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a criança a dizer as palavras “bom dia”;</li> </ul>	<p><b>Segunda-feira: 10h30 - 11h00</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Atividade orientada pela Ana:</b> As crianças dirigem-se para o tapete, onde a Ana, em primeiro lugar, diz “Bom dia”. De seguida, a Ana começa a cantar a música do “Bom dia” (ver anexo 2). Repete a mesma canção uma segunda vez e, no final, diz “bom dia” a todas as crianças, individualmente.</li> </ul>	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educadora Cooperante;</li> <li>• Mestrandas;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer a memorização;</li> <li>• Estimular o sentido olfativo da criança;</li> <li>• Estimular a criança a identificar os diferentes cheiros.</li> </ul>	<p>De seguida, a Ana relembra as crianças das partes do rosto abordadas na semana passada, mostrando novamente a imagem da amiga Nocas (anexo 3) e questionando-as:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Então, a cara da nossa amiga Nocas, tem o quê?” (espera-se que as crianças ainda se lembrem e respondam que tem olhos, boca, nariz e orelhas).</li> <li>- “E com o nosso nariz, o que é que podemos fazer? Falar? Comer?” (espera-se que as crianças digam que não comemos nem falamos com o nariz, mas sim com a boca).</li> </ul> <p>A Ana relembra que com o nosso nariz podemos cheirar, por exemplo, a comida da mãe quando está a cozinhar, mas também podemos cheirar outras coisas e pergunta às crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Querem experimentar? Vamos lá todos cheirar!” (a Ana exemplifica e espera-se que a maioria das crianças façam o mesmo).</li> <li>- “Cheira bem ou não cheira a nada? E querem experimentar a cheirar o que eu tenho aqui neste frasco?” (espera-se que a maioria das crianças diga “sim”. Caso nenhuma criança queira cheirar, a Ana solicita uma, que, à partida queira). O primeiro frasco apresentado às crianças é uma embalagem de champô que estará coberto por jornal, de modo a que as crianças não vejam a imagem da respetiva embalagem. A Ana chama a criança que solicitou e deixa-a cheirar (espera-se que a criança consiga dizer o que é). De seguida, a Ana vai chamando outras crianças para terem também a oportunidade de cheirar e identificar qual o cheiro. No final, a Ana retira o papel de jornal da embalagem e mostra-a às crianças, dizendo que o que cheiraram era champô. A Ana utiliza o mesmo procedimento para os toalhetes, a laranja e o chocolate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxiliar de Ação Educativa;</li> <li>• Crianças.</li> </ul> <p>Recursos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagem de um rosto (anexo 3);</li> <li>• Embalagem de champô;</li> <li>• Embalagem de toalhetes;</li> <li>• Laranja;</li> <li>• Chocolate;</li> <li>• Folhas de jornal.</li> </ul>
<p><b>Domínio cognitivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer a memorização;</li> <li>• Estimular a audição da criança;</li> <li>• Estimular a criança a identificar os diferentes sons;</li> <li>• Permitir à criança associar o som à</li> </ul>	<p><b>Segunda-feira: 16h30 - 17h00</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Atividade orientada pela Ana:</b></li> </ul> <p>As crianças dirigem-se para o tapete, onde a Ana mostra novamente a imagem da Nocas (anexo 3) e relembra, mais uma vez, as partes do rosto – olhos, nariz, boca e orelhas (espera-se que as crianças consigam dizer que o rosto da Nocas tem olhos, nariz, boca e orelhas). De seguida, a Ana pergunta às crianças onde é que estas têm as orelhas e o que é que podemos fazer com elas (espera-se que a maioria das crianças consiga apontar para as suas orelhas e dizer que estas servem para ouvir).</p> <p>De seguida, a Inês coloca a tocar, no computador, um determinado som, que neste caso será o som de um telefone (espera-se que as crianças fiquem em silêncio para ouvir o som). Após</p>	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educadora Cooperante;</li> <li>• Mestrandas;</li> <li>• Auxiliar de Ação Educativa;</li> <li>• Crianças.</li> </ul> <p>Recursos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagem de um</li> </ul>

<p>respetiva imagem.</p>	<p>o som, a Ana questiona as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Que som é este que acabámos de ouvir?” (espera-se que algumas crianças consigam identificar o som).</li> <li>- “Sim. É o som de um telefone. Muito bem!” (e mostra às crianças a imagem de um telefone – anexo 3). De seguida, coloca-se outro som, no computador, desta vez de uma buzina de um carro (espera-se que as crianças fiquem em silêncio para ouvir o som). Após o som, a Ana questiona as crianças:</li> <li>- “E que som é este?” (espera-se que algumas crianças consigam identificar o som).</li> <li>- “Boa! Muito bem! É o som de uma buzina de um carro (e mostra às crianças a imagem de um carro – anexo 4). A Ana utiliza o mesmo procedimento para o som de um pássaro, chuva e relâmpago e mostra as respetivas imagens (anexo 4).</li> </ul> <p>No final da atividade da identificação dos sons, a Ana e a Inês pedem a todas as crianças para fazerem silêncio e começam a tocar diversos instrumentos de percussão – pandeireta, castanholas e maracas - e um instrumento de sopro – flauta de bisel (espera-se que as crianças fiquem atentas e interessadas em ouvir). A Ana conversa com as crianças, no final, segundo algumas orientações:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Este instrumento faz barulho. E este também” (a Ana mostra e toca os vários instrumentos e diz o nome dos respetivos instrumentos).</li> <li>- “Querem experimentar?” (espera-se que a maioria das crianças diga “sim”). A Ana permite que as crianças explorem, de forma livre, mexendo e abanando, os diferentes instrumentos, quer de percussão quer de sopro.</li> </ul>	<p>rosto (anexo 3);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• Som de um telefone;</li> <li>• Som de uma buzina de um carro;</li> <li>• Som de um pássaro;</li> <li>• Som de trovoadas;</li> <li>• Som da chuva;</li> <li>• Imagens – telefone, carro, pássaro, chuva e relâmpago (anexo 4).;</li> <li>• Flauta de bisel;</li> <li>• Pandeireta, maracas e castanholas.</li> </ul>
<p><b>Domínio cognitivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a criança a dizer as palavras “bom dia”;</li> <li>• Favorecer a memorização;</li> <li>• Estimular o sentido do tato da criança;</li> <li>• Estimular o sentido</li> </ul>	<p><b>Terça-feira: 10h30 - 11h15</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Atividade orientada pela Ana:</b> As crianças dirigem-se para o tapete, onde a Ana, em primeiro lugar, diz “Bom dia”. De seguida, a Ana começa a cantar a música do “Bom dia” (ver anexo 2). Repete a mesma canção uma segunda vez e, no final, diz “bom dia” a todas as crianças, individualmente. A Ana mostra a imagem da amiga Nocas (anexo 3) e relembra as funções das mãos e dos olhos, segundo algumas orientações:</li> <li>- “Ainda se lembram onde temos os olhos?” (espera-se que a maioria das crianças consiga localizar, no próprio rosto, os olhos).</li> </ul>	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educadora Cooperante;</li> <li>• Mestrandas;</li> <li>• Auxiliar de Ação Educativa;</li> <li>• Crianças.</li> </ul> <p>Recursos materiais:</p>

<p>visual da criança.</p>	<p>- “E a amiga Nocas onde tem os olhos?” (a Ana mostra a imagem a uma ou mais crianças e espera-se que ela(s) localizem os olhos).</p> <p>- “E o que é que fazemos com os nossos olhos? Falamos? Ouvimos?” (espera-se que algumas crianças digam que não falamos nem ouvimos com os olhos). A Ana explica que com os nossos olhos podemos ver os nossos amigos, os brinquedos, etc. De seguida, a Ana mostra alguns brinquedos da sala às crianças, ao mesmo tempo que as questiona:</p> <p>- “O que é isto?” (ao mostrar um prato, um frasco, um lego, uma argola, um carro e um boneco, espera-se que as crianças consigam dizer, por exemplo, “é um prato” ou “é um carro”). Após a identificação dos objetos por parte das crianças, a Ana pergunta:</p> <p>- “Olhem, posso colocar estes objetos dentro deste saco preto para fazermos um jogo?” “E a Inês pode colocar estes objetos (os mesmos anteriormente abordados) também dentro deste saco preto para fazermos o mesmo jogo?” (espera-se que a maioria das crianças diga “sim”). Assim, a Ana vai solicitando duas crianças de cada vez para retirarem, uma criança em cada saco, o mesmo objeto (espera-se que algumas crianças consigam, sem ver, retirar o objeto pedido).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Imagem de um rosto (anexo 3);</li> <li>● Brinquedos da sala (pratos, frascos, legos, argolas, carros e bonecos);</li> <li>● Saco preto do lixo.</li> </ul>
<p><b>Domínio cognitivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Estimular o sentido do paladar da criança;</li> <li>● Permitir à criança identificar os diferentes alimentos;</li> <li>● Permitir à criança provar os alimentos.</li> </ul>	<p><b>Terça-feira: 16h30 - 17h00</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Atividade orientada pela Ana:</b> As crianças dirigem-se para o tapete, onde a Ana aborda uma parte do rosto – a boca, segundo algumas orientações:</li> <li>- “Ainda se lembram onde temos a nossa boca?” (espera-se que a maioria das crianças consiga localizar, no próprio rosto, a boca).</li> <li>- “E a boca dos nossos amigos?” (espera-se que algumas crianças consigam localizar, no rosto do amigo, a boca).</li> <li>- “E o que é que fazemos com a nossa boca? Falamos? Ouvimos?” (espera-se que algumas crianças consigam dizer que é na boca que colocamos a colher para comer e que falamos).</li> </ul> <p>De seguida, a Ana explica às crianças que com a nossa boca podemos falar com os amigos, com os nossos pais, mas que também podemos comer a sopa, o segundo prato e questiona:</p> <p>- “No lanche, comemos o iogurte com uma colher. E onde pusemos a colher? No nariz?” (espera-se que algumas crianças digam “não. Foi na boca”).</p> <p>- “Eu tenho aqui uma surpresa para vocês. Querem saber o que é?” (espera-se que as</p>	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Educadora Cooperante;</li> <li>● Mestrandas;</li> <li>● Auxiliar de Ação Educativa;</li> <li>● Crianças.</li> </ul> <p>Recursos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Limão;</li> <li>● Uvas;</li> <li>● Iogurte de morango;</li> <li>● Queijo;</li> </ul>

	<p>crianças digam “sim”). A Ana retira de dentro de um saco um alimento e pergunta às crianças:</p> <p>- “O que é isto que eu tenho aqui?” (espera-se que algumas crianças consigam dizer, por exemplo, “é o limão”. Caso não consigam identificar, a Ana diz o que é). A Ana retira outro alimento de dentro de um saco e volta a questionar as crianças:</p> <p>- “E isto? O que é?” (espera-se que algumas crianças consigam dizer, por exemplo, “é um iogurte”. Caso não consigam identificar, a Ana diz o que é). A Ana faz o mesmo para os restantes alimentos, a uva e o queijo.</p> <p>Após a Ana ter mostrado todos os alimentos, pergunta às crianças se estas querem provar para saber qual é o sabor (espera-se que a maioria das crianças diga “sim”). Assim, a Ana e a Inês chamam duas crianças de cada vez para provarem os diversos alimentos explorados anteriormente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saco preto pequeno.</li> </ul>
<p><b>Domínio cognitivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a criança a dizer as palavras “bom dia”;</li> <li>• Favorecer a memorização;</li> <li>• Permitir à criança identificar as peças de roupa.</li> </ul>	<p><b>Quarta-feira: 10h30 - 11h00</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Atividade orientada pela Ana:</b></li> </ul> <p>As crianças dirigem-se para o tapete, onde a Ana, em primeiro lugar, diz “Bom dia”. De seguida, a Ana começa a cantar a música do “Bom dia” (ver anexo 2). Repete a mesma canção uma segunda vez e, no final, diz “bom dia” a todas as crianças, individualmente.</p> <p>A Ana relembra com as crianças as partes do corpo abordadas na terça-feira, da semana passada, segundo algumas orientações:</p> <p>- “Ainda se lembram o que é isto?” (a Ana mostra a mão e espera-se que a maioria das crianças diga “é a mão”).</p> <p>- “Então e isto?” (a Ana mostra o pé e espera-se que a maioria das criança diga “é o pé”).</p> <p>- “Mas o meu pé está vestido”. “E está vestido com o quê?” (espera-se que algumas crianças digam “com a meia”).</p> <p>A Ana explica às crianças que, na altura do frio, é costume usarmos meias para nos protegermos e explica também que nos vestimos com mais roupa, do que na altura de muito calor. Assim, a Ana começa por mostrar ao grupo, as diferentes peças de roupa de uma criança ao mesmo tempo que as questiona:</p> <p>- “O que é isto que eu tenho aqui?” (a Ana mostra as meias e espera-se que a maioria das crianças diga “são meias”).</p>	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educadora Cooperante;</li> <li>• Mestrandas;</li> <li>• Auxiliar de Ação Educativa;</li> <li>• Crianças.</li> </ul> <p>Recursos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Peças de vestuário (meias, cuecas, calças, camisola e casaco).</li> </ul>

	<p>- “E onde é que vestimos as meias? É nas mãos?” (espera-se que algumas crianças digam “não. É nos pés”).</p> <p>- “E quem é que hoje tem meias vestidas?” (espera-se que a maioria das crianças diga “eu”).</p> <p>A Ana mostra as restantes peças de vestuário, as cuecas, a camisola, as calças e o casaco, questionando sempre as crianças de modo a que estas participem ativamente.</p>	
<p><b>Domínio cognitivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer a memorização;</li> <li>• Estimular a criança a vestir, no boneco, as peças de roupa.</li> </ul>	<p><b>Quarta-feira: 16h30 - 17h00</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Atividade orientada pela Ana:</b> As crianças dirigem-se para o tapete, onde a Ana relembra as peças de roupa abordadas na parte da manhã, segundo algumas orientações: - “Ainda se lembram onde é que vestimos as meias?” (espera-se que algumas crianças saibam responder e dizer “é nos pés”). - “E as nossas calças? Vestimos nos braços?” (a Ana, ao mesmo tempo que pergunta, aponta para as partes do corpo. Espera-se que algumas crianças digam “não. É nas pernas”).</li> </ul> <p>A Ana mostra a todas as crianças um boneco a três dimensões e pergunta-lhes se querem fazer um jogo (espera-se que as crianças digam “sim”). De seguida, a Ana coloca dentro de um saco as peças de roupa e pede a duas crianças de cada vez para retirar, por exemplo, uma meia de dentro do saco. Após uma criança retirar a peça de roupa, a outra tenta vestir a meia no boneco. Caso não consiga, a criança que retirou a peça pode ajudar. Caso não consigam a Ana ajuda-as. A Ana vai solicitando duas crianças até o boneco estar com as peças de roupa todas.</p>	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educadora Cooperante;</li> <li>• Mestrandas;</li> <li>• Auxiliar de Ação Educativa;</li> <li>• Crianças.</li> </ul> <p>Recursos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Boneco a três dimensões;</li> <li>• Peças de vestuário (meias, cuecas, calças, camisola e casaco).</li> </ul>

**Avaliação:**

A Ana irá avaliar a criança M.N.H. e a Inês irá avaliar a criança P.M.C.M. nas atividades orientadas, através das seguintes orientações:

- Demonstra interesse em cheirar;
- Consegue identificar os diversos cheiros;
- Presta atenção para ouvir os sons;
- Consegue identificar os diferentes sons;
- Consegue identificar os objetos, através do tato;
- Demonstra interesse em provar os alimentos;
- Consegue identificar o sabor dos alimentos;

- Identifica as peças de roupa;
- Consegue vestir o boneco;
- Registo fotográfico.

## **Referências Bibliográficas**

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4.<sup>a</sup> ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## Anexo 6 – Reflexão n.º 11, 1, 2 e 3 de dezembro de 2014

### **Reflexão Individual de Creche**

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, nesta semana (1 a 3 de dezembro), na Instituição, planifiquei algumas atividades, em conjunto com a minha colega, que aplicámos em prática, com o mesmo grupo de crianças em contexto de creche, o qual tenho/temos vindo a acompanhar.

Após a semana passada termos feito com as crianças uma decoração alusiva ao natal, com a finalidade de ser exposta na instituição, eu e a minha colega, em conversa com a educadora cooperante, decidimos aceitar o desafio que nos foi proposto, fazendo também uma decoração alusiva ao natal, mas com a finalidade de as crianças levarem para casa e colocarem na árvore de natal. Assim, ao longo desta semana realizamos essa proposta educativa, sendo que também exploramos outras.

Relativamente à proposta educativa sobre a decoração alusiva ao natal, mostrei às crianças, inicialmente, os diferentes materiais que iam ser necessários para realizar a árvore de natal. Assim, comecei por mostrar o triângulo feito em cartolina de cor verde e só depois as formas dos queques. Pude observar que algumas crianças conseguiram identificar corretamente a cor verde, como foi, por exemplo, o caso da criança G.N.C. Já as formas dos queques, nenhuma criança conseguiu identificar o que era, contudo, existiu uma criança que disse “bolo”, quando perguntei o que seria aquilo. Também quando mostrei às crianças o pincel, a cola e as tintas de cor vermelha, verde e amarela, algumas crianças conseguiram identificar corretamente os objetos e as cores. Depois de ter explicado como se ia proceder a atividade, todas as crianças quiseram fazê-la. Pensei que as crianças iriam ter mais dificuldade em colar as formas na cartolina, mas a maioria conseguiu fazê-lo, sem ajuda. Tendo já as formas dos queques coladas na cartolina, o passo seguinte seria as crianças pintarem, com o pincel, o interior das formas com as cores verde, vermelho e amarelo. Permiti a cada criança escolher as cores que queriam utilizar para pintar o interior dos queques, pois é importante que os educadores procurem respeitar e não alterar as preferências das crianças (Post & Hohmann, 2011). De um modo geral, algumas crianças já identificam as cores verde, vermelho e amarelo, contudo, existem outras que ainda têm dificuldade em identificar as cores, pois, por vezes, ainda dizem vermelho quando é mostrada a cor verde ou vice-

versa. Apercebi-me também, através da observação, que já existem algumas crianças, mas poucas, que pegam no pincel, utilizando a pinça digital. Assim, e em relação às intencionalidades educativas para esta proposta educativa, em específico, já se verifica a correta identificação das cores e a utilização do pincel, utilizando a pinça digital, em algumas crianças deste grupo.

Uma outra proposta educativa realizada esta semana foi a leitura da história “O desejo de Natal da Peppa”, visto ser uma história relacionada com o natal, em que utilizamos fantoches de vara. Através da observação, pude perceber que algumas crianças conseguiram identificar, de imediato, o fantoche do pai natal e também o fantoche da Peppa. Tiveram maior dificuldade em identificar o fantoche da mãe da Peppa e da avó da Peppa, pois eram bastante idênticos. Mesmo quando mostrei a capa do livro, algumas crianças disseram, de imediato, “natal”. Considero que é importante não utilizar sempre as mesmas estratégias, neste caso, na leitura de uma história, pois segundo a autora Dohme (2010), a narração de uma história pode ter diversas técnicas como suporte, tornando-se assim, num novo desafio para os educadores.

Por último, e ainda nesta semana, fizemos com as crianças biscoitos, utilizando formas específicas (árvore de natal, estrela, bota, boneco de neve, prenda). Inicialmente mostrei às crianças um saco e fui retirando cinco formas, uma de cada vez. Existiram algumas crianças que conseguiram identificar a forma da estrela, da árvore de natal e da bota, sendo que esta última houve uma criança que disse “sapato”. As restantes formas, as crianças não conseguiram identificar, pelo que disse o que eram. Quando mostrei os diferentes ingredientes que iam ser necessários para fazer os biscoitos, algumas crianças conseguiram identificar o açúcar, a farinha, o ovo, o iogurte e a manteiga. Não conseguiram identificar a farinha maizena nem o fermento. Permiti que cada criança mexesse, com a colher, os ingredientes que se encontravam dentro de uma taça. Em relação à utilização das formas para fazer os biscoitos, todas as crianças, exceto uma, escolheram a forma que queriam para fazer o seu biscoito. Considero importante que os educadores respeitem as opções das crianças e permitam que estas tenham oportunidade de escolher aquilo que querem fazer, como, neste caso, permitir que cada criança escolhesse a forma que queria para fazer o biscoito.

Nesta semana, em específico, na quarta-feira à tarde, eu e a minha colega ficámos sozinhas com o grupo de crianças, apesar de termos tido o apoio de uma funcionária

responsável pela parte da cozinha. Assim, após as crianças terem acordado foi necessário, como todos os dias, levá-las à casa de banho, colocar os babetes e penteá-las. Como a funcionária não conhecia as crianças que usavam fralda, iam à sanita, foi necessário orientá-la nesse sentido, dizendo, por exemplo, que a criança x não leva fralda e vai à sanita ou que a criança y usa fralda para dormir, mas não durante o dia. Na hora do lanche, foi necessário preparar o leite e ajudar as crianças que ainda não o bebem sozinhas. Acho que o mais complicado foi, sem dúvida, o momento do lanche, pois nem todas as crianças conseguem beber o leite sozinhas e sendo só duas pessoas é difícil conseguir ir a todas essas crianças ao mesmo tempo. Contudo, considero que correu bem, e foi uma experiência bastante positiva, pois realmente senti a dificuldade que é só existirem duas pessoas para, neste caso, dezanove crianças.

### **Referências Bibliográficas**

- Dohme, V. D. (2010). *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. São Paulo: Editora Vozes.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4.<sup>a</sup> ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## Anexo 7 – Reflexão n.º 12, 9 e 10 de dezembro de 2014

### **Reflexão Individual de Creche**

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, nesta semana (9 a 10 de dezembro), na Instituição, planifiquei algumas atividades, em conjunto com a minha colega, que aplicámos em prática, com o mesmo grupo de crianças em contexto de creche, o qual tenho/temos vindo a acompanhar.

Ao longo destes dois dias de intervenção, eu e a minha colega trabalhamos com as crianças a decoração de natal para expor na sala de atividades, visto que a sala ainda não tem qualquer decoração alusiva a esta época. Assim, para contextualizar a proposta educativa, a educadora estagiária Inês começou por cantar a canção “Brilha, brilha, lá no céu” e observei que nenhuma criança a reconheceu, pois não cantaram com ela. Contudo, quando a educadora estagiária Inês perguntou sobre o que era a canção, algumas crianças responderam “estrela” e que “estava no céu”. De seguida, a educadora estagiária Inês mostrou a todas as crianças um triângulo, feito com espátulas de madeira, e perguntou o que era, mas nenhuma criança conseguiu responder, pois ainda não adquiriram este conceito, o conceito de triângulo. Assim, a educadora estagiária Inês explicou que era um triângulo, porque tem três lados e pediu às crianças para que estas contassem com ela “1, 2, 3 lados”. Através da observação, pude observar que algumas crianças contaram “1, 2, 3” com a Inês e quando esta perguntou novamente o que era, algumas crianças já conseguiram dizer “triângulo”. Observei também que algumas crianças já identificam corretamente as cores amarela e azul, pois quando a educadora estagiária Inês mostrou estas duas cores, conseguiram responder “amarelo” e “azul”. Apesar de algumas crianças já conseguirem identificar corretamente as cores, como mencionei acima, existem ainda algumas que trocam as cores e outras que ainda não respondem quando lhe perguntamos “que cor é esta que eu tenho aqui?”.

Em relação à pintura dos dois triângulos para formarem uma estrela, todas as crianças, exceto uma, conseguiram pintar, com o pincel, os dois triângulos, primeiro de um lado e depois do outro lado. Contudo, algumas crianças necessitaram de ajuda para pintar, pois, ou pintavam a folha do jornal e não a espátula ou não conseguiam aperceber-se dos espaços em branco que deixavam. Enquanto estagiária e futura educadora, considero que é importante que os educadores apoiem as escolhas e as ideias de cada

criança, pois devemos compreender que cada criança tem a necessidade de aprender à sua própria maneira. É também importante que os educadores procurem proporcionar materiais e experiências interessantes para que as crianças queiram experimentar e explorar (Post & Hohmann, 2011). Dito isto, é fundamental referir que cada criança teve a oportunidade de escolher a cor que queria para pintar os dois triângulos e, através da observação, pude verificar que algumas crianças estavam bastante empenhadas e atentas na pintura dos triângulos, pintando com calma e devagar para que ficasse bem.

Relativamente à planificação destes dois dias de intervenção, não nos foi possível cumpri-la tal como tínhamos pensado inicialmente. Para a terça-feira, tínhamos planificado pintar, na parte da manhã, um lado dos dois triângulos e na parte da tarde, pintar o outro lado dos dois triângulos, o que acabou por não acontecer. Como na segunda-feira tinha sido feriado, foi necessário, na terça-feira de manhã a educadora estagiária Inês ir a todas as mochilas retirar os babetes lavados, a roupa, as fronhas, e, ao mesmo tempo, ver todas as cadernetas, pois poderiam ter recados. Enquanto a Inês realizava esta tarefa, eu auxiliiei na casa de banho, colocando as crianças a fazer as suas necessidades fisiológicas e a trocar as fraldas às crianças que ainda a usam durante todo o dia. Com tudo isto, só conseguimos pintar alguns triângulos, de um lado, com poucas crianças, sendo que as restantes pintaram na parte da tarde. Assim, tivemos de acabar a pintura dos triângulos na quarta-feira, e, como tal, não nos foi possível colocar as purpurinas nos triângulos, tal como tínhamos planificado. Contudo, aprendi que a planificação é um documento orientador para o educador, mas deve ser flexível, pois, muitas vezes e como foi o caso, não se consegue concretizar todas as propostas educativas planificadas para um determinado dia. Um outro aspeto que importa mencionar, é o facto da necessidade de o educador dar tempo a cada criança para que esta consiga fazer o seu trabalho, pois cada criança “[...] tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 71). Também por ser um trabalho individualizado, em que o adulto está apenas com uma criança, torna-se mais complicado fazer muito em pouco tempo, pois ainda são crianças que não conseguem realizar determinadas tarefas de forma autónoma.

Na semana de 24 a 28 de novembro, mais concretamente no dia 24 de novembro, chegou à instituição uma menina nova e, como tal, o meu principal objetivo e também a minha preocupação era conhecê-la e conseguir que ela se adaptasse ao grupo de

crianças e também se adaptasse aos adultos. Nos dias 24, 25 e 26 de novembro, a menina só permaneceu na instituição na parte da manhã, ou seja, até às 11h30min, para que, na minha opinião, esta se começasse a habituar, aos poucos, à rotina do grupo. Pude observar durante esses três dias que a menina já não usa fralda durante o dia, pede para ir à casa de banho, mas ainda não consegue despir-se nem vestir-se sozinha, já come sozinha, mas o seu ritmo é lento, ou seja, come devagar. Já em relação à semana seguinte (1 a 5 de dezembro), a menina permaneceu na instituição durante todo o dia, contudo, chorava algumas vezes ao longo do dia e no momento da sesta, pois queria a mãe e o pai. No momento da sesta tentei acalmá-la e dizer que a mãe e o pai vinham mais tarde, depois do lanche, contudo, sem sucesso. Tentei também fazer gestos de carinho e dizer que estava tudo bem, mas não resultou. Nesta semana, nos dias 9 e 10 de dezembro, apercebi-me de que a menina já não chorava nem chamava pelos pais, quer durante o dia, quer no momento da sesta. Considero ter sido uma adaptação fácil, pois após três semanas, a menina já não chora, já brinca com os brinquedos da sala e adaptou-se de forma positiva aos adultos, pois quando precisa de ir à casa de banho ou quando está suja no nariz, por exemplo, esta dirige-se a um adulto. O desafio a seguir poderá ser, por exemplo, envolver esta menina nas brincadeiras das outras crianças, para que comece a brincar e a estabelecer relações com os outros.

### **Referências Bibliográficas**

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.<sup>a</sup> ed.). (H. Á. Marujo, & L. M. Neto, Trads.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4.<sup>a</sup> ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## Anexo 8 – Reflexão n.º 10, 24, 25 e 26 de novembro de 2014

### **Reflexão Individual de Creche**

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, nesta semana (24 a 26 de novembro), na Instituição, planejei algumas atividades, em conjunto com a minha colega, que aplicámos em prática, com o mesmo grupo de crianças em contexto de creche, o qual tenho/temos vindo a acompanhar.

No início desta semana e para contextualizar a época do natal, decidimos contar uma história “O boneco de neve sorridente”, que é recomendada pelo Plano Nacional de Leitura para crianças com dois anos de idade. Através desta história, criámos um cenário, em feltro, e construímos as respetivas personagens, também em feltro: o boneco de neve, a raposa, o coelho, o urso e ainda uns pinheiros. Também utilizámos velcro para que fosse possível às crianças colocarem e retirarem as personagens do cenário, de modo a participarem ativamente no conto da história. Inicialmente foi feita uma exploração por parte da educadora estagiária Inês sobre as personagens da história, em que algumas crianças conseguiram, de imediato, identificar o urso, o coelho e os pinheiros, dizendo que estes últimos eram “árvores”. Não conseguiram identificar, de imediato, o boneco de neve e a raposa, pois até existiram algumas crianças que quando foi mostrada a raposa, disseram “cão”, visto que o cão e a raposa, de facto, são muito parecidos. Pude observar que todas as crianças participaram no conto da história, com entusiasmo e conseguiram manter-se atentas durante o conto. Contudo, a maioria das crianças sentiu alguma dificuldade em colar as personagens no cenário, pois nem sempre as colavam direitas, visto que o feltro é um material bastante moldável. Assim, poderíamos ter melhorado alguns aspetos a nível da construção das personagens, como, por exemplo, fazer as personagens em feltro, mas colocar um cartão ou uma cartolina na parte de trás, de modo a ficar rijo e não mole. Isso poderia ter permitido às crianças colar, com maior facilidade, as personagens no cenário. Considero importante desde muito cedo que as crianças tenham contato com os livros e que ouçam histórias, pois é através destas que as crianças têm oportunidade de desenvolver o vocabulário, de alimentar o imaginário e terem a capacidade de se maravilhar. Aprendem a exprimir-se melhor, ao mesmo tempo que exercitam a memória (Ministério, 1995).

Uma experiência que decidimos proporcionar às crianças, partindo da história “O boneco de neve sorridente”, foi fazer “neve de brincar”. Considerámos que seria uma experiência enriquecedora para as crianças, pois poderiam explorar e mexer, neste caso, no sal, visto que a “neve de brincar” é feita com sal e água morna. Inicialmente, e através da observação, pude observar que todas as crianças estavam bastante atentas e conseguiram identificar os objetos, a colher, a taça, o sal e a água, à medida que a educadora estagiária Inês os ia mostrando. Quando a educadora estagiária Inês deu a “neve de brincar” às crianças, o primeiro impacto de algumas delas foi levar à boca, em vez de tocar e mexer com as mãos. Apesar de termos previsto esta situação, pensámos que sendo sal, as crianças só iam levá-lo à boca uma vez, para experimentarem o seu sabor. Contudo, algumas crianças levaram à boca, mais do que uma vez, e para que não acontecesse nada de grave, avisei as crianças de que a “neve de brincar” era para mexer com as mãos e não para pôr na boca. Em consequência disso, infelizmente houve uma criança que chegou mesmo a vomitar e o chão começou a ficar cheio de sal, pois as crianças ao mexerem na mesa deixavam cair bastante sal. Foi difícil também retirar as crianças das cadeiras, uma vez que o chão estava a ficar escorregadio e uma das estratégias que utilizámos, em conjunto com a auxiliar, foi levar as crianças para a casa de banho, sacudir as roupas e lavar as mãos, para depois sentar todas as crianças no tapete. Através da realização desta experiência, cheguei à conclusão de que não foi uma experiência positiva e que coloquei em risco as crianças, sem ter essa intenção. Considero que faltou pensar mais sobre o desfecho desta atividade, embora, quando planificámos inicialmente, tivéssemos pensado, de facto, na possibilidade de as crianças levarem à boca o sal. Não pensámos que o chão iria ficar escorregadio e que as crianças, em consequência disso, poderiam cair. Foi uma experiência, na minha opinião, negativa, tendo alguns aspetos positivos, pois, no início da atividade, e como já mencionei, as crianças estavam atentas e bastante interessadas. Foi uma aprendizagem para mim, pois, como sabemos, nem todas as atividades correm da forma como pensamos e que só com a prática é que aprendemos.

Uma outra atividade que realizámos esta semana, proposta pela educadora cooperante e que aceitámos, foi a decoração de uma caixa de fósforos, que tem como finalidade ser exposta na árvore de natal da instituição. Assim, a educadora estagiária Inês começou por mostrar às crianças uma caixa de fósforos e as cores que seriam necessárias para pintar essa mesma caixa. Tendo em conta que as crianças devem ser ativas nas suas

aprendizagens e que o educador deve respeitar as escolhas e as ideias de cada criança (Post & Hohmann, 2011), a educadora estagiária Inês deu a escolher a cada criança a cor que estas queriam pintar a sua caixa e a maioria das crianças disse a cor “vermelho” ou “verde”. Todas elas conseguiram, sem ajuda, agarrar no pincel, ainda com a mão toda e pintar a caixa, embora tanto a Inês como eu tenhamos agarrado na caixa para que as crianças pudessem pintar todos os lados da mesma. Estiveram envolvidas na pintura, com entusiasmo, pois, através da observação, pude perceber claramente e observar o rosto contente de todas as crianças e a atenção com que estas estavam a pintar a caixa. No fim de todas as caixas estarem pintadas e secas, a educadora estagiária Inês permitiu que cada criança, mais uma vez, escolhe-se a cor das micro pérolas, para colar na caixa. Para que fosse mais fácil para a criança colar na caixa as micro pérolas, colocámo-las dentro de uma taça de plástico. Assim, a criança colocava a cola, com o pincel, na caixa e no fim, a educadora estagiária Inês ou eu, metíamos a caixa de fósforos dentro da taça e pedíamos à criança para abanar, com as duas mãos, a taça. Nem todas as crianças conseguiram abanar a taça sem ajuda, mas a maioria conseguiu fazê-lo. Na minha opinião, foi uma atividade importante para as crianças, pois foram elas que pintaram a caixa, colocaram cola na caixa e abanaram a taça. Considero importante também que o educador nestas situações respeite o tempo de cada criança para que não a apresse durante o seu trabalho, visto que o pintar é um processo complexo para as crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

Relativamente à quarta-feira, na parte da manhã, não conseguimos cumprir a planificação, devido a uma reunião com a educadora cooperante e com a professora supervisora. Em consequência disso, na parte da tarde a educadora estagiária Inês e eu tivemos de “apressar” a atividade das caixas de fósforos, uma vez que tínhamos pensado em começar a colar, nas caixas, as micro pérolas na quarta de manhã. Assim, teríamos ainda tempo para colocar à volta de cada caixa uma fitinha com as crianças, o que acabou por não acontecer. Apesar deste contratempo, não só o vi como uma desvantagem, mas também como uma vantagem, pois nem sempre conseguimos concretizar, à risca, uma planificação, pelo que a planificação deve ser flexível e não estática. Percebi também que temos de conseguir gerir situações que possam surgir, por algum motivo, e que não estejam pensadas. No nosso caso, a educadora estagiária Inês chamou cada criança, individualmente, e permitiu que estas escolhessem a cor da fita, dourada ou prateada, para depois colocarmos nas respetivas caixas.

Ao longo destes três dias, em vez de ajudar no momento da sesta, realizei uma tarefa que também considero importante e que, por vezes, cabe também ao educador executá-la e não só à auxiliar. Ou seja, quando todas as crianças já estavam na sala a dormir, permaneci na casa de banho a arrumar os babetes que foram utilizados na hora do almoço e coloquei-os nos sacos, para depois na hora do lanche, os colocar na mochila de cada criança. Após essa tarefa, retirei os babetes de cada criança para o almoço ou o lanche do dia seguinte, para que no dia seguinte já estivessem preparados. Lavei também todos os bacios, com água e utilizando uma esponja com sabão, para retirar os resíduos que tinham ficado. Cheguei também a desinfetar, com álcool, o fraldário. Na minha opinião, é importante ter alguns cuidados de higiene quando se trata de crianças, pois uma boa higiene pode prevenir algumas doenças (Cordeiro, 2014).

### **Referências Bibliográficas**

- Cordeiro, M. (2014). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos* (7.<sup>a</sup> ed.). Lisboa.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.<sup>a</sup> ed.). (H. Á. Marujo, & L. M. Neto, Trans.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério. (1995). *Dos 3 aos 5 - no jardim de infância* (1.<sup>a</sup> ed.). (M.d.Educação, Ed.)
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4.<sup>a</sup> ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## Anexo 9 – Letra da Canção do “Bom Dia”

### **Canção do “Bom dia”**

Hoje é um dia feliz,

Cheio de muita alegria.

Que bom é estarmos juntinhos,

P’ra cantarmos o bom dia.

Chegámos todos cedinho,

Para virmos aprender.

Coisas que nós partilhamos

E que nos fazem crescer.

Bom dia!

## Anexo 10 - Tabela de Observação do Diogo – Canção do “Bom Dia”

<b>Dias de observação</b> <b>Categorias</b>	<b>3</b> <b>de</b> <b>novembro</b>	<b>4</b> <b>de</b> <b>novembro</b>	<b>5</b> <b>de</b> <b>novembro</b>	<b>10</b> <b>de</b> <b>novembro</b>	<b>11</b> <b>de</b> <b>novembro</b>	<b>12</b> <b>de</b> <b>novembro</b>	<b>24</b> <b>de</b> <b>novembro</b>	<b>25</b> <b>de</b> <b>novembro</b>	<b>26</b> <b>de</b> <b>novembro</b>
Presta atenção quando ouve a canção	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Diz as palavras “bom dia”, autonomamente e quando a educadora estagiária lhe pergunta	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Canta as palavras finais de cada verso	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓
Canta outras palavras de cada verso	X	X	X	X	X	X	X	X	✓
Canta as palavras repetidas da canção	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Observações	Nos dias 3, 4 e 5, o Diogo esteve sempre bastante atento, sossegado e em silêncio para ouvir a canção. Chegou até a baloiçar o próprio corpo ao som da canção, sempre em silêncio. Nos restantes dias, como se verifica na tabela, esteve								

	<p>também sempre atento.</p> <p>No dia 11, o Diogo disse todas as palavras finais de cada verso da canção: “feliz”; “alegria”; “juntinhos”; “bom dia”; “cedinho”; “aprender”; “partilhamos” e “crescer”, ao mesmo tempo que baloiçava o próprio corpo.</p> <p>Nos dias 12, 24, 25 e 26, o Diogo disse novamente todas as palavras finais de cada verso da canção, como no dia 11.</p> <p>No dia 26, o Diogo, num momento de brincadeira, na parte da tarde, disse as palavras finais dos dois primeiros versos da canção: “feliz” e “alegria”, mas também disse outras palavras desses mesmos versos: “hoje”; “é”; “um”; “dia”; “cheio”; “de” e “muita”.</p> <p>Conseguiu sempre dizer as palavras “bom dia”, autonomamente e também quando as educadoras estagiárias perguntavam ao Diogo “bom dia Diogo”, este respondia sempre com um sorriso “bom dia”, como é demonstrado na tabela.</p> <p>O Diogo conseguiu sempre dizer, todos os dias, as palavras repetidas da canção: “bom dia”.</p>
--	---

Legenda:

✓ - Sim

X- Não

NO – Não Observável

<b>Dias de observação</b> <b>Categorias</b>	<b>1</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>2</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>3</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>8</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>9</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>10</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>15</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>16</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>17</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>
Presta atenção quando ouve a canção	✓	✓	✓		NO	NO	✓	✓	✓
Diz as palavras “bom dia”, autonomamente e quando a educadora estagiária lhe pergunta	✓	✓	✓		NO	NO	✓	✓	✓
Canta as palavras finais de cada verso	✓	✓	✓		NO	NO	✓	✓	✓
Canta outras palavras de cada verso	X	X	X		NO	NO	✓	X	X
Canta as palavras repetidas da canção	✓	✓	✓		NO	NO	✓	✓	✓
Observações	<p>Nos dias 1, 2 e 3, o Diogo disse todas as palavras finais de cada verso da canção: “feliz”; “alegria”; “juntinhos”; “bom dia”; “cedinho”; “aprender”; “partilhamos” e “crescer”.</p> <p>No dia 8 foi feriado.</p> <p>Nos dias 9 e 10, o Diogo não veio à instituição, pelo que não houve observação.</p> <p>No dia 15, o Diogo disse ainda outras palavras de um verso da canção: “para” e “virmos”, para além de ter dito também</p>								

	<p>a palavra final correspondente a esse mesmo verso da canção: “aprender”. Mexeu os lábios durante a canção, mas sem se perceber o que dizia.</p> <p>Conseguiu sempre dizer as palavras “bom dia”, autonomamente e também quando as educadoras estagiárias perguntavam ao Diogo “bom dia Diogo”, este respondia sempre com um sorriso “bom dia”, como é demonstrado na tabela.</p> <p>Nos dias 1, 2, 3, 15, 16 e 17, o Diogo disse sempre as palavras repetidas da canção: “bom dia”.</p>
--	--

Legenda:

✓ - Sim

X- Não

NO – Não Observável

<b>Dias de observação</b> <b>Categorias</b>	<b>5</b> <b>de janeiro</b>	<b>6</b> <b>de janeiro</b>	<b>7</b> <b>de janeiro</b>	<b>12</b> <b>de janeiro</b>	<b>13</b> <b>de janeiro</b>	<b>14</b> <b>de janeiro</b>
Presta atenção quando ouve a canção	✓	NO	NO	✓	✓	✓
Diz as palavras “bom dia”, autonomamente e quando a educadora estagiária lhe pergunta	✓	NO	NO	✓	✓	✓
Canta as palavras finais de cada verso	✓	NO	NO	✓	✓	✓
Canta outras palavras de cada verso	X	NO	NO	X	X	X
Canta as palavras repetidas da canção	✓	NO	NO	✓	✓	✓
Observações	<p>Nos dias 5, 12, 13 e 14, o Diogo disse novamente todas as palavras finais de cada verso da canção: “feliz”; “alegria”; “juntinhos”; “bom dia”; “cedinho”; “aprender”; “partilhamos” e “crescer”.</p> <p>No dia 5, apesar de o Diogo ter cantado as palavras finais de cada verso, observava-se que este estava triste.</p> <p>Nos dias 6 e 7, o Diogo não veio à instituição, pelo que não houve observação.</p> <p>Nos dias 5, 12, 13 e 14, o Diogo disse sempre as palavras repetidas da canção: “bom dia”.</p>					

Legenda:

✓ - Sim

X- Não

NO – Não Observável

## Anexo 11 – Tabela de Observação da Sofia – Canção do “Bom Dia”

<b>Dias de observação</b> <b>Categorias</b>	<b>3 de novembro</b>	<b>4 de novembro</b>	<b>5 de novembro</b>	<b>10 de novembro</b>	<b>11 de novembro</b>	<b>12 de novembro</b>	<b>24 de novembro</b>	<b>25 de novembro</b>	<b>26 de novembro</b>
Presta atenção quando ouve a canção	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Diz as palavras “bom dia”, autonomamente e quando a educadora estagiária lhe pergunta	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Canta as palavras finais de cada verso	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Canta outras palavras de cada verso	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Canta as palavras repetidas da canção	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Observações	Nos dias 3, 4 e 5, a Sofia, esteve sempre muito atenta, sossegada e em silêncio para ouvir a canção. Esteve sempre com um olhar “luminoso” e com um sorriso na cara. O mesmo aconteceu nos outros dias, como é demonstrado na tabela.								

	<p>No dia 11, a Sofia tentou dizer algumas palavras, mas ainda sem se perceberem.</p> <p>No dia 25, a Sofia mexeu os lábios para tentar dizer algumas palavras, mas sem se perceberem ainda.</p> <p>No dia 26, a Sofia disse as palavras: “um”; “dois” e “três” e a educadora estagiária começou a cantar. Mexeu os lábios durante a canção, mas sem se perceber o que dizia.</p> <p>Conseguiu sempre dizer as palavras “bom dia”, autonomamente e também quando as educadoras estagiárias perguntavam à Sofia “bom dia Sofia”, esta respondia sempre com um sorriso “bom dia”, como se observa na tabela.</p> <p>A Sofia conseguiu dizer, todos os dias, as palavras repetidas da canção: “bom dia”.</p>
--	---

Legenda:

✓ - Sim

X- Não

NO – Não Observável

<b>Dias de observação</b> <b>Categorias</b>	<b>1</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>2</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>3</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>8</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>9</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>10</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>15</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>16</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>17</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>
Presta atenção quando ouve a canção	✓	✓	✓		NO	✓	✓	✓	✓
Diz as palavras “bom dia”, autonomamente e quando a educadora estagiária lhe pergunta	✓	✓	✓		NO	✓	✓	✓	✓
Canta as palavras finais de cada verso	X	X	X		NO	X	X	X	X
Canta outras palavras de cada verso	X	X	X		NO	X	X	X	X
Canta as palavras repetidas da canção	✓	✓	✓		NO	✓	✓	✓	✓
Observações	<p>Nos dias 1, 2 e 10, a Sofia disse as palavras: “um”, “dois” e “três”, antes da educadora estagiária começar a cantar a canção.</p> <p>No dia 9, a Sofia não veio à instituição, pelo que não houve observação.</p> <p>No dia 15, a Sofia olhou atentamente para as educadoras estagiárias, enquanto estas estavam a cantar.</p> <p>Conseguiu sempre dizer as palavras “bom dia”, autonomamente e também quando as educadoras estagiárias</p>								

	perguntavam à Sofia “bom dia Sofia”, esta respondia sempre com um sorriso “bom dia”, como é demonstrado na tabela. Nos dias 1, 2, 3, 10, 15, 16 e 17, a Sofia disse sempre as palavras repetidas da canção: “bom dia”.
--	--

Legenda:

✓ - Sim

X- Não

NO – Não Observável

<b>Dias de observação</b> <b>Categorias</b>	<b>5</b> <b>de janeiro</b>	<b>6</b> <b>de janeiro</b>	<b>7</b> <b>de janeiro</b>	<b>12</b> <b>de janeiro</b>	<b>13</b> <b>de janeiro</b>	<b>14</b> <b>de janeiro</b>
Presta atenção quando ouve a canção	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Diz as palavras “bom dia”, autonomamente e quando a educadora estagiária lhe pergunta	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Canta as palavras finais de cada verso	X	✓	✓	X	X	X
Canta outras palavras de cada verso	X	X	X	X	X	X
Canta as palavras repetidas da canção	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Observações	<p>A Sofia permaneceu bastante atenta, olhando sempre para as educadoras estagiárias, quando estas cantavam a canção.</p> <p>No dia 6, a Sofia conseguiu dizer a palavra final de um verso da canção: “partilhamos”. Ao longo da canção, continuou a mexer os lábios, mas sem se perceber o que dizia.</p> <p>No dia 7, a Sofia para além de ter dito outra vez a palavra final de um verso da canção: “partilhamos”, tal como aconteceu no dia 6, disse também outras palavras finais de outros versos da canção: “feliz”, “alegria” e “juntinhos”.</p> <p>Nos dias 12, 13 e 14, a Sofia acompanhou sempre a canção com gestos e com um sorriso.</p> <p>Conseguiu sempre dizer as palavras “bom dia”, autonomamente e também quando as educadoras estagiárias perguntavam à Sofia “bom dia Sofia”, esta respondia sempre com um sorriso “bom dia”, como se verifica na tabela.</p> <p>A Sofia conseguiu dizer, todos os dias, as palavras repetidas da canção: “bom dia”.</p>					

Legenda:

✓ - Sim

X- Não

NO – Não Observável

## Anexo 12 – Letra da Canção do “Arrumar a Sala”

### **Canção “Arrumar a sala”**

Já brinquei todo o dia na escola,

E chegou a hora de arrumar.

Nalguns dias eu tenho vontade,

Noutros não me apetece ajudar.

Só que eu sei que a sala é de todos,

Todos temos de participar.

Para quando amanhã regressarmos,

Tudo no seu sítio encontrar.

1, 2, 3, vamos lá outra vez,

A nossa sala arrumar.

3, 2, 1, não há nenhum,

Brinquedo ou jogo fora do lugar.

## Anexo 13 – Tabela de Observação do Diogo – Canção do “Arrumar a Sala”

<b>Dias de observação</b> <b>Categorias</b>	<b>17</b> <b>de novembro</b>	<b>18</b> <b>de novembro</b>	<b>19</b> <b>de novembro</b>	<b>24</b> <b>de novembro</b>	<b>25</b> <b>de novembro</b>	<b>26</b> <b>de novembro</b>
Canta as palavras finais de cada verso	X	X	X	X	X	X
Canta outras palavras de cada verso	X	X	X	X	X	X
Canta as palavras repetidas da canção	X	X	X	X	X	X
Observações						

Legenda:

✓ - Sim

X- Não

NO – Não Observável

<b>Dias de observação</b> <b>Categorias</b>	<b>1</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>2</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>3</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>8</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>9</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>10</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>15</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>16</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>17</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>
Canta as palavras finais de cada verso	X	X	X		NO	NO	X	X	X
Canta outras palavras de cada verso	X	X	X		NO	NO	X	X	X
Canta as palavras repetidas da canção	X	X	X		NO	NO	X	X	X
Observações	No dia 8 foi feriado. Nos dias 9 e 10, o Diogo não veio à instituição, pelo que não houve observação.								

Legenda:

✓ - Sim

X- Não

NO – Não Observável

<b>Dias de observação</b> <b>Categorias</b>	<b>5</b> <b>de janeiro</b>	<b>6</b> <b>de janeiro</b>	<b>7</b> <b>de janeiro</b>	<b>12</b> <b>de janeiro</b>	<b>13</b> <b>de janeiro</b>	<b>14</b> <b>de janeiro</b>
Canta as palavras finais de cada verso	X	NO	NO	X	X	X
Canta outras palavras de cada verso	X	NO	NO	X	X	X
Canta as palavras repetidas da canção	X	NO	NO	X	X	X
Observações	Nos dias 6 e 7, o Diogo não veio à instituição, pelo que não houve observação.					

Legenda:

✓ - Sim

X- Não

NO – Não Observável

## Anexo 14 – Tabela de Observação da Sofia – Canção do “Arrumar a Sala”

<b>Dias de observação</b> <b>Categorias</b>	<b>17</b> <b>de novembro</b>	<b>18</b> <b>de novembro</b>	<b>19</b> <b>de novembro</b>	<b>24</b> <b>de novembro</b>	<b>25</b> <b>de novembro</b>	<b>26</b> <b>de novembro</b>
Canta as palavras finais de cada verso	X	X	X	✓	X	X
Canta outras palavras de cada verso	X	X	X	X	X	X
Canta as palavras repetidas da canção	X	X	X	X	X	X
Observações	<p>No dia 19, a Sofia olhou para a educadora estagiária, com atenção, quando esta começou a cantar a canção. Mexeu os lábios, mas sem se perceber o que dizia. Neste mesmo dia, a Sofia começou a arrumar os brinquedos, autonomamente, e ia parando, de vez em quando, para olhar para a educadora estagiária.</p> <p>No dia 24, a Sofia conseguiu dizer algumas palavras finais de versos diferentes da canção: “vontade” e “vez”.</p> <p>No dia 25, a Sofia, quando a educadora estagiária começou a cantar, levantou-se do tapete com um livro na mão e foi apanhar mais para os colocar na caixa. Arrumou ainda alguns brinquedos que estavam espalhados pela sala, autonomamente.</p>					

Legenda:

✓ - Sim

X- Não

NO – Não Observável

<b>Dias de observação</b> <b>Categorias</b>	<b>1</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>2</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>3</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>8</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>9</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>10</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>15</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>16</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>17</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>
Canta as palavras finais de cada verso	X	X	X		NO	✓	✓	✓	✓
Canta outras palavras de cada verso	X	X	X		NO	X	X	X	X
Canta as palavras repetidas da canção	X	X	X		NO	✓	✓	✓	✓
Observações	<p>No dia 2, a Sofia mexeu os lábios à medida que a educadora estagiária ia cantando, mas sem se perceber o que dizia. Chegou também a arrumar alguns livros e brinquedos, autonomamente.</p> <p>No dia 8 foi feriado.</p> <p>No dia 9, a Sofia não veio à instituição, pelo que não houve observação.</p> <p>No dia 10, a educadora estagiária, aproximou-se da Sofia enquanto cantava a canção. Apercebi-me que neste dia, a Sofia conseguiu dizer todas as palavras finais de cada verso da canção: “escola”; “arrumar”; “vontade”; “ajudar”; “todos”; “participar”; “regressarmos”; “encontrar”; “vez”; “arrumar”; “nenhum” e “lugar”.</p> <p>Nos dias 15, 16 e 17, a Sofia disse as mesmas palavras, anteriormente apresentadas.</p> <p>Nos dias 10, 15, 16 e 17, a Sofia disse duas palavras repetidas da canção: “arrumar” e “todos”.</p>								

Legenda:

✓ - Sim

X- Não

NO – Não Observável

<b>Dias de observação</b> <b>Categorias</b>	<b>5</b> <b>de janeiro</b>	<b>6</b> <b>de janeiro</b>	<b>7</b> <b>de janeiro</b>	<b>12</b> <b>de janeiro</b>	<b>13</b> <b>de janeiro</b>	<b>14</b> <b>de janeiro</b>
Canta as palavras finais de cada verso	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Canta outras palavras de cada verso	X	✓	X	X	X	X
Canta as palavras repetidas da canção	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Observações	<p>A Sofia, todos os dias, disse todas as palavras finais de cada verso da canção: “escola”; “arrumar”; “vontade”; “ajudar”; “todos”; “participar”; “regressarmos”; “encontrar”; “vez”; “arrumar”; “nenhum” e “lugar”, como é demonstrado na tabela.</p> <p>No dia 6, para além de ter dito as palavras finais de cada verso da canção, disse também outras palavras de outros versos: “um”; “dois”; “três”; “vamos”; “lá”; “outra”; “vez”; “a”; “nossa”; “sala” e “arrumar”.</p> <p>Nos dias 5, 7, 12, 13 e 14, a Sofia disse duas palavras repetidas na canção: “arrumar” e “todos”.</p> <p>No dia 6, a Sofia disse cinco palavras repetidas na canção: “arrumar”; “todos”; “um”; “dois” e “três”.</p>					

Legenda:

✓ - Sim

X- Não

NO – Não Observável

## Anexo 15 – Letra da Canção do “Comboio”

### **Canção do “Comboio”**

Marcha soldado,

Cabeça de papel,

Se não marchas direito,

Vais preso pró quartel.

O quartel pega fogo,

São Francisco dá sinal,

Acode, acode, acode,

Bandeira nacional,

E um e dois e três,

E quatro e cinco e seis,

E sete e oito e nove,

Para dez só falta um.

## Anexo 16 – Tabela de Observação do Diogo – Canção do “Comboio”

<b>Dias de observação</b> <b>Categorias</b>	<b>1</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>2</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>3</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>8</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>9</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>10</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>15</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>16</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>17</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>
Canta as palavras finais de cada verso	X	X	X		NO	NO	X	X	✓
Canta outras palavras de cada verso	X	X	X		NO	NO	X	X	X
Canta as palavras repetidas da canção	X	X	X		NO	NO	X	X	✓
Observações	<p>Nos dias 9 e 10, o Diogo não veio à instituição, pelo que não houve observação.</p> <p>No dia 17, o Diogo disse as todas as palavras finais de cada verso da canção: “soldado”; “papel”; “direito”; “quartel”; “fogo”; “sinal”; “acode”; “nacional”; “três”; “seis”; “nove” e “um”.</p> <p>No dia 17, o Diogo também chegou a dizer três palavras repetidas da canção: “quartel”; “acode” e “um”.</p>								

Legenda:

✓ - Sim

X- Não

NO – Não Observável

<b>Dias de observação</b> <b>Categorias</b>	<b>5</b> <b>de janeiro</b>	<b>6</b> <b>de janeiro</b>	<b>7</b> <b>de janeiro</b>	<b>12</b> <b>de janeiro</b>	<b>13</b> <b>de janeiro</b>	<b>14</b> <b>de janeiro</b>
Canta as palavras finais de cada verso	X	NO	NO	X	X	X
Canta outras palavras de cada verso	X	NO	NO	X	X	X
Canta as palavras repetidas da canção	X	NO	NO	X	X	X
Observações	Nos dias 6 e 7, o Diogo não veio à instituição, pelo que não houve observação.					

Legenda:

✓ - Sim

X- Não

NO – Não Observável

## Anexo 17 – Tabela de Observação da Sofia – Canção do “Comboio”

<b>Dias de observação</b> <b>Categorias</b>	<b>1</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>2</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>3</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>8</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>9</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>10</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>15</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>16</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>	<b>17</b> <b>de</b> <b>dezembro</b>
Canta as palavras finais de cada verso	X	✓	✓	/	NO	✓	✓	✓	✓
Canta outras palavras de cada verso	X	✓	✓	/	NO	X	X	X	X
Canta as palavras repetidas da canção	X	✓	✓	/	NO	✓	✓	✓	✓
Observações	<p>No dia 2, a Sofia disse as palavras finais do segundo e quarto versos da canção: “papel” e “quartel”. Disse ainda outras palavras dos mesmos versos da canção: “cabeça”; “de”; “vais”; “preso”; e “pró”. Ainda mexeu os lábios na parte dos números, mas sem se perceber quais foram os números que disse.</p> <p>No dia 3, a Sofia, num momento de brincadeira, da parte da tarde, quando a educadora estagiária se sentou na área da casinha junto dela e começou a cantar a canção, dizendo apenas a primeira palavra “marcha”. A Sofia, logo de seguida, disse as palavras finais dos quatro primeiros versos da canção: “soldado”; “papel”; “direito” e “quartel” e também chegou a dizer outras palavras desses mesmos versos: “marcha”; “cabeça”; “de”; “se”; “não”; “marchas”; “vais”; “preso” e “pró”.</p> <p>No dia 8 foi feriado.</p> <p>No dia 9, a Sofia não veio à instituição, pelo que não houve observação.</p> <p>No dia 10, a Sofia disse algumas palavras finais de cada verso da canção: “soldado”; “papel”; “direito”; “quartel”; “acode”; “três” e “um”.</p>								

	<p>Nos dias 15, 16 e 17, a Sofia disse as palavras finais dos quatro primeiros versos da canção: “soldado”; “papel”; “direito” e “quartel”.</p> <p>No dia 17, para além de ter dito as palavras anteriormente referidas, disse ainda mais algumas palavras finais de verso da canção: “fogo”; “sinal”; “acode”; “três”; “seis”; “nove” e “um”.</p> <p>Nos dias 2, 3, 10, 15, 16 e 17, a Sofia disse uma palavra repetida da canção: “quartel”.</p> <p>No dia 10 e 17, a Sofia disse também outras palavras repetidas da canção: “acode” e “um”.</p>
--	---

Legenda:

✓ - Sim

X- Não

NO – Não Observável

<b>Dias de observação</b> <b>Categorias</b>	<b>5</b> <b>de janeiro</b>	<b>6</b> <b>de janeiro</b>	<b>7</b> <b>de janeiro</b>	<b>12</b> <b>de janeiro</b>	<b>13</b> <b>de janeiro</b>	<b>14</b> <b>de janeiro</b>
Canta as palavras finais de cada verso	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Canta outras palavras de cada verso	X	✓	✓	✓	✓	✓
Canta as palavras repetidas da canção	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Observações	<p>No dia 5, a Sofia disse as palavras finais dos quatro primeiros versos da canção: “soldado”; “papel”; “direito” e “quartel”.</p> <p>No dia 6, a Sofia voltou a dizer as mesmas palavras que no dia anterior. No entanto, disse ainda uma outra palavra final de um verso da canção: “nove”. Chegou também a dizer outras palavras de outros versos da canção: “marcha”; “cabeça”; “de”; “se”; “não”; “marchas”; sete” e “oito”.</p> <p>No dia 7, num momento de brincadeira, quando a educadora estagiária começou a dizer a primeira palavra da canção “marcha”, olhando diretamente para a Sofia, esta, de seguida, disse as palavras finais dos quatro primeiros versos da canção: “soldado”; “papel”; “direito” e “quartel” e outras palavras de outros versos da canção: “marcha”; “cabeça”; “de”; “se”; “não”; “marchas”; “vais”; “preso”; “pró”; “um”; “dois”; “três”; sete” e “oito”.</p> <p>Nos dias 12, 13 e 14, a Sofia conseguiu dizer quase todas as palavras finais de cada verso da canção: “soldado”; “papel”; “direito”; “quartel”; “fogo”; “sinal”; “acode”; “três”; “seis”; “nove” e “um”. Disse também outras palavras de outros versos da canção: “marcha”; “cabeça”; “de”; “se”; “não”; “marchas”; “vais”; “preso” e “pró”.</p> <p>Nos dias 5, 6, 7, 12, 13 e 14, a Sofia conseguiu dizer uma palavra repetida da canção: “quartel”.</p> <p>No dia 7, a Sofia também disse ainda outra palavra repetida da canção: “um”.</p> <p>Nos dias, 12, 13 e 14, a Sofia disse ainda outras duas palavras repetidas da canção: “acode” e “um”.</p>					

Legenda:

✓ - Sim

X- Não

NO – Não Observável

## Anexo 18 – Reflexão n.º 1, 25 e 26 de fevereiro de 2015

### **Reflexão Individual de Jardim de Infância**

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, nesta semana (25 a 26 de fevereiro), desloquei-me, pela primeira vez, ao Jardim de Infância para observação e recolha de dados.

Num primeiro momento e após uma conversa informal com a professora supervisora, as minhas expectativas não eram muito elevadas, visto que a professora referiu, logo de início, que o grupo de crianças era difícil e heterogéneo e que iria ser necessário (re) pensar muito bem nas estratégias a utilizar para que as crianças se sentissem motivadas.

Assim e relativamente a estes dois primeiros dias de observação e recolha de dados, pude verificar que o grupo é composto por vinte e cinco crianças, sendo que quinze são do sexo masculino e dez são do sexo feminino. A faixa etária das crianças varia entre os quatro e os cinco anos de idade e é um grupo um pouco irrequieto e, por vezes, barulhento. Tanto eu como a minha colega quando chegámos ao Jardim de Infância fomos muito bem recebidas por todos os membros da Instituição, nomeadamente docentes e não docentes, que se mostraram dispostos a ajudar-nos no que precisássemos. Em relação à orientadora cooperante (educadora), colocou-nos logo à vontade, dando-nos liberdade para interagir com o grupo de crianças e ajudar nas rotinas diárias.

Contudo, fiquei um pouco em “estado de choque” por observar que as crianças eram irrequietas, um pouco barulhentas, que tinham comportamentos agressivos com as outras crianças e também por dizerem palavras menos adequadas, ou seja, palavrões. Também senti uma enorme diferença entre o contexto de creche, o qual já estava habituada, e o contexto de jardim de infância, uma vez que a idade das crianças é diferente e o próprio meio e a instituição também são diferentes. Senti também alguns receios depois de observar o grupo de crianças e penso que vai ser complicado, inicialmente, envolver todo o grupo nas propostas educativas que irei propor. No entanto, pretendo dedicar-me e conseguir envolver todo o grupo, sendo que vai ser, na minha opinião, necessário utilizar estratégias diferentes, consoante as respostas de cada criança.

Nestes dois primeiros dias, para além de ter observado o grupo de crianças da minha prática, também pude observar a própria Instituição, a sala de atividades, as rotinas diárias do grupo e algumas estratégias utilizadas pela orientadora cooperante (educadora). As estratégias que observei foram a utilização de um pequeno pandeiro, cujo objetivo era captar a atenção do grupo e, conseqüentemente ficarem em silêncio e o registo dos desenhos/atividades que cada criança realiza. A orientadora cooperante também mencionou, ao longo do dia, alguns aspetos importantes a ter em conta na prática, nomeadamente: a) quando se contam histórias, é fundamental que estas sejam curtas, uma vez que o grupo é irrequieto e facilmente se dispersa; b) a maioria das crianças já sabe identificar as cores e algumas figuras geométricas, pelo que se tornará cansativo voltar a repetir atividades que incidam nesses aspetos e ainda c) nem todas as crianças sabem os dias da semana. Considero ter sido importante a transmissão destes aspetos, para que quando formos nós a intervir, não façamos atividades repetidas ou que desenvolvam conceitos já aprendidos por parte das crianças.

No que diz respeito à observação e recolha de dados, eu e a minha colega utilizámos nesta primeira semana grelhas para recolher informações relativas ao meio, à instituição, à sala de atividades, ao grupo de crianças e às rotinas diárias e também recorremos a conversas informais com a orientadora cooperante.

Na minha opinião, penso que a observação é uma técnica importante e que me permitiu recolher informações úteis relativas a cada criança, de modo a conhecer as suas capacidades, os seus interesses e as suas dificuldades. Deste modo, pude compreender melhor as características de cada criança, para posteriormente adequar o processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 1997).

Tal como afirma Afonso (2005, p.91),

a observação constitui uma ferramenta de valor essencial, pois “[...] é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos [...]”.

Por último e em relação às aprendizagens efetuadas, nestes dois primeiros dias consegui perceber que o registo dos desenhos das crianças é importante e que deve de ser escrito exatamente como a criança transmitir ao adulto. Uma outra aprendizagem que efetuei através de uma conversa informal com a orientadora cooperante foi a situação do

castigo, ou seja, a pessoa que coloca uma criança de castigo, deve ser a mesma a retirar essa criança do castigo.

### **Referências Bibliográficas**

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

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

## Anexo 19 – Reflexão n.º 4, 16, 17 e 18 de março de 2015

### **Reflexão Individual de Jardim de Infância**

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, nesta semana (16 a 18 de março), desloquei-me ao Jardim de Infância, com o objetivo de propor ao grupo de crianças da Sala B algumas propostas educativas.

Ao longo desta semana e tendo em conta que esta semana a intervenção era individual, eu e a minha colega decidimos que seria eu a intervir em primeiro lugar.

Relativamente ao primeiro dia de intervenção, pude observar quando entrei de manhã na Sala B, que as crianças estavam um pouco agitadas e irrequietas, pois falavam umas com as outras e algumas não estavam corretamente sentadas nos pufes. Já na leitura da história selecionada pelas crianças do grupo, observei também que algumas crianças não estavam atentas. Assim, uma das estratégias que fui utilizando para conseguir manter o grupo atento e em silêncio foi, por vezes, falar um pouco mais alto, chamando a atenção do grupo, o que acabou por resultar.

Em relação à planificação, não conseguimos realizar com as crianças o poema para o pai na parte da manhã, uma vez que a educadora Ana ainda tinha uma proposta para concretizar com as crianças e também pelo facto de nem todas terem conseguido terminar o desenho sobre a história do fim de semana. Assim, depois do lanche, eu e a minha colega decidimos que enquanto umas crianças terminavam os desenhos, outras pintavam com o cotonete o desenho para oferecer ao pai (ver anexo 1), realizando o poema só na parte da tarde. Considero importante, mais uma vez, o facto de a planificação ser um instrumento flexível, que permite ao educador gerir o seu tempo, consoante as “[...] situações e oportunidades imprevistas” (Silva, 1997, p. 27).

Neste primeiro dia de intervenção, eu e a minha colega tivemos oportunidade de ir à cantina da Escola Básica de 1.º Ciclo do Engenho, acompanhadas pela educadora Ana. Pude observar o espaço onde as crianças almoçam todos os dias, como também observar o comportamento do grupo. Penso ser importante conhecer não só o jardim de infância, mas também o espaço onde as crianças almoçam, visto que não almoçam na instituição.

Em relação ao jogo dos animais, este decorreu de forma positiva, visto que as crianças estavam atentas, participativas e interessadas. No entanto, pude constatar que com o decorrer do jogo, algumas crianças começaram a dispersar e tive a necessidade de intervir algumas vezes. Já em relação à construção do poema para o pai, este não decorreu como eu esperava, pois as crianças começaram a desmotivar e a pedir-me para irem brincar ou fazer um desenho. Penso que o motivo da desmotivação foi o facto de as crianças já estarem cansadas e uma das estratégias que poderia ter utilizado era ter realizado o poema com todas as crianças, na área dos pufes, logo a seguir ao almoço, pois é quando estas estão mais concentradas.

No que diz respeito ao segundo dia de intervenção, este decorreu de forma positiva, pois as crianças demonstraram interesse em realizar as propostas. Na leitura da história “Um dia mal-humorado”, pude verificar que as crianças estavam atentas e em silêncio para ouvir a história, pois sabiam responder às questões que eu ia colocando. Um dos aspetos importantes para mim foi perceber que quando eu pretendo contar uma história, não devo apresentar as histórias que as crianças trazem de casa, pois quando perguntei às crianças se podia contar a minha história, algumas responderam que não. Perante esta situação, uma das estratégias que poderia ter utilizado era apresentar apenas a minha história e depois, na parte da tarde, apresentar as histórias das crianças.

Relativamente à explicação do coelho como sendo um símbolo da páscoa, confesso que senti alguma dificuldade em explicar às crianças o porquê de o coelho ser um dos símbolos da páscoa, visto que o significado envolve a parte religiosa. No entanto, tentei explicar que o coelho era um dos símbolos da páscoa, sem abordar a religião, pois, na minha opinião, o educador deve respeitar várias culturas e como afirma Silva (2014, p. 22), “cada cultura não deverá ser comparada, avaliada e rejeitada [...]”.

Em relação à atividade dos coelhos e dos ovos, pude observar que, em ambas, as crianças demonstraram bastante interesse. Apercebi-me da importância de existir um molde, na atividade dos coelhos, pois nem todas as crianças sabiam como se fazia o nariz ou a boca do coelho. Na atividade dos ovos, eu e a minha colega decidimos que seria importante realizá-la em grupos de dois, pois como afirma Silva (1997, p. 35), “[...] torna-se importante o trabalho entre pares [...], em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista [...]”.

No que diz respeito ao terceiro dia de intervenção, este não decorreu de forma positiva, na parte da manhã, pois algumas crianças do grupo estavam inquietas e em pé. Como tal, pedi para se manterem em silêncio e sentadas, mas não me respeitaram, fazendo barulho. Por não me terem respeitado, decidi que essas crianças não iam brincar para o exterior e teriam de permanecer sentadas nos bancos do átrio. Pude observar que mesmo assim, as crianças não ficaram sentadas. Perante esta situação, senti necessidade de juntar todas as crianças na área dos pufes, depois do lanche, e conversar com elas sobre o mau comportamento que algumas crianças tinham tido. Assim, como estratégia e também por sugestão da educadora Ana, coloquei cinco crianças sentadas numa mesa, para que estas pudessem pensar sobre o seu comportamento e percebessem que me deviam respeitar. Considero importante e necessário procurar novas estratégias para que as crianças percebam que devem de respeitar, tanto eu como a minha colega.

Por último, na atividade da massa de cores, penso que esta decorreu de forma positiva, pois pude verificar que todas as crianças quiseram participar, demonstrando interesse. Algumas crianças ficaram fascinadas com a farinha e o facto de terem mexido na massa com as mãos. Contudo, houve crianças que começaram a ficar inquietas, porque tinham de esperar, mas tentei sempre controlar a situação, dizendo às crianças que tinham de esperar pela sua vez.

De um modo geral, penso que a semana decorreu de forma positiva, exceto a ocorrência de alguns imprevistos que não foram muito positivos. Através da observação, posso constatar que a maioria das crianças já pede a minha ajuda e pergunta-me o que é para fazer ou o que podem fazer quando acabam a atividade, o que é bastante positivo.

### **Referências Bibliográficas**

- Silva, D. d. (2014). *A inclusão das várias culturas das crianças no jardim de infância*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (Ministério da Educação) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

**Anexo 1:**



## Anexo 20 – Reflexão n.º 6, 13, 14 e 15 de abril de 2015

### **Reflexão Individual de Jardim de Infância**

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, nesta semana (13 a 15 de abril), desloquei-me ao Jardim de Infância, com o objetivo de sugerir ao grupo de crianças da Sala B algumas propostas educativas.

Ao longo desta semana e tendo em conta que a semana passada (07 e 08 de abril) foi a educadora estagiária Inês a intervir, esta semana foi a minha vez.

Em relação à planificação, as propostas educativas foram realizadas, exceto o jogo na quarta-feira à tarde, uma vez que estava a chover e o jogo se realizava no exterior. Pude ainda observar que as crianças demonstraram interesse e entusiasmo em participar nas propostas educativas planeadas por nós.

No que diz respeito ao primeiro dia de intervenção, na atividade da decoração do painel, penso que é importante referir que as crianças tiveram oportunidade de escolher o título e de escolher também os materiais para fazer a moldura, o sol e as nuvens. Como seria de esperar, algumas crianças deram várias opiniões e para que conseguíssemos chegar a um acordo, decidi utilizar como estratégia a votação. Assim, perante as várias opiniões, as crianças decidiram fazer a moldura com cartolina, fazer o sol com papel crepe e fazer as nuvens com lápis de cor. Decidiram ainda o título do painel “A primavera é bonita”.

Confesso que fiquei bastante surpreendida pelo facto de as crianças terem demonstrado um enorme interesse em participar na decoração do painel e para que todas tivessem oportunidade de o decorar, decidi distribuir as crianças em diferentes tarefas: umas faziam o sol e as nuvens, outras colavam as flores e as borboletas e outras decoravam as letras para o título. Considero que a estratégia utilizada nesta atividade permitiu-me um maior controlo do grupo, visto que todas as crianças estavam a trabalhar.

Relativamente ao jogo da mímica/profissões, constatei que algumas crianças tiveram dificuldade em fazer os gestos correspondentes à imagem/profissão que tinha saído, pois perguntavam-me o que tinham de fazer. Apesar desta dificuldade, as crianças foram tentando adivinhar a profissão que poderia ser. Um aspeto que vale a pena mencionar foi o facto de as crianças, quando acabou o jogo, terem-me pedido para o

fazer novamente. No entanto, se eu realizasse o jogo novamente, teria de utilizar as mesmas imagens, pois só tinha levado sete. Perante esta situação, penso que teria sido fundamental levar mais imagens, para que o jogo fosse mais enriquecedor e para que as crianças tivessem oportunidade de mimar outras profissões.

Em relação ao segundo dia de intervenção, decidi explorar com as crianças uma lengalenga, visto que a lengalenga é um aspeto “ [...] da tradição portuguesa” (Silva, 1997, p.67). Assim, na exploração da lengalenga “Cinco lobitos” e para que fosse mais fácil para as crianças decorá-la, uma vez que não a conheciam, decidi explorá-la primeiro por versos e só depois por quadras. Rapidamente constatei que algumas crianças decoraram alguns versos, pois quando repeti a lengalenga do princípio, já conseguiam dizer algumas partes.

Tendo em conta também que a lengalenga permite às crianças “ [...] lidar com as palavras” (Silva, 1997, p.67), expliquei-lhes que tinha retirado algumas palavras da lengalenga “Cinco lobitos”. De seguida, propus às crianças fazer a divisão silábica daquelas palavras e pude observar que a maioria das crianças conseguiu dividir a palavra em sílabas, dizendo que tinha, por exemplo, três sílabas. Contudo, algumas crianças não conseguiram dividir algumas palavras corretamente, mas para que pudessem perceber que estava incorreto, cheguei a dividir com elas essas palavras. Constatei ainda que todas as crianças utilizaram como estratégia os dedos para dividir cada palavra e contar o número de sílabas que tinha.

Uma das atividades que surgiu também da lengalenga foi o problema da mãe loba: “A mãe loba tinha cinco lobitos, mas, ao passear pela floresta, num dia muito chuvoso, perdeu três lobitos. Quantos lobitos tem agora a mãe loba?”. Para a resolução do problema, pedi que as crianças formassem os próprios grupos, grupos de dois, pois como afirma Silva (1997, p.53), “a independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo (em que a criança) vai aprendendo a escolher, [...], a tomar decisões”. A estratégia que utilizei para contar o problema surgiu no momento da atuação, em que utilizei o “fofinho” (um boneco que está pendurado na sala), com o objetivo de cativar a atenção de todas as crianças o que acabou por resultar muito bem. Ainda de mencionar que a estratégia utilizada por parte das crianças para a resolução do problema foi a mesma, o desenho. No entanto, cada grupo desenhou de

forma bastante diferente o contexto e a solução do problema, como é possível ver através dos seguintes registros fotográficos:



**Figura 2 - Resolução do problema da mãe loba pelas crianças I.S. e D.C.**



**Figura 1 - Resolução do problema da mãe loba pelas crianças E.C. e M.N.**

Ao longo desta semana, surgiu um outro tema possível para a realização do projeto, pois uma criança levou de casa um livro (enciclopédia) sobre os dinossauros. Como era uma enciclopédia, disse às crianças que não podia lê-la, mas que podia mostrar as imagens. Neste sentido, comecei a mostrar as imagens e as imagens escondidas, visto ser um livro desdobrável e verifiquei que as crianças do grupo demonstraram um enorme interesse pelos dinossauros, começando por dizer “alguns andam no tressático (G.N.)”, “eles já morreram há muito tempo. Se calhar até há milhões de anos (M.N.)”, “O T-Rex corria muito depressa (M.G.)”. No final da conversa, uma criança chegou mesmo a dizer que podia trazer alguns dinossauros, porque tinha muitos em casa. Deste modo, aproveitei a ideia da criança e pedi-lhe que trouxesse para o dia seguinte os dinossauros,

com o objetivo de continuar a conversa e também para perceber se as crianças tinham ou não dúvidas sobre o tema.

No que diz respeito ao terceiro dia de intervenção, e como tinha ficado combinado a criança trazer os dinossauros, o que acabou por acontecer, dei continuidade à conversa. Penso que a conversa decorreu de forma muito positiva, e foi interessante e até surpreendente ouvir as diferentes opiniões das crianças acerca do que sabem sobre os dinossauros. Através desta conversa, consegui perceber o que é que as crianças não sabiam e queriam saber sobre os dinossauros, como, por exemplo, “como nascem os dinossauros?”, “o que comem os dinossauros”. Assim, na próxima semana, a educadora estagiária Inês irá dar continuidade ao tema dos dinossauros, de modo a finalizar a primeira fase do projeto.

Ainda neste dia, as crianças realizaram um desenho sobre o final que queriam dar ao problema da mãe loba e dos lobitos. Inicialmente tinha pensado cada criança fazer o seu desenho, mas uma das crianças perguntou-me se era em grupo. Perante esta situação, apoiei a decisão daquela criança e pedi que as crianças formassem os próprios grupos, grupos de dois. Pude observar que a maioria das crianças representou um final feliz, contudo, houve um grupo que decidiu representar um final infeliz. Apesar de este grupo ter representado um final infeliz, enquanto educadora, devo respeitar a decisão das crianças e não alterá-las.

Por último, penso que esta semana foi bastante positiva para mim, pois já sinto que as crianças me respeitam, o que me permite controlar melhor o grupo. Sinto também que a utilização de diferentes estratégias tem sido fundamental para perceber quais são as mais vantajosas para lidar com o grupo.

### **Referências Bibliográficas**

Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (Ministério da Educação) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

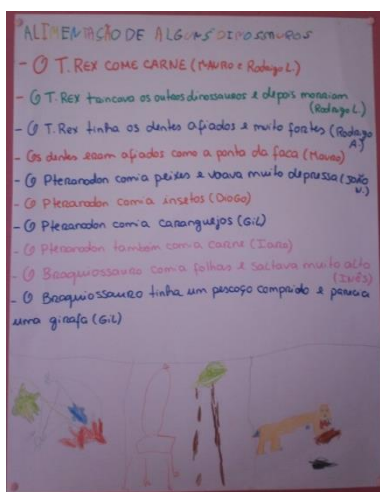
## Anexo 21 – Reflexão n.º 10, 11, 12 e 13 de maio de 2015

### Reflexão Individual de Jardim de Infância

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, nesta semana (11 a 13 de maio), desloquei-me ao Jardim de Infância, com o objetivo de sugerir ao grupo de crianças da Sala B algumas propostas educativas e, de intervir, de forma individual.

Relativamente à planificação desta semana, a maior parte das propostas educativas foi realizada, exceto o jogo do ioga, na quarta-feira à tarde, uma vez que realizei o jogo da linda falua, pois não tive possibilidade de o realizar no dia que estava planeado. Pude observar ainda que, de um modo geral, as crianças demonstraram interesse e entusiasmo em participar nas propostas educativas planeadas por nós. Em relação às competências, algumas foram desenvolvidas conforme o previsto e outras foram desenvolvidas com mais dificuldade.

No que diz respeito ao projeto dos dinossauros, durante a conversa em grande grupo, algumas crianças partilharam com os colegas informações acerca da alimentação dos dinossauros, sendo que uma das crianças levou vários textos que referiam à alimentação de três dinossauros diferentes: o Braquiossauro, o Tiranossauro Rex e o Pteranodon. A partir destes textos, e pelo facto de a criança em questão já não se lembrar do que tinha pesquisado, decidi partilhar com as crianças as informações acerca da alimentação dos três dinossauros. No final da partilha, perguntei às crianças o que é que tinham aprendido, e à medida que elas me iam dizendo o que aprenderam, fui registando essas informações numa cartolina, como é possível observar através da seguinte fotografia:



**Legenda 1 - Registo das informações partilhadas por algumas crianças do grupo no dia 11/05/2015**

No final do registo, três crianças tiveram oportunidade de fazer um desenho sobre a alimentação dos três dinossauros abordados inicialmente. Assim, uma das crianças desenhou o Pteranodon a caçar e a comer os peixes e os caranguejos, a outra criança desenhou o Braquiossauro a comer as folhas das árvores e, por último, a outra criança desenhou o Tiranossauro Rex a comer carne, como é possível ver através da fotografia anterior. Em relação ao título do cartaz, este foi escrito por uma outra criança do grupo, sendo que eu escrevi, num papel, o título do cartaz, de modo a que a criança em questão o pudesse escrever, para depois passar por cima com canetas de feltro. De salientar que, as crianças já conseguiram responder a uma das questões que tinham colocado no início do projeto que era “O que é que o Tiranossauro Rex come”. Na próxima semana, as crianças irão partilhar informações acerca dos ovos dos dinossauros, de modo a dar resposta à questão “De onde vêm os ovos do dinossauro”.

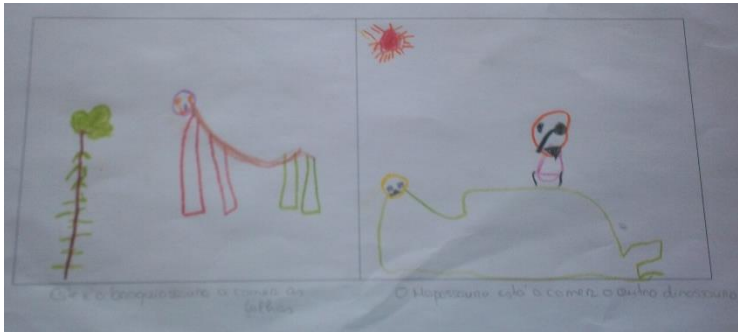
De acordo com Silva (1997, p. 72),

“A utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário”.

Deste modo, e tendo em conta a importância da utilização dos meios informáticos, e pelo facto de as crianças terem pedido, na semana passada, para visualizarem de novo o documentário “Planeta Dinossauro”, esta semana decidi mostrar novamente o documentário, uma vez que abordava a questão da alimentação. Depois de visualizarem o documentário, pedi às crianças para registarem o que tinham visto sobre a alimentação dos dinossauros que apareciam no filme e, através dos registos gráficos (desenhos), pude observar que a maioria das crianças conseguiu representar o que era pedido, como é possível observar através das seguintes fotografias:



**Legenda 2 - Registo gráfico sobre a visualização do documentário pela criança L.M., no dia 11/05/2015**



**Legenda 3 - Registo gráfico sobre a visualização do documentário pela criança M.N., no dia 11/05/2015**

Penso que o registo gráfico foi importante para a criança, uma vez que lhe permitiu representar graficamente o que aprendeu acerca dos dinossauros, após a visualização do documentário e como afirma Silva (1997, p. 69),

“Não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita [...] uma série de desenhos permite «narrar» uma história ou representar os momentos de um acontecimento...”.

Relativamente à leitura da história “Oh!”, de Josse Goffin, e tendo em conta que esta história não apresenta texto, apenas imagens, pude observar que as crianças ficaram bastante atentas e concentradas, querendo participar. Assim, as crianças tentaram adivinhar, perante uma imagem, qual seria a imagem que poderia surgir a partir daquela mesma imagem. Confesso que foi bastante curioso observar algumas caras de algumas crianças quando eu mostrava a imagem. Através desta proposta educativa, as crianças puderam escutar e comunicar com os outros e, mais importante ainda, partilhar com os outros a sua opinião, acerca da possível imagem que poderia aparecer. No final da leitura, expliquei às crianças, mostrando metade de uma imagem do livro, que teriam de desenhar a outra metade. Para que fosse mais fácil as crianças perceberem, recortei à frente delas uma imagem de uma pera e dobrei-a ao meio, para que estas pudessem observar. Pude verificar que a maioria das crianças conseguiu fazer a simetria, a partir da imagem que elas escolheram, como é possível ver através das seguintes fotografias:



**Legenda 4 – Simetria da taça feita pela criança A.P. no dia 12/05/2015**



**Legenda 5 - Simetria da  
maça feita pela criança L.F.  
no dia 12/05/2015**



**Legenda 6 - Simetria  
da mola feita pela  
criança D.Q. no dia  
12/05/2015**

Por na quinta-feira se comemorar o Dia da Espiga, eu e a minha colega decidimos abordar e explicar às crianças o significado de cada planta do ramo que se apanha neste dia. Inicialmente tínhamos pensado levar as crianças a um campo, para que elas pudessem apanhar o seu próprio raminho, mas não foi possível, visto que não existe nenhum campo perto da Instituição.

Segundo Silva, 1997 (p. 38-39),

“O espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. [...] possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de actividades informais”.

Não sendo possível realizar a proposta no exterior, eu decidi levar, na quarta-feira, um ramo que continha papoilas, espigas de trigo, raminhos de oliveira, malmequeres e alecrim, para as crianças observarem. Expliquei às crianças que cada planta tinha um significado especial e por isso é que as pessoas, neste dia, saiam de manhã e iam

apanhar o ramo. Com esta proposta, as crianças resolveram um problema, a pares, pois como afirma Silva (1997, p. 35)

“[...] torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum”.

Contudo, senti que algumas crianças tiveram dificuldade em representar graficamente o problema, visto que já se tinham esquecido de quantas papoilas e espigas eram. Penso que a forma como eu disse o problema não tenha sido a mais correta, porque em vez de dizer que o “fofinho” tinha quatro papoilas e foi apanhar mais três espigas, disse apenas que o fofinho tinha apanhado quatro papoilas e três espigas. Perante esta situação, fui a cada grupo explicar novamente o problema e, após a minha explicação, todas as crianças conseguiram chegar à resposta, como é possível ver através das seguintes fotografias:



**Legenda 7 -  
Representação do  
problema pelas  
crianças L.M. e A.M.,  
no dia 13/05/2015**



**Legenda 8 -  
Representação do  
problema pelas  
crianças I.S. e M.G.  
no dia 13/05/2015**

No final, as crianças pintaram o desenho de uma papoila e de uma espiga, através da técnica de expressão plástica – pintura com pontinhos.

Por último, penso que é pertinente refletir acerca desta semana, que, de um modo geral, decorreu de forma positiva, visto que as crianças demonstraram interesse em participar nas propostas educativas, como já referi no início da reflexão. Também um aspeto que vale a pena mencionar é a relação que tenho estabelecido com as crianças do grupo. Torna-se cada vez mais evidente a aproximação das crianças para comigo, pedindo-me ajuda quando se aleijam ou quando não estão bem e também são muito prestáveis, ajudando-me a arrumar a sala, a distribuir os leites, entres outras tarefas.

### **Referências Bibliográficas**

Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (Ministério da Educação) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

## Anexo 22 – Reflexão n.º 3, 9, 10 e 11 de março de 2015

### **Reflexão Individual de Jardim de Infância**

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, nesta semana (9 a 11 de março), desloquei-me ao Jardim de Infância, com o objetivo de propor ao grupo de crianças da Sala B algumas propostas educativas.

Ao longo desta semana, eu e a minha colega decidimos que seria importante ambas intervirem, quer na parte da manhã, quer na parte da tarde, tendo em conta que esta semana a intervenção era em conjunto. Assim, para ambas terem a mesma oportunidade, fomos alternando as manhãs e as tardes.

No que diz respeito ao primeiro dia de intervenção, penso que este decorreu de forma positiva, visto que o grupo de crianças aceitou com interesse as propostas educativas planeadas por nós. Em relação à leitura da história “O Pedro e o Lobo”, que foi a história que obteve mais votos, penso ter conseguido cativar a maioria das crianças, uma vez que estas permaneceram atentas e em silêncio durante toda a leitura da história. Pude observar também que à medida que ia fazendo perguntas sobre a história, algumas crianças conseguiam responder corretamente. Algumas das estratégias que utilizei foi ler as frases pausadamente, pois não conhecia a história e, ao mesmo tempo, fazia algumas expressões faciais e movimentos corporais com o objetivo de cativar a atenção de todas as crianças do grupo. Considero importante que o educador conte histórias às crianças, pois como defendem Dias & Neves (2012, pp. 37-38), “A atividade de ler e contar histórias permite o alargamento do vocabulário da criança e a construção de novos significados [...]”.

Na mesma linha de pensamento, Abramovich (2004), citado por Dias & Neves (2012, p. 37), afirma também que “Contar histórias é muito importante, pois, para além de ajudar na formação das crianças, estimula-as a tornarem-se leitoras [...]”.

Relativamente ao uso de estratégias que utilizei para que as crianças ficassem em silêncio foi bater no pandeiro e, através da observação, pude constatar que as crianças prestaram atenção. Inicialmente pensei que a estratégia não ia resultar, uma vez que quem usa esta estratégia é a educadora Ana. No entanto, fiquei surpreendida pelo facto

de a estratégia ter resultado comigo, mas penso que as crianças já estão habituadas e já sabem que quando se toca no pandeiro é para todas ficarem em silêncio e prestarem atenção.

Um dos aspetos que vale a pena voltar a referir e que mencionei na reflexão anterior é o facto de apenas algumas crianças, aquelas que querem, contar a sua história em relação ao fim de semana. Assim, penso ser importante o facto de o educador respeitar a decisão de cada criança, pois como afirmam Post & Hohmann (2007), o educador deve procurar respeitar a criança e não alterar a sua preferência. No entanto, pude observar que as crianças que não partilharam a história estavam um pouco distraídas e cansadas, pois em vez de estarem sentadas nos pufes, estavam sentadas no tapete.

Em relação à atividade do desenho sobre a história do fim de semana, a maioria das crianças conseguiu terminar antes do lanche, o que não estava à espera. Contudo, depois do lanche, ainda existiram crianças a terminar o desenho e eu e a minha colega optámos por deixar as restantes crianças brincarem livremente, visto que é importante as crianças terem tempo para brincar.

No que diz respeito ao segundo dia de intervenção, penso que este também decorreu de forma positiva, pois, mais uma vez, as crianças aceitaram as nossas propostas educativas. A educadora estagiária Inês conseguiu contar uma história e demonstrou estar à vontade, sem nervosismo. Em relação à atividade do desenho para que eu e a minha colega pudessemos conhecer as crianças, pude constatar que a maioria das crianças conseguiu entender o que nós pretendíamos, desenhando no primeiro retângulo a família, no segundo aquilo de que gostam, no terceiro o que não gostam e no último aquilo que queriam ser quando fossem grandes. No entanto, esta atividade terminou mais cedo do que estávamos à espera e acabámos por deixar novamente as crianças brincarem livremente.

A parte da tarde também decorreu de forma positiva e fiquei mais uma vez surpreendida pelo facto de as crianças terem estado atentas e interessadas. Em relação ao jogo de relaxamento, pude observar que inicialmente foi um pouco confuso, pois nem todas as crianças estavam a perceber o que era pretendido. No entanto, fui explicando devagar e exemplificando, em primeiro, com algumas crianças, para que as restantes conseguissem perceber o jogo, o que acabou por acontecer.

No que diz respeito ao terceiro dia de intervenção, eu e a minha colega alterámos um pouco a nossa planificação. No entanto, a planificação não é, na minha opinião, um instrumento estático e que deve de ser cumprido na íntegra, pois nem sempre o educador consegue cumprir o que planeou para um determinado momento do dia. Como tal, o educador deve adaptar as propostas educativas consoante as ideias das crianças e tirar “[...] partido das situações e oportunidades imprevistas [...]” (Silva, 1997, p. 27).

Assim, na parte da manhã, houve uma criança que pediu para contar a história que tinha sido selecionada e que, por coincidência, era a dessa mesma criança. Assim, decidi dar oportunidade à criança de a contar, mas fui dando algumas indicações, como, por exemplo: “tens de falar mais alto”; “tens de olhar para as crianças”; “mostra as imagens”.

Uma outra situação que ocorreu e que não estávamos à espera foi o aniversário da educadora Ana e após uma conversa com as crianças, estas decidiram fazer um desenho para oferecer, o que acabou por acontecer.

De um modo geral, considero ter sido uma semana positiva, pois pude verificar que o grupo de crianças está a demonstrar interesse em colaborar nas nossas propostas educativas. Penso que um dos aspetos que vai ser mais complicado é ter o controlo de todo o grupo, principalmente no período da tarde que é quando eles estão mais irrequietos.

### **Referências Bibliográficas**

- Dias, C., & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*, pp. 37-41.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (3.ª ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (M.E.) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

## Anexo 23 – Reflexão n.º 2, 2, 3 e 4 de março de 2015

### **Reflexão Individual de Jardim de Infância**

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, nesta semana (2 a 4 de março), desloquei-me ao Jardim de Infância, para observação e recolha de dados e para colaborar nas atividades da Orientadora Cooperante.

Ao longo desta semana tive oportunidade de observar e colaborar nas rotinas diárias e nas atividades que a educadora Ana propôs ao grupo de crianças. Na segunda-feira, pude observar que as crianças quando chegam à instituição dirigem-se para a sala de atividades e marcam as presenças. Após este momento, a educadora Ana chama apenas uma criança, denominada chefe do dia, para ajudar a dizer os dias da semana, o mês em que estamos, para marcar o dia do mês no calendário e contar as crianças que estão e não estão presentes. De seguida, canta-se a canção do “bom dia” e a canção da “saquinha das surpresas”. A saquinha das surpresas contém, normalmente, histórias que as crianças trazem de casa para serem exploradas na sala de atividades. Ainda de mencionar que, na segunda-feira, as crianças contam oralmente e depois, através de um registo gráfico, desenham a sua história do fim de semana, que pode ser real ou imaginária. No entanto, verifiquei que nem todas as crianças contam oralmente a sua história do fim de semana, apenas aquelas que realmente querem contar.

Em relação a este último aspeto, considero importante que o educador respeite a decisão das crianças que não querem contar a sua história, pois como corroboram Post & Hohmann (2007), o educador deve procurar respeitar a criança e não alterar a sua preferência. Na mesma linha de pensamento, Silva (1997, p.19) afirma que “[...] a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem[...]”, ou seja, a criança como sendo um ser ativo, torna-se capaz de tomar as suas próprias decisões e, como tal, é fundamental que o educador a respeite.

Ainda pude observar na segunda-feira a realização de uma atividade em conjunto com a Sala A, em que as crianças fizeram bolinhos de coco com o auxílio das duas educadoras. Algumas crianças tiveram oportunidade de colocar os ingredientes numa taça e mexer, mas todas puderam amassar e formar com as mãos, uma bola de massa

para colocar dentro de uma forma de papel. Verifiquei que a maioria das crianças, de ambas as salas, sabia exatamente quais eram os ingredientes e as quantidades necessárias que a receita levava, pois à medida que as educadoras iam perguntando, a maioria das crianças respondia corretamente.

Relativamente à terça-feira, depois de as crianças marcarem as presenças e de cantarem, com a educadora Ana, esta leu a história “O Pai e Eu”, sendo que referiu o nome do autor e do ilustrador, uma vez que é importante as crianças terem consciência de que as histórias são escritas por alguém. À medida que a educadora Ana ia lendo a história, fazia perguntas às crianças e quando perguntou o que é que o pai era para elas, algumas responderam: o pai dá beijinhos e abraços; o pai conta histórias; o pai protege-nos. Neste momento, pude verificar que a maioria das crianças consegue definir a importância que o pai tem para elas. Após a leitura da história, as crianças fizeram o desenho do pai, utilizando diversos materiais, como, por exemplo, lápis de cor e lã. Para desenharem os braços e as pernas, a educadora deu às crianças folhas de cor, em que estas tinham de recortar o contorno dos braços e das pernas para depois colar no desenho. No entanto, antes de colarem os braços e as pernas já recortadas no desenho, tiveram de as fazer em “concertina”, ou seja, dobraram para a frente e para trás cada um dos pedaços de papel.

Através de uma conversa informal com a educadora Ana enquanto as crianças realizavam o desenho do pai, pude perceber que é importante as crianças serem autónomas, ou seja, serem capazes de ir buscar os materiais que querem utilizar, de tomar as suas decisões, como, por exemplo, quero lã para fazer o cabelo, mas que também sejam capazes de os arrumar quando terminam a atividade. Assim, e após um momento de reflexão, considero fundamental que a criança, ao longo do tempo, vá ganhando autonomia, para que se torne capaz de tomar as suas próprias decisões, como afirma Kamii (1990), citado por Santos (2014, p.4), “a essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas. Na mesma linha de pensamento, Silva (1997), refere também que a criança vai aprendendo a preferir, a escolher e a tomar as decisões.

Pude observar ainda na terça-feira o jogo dos animais, em que cada criança tinha de dizer o nome de um animal, mas não se podiam repetir. Surgiu neste jogo a dúvida se existia ou não o peixe-balão, uma vez que a educadora Ana desconhecia. Após esta

situação, eu e a minha colega pensámos que seria um possível tema a ser trabalho na metodologia de projeto. Contudo, ainda não decidimos se vai ser ou não o tema a trabalhar.

Considerei interessante, na quarta-feira, o facto de uma criança ter trazido um desenho do peixe-balão, para mostrar às restantes crianças do grupo, à educadora Ana e a mim e à minha colega. Através deste desenho e pelo facto de algumas crianças quererem pintar o peixe-balão, a educadora Ana tirou fotocópia e distribuiu às crianças que queriam pintar. Para a pintura do desenho, achei curiosa a estratégia utilizada, pois nunca tinha pensado, que foi a utilização de cotonetes.

Um dos aspetos que observei e refleti esta semana foi a importância de brincar, uma vez que a educadora Ana mencionou que é importante as crianças terem tempo para brincar ou para fazerem outro tipo de atividades quando acabam as atividades orientadas. Pude constatar que algumas crianças decidem brincar nas áreas, contudo, existem outras que preferem realizar pequenas fichas de um livro que se encontra na estante da sala de atividades. Considero fundamental que o educador proporcione momentos de brincadeira à criança, uma vez que “brincar é criar, imaginar, interagir com o outro. A brincadeira não só desenvolve o lado motor da criança, como promove processos de socialização e descoberta do mundo” (Oliver, 2012, p.10). Segundo a mesma autora, esta afirma ainda que a brincadeira é importante na vida da criança, pois estimula-a “[...] a desenvolver a atenção, a memória, a autonomia, a capacidade de resolver problemas, se socializar, desperta a curiosidade e a imaginação, de maneira prazerosa e como participante ativo do seu processo de aprendizagem” (p.13).

### **Referências Bibliográficas**

Oliver, G. C. (2012). *A importância do brincar na educação infantil*. Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro.

Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (3.<sup>a</sup> ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, M. R. (2014). *Autonomia e a educação infantil*. São Roque: Revista Eletrônica Saberes da Educação.

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

## Anexo 24 – Reflexão n.º 9, 4, 5 e 6 de maio de 2015

### **Reflexão Individual de Jardim de Infância**

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, nesta semana (04 a 06 de maio), desloquei-me ao Jardim de Infância, com o objetivo de sugerir ao grupo de crianças da Sala B algumas propostas educativas, e de colaborar com a minha colega Inês, uma vez que seria ela a intervir.

No que diz respeito à planificação desta semana, as propostas educativas foram realizadas, exceto o jogo da linda falua, na quarta-feira à tarde. Pude ainda observar que, de um modo geral, as crianças demonstraram interesse e entusiasmo em participar nas propostas educativas planeadas por nós. Relativamente às competências, algumas foram desenvolvidas conforme o previsto e outras foram desenvolvidas com mais dificuldade.

No primeiro dia de intervenção, e de modo a preparar algumas coisas para a festa do Dia da Mãe, as crianças propuseram fazer um bolo e massa de cores, na parte da manhã. Deste modo, a educadora estagiária Inês começou por explorar primeiro a receita do bolo e só depois a receita da massa de cores, uma vez que foi feito o bolo e só depois a massa de cores. Pude observar que as crianças não tiveram dificuldade em mencionar o nome dos ingredientes nem as quantidades que iam ser necessárias para ambas as receitas. Na receita da massa de cores, as crianças tiveram oportunidade de escolher as cores que queriam, escolhendo azul, verde e cor-de-rosa. Penso que esta atividade decorreu de forma bastante positiva, visto que todas as crianças manifestaram interesse e entusiasmo, querendo ajudar a colocar e a mexer os ingredientes na taça, como é possível ver através das seguintes fotografias:



**Lengada 1 - Receita do bolo**



**Lengada 2 - Receita da massa de cores**

Através destas duas atividades, penso que foi importante as crianças terem oportunidade de explorar diversos materiais de expressão plástica a três dimensões, como, por exemplo, o copo do iogurte, a taça e a colher de pau, uma vez que, segundo Silva (1997, p.63) “[...] a expressão tridimensional tem uma importância fundamental para as crianças mais pequenas”.

Relativamente à parte da tarde, realizou-se, na instituição, a festa do Dia da Mãe, onde eu e a minha colega ajudámos a educadora Ana a preparar os diferentes ateliês na sala, como, por exemplo, jogos de mesa, pintura, desenho e modelagem. Com a chegada das mães, as crianças, das duas salas, cantaram em conjunto a canção “Querida mãe”, seguindo-se da exploração dos vários ateliês. Penso que a festa decorreu de forma positiva, pois pude observar as mães a brincarem com os filhos, nos diferentes ateliês. Tive ainda oportunidade de acompanhar algumas crianças que estavam sozinhas, brincando com elas nos ateliês, uma vez que as mães destas crianças ainda não tinham chegado ou não poderiam estar presentes naquele momento.

No que diz respeito ao segundo dia de intervenção, as crianças compartilharam novamente com o grupo, aquilo que tinham descoberto acerca dos dinossauros. Com o decorrer da conversa, fui-me apercebendo que algumas crianças compartilharam informações bastante interessantes, como, por exemplo: “Os ovos dos dinossauros são maiores do que os das galinhas”; “Eu descobri que os dinossauros também comiam peixe e alguns comiam folhas. Tinham o pescoço comprido e chegavam às árvores”; “Eu não pesquisei, mas vi na televisão que este dinossauro com o pescoço comprido come folhas.”. Após esta partilha, as crianças visualizaram um documentário sobre os dinossauros, de modo a perceberem alguns aspetos. Com a visualização deste documentário, e quando questionadas sobre aquilo que viram no vídeo, as crianças conseguiram perceber algumas coisas, como, por exemplo: “Aqueles dinossauros que parecem T-Rex são carnívoros”; “Eu vi que alguns dinossauros que comiam os pequeninos”; “Também havia os que comiam folhas”; “Eu vi um dinossauro que tinha asas”. No seguimento desta conversa, as crianças deram ainda algumas ideias acerca daquilo que se podia fazer. Assim, para a próxima semana, as crianças irão fazer o desenho dos dinossauros que apareciam no filme e pintar os desenhos que uma criança trouxe.

Relativamente à criação de uma história, utilizando os fantoches feitos pelas crianças, constatei que algumas crianças tiveram dificuldade em inventar uma história que tivesse uma sequência. No entanto, houve crianças que conseguiram inventar uma história, sem qualquer dificuldade. Penso que este tipo de atividade é importante para as crianças, pois como pude observar, nem todas as crianças têm a mesma capacidade de inventar uma história, ou porque sentem vergonha, ou porque são tímidas. Assim, considero fundamental voltar a realizar este tipo de proposta.



### Legenda 3 - Seres vivos e seres não vivos trazidos do exterior pelas crianças

No que diz respeito ao terceiro dia de intervenção, a educadora estagiária Inês abordou novamente os conceitos “seres vivos” e “seres não vivos”, mostrando às crianças algumas imagens. De seguida, e de modo a consolidar estes dois conceitos, a Inês dividiu as crianças em grupos de três elementos, levando três grupos de cada vez ao exterior, onde observaram e recolheram seres vivos e seres não vivos, como é possível ver através das seguintes fotografias:

As restantes crianças ficaram na sala a terminar alguns trabalhos. Após a recolha, cada grupo mostrou o que tinha trazido do exterior, explicando porque são ou não seres vivos. Pude observar que as crianças e até mesmo nós, adultos, tivemos dificuldade em perceber se os paus e as folhas eram ou não seres vivos. Perante esta situação, decidimos não explicar nada às crianças, pois poderíamos explicar de forma errada e combinámos com elas que iríamos todos pesquisar em casa para ter a certeza. Penso que foi importante para as crianças irem ao exterior observar e recolher seres vivos e seres não vivos, uma vez que “o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (Silva M. I., Orientações curriculares para a educação pré-escolar, 1997, p. 39). Também o facto de terem só ido algumas crianças ao exterior, enquanto as outras ficaram na sala, permitiu à Inês controlar melhor o grupo.

Por último, e aproveitando o que as crianças trouxeram do exterior, realizou-se uma atividade de flutuação. As crianças, perante diversos seres não vivos, disseram se flutuava ou não flutuava, formulando assim, em primeiro lugar, as hipóteses, ou seja, aquilo que elas achavam que ia acontecer, como podemos observar através da seguinte fotografia:

Objetos	Flutuação			
	Previsão		Verificação	
	Flutua ?	Não flutua ?	Flutua ?	Não flutua ?
pedra G		X		
pedra P	X			
Areia		X		
Pau	X			
Casca Uva	X			
Paquet		X		
Gorrijo deão		X		
Gorrijo novo	X			
pedra pomes		X		

Perante as várias hipóteses, as crianças puderam comprovar, para perceber se as suas hipóteses estavam ou não certas. Assim, a Inês foi colocando um ser não vivo de cada vez, onde as crianças puderam observar o que acontecia, verificando assim as suas hipóteses. Foi interessante observar o espanto de algumas crianças perante determinados seres não vivos, em que tinham dito, inicialmente, que flutuavam e depois perceberam que não flutuava, como podemos observar através da seguinte fotografia:

Objetos	Flutuação			
	Previsão		Verificação	
	Flutua ?	Não flutua ?	Flutua ?	Não flutua ?
Pedra G		X		X
Pedra P	X			X
Azeite		X	+	+
Pau	X		X	
Casca Uva	X		X	
Papel		X	X	
Gonçalo deão		X		X
Gonçalo deão	X		X	
Redes pomes		X		X
Casca da anemone	X		X	
Pinha	X		X	

Penso que esta atividade decorreu de forma positiva e foi importante para as crianças, pois “[...] a partir de uma situação ou problema, as crianças (tiveram) oportunidade de propor explicações e de confrontar as suas perspectivas da realidade” (Silva, 1997, p.82).

### Referências Bibliográficas

Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (Ministério da Educação) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

## Anexo 25 – Reflexão n.º 5, 23 de março, 7 e 8 de abril de 2015

### **Reflexão Individual de Jardim de Infância**

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, nesta semana (23 de março e 07, 08 de abril), desloquei-me ao Jardim de Infância, com o objetivo de sugerir ao grupo de crianças da Sala B algumas propostas educativas e colaborar com educadora estagiária Inês, uma vez que esta é a sua semana de intervenção.

No que respeita ao primeiro dia, na parte da manhã, pude observar que decorreu de forma positiva, visto que as crianças conseguiram realizar as propostas educativas (o desenho sobre o fim de semana e a decoração da etiqueta para o coelho da páscoa), demonstrando interesse em participar. Um aspeto que achei curioso foi o facto de algumas crianças serem um pouco perfeccionistas, tanto a fazer o desenho sobre a história do fim de semana, como a recortar e a decorar a etiqueta, demorando o tempo necessário para conseguirem realizar ambas as atividades, de forma correta. Assim, considero importante que o educador consiga observar todas as crianças do grupo, de modo a conhecer as suas capacidades, os seus interesses e as suas dificuldades (Silva, 1997), para que possa perceber do que é que as crianças são capazes ou não de fazer.

Através da observação, apercebi-me também que as crianças estavam um pouco agitadas, no entanto, a educadora estagiária Inês tentou controlar o grupo, alertando algumas crianças para o facto de estarem a perturbar os outros.

Em relação à leitura da história “Os ovos misteriosos”, a educadora estagiária Inês conseguiu que todas as crianças estivessem atentas, pois, por vezes, falava mais baixo e outras vezes mais alto, para chamar a atenção de algumas crianças, o que acabou por resultar. Também o facto de as crianças terem participado ao longo da leitura da história, dizendo o nome de alguns animais, fez com que estas estivessem interessadas e atentas. Para a leitura desta história, decidimos utilizar o computador, visto que, na minha opinião, é fundamental que o educador diversifique as suas estratégias, para que possa suscitar nas crianças, neste caso, “[...] o desejo de aprender a ler” (Silva, 1997, p. 70).

Relativamente à atividade dos padrões, foi bastante curioso e interessante observar as diferentes estratégias que algumas crianças utilizaram para criar o seu próprio padrão. Um aspeto ainda mais interessante e que vale a pena mencionar, foi quando a educadora estagiária Inês pediu para fazer um padrão de crescimento, em que a criança G.N. decidiu utilizar três cores diferentes (ver anexo 1). Deste modo, penso que é fundamental o educador apresentar um padrão para que as crianças percebam a sua lógica e, posteriormente, propor-lhes a criação de um padrão, pois Silva (1997, p. 74) afirma que, “Apresentar padrões para que as crianças descubram a lógica subjacente ou propor que imaginem padrões, são formas de desenvolver o raciocínio lógico [...]”.

Para a realização desta atividade, decidimos utilizar o flanelógrafo, pois penso que é importante diversificar as estratégias e os materiais, para estimular as crianças, tal como afirma Silva (1997, p. 26), “Cabe, assim, ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança [...]”.

No que diz respeito ao segundo dia, na parte da manhã, a educadora estagiária Inês conversou com as crianças sobre as férias da Páscoa e pude observar que algumas crianças demonstraram interesse, pois quiseram contar o que tinham feito nas férias. Foi através desta conversa pelo facto de a educadora Ana ter perguntado quem já as tinha levado que surgiu a questão das vacinas. Algumas crianças responderam logo que já tinham levado vacinas, outras, contudo, responderam que ainda não tinha levado. Perante esta situação, a educadora estagiária Inês tentou saber mais sobre as vacinas, perguntando ao grupo porque é que os meninos levavam as vacinas e foi bastante curioso ouvir diversas respostas, como, por exemplo, “segurança” ou “para nos deixarem entrar na primária”. Após esta conversa, refleti sobre este assunto e pensei que poderia ser interessante desenvolver a metodologia de trabalho de projeto. No entanto, nessa mesma manhã, surgiu também a questão de caírem os dentes, pois algumas crianças chegaram a mencionar que já não tinham um dente, o que também seria interessante para trabalhar no âmbito da metodologia de trabalho de projeto.

Relativamente à decoração das janelas da sala, penso ter sido importante ouvir, em primeiro lugar, a opinião das crianças sobre o que acontecia na primavera para que, posteriormente, as crianças pudessem decorar as janelas. Assim, a educadora estagiária Inês conversou com as crianças, em grande grupo, e foi bastante interessante ouvir a

opinião de várias crianças. A escolha dos desenhos foi feita pelas crianças, chegando à conclusão de que iriam fazer flores, um sol e andorinhas (pássaros), pois, como referem Silva (1997, p.53), “A participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social”.

Para a realização desta proposta educativa, a educadora estagiária Inês formou grupos de dois, sendo que uma criança agarrava o molde e a outra desenhava-o. Para os colar nas janelas, cada grupo decidiu quem colava e quem retirava o papel branco, visto que os desenhos foram feitos em papel autocolante. Considero fundamental que as crianças trabalhem em equipa, visto que lhes permite terem “[...] oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa em comum” (Silva, 1997, p.35). Deste modo, as crianças podem ajudar-se mutuamente e começam a perceber que têm de partilhar as tarefas.

No que respeita ao terceiro dia, na parte da manhã, penso que este decorreu de forma bastante positiva, visto que as crianças demonstraram interesse em fazer a borboleta, através da técnica de expressão plástica – monotipia. No entanto, pude constatar que quase todas as crianças conseguiram realizar a atividade de forma rápida, o que fez com que a educadora estagiária Inês sentisse a necessidade de alterar a planificação. Como tal, a educadora estagiária Inês começou por realizar a atividade que tinha planeado para a parte da tarde.

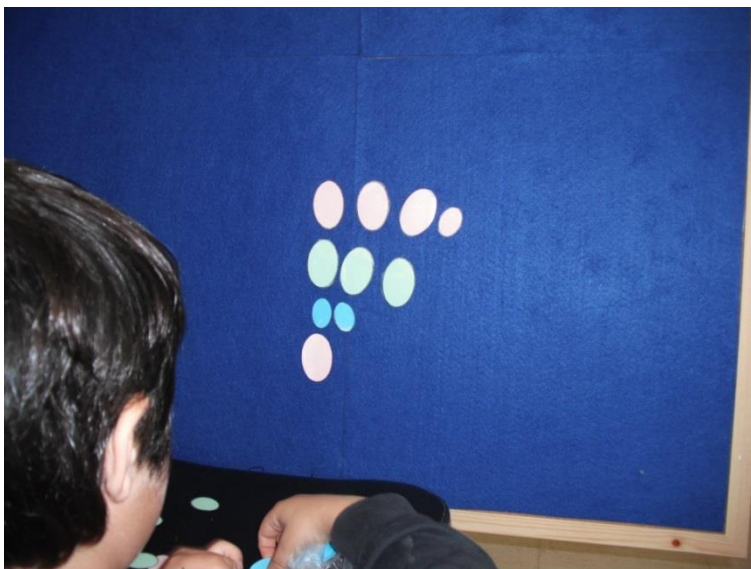
Na parte da tarde, e para que todas as crianças estivessem a trabalhar, a educadora estagiária Inês decidiu que quatro crianças pintavam o painel (papel de cenário), algumas crianças recortavam as borboletas e outras faziam as flores, em papel crepe. Perante esta situação, pude perceber que é importante todas as crianças estarem a trabalhar, embora estejam a realizar trabalhos diferentes, pois é mais difícil fazer uma atividade com as vinte e cinco crianças, ao mesmo tempo. Deste modo, a educadora estagiária Inês conseguiu controlar melhor o grupo, uma vez que todas estavam a trabalhar.

### **Referências Bibliográficas**

Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (M. d. Educação, Ed.) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

**Anexos:**

**Anexo 1:**



**Legenda 9 - Padrão de Crescimento realizado pela criança G.N. no dia 23/03/2015**

## Anexo 26 – Reflexão n.º 11, 18, 19 e 29 de maio de 2015

### Reflexão Individual de Jardim de Infância

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, nesta semana (18 a 20 de maio), desloquei-me ao Jardim de Infância, com o objetivo de sugerir ao grupo de crianças da Sala B algumas propostas educativas, e de colaborar com a minha colega Inês, uma vez que seria ela a intervir.

Em relação à planificação desta semana, a maior parte das propostas educativas foi realizada, exceto a partilha, com o grupo, sobre as estratégias de resolução e a resposta ao problema, visto que não tivemos oportunidade. Pude observar ainda que, de um modo geral, as crianças demonstraram interesse e entusiasmo em participar nas propostas educativas planeadas por nós. Em relação às competências, algumas foram desenvolvidas conforme o previsto e outras foram desenvolvidas com mais dificuldade.

Relativamente à leitura da história “A lagartinha muito comilona”, penso que esta decorreu de forma positiva, visto que as crianças demonstraram interesse em ouvir e participar na história.

Segundo Silva (1997, p. 26),

“Cabe [...] ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente 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 [...]”.

Assim, após a leitura da história e com a utilização do flanelógrafo, a educadora estagiária Inês questionou as crianças sobre o que é que a lagarta tinha comido ao longo da semana e pude observar que as crianças conseguiram responder corretamente, conseguindo associar a imagem e a quantidade do fruto ao dia em que a lagarta o comeu, como é possível ver através da seguinte fotografia:



**Legenda 10 - Esquema do que a lagarta comeu ao longo da semana feito por algumas crianças do grupo no dia 18/05/2015**

Propusemos ainda às crianças a construção de um padrão (lagarta), utilizando os jogos de enfiamento, pois como refere Silva (1997, p. 74), “Apresentar padrões para que as crianças descubram a lógica subjacente ou propor que imaginem padrões, são formas de desenvolver o raciocínio lógico [...]”.

Deste modo, as crianças puderam construir o seu próprio padrão (lagarta) e pude verificar que a maioria das crianças construiu o padrão do tipo ABAB, como é possível ver através das seguintes fotografias:



**Legenda 12 - Construção do padrão pela criança I.S.**



**Legenda 11 - Construção do padrão pela criança A.P.**

Depois de construírem o seu padrão (lagarta), as crianças registaram-no numa folha, pois como afirma Silva (1997, p. 69), “Não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita (e que pode) representar os momentos de um acontecimento”.

Assim, considerámos que seria importante para as crianças construir o seu próprio padrão (lagarta), e registá-lo, posteriormente, numa folha.

Ainda em relação à lagarta, enquanto umas crianças construía o seu padrão, as outras crianças fizeram também uma lagarta, utilizando uma técnica de expressão plástica, a pintura com as mãos. No entanto, as crianças tiveram alguma dificuldade em fazê-lo, pois apesar de saberem que não se podia pintar o polegar, não conseguiram formar uma lagarta. Apesar de a Inês ter explicado e exemplificado como é que se fazia uma parte da lagarta, penso que deveria ter exemplificado toda a lagarta, para que as crianças pudessem observar.

De acordo com Silva (1997, p. 78),

“Importa que o educador proponha situações problemáticas e permita que as crianças encontrem as suas próprias soluções, que as debatam com outra criança, num pequeno grupo, ou mesmo com todo o grupo [...]”.

Assim, esta semana, decidimos propor um desafio ao grupo de crianças em que estas teriam de criar um problema matemático sobre lagartas e, posteriormente resolvê-lo. Como foi a primeira vez que propusemos a criação de um problema, a Inês disse primeiro que um menino chamado Daniel gostava muito de lagartas e que as trazia para casa. A partir desta situação, algumas crianças foram dando ideias e conseguiram, com a ajuda da Inês, criar o problema: “O Daniel tinha dez lagartas dentro de uma caixa e fugiram, escondendo-se pelos esconderijos da casa. O Daniel, ao procurar as lagartas, encontrou seis. Quantas lagartas é que o Daniel não conseguiu encontrar?” Em relação à resolução do problema, individualmente, pude constatar que a maioria das crianças desenhou mais o contexto do problema, do que propriamente a resposta ao problema. Contudo, as crianças conseguiram chegar ao resultado, como é possível ver através das seguintes fotografias:



**Legenda 13 - Resolução do problema pela criança D.C.**



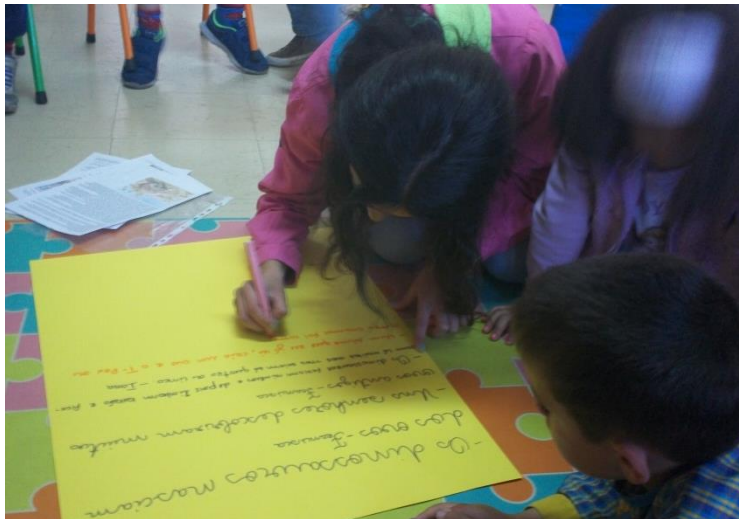
**Legenda 14 - Resolução do problema pela criança F.R.**



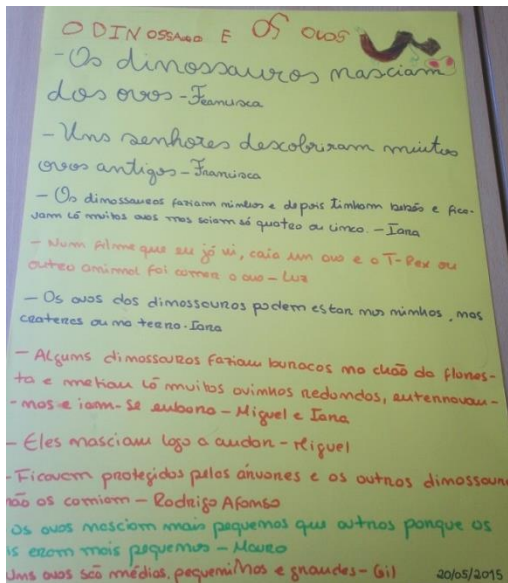
**Legenda 15 - Resolução do problema pela criança G.F.**

No que diz respeito ao jogo do casulo e das borboletas, este decorreu de forma bastante positiva, visto que as crianças estavam interessadas e entusiasmadas para jogar e também pelo facto de ser no exterior. Contudo, inicialmente não estava a decorrer da melhor forma, pois as crianças não estavam a perceber o que tinham de fazer e quando a educadora estagiária Inês dava alguma indicação, como, por exemplo, as borboletas agora ficam à direita dos casulos, algumas crianças ficaram confusas. Assim, e para que se tornasse mais dinâmico e interessante para as crianças, decidimos alterar no momento. Uma criança era os casulos e outras eram as borboletas. O objetivo seria encontrar um casulo que estivesse livre e perdia a criança que não o encontrava. As crianças que foram borboletas tiveram também a oportunidade de ser casulos.

Relativamente ao projeto dos dinossauros, durante a conversa em grande grupo, algumas crianças partilharam com os colegas informações acerca dos ovos dos dinossauros, sendo que duas crianças chegaram a levar vários textos que referiam a questão dos ovos dos dinossauros. A partir destas informações, as duas crianças partilharam-nas com o restante grupo. Após a partilha, a educadora estagiária Inês perguntou às crianças o que é que tinham aprendido, e à medida que elas iam dizendo o que aprenderam, a Inês foi registando essas informações numa cartolina, como é possível ver através da seguinte fotografia:

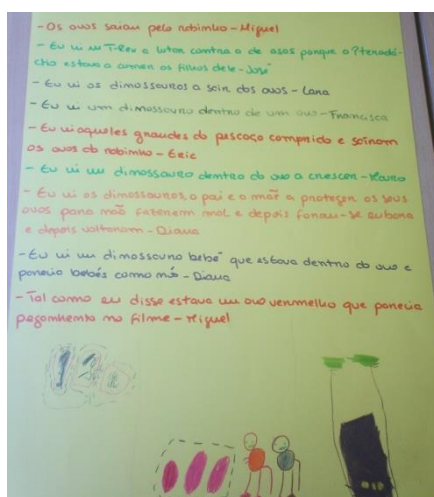


**Legenda 16 - Registo das informações partilhadas por algumas crianças do grupo, escritas pela educadora estagiária Inês no dia 20/05/2015**



**Legenda 17 - Registo das informações partilhadas por algumas crianças do grupo no dia 20/05/2015**

No final do registo, as crianças tiveram oportunidade de visualizar o documentário “O Último Dia dos Dinossauros”, que falava sobre os ovos dos dinossauros e por onde é que os ovos dos dinossauros saiam. Após a visualização do documentário, as crianças partilharam aquilo que viram no vídeo, sendo que a Inês foi registando essa informação numa cartolina, como é possível observar através da seguinte fotografia:



**Legenda 18 - Registo das informações partilhadas por algumas crianças do grupo, após a visualização do documentário, no dia 20/05/2015**

As crianças tiveram ainda oportunidade de dar um título ao cartaz, em grupo, e de uma das crianças o escrever, bem como fazer os desenhos na cartolina sobre os ovos dos dinossauros. Assim, uma das crianças desenhou os dinossauros dentro dos ovos, a outra criança desenhou os ovos, no ninho, e os dinossauros pais a guardá-los e, por último, a outra criança desenhou os ovos enterrados na terra, no meio de uma floresta, como é possível observar na fotografia anterior. As crianças começaram ainda a construir a base, com pacotes de leite, para depois fazer o dinossauro gigante, tal como tinham dito inicialmente. Por último, e uma vez que as crianças deram resposta à questão “De onde vêm os ovos do dinossauro”, estas fizeram ovos de dinossauros, a pares, utilizando como materiais um balão e papel de jornal. De salientar que, as crianças já conseguiram responder a uma das questões que tinham colocado no início do projeto que era “De onde vêm os ovos do dinossauro”. Na próxima semana, as crianças irão partilhar informações acerca da velocidade dos dinossauros, de modo a dar resposta à questão “Quero saber dos dinossauros a ver qual é os mais rápidos”.

Por último, penso que é pertinente refletir acerca desta semana, pois tive oportunidade de observar e vivenciar dois momentos, ambos no exterior, e que considerei uma mais-valia. Um desses momentos foi a observação de uma brincadeira na areia com três crianças da minha sala, em que foi evidente a cooperação entre elas, pois as três crianças estavam a fazer um bolo e cada uma estava responsável por uma tarefa. Através desta observação, procurei refletir acerca da brincadeira, em que, muitas vezes, brincar leva a criança a desenvolver uma série de competências. Como afirma Lira & Rubio (2014, p. 1), “A brincadeira é uma maneira surpreendente de aprendizagem, além de promover a integração entre as crianças”.



**Legenda 19 - Brincadeira, no exterior, com três crianças da Sala B**

Um outro momento foi a minha participação num jogo de futebol, também com algumas crianças da minha sala. Neste jogo, senti que as crianças estavam bastante

felizes por eu brincar com elas e houve até uma criança, na sala de atividades, que me disse que estava muito feliz por eu ter jogado à bola com ela. Após esta situação, questionei-me e pensei que, às vezes, é importante que o educador se envolva nas brincadeiras com as crianças, de modo a poder conhecê-las, conseguindo assim estabelecer uma boa relação.

### **Referências Bibliográficas**

- Lira, N. A., & Rubio, J. d. (2014). A importância do brincar na educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5.
- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (Ministério da Educação) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

## Anexo 27 – Reflexão n.º 7, 20, 21 e 22 de abril de 2015

### **Reflexão Individual de Jardim de Infância**

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, nesta semana (20 a 22 de abril), desloquei-me ao Jardim de Infância, com o objetivo de sugerir ao grupo de crianças da Sala B algumas propostas educativas, e de colaborar com a minha colega Inês, uma vez que seria ela a intervir.

Em relação à planificação desta semana, as propostas educativas foram realizadas, exceto a canção “Vamos lá reciclar”, na quarta-feira, da parte da tarde. Pude ainda observar que, de um modo geral, as crianças demonstraram interesse e entusiasmo em participar nas propostas educativas planeadas por nós.

Uma das propostas educativas desta semana era a elaboração de frases, pronunciadas pelas crianças, acerca da mãe. Deste modo, a educadora estagiária Inês pediu às crianças, em grande grupo, para dizerem o que é que a mãe era para elas e porque é que gostavam dela. Pude observar que nem todas as crianças quiseram participar, mas como afirma Silva (1997), à medida que a criança se vai tornando independente, ela vai aprendendo a tomar as suas próprias decisões. Um dos aspetos que também considero importante referir nesta proposta educativa, foi o facto de as crianças, as que quiseram, terem partilhado as suas ideias e os seus sentimentos (Silva, 1997), de modo a construírem, em conjunto, “um poema”.

Em relação à elaboração do cartão para oferecer à mãe, foi mostrado inicialmente o molde de um cartão e o molde de um coração, de várias cores, em que foi dada oportunidade às crianças de escolherem as cores que queriam para ambos os moldes. Com os moldes, as crianças tiveram de recortar o molde do cartão e picotar o molde do coração. Relativamente a este último aspeto, penso que é importante referir que o educador deve proporcionar à criança diferentes técnicas de expressão plástica, pois como corrobora Silva (1997), o desenho é uma das técnicas de expressão plástica mais frequentes na educação pré-escolar (Silva, 1997), menosprezando, por vezes, outras técnicas de expressão plástica.

Ainda em relação à elaboração do cartão, foi proposto às crianças que reproduzissem as palavras “Dia da Mãe”, na parte da frente do cartão, copiando-as de um pedaço de papel. Constatei que a maioria das crianças conseguiu imitar a escrita, reproduzindo com alguma facilidade as palavras “Dia da Mãe”, como foi o caso da criança J.M., como se observa através da seguinte fotografia:



**Legenda 20 - Reprodução das letras "Dia da Mãe" pela criança J.M.**

Silva (1997, p. 69), afirma que as crianças deverão ter “ a oportunidade de «imitar» a escrita [...]”. Como tal, penso que esta proposta educativa foi uma mais-valia para cada criança do grupo.

Relativamente ao jogo da mímica/animais, penso que este decorreu de forma positiva, pois a maioria das crianças conseguiu fazer os gestos correspondentes de cada animal. No entanto, constatei que algumas crianças tiveram ainda dificuldade em fazer os gestos, tal como aconteceu na semana de 13 a 15 de abril, com o jogo da mímica/profissões. Perante esta dificuldade, considero importante voltar a realizar este tipo de jogos, dando oportunidade às crianças de criar situações de comunicação não-verbal (Silva, 1997), para que possam mimar com maior facilidade e descontração.

No que diz respeito à metodologia de trabalho de projeto, nesta semana, a educadora estagiária Inês leu novamente as frases das crianças sobre aquilo que elas sabiam acerca dos dinossauros e aquilo que queriam saber, colando-as numa cartolina, de modo a finalizar a primeira fase do projeto, a definição do problema (de acordo com Vasconcelos, et al., 2012). As crianças iniciaram também a segunda fase do projeto, planificação e desenvolvimento do trabalho (de acordo com Vasconcelos, et al., 2012), partilhando ideias sobre os locais onde poderiam ir procurar informação.

Em relação à última proposta educativa desta semana e como no dia 22 de abril se celebrava o Dia Internacional da Terra, ambas considerámos pertinente sensibilizar as crianças para a preservação do ambiente e para a importância da reciclagem, como corrobora Silva (1997). Deste modo, a educadora estagiária Inês começou por conversar com as crianças sobre a reciclagem, mostrando imagens de lixo no chão. De seguida, mostrou imagens de alguns objetos e quatro ecopontos, em que cada criança teria de formar um conjunto, ou seja, perante um objeto, a criança teria de colocá-lo no ecoponto correto. Pude verificar que as crianças sabiam que o azul era para o cartão, que o amarelo era para o plástico e que o verde era para o vidro. No entanto, algumas crianças, perante um objeto, não sabiam em que ecoponto é que o colocavam, como é possível observar através das seguintes fotografias:



**Legenda 21 - Formação de um conjunto pela criança L.C.**



**Legenda 22 - Formação de um conjunto pela criança I.S.**

Perante esta situação, pude perceber que algumas crianças não estão habituadas a fazer a reciclagem em casa. Contudo, se não fossem imagens, mas objetos reais, as crianças

poderiam ter maior facilidade, visto que algumas crianças não percebiam qual era o objeto que estava na fotografia.

Por último, penso que é fundamental referir que, durante esta semana, senti que as crianças estavam bastante agitadas, inquietas, chegando a ter, por vezes, comportamentos desrespeitadores pela educadora estagiária Inês. No entanto, a Inês tentou controlar as diversas situações, elevando a voz e mostrando-se mais firme.

### **Referências Bibliográficas**

Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (Ministério da Educação) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).