

Creche e Jardim de Infância – Um Caminho de Descobertas e Aprendizagens

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Filipa Isabel Mendes Cunha Dionísio

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Sónia Cristina Lopes Correia

Leiria, dezembro de 2014

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Às Professoras Orientadoras por toda a disponibilidade, apoio, partilha do saber e pelas muitas reflexões que em conjunto fizemos e que contribuíram para a realização de diversas aprendizagens.

Às crianças com as quais realizei a minha Prática Pedagógica que tanto me ensinaram e que me fizeram apaixonar ainda mais pela profissão de Educador.

Às Educadoras Cooperantes com as quais tive oportunidade de aprender tantas coisas.

Aos meus pais que estiveram sempre lá com um abraço, um carinho, e palavras de alento e coragem.

Um agradecimento especial à minha irmã, minha parceira nesta viagem e na vida, pelos sorrisos, lágrimas, medos e conquistas partilhados. O seu amor incondicional, a paciência e a força foram a chave para esta minha conquista.

Às minhas amigas e companheiras desta aventura que foi o Mestrado pela amizade sincera, pela partilha de experiências, pelas longas conversas, pelos abraços de conforto, e por todas as palavras de ânimo que me fizeram continuar a lutar. Sem vocês este caminho teria sido muito mais difícil de percorrer.

Aos meus amigos pelo carinho, amizade e apoio que sempre me deram apesar dos meus longos períodos de ausência.

RESUMO

Este relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e contempla as aprendizagens feitas no decorrer das duas Práticas de Ensino Supervisionadas realizadas ao longo do ano letivo 2013/2014 no contexto de Creche e no contexto de Jardim de Infância.

Encontra-se organizado em duas partes sendo a primeira referente ao contexto de Creche e a segunda ao contexto de Jardim de Infância. Na primeira Parte, no Capítulo 1 é feita uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas e no Capítulo 2 é apresentado um ensaio investigativo sobre “Interação entre pares em contexto de Creche - o momento do lanche” desenvolvido com duas crianças, numa lógica de investigação qualitativa. Os resultados revelaram que as crianças participantes do estudo interagiram com os seus pares no momento do lanche da tarde maioritariamente através do olhar, de objetos/alimentos e sons/palavras.

A segunda Parte, relativa ao contexto de Jardim de Infância encontra-se, também, dividida em dois capítulos. No Capítulo 3 é apresentada uma reflexão sobre o meu percurso de aprendizagens e no Capítulo 4 é apresentado o projeto intitulado “As Aranhas” desenvolvido segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto com as crianças deste contexto. Com este projeto as crianças tiveram oportunidade de conhecer as características das aranhas, de perceber que as aranhas são importantes para o Homem e de cooperar umas com as outras.

Palavras-chave

Aprendizagens, Crianças, Educador, Interações entre pares, Metodologia de Trabalho de Projeto, Prática Pedagógica

ABSTRACT

This Report comes under the PreSchool Education Master and contemplates the learning made during the two teaching practices held throughout the school year 2013/2014 in the Nursery context and Kindergarten context.

It's organized in two parts. The first part refers to the Nursery context and the second part refers to the Kindergarten context. The first Part, in Chapter 1 have a reflection about my learning achieved and in Chapter 2 have an investigation was done with two children about "Peer interactions in the snack time" developed with a qualitative methodology. The results showed that the study participants interacted with their peers in the snack time mostly through the eyes, objects/food and sounds/words.

The second part referring to the Kindergarten context is also divided into two chapters. The Chapter 3 have a reflection about my journey of learning and the Chapter 4 have a project named "The spiders" developed according to the Project Work Methodology with children of this context. With this project the children had the opportunity to know the characteristics of spiders, to realize that spiders are important to human being and to cooperate with each other.

Keywords

Children, Educator, Learning, Peer interactions, Project Work Methodology, Teaching Practices

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE GERAL	v
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ÍNDICE DE QUADROS	xii
SIGLAS	xiii
INTRODUÇÃO GERAL	1
1ª PARTE – EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE CRECHE	3
INTRODUÇÃO	3
CAPÍTULO 1. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE	5
1.1. CONTEXTO DE CRECHE.....	5
1.2. CARACTERÍSTICAS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM 1/2 ANOS	6
1.3. APRENDIZAGENS QUE REALIZEI NESTE CONTEXTO	8
1.3.1. Planificação de experiências educativas e das rotinas em contexto de Creche.....	9
1.3.2. A importância das interações.....	11
1.3.3. Organização do grupo de crianças	13
1.3.4. Documentação pedagógica	15
1.4. EM JEITO DE SÍNTESE	19
CAPÍTULO 2. INTERAÇÕES ENTRE PARES EM CONTEXTO DE CRECHE – O MOMENTO DO LANCHE.....	21
2.1. PROBLEMÁTICA.....	21
2.1.1. Questão de partida e objetivos.....	21
2.2. AS REFEIÇÕES COMO MOMENTO DA ROTINA DIÁRIA E DE INTERAÇÕES EM CONTEXTO DE CRECHE	22
2.2.1. As refeições na rotina diária	22

2.2.2. Interações entre pares	24
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	26
2.3.1. Contexto da investigação	27
2.3.2. Participantes	28
2.3.3. Instrumentos de recolha e análise de dados	29
2.3.4. Procedimentos	30
2.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	32
CONCLUSÃO DA 1ª PARTE – EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE CRECHE.	43
2ª PARTE – EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA	45
INTRODUÇÃO	45
CAPÍTULO 3. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA.....	47
3.1. CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA.....	47
3.2. CARATERÍSTICAS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DOS 3 AOS 6 ANOS	48
3.3. APRENDIZAGENS QUE REALIZEI NESTE CONTEXTO	51
3.3.1. O desafio de planificar com as crianças	51
3.3.2. A importância de planificar a organização do grupo e o tempo das várias experiências educativas.....	53
3.3.3. As potencialidades do espaço exterior	56
3.3.4. Documentação pedagógica	59
3.3.5. Envolvimento das famílias e da comunidade no processo educativo das crianças	64
3.4. EM JEITO DE SÍNTESE	67
CAPÍTULO 4. PROJETO “AS ARANHAS”	69
4.1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	69
4.2. O DESPOLETAR DO PROJETO	71
4.3. FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	74
4.4. FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO E FASE III – EXECUÇÃO	78
4.5. FASE IV - DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO	83

4.6. APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS.....	87
4.7. REFLEXÕES FINAIS SOBRE O PROJETO.....	92
CONCLUSÃO DA 2ª PARTE – EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA	93
CONCLUSÃO FINAL.....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXOS.....	1
Anexo 1 – Reflexão 2 da Prática Pedagógica em Creche.....	2
Anexo 2 – Planificação 11 da Prática Pedagógica em Creche.....	5
Anexo 3 – Planificação 10 da Prática Pedagógica em Creche.....	8
Anexo 4 – Reflexão 10 da Prática Pedagógica em Creche.....	14
Anexo 5 – Reflexão 7 da Prática Pedagógica em Creche.....	15
Anexo 6 – Diário de Campo	17
Anexo 7- Pedido de autorização de recolha fotográfica	36
Anexo 8 – Análise de Conteúdo das observações realizadas	37
Anexo 9 – Reflexão 10 da Prática Pedagógica em Jardim de Infância	50
Anexo 10 – Planificação 7 da Prática Pedagógica em Jardim de Infância	52
Anexo 11 – Planificação 9 da Prática Pedagógica em Jardim de Infância	59
Anexo 12 – Planificação 11 da Prática Pedagógica em Jardim de Infância	65
Anexo 13- Pedido de colaboração das famílias	69

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 – Crianças a explorar o chapéu-de-chuva	9
Fig. 2 – Criança a explorar o borrifador de água.....	9
Fig. 3 – Interação entre pares.....	12
Fig. 4 – Interação entre uma criança, um adulto e um material	12
Fig. 5 – Interação entre uma criança e um material.....	12
Fig. 6 – Experiência educativa onde as crianças se encontram organizadas em grande grupo.....	14
Fig. 7 – Experiência educativa realizada individualmente pelas crianças.....	14
Fig. 8 – Experiência educativa realizada com duas crianças em simultâneo	14
Fig. 9 – Documentação pedagógica da experiência educativa “Explorar o ritmo ao som da flauta de Bisel”.....	16
Fig. 10 – Documentação pedagógica da experiência educativa “Estória - <i>A nuvem que trouxe a chuva</i> ” e “Pintura do chapéu-de-chuva”	16
Fig. 11 – Registo descritivo da Ana – dia 11-10-2013.....	18
Fig. 12 – Registo descritivo de uma observação e respetiva interpretação	18
Fig. 13 – Acesso interior do refeitório à sala de atividades.....	27
Fig. 14 – Mesas dispostas em L junto a duas paredes do refeitório	27
Fig. 15 – Mesa redonda disposta no centro do refeitório	27
Fig. 16 – Mesas do refeitório comum da Instituição destinadas às crianças do meu grupo	28
Fig. 17 – Sérgio a olhar para a Ana	35
Fig. 18 – Ana a olhar para o Sérgio.....	35
Fig. 19 – Sérgio a olhar para a Ana	35
Fig. 20 – Sérgio a olhar para a Laura	36
Fig. 21 – Sérgio a olhar para a Ana	36
Fig. 22 – Sérgio a olhar para a Ana e a rir-se	36
Fig. 23 – Ana a olhar para a Laura e a vocalizar "lala"	36
Fig. 24 – Sérgio a olhar para a Laura e a tentar tirar-lhe o gancho do cabelo.....	37
Fig. 25 – Ana a olhar para o Sérgio e a sacudir o pão com a mão	37
Fig. 26 – Sérgio a tentar por a mão na taça	37
Fig. 27 – Ana a tentar tirar a colher ao Sérgio.....	38
Fig. 28 – Ana a dar colheres com papa à boca do Sérgio.....	38
Fig. 29 – Sérgio a tirar a colher da mão da Ana	38
Fig. 30 – Sérgio a imitar a Ana e o Nuno bebendo água ao mesmo que eles.....	39
Fig. 31 – Sérgio a imitar a Ana e o Nuno pousando o copo na mesa ao mesmo que eles	39
Fig. 32 – Sérgio a imitar a Ana e o Nuno erguendo as mãos	39
Fig. 33 – Ana a estender o braço por trás da Laura.....	39
Fig. 34 – Ana a estender o braço em frente à Laura e o Sérgio a tentar alcançá-lo com o seu braço.....	39
Fig. 35 – Sérgio a observar o que está a acontecer à sua volta.....	40

Fig. 36 – Crianças a jogarem ao jogo “Desembaraça a teia”	56
Fig. 37 – Crianças a jogarem ao jogo “Eu sou uma aranha”	56
Fig. 38 – Jogo das sensações	57
Fig. 39 – Jogo das sacas	57
Fig. 40 – Jogo da bola no balde	57
Fig. 41 – Registo de uma observação da M (4 anos) no dia 06-05-2014 no recreio	59
Fig. 42 – Excerto da planificação 11 com a coluna da "Recolha de dados para avaliação"	61
Fig. 43 – Registo de observações relativas à área do conhecimento do mundo da criança R (4 anos) nos dias 06-05-2014 e 26-05-2014 e respetiva reflexão.	62
Fig. 44 – Primeiro registo elaborado com as crianças sobre as sementes que tínhamos colocado em algodão humedecido dentro de copos de vidro	63
Fig. 45 – Registo elaborado com as crianças sobre a obtenção de novas cores através da mistura de guaches com cores primárias	63
Fig. 46 – Registos elaborados com as crianças relativos às suas descobertas sobre as aranhas	64
Fig. 47 – Registos elaborados com as crianças relativos às suas descobertas sobre as aranhas	64
Fig. 48 – Crianças a observarem os senhores a cavar a terra	65
Fig. 49 – Crianças a apanhar folhas.....	65
Fig. 50 – Criança a colocar uma planta na terra	65
Fig. 51 – Criança a regar a horta	65
Fig. 52 – Famílias das crianças na visita à sala de atividades onde estava a exposição da história e dos trabalhos das crianças alusivos ao projeto "As Aranhas"	66
Fig. 53 – Famílias das crianças na visita à sala de atividades onde estava a exposição da história e dos trabalhos das crianças alusivos ao projeto "As Aranhas"	66
Fig. 54 – Teia de aranha encontrada na hera junto à horta.....	72
Fig. 55 – Criança a fazer desenhos alusivos às perguntas no papel de cenário onde foram registadas as perguntas	75
Fig. 56 – Papel de cenário onde foram registadas as perguntas exposto num placard da sala.....	75
Fig. 57 – Momento da categorização das perguntas realizado em grande grupo.....	76
Fig. 58 – Crianças a registar em papel de cenário os conjuntos nos quais categorizaram as perguntas	76
Fig. 59 – Desenho da criança D (6 anos) sobre as suas conceções iniciais sobre as aranhas e seu comentário acerca do mesmo	78
Fig. 60 – Desenho da criança J (6 anos) sobre as suas conceções iniciais sobre as aranhas e seu comentário acerca do mesmo	78
Fig. 61 – Livros e outros documentos trazidos pelas crianças para o JI.....	79
Fig. 62 – Coleção de insetos e aranhas embalsamados levada por uma criança para o JI	79
Fig. 63 – Crianças a fazer pesquisas nos livros	79
Fig. 64 – Crianças a fazer pesquisas nos livros	79
Fig. 65 – Crianças a observar aranhas no espaço exterior.....	80

Fig. 66 – Criança a observar aranhas com uma lupa no espaço exterior.....	80
Fig. 67 – Criança a registar uma descoberta numa cartolina.....	80
Fig. 68 – Crianças a partilhar uma descoberta em grande grupo	80
Fig. 69 – Crianças a partilhar uma descoberta em grande grupo	80
Fig. 70 – Crianças a jogar ao jogo “Desembaraça a teia”	81
Fig. 71 – Crianças a jogar ao jogo “Eu sou uma aranha”	81
Fig. 72 – Crianças a jogar ao jogo “A teia pegajosa”	81
Fig. 73 – Momento em que o fantoche aranha chegou à sala Teia do fantoche aranha construída no teto da sala.....	82
Fig. 74 – Teia do fantoche aranha construída no teto da sala.....	82
Fig. 75 – Crianças a elaborar a tela onde iam ficar expostas as fotografias	82
Fig. 76 – Criança a elaborar um inseto para colocar na teia do fantoche aranha	82
Fig. 77 – História “A Aranha que tinha poderes mágicos” elaborada pelas crianças	82
Fig. 78 – Criança a fazer uma pintura na área da pintura Pintura realizada por uma criança com uma aranha e uma teia.....	82
Fig. 79 – Pintura realizada por uma criança com uma aranha e uma teia	82
Fig. 80 – Crianças a fazer uma dramatização com o fantoche aranha e outros fantoches	83
Fig. 81 – Crianças a apresentar uma dramatização com fantoches aos colegas da sala .	83
Fig. 82 – Criança a elaborar o convite.....	84
Fig. 83 – Convites elaborados pelas crianças para os seus familiares.....	84
Fig. 84 – Cartolinas onde as crianças registaram as suas descobertas	84
Fig. 85 – Livro elaborado pelas crianças contendo as cartolinas onde foram registadas as suas descobertas ao longo do projeto	84
Fig. 86 – Crianças a assistir à dramatização com fantoches da história “A Aranha que tinha poderes mágicos”.....	85
Fig. 87 – Mesa com um bilhete de boas vindas e com bolinhos confeccionados pelas crianças	85
Fig. 88 – Papel de cenário com as questões do projeto	86
Fig. 89 – Livros que as crianças levaram para o JI	86
Fig. 90 – Coleção de insetos e aranhas embalsamados que uma criança levou para o JI86	
Fig. 91 – Exposição das fotografias que as crianças tiraram no espaço exterior do JI... 86	
Fig. 92 – Exposição das pinturas realizadas pelas crianças.....	86
Fig. 93 – Fantocheiro e a história “A Aranha que tinha poderes mágicos” elaborada pelas crianças.....	86
Fig. 94 – Livro elaborado pelas crianças com as suas descobertas e livro de honra.....	86
Fig. 95 – Familiares a ver o vídeo com a história do projeto	86
Fig. 96 – Familiares de visita à sala onde estava a ser feita a divulgação do projeto.....	87
Fig. 97 – Familiares de visita à sala onde estava a ser feita a divulgação do projeto.....	87
Fig. 98 – Crianças a cooperar na elaboração da tela onde iam ser expostas as fotografias	88
Fig. 99 – Crianças a partilhar as suas descobertas em grande grupo.....	88
Fig. 100 – Crianças a jogar ao jogo "Teia pegajosa"	88
Fig. 101 – Criança a manipular o pincel na elaboração de um “inseto”.....	88

Fig. 102 – Crianças a dramatizar uma história com fantoches	89
Fig. 103 – Crianças a jogar ao jogo “Eu sou uma aranha”	89
Fig. 104 – Pintura elaborada por uma criança	89
Fig. 105 – “Aranha” elaborada por uma criança com diversos materiais	89
Fig. 106 – Criança a elaborar o convite	89
Fig. 107 – Palavra "ARANHA" escrita por uma criança numa das suas pinturas	90
Fig. 108 – História “A Aranha que tinha poderes mágicos” elaborada pelas crianças ..	90
Fig. 109 – Categorização das questões realizada em grande grupo	90
Fig. 110 – Pintura de uma aranha em que a criança D (6 anos) desenhou o número 8 pois disse que era o número de patas das aranhas	91
Fig. 111 – Desenho da criança D (6 anos) que representa uma aranha a injetar veneno numa ratazana	91
Fig. 112 – Desenho da criança Rf (6 anos) em que esta referiu que a aranha que desenhou demorou uma hora a fazer a sua teia e que a teia saiu do seu abdómen.....	91
Fig. 113 – Desenho da criança J (6 anos) em que esta desenhou aranhas nadadoras referindo que estas tinham quelíceras para injetar o veneno	91
Fig. 114 – Desenho da criança B (5 anos) em que esta desenhou uma aranha camuflada numa flor para os insetos não a verem e deste modo os apanhar	91
Fig. 115 – Desenho da criança Mt, (5 anos) em que desenhou 3 aranhas com 2, 6 e 8 olhos, respetivamente	91

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Observações realizadas nos diferentes dias de recolha de dados	31
Quadro 2 - Subcategorias de análise e seu significado.....	32
Quadro 3 – Tipos de interações que o Sérgio estabeleceu com os seus pares nas diferentes observações no refeitório A e B.....	33
Quadro 4 - Tipos de interações que a Ana estabeleceu com os seus pares nas diferentes observações no refeitório A e B	34
Quadro 5 – Conceções iniciais das crianças acerca das aranhas	74
Quadro 6 - Questões do projeto organizadas em três conjuntos.....	76
Quadro 7 - Hipóteses de respostas levantadas pelas crianças a algumas questões do projeto.....	77
Quadro 8 - Respostas das crianças à pergunta “Onde podemos encontrar as respostas às nossas perguntas?”.....	78
Quadro 9 - Respostas das crianças às perguntas “O que fizemos?” e “O que gostaram mais de fazer?”	83
Quadro 10 - Aprendizagens realizadas pelas crianças ao longo do projeto	88

SIGLAS

PES – Prática de Ensino Supervisionada

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

JI – Jardim de Infância

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO GERAL

Este relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, no ano letivo 2013/2014 e revela o meu percurso de aprendizagens ao longo das duas Práticas de Ensino Supervisionadas (PES), uma em contexto de Creche e outra em contexto de Jardim de Infância.

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

A primeira parte está dividida em dois capítulos. O Capítulo 1 revela a reflexão sobre a PES em contexto de Creche, evidenciando as minhas aprendizagens sobre várias dimensões pedagógicas. O Capítulo 2 apresenta o ensaio investigativo realizado com duas crianças sobre “Interações entre pares em contexto de Creche - o momento do lanche”.

A segunda parte do relatório revela a minha experiência em contexto de Jardim de Infância e encontra-se, igualmente, dividida em dois capítulos. O Capítulo 3 apresenta uma reflexão sobre a PES evidenciando o meu percurso de descobertas e o Capítulo 4 conta a história do projeto “As Aranhas” desenvolvido com as crianças com as quais realizei esta PES segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto.

Este relatório é, assim, o culminar do meu percurso enquanto mestranda e nele estão compiladas as aprendizagens que fiz ao longo deste ano letivo e que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

1ª PARTE – EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE CRECHE

INTRODUÇÃO

A 1ª Parte deste Relatório de Prática de Ensino Supervisionada refere-se ao meu percurso de aprendizagem em contexto de Creche e encontra-se dividida em dois capítulos. O Capítulo 1 diz respeito à dimensão reflexiva sobre a PES em contexto de Creche (1º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar) e o Capítulo 2 refere-se ao ensaio investigativo realizado neste contexto.

A dimensão reflexiva abordada no Capítulo 1 dá conta do meu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional a partir das aprendizagens que realizei em contexto de Creche e que contribuíram para a minha formação enquanto futura Educadora de Infância.

O ensaio investigativo apresentado no Capítulo 2 subjacente à temática Interações entre pares é referente a um estudo que realizei com duas crianças da minha PES acerca das interações que ocorriam entre estas e os seus pares no momento do lanche da tarde.

CAPÍTULO 1. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

A minha PES em contexto de Creche decorreu na sala das crianças de 1 ano da Creche de uma Instituição de Ensino Particular, situada na Freguesia de Marrazes, pertencente ao Concelho de Leiria. Esta instituição era composta pela valência de Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL). A PES neste contexto decorreu 3 dias por semana durante 15 semanas e a sala onde estive tinha um grupo de 15 crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 25 meses.

Com o início desta PES levava comigo algumas expectativas e, também, algumas ansiedades e inseguranças pois nunca tinha trabalhado com crianças destas idades. Tinha a expectativa de compreender as características de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças desta faixa etária (1/2 anos), perceber o que era a Creche, descobrir quais as competências essenciais de um Educador de Infância que trabalha neste contexto e saber que tipo de trabalho se pode desenvolver com crianças destas idades. Para além disso, ansiava conhecer o grupo de crianças, as suas rotinas e criar uma relação de empatia e afetividade com elas. As minhas inseguranças, por sua vez, prendiam-se com o desafio de conseguir perceber e interpretar alguns sinais das crianças, ir ao encontro das suas necessidades e interesses, perceber e documentar o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e conseguir respeitar o ritmo e a individualidade de cada uma delas.

Ao longo desta reflexão irei aprofundar essas dimensões pedagógicas que no início faziam parte das minhas expectativas e inseguranças. Começarei, primeiramente, por caracterizar o contexto de Creche e fazer referência às características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com 1/2 anos abordando, posteriormente, as aprendizagens que realizei neste contexto relativas à planificação de experiências educativas e das rotinas, às interações, à organização do grupo de crianças e à documentação pedagógica.

1.1. CONTEXTO DE CRECHE

Perante as minhas curiosidades a respeito do contexto de Creche, fui aprendendo ao longo das diferentes semanas que este é um serviço destinado a crianças dos 0 aos 3 anos onde as crianças têm oportunidade de se desenvolver integralmente, aprender, socializar e onde

lhes são prestados cuidados básicos (alimentação, higiene, afeto). É um serviço que colabora com as famílias no processo de educação dos seus educandos e que deve assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança (Portaria n.º262/2011, de 31 de Agosto). Torna-se, por isso, importante que neste contexto haja comunicação entre o educador e a famílias das crianças e que se estabeleça uma relação de respeito e confiança mútua para que se verifique uma troca recíproca de informações sobre o desenvolvimento das crianças, os seus sentimentos, preferências, interesses e capacidades. Nesta relação, os diferentes intervenientes (crianças, famílias, educador) assumem um papel de relevo, aprendendo uns com os outros. As famílias tornam-se confiantes no desempenho do seu papel, o educador conhece as crianças e, deste modo, as crianças recebem, de ambas as partes, cuidados de qualidade (Post & Hohmann, 2007).

A minha PES realizada neste contexto decorreu numa instituição de ensino particular na sala das crianças de 1 ano onde havia crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 25 meses. O grupo era constituído por 15 crianças, a educadora e a auxiliar de ação educativa. A sala encontrava-se dividida em três partes: a sala de atividades, o fraldário e o refeitório. As crianças e as famílias eram recebidas, no início do dia, na sala de atividades pela educadora e eram entregues aos seus familiares quando estes iam buscar pela educadora ou pela auxiliar de ação educativa. Durante o dia as crianças vivenciavam os vários momentos da rotina onde tinham oportunidade de realizar diversas aprendizagens (acolhimento, lanche da manhã, experiências educativas orientadas, higiene, almoço, sesta, lanche da tarde, momentos de brincadeira livre).

1.2. CARATERÍSTICAS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM 1/2 ANOS

Tendo em conta que as crianças com as quais realizei a minha PES tinham 1/2 anos tive necessidade de procurar informações sobre as características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças desta faixa etária.

Segundo Piaget (Delmine & Vermeulen, 2001), o meu grupo de crianças encontrava-se, a nível cognitivo, no estágio de desenvolvimento sensório-motor (0-2 anos) em que as crianças usam essencialmente os sentidos e o movimento para se apropriarem do mundo.

Segundo Post e Hohmann (2007, p.23), “sensório refere-se ao modo como os bebês e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos; motor refere-se ao modo como aprendem através da acção física”. Portanto, nesta idade as crianças aprendem fazendo e explorando seja pessoas, objetos e/ou espaços utilizando as ferramentas que têm ao seu alcance: os seus olhos, boca, nariz, ouvidos, mãos e pés (Post & Hohmann, 2007; Piaget & Inhelder, 1997). Nesta faixa etária as crianças utilizam estratégias de resolução de problemas por tentativa e erro orientando as suas ações para objetivos (Delmine & Vermeulen, 2001).

Relativamente à linguagem, por volta do 1 ano, as crianças usam “palavras-frase” em que palavras isoladas têm significado de frases completas. Nesta fase, estas compreendem mais do que aquilo que conseguem dizer (compreendem, por exemplo, pedidos e ordens simples dos adultos). Nesta idade, as palavras que pronunciam ainda não representam um objeto com o sentido que lhe atribuímos mas sim a situação em que esta tomou contacto com ele. Só mais tarde, por volta dos 2 anos, é que as crianças começam a construir frases de duas ou três palavras e a conseguir fazer combinações de ideias entre palavra e sentido, independentemente da utilização de estímulos visuais. Neste momento já revelam usar as palavras no mesmo sentido que os adultos, mas apenas para as palavras que designam objetos e não conceitos abstratos (Diekmeyer, 1998a; Diekmeyer, 1998b).

A nível motor, as crianças com 1 ano já se conseguem manter de pé sem se apoiarem em nenhum objeto e dar alguns passos segurando-se com as mãos. Quando começam a dar passos sozinhas abrem os braços para manterem o equilíbrio e colocam os pés virados para fora. Com esta idade as crianças conseguem também empilhar cubos e usar as duas mãos ao mesmo tempo para funções distintas. Aos 2 anos as crianças já conseguem caminhar com um passo ritmado e harmonioso, subir escadas alternando os pés, correr e saltar. A coordenação óculo-manual torna-se (mais) precisa, conseguindo manusear (mais) agilmente os objetos (Diekmeyer, 1998b; Kelly, 1997).

No domínio social, as crianças com 1/2 anos estão a aprender a relacionar-se com outros adultos e crianças com quem vão partilhar vivências e aprender a viver em sociedade. Estas gostam de observar os outros e de os imitar. São, por norma, ciumentas, disputando, muitas vezes, a atenção dos adultos e objetos com as outras crianças (Delmine & Vermeulen, 2001).

Através da pesquisa destas informações acerca das características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças desta faixa etária e com o decorrer das semanas e do contacto com o meu grupo de crianças fui mudando a visão que tinha sobre as crianças pequenas. Inicialmente, eu imaginava que as crianças de 1/2 anos eram seres passivos, pouco despertos para a sua realidade envolvente e que pouco precisavam de ser estimuladas, bastando apenas suprir-lhes as suas necessidades básicas de alimentação, higiene, sono e afeto. Contudo, ao longo do tempo, fui descobrindo que estas já possuem diversas capacidades e competências como evidenciei na minha Reflexão 2:

(...) através das várias experiências que tenho tido ao longo da prática pedagógica tenho vindo a mudar a minha conceção da criança pequena (1-2 anos) como um ser indefeso e passivo perante o mundo que a rodeia. Percebi que as crianças com 1-2 anos, já expressam as suas vontades e necessidades, sabem aquilo que querem e recorrem a vários mecanismos para o conseguirem obter (como gestos e sons). (Reflexão 2, Anexo 1, p.3)

Esta minha ideia é corroborada por Post e Hohmann (2007, p.11) quando dizem que as crianças pequenas:

Escolhem objectos e pessoas para brincar e explorar, iniciam acções que os interessam particularmente, e respondem a vários acontecimentos que ocorrem no seu mundo. Através da combinação única de gestos, expressões faciais, barulhos e (casualmente) palavras, comunicam os seus sentimentos e ideias.

Todavia, um aspeto que aprendi ao trabalhar neste contexto e que devo valorizar enquanto futura educadora é que cada criança é única e que apesar de terem idades muito aproximadas cada uma apresenta um ritmo de desenvolvimento diferente, tem necessidades diferentes, sabe coisas diferentes e expressa-se de maneiras diferentes (Gesell, 2000). Por este motivo, o educador deve conhecer muito bem as características de cada uma das crianças que tem na sua sala para poder ajustar a rotina e as suas ações a cada uma delas, tentando responder aos seus interesses e necessidades e fazendo com que estas se sintam seguras e confiantes para realizarem diversas aprendizagens (Post & Hohmann, 2007).

1.3. APRENDIZAGENS QUE REALIZEI NESTE CONTEXTO

Neste ponto, irei apresentar o que aprendi neste contexto sobre a planificação de experiências educativas e das rotinas, as interações que as crianças estabelecem, a organização do grupo de crianças e a documentação pedagógica.

1.3.1. Planificação de experiências educativas e das rotinas em contexto de Creche

Nesta faixa etária (1/2 anos) as interações e os movimentos são meios privilegiados pelas crianças para se apropriarem do mundo que as rodeia e fazerem descobertas (Post & Hohmann, 2007). As experiências sensoriais tornam-se, assim, muito importantes já que um estímulo (quer seja um objeto, facto ou situação) desencadeia nas crianças certas sensações que as impelem à ação física ou mental - a agir ou a pensar. Deste modo, as sensações e as perceções que as crianças vão vivenciando são muito importantes para o seu desenvolvimento (Borràs, 2002).

Partindo deste conhecimento teórico e do conhecimento das características das crianças do nosso grupo, eu e a minha colega, planificámos experiências educativas ao longo da nossa PES que privilegiaram os cinco sentidos e o movimento. A planificação das experiências educativas era feita na “voz” das crianças pois dessa forma, para mim e para a minha colega, tornava-se mais fácil perceber qual o papel que as crianças iam assumir nas experiências educativas por nós propostas. As propostas de experiências educativas da Planificação 11 e as Figuras 1 e 2 são exemplo de experiências educativas que propusemos às crianças e que privilegiavam os cinco sentidos e o movimento:

(...) Durante a estória nós [crianças] conseguimos sentir o vento (simulado com uma ventoinha) e a água nos nossos rostos (borrifador) e ouvir o barulho da chuva (som gravado). Quando a estória termina nós vamos explorar o chapéu-de-chuva que a Filipa usou na dramatização e podemos ir para perto da ventoinha sentir o ar e para junto do rádio ouvir o som da chuva. (Planificação 11, Anexo 2, p.6)

Depois ela pergunta-nos se queremos ouvir o som que a chuva faz e tira da caixa um pau-de-chuva... a Cátia chama-nos para ouvirmos o som da chuva, explorarmos o pau-de-chuva... (Planificação 11, Anexo 2, p.7)



Fig. 1 - Crianças a explorar o chapéu-de-chuva



Fig. 2 - Criança a explorar o borrifador de água

Nestas experiências educativas as crianças tiveram oportunidade de experimentar várias sensações através do uso dos sentidos e do movimento (sentir o ar e a água no rosto, ouvir o barulho da chuva, tocar, ver e ouvir o pau-de-chuva, tocar e ver o chapéu-de-chuva, o borrifador).

Relativamente às experiências educativas em contexto de Creche compreendi, também, que estas não ocorrem apenas uma ou duas vezes por dia e num horário rígido. As experiências educativas são todas as interações que o educador proporciona às crianças e que têm por detrás uma intencionalidade educativa e, por isso, podem ocorrer quando o educador quiser e em vários momentos do dia. Momentos da rotina diária como o da higiene, da alimentação, do acordar da sesta podem ser momentos potenciadores de diversas aprendizagens desde que o educador esteja desperto para este facto. As rotinas em contexto de Creche são momentos que são definidos pelo educador e que se sucedem uns aos outros de forma organizada ao longo do dia podendo fazer-se em diferentes espaços (refeitório, sala de atividades, fraldário). Esta sucessão espaço-temporal dos acontecimentos permite que as crianças conheçam a estrutura do seu dia e que saibam o que vai acontecer em cada momento (Zabalza, 1998). As rotinas neste contexto são, por isso, muito importantes pois dão segurança e autonomia às crianças para que estas vivam o seu dia de forma tranquila e estejam disponíveis para explorar o que as rodeia. Contudo, embora as rotinas sejam mais ou menos previsíveis, estas não devem ser vistas pelo educador como algo rígido que deve ser cumprido impreterivelmente mas sim, como algo flexível que vá ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças nos diferentes momentos do dia (Post & Hohmann, 2007). Na minha prática esta flexibilidade da rotina verificou-se em vários momentos. A título de exemplo destaco uma situação que ocorria à hora do almoço em que duas crianças do grupo tinham, por vezes, necessidade de dormir antes da refeição. Então nós (adultos) proporcionávamos um momento de sesta antes do almoço a essas crianças nos dias em que estas demonstravam essa necessidade.

Tendo em conta que as rotinas, por serem previsíveis, dão confiança e segurança às crianças para estas explorarem e aprenderem percebi que os diferentes momentos da rotina podem, também, ser aproveitados pelo educador para gerar aprendizagens às crianças e, por isso, devem ser igualmente pensados e planificados por este. Foi, assim, a partir desta descoberta que desde a planificação 3 eu e a minha colega passámos a incluir as rotinas nas nossas planificações dando relevância a estes momentos vividos diariamente pelas crianças na Creche. Passámos a planificar estes momentos porque os

entendemos como momentos potenciadores de aprendizagens e fomos introduzindo alterações tendo em conta novas descobertas de ações que podíamos implementar com as crianças. Na planificação das rotinas eu e a minha colega prevíamos um conjunto de interações que podíamos proporcionar às crianças levando-as a viver momentos de aprendizagem. Por exemplo, na Planificação 10 esta intencionalidade é bem notória:

(...) a Cátia e a Filipa também sorriem, falam, cantam e brincam connosco e quando nos estão a mudar a fralda incentivam-nos a comunicar (onde estão as mãos, os pés, a cabeça, como é que faz o cão, onde está a “Maria”). (Planificação 10, Anexo 3, p.10)

A Filipa/Cátia perguntam-nos onde estão os nossos sapatos, nós procuramo-los debaixo da cama e tentamos calçá-los sozinhos. Quando estamos calçados sentamo-nos no tapete e a Cátia/Filipa colocam-nos os babetes e incentivam-nos a meter a mão na cabeça, o dedo no olho, a mão na orelha enquanto esperamos que todos os meninos que estão acordados estejam calçados para depois irmos para o refeitório. (Planificação 10, Anexo 3, p.11)

Mas para além de algumas ações terem sido planificadas, outras iam surgindo de forma espontânea em vários momentos do dia onde, também, pude intervir no sentido de proporcionar às crianças ambientes ricos e potenciadores de desenvolvimento e aprendizagens nos vários domínios de desenvolvimento pois tal como referi na minha Reflexão 10:

O Educador pode e deve aproveitar situações simples, do dia-a-dia da creche, vividas pelas crianças, para lhes proporcionar novas aprendizagens.

Gestos simples como deixar a criança pegar na escova do cabelo que se encontra no fraldário enquanto o educador lhe está a mudar a fralda pode ser um momento potenciador de aprendizagens. Através desta ação da criança o educador pode deixar que esta explore o objeto, dizer-lhe qual o seu nome, explicar-lhe para que serve, exemplificando, e encorajar a criança a imitá-lo. Com esta atitude e sem que a criança se aperceba o educador pode ajudar a criança a enriquecer o seu léxico, a conhecer um novo objeto, a perceber as suas potencialidades e a sua funcionalidade. (Reflexão 10, Anexo 4, p.14)

Enquanto futura educadora pretendo, assim, continuar a valorizar e aproveitar diversos momentos do dia para proporcionar às crianças diversas interações que lhes possibilitem o seu desenvolvimento e aprendizagem.

1.3.2. A importância das interações

A descoberta anterior levou-me também a refletir ao longo da minha PES acerca das interações que as crianças pequenas estabelecem quer com o educador, com os seus pares ou com diversos objetos/materiais.

Segundo Post e Hohmann (2007, p.26) “À medida que os bebês e as crianças mais jovens interagem com pessoas e agem sobre materiais, constroem uma bagagem de conhecimentos básicos sobre o modo como as pessoas e as coisas são, o que fazem e como respondem a determinadas acções”. Ou seja, é através da interação com materiais, adultos e outras crianças que estas têm oportunidade de explorar e alargar o seu conhecimento sobre o mundo e sobre as relações sociais.

Ao longo da prática pedagógica fui observando inúmeras interações que as crianças iam estabelecendo e juntamente com a minha colega fomos-lhes proporcionando momentos potenciadores de interações com os seus pares, com os adultos e com diversos materiais como exemplificam as Figuras 3, 4 e 5.



Fig. 3 - Interação entre pares



Fig. 4 - Interação entre uma criança, um adulto e um objeto



Fig. 5 - Interação entre uma criança e um objeto

Na Figura 3 que retrata uma interação entre pares, as duas crianças estão a dançar uma com a outra ao som de uma canção tocada na flauta de bisel pelo adulto. As crianças, ao relacionarem-se e ao contactarem com os seus pares, vão aprendendo a adaptar-se aos outros, a partilhar e vão poder fazer uma avaliação relativa das suas próprias capacidades (o que são capazes ou não de fazer) através da observação e da comparação das suas ações com as ações dos seus pares. Para além disso, por volta dos 2 anos, quando começa a surgir o jogo simbólico as crianças, ao desempenharem diferentes papéis e ao interagirem com os seus pares, vão ter oportunidade de desenvolver as suas competências sociais e vão poder aprender certas condutas de comportamento que lhes vai permitir saber agir em situações futuras (Fernandes, 2012; Diekmeyer, 1998a).

Na figura 4, que retrata uma interação de uma criança com um adulto, a criança está sentada junto ao adulto que lhe está a contar uma história. As interações que os adultos desenvolvem com as crianças devem ser interações positivas. O educador deve-se mostrar

disponível para estar com as crianças, observá-las e ouvi-las, perceber as suas necessidades e os seus interesses, ajudando-as a superar dificuldades e propondo-lhes desafios de maneira a transmitir-lhes segurança para que estas se movimentem no espaço, explorem e resolvam problemas (Portugal, 2012; Post & Hohmann, 2007). Ao longo da minha prática pedagógica fui tentando criar uma relação de confiança com as crianças através de várias interações que fui estabelecendo com estas. Sentei-me no chão junto delas, olhei e sorri para elas, tentei perceber as suas necessidades, ajudei-as a superar desafios, brinquei com elas e apoiei as suas iniciativas. Através destas atitudes, as crianças foram-me aceitando e foram demonstrando confiar em mim pois em várias situações, quando precisavam de ajuda para fazer alguma coisa ou para resolver um conflito procuravam-me com o olhar ou dirigiam-se a mim. Por vezes, queriam a minha companhia para brincar ou, simplesmente, sentavam-se no meu colo enquanto brincavam com algum objeto, aceitavam-me e davam-me carinho (abraços, beijos).

Na figura 5, que dá conta da interação de uma criança com um objeto, a criança encontra-se a explorar um balde de plástico. As interações com diversos objetos/materiais são também oportunidades que as crianças têm para explorar as suas potencialidades e, para que isso aconteça de forma natural, é necessário que o educador organize o espaço da sala de forma a que as crianças possam ter acesso a diferentes tipos de materiais estimulantes e desafiantes (a nível visual, tátil, motor), que as encorajem a explorar e a vivenciar experiências variadas e que as levem a compreender melhor o mundo que as rodeia. Este espaço deve estar em constante mudança acompanhando os interesses das crianças nas diferentes fases do seu desenvolvimento (Post & Hohmann, 2007). O educador em contexto de Creche deve, portanto, apoiar e ajudar as crianças a estabelecer vários tipos de interações quer seja com outras crianças, com os adultos ou com diversos objetos/materiais.

1.3.3. Organização do grupo de crianças

Também a organização do grupo nas diferentes experiências educativas que realizei com as crianças foi um dos assuntos que mereceu a minha reflexão no decorrer do meu processo de aprendizagem em contexto de Creche pois, muitas das vezes, ao planificar não sabia qual seria a forma mais adequada de organizar o grupo para que as experiências fossem significativas para as crianças.

Percebi que o educador pode escolher a maneira como deseja organizar o seu grupo de crianças dependendo do tipo de propostas e da maneira como ele pensa que funcionará melhor com o seu grupo. Mas é importante que este tenha consciência que deve proporcionar às crianças momentos de grande grupo, de pequeno grupo e momentos de interação individuais pois cada um deles apresenta diferentes potencialidades e, conseqüentemente, diferentes oportunidades de aprendizagem às crianças. Nos momentos de grande/pequeno grupo as crianças têm oportunidade de interagir com os seus pares, de se observarem uns aos outros, de se imitarem, de “disputarem” objetos e de compreenderem que reações as suas ações provocam no outro. Já nos momentos individuais as crianças têm oportunidade de usufruir de um tempo em que o educador focaliza um pouco mais a sua atenção nelas e as orienta e auxilia nas suas ações. Estes momentos individuais são muito importantes para a díade criança-educador pois não só reforçam a relação entre eles e dão segurança à criança, como permitem ao educador perceber e registrar dados sobre a criança que está a observar e permitem-lhe, também, criar desafios adequados quer ao nível de desenvolvimento quer ao nível dos interesses de cada criança (Post & Hohmann, 2007).

Durante a minha prática tive oportunidade de realizar diferentes experiências educativas em que organizei as crianças de maneira diferente quer em grande grupo (Figura 6), onde todas as crianças vivenciavam a experiência educativa ao mesmo tempo, quer individualmente (Figura 7) ou em pequeno grupo (por exemplo a pares) (Figura 8).



Fig. 6 - Experiência educativa onde as crianças se encontram organizadas em grande grupo



Fig. 7 - Experiência educativa realizada individualmente pelas crianças



Fig. 8 - Experiência educativa realizada com duas crianças em simultâneo

Estas experiências por mim vividas na PES ajudaram-me a perceber que é possível, com o mesmo grupo de crianças, organizar as crianças de formas distintas tendo em conta a experiência educativa e a nossa intencionalidade educativa. Percebi, ainda, que o tipo de organização escolhido pode influenciar a forma como as crianças vão vivenciar os momentos podendo torná-los mais ou menos significativos para elas. Deste modo, penso que o educador deve ter a preocupação de planificar a forma de organização do grupo nas diferentes propostas educativas que pensa desenvolver com as crianças pois, por vezes, as competências que o educador espera que as crianças desenvolvam podem ficar comprometidas por uma organização do grupo menos adequada.

1.3.4. Documentação pedagógica

Outro dos assuntos que deve ser pensado pelo educador ao longo do processo educativo e que mereceu destaque ao longo da minha prática pedagógica tem a ver com a documentação pedagógica.

O educador para poder fazer documentação pedagógica deve definir que dados quer recolher em cada momento sobre as crianças, como os quer registar e o que quer fazer com eles pois a documentação pedagógica pode ter diferentes finalidades. O educador pode recolher dados sobre as crianças com o intuito de dar a conhecer às famílias experiências e momentos significativos vividos pelas crianças assim como algumas das aprendizagens feitas por elas. Pode, também, recolher dados para si próprio para perceber o nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram e as aprendizagens realizadas por elas que o ajudarão depois a fazer a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada uma e a refletir e projetar o futuro do seu trabalho educativo (Marques & Almeida, 2011; Mendonça, 2009). Porém, independentemente da finalidade da documentação pedagógica feita, a observação “requer do educador definição das intenções, clareza nos objectivos, direccionamento do olhar, ordenação e selecção de aspectos vividos pelas crianças e que são relevantes para serem acompanhados e registados” (Mendonça, 2009, p.64). Ou seja, as observações que o educador faz e que pensa serem relevantes devem ser registadas com rigor e esse registo pode assumir várias formas - registos escritos de acontecimentos, registos fotográficos,

áudio e vídeo. É o educador quem decide a forma como regista e como utiliza esses registos.

Ao longo desta prática pedagógica eu e a minha colega fizemos alguma documentação pedagógica para as famílias, colocando, por exemplo, num placard da sala breves descrições sobre as experiências educativas realizadas com as crianças acompanhadas de algumas fotografias (Figuras 9 e 10).



Fig. 9 - Documentação pedagógica da experiência educativa "Explorar o ritmo ao som da flauta de Bisel"



Fig. 10 - Documentação pedagógica da experiência educativa "Estória - A nuvem que trouxe a chuva" e "Pintura do chapéu-de-chuva"

O nosso objetivo era que os familiares, ao verem esta documentação, ficassem a conhecer algumas experiências que as crianças tinham vivido e algumas aprendizagens que estas tinham feito. Para além disso, queríamos com este trabalho, despertar a curiosidade das famílias deixando espaço para nos abordarem de forma a saberem como as suas crianças tinham reagido à proposta e, eventualmente, partilhar outras experiências que estas tivessem vivido noutros contextos.

No início a nossa documentação era feita apenas com os registos fotográficos que fomos fazendo. Contudo, ao longo do tempo e através das reflexões que fomos realizando com a nossa Professora Supervisora, eu e a minha colega fomos percebendo que as fotografias expostas por si só nem sempre espelhavam de forma objetiva e clara os momentos que as crianças tinham vivido na realidade. Através da observação das fotografias os familiares poderiam retirar várias ilações do que se tinha passado e do que as crianças tinham feito e aprendido com aquela experiência educativa. Percebemos, então, que para esta documentação ficar mais completa e verosímil poderíamos aliar às fotografias uma breve explicação do seu conteúdo explicando algumas ações/reações das crianças. Apesar de não termos conseguido colocar esta última aprendizagem em prática, esta primeira experiência de fazer documentação pedagógica para as famílias das crianças foi

enriquecedora para o meu processo de aprendizagem enquanto futura educadora pois ajudou-me a perceber que caminho devo continuar a seguir para poder aperfeiçoar a maneira como a faço.

Para além da documentação com finalidade de comunicação com a família, o educador pode também recolher dados sobre as crianças com o objetivo de as conhecer, compreender o seu nível de desenvolvimento e perceber quais as aprendizagens que estas vão realizando em diferentes momentos. Ao recolher e registar dados sobre as crianças, o educador deve, posteriormente, analisá-los e interpretá-los pois só através dessa interpretação é possível atingir os objetivos referidos.

Quando iniciei a minha prática pedagógica não estava sensibilizada para a importância deste tipo de recolha de dados e, por isso, não fazia qualquer tipo de registo a não ser o registo fotográfico de alguns momentos que aconteciam, principalmente aquando da realização das experiências educativas sem mais nenhuma análise posterior como é possível verificar na minha Reflexão 7:

Antes de estarmos sensibilizadas para este assunto nós apenas nos limitávamos a observar as crianças e a registar alguns momentos fotograficamente mas apercebemo-nos que a informação retida das observações era facilmente esquecida e a informação dada pelas fotografias podia não ser suficiente para que a situação fosse interpretada de acordo com a realidade vivida. (Reflexão 7, Anexo 5, p.15)

Assim, a partir do momento em que comecei a perceber a importância de recolher dados sobre as crianças sob várias formas, ao longo do tempo, para ir analisando e compreendendo as aprendizagens que estas iam fazendo, as conquistas que iam alcançando ou até mesmo os retrocessos que iam vivendo, comecei não só a observar as crianças com mais atenção em vários momentos do dia, assim como a registar, em conjunto com a minha colega, a informação que achávamos relevante para que esta não se perdesse e pudesse ser consultada sempre que fosse necessário. Inicialmente, começámos por fazer essa documentação recorrendo exclusivamente a fotografias e a notas de campo mas, posteriormente, passámos a fazer um registo descritivo do que tinha acontecido acompanhado com algumas fotografias, com base nessas nossas observações e notas de campo. Um exemplo deste tipo de documentação é o registo que fizemos da Ana, no dia 11 de novembro de 2013, onde se encontra, primeiramente, o nome e a data de nascimento da criança seguindo-se depois a data da observação e a descrição do acontecimento acompanhado por fotografias (Figura 11).



Fig. 11 - Registo descritivo da Ana – dia 11-10-2013

Como se pode ver na Figura 11, o registo descritivo que nós fazíamos, que deveria ser objetivo, continha já em si um pouco da nossa interpretação pessoal pois ao dizermos que a criança “esteve atenta, receptiva” estávamos já a tirar conclusões dos factos que tínhamos observado. Então, numa segunda fase começámos a fazer os registos noutra formato de quadro. Esse quadro tinha duas colunas onde numa das colunas descrevíamos objetivamente aquilo que tínhamos observado e na outra coluna é que fazíamos a nossa interpretação do acontecimento vivido pela criança, como se pode ver no exemplo a seguir (Figura 12):

Nome: “Ana”	
Data de nascimento: 25/01/2012	
Observação	Interpretação
10/12/2013 A “Ana” senta-se no chão com peças de lego à sua volta e começa a pôr lado a lado uma peças brancas e azuis alternadamente.	A “Ana” categoriza as peças de acordo com semelhanças e diferenças (a cor) e produz um padrão com elas, demonstrando intencionalidade na escolha das peças que ia juntando.

Fig. 12 - Registo descritivo de uma observação e respetiva interpretação

Apesar de termos conseguido realizar estes registos mais completos no final da PES em Creche penso que estes deveriam conter ainda os domínios do conhecimento a que os acontecimentos diziam respeito. É através desta documentação que o educador faz dos acontecimentos significativos das crianças que pode fazer a avaliação dos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem analisando os registos que tem de cada criança em datas diferentes. Advindo do que foi dito anteriormente, é importante que os registos que fazemos sobre as crianças estejam sempre datados para que as interpretações feitas sejam plausíveis e revejam o processo da criança.

1.4. EM JEITO DE SÍNTESE

Esta experiência em contexto de Creche foi muito enriquecedora para a minha formação pois ajudou-me a ver a Creche como um espaço onde é dada às crianças a oportunidade de se desenvolverem e aprenderem e onde a família e a comunidade educativa colaboram para esse fim.

Permitiu-me, também, mudar a minha visão sobre as crianças com 1/2 anos. Foi neste contexto que percebi que as crianças destas idades são seres ativos perante o mundo que as rodeia, que sabem manifestar as suas vontades e necessidades e, acima de tudo, percebi que as crianças não são todas iguais, que não se encontram todas no mesmo nível de desenvolvimento e aprendizagem e nem todas têm as mesmas necessidades e interesses.

Fiz, ainda, várias aprendizagens relativas ao papel do educador de infância neste contexto. Percebi a importância da observação como forma de conhecer as crianças que temos na sala. Compreendi a importância da definição das rotinas para que as crianças se situem e se sintam seguras ao longo do dia. Comecei, também, a valorizar vários momentos do dia como momentos potenciadores de aprendizagens onde o educador proporciona interações às crianças com intencionalidades bem definidas tornando-se a planificação destes momentos uma ferramenta fundamental. Compreendi, ainda, a importância da documentação das aprendizagens das crianças não só para o próprio educador poder avaliar e adequar a sua ação educativa às características das crianças como também para dar a conhecer às famílias das crianças as experiências e as aprendizagens que estas fazem.

Estas foram algumas aprendizagens significativas que fiz neste contexto de Creche e que me ajudaram a perceber alguns dos aspetos que pretendo valorizar enquanto futura educadora. Tive, ainda, oportunidade de desenvolver as minhas competências investigativas pois realizei um ensaio investigativo com as crianças desta PES sobre as “Interações entre pares no momento do lanche” que será apresentado no próximo capítulo. Porém, apesar das inúmeras aprendizagens identificadas, sei que este foi só o início de um percurso cheio de descobertas que continuará pelo futuro.

CAPÍTULO 2. INTERAÇÕES ENTRE PARES EM CONTEXTO DE CRECHE – O MOMENTO DO LANCHE

Ao longo da PES em contexto de Creche fui observando as crianças em interação umas com as outras em vários momentos do dia e fui-me apercebendo que estas o faziam de várias formas. Foi surgindo, assim, o interesse em querer saber mais acerca do tipo de interações que as crianças com 1/2 anos estabelecem com os seus pares levando-me a escolher a temática deste ensaio investigativo – “Interações entre pares em contexto de Creche – o momento do lanche”.

Este capítulo apresenta-se, assim, dividido em quatro partes fundamentais: a problemática, onde é enunciada a questão de partida para o estudo, os objetivos do mesmo e a sua pertinência; a fundamentação teórica acerca da temática em estudo; a metodologia de investigação onde se apresenta o contexto da investigação, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos desenvolvidos; e a apresentação e discussão dos resultados.

2.1. PROBLEMÁTICA

2.1.1. Questão de partida e objetivos

No decorrer da minha PES neste contexto fui observando várias interações entre as crianças que ocorriam ao longo do dia sendo que me despertaram especial interesse as interações que ocorriam no momento do lanche pois apercebi-me que neste momento as crianças faziam mais do que apenas comer a sua refeição. Estas olhavam para os seus pares, sorriam, vocalizavam alguns sons e utilizavam a própria comida e os objetos da refeição para entrarem em contacto umas com as outras.

Com base nestas observações surgiu o interesse e a necessidade de compreender como é que as crianças interagem com os seus pares e que tipo de interações seriam possíveis de acontecer entre as crianças de 1/2 anos no momento do lanche da tarde em contexto de Creche. Emergiu, assim, a questão de partida para a realização deste estudo: “*Qual o tipo*

de interações que a Ana e o Sérgio¹ estabelecem com os seus pares no momento do lanche da tarde, na sala de 1 ano?”

Face a esta questão defini como objetivos deste estudo: (i) identificar e descrever as interações que as crianças Ana e Sérgio estabelecem com os seus pares no momento do lanche da tarde na sala de 1 ano e (ii) refletir sobre as interações entre pares em contexto de Creche.

Penso que como, futura educadora, será pertinente perceber como é que as crianças destas idades interagem para poder fomentar e mediar essas interações ajudando-as a desenvolverem-se como seres sociais.

2.2. AS REFEIÇÕES COMO MOMENTO DA ROTINA DIÁRIA E DE INTERAÇÕES EM CONTEXTO DE CRECHE

2.2.1. As refeições na rotina diária

O dia-a-dia da Creche é composto por um conjunto de momentos que se vão sucedendo ao longo do dia onde crianças, educadores e a demais comunidade educativa participam. A esse conjunto de momentos que se repetem ao longo dos dias dá-se o nome de rotina diária. A rotina diária baseia-se, então, “na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (Zabalza, 1992, p.169).

A sua existência permite que as crianças se comecem a aperceber da sequência dos acontecimentos, ou seja, a organizar um esquema mental que lhes permite saber aquilo que vai acontecer ao longo do seu dia (Ibidem). Como referem Post e Hohmann (2007, p.

¹Os nomes das crianças aqui referidos assim como todos os outros que forem sendo referidos ao longo do relatório são nomes fictícios.

196) “À medida que vivem os rituais e as repetições de uma programação diária consistente, bebês e crianças ganham um sentido de continuidade e controlo.”

O facto de as crianças terem esta perceção faz com que elas se sintam seguras no ambiente em que se encontram pois podem não saber a que horas se dá determinado acontecimento mas sabem que, por exemplo, a seguir ao almoço vem a sesta e que depois da sesta vão lanchar. Segundo 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 bebês e as crianças se sintam seguros e confiantes. Saber o que irá acontecer no momento seguinte...ajuda as crianças a sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia.

Por norma, os momentos que comportam a rotina diária de uma Creche são o *momento do acolhimento* quando as crianças chegam à instituição e são recebidas pelo educador, os *tempos de escolha livre* onde as crianças exploram o espaço e os materiais e interagem com os seus pares e com os adultos, o *tempo de exterior* onde as crianças também livremente escolhem o que querem fazer e expandem as suas explorações e os *tempos de atividades* em que as crianças realizam experiências educativas propostas pelo educador. Fazem ainda parte da rotina os *momentos dos cuidados* que dizem respeito às refeições, à sesta e à higiene corporal onde são satisfeitas as necessidades básicas das crianças (Ibidem).

Todos estes momentos que compõem a rotina diária das crianças na Creche são momentos que têm de ser organizados e ajustados pelo educador a cada grupo de crianças. Esta flexibilidade e individualidade vai permitir que as crianças se sintam seguras e confiantes ficando disponíveis para ao longo do dia interagirem com os seus pares e desenvolverem competências sociais (Arezes & Colaço, 2014). A rotina diária deve, assim, ser organizada, consistente e previsível, contudo, deve haver espaço para ser alterada sempre que necessário de acordo com as necessidades e os interesses das crianças não obedecendo a uma estrutura rígida totalmente intransponível (Post & Hohmann, 2007; Zabalza, 1992).

As refeições são, como foi referido anteriormente, um dos momentos que fazem parte da rotina diária na Creche. Nestes momentos as crianças alimentam-se para satisfazerem as suas necessidades nutricionais e terem energia necessária para o seu crescimento e para as atividades diárias de exploração. Contudo, para Post e Hohmann (2007), as refeições não são apenas momentos para as crianças comerem, são também momentos em que as

crianças têm oportunidade de explorar novos sabores, cheiros e texturas e de desenvolver competências como sentarem-se na cadeira, comerem sozinhas utilizando as mãos, a colher, a caneca e desenvolverem as suas relações pessoais e a sua competência comunicativa. Mas, para que tal aconteça é imprescindível que o espaço onde acontecem as refeições seja acolhedor pois, de acordo com os mesmos autores (2007, p.122), “...uma área de refeições agradável apoia a alimentação das crianças, a exploração da comida, a tentativa de comerem sozinhas e a socialização.” O momento das refeições é, pois, um dos momentos da rotina diária privilegiado para as interações e para a exploração onde as crianças para além de comerem aproveitam para interagir com os seus pares e para explorar objetos e alimentos.

2.2.2. Interações entre pares

Segundo Piaget e Inhelder (1997) as crianças com 1/2 anos para interagirem com as pessoas, para explorarem os objetos e recolherem informações sobre o mundo que as rodeia utilizam os seus sentidos e os movimentos, encontrando-se no estágio de desenvolvimento sensório-motor (0-2 anos). Ou seja, nesta faixa etária as crianças possuem uma inteligência prática baseada na ação sendo que é através de ações como agarrar, levar à boca, manipular, observar e imitar que estas interagem com pessoas e objetos e adquirem conhecimentos do seu mundo envolvente (Dias, Correia & Marcelino, 2009; Borràs, 2002). Embora nos primeiros meses de vida após o nascimento as crianças ainda sejam muito imaturas a nível motor, o seu equipamento sensorial permite-lhes começar desde cedo a estabelecer interações com as pessoas sendo que, normalmente, a primeira interação que os bebés estabelecem é com a mãe. Esta é uma interação dinâmica e recíproca onde a díade mãe-bebé estabelece uma relação biunívoca de dar e receber. Contudo, com o desenvolvimento das suas competências exploratórias e motoras, as crianças tornam-se cada vez mais habilidosas em estabelecer outras interações com outros adultos e outras crianças pois já conseguem mover-se com mais destreza e alcançar mais facilmente os outros (Vasconcelos, Amorim, Anjos & Rossetti-Ferreira, 2003; Borràs, 2002). Segundo Post e Hohmann (2007, p. 40) as interações que as crianças estabelecem com os adultos e outras crianças permitem-lhes aprender “como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros.”

Começamos a perceber, assim, a importância que a interação assume para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças durante a sua primeira infância. Por isso importa compreender o que se entende, afinal, por interação. Segundo Borràs (2002, p. 15), podemos falar de interações “Se à acção de uma das partes corresponde outra acção da outra parte” definindo as interações como “relações que se caracterizam por constituir uma espécie de diálogo no qual as partes aguardam a sua vez e onde se aprendem modelos básicos de comportamento numa situação social.”

Segundo Vasconcelos *et al.* (2003, p.294), as crianças com 2 e 3 meses de idade podem já manifestar interesse por outras crianças interagindo com estas através do olhar ou de sorrisos, sendo que entre os 6 e os 12 meses esses comportamentos interativos tornam-se mais direccionados para os seus pares “através das ações motoras e/ou verbais acompanhadas por olhares”. As crianças podem, pois, interagir através do olhar, de gestos, da postura corporal, do choro, do sorriso e de vocalizações em que os vários intervenientes se envolvem e provocam reações uns nos outros (Amorim, Anjos & Rossetti-Ferreira, 2012). Assim, ao longo do primeiro ano de vida, as crianças manifestam já alguns comportamentos sociais e participam em várias ações com outras crianças sendo que nesta idade as interações são fluidas e breves e são muitas vezes mediadas pelos adultos (Amorim *et al.*, 2012; Ladd & Coleman, 2002).

O olhar, por exemplo, pode desencadear modificações nas ações da criança observadora que pode começar a imitar a criança que está a observar e pode desencadear reações na criança que está a ser observada (sorrindo, afastando-se ou aproximando-se da outra criança, produzindo vocalizações) (Amorim *et al.*, 2012). Também à medida que as crianças vão dando significado às vocalizações e dominando a pronúncia de algumas palavras a linguagem ajuda a impulsionar as interações entre estas (Camera, 2006). Outros comportamentos realizados por alguma criança como gritos, ações motoras (correr, pular e saltar), risos e lançamento de objetos podem, também, contagiar outras crianças passando estas a imitá-la (Grana-Ferreira & Assis, 2012). Segundo Diekmeyer (1998b, p. 66), por volta do primeiro ano de idade as crianças gostam de estar na presença umas das outras, interessam-se pelas suas atividades, observam-se com curiosidade e “imitam o comportamento e a voz umas das outras”.

Nesta idade é, também, frequente as crianças utilizarem os brinquedos como forma de conseguirem o contacto com as outras crianças. Muitas vezes o que acontece é a disputa

pela posse de determinado objeto sendo, por isso, muito frequente as crianças chorarem, puxarem os cabelos umas às outras ou agarrarem a cara umas das outras não conseguindo ainda fazer uma avaliação dos seus atos (Grana-Ferreira & Assis, 2012; Diekmeyer, 1998b).

Aos 2 anos algumas crianças já manifestam preferências por determinadas crianças procurando-as para brincar e, com o passar do tempo, essas preferências vão-se vincando e as interações que surgem vão sendo cada vez mais complexas (Ladd & Coleman, 2002). Visto que as crianças entram cada vez mais novas para as Creches, esta resposta social é, hoje em dia, um lugar privilegiado onde ocorrem este tipo de interações. As Creches passaram a ser “os principais contextos onde as crianças se encontram com outras crianças, aprendem a desenvolver competências sociais e a estabelecer relações com os pares” (Ibidem, p. 154).

Segundo Ladd e Coleman (2002), o facto das crianças conhecerem os pares com os quais interagem faz com que estas tomem mais iniciativas de interação e com que se envolvam em atividades (mais) complexas onde comportamentos de proximidade e de imitação são frequentes. Para além disso, no contacto com os seus pares as crianças podem, por comparação, fazer uma avaliação relativa das suas capacidades, aprender alguns comportamentos sociais, aprender a partilhar e a adaptar-se aos outros, formar valores e ganhar confiança em si mesmas (Diekmeyer, 1998b). Deste modo, as relações com os pares podem contribuir para o bem-estar emocional das crianças e para o desenvolvimento das suas competências sociais (Ladd & Coleman, 2002).

2.3. *METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO*

Este estudo qualitativo de carácter descritivo tem como questão de partida “*Qual o tipo de interações que a Ana e o Sérgio estabelecem com os seus pares no momento do lanche da tarde, na sala de 1 ano?*” e como objetivos: (i) identificar e descrever as interações que as crianças Ana e Sérgio estabelecem com os seus pares no momento do lanche da tarde, na sala de 1 ano e (ii) refletir sobre as interações entre pares em contexto de Creche.

2.3.1. Contexto da investigação

O estudo ocorreu numa Instituição Educativa Particular composta pela valência de Creche, Jardim de Infância e CATL situada na Freguesia de Marrazes, no Concelho de Leiria. A escolha do local deveu-se ao facto de ter sido nesta Instituição que realizei a minha PES que decorreu durante todo o 1º semestre na valência de Creche, na sala de 1 ano com um grupo de 15 crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 25 meses.

Como pretendia investigar as interações que ocorriam entre as crianças no momento do lanche da tarde, o contexto de recolha de dados teria de ser o local onde as crianças faziam as refeições, neste caso o refeitório. Até ao dia 10 de janeiro as crianças fizeram as suas refeições no refeitório anexo à sala de 1 ano com acesso interior pela sala de atividades (espaço destinado apenas às crianças desta sala). A partir do dia 13 de janeiro, as crianças passaram a fazer as refeições no refeitório comum às crianças das outras valências da Instituição. Tanto num refeitório como no outro o lanche decorria por volta das 15h mas cada um dos refeitórios tinha características próprias que importará descrever. Assim, para esta descrição consideraremos o refeitório anexo à sala de 1 ano como refeitório A e o refeitório comum como refeitório B.

O refeitório A tinha acesso interior pela sala de atividades (Figura 13) e era constituído por quatro mesas (três retangulares dispostas em L junto a duas das paredes e uma redonda disposta no centro – Figura 14 e 15). Uma das paredes tinha uma janela permitindo o acesso visual ao fraldário e a parede contrária era constituída por portas de vidro de correr que permitiam que o refeitório fosse iluminado por luz natural e davam acesso a uma varanda exterior e acesso visual ao jardim.

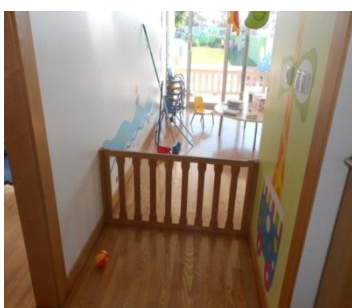


Fig. 13 - Acesso interior do refeitório à sala de atividades



Fig. 14 - Mesas dispostas em L junto a duas paredes do refeitório

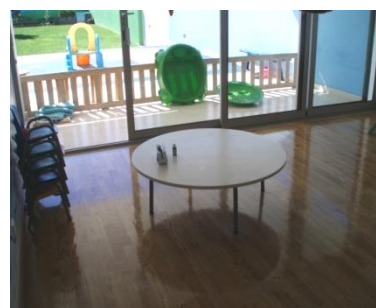


Fig. 15 - Mesa redonda disposta no centro do refeitório

O refeitório B era constituído por 7 filas de mesas colocados em paralelo (cada fila de mesas era constituída por 6 mesas retangulares) destinadas às crianças das outras valências (JI e CATL), por uma mesa quadrada (destinada às crianças da valência de Creche da sala dos 2 anos) e por três mesas retangulares dispostas em U destinadas às crianças do meu grupo (Figura 16).



Fig. 16 - Mesas do refeitório comum da Instituição destinadas às crianças do meu grupo

2.3.2. Participantes

De entre o grupo de 15 crianças onde me encontrava a fazer a minha prática pedagógica escolhi recolher dados de apenas duas delas tendo escolhido aleatoriamente uma do sexo masculino e outra do sexo feminino. Deste modo, a minha amostra é uma amostra aleatória simples pois todas as crianças do sexo masculino tinham a mesma probabilidade de ser selecionadas assim como as crianças do sexo feminino (Carmo & Ferreira, 2008).

A criança do sexo masculino tinha 20 meses e a do sexo feminino tinha 22 meses aquando do início da recolha dos dados, em dezembro de 2013. Ambas apresentavam à partida níveis de desenvolvimento e aprendizagem comuns para a sua faixa etária, tendo já ambos adquirido a marcha e iniciado a linguagem oral produzindo sons e algumas palavras. A criança do sexo masculino era filho único e vivia com os pais e a criança do sexo feminino vivia com os pais e com duas irmãs mais velhas, uma com 5 e outra com 8 anos. Ambas as crianças tinham já frequentado o berçário nesta mesma Instituição no ano anterior com a mesma educadora, auxiliar de ação educativa e algumas crianças do grupo atual.

Para salvaguardar a identidade das crianças utilizei nomes fictícios para as referir ao longo do trabalho tendo sido designada por “Sérgio” a criança do sexo masculino e por “Ana”

a do sexo feminino. Também as crianças com as quais o Sérgio e a Ana interagiram serão apresentadas com nomes fictícios ao longo do relatório.

2.3.3. Instrumentos de recolha e análise de dados

Para recolher dados para a realização deste estudo recorri à técnica de observação direta e naturalista, observando na primeira pessoa as interações das crianças participantes no estudo com os seus pares no momento do lanche, combinando o papel de investigadora e estagiária. Segundo Carmo & Ferreira (2008, p. 198) neste tipo de observação “a fonte direta dos dados são as situações consideradas ‘naturais’”.

Os dados foram recolhidos em forma de palavras e imagens e foram descritos de forma rigorosa (Bogdan & Biklen, 1994). Segundo Carmo e Ferreira (2008, p.198), neste tipo de estudos “a descrição deve ser rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos”, sendo que os dados recolhidos podem ser “registos de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias e gravações vídeo” que serão, depois, analisados pelo investigador. Assim sendo, para registar as observações efetuadas utilizei um bloco de notas onde registei em breves frases ou tópicos aquilo que estava a observar no momento. Recorri, também, ao registo fotográfico (tendo tido o auxílio da minha colega de estágio para tirar as fotografias sendo que esta se encontrava a par do assunto da minha investigação).

Com as informações recolhidas através das notas de campo e das fotografias fui construindo um Diário de Campo (Anexo 6) onde organizei e registei mais detalhadamente os dados de cada uma das minhas observações (Carmo & Ferreira, 2008). Este Diário de Campo ajudou-me a, posteriormente, realizar a análise de conteúdo dos dados. A análise de conteúdo é um procedimento que consiste na análise de textos ou documentos por forma a tirar deles o seu sentido mais profundo (Sousa, 2009). Para se fazer essa análise há que definir um conjunto de categorias para que se possa classificar o seu conteúdo e, eventualmente quantificá-lo (Carmo e Ferreira, 2008).

2.3.4. Procedimentos

Com o decorrer da PES surgiu-me o interesse em compreender as interações que as crianças pequenas estabeleciam umas com as outras. Deste modo, decidi investigar as interações que as crianças estabeleciam com os seus pares no momento do lanche da tarde e defini os objetivos do estudo. Para a concretização do estudo fiz, inicialmente, uma revisão da literatura sobre as interações entre pares e mais tarde escolhi aleatoriamente duas crianças do meu grupo para serem as participantes. Quanto aos instrumentos de recolha de dados escolhi recorrer às notas de campo e ao registo fotográfico (para poder fazer o registo fotográfico entreguei um pedido de autorização aos pais das crianças - Anexo 7). Decidi, depois, o momento em que iria observar as crianças para proceder à recolha de dados tendo decidido observar as crianças três dias por semana (de segunda feira a quarta feira) ao longo de quatro semanas (semana de 9 a 13 de dezembro de 2013, 16 a 20 de dezembro de 2013, 6 a 10 de janeiro de 2014 e 13 a 17 de janeiro de 2014) durante 10 minutos (das 15:15h às 15:25h). Contudo, nos dias 9 e 16 de dezembro não foi possível efetuar a recolha de dados por razões alheias à minha vontade. Assim, apesar de estarem previstos 12 dias, os dias efetivos de recolha de dados foram 10, havendo assim, no total, 100 minutos observados.

Enquanto observava as crianças tirava algumas notas nos momentos em que estas interagiam com os seus pares e a minha colega de estágio ajudava-me a registar fotograficamente esses momentos. No final do dia, com as minhas notas e com as fotografias fazia um registo mais pormenorizado das interações observadas tendo construído com esse material um Diário de Campo (Anexo 6) onde compilei todos os registos das observações.

Nos 100 minutos de observação (relativos aos dez dias estipulados para a recolha de dados) foram registadas 17 observações de interação entre pares (numeradas de I a XVII no Diário de Campo – Anexo 6). Foi considerado que uma observação corresponderia a qualquer momento em que as crianças participantes do estudo estabeleciam uma interação com algum par, desde o seu início até ao seu término. Ao assumir-se desta forma o registo, verifica-se que há dias com mais do que um registo de observação, pois assim que as crianças participantes do estudo iniciavam outra interação era realizado um novo registo de observação. O Quadro 1 mostra as observações que foram registadas nos diferentes dias (numeradas de I a XVII) e quais as crianças envolvidas nas mesmas. O

envolvimento do Sérgio e da Ana e de outras crianças nas interações foi assinalado no Quadro 1 com um [✓], a inexistência de interação foi assinalada com um [-].

Quadro 1 – Observações realizadas nos diferentes dias de recolha de dados

Dias de observação	Observações realizadas	Participantes		
		Sérgio	Ana	Outras crianças
10 de dezembro	I	✓	✓	-
11 de Dezembro	II	✓	✓	-
	III	✓	-	✓
17 de dezembro	IV	-	✓	✓
	V	✓	✓	✓
18 de dezembro	VI	✓	-	✓
6 de janeiro	VII	✓	✓	✓
	VIII	✓	-	✓
	IX	✓	✓	✓
	X	✓	✓	✓
7 de janeiro	XI	✓	-	✓
	XII	✓	✓	-
8 de janeiro	XIII	✓	✓	✓
	XIV	✓	✓	✓
13 de janeiro	XV	-	✓	✓
	XVI	-	✓	✓
14 de janeiro	XVII	-	✓	✓
15 de janeiro	-	-	-	-

A partir do Quadro 1 pode constatar-se que há um dia em que não houve registo de qualquer interação entre pares (15 de janeiro) mas nos restantes dias contabilizam-se para análise 17 observações (numeradas de I a XVII). No total 13 observações contemplam dados de interação recolhidos do Sérgio (Observações I, II, III, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV) e 13 observações contemplam dados de interação recolhidos da Ana (Observações I, II, IV, V, VII, IX, X, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII). É possível, ainda, ver-se que há registos de interação que dizem respeito apenas ao Sérgio (4 observações), outros apenas à Ana (4 observações) e outros a ambos (9 observações). Constata-se, ainda, que no dia 18 de dezembro e 15 de janeiro, durante o período de recolha de dados, não se verificou nenhuma interação da Ana com os seus pares e no dia 13, 14 e 15 de janeiro não se verificou nenhuma interação do Sérgio com os seus pares, não havendo, desta forma, dados para analisar destas crianças nestes dias.

Para analisar estes dados recolhidos das duas crianças participantes do estudo recorri à técnica de análise de conteúdo definindo a seguinte categoria de análise “O Sérgio/Ana

interagiu com os seus pares”, considerando aqui as ações/reações voluntárias que estas crianças tiveram aquando do contacto com os seus pares. Face a estas categorias, defini, depois, sete subcategorias que se encontram no Quadro 2.

Quadro 2 - Subcategorias de análise e seu significado

Categoria	Subcategorias	Significado
O Sérgio/ a Ana interagiu com os seus pares...	...através do olhar	A criança olha ou observa o seu par devido a um interesse por alguma ação realizada por este ou por algum objeto manipulado por este ou esperando alguma reação/ação da sua parte.
	...através de um objeto/alimento	A criança utiliza um objeto/alimento para entrar em contacto com o seu par e/ou provocar uma reação nele.
	...através do contacto físico/ toque	A criança toca com qualquer parte do seu corpo intencionalmente no seu par para provocar uma reação neste.
	...através do sorriso	A criança sorri quando observa, ouve ou sente alguma ação/reação do seu par.
	...através de sons/palavras	A criança emite sons ou pronuncia palavras com intenção de provocar uma reação no seu par.
	...através da imitação de gestos/ações/sons	A criança imita gestos, ações ou sons que o seu par faz, fazendo esses mesmos gestos, ações ou sons ao mesmo tempo ou depois do seu par.
	... através de gestos	A criança faz gestos ou movimentos intencionais com qualquer parte do corpo que provocam uma reação do seu par.

Esta análise de conteúdo (Anexo 8) permitiu-me perceber quais os tipos de interação que as duas crianças estabeleceram com os seus pares e quais as que se verificaram com maior frequência, resultados que serão apresentados no ponto seguinte.

2.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise de conteúdo realizada permitiu-me perceber quais as subcategorias que se verificaram em cada observação, ou seja, quais os tipos de interação que o Sérgio e a Ana usaram em cada uma das observações. Neste sentido, apresento, primeiramente, os resultados das interações que o Sérgio estabeleceu com os seus pares (ver Quadro 3) e, em seguida, os resultados das interações que a Ana estabeleceu com os seus pares em cada uma das observações (ver Quadro 4). Posteriormente, far-se-á uma análise das interações estabelecidas por ambas as crianças, descrevendo-as e discutindo-as à luz da teoria.

Os Quadros 3 e 4, que dizem respeito às interações que o Sérgio e a Ana estabeleceram com os seus pares, respetivamente, apresentam o local onde foram recolhidos os dados (refeitório A e B), os dias em que ocorreu essa recolha (dias de observação), e as respetivas observações em que cada um participa numeradas de I a XVII (Sérgio - Observações I, II, III, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV; Ana - Observações I, II, IV, V, VII, IX, X, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII).

Para cada observação é indicado o tipo de interações que o Sérgio e a Ana estabeleceram com os seus pares, segundo as sete subcategorias definidas, através de um [✓]. Caso não se tenha verificado determinado tipo de interação nas diferentes observações é colocado um [-].

Quadro 3 – Tipos de interações que o Sérgio estabeleceu com os seus pares nas diferentes observações no refeitório A e B

Interações que o Sérgio estabeleceu com os seus pares															
Dias de observação		Refeitório A												Total	
		10 dez	11 dez			17 dez	18 dez	6 jan				7 Jan		8 jan	7
Categoria	Observações	I	II	III	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	13
	Subcategorias														
O Sérgio interagiu com os seus pares...	...através do olhar.	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	11
	...através de um objeto/alimento	✓	✓	✓	-	-	✓	-	✓	✓	-	✓	-	✓	8
	...através do contacto físico/toque	-	-	-	✓	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	-	4
	...através do sorriso	✓	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	✓	5
	...através de sons/palavras	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	-	8
	...através da imitação de gestos/ações/sons	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	✓	-	2
	...através de gestos	✓	-	-	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	-	-	✓	7

Dos 10 dias efetivos de recolha de dados, nos quais foram realizadas 17 observações (que constam no Diário de Campo - Anexo 6) foram recolhidos dados do Sérgio em interação com os seus pares em sete dias, em 13 momentos de observação, no refeitório A (ver Quadro 3). Verifica-se, desta forma, que existiram 3 dias em que o Sérgio não interagiu com os seus pares, sendo eles os dias 13, 14 e 15 de janeiro em que as crianças lancharam no refeitório comum à instituição (refeitório B).

É possível concluir-se, também, que do total das 13 observações em que foram recolhidos dados sobre o Sérgio este interagiu com os seus pares através do olhar em 11 dessas

observações e através de um objeto/alimento ou através de sons/palavras em 8 dessas observações, tendo sido estes os tipos de interação que mais se verificaram. Apenas em 2 observações o Sérgio utilizou a imitação de gestos/ações/sons tendo sido o tipo de interação menos frequente. Também se verificaram interações através de gestos (em 7 observações), através do sorriso (em 5 observações) e através do contacto físico/toque (em 4 observações).

Verificou-se, ainda, que apesar do olhar, do objeto/alimento e dos sons/palavras serem o tipo de interações mais frequentes elas não ocorreram em todos os momentos observados.

Quadro 4 - Tipos de interações que a Ana estabeleceu com os seus pares nas diferentes observações no refeitório A e B

Interações que a Ana estabeleceu com os seus pares															
Dias de Observação		Refeitório A										Refeitório B		Total	
		10 dez	11 dez	17 dez		6 jan		7 jan	8 jan		13 jan	14 jan			
Categoria	Observações	I	II	IV	V	VII	IX	X	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	13
	Subcategorias														
A Ana interagiu com os seus pares...	...através do olhar.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	12
	...através de um objeto/alimento	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	10
	...através do contacto físico/toque	-	-	-	✓	✓	✓	✓	-	-	-	✓	-	-	5
	...através do sorriso	-	-	-	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	3
	...através de sons/palavras	✓	-	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	5
	...através da imitação de gestos/ações/sons	-	-	✓	-	-	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	4
	...através de gestos	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	2

No que respeita à Ana, verifica-se que há evidências de *interação da Ana com os seus pares* em 8 dos 10 dias de recolha de dados. Apenas nos dias 18 de dezembro e 15 de janeiro é que não se registaram essas evidências. Foram recolhidos dados da Ana em interação com os seus pares em 13 momentos de observação, em que 10 delas ocorreram no refeitório A e três ocorreram no refeitório B.

Verifica-se, também, que do total das 13 observações realizadas em que foram recolhidos dados sobre a Ana esta interagiu com os seus pares através do olhar em 12 dessas observações e interagiu através de um objeto/alimento em 10 dessas observações tendo sido estes os tipos de interação mais frequentes. O tipo de interação menos frequente foi

a interação através de gestos (apenas em 2 das observações). A Ana interagiu, ainda, através do contacto físico/toque (em 5 observações), através de sons/palavras (em 5 observações), através da imitação de gestos/sons/ações (em 4 observações) e através do sorriso (em 3 observações).

Para além disso, no caso da Ana pode, também, verificar-se que apesar do olhar e do objeto/alimento serem o tipo de interações mais frequentes elas não ocorreram em todos os momentos observados.

Pode ver-se através da análise dos dados dos Quadros 3 e 4 que tanto o Sérgio como a Ana interagiram com os seus pares através dos sete tipos de interações definidos nas subcategorias ainda que tenham existido observações em que não se verificaram alguns tipos de interações.

Para além disso, verifica-se que o Sérgio e a Ana interagiram, ambos, com maior frequência com os seus pares “através do olhar”. Os excertos e as figuras das Observações I e V retirados do Diário de Campo são exemplos de algumas interações deste tipo.

O Sérgio olha para a Ana que se encontra do seu lado direito e diz “ta pa pa pa” (Figura 17). (...) O Sérgio deixa de olhar para a Ana e mete um pedaço de pão na boca e nesse momento a Ana olha para ele (Figura 18). De seguida o Sérgio volta a olhar para a Ana e diz “ta ta ta” e aponta com o dedo indicador direito para cima da mesa (Figura 19) (Observação I do Diário de Campo, Anexo 6, p.17).



Fig. 17 - Sérgio a olhar para a Ana



Fig. 18 - Ana a olhar para o Sérgio



Fig. 19 - Sérgio a olhar para a Ana

O Sérgio olha para a Laura que está sentada do seu lado esquerdo, toca-lhe com a mão no ombro (Figura 20) (...) o Sérgio olha para a Ana que está sentada do lado esquerdo da Laura e começa a fazer um barulho com a boca “tsssss” (Figura 21) Nesse momento a Ana olha para o Sérgio e este pára de fazer o barulho com a boca (...) (Observação V do Diário de Campo, Anexo 6, p.21).



Fig. 20 - Sérgio a olhar para a Laura



Fig. 21 - Sérgio a olhar para a Ana

Este resultado está de acordo com Vasconcelos *et al.* (2003) quando referem que as crianças começam desde muito pequenas a interessar-se pelas outras crianças e a trocar olhares intensos umas com as outras sendo que estes olhares vão sendo cada vez mais dirigidos.

Foi possível perceber, também, que as interações que o Sérgio e a Ana estabeleciam através do olhar estavam muitas vezes associadas a outro tipo de interações que se sucediam em simultâneo como as interações através do sorriso, através de sons/palavras, através do contacto físico/toque ou através de um objeto/alimento como se pode ver nos excertos e nas figuras das observações retirados do Diário de Campo que são apresentados a seguir. Segundo Vasconcelos *et al.* (2003, p.294), as crianças pequenas interagem “através das ações motoras e/ou verbais acompanhadas por olhares dirigidos” para os seus pares.

Depois ao mesmo tempo a Ana e o Sérgio sacodem um dos pedaços de pão que está em cima da mesa. Após isto, o Sérgio olha para a Ana e ri-se (Figura 22) (...) (Observação I do Diário de Campo, Anexo 6, p.17).



Fig. 22 - Sérgio a olhar para a Ana e a rir-se

A Ana olha para a Laura (que se encontra do seu lado direito e diz “lala” (Figura 23) ...) (Observação IV do Diário de Campo, Anexo 6, p.20).



Fig. 23 - Ana a olhar para a Laura e a vocalizar "lala"

A Laura volta depois a bater na cabeça do Sérgio e em seguida, este olhando para a Laura leva a sua mão até à cabeça dela e tenta tirar-lhe o gancho que esta tem na cabeça (Figura 24) (...) (Observação VIII do Diário de Campo, Anexo 6, p.26).



Fig. 24 - Sérgio a olhar para a Laura e a tentar tirar-lhe o gancho do cabelo

A Ana sacode o seu pedaço de pão para junto do Sérgio (...) olhando para ele (...) Esta olha também para ele e volta a sacudir o pão com a mão (Figura 25) (...) (Observação II do Diário de Campo, Anexo 6, p.18).



Fig. 25 - Ana a olhar para o Sérgio e a sacudir o pão com a mão

A subcategoria interações “através de um objeto/alimento” foi a segunda subcategoria mais frequente, também, para ambas as crianças. Segundo a literatura, é frequente as crianças utilizarem os brinquedos como forma de conseguirem o contacto com as outras crianças (Diekmeyer, 1998b) sendo que Grana-Ferreira (2012, p.4317) defende que “a acessibilidade aos objetos é a grande estimuladora das trocas entre as crianças pequenas que, muitas vezes, podem se limitar a disputas pela posse do objeto.” Os excertos e as figuras das observações IX e XII retirados do Diário de Campo são exemplo de interações através de objetos/alimentos.

Entretanto o Sérgio tenta por a mão na taça mas esta (Ana) afasta-o (...) o Sérgio tenta tirar a taça à Ana (Figura 26) (...) (Observação IX do Diário de Campo, Anexo 6, p.27).



Fig. 26 - Sérgio a tentar por a mão na taça

Em seguida esta (Ana) começa a olhar para a colher que o Sérgio segura na mão e levanta a sua mão na direção da colher para lha tentar tirar. O Sérgio olha para a mão da Ana e vai chegando e afastando a colher da mão dela e esta vai tentando agarrar na colher pelo cabo (Figura 27) Quando consegue agarrar na colher esta vai à taça do Sérgio enchê-la com papa e leva-a até à boca dele (Figura 28). A Ana dá-lhe, então, várias colheres de papa à boca e numa das vezes o Sérgio tenta-lhe tirar a colher, conseguindo (Figura 29). A Ana observa-o durante alguns segundos e tenta-lhe tirar de novo a colher mas o Sérgio não deixa e continua a comer a papa (...) (Observação XII do Diário de Campo, Anexo 6, p.30).



Fig. 27 - Ana a tentar tirar a colher ao Sérgio



Fig. 28 - Ana a dar colheres com papa à boca do Sérgio



Fig. 29 - Sérgio a tirar a colher da mão da Ana

Para o Sérgio as interações “através de um objeto/alimento” foi a segunda subcategoria mais frequente a par da subcategoria interações “através de sons/palavras”. Conforme Camera (2006), à medida que as crianças vão dando significado às vocalizações e dominando a pronúncia de algumas palavras a linguagem ajuda a impulsionar as interações entre estas. Nas interações que a Ana e o Sérgio estabeleceram com os seus pares algumas vocalizações que estes iam produzindo ainda não tinham grande significado para o adulto, como se pode ver no excerto da observação I do Diário de Campo. Contudo, em algumas interações estes foram dizendo algumas palavras onde já era possível o adulto reconhecer algum significado como evidencia o excerto da observação VII e VIII do Diário de Campo (Anexo 6).

O Sérgio olha para a Ana (...) e diz “ta pa pa pa”. De seguida a Ana (...) diz “ta ta” (...) (Observação I do Diário de Campo, Anexo 6, p.17).

(...) a Ana volta a colocar o resto do pão no babete do Nuno e olhando para ele diz “mais” (...) (Observação VII do Diário de Campo, Anexo 6, p.25).

(...) e o Sérgio olhando para a Laura diz “é papa” (...) (Observação VIII do Diário de Campo, Anexo 6, p.25).

O tipo de interação que se verificou com menos frequência no caso do Sérgio foi a interação “através da imitação de gestos/ações/sons” sendo que para a Ana foi a subcategoria interação “através de gestos” sendo o excerto e as figuras da observação X e da observação V, retiradas do Diário de Campo, exemplo de interações destes dois tipos, respetivamente.

Entretanto o Sérgio (...) olha para ambos (Ana e Nuno) e quando estes voltam a beber água ao mesmo tempo este também o faz (Figura 30), pousando seguidamente o copo os três quase em simultâneo (Figura 31). (...) De seguida esta (Ana) estende a mão com o copo e diz “mais” (estando a pedir mais água) e o Sérgio estende também a mão com o copo (...) Depois a Ana e o Nuno voltam a erguer o copo e o Sérgio faz o mesmo gesto com as mãos mesmo sem ter um copo (Figura 32) (...) (Observação X do Diário de Campo, Anexo 6, pp. 28-29).



Fig. 30 - Sérgio a imitar a Ana e o Nuno bebendo água ao mesmo tempo que eles



Fig. 31 - Sérgio a imitar a Ana e o Nuno pousando o copo na mesa ao mesmo tempo que eles



Fig. 32 - Sérgio a imitar a Ana e o Nuno erguendo as mãos

(...) A Ana rapidamente põe também a sua cabeça para trás para olhar para o Sérgio (...) a Ana estende o braço por trás da Laura e diz “ta” (Figura 33) e de seguida o Sérgio (...) bate na mão da Ana com a sua mão (...) a Ana volta a fugir com o braço para trás da Laura e de novo para a frente (...) e o Sérgio volta a tentar alcançar o braço dela com o dele (Figura 34) (...) (Observação V do Diário de Campo, Anexo 6, p.22)



Fig. 33 - Ana a estender o braço por trás da Laura



Fig. 34 - Ana a estender o braço em frente à Laura e o Sérgio a tentar alcançá-lo com o seu braço

Segundo Dielmeyer (1998b, p.66) por volta do primeiro ano de idade as crianças gostam de estar na presença uma das outras, interessam-se pelas suas atividades, observam-se com curiosidade e “imitam o comportamento e a voz umas das outras”. De acordo com Amorim *et al.* (2012), as crianças podem interagir através de gestos, da postura corporal em que vários intervenientes se envolvem e provocam reações uns nos outros.

Pode, também, constatar-se que não se registou nenhuma interação do Sérgio com os seus pares no refeitório B sendo que isto poderá ter acontecido devido ao facto desse espaço ser um espaço novo para este, pois no dia 13 de janeiro foi a primeira vez que as crianças da sala lá fizeram as suas refeições. Nesses dias o Sérgio manteve-se mais apreensivo e observador de tudo o que estava a acontecer à sua volta (Figura 35) do que quando se

encontrava no outro refeitório não se tendo, por isso, verificado interações significativas com os seus pares.



Fig. 35 - Sérgio a observar o que está a acontecer à sua volta

Através da leitura do Diário de Campo verificou-se, ainda, que o Sérgio e a Ana interagiram preferencialmente com as crianças que se encontravam sentadas ao seu lado como evidencia, por exemplo, o excerto da observação I, IV e VII retirados do Diário de Campo:

O Sérgio olha para a Ana que se encontra do seu lado direito e diz “ta pa pa pa.” (...) (Observação I do Diário de Campo, Anexo 6, p.17).

A Ana olha para a Laura (que se encontra do seu lado direito) e diz “lala” (...) (Observação IV do Diário de Campo, Anexo 6, p.20).

A Ana pega no seu pão e coloca-o em cima do babete do Sérgio que se encontra do seu lado esquerdo (...) (Observação VII do Diário de Campo, Anexo 6, p.24).

Foi, também, visível através da leitura das observações do Diário de Campo que muitas das interações eram interrompidas devido à intervenção dos adultos. Por exemplo, no excerto da observação XIII do Diário de Campo o Sérgio e a Ana começaram a imitar um comportamento motor de outra criança e depressa foram chamados à atenção pelo Adulto 1, como se pode ver a seguir:

O Simão começa a bater com os pés nas patas da sua cadeira e várias crianças incluindo o Sérgio e a Ana começam a imitá-lo começando também a bater com os pés nas cadeiras. As crianças só param de bater com os pés nas cadeiras quando são chamadas à atenção pelo Adulto 1 (Observação XIII do Diário de Campo, Anexo 6, p.31).

É muito frequente nesta faixa etária ver uma criança realizar algum comportamento como gritar, rir, lançar objetos, correr ou saltar e contagiar outras crianças que começam a imitar o comportamento da primeira. Mas, por vezes, os adultos não reagem bem a estas situações pelo desconforto que esses comportamentos podem provocar (Grana-Ferreira & Assis, 2012). Mas como defendem Grana-Ferreira & Assis (2012, p.4316) se os:

(...) educadores compreenderem que os ruídos provocados, assim como os gritos, constituem modos de expressão, ou são frutos de experimentações e interações extremamente importantes para o desenvolvimento intelectual e sócio-afetivo das crianças, talvez possam construir outra concepção a respeito desses comportamentos.

Grana-Ferreira e Assis (2012, p.4315) defendem que as interações também podem ser interrompidas pelos adultos devido à “falta de atenção relativa ao desenrolar das ações realizadas pelas crianças, ou da inadequada compreensão dessas ações.” Neste estudo podemos ver que, por vezes, os adultos interrompiam as interações das crianças por não se darem conta de que estas em determinado momento estavam no meio de uma interação como se pode ver, por exemplo, no excerto da observação VII retirado do Diário de Campo:

O Nuno volta a pegar no pão e coloca-o na mão da Ana que continua a não olhar para ele. Esta volta a colocá-lo no babete do Nuno e a desviar o olhar. Entretanto o Adulto 2 intervém dando o pão de novo à Ana e a interação termina (Observação VII do Diário de Campo, Anexo 6, p. 25).

Sabendo, portanto, que as instituições educativas são, de acordo com Ladd e Coleman (2002, p.154) “os principais contextos onde as crianças se encontram com outras crianças” e que as interações que estas estabelecem umas com as outras as ajudam a desenvolver competências sócio-afetivas e a sentirem-se bem emocionalmente o educador deverá prestar mais atenção às interações que as crianças estabelecem umas com as outras e incentivá-las.

Em síntese, através da revisão da literatura feita sobre interações entre crianças de 1/2 anos percebi que as crianças destas idades estabelecem relações umas com as outras através de variadas formas. Interagem frequentemente através do olhar, do sorriso, de gestos, de sons/palavras, de objetos, da imitação e que estas interações podem contribuir para o bem-estar emocional das crianças, para a formação dos seus valores assim como para o desenvolvimento das suas competências sociais (partilha, adaptação aos outros) (Amorim *et al.*, 2012; Ladd & Coleman, 2002)

Também através dos resultados obtidos neste ensaio investigativo e dando resposta à questão de partida do mesmo que era “*Qual o tipo de interações que a Ana e o Sérgio estabelecem com os seus pares no momento do lanche da tarde, na sala de 1 ano?*” constatei que as crianças participantes no estudo (Sérgio e Ana) interagiram com os seus pares através do olhar, de objetos/alimentos e sons/palavras, através de gestos, do sorriso, do contacto físico/toque e da imitação de gestos/ações/sons.

Para além destas aprendizagens, a realização deste ensaio investigativo permitiu-me compreender a importância de um educador ser, também, investigador dos e nos seus contextos não só para a sua autoformação e melhoria das suas práticas como também para conhecer melhor as crianças. Neste sentido, este ensaio ajudou-me a ficar mais sensibilizada para observar e tentar compreender as interações que as crianças estabelecem umas com as outras para poder estar, enquanto futura educadora, disponível para mediar e incentivar essas interações.

Esta experiência foi ainda importante na medida em que consegui aprender e mobilizar conhecimentos acerca da realização de investigações na área da educação que com certeza me poderão vir a ser úteis no futuro próximo para desenvolver outras investigações nesta área no contexto educativo onde estiver a trabalhar. Uma das dificuldades que senti na realização deste ensaio foi ter de conjugar o meu papel de educadora estagiária numa sala de Creche com o papel de investigadora nos momentos em que me propus a recolher dados para a investigação pois nessas alturas tinha de me distanciar um pouco das crianças e tentar observar os acontecimentos de forma imparcial. Para além disso, o facto de ter sido a primeira vez que utilizei práticas investigativas fez com que o percurso fosse feito de dúvidas mas também de grandes descobertas e conquistas. Partindo desta experiência investigativa, outras questões de investigação se me levantaram que, eventualmente, poderiam despoletar novos estudos como, por exemplo, “Será que o tipo de interações que as crianças estabelecem no momento do lanche são semelhantes às que estabelecem no momento do almoço?” ou “Que tipo de interações as crianças estabelecem com os objetos/alimentos presentes na hora da refeição?”.

CONCLUSÃO DA 1ª PARTE – EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE CRECHE

Com a realização desta PES fui fazendo aprendizagens que me ajudaram a construir um pouco mais a minha identidade profissional enquanto futura Educadora de Infância, em contexto de Creche.

Percebi que as crianças pequenas (0-3 anos), que no início deste percurso eu pensava que eram ainda muito passivas perante o mundo que as rodeava, são na realidade seres que já sabem manifestar as suas vontades, as suas necessidades, as suas preferências e comunicar e interagir de várias formas com os outros e com o mundo.

Apreendi, também, a importância de se conhecer o grupo de crianças com o qual se está a trabalhar e as características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças desta faixa etária para que o educador possa adequar a sua ação e propor experiências educativas significativas às crianças e que estejam de acordo com o seu nível de desenvolvimento.

Refletir sobre a ação educativa, quer sozinha, quer com outros intervenientes (Professores e Educadores) ajudou-me a perceber o valor que as reflexões têm para um educador que quer sempre ir evoluindo e melhorando a sua prática no sentido de promover às crianças melhores momentos de desenvolvimento e aprendizagem.

Para além disso, a realização do ensaio investigativo levou-me a perceber a importância de um educador poder ser também um investigador das suas ações, dos e nos seus contextos de intervenção. Este olhar investigativo possibilitará compreender melhor as repercussões do seu trabalho e conhecer e compreender melhor o seu grupo de crianças.

2ª PARTE – EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

INTRODUÇÃO

A 2ª Parte deste Relatório de PES refere-se ao meu percurso de aprendizagens no contexto de Jardim de Infância encontrando-se também dividida em dois capítulos.

O Capítulo 3 diz respeito à dimensão reflexiva sobre a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância realizada no 2º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar onde destaco as aprendizagens que realizei neste contexto e que me ajudaram a evoluir no meu percurso de formação.

O Capítulo 4 refere-se à descrição do projeto “As Aranhas” que foi desenvolvido segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto com o grupo de crianças com o qual realizei a PES neste contexto.

CAPÍTULO 3. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A PES realizada em contexto de Jardim de Infância (JI) aconteceu no 2º Semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar num Jardim de Infância situado no concelho de Leiria, na Freguesia de Marrazes. Esse JI fazia parte da rede pública de Jardins de Infância e pertencia ao Agrupamento de Escolas de Marrazes. Esta PES decorreu 3 dias por semana, durante 14 semanas, com um grupo de crianças constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Nesta nova etapa ansiava conhecer as características do grupo de crianças com o qual iria trabalhar a fim de desenvolver um trabalho educativo significativo com elas. Pretendia, também, descobrir algumas possibilidades de organização do tempo e do grupo de crianças neste contexto e algumas estratégias educativas para implementar com as crianças, assim como aprofundar o meu conhecimento acerca do que é e como fazer documentação pedagógica em contexto de JI. Queria, ainda, descobrir o que significava planificar com as crianças e perceber de que forma se podiam envolver as famílias e a comunidade no processo educativo das mesmas. Com a vivência desta experiência pretendia, pois, aprofundar o meu conhecimento sobre a Educação Pré-Escolar e construir a minha perspetiva sobre o que é ser educador neste contexto.

Ao longo desta reflexão abordo, assim, algumas das aprendizagens que fiz ao longo desta minha experiência e que foram muito importantes para a minha formação enquanto futura educadora. Começarei por fazer, primeiro, uma breve referência ao que é o contexto de Jardim de Infância e uma abordagem das características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças da faixa etária dos 3 aos 6 anos. Depois, abordo o que aprendi sobre planificar com as crianças, sobre a gestão do tempo e do grupo de crianças, as potencialidades do espaço exterior, a documentação pedagógica e o envolvimento das famílias e da comunidade no processo educativo das crianças.

3.1. CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida e pretende contribuir para o desenvolvimento equilibrado das crianças

(Lei Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97, de 10 de fevereiro). A rede nacional de Educação Pré-Escolar engloba estabelecimentos públicos, privados e de solidariedade social e destina-se a crianças dos 3 anos até à idade em que estas ingressam no Ensino Básico (normalmente 6 anos) sendo a sua frequência facultativa cabendo à família essa decisão (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97, de 10 de Fevereiro; Ministério da Educação, 1997a). De acordo com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97, de 10 de fevereiro (p. 670), a Educação Pré-Escolar é complementar da ação 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”. É um serviço que pretende ajudar a criança a desenvolver-se a nível pessoal, social, intelectual, humano e expressivo (Ministério da Educação, 1997a).

Os objetivos primordiais da Educação Pré-Escolar são promover o desenvolvimento holístico da criança respeitando a sua individualidade, contribuir para a sua inserção na sociedade, contribuir para a igualdade de oportunidades de educação, proporcionar momentos de bem-estar e segurança às crianças, despistar possíveis inadaptações, deficiências ou precocidades e incentivar a participação das famílias no processo educativo das crianças (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97, de 10 de fevereiro).

A minha PES realizada neste contexto decorreu num Jardim de Infância da rede pública constituído por 3 salas de atividades. A sala onde realizei a minha prática pedagógica tinha um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. A componente letiva decorria das 9h às 12h e das 13h e 30min às 15h e 30min. Durante este tempo as crianças tinham oportunidade de realizar diversas aprendizagens através da vivência dos vários momentos da rotina (acolhimento, distribuição de tarefas, experiências educativas orientadas, higiene, lanche da manhã, atividades não orientadas).

3.2. CARATERÍSTICAS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DOS 3 AOS 6 ANOS

Ao iniciar esta PES procurei compreender as características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças da faixa etária dos 3 aos 6 anos para saber o que podia esperar das crianças com as quais iria realizar a PES e, desta forma, proporcionar-lhes

experiências educativas ajustadas que permitissem o desenvolvimento de competências nos diferentes domínios do desenvolvimento humano.

Quanto ao domínio cognitivo, as crianças dos 3 aos 6 anos encontram-se, segundo Piaget (Delmine & Vermeulen, 2001), no estágio de desenvolvimento pré-operatório (2 aos 7 anos). Neste estágio, as crianças passam de um pensamento prático baseado nas sensações e nos movimentos (pensamento centrado na ação) para a representação mental, simbolização e pensamento (o pensamento é a ação interiorizada) (Lima, 2004). As crianças começam a ter a capacidade de representar simbolicamente objetos ou situações que não estão presentes ou que não conseguem perceber através dos sentidos. Segundo Delmine e Vermeulen (2001, p.100) “A partir do momento em que ela emprega símbolos para representar objectos, lugares, pessoas, situações...o pensamento da criança ultrapassa o «aqui e agora»: ela pode evocar um objecto ausente, um acontecimento actual a produzir-se algures...”.

Algumas manifestações da representação simbólica são a imagem mental, a linguagem, o desenho e o jogo simbólico pois as crianças ao falarem, ao brincarem ao faz-de-conta, ao desenharem exercem a função simbólica representando uma coisa por outra (Piaget & Inhelder, 1997). Contudo, o pensamento das crianças desta faixa etária é, ainda, um pensamento pré-operatório pois baseia-se nas suas percepções imediatas e subjetivas que, para elas, representam verdades absolutas e não nas relações objetivas. As crianças deixam-se levar pela aparência pensando que é a realidade – irreversibilidade do pensamento (Lima, 2004).

Neste estágio as crianças apresentam um pensamento baseado no egocentrismo achando que o mundo foi criado para elas sendo incapazes de compreender a relação entre as coisas e de perceber o ponto de vista dos outros achando que estes pensam e sentem da mesma forma que elas. Este egocentrismo é muito marcado no início deste estágio, mas vai-se descentrando à medida que estas se aproximam do estágio seguinte (Lima, 2004).

Relativamente à linguagem, aos 3 anos as crianças conseguem nomear objetos, formular pedidos, responder a questões que lhes são colocadas e contar acontecimentos do dia-a-dia exprimindo-se de forma compreensível (Sheridan, 2003). Aos 4 anos compreendem e executam duas ou mais ordens, são capazes de recontar uma história ouvida em voz alta com ou sem o apoio de imagens e expressam-se com vocabulário variado, produzindo

corretamente quase todos os sons da língua. Aos 5/6 anos as crianças têm consciência fonêmica, silábica e consciência da palavra, falam fluidamente e de forma ajustada às regras gramaticais. Usam a linguagem oral para organizar, sequenciar e clarificar ideias, emoções e acontecimentos (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

A nível motor, as crianças desta faixa etária já adquiriram tonicidade muscular, alguns automatismos motores, a locomoção, a preensão e a aptidão de imitar e criar movimentos. Estas aquisições tornam as crianças (mais) autónomas na realização de tarefas diárias como vestir-se, andar de bicicleta, tomar banho sendo através da sua realização que as crianças melhoram a sua coordenação motora global (Delmine & Vermeulen, 2001). Aos 3 anos as crianças trepam agilmente, saltam com os pés juntos, sabem evitar obstáculos quando correm, caminham em todos os sentidos (frente, trás, lados) e andam de triciclo usando os pedais. Conseguem, ainda, atirar uma bola, apanhá-la com as duas mãos e chutá-la com força (Sheridan, 2003).

Ao nível da motricidade fina, começam a ter maior destreza e controlo nos movimentos finos que executam segurando e manipulando corretamente os objetos. São capazes de construir torres de dez cubos, de enfiar contas grandes num cordão, de agarrar a colher entre o polegar e o indicador, de cortar com a tesoura e de segurar o lápis e o pincel com a mão preferida entre o polegar e o dedo médio e indicador (Sheridan, 2003; Boulch, 2001). É, também, por volta dos 3-4 anos que alguns aspetos da lateralização se definem na maior parte das crianças (Delmine & Vermeulen, 2001). Com 4 e 5 anos, as crianças conseguem realizar os movimentos anteriormente citados com maior habilidade, durante mais tempo e com algumas variações sendo que aos 5 anos as crianças manipulam objetos com manifesto controle de movimentos finos e executam jogos de movimento, com regras progressivamente mais complexas (Sheridan, 2003).

Relativamente ao desenho, aos 3 anos, as crianças começam a fazer formas fechadas, sendo que a mesma forma pode significar vários objetos que tenham uma forma parecida. Continuam a identificar o que produziram apenas depois de concluir o desenho mas já procuram estabelecer uma relação formal com o desenho produzido. Aos 4/5 anos as crianças já são capazes de representar nos seus desenhos seres e objetos que se conseguem reconhecer (casas, animais, pessoas) e que se relacionam entre si. As cores ainda não são escolhidas de forma intencional relacionando-se apenas com o seu gosto pessoal, com a fluidez do material ou com a novidade (Garcia & Pérez, 1998).

Quanto ao desenvolvimento social e afetivo, as crianças desta faixa etária encontram-se na fase da pré-socialização em que ainda estão a aprender como é a vida social, sendo que ao relacionarem-se umas com as outras aprendem alguns padrões de comportamento (Brazelton, 2006; Delmine & Vermeulen, 2001). Interessam-se pelo que os outros fazem, imitam-nos, querem estar junto a eles mas devido ao egocentrismo e alguma instabilidade da sua personalidade ainda têm dificuldade em cooperar com os outros (Delmine & Vermeulen, 2001). A partir dos 4 anos as interações são cada vez em maior número, as crianças brincam umas com as outras tendo em conta normas de convívio, acontecem os conflitos e as reconciliações e, gradualmente, vão colaborando cada vez mais umas com as outras (Delmine & Vermeulen, 2001).

Quanto à forma como as crianças desta faixa etária aprendem, estas fazem-no essencialmente através da ação. É ao vivenciarem experiências e ao explorarem o mundo que as rodeia que estas se vão questionando acerca das situações, dos objetos, das pessoas e vão procurando respostas e resolvendo problemas, aumentando progressivamente a sua autonomia (Hohmann & Weikart, 2003).

3.3. APRENDIZAGENS QUE REALIZEI NESTE CONTEXTO

Neste ponto, irei apresentar as aprendizagens que realizei neste contexto relativas à planificação com as crianças, à gestão do tempo e do grupo de crianças, às potencialidades do espaço exterior, à documentação pedagógica e ao envolvimento das famílias e da comunidade no processo educativo das crianças.

3.3.1. O desafio de planificar com as crianças

Ao longo desta PES em contexto de JI um dos meus maiores desafios foi descobrir o que significava planificar com as crianças. Neste momento, entendo que planificar com as crianças implica comunicação e diálogo entre o educador e as crianças escolhendo as crianças os caminhos que querem seguir tendo o educador o papel de apoiar e de ajudar a construir esses caminhos (Moreira, 2008). Para tal, o educador deve ouvir as sugestões das crianças e valorizá-las e deve, depois, juntamente com elas, decidir como pôr essas ideias em prática envolvendo-as e responsabilizando-as por aquilo que estas desejam

fazer. Para além disso, o educador deve ir complementando as ideias das crianças com outras sugestões dando-lhes a conhecer outras possibilidades de resolução, de forma a alargar o horizonte de conhecimentos e experiências das crianças. Deste modo, estando as crianças implicadas e sendo participantes ativas no seu processo de aprendizagem e nos caminhos que querem trilhar, mais motivadas e envolvidas vão estar nas tarefas e experiências educativas que vão desenvolver (Vasconcelos *et al*, 2012).

Uma das minhas dificuldades iniciais era perceber como é que se levava a cabo esta planificação com as crianças. Quando as crianças davam ideias do que gostavam de fazer eu pensava que tinha logo no mesmo momento ou nos dias seguintes, providenciar os recursos necessários para que estas pudessem concretizar as experiências educativas desejadas. Pensava que o educador é que devia decidir a forma como queria desenvolver as experiências educativas, quando é que as queria concretizar e os recursos que queria utilizar. Ou seja, eu e a minha colega, inicialmente planificávamos tendo em conta os interesses que as crianças demonstravam mas nós é que tomávamos todas as decisões acerca de como concretizar as experiências educativas como se pode ver na Reflexão 10:

As crianças tinham sugerido fazer insetos e aranhas (...). Deste modo as crianças têm vindo (...) a construir vários insetos e aranhas na área da expressão plástica. (...) Contudo, apesar de estar a perceber um pouco melhor como se pode por em prática a planificação com as crianças, penso que nestas atividades que as crianças sugeriram fazer (...) ainda nos faltou passar por alguns passos da planificação com as crianças. Não lhes perguntámos, por exemplo, que materiais gostariam de utilizar para a construção dos insetos tendo sido eu e a minha colega a decidir que materiais as crianças iam utilizar (Reflexão 10, Anexo 9, p.51).

Só com o desenrolar do projeto “As Aranhas” desenvolvido segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) (ver Capítulo 4) onde as crianças assumiram um papel ativo no seu processo de aprendizagem é que comecei a perceber que as ideias que estas dão acerca do que querem fazer são apenas o início da planificação que podemos fazer com elas pois é a partir dessas ideias que o educador, em conjunto com as crianças, pode combinar como fazer, quando fazer e com que recursos humanos e materiais. O educador não é (nem tem de ser) o único responsável por dinamizar e fazer com que determinada experiência educativa (que as crianças gostariam de realizar) aconteça. Percebi que sempre que seja possível, se devem implicar as crianças em todo o processo, desde a sugestão do que se quer fazer até à parte da sua execução passando pelas fases intermédias em que se discute o como, o quando, o que é preciso. Através destas ações, as crianças vão sentir-se seres competentes e capazes de descobrir o mundo e de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio dos adultos - esta forma de trabalhar vai ajudá-

las a ganhar autonomia, a ter espírito crítico, a saber dar ideias e a ouvir e respeitar as ideias dos outros (Vasconcelos *et al*, 2012).

Ao longo do projeto “As Aranhas” as crianças foram dando sugestões de algumas experiências educativas que gostavam de desenvolver e eu e a minha colega conseguimos, em alguns momentos, planificar com as crianças definindo com elas quando as iríamos realizar, como iríamos fazer, quais os materiais que iríamos utilizar e como arranjaríamos esses materiais. A título de exemplo, duas crianças mostraram-se interessadas em inventar uma história para dramatizarem com o fantoche aranha e outros fantoches sendo que eu e a minha colega lhes demos oportunidade de serem elas a inventarem toda a história (personagens, enredo, título) apoiando-as apenas na sua concretização. Quiseram, também, apresentar o teatro às crianças das outras salas tendo sido elas a decidir em que dias é que queriam ensaiar e em que dia e em que local é que queriam fazer a apresentação.

Também num dos dias de PES uma criança trouxe uma receita de casa de bolinhos de chocolate e coco que queria fazer no JI. Então, depois de esta a mostrar aos colegas e estes se mostrarem também interessados em concretizar a receita decidimos, em grande grupo, quando é que a iríamos fazer, quais os ingredientes necessários e quem os trazia, como é evidenciado no dia 11-06-2014 do Diário do Projeto “As Aranhas”:

O D trouxe uma receita de bolinhos de chocolate e coco que gostava de fazer na sala e decidimos entre todos que faríamos os bolos para por na sala no dia da festa [festa de final de ano onde foi apresentado o projeto “As Aranhas”]. Decidimos em grande grupo, quem trazia que ingredientes da receita para que na semana a seguir, no dia antes da festa (dia 17) confeccionássemos os mesmos.

Ter planificado com as crianças algumas atividades nesta PES, ajudou-me a perceber melhor o que era planificar com as crianças, como se fazia e quais as vantagens para as crianças.

3.3.2. A importância de planificar a organização do grupo e o tempo das várias experiências educativas

Outro dos desafios ao longo desta PES foi conseguir manter as crianças motivadas nas experiências educativas em grande grupo na área do tapete. O principal motivo que levava algumas crianças a desinteressarem-se do que estava a ser feito nessas experiências educativas tinha a ver com a duração das mesmas. Nesses casos, as crianças tinham de permanecer muito tempo sentadas no tapete o que fazia com que ao final de algum tempo

a sua atenção e o seu envolvimento nas experiências educativas fossem reduzidos o que comprometia seriamente a sua aprendizagem e bem-estar naqueles momentos. Muitas vezes as crianças mostravam-se inquietas, conversando com os colegas ou distraíndo-se com o seu próprio corpo. Ao refletir sobre esta situação percebi que tudo isso eram sinais que as crianças estavam a dar de que naquele momento já não estavam disponíveis e interessadas no que estava a ser feito.

A partir desse momento, eu e a minha colega, percebemos que tínhamos de começar a estar mais atentas aos sinais das crianças do nosso grupo e que tínhamos de arranjar algumas estratégias para modificar essa situação. Deste modo, começámos a demonstrar essa nossa preocupação nas planificações semanais em que tentámos planificar experiências educativas onde as crianças estavam reunidas em grande grupo, com tempos mais reduzidos. Planificámos, também, algumas estratégias para tornar esses momentos mais atraentes e cativantes para as crianças, introduzindo algo diferente nas nossas atuações como, por exemplo, uma caixa surpresa ou um fantoche que falava com as crianças e trazia surpresas e convites como evidencia a Planificação 7:

Fantoche Aranha (Projeto “As Aranhas”) – A aranha deixa um recado preso no quadro para as crianças lerem onde diz que durante a noite começou a tecer a sua teia no teto da sala para com elas lá morar. E pergunta-lhes se pode continuar. Então as crianças chamam pela aranha e respondem ao seu pedido. A aranha fica contente e faz-lhes um convite. Convida as crianças a irem assistir a um documentário sobre as aranhas no pavilhão onde decorre a CAF (Planificação 7, Anexo 10, p.55).

No meu ponto de vista, penso que o recurso a estas estratégias funcionou positivamente com este grupo de crianças pois estas ficavam mais calmas e expectantes à espera do que iria acontecer. Penso que é importante utilizar este tipo de estratégias de introdução de fantoches e outros objetos que despoletem a curiosidade das crianças pois estas são naturalmente curiosas. Enquanto futura educadora deverei ter em conta esta característica da infância para planificar propostas estimulantes e motivadoras.

Mas, para além dos tempos mais reduzidos e das estratégias para cativar as crianças, tentámos, também, intercalar as experiências educativas que exigiam que as crianças estivessem reunidas em grande grupo no tapete com outras propostas que não exigissem uma organização em grande grupo ou que as crianças estivessem sentadas no tapete. A planificação 9 (Anexo 11) demonstra essa preocupação. A título de exemplo, no dia 26 de Maio, depois da partilha em grande grupo das novidades do fim-de-semana, propusemos às crianças um jogo dramático orientado no espaço exterior. Ainda nesse dia,

na parte da tarde, depois de um momento em grande grupo (em que com as crianças categorizámos as questões do projeto “As Aranhas”) foi-lhes dada a possibilidade destas irem brincar para as áreas da sala sendo que numa das áreas (área da expressão plástica) tinham novos desafios para concretizarem. Foi, assim, a partir da utilização desta estratégia de alternar experiências educativas menos dinâmicas com outras mais dinâmicas que passámos a valorizar e a utilizar mais o espaço exterior. Era no espaço exterior que realizávamos experiências educativas que permitiam às crianças movimentarem-se pelo espaço, correrem e saltarem. Este tipo de experiências educativas são muito enriquecedoras para as crianças pois nesta faixa etária as crianças têm muita energia acumulada que precisa de ser libertada e é através dos movimentos (da corrida, dos saltos) que conseguem conhecer as potencialidades do seu corpo, os seus limites e que conseguem explorar e descobrir o mundo que as rodeia (Delmine & Vermeulen, 2001; Leach, 1984).

Mas não foi só nas planificações que demonstrámos essa preocupação. Também nas intervenções, quando nos apercebíamos que algumas crianças já não estavam envolvidas e a participar na experiência educativa, tentávamos encurtá-la ou continuávamos a realizá-la em pequeno grupo enquanto propúnhamos novas experiências educativas a essas crianças ou as deixávamos ir brincar para as áreas na sala de atividades. Dávamos, depois, no final do dia no momento da reflexão, oportunidade das crianças partilharem com os colegas em grande grupo as descobertas que tinham feito e o que tinham aprendido nas experiências educativas que tinham estado a realizar em pequenos grupos.

Face a estes exemplos, hoje, defendo que o educador deve estar desperto para alguns aspetos quando planifica e quando atua como o tempo de duração das experiências educativas e a forma como organiza o grupo. Deve ser sensível aos sinais das crianças, arranjar estratégias que deixem as crianças motivadas e deve proporcionar-lhes experiências educativas diversificadas e que exijam diferentes organizações do grupo de crianças (em grande grupo, em pequeno grupo, individualmente) pois estes diferentes momentos permitem às crianças oportunidades de aprendizagem diversificadas. Deve, acima de tudo, fazer com que cada momento faça sentido para as crianças respeitando os seus interesses, as suas necessidades e sabendo interpretar os seus sinais (Ministério da Educação, 1997b).

3.3.3. As potencialidades do espaço exterior

Quanto ao espaço exterior, como referi anteriormente, foi um assunto ao qual dei importância ao longo desta PES pois comecei a descobrir algumas das suas potencialidades. Segundo o Ministério da Educação (1997b, p. 38),

O espaço exterior do estabelecimento 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.

Foi através desta consciencialização que no decorrer desta PES, eu e a minha colega, planificámos e realizámos algumas experiências educativas com as crianças no espaço exterior que tínhamos à disposição na nossa instituição. Por exemplo, realizámos o jogo motor “Desembaraça a teia” onde as crianças estavam organizadas em grupos e um elemento de cada grupo era a aranha que tinha de tentar desembaraçar a teia que era formada pelos restantes elementos do grupo (Figura 36). Realizámos também o jogo dramático orientado “Eu sou uma aranha” onde as crianças tinham de imaginar que eram aranhas e tinham de dramatizar sentimentos (aranha contente, triste), sensações (aranha a tocar em algo quente, a transportar algo pesado) e ações (aranha a dormir, a comer) (Figura 37).



Fig. 36 - Crianças a jogarem ao jogo “Desembaraça a teia”



Fig. 37 - Crianças a jogarem ao jogo “Eu sou uma aranha”

Com as experiências educativas que lhes propúnhamos, estas podiam desenvolver e reforçar certas competências das várias áreas de conteúdo e domínios definidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) em atividades diferentes das que eram ou podiam ser feitas em contexto de sala de atividades (correr, saltar, observar e compreender fenómenos da natureza, socializar, compreender regras, cooperar com os outros). Como defende o Ministério da Educação (1997b, p. 39), o espaço exterior

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

Para além disso, sentia que as crianças ficavam sempre bastante motivadas e envolvidas nas experiências educativas que realizávamos com elas no espaço exterior pois para elas este era um espaço que significava brincadeira, liberdade e movimento. Ficavam de tal forma entusiasmadas que nos pediam, a mim e à minha colega, que voltássemos a realizar com elas algumas das atividades que lhes tínhamos proposto e, por vezes, voltavam-nas a repetir autonomamente no recreio.

Também neste contexto, eu, a minha colega e outras colegas da nossa turma de Mestrado que estavam na mesma instituição, tivemos oportunidade de dinamizar um dia de atividades para as crianças das três salas do JI inteiramente passado no espaço exterior. Este dia tinha como objetivo a comemoração do Dia Mundial da Criança e a sua organização tornou-se um desafio para todas nós pois sabíamos que as propostas que íamos fazer às crianças tinham de ser desafiantes para que estas se envolvessem e se sentissem motivadas. Para além disso, sabíamos que era importante organizarmos bem o espaço e propormos atividades que tivessem regras fáceis de serem entendidas pelas crianças para que não tivesse de haver muito tempo de explicação da nossa parte. Organizámos, assim, o espaço por ateliers onde as crianças podiam circular autonomamente segundo os seus interesses. As crianças tinham à sua disposição um espaço para fazerem modelagem com massa de sal, um espaço com o “jogo das sensações” (Figura 38), outro com o “jogo das sacas” (Figura 39), o “jogo da bola no balde” (Figura 40), o “jogo da mão na farinha”, o “jogo do tiro ao alvo nas latas”, o “jogo de encher os baldes com água” e o “jogo dos balões com rebuçados”. Neste dia, as crianças divertiram-se, desfrutaram da companhia dos colegas, da natureza e tiveram oportunidade de desenvolver competências a vários níveis de uma forma lúdica e diferente do seu dia-a-dia no JI.



Fig. 38 – Jogo das sensações



Fig. 39 – Jogo das sacas



Fig. 40 – Jogo da bola no balde

Apesar desse dia ter sido organizado para comemorar o Dia Mundial da Criança, penso que momentos como este se devem realizar com mais frequência no JI pois são momentos ricos e potenciadores de diversas aprendizagens e são bastante apelativos e motivadores para as crianças pelo seu carácter lúdico.

Ao longo desta prática, para além de ter tomado consciência de que o espaço exterior é um espaço privilegiado para a realização de experiências educativas intencionalmente planificadas, percebi que é também um espaço onde as crianças podem realizar atividades não orientadas. Neste espaço, em situação de recreio, “as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis” e o educador deve, nestas situações, “manter-se como observador ou interagir com as crianças, apoiando e enriquecendo as suas iniciativas” (Ministério da Educação, 1997b, p.39). Deste modo, durante a PES procurei estar atenta às brincadeiras das crianças neste espaço quando estas se encontravam em situação de recreio e participava, por vezes, nas suas brincadeiras tentando criar-lhes novos desafios (através de perguntas – “E se fizermos assim, o que acontece?”, “Como é que podemos fazer?”; e/ou de ações), dependendo da brincadeira em questão e da minha intencionalidade no momento. Na minha opinião, as crianças ao terem um tempo em que podem escolher as suas brincadeiras, discutir regras, negociar com os seus pares e resolver problemas têm oportunidade de fazer diversas aprendizagens e desenvolver várias competências (por exemplo, tomar decisões, respeitar a opinião dos outros, cumprir regras, cooperar com os colegas). Por esse motivo, nestes momentos de recreio, eu e a minha colega, tentávamos recolher algumas informações sobre as aprendizagens e competências que as crianças iam desenvolvendo a vários níveis. Hoje, sei que o recreio é um lugar privilegiado para o educador recolher informações sobre as crianças e reconhecer competências que as crianças já têm e outras que precisam ainda ser trabalhadas. As informações por nós recolhidas de cada criança eram registadas e datadas. No registo de observações do dia 06-05-2014 sobre a criança M (4 anos) (Figura 41), por exemplo, é visível essa recolha onde, eu e a minha colega, descrevemos uma situação que presenciámos no momento do recreio com aquela criança (ver coluna da “*Observação*”) e interpretámos a informação recolhida à luz das competências que são esperadas para as crianças desta idade relativamente ao domínio da Expressão Dramática (ver coluna da “*Interpretação*”).


Nome: M Data de nascimento: 20-07-2009 Idade: 4 anos	
Observação	Interpretação
Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Dramática	
06-05-2014 No recreio, a M estava a encher um balde com areia e colocou um pau no centro e na vertical. A Filipa perguntou-lhe o que ela estava a fazer e ela respondeu que estava a fazer um bolo de aniversário para ela e que o pau era a vela.	Com esta situação compreendemos que a M foi capaz de brincar utilizando o jogo simbólico, uma vez que fez de conta que o balde com areia e o pau eram o bolo de aniversário e a vela.
	

Fig. 41 - Registo de uma observação da M (4 anos) no dia 06-05-2014 no recreio

O educador deve, portanto, ver o espaço exterior como um espaço onde podem ocorrer variadíssimas aprendizagens, quer seja através de propostas educativas planificadas pelo educador e pelas crianças, quer seja através das atividades não orientadas que as crianças realizam neste espaço nos momentos de recreio.

3.3.4. Documentação pedagógica

As crianças em contexto de JI estão constantemente a desenvolver competências e a realizar aprendizagens, quer seja no espaço exterior, quer seja na sala de atividades ou noutros espaços. Como referi anteriormente, ao longo desta PES eu recolhi informações sobre momentos significativos que aconteciam com as crianças dando continuidade ao meu processo de aprendizagem acerca da documentação pedagógica. Acabei por descobrir, neste contexto, uma nova finalidade da documentação pedagógica que não tinha sido relevante no contexto de Creche. Descobri que a documentação pedagógica para além de poder ser feita pelo educador para documentar as aprendizagens das crianças em diferentes momentos e utilizar essa informação para fazer a avaliação do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, a documentação pedagógica pode, também, ser feita pelas próprias crianças para estas registarem e poderem monitorizar as suas aprendizagens.

No que respeita à documentação das aprendizagens das crianças feita pelo educador, percebi que esta resulta dos dados de acontecimentos importantes da criança que são recolhidos através da observação e registo, utilizando diferentes instrumentos, que ao serem organizados e interpretados o podem ajudar a avaliar o percurso de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O educador deve, por isso, fazer uma observação intencional dos comportamentos das crianças, das suas ações, das suas interações, dos seus trabalhos e registar essas observações utilizando instrumentos como o registo fotográfico, de vídeo, áudio, registos descritivos, notas de campo, listas de verificação e escalas. Estes dados objetivos que o educador recolhe e regista devem depois ser interpretados por ele para o ajudar a compreender as dificuldades das crianças, os seus interesses, as suas limitações e as suas aquisições (Sousa, 2008). Isto vai permitir planificar ações futuras de uma forma intencional e refletida para que as experiências educativas que se propõem às crianças sejam desafiantes e adequadas ao seu nível de desenvolvimento e para que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades (Ministério da Educação, 1997b). Para além disso, a comparação dos vários registos de diferentes momentos vai, como já tinha referido, permitir ao educador avaliar o processo de desenvolvimento das crianças ao nível da aquisição de novos conhecimentos, novas competências, atitudes e valores (Sousa, 2008).

Ao longo desta PES, eu e a minha colega, tentámos recolher e registar dados sobre as crianças do nosso grupo que nos ajudassem a perceber os seus interesses, algumas das suas dificuldades e as aprendizagens que iam realizando e que nos ajudassem a planificar experiências significativas para estas. Antecipávamos, nas planificações, o que queríamos observar, a maneira como íamos recolher os dados e quais as crianças que iam ser alvo da nossa observação como evidencio na Planificação 11 (Anexo 12) na coluna da “*Recolha de dados para avaliação*” (Figura 42).

Responsável pela intervenção: Cátia Dionísio				
Dia: 11 de junho ¹				
Horário	Proposta de Experiência Educativa	Competências Com a realização desta proposta educativa as crianças:	Intervenientes/ Recursos	Recolha de dados para avaliação ²
9:40h – 10:25h	Desenho sobre as aranhas – Em grande grupo revemos o que aprendemos ao longo do projeto sobre as aranhas e a Cátia incentiva as crianças a registarem graficamente essas aprendizagens. Individualmente cada criança comunica o que desenhou e faz-se o registo na parte de trás da folha para posterior comparação com os desenhos pedidos no início do projeto e que servirá como avaliação de algumas aprendizagens das crianças que ocorreram ao longo deste projeto.	- Desenharam aquilo que já sabem sobre as aranhas numa folha de papel A4 (ACM e AEC – DEP)	Intervenientes: Crianças; Educadoras; Auxiliares; Estagiárias. Recursos Didáticos: Folhas de papel, lápis de cor, marcadores.	- De que forma as crianças Rf e a Br revelam no desenho as suas aprendizagens?

¹Os momentos da rotina diária só estão descritos na planificação do dia 17 de março uma vez que se mantêm semelhantes para o dia 11 de junho.
²Serão recolhidos dados de duas crianças através de observação direta, notas de campo, registo fotográfico e trabalhos das crianças.

Fig. 42 - Excerto da planificação 11 com a coluna da "Recolha de dados para avaliação"

Esta antecipação era essencial pois ajudava-nos a focalizar a nossa atenção nos aspetos e nas crianças que pretendíamos observar. Observávamos, assim, as crianças em vários momentos do dia (em experiências educativas orientadas, em momentos de brincadeira dentro e fora da sala) e recolhíamos e registávamos os dados recorrendo, essencialmente, a notas de campo e ao registo fotográfico. Partindo dos dados das notas de campo e das fotografias procedíamos ao registo descritivo dos acontecimentos acompanhado das respetivas fotografias (quando existiam) e, posteriormente, procedíamos à sua interpretação. Estes dados eram depois organizados por nós para cada criança pelas datas dos acontecimentos e segundo as áreas de conteúdo e os domínios definidos nas OCEPE. De referir que eu e a minha colega procedemos a esta forma de organização dos dados pois sentíamos que deste modo era mais fácil interpretar os acontecimentos e avaliar a evolução vivida pelas crianças ao longo do tempo. Embora não tenhamos concretizado esta avaliação em pleno, em algumas situações conseguimos, através da interpretação dos dados que tínhamos de determinada criança em diferentes momentos (relativos a uma área de conteúdo ou domínio) refletir acerca do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A Figura 43 que diz respeito a um registo de observações da criança R (4 anos) é exemplo dessa nossa tentativa onde se encontram descritos alguns dados advindos das nossas observações organizados cronologicamente relativos à área do conhecimento do mundo (ver coluna da “*Observação*”) e respetivas interpretações à luz das competências que são esperadas para as crianças desta idade relativamente a este domínio (ver coluna da “*Interpretação*”). Apresenta, ainda, uma coluna onde é feita uma reflexão

sobre as evoluções que a criança demonstra através da análise dos vários episódios registados (ver coluna da “*Reflexão*”). Neste processo de documentar episódios significativos das crianças no JI, surgiu-nos a necessidade (a mim e à minha colega) de acrescentar esta coluna da “*Reflexão*” (coluna que não apresentávamos nos nossos registos de Creche) pois sentimos necessidade de ir fazendo balanços das evoluções pelas quais as crianças iam passando.


Nome: R Data de nascimento: 28-04-2010 Idade: 4 anos	
Área do Conhecimento do Mundo	
Observação	Interpretação
06/05/2014 O R durante o recreio esteve com duas crianças da nossa sala a procurar aranhas (nos muros, paredes, pneus, chão) e a observá-las com uma lupa. 	O R mostrou interesse pelo projeto que está a ser desenvolvido na sala e utilizou a observação para descobrir novas coisas sobre as aranhas através do contacto com estas no seu habitat natural.
26/05/2014 Durante as pesquisas que estavam a ser realizadas com o R e outra criança acerca das aranhas este olhou para uma imagem de um livro e disse “Os sapos comem aranhas”.	O R (2ª criança mais nova do grupo) através da observação atenta descobriu uma nova informação acerca das aranhas.
Reflexão: O R revela ser uma criança observadora, atenta e curiosa acerca daquilo que a rodeia e dos assuntos abordados com o grupo mesmo frequentando apenas o JI na parte da manhã. Mostra-se interessado e entusiasmado quando lhe é contado o que aconteceu na sua ausência. Tendo em conta esta criança, tentamos sempre que nos é possível relembrar acontecimentos anteriores (quer em grande ou pequeno grupo) para que ele se possa situar e se sinta motivado para realizar as propostas do dia.	

Fig. 43 - Registo de observações relativas à área do conhecimento do mundo da criança R (4 anos) nos dias 06-05-2014 e 26-05-2014 e respetiva reflexão

Quanto à documentação feita pelas próprias crianças percebi que este é um processo em que as crianças com ou sem a ajuda do educador podem ir registando de diversas formas as suas descobertas, as suas aprendizagens, as suas vivências. Os registos que as crianças podem fazer são diversos como desenhos, gráficos, tabelas, cartazes informativos e o tipo de registos que se escolhe fazer depende daquilo que se quer registar e da intenção do registo (Ministério da Educação, 1997b). As crianças, ao fazerem registos, podem utilizá-los não só para refletirem e relembrarem as suas aprendizagens, descobertas e vivências, mas também para partilhar essa informação com outras crianças (da sala, da instituição, de outras instituições) ou com adultos (educador, família, comunidade educativa). Para além disso, os diversos tipos de registos que as crianças podem fazer vão permitir que estas desenvolvam competências das diferentes áreas de conteúdo e domínios pois através dos registos as crianças têm oportunidade de contactar com o código escrito e de

começarem a perceber as suas funções, de desenvolver o raciocínio lógico-matemático, de experimentar diversas técnicas de expressão plástica, de desenvolver a sua motricidade fina. É importante, pois, que desde cedo as crianças comecem a fazer diferentes tipos de registos, quer seja daquilo que observaram, daquilo que fizeram ou que vão fazer, daquilo que aprenderam, sendo que o educador tem o papel de as incentivar e orientar nessas situações.

Apoiar as crianças neste processo foi um desafio para mim ao longo desta PES. Tentei perceber como levá-las a registar as suas aprendizagens e que tipo de registos podiam ser funcionais em determinada situação para que as crianças conseguissem, sozinhas, descodificar e compreender aquilo que tinham registado. O primeiro registo que tive oportunidade de fazer com algumas crianças não estava muito perceptível para elas pois a disposição da informação estava confusa e continha muito texto. O registo era sobre as sementes que tínhamos colocado em algodão humedecido dentro de copos de vidro e as nossas expectativas sobre o que iria acontecer com o passar do tempo (Figura 44) A partir daí, comecei a ter mais atenção ao tipo de registos que propunha às crianças tentando que fossem adequados à situação à qual se destinavam e que a informação neles contida fosse facilmente compreendida pelas crianças que os elaborassem e pelas crianças que os consultassem. Por exemplo, no registo sobre a obtenção de novas cores (cores secundárias) através da mistura de guaches com cores primárias o número de elementos escritos foi menor o que tornou esse registo mais perceptível para as crianças (Figura 45).

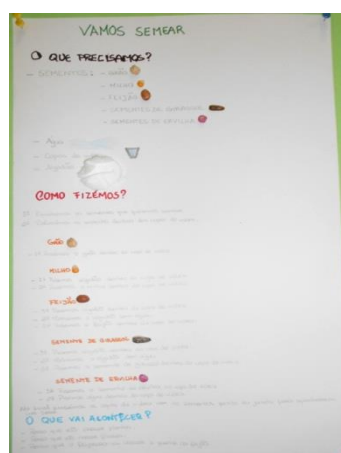


Fig. 44 - Primeiro registo elaborado com as crianças sobre as sementes que tínhamos colocado em algodão humedecido dentro de copos de vidro

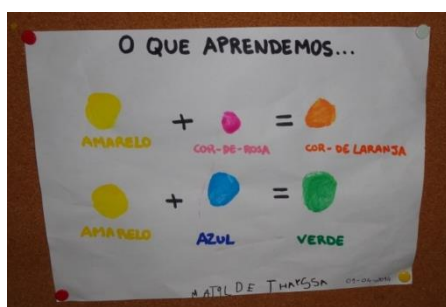


Fig. 45 - Registo elaborado com as crianças sobre a obtenção de novas cores através da mistura de guaches com cores primárias

Também as descobertas que as crianças iam realizando, acerca do projeto que desenvolvemos com elas sobre “As Aranhas”, iam sendo registradas pelas crianças em pedaços de cartolina onde, eu e a minha colega, escrevíamos aquilo que estas tinham descoberto e estas faziam acompanhar os textos com desenhos que representavam o que lá estava escrito (Figura 46 e 47). No final, com todos esses registos foi possível, com a ajuda das crianças, elaborar um livro onde compilámos as aprendizagens que as estas fizeram com a realização do projeto.

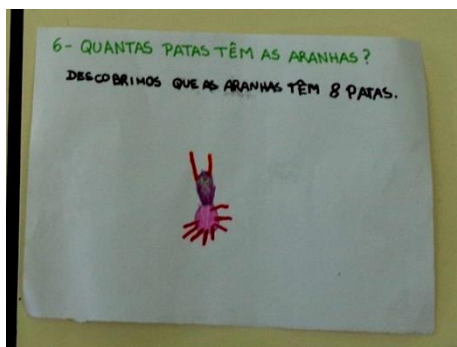


Fig. 46 - Registos elaborados com as crianças relativos às suas descobertas sobre as aranhas

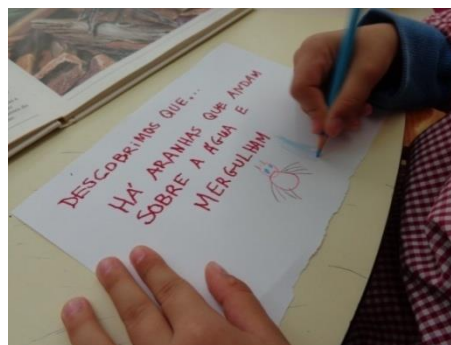


Fig. 47 - Registos elaborados com as crianças relativos às suas descobertas sobre as aranhas

Tornou-se importante que as crianças fizessem registos sobre as suas aprendizagens e descobertas e partilhassem e explicassem esses registos aos colegas. Esses registos ficavam disponíveis na sala para que a informação ficasse acessível a todas as crianças. Esta partilha de aprendizagens e descobertas por parte das crianças e a exposição dos registos nos placards da sala penso que é de extrema importância porque permite às crianças que não vivenciaram determinada experiência terem oportunidade de ter acesso às descobertas que os colegas fizeram e, para além disso, as crianças que fizeram as descobertas sentem-se valorizadas e competentes na busca de novos conhecimentos.

3.3.5. Envolvimento das famílias e da comunidade no processo educativo das crianças

Outro assunto que se tornou significativo nesta PES foi o envolvimento da família e da comunidade no processo educativo das crianças. Segundo o Ministério da Educação (1997b, p.16), um dos objetivos da Educação Pré-Escolar é “Incentivar a participação das famílias no processo educativo...” e ao longo desta prática surgiu a oportunidade de envolver as famílias em alguns momentos.

Quando começámos a preparar a nossa horta, as crianças trouxeram de casa várias sementes e plantas que pediram aos familiares e os avós de uma criança da nossa sala foram à instituição para nos ajudar a preparar o terreno que havia no espaço exterior. As crianças tiveram oportunidade de observar, participar e interagir com os senhores neste processo. Observaram a forma como estes trataram a terra (Figura 48), ouviram as suas explicações sobre o que estavam a fazer, que instrumentos estavam a utilizar, questionaram-nos para dar resposta às suas dúvidas e tiveram oportunidade de os ajudar em alguns procedimentos (apanhar folhas, colocar as sementes e as plantas na terra, regar – Figuras 49, 50 e 51).



Fig. 48 - Crianças a observarem os senhores a cavar a terra



Fig. 49 - Crianças a apanhar folhas



Fig. 50 – Criança a colocar uma planta na terra



Fig. 51 – Criança a regar a horta

O facto desta atividade ter sido desenvolvida por pessoas (avós) que tinham experiência neste tipo de tarefas e que sabiam explicar às crianças o que estavam a fazer e porquê tornou-a mais rica e significativa para as crianças. Deste modo, este tipo de iniciativas por serem enriquecedoras para as crianças, é importante que aconteçam no JI pois segundo o Ministério da Educação (1997, p.45) “a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem”. Para além disso, este envolvimento também é bom para as famílias que se sentem valorizadas e reconhecidas por aquilo que sabem e que têm para oferecer às crianças e é bom para os educadores pois os pais e familiares ao verem as

atividades desenvolvidas e a educação de uma forma positiva começam a dar mais valor à escola e à educação (Baptista, 2013).

Ao longo do projeto que desenvolvemos com as crianças sobre “As Aranhas” tivemos oportunidade, eu e a minha colega, de envolvermos as famílias no processo educativo das crianças. Solicitámos-lhes ajuda para que procurassem, com as crianças, informações sobre aranhas e na fase final do projeto, deixámos a sala de atividades aberta por um dia para que os familiares pudessem ver a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças ao longo do projeto, as aprendizagens efetuadas e a história de todo o processo (Figuras 52 e 53).



Fig. 52 - Famílias das crianças na visita à sala de atividades onde estava a exposição da história e dos trabalhos das crianças alusivos ao projeto "As



Fig. 53 - Famílias das crianças na visita à sala de atividades onde estava a exposição da história e dos trabalhos das crianças alusivos ao projeto "As Aranhas"

Este contacto com os familiares das crianças foi importante para mim pois permitiu-me partilhar com alguns deles informações relevantes sobre as crianças e estes comigo o que me permitiu ficar a conhecer um pouco melhor as crianças. Quando o educador constrói uma relação sólida com as famílias das crianças, este consegue ficar a conhecer melhor as experiências, a cultura, os valores e as crenças educacionais da família. Para fortalecer essa relação, o educador pode recorrer a algumas estratégias como fazer reuniões com os pais dando-lhes a conhecer o plano de atividades e dando-lhes sugestões para que estes em casa possam também estimular os seus filhos e convidá-los a participar em atividades educativas/lúdicas, nas exposições de trabalhos das crianças e a colaborar em peças de teatro, festas e passeios. Assim, ao sentirem-se reconhecidos e integrados no processo de educação dos seus filhos, os pais ficam disponíveis para darem o seu contributo, expor as suas dúvidas, preocupações, expectativas e alegrias (Moreira, 1999). Nesta troca de informações, tanto os pais como os educadores ficam a conhecer melhor as crianças podendo contribuir de forma concertada para o desenvolvimento global das crianças (Baptista, 2013).

3.4. EM JEITO DE SÍNTESE

Face às aprendizagens enumeradas anteriormente, pretendo, no futuro, adotar uma ação educativa que promova nas crianças a exposição e o debate de ideias, a resolução de problemas e o pensamento divergente e crítico para que estas se desenvolvam e se transformem em pessoas autónomas, ativas e empreendedoras. Pretendo, também, olhar para o espaço exterior como um espaço potenciador de aprendizagens para as crianças quer seja através de atividades orientadas ou não orientadas onde o educador tem o papel de apoiar, criar desafios e observar as crianças.

Percebendo a importância do envolvimento das famílias e da comunidade no processo de aprendizagem das crianças, pretendo, no futuro, promover a participação da comunidade em experiências onde os seus membros possam contribuir com os seus saberes e as suas experiências na formação das crianças. Pretendo recorrer à documentação pedagógica pois percebi a sua importância quer para o educador conhecer e avaliar as crianças, quer para as próprias crianças documentarem e refletirem sobre as suas aprendizagens e descobertas.

A realização desta PES foi, por todas estas aprendizagens, bastante enriquecedora para o meu percurso profissional enquanto futura educadora sendo que muitas destas aprendizagens puderam ser concretizadas através da realização do projeto “As Aranhas” desenvolvido segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto com as crianças deste grupo de PES. No capítulo seguinte é feita uma abordagem a esta metodologia e ao desenvolvimento do projeto “As Aranhas”.

CAPÍTULO 4. PROJETO “AS ARANHAS”

Durante a minha PES em contexto de JI, eu e a minha colega, desenvolvemos com as crianças um projeto segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Ao longo de várias semanas de PES fomos estando atentas aos interesses das crianças a fim de encontrarmos um assunto sobre o qual estas quisessem saber mais. Foi, então, no dia 23 de abril de 2014 que surgiu o interesse em querer saber se as aranhas eram importantes. A partir daqui decidimos desenvolver um projeto (segundo a MTP) sobre aranhas onde participaram todos os intervenientes educativos (crianças, educadoras, estagiárias, assistentes operacionais e familiares). Como era uma metodologia nova para mim tive de pesquisar sobre o que era a Metodologia de Trabalho de Projeto apresentando em seguida um breve referência a essa metodologia.

4.1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Em 1918, Kilpatrick, professor na Columbia University de Nova Iorque, foi o primeiro a implementar uma abordagem de projeto com crianças do 1º ciclo. Para ele “Os interesses e necessidades da criança deveriam ser o motor para o currículo”. Em Portugal, foi Irene Lisboa que, em 1943 divulga esta forma de trabalhar com o lançamento do seu livro “Modernas Tendências de Educação” (Vasconcelos *et al*, 2012; Vasconcelos, 1998).

A Metodologia de Trabalho de Projeto é uma metodologia centrada em problemas “que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989, citado por Vasconcelos *et al*, 2012, p. 10).

Esta metodologia, que se caracteriza por ser aberta e flexível, parte de problemas reais que vão ao encontro dos interesses e das dúvidas que as crianças têm acerca do mundo que as rodeia deixando-as motivadas. As crianças, em conjunto com o educador, planificam ações para tentarem dar resposta aos problemas levantados. Os projetos podem estender-se ao longo de poucos dias ou de várias semanas dependendo do assunto que está a ser estudado, da idade das crianças e dos seus tempos de interesse (Rangel & Gonçalves, 2010; Serra, 2004).

De acordo com Vasconcelos (1998), a MTP é constituída por quatro fases. Contudo, estas fases não são estanques, ou seja, não seguem uma ordem linear sendo flexíveis e dinâmicas influenciando-se umas às outras ao longo do processo e permitindo voltar a qualquer fase sempre que seja necessário.

A Fase I, intitulada “Definição do problema”, é a fase em que é formulado o problema ou as questões a investigar através das dúvidas e curiosidades das crianças acerca de determinado assunto. As situações desencadeadoras dos projetos podem ser um objeto novo que aparece na sala, uma história ou uma situação-problema que tenha surgido (Ibidem). Nesta fase as crianças e o educador partilham uns com os outros aquilo que sabem sobre o assunto podendo registar essa informação através de desenhos, esquemas ou escrever com a ajuda do educador (Vasconcelos *et al*, 2012). O educador pode ajudar as crianças a construir uma “teia” de ideias com aquilo que já sabem ou com as questões que estas pretendem ver resolvidas. Devem, por isso, existir, nesta fase, muitas conversas de grande e pequeno grupo onde o educador deve ter a preocupação de dar a palavra e estimular todas as crianças a participar na discussão. O educador pode, também, paralelamente, fazer uma “teia” de ideias sua onde incorpore as ideias das crianças para o ajudar a perspetivar o trabalho futuro (Vasconcelos, 1998).

A Fase II corresponde à “Planificação e desenvolvimento do trabalho” onde se faz uma previsão do possível desenvolvimento do projeto tendo em conta as necessidades e as potencialidades do grupo de crianças. Podem-se elaborar mapas conceptuais ou teias onde se define o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer e quais os recursos materiais e humanos disponíveis e necessários. Distribuem-se, também, as tarefas pelos vários intervenientes e programam-se os dias em que se vão desenvolver as várias experiências educativas relativas ao projeto (Vasconcelos *et al*, 2012).

Na Fase III, “Execução”, as crianças põem a planificação, realizada na fase anterior, em prática partindo para a pesquisa de informações que deem resposta ao que estas querem saber através de visitas de estudo, de entrevistas, da consulta de atlas, enciclopédias, livros. Depois, as crianças organizam, selecionam e registam a informação recolhida através de fotografias, de textos, de desenhos, construções, mapas e gráficos, podendo expor as informações relevantes nas paredes da sala. As informações à medida que vão sendo obtidas vão sendo partilhadas em grupo e as crianças têm oportunidade de comparar as suas ideias iniciais com as atuais fazendo um balanço sobre “o que sabíamos antes”,

“o que sabemos agora” e “o que não é verdade”. Vão sendo, também, feitos pontos de situação para o educador e as crianças verem o que já sabem e o que ainda falta descobrir e para planejarem o que vem a seguir. Nesta fase as crianças pintam, desenham, dramatizam, cantam canções relacionadas com o assunto do projeto, tiram fotografias (Vasconcelos *et al*, 2012; Vasconcelos, 1998).

Na Fase IV, “Divulgação/Avaliação”, é feita a apresentação das descobertas que as crianças fizeram ao longo do projeto. Esta apresentação pode ser feita às crianças da sala ao lado, a todo o Jardim de Infância, às famílias, à comunidade envolvente (Vasconcelos *et al*, 2012). Para a sua apresentação as crianças podem fazer álbuns, livros, painéis, maquetes para exporem na sua sala ou nos corredores do JI. Podem, também, fazer dramatizações para apresentar (Vasconcelos, 1998). É também nesta fase do projeto que as crianças avaliam o contributo que cada criança deu para a concretização do projeto, a qualidade das atividades realizadas e da informação recolhida. Dão a sua opinião acerca do que mais gostaram de fazer e daquilo que gostariam de ter feito podendo surgir novas ideias para o desenvolvimento de outros projetos (Vasconcelos *et al*, 2012).

4.2. O DESPOLETAR DO PROJETO

O nosso projeto começou quando, no dia 23 de abril, uma criança veio ter comigo e com a minha colega e nos disse que tinha visto uma colega a deitar um piolho-de-cobra para o lixo durante o recreio. Então, depois do recreio, já na sala de atividades, com o grupo todo reunido na área do tapete, eu e a minha colega, discutimos com as crianças se os animais deveriam ser deitados para o lixo ou se mereciam viver em liberdade, como nós. No desenrolar desta conversa uma criança disse que também tinha visto uma colega da sala a matar uma aranha e a partir desta afirmação lançámos as seguintes questões: “Será que devemos matar as aranhas?” e “Serão as aranhas importantes?”. Uma criança respondeu que as aranhas não serviam para nada outras crianças tinham outras opiniões. Ficou aqui logo o desafio para tentarmos descobrir algo mais sobre o assunto.

Na semana seguinte algumas crianças demonstraram não se ter esquecido que tínhamos estado a falar de aranhas pois enquanto as crianças estavam no espaço exterior a ver os avós de uma criança da nossa sala a trabalhar na nossa horta, uma delas foi mostrar à minha colega uma teia de aranha que tinha encontrado na hera que estava junto à horta

(Figura 54). Outras duas crianças mostraram-se também entusiasmadas em observar essa teia de aranha e uma delas disse que também tinha encontrado uma tendo-a mostrado também à minha colega.



Fig. 54 - Teia de aranha encontrada na hera junto à horta

Tendo em conta o interesse demonstrado pelas crianças acerca das aranhas e das teias, na semana seguinte relembrámos em grande grupo os acontecimentos das semanas anteriores. No final desta conversa mostrámos às crianças uma caixa e perguntámos-lhes o que é que estas pensavam que estava lá dentro e muitas delas disseram que era uma aranha. A caixa foi aberta e todas as crianças tiveram oportunidade de observar a aranha sendo que no final decidimos libertá-la de novo na natureza. Depois disso, voltámos a perguntar às crianças se estas continuavam interessadas em saber se as aranhas eram ou não importantes e em procurar mais coisas sobre as aranhas. A maioria das crianças mostrou-se entusiasmada e desse modo definimos que a partir desse dia (5 de maio) iríamos tentar descobrir mais coisas sobre as aranhas.

Como eu própria sabia pouco sobre as aranhas tive de pesquisar sobre este assunto para aprofundar os meus conhecimentos acerca do mesmo, pois só assim poderia ajudar as crianças nas suas pesquisas e nas suas descobertas. Descobri que, ao contrário do que muita gente pensa, a maior parte das aranhas não são perigosas para o ser humano. Apesar de todas terem veneno este destina-se às suas presas que são essencialmente insetos, sendo que só em alguns casos é que o seu veneno pode ser fatal ou muito doloroso para o ser humano. Estas são até, muitas vezes, úteis para o Homem pois comem insetos que nos picam e que, por vezes, provocam pragas nas plantas sendo consideradas os mais importantes predadores de insetos (Gaspar, 2012; Wexo, 1991). Já os seus maiores inimigos são os pássaros, os sapos, as rãs e outras aranhas que são os seus principais predadores (Silva, Tiburcio, Correia & Aquino, 2005).

As aranhas pertencem ao filo dos animais chamado artrópodes pois possuem exoesqueleto que funciona como uma camada de proteção para os músculos e tecidos do seu corpo e pertencem à classe dos aracnídeos, contudo, são muitas vezes, erroneamente inseridas na classe dos insetos. Ao contrário destes que possuem seis patas e um par de antenas, os aracnídeos têm todos oito patas e não têm antenas (Morris & Davis, 2002; Wexo, 1991; Silva, n.d.).

Existem aranhas de muitas cores, formas e tamanhos mas o corpo de todas elas encontra-se dividido em duas partes principais. A parte anterior chamada cefalotórax corresponde aos olhos, à boca e ao estômago onde estão ligadas as oito patas. Quanto aos olhos, as aranhas podem ter oito, seis, quatro ou dois olhos. Para além disso, é também no cefalotórax que estas têm duas quelíceras que servem para injetar o veneno nas suas presas paralisando-as para depois as comerem. Como estas não possuem dentes digerem as suas presas externamente, através de enzimas, transformando-as em líquido que depois sugam (Gaspar, 2012; Wexo, 1991).

A parte posterior do corpo chama-se abdómen e é aí que são produzidos os fios de seda. (Wexo, 1991). A seda produzida pelas aranhas pode ter várias funções servindo para a aranha se deslocar, para aprisionar e embrulhar as presas e para fazer as teias que servem de armadilhas para as suas presas. A seda é, ainda, usada pelas aranhas para fazerem abrigos para os seus ovos (Gaspar, 2012).

Existem dois tipos principais de aranhas, as aranhas caçadoras e as que constroem teias como armadilhas sendo que as primeiras andam pelo chão e caçam insetos que vivem no solo e as outras esperam que os insetos voadores caiam nas suas teias (Wexo, 1991).

As aranhas caçadoras que vivem no chão podem viver em covas subterrâneas, debaixo de pedras ou de folhas secas ou nos buracos das árvores. Algumas espécies locomovem-se em busca de alimento enquanto outras ficam imóveis à espera das presas (Wexo, 1991).

Quanto às aranhas que tecem teias existem muitas espécies diferentes sendo que estas constroem também teias diferentes. Algumas aranhas constroem teias muito simétricas enquanto outras constroem teias com formas irregulares. Para além disso, os próprios fios de seda produzidos são diferentes consoante o objetivo a que se destinam podendo ser grossos ou finos, fortes ou fracos e escorregadios ou pegajosos (Wexo, 1991).

Depois da pesquisa desta informação para poder ajudar as crianças no desenvolvimento do projeto, iniciámos a Fase 1 – Definição do problema.

4.3. FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Ao se decidir desenvolver um projeto sobre aranhas fomos primeiro saber quais as concepções iniciais das crianças acerca das mesmas, obtendo as afirmações que constam no Quadro 5 que se apresenta a seguir:

Quadro 5 – Concepções iniciais das crianças acerca das aranhas

- “Têm umas patas gigantes” (L, 5 anos) “Para picar” (Jl, 5 anos)
- “Elas fazem teias” (A L, 5 anos)
- “Algumas deitam teias” (V, 4 anos)
- “Elas embrulham os animais com as teias” (D, 6 anos)
- “Eu vi duas, uma era pequena e outra era grande” (A L, 5 anos)
- “Eu já vi uma grande e peluda” (D, 6 anos)
- “Apanham uma mosca e comem-na” (Jl, 5 anos)
- “Algumas são venenosas e outras não” (Br, 5 anos)
- “Elas guardam a comida na teia” (I, 5 anos) “Para o inverno” (A L, 5 anos)
- “Elas fazem teias com a baba delas” (B, 5 anos); “Os caracóis também têm baba” (V, 4 anos)
- “As aranhas fazem a teia com as patas” (L, 5 anos)
- “As aranhas têm dentes pequeninos e mordem” (C, 6 anos); “Elas não têm dentes para morder” (L, 5 anos); “Tens razão” (Dt, 5 anos); “Todos os animais têm que ter dentes” (V, 4 anos)
- “Umam picam e outras não” (Ad, 4 anos)
- “Algumas são cegas” (Ad, 4 anos)
- “As aranhas comem bichos” (D, 6 anos) “E formigas” (L, 5 anos)

Após este levantamento das concepções iniciais das crianças e do confronto e debate das suas ideias perguntámos-lhes, em grande grupo, o que é que estas queriam saber sobre as aranhas. Contudo, verificámos que as crianças tinham alguma dificuldade em formular questões. Numa tentativa de apoiar as crianças neste processo, eu e a minha colega, colocámos uma questão para que estas percebessem o que era uma pergunta e fizemos outras, no entanto, em vez de formularem outras questões as crianças tentavam responder à nossa questão, levantando hipóteses. Dissemos-lhes, então, que só queríamos registar as nossas dúvidas e que *a posteriori* é que iríamos procurar as respostas. Assim, eu e a minha colega, ao ouvirmos algumas afirmações que as crianças iam fazendo questionávamo-las se estas tinham a certeza do que estavam a afirmar levando-as a confrontar as suas ideias umas com as outras. Deste modo, estas apercebiam-se que nem

todas tinham a mesma opinião e com a nossa ajuda foram transformando as suas afirmações em questões que queriam ver respondidas. Depois, em pequenos grupos, as crianças ajudaram-nos a registar as perguntas em papel de cenário fazendo os desenhos alusivos a cada pergunta (Figura 55). Esse registo foi, depois, exposto num dos placards da sala para que as crianças pudessem consultá-lo sempre que quisessem relembrar aquilo que queriam descobrir (Figura 56).

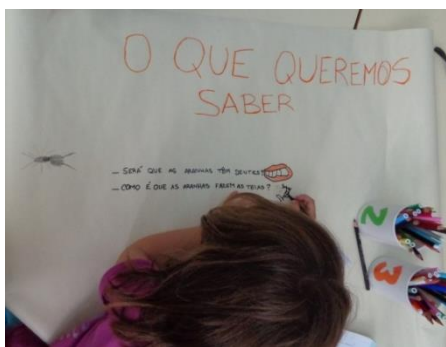


Fig. 55 - Criança a fazer desenhos alusivos às perguntas no papel de cenário onde foram registadas as perguntas

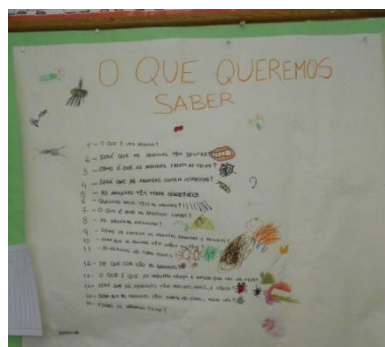


Fig. 56 - Papel de cenário onde foram registadas as perguntas exposto num placard da sala

Com o decorrer do projeto iam surgindo novas questões que íamos acrescentando ao papel de cenário tendo surgido a necessidade (visto que eram muitas questões) de as categorizarmos em diferentes conjuntos para que as crianças mais facilmente percebessem a informação que andávamos à procura. Esta categorização foi feita em grande grupo no quadro da sala em que as crianças escolheram os conjuntos e as questões que iriam fazer parte de cada um deles obtendo, assim, os conjuntos e as respetivas questões apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6 - Questões do projeto organizadas em três conjuntos

Conjuntos	Questões
Como é o corpo da aranha?	<ul style="list-style-type: none"> - “O que é uma aranha?” - “Será que as aranhas têm dentes?” - “As aranhas têm todas olhos?” - “Quantas patas têm as aranhas?” (Br, 5 anos) - “Como se chamam as aranhas grandes e peludas?” (D, 6 anos) - Será que as aranhas têm cabelo ou pêlo? (Rf, 6 anos) - “Será que as aranhas são todas iguais?” (B, 5 anos) - “De que cor são as aranhas?” - “Será que as aranhas têm orelhas, nariz e lábios?” (N, 6 anos) - “Será que as aranhas têm sinais no corpo, como nós?” (Th, 5 anos)
O que é que as aranhas fazem?	<ul style="list-style-type: none"> - “Será que as aranhas nadam?” - “Como é que as aranhas fazem as teias?” (B, 5 anos) - “Todas as aranhas picam?” (Rf, 6 anos) - “As aranhas arranham?” (Th, 5 anos) - “Será que as aranhas são boas ou más?” - “Todas as aranhas mordem?” (C, 6 anos)
O que comem as aranhas?	<ul style="list-style-type: none"> - “Será que as aranhas comem minhocas?” (A L, 5 anos) - “O que é que as aranhas comem?” (Rf, 6 anos) - “O que é que as aranhas fazem à comida que cai na teia?” (Ad, 4 anos)

Durante a categorização feita em grande grupo (Figura 57) acrescentámos ainda o conjunto “Descobrimos que...” para incluirmos as descobertas que íamos fazendo para além daquelas que se referiam às questões levantadas.

Depois, em pequeno grupo, registaram-se os conjuntos e colaram-se as respetivas questões em papel de cenário (Figura 58) que se colocou junto ao primeiro papel de cenário com as perguntas não categorizadas.



Fig. 57 - Momento da categorização das perguntas realizado em grande grupo



Fig. 58 - Crianças a registar em papel de cenário os conjuntos nos quais categorizaram as perguntas

Foi interessante verificar que conforme as crianças iam levantando questões, em grande grupo, acerca das suas dúvidas e curiosidades sobre as aranhas, ao mesmo tempo outras

crianças iam levantando algumas hipóteses de resposta a essas questões que são apresentadas no Quadro 7.

Quadro 7 - Hipóteses de respostas levantadas pelas crianças a algumas questões do projeto

Questões	Hipóteses levantadas pelas crianças
- “O que é uma aranha?”	- “É um bicho” (D, 6 anos) - “É um animal” (M, 4 anos) - “Eu acho que é um ser vivo” (B, 5 anos) - “Um bicharoco” (Th, 5 anos) - “São da natureza” (Ad, 4 anos) - “São aranhões” (D, 6 anos)
- “As aranhas têm todas olhos?”	Th, 5 anos: Não. Todas não têm, mas algumas têm. Mt, 5 anos: Como é que tu sabes? Th, 5 anos: Porque eu já vi uma que não tinha olhos e outra com olhos. Mt, 5 anos: Eu já vi uma cega.
- “De que cor são as aranhas?”	“As aranhas são castanhas e outras pretas” (Br, 5 anos) “As aranhas são pretas e outras castanhas amareladas” (Rf, 6 anos).
- “O que é que as aranhas fazem à comida que cai na teia?”	- “Eu acho que elas guardam a comida na teia” (Mt, 5 anos) - “Eu acho que elas comem a comida toda que têm no dia” (Th, 5 anos)

Para além disso, ainda na Fase I, todas as crianças fizeram um desenho sobre as aranhas utilizando os conhecimentos que tinham sobre este assunto no início do projeto (conceções iniciais). As Figuras 59 e 60 são exemplo disso. Num dos desenhos a criança D (6 anos) desenhou três aranhas dizendo que duas delas eram gémeas e desenhou uma teia de aranha e uma mosca que ia ficar presa na teia. A criança J (6 anos) desenhou duas aranhas que estavam nas suas teias à espera que as moscas lá caíssem para as comerem e uma aranha que estava a fazer a sua teia e a brincar com ela. Estas crianças revelaram saber, nesta fase inicial, que as aranhas construíam teias e que comiam moscas sendo que, no geral, a maior parte do grupo tinha também estas conceções. Algumas crianças tinham a conceção de que todas as aranhas tinham dois olhos e que tinham “muitas” patas, ideias estas que foram sendo reconstruídas com as pesquisas elaboradas.



Fig. 59 - Desenho da criança D (6 anos) sobre as suas concepções iniciais sobre as aranhas e seu comentário acerca do mesmo

“Eu desenhei uma mosca para explicar como é que se faz, como é que a aranha apanha a mosca. E desenhei a mosca presa na teia de aranha e a aranha estava a descer. Desenhei também duas aranhas gémeas.” (D, 6 anos)



Fig. 60 - Desenho da criança J (6 anos) sobre as suas concepções iniciais sobre as aranhas e seu comentário acerca do mesmo

“A aranha verde vai comer as duas moscas que vão cair na teia, a aranha amarela e preta vai comer as três moscas que vão cair na teia, a aranha laranja está a deitar teias e a brincar com elas” (J, 6 anos)

4.4. FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO E FASE III – EXECUÇÃO

Depois de termos encontrado as questões às quais queríamos dar resposta discutimos em grande grupo onde é que poderíamos encontrar essa informação, tendo surgido várias respostas que constam no Quadro 8.

Quadro 8 - Respostas das crianças à pergunta “Onde podemos encontrar as respostas às nossas perguntas?”

- “Na rua, a observar” (A L, 5 anos)	- “Perguntar aos pais” (B, 5 anos)
- “No computador” (T, 5 anos)	- “Nos livros” (V, 4 anos)
- “Nos telefones” (Rf, 6 anos)	- “Nas fotografias” (N, 6 anos)
- “Nos tablets” (B, 5 anos)	

Tendo em conta as suas respostas, eu e a minha colega, sugerimos que as crianças pedissem ajuda aos pais para juntos tentarmos encontrar diversas informações sobre as aranhas e que as trouxessem para o JI para, posteriormente, fazermos pesquisas e encontrarmos as respostas às nossas perguntas. Mandámos, assim, um pedido de

colaboração (Anexo 13) para casa onde informámos os pais sobre o projeto que íamos desenvolver com as crianças pedindo a sua participação na procura de informação. Estes foram, em geral, bastante recetivos ao nosso pedido tendo ajudado as crianças a reunir muita informação sobre as aranhas. As crianças levaram para o JI livros, documentos retirados da internet, lengalengas e uma coleção de insetos e aranhas embalsamados (Figura 61 e 62). Uma criança disse até que conseguiria trazer uma tarântula à nossa sala pois o pai dele tinha um amigo que trabalhava numa loja de animais, contudo foi algo que depois não se concretizou visto não haver nenhuma tarântula disponível na loja. Eu e a minha colega recorremos, ainda, a outras lojas de animais existentes em Leiria para tentarmos levar uma tarântula à sala mas também não conseguimos obter nenhuma resposta positiva das lojas.



Fig. 61 - Livros e outros documentos trazidos pelas crianças para o JI



Fig. 62 - Coleção de insetos e aranhas embalsamados levada por uma criança para o JI

Com o material que trouxeram para o JI, as crianças começaram a fazer pesquisas. Estas pediam-nos (a mim e à minha colega) que lhes lêssemos alguns textos dos livros e observavam as imagens dos livros, dos documentos da internet e as aranhas embalsamadas para tentarem encontrar as respostas às suas dúvidas (Figura 63 e 64).



Fig. 63 - Crianças a fazer pesquisas nos livros



Fig. 64 - Crianças a fazer pesquisas nos livros

Para além disso, as crianças na hora do recreio, no espaço exterior, procuraram aranhas e teias de aranha, observaram-nas com lupas e mostraram-nas a mim e à minha colega sendo que nós incentivámo-las a descobrirem se as aranhas que encontravam eram todas iguais, se tinham todas o mesmo tamanho, quantas patas tinham (Figura 65 e 66).



Fig. 65 - Crianças a observar aranhas no espaço exterior



Fig. 66 - Criança a observar aranhas com uma lupa no espaço exterior

As crianças iam, assim, descobrindo as respostas às perguntas sendo que eu e a minha colega ajudávamo-las a registar as respostas em cartolinas onde nós registávamos por escrito a descoberta e elas faziam um desenho alusivo à mesma (Figura 67). Para além disso, sempre que alguma criança fazia uma nova descoberta esta era partilhada com os colegas em grande grupo (normalmente ao final da tarde no momento de reunião do grupo no tapete) (Figura 68 e 69).



Fig. 67 - Criança a registar uma descoberta numa cartolina



Fig. 68 - Crianças a partilhar uma descoberta em grande grupo



Fig. 69 - Crianças a partilhar uma descoberta em grande grupo

Foram realizadas outras experiências educativas ao longo do projeto (algumas sugeridas por mim e pela minha colega outras pelas crianças) que permitiram que as crianças fizessem diversas aprendizagens das várias áreas de conteúdo e domínios. Ouvimos e

explorámos histórias – “A História da Aranha Leopoldina”, de Ana Luísa Amaral² e “Maria teias, a aranha da família”, de Francisco Alegre Duarte³. Fizemos jogos motores no espaço exterior como o “Desembaraça a teia” (Figura 70), “Eu sou uma aranha” (Figura 71) e “A teia pegajosa” (Figura 72) e aprendemos a canção “A Dona Aranha” que mimámos com gestos inventados pelas crianças.



Fig. 70 - Crianças a jogar ao jogo “Desembaraça a teia”



Fig. 71 - Crianças a jogar ao jogo “Eu sou uma aranha”



Fig. 72 - Crianças a jogar ao jogo “A teia pegajosa”

Eu e a minha colega introduzimos, ainda, um fantoche aranha que desempenhou várias funções ao longo do tempo. Inicialmente, o fantoche aranha chegou à sala e pediu às crianças que lhe dessem um nome e que o deixassem morar com elas na sala (Figura 73). As crianças, em grande grupo, deram sugestões de alguns nomes e depois procederam a uma votação para verem qual o nome preferido. O fantoche aranha ficou assim a chamar-se “Fofinha” e foi a partir desse dia que este passou a fazer parte do projeto e da vida das crianças daquela sala. Depois, o fantoche “construiu” a sua teia no teto da sala (feita com fios de trapilho esticados e presos no teto) (Figura 74) e propôs às crianças várias experiências educativas. Convidou-as a assistir a um documentário sobre aranhas, trouxe-lhes histórias para estas ouvirem, trouxe-lhes fotografias (de uma aranha e de duas teias de aranha) e convidou-as a tirar fotografias de aranhas e teias no espaço exterior do JI.

² Amaral, A. L. (2000). *A História da Aranha Leopoldina*. Porto: Campo das Letras

³ Duarte, F. A. (2010). *Maria Teias – a aranha da família*. Lisboa: Nelson de Matos



Fig. 73 - Momento em que o fantoche aranha chegou à sala



Fig. 74 - Teia do fantoche aranha construída no teto da sala

As crianças aceitaram os vários desafios do fantoche aranha mas também sugeriram outras atividades que gostariam de realizar e planejaram-nas com a nossa ajuda. Sugeriram fazer: (i) uma exposição de fotografias com as fotografias que tinham tirado no espaço exterior do JI para poderem ser vistas pelos colegas das outras salas e pelos familiares (Figura 75), (ii) fazer aranhas e insetos para colocar na “teia de aranha” da aranha Fofinha (fantoche) (para lhe fazerem companhia e para lhe servirem de alimento) (Figura 76), (iii) fazer ovos de aranha e (iv) construir uma história para dramatizarem com a Fofinha e outros fantoches disponíveis na sala (Figura 77). Ainda autonomamente, as crianças realizaram pinturas acerca do projeto na área da pintura (Figura 78 e 79) onde representaram aranhas, teias de aranha e insetos presos nas teias.



Fig. 75 - Crianças a elaborar a tela onde iam ficar expostas as fotografias



Fig. 76 - Criança a elaborar um inseto para colocar na teia do fantoche aranha

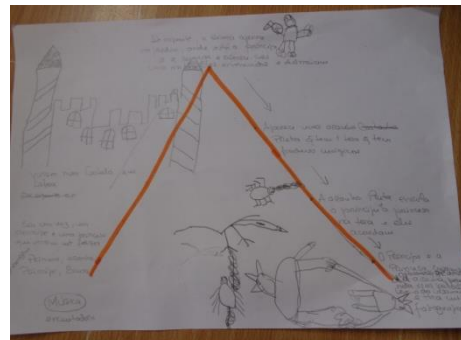


Fig. 77 - História “A Aranha que tinha poderes mágicos” elaborada pelas crianças



Fig. 78 - Criança a fazer uma pintura na área da pintura

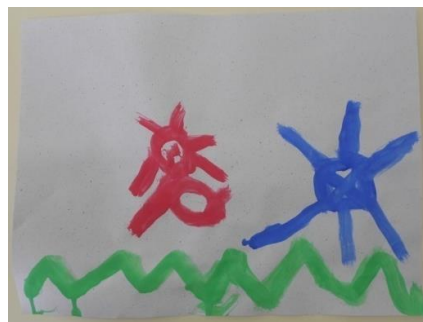


Fig. 79 - Pintura realizada por uma criança com uma aranha e uma teia

No decorrer desta fase, e com a introdução do fantoche aranha na sala, senti que as crianças começaram a utilizar com maior frequência a área do fantocheiro (onde o fantoche aranha se encontrava disponível para as crianças brincarem com ele) fazendo várias dramatizações autónomas com o fantoche aranha e com outros fantoches, apresentando algumas delas aos colegas da sala (Figura 80 e 81).



Fig. 80 - Crianças a fazer uma dramatização com o fantoche aranha e outros fantoches



Fig. 81 - Crianças a apresentar uma dramatização com fantoches aos colegas da sala

4.5. FASE IV - DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO

Nesta fase, as crianças tiveram oportunidade de fazer a avaliação do projeto relembando as atividades que tinham sido realizadas ao longo de todo o projeto e dando a sua opinião acerca do que tinham gostado mais de fazer, obtendo as respostas que são apresentadas no Quadro 9.

Quadro 9 - Respostas das crianças às perguntas “O que fizemos?” e “O que gostaram mais de fazer?”

O que fizemos?	O que mais gostaram de fazer?
<ul style="list-style-type: none"> - “Fizemos pinturas.” (A L, 5 anos) - “Desenhos.” (Th, 5 anos) - “Exposição de fotos” (Rf, 6 anos) - “Descobrimos nos livros, lá fora, no computador” (J, 6 anos) - Tirámos fotografias (B, 5 anos) - “Pinturas, descobertas” (Rf, 6 anos) 	<ul style="list-style-type: none"> - “Gostei de fazer a exposição.” (B, 5 anos) - “Gostei de fazer tudo na sala.” (Rf, 6 anos) - “O livro.” (D G, 4 anos) - “Fazer o jogo do desembaraça a teia.” (Th, 5 anos) - “Gostei de fazer a pintura e desenhar a tarântula gigante.” (V, 5 anos)

Nesta fase, as crianças fizeram, também, um registo gráfico final onde registaram muitas das coisas que aprenderam sobre as aranhas. Estes registos foram, depois, utilizados por mim e pela minha colega para avaliarmos algumas aprendizagens realizadas pelas crianças ao longo do projeto (referidas mais à frente).

Para a divulgação do projeto eu e a minha colega perguntámos às crianças o que é que estas gostariam de fazer com todos os trabalhos que tínhamos realizado ao longo do mesmo e duas delas responderam: “Juntávamos tudo.” (B, 5 anos) e “Mostrávamos aos pais e aos amigos das outras salas.” (N, 6 anos). Então, perguntámos às crianças como é que os pais, os familiares e os amigos das outras salas podiam saber que na nossa sala iam estar expostos os trabalhos sobre o projeto sendo que uma criança respondeu “temos de escrever” (Br, 5 anos). Perguntámos, depois, o que é que as crianças costumavam dar aos amigos quando os querem convidar para a festa do seu aniversário e uma criança respondeu: “fazemos um convite” (M, 4 anos). Decidimos, portanto, fazer com as crianças convites para estas entregarem aos seus familiares a convidá-los para no dia da Festa de Final de Ano virem visitar a nossa sala onde estariam expostos os trabalhos alusivos ao projeto “As Aranhas” (Figura 82 e 83).



Fig. 82 - Criança a elaborar o convite



Fig. 83 - Convites elaborados pelas crianças para os seus familiares

As crianças deram, então, algumas sugestões dos trabalhos que queriam expor e da forma como podíamos organizar a sala. Decidiram, ainda, fazer um livro com as cartolinas onde tinham registado as descobertas que tinham feito ao longo do projeto (Figura 84 e 85). Para além disso, combinámos que iríamos fazer uns bolinhos de coco e chocolate para o dia da festa visto que uma criança da nossa sala tinha trazido a receita e mostrou interesse em os fazer no JI.



Fig. 84 - Cartolinas onde as crianças registaram as suas descobertas



Fig. 85 - Livro elaborado pelas crianças contendo as cartolinas onde foram registadas as suas descobertas ao longo do projeto

As crianças que tinham elaborado a história “A aranha que tinha poderes mágicos” sugeriram ir apresentá-la às outras salas da instituição. Deste modo, as crianças da nossa sala deslocaram-se a uma das salas do JI para assistirem com as crianças dessa sala à dramatização realizada pelas duas crianças que inventaram a história e por mais uma criança que também tinha ensaiado com elas (Figura 86).



Fig. 86 - Crianças a assistir à dramatização com fantoches da história “A Aranha que tinha poderes mágicos”

No dia da Festa de Final de Ano a nossa sala de atividades esteve aberta à comunidade para que as pessoas pudessem ver o trabalho desenvolvido com as crianças no âmbito deste projeto. A sala encontrava-se organizada segundo uma sequência lógica, com números no chão, para as pessoas seguirem e perceberem a história do projeto sendo que logo à entrada se encontrava uma mesa com um bilhete de boas vindas e os bolinhos confeccionados pelas crianças (Figura 87).



Fig. 87 - Mesa com um bilhete de boas vindas e com bolinhos confeccionados pelas crianças

Depois, os visitantes podiam encontrar na sala a explicação do surgimento do projeto, as conceções iniciais das crianças, as questões do projeto levantadas pelas crianças (Figura

88) e os seus desenhos iniciais e finais. Podiam consultar os livros que as crianças levaram para o JI (Figura 89) e observar a coleção de insetos e aranhas embalsamados (Figura 90).



Fig. 88 - Papel de cenário com as questões do projeto



Fig. 89 - Livros que as crianças levaram para o JI



Fig. 90 - Coleção de insetos e aranhas embalsamados que uma criança levou para o JI

Tinham, também, oportunidade de ver a exposição de fotografias, as pinturas realizadas pelas crianças e a história que estas tinham inventado e que estava exposta no fantocheiro (Figura 91 e 92 e 93). No final estava, ainda, o livro que as crianças tinham elaborado com as suas descobertas, um livro de honra onde todas as pessoas que visitavam a sala podiam deixar a sua opinião sobre o projeto (Figura 94) e um computador portátil com um vídeo sobre o desenvolvimento do projeto com várias fotografias das crianças (Figura 95).



Fig. 91 - Exposição das fotografias que as crianças tiraram no espaço exterior do JI



Fig. 92 - Exposição das pinturas realizadas pelas crianças



Fig. 93 - Fantocheiro e a história "A Aranha que tinha poderes mágicos" elaborada pelas crianças



Fig. 94 - Livro elaborado pelas crianças com as suas descobertas e livro de honra



Fig. 95 - Familiares a ver o vídeo com a história do projeto

A sala foi visitada por muitos familiares das crianças da nossa sala e também pelos familiares das crianças das outras salas (Figura 96 e 97). O feedback das pessoas foi bastante positivo e este contacto que tive com os familiares das crianças foi muito importante para mim pois pude conversar e partilhar com eles alguns episódios vividos com as crianças sendo que estes também partilharam comigo e com a minha colega situações que viveram com as crianças relativamente ao projeto. A mãe de uma criança, por exemplo, disse-nos que o seu filho andava muito entusiasmado à procura de livros em lojas que tivessem informações sobre aranhas para poder levar para o JI. Pude, assim, perceber que o entusiasmo que as crianças mostravam pelo projeto no JI era também levado para casa e partilhado com a família.



Fig. 96 - Familiares de visita à sala onde estava a ser feita a divulgação do projeto



Fig. 97 - Familiares de visita à sala onde estava a ser feita a divulgação do projeto

4.6. APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS

Ao longo do projeto, as crianças tiveram oportunidade de realizar diversas aprendizagens no âmbito das diferentes áreas de conteúdo e domínios que fomos documentando (eu e a minha colega de PES) através da observação direta, da escuta dos seus diálogos e da recolha dos seus registos (desenhos, pinturas). Será, seguidamente, apresentado um quadro (Quadro 10) que sintetiza algumas aprendizagens que as crianças realizaram ao longo do projeto organizadas segundo as várias áreas de conteúdo e domínios definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Área da Formação Pessoal e Social

Através das várias experiências educativas realizadas as crianças aprenderam a cooperar umas com as outras (Figura 98), a esperar pela sua vez para dar a sua opinião, a partilhar diversos objetos com os colegas (livros, lupas, fantoches), a partilhar as suas descobertas (Figura 99) e perceberam que as aranhas são importantes não as matando quando as encontravam.



Fig. 98 - Crianças a cooperar na elaboração da tela onde iam ser expostas as fotografias



Fig. 99 - Crianças a partilhar as suas descobertas em grande grupo

Área da Expressão e Comunicação

Domínio da Expressão Motora

Através da realização de jogos motores (Figuras 100) (em que as crianças tinham de correr, saltar, andar ao pé cochinho, andar em bicos dos pés, lançar objetos), da manipulação de pincéis (Figura 101) e tesouras e da mímica de canções as crianças desenvolveram a coordenação dinâmica geral, a coordenação óculo manual e a motricidade grossa.



Fig. 100 - Crianças a jogar ao jogo "Teia pegajosa"



Fig. 101 - Criança a manipular o pincel na elaboração de um "inseto"

Domínio da Expressão Dramática

Através das histórias que inventaram e dramatizaram no fantocheiro (Figura 102) as crianças aprenderam a utilizar a voz e os gestos para expressar sentimentos e ações com os fantoches. Através do jogo dramático orientado "Eu sou uma aranha" (Figura 103) aprenderam a utilizar o corpo para expressar sentimentos e ações (aranha contente, com medo, a andar num chão pegajoso). Com estas experiências educativas tiveram oportunidade de desenvolver a imaginação e a criatividade.



Fig. 102 – Crianças a dramatizar uma história com fantoches



Fig. 103 – Crianças a jogar ao jogo “Eu sou uma aranha”

Domínio da Expressão Plástica

Através da elaboração de desenhos, pinturas (Figura 104), da construção de insetos, aranhas e ovos de aranha com materiais de desperdício e outros (Figura 105) e através da elaboração da tela para a exposição de fotografias e dos convites para a apresentação do projeto (Figura 106), as crianças apropriaram-se das características e propriedades de diversos materiais, de diversas técnicas de plástica (colagem, pintura com guache, técnica do marmoreado) e desenvolveram o seu sentido estético e a sua imaginação.



Fig. 104 – Pintura elaborada por uma criança



Fig. 105 – “Aranha” elaborada por uma criança com diversos materiais



Fig. 106 – Criança a elaborar o convite

Domínio da Expressão Musical

As crianças aprenderam a letra e o ritmo da canção “A Dona Aranha”.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Através das pesquisas realizadas e dos registos escritos das descobertas as crianças aprenderam novos vocábulos, aprenderam a escrever a palavra “ARANHA” (Figura 107), leram algumas palavras por identificação (aranha, não), distinguiram informação essencial de acessória, distinguiram texto de imagens e comunicaram as suas descobertas aos colegas. Também com a construção da história “A Aranha que tinha poderes mágicos” (Figura 108) as crianças compreenderam as partes fundamentais de uma história (início, conflito, resolução do conflito).

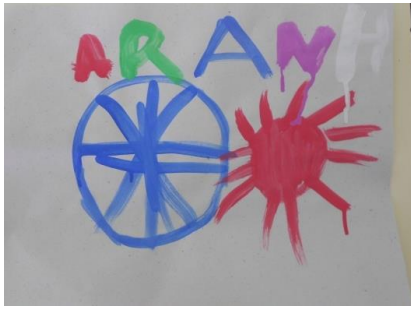


Fig. 107 – Palavra “ARANHA” escrita por uma criança numa das suas pinturas

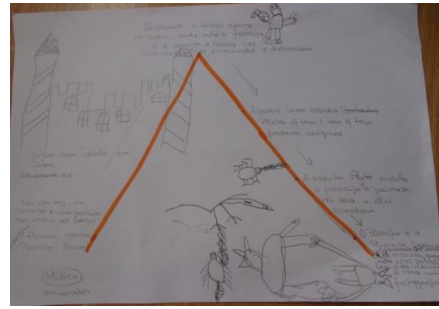


Fig. 108 – História “A Aranha que tinha poderes mágicos” elaborada pelas crianças

Domínio da Matemática

As crianças fizeram seriações (maior/menor) com os ovos de aranha que construíram em massa d'As como se pode ver no diálogo seguinte:

O Rf ordenou os ovos do maior para o menor em cima da mesa e disse ao adulto: *“A Th fez os ovos todos do mesmo tamanho e eu fiz ovos com tamanhos diferentes.”* Apontando para eles referiu: *“Este é o grande, este é o médio, este... ahhh é o médio pequeno e este é o pequeno.”* (Rf, 6 anos)

Também através das observações que faziam das imagens dos livros e das observações que faziam na natureza as crianças compararam várias aranhas (cor, tamanho, número de olhos) e através da votação que foi feita para dar nome ao fantoche aranha as crianças aprenderam a interpretar os resultados de uma votação como evidência o diálogo:

“Fofinha” e “Margarida” estão empatados porque têm o mesmo número (M, 4 anos) (comentário de uma criança após contagem dos votos no quadro da sala).

Para além disso, através da categorização das questões do projeto as crianças agruparam as questões segundo critérios comuns (Figura 109).



Fig. 109 – Categorização das questões realizada em grande grupo

Área do Conhecimento do Mundo

Através das pesquisas que fizeram nos livros, da observação da natureza, da observação das aranhas embalsamadas as crianças desenvolveram a sua observação, apropriaram-se de diversas características das aranhas, identificaram semelhanças e diferenças entre as teias de aranha e entre as aranhas (número de olhos, cor, tamanho) e distinguiram aranhas de insetos como se pode ver nos desenhos finais e nas pinturas que se apresentam a seguir. Nestes desenhos e pinturas as crianças revelam saber que as aranhas têm 8 patas (Figura 110), comem ratazanas (Figura 111), demoram uma hora a fazer a teia e que as teias saem do abdômen da aranha (Figura 112).



Fig. 110 - Pintura de uma aranha em que a criança D (6 anos) desenhou o número 8 pois disse que era o número de patas das aranhas



Fig. 111 - Desenho da criança D (6 anos) que representa uma aranha a injetar veneno numa ratazana



Fig. 112 - Desenho da criança Rf (6 anos) em que esta referiu que a aranha que desenhou demorou uma hora a fazer a sua teia e que a teia saiu do seu abdômen

Revelam, também, saber que algumas aranhas nadam e têm quelíceras que servem para injetar o veneno nas suas presas (Figura 113), que as aranhas podem mudar de cor para se camuflarem na natureza e apanharem as suas presas (Figura 114) e que podem ter 2, 6 e 8 olhos (Figura 115).



Fig. 113 - Desenho da criança J (6 anos) em que esta desenhou aranhas nadadoras referindo que estas tinham quelíceras para injetar o veneno



Fig. 114 - Desenho da criança B (5 anos) em que esta desenhou uma aranha camuflada numa flor para os insetos não a verem e deste modo os apanhar

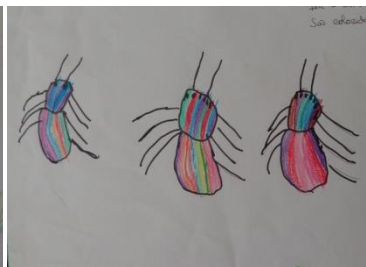


Fig. 115 - Desenho da criança Mt, (5 anos) em que desenhou 3 aranhas com 2, 6 e 8 olhos, respetivamente

4.7. REFLEXÕES FINAIS SOBRE O PROJETO

A realização deste projeto foi uma experiência muito gratificante para mim pois permitiu-me compreender como desenvolver um projeto com as crianças segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto.

Ao longo de todo o projeto as crianças mostraram-se empenhadas e envolvidas e percebi que, com a utilização desta metodologia, as crianças conseguem ter um papel ativo no seu processo de aprendizagem onde o educador não limita as crianças às suas ideias ouvindo, antes, as suas sugestões e os seus interesses. Descobri, pois, que é possível planificar com as crianças e, ao contrário do que pensava antes do início desta PES, as crianças conseguem expressar as suas ideias, dar sugestões do que querem fazer e como querem fazer e gostam de sentir que o educador as valoriza enquanto seres competentes. Para além disso, a realização de um projeto segundo esta metodologia permite que as crianças desenvolvam competências e façam aprendizagens relativas às várias áreas de conteúdo e domínios através da diversidade de propostas educativas que se podem realizar.

Ao longo da sua realização senti, também eu própria, curiosidade em relação às aranhas e necessidade de pesquisar sobre o assunto para poder apoiar as crianças nas suas descobertas o que fez com que também eu tivesse feito bastantes descobertas interessantes e me tivesse envolvido e motivado com o projeto.

No geral, penso que este projeto foi um projeto muito enriquecedor para todos os intervenientes. Um dos pontos menos positivos deste foi a pouca incidência do domínio da expressão musical nas experiências educativas realizadas. Poucas propostas educativas foram realizadas onde fosse possível as crianças desenvolverem competências deste domínio o que penso que seria um dos aspetos a ter de ser melhor pensado e trabalhado em futuros projetos.

CONCLUSÃO DA 2ª PARTE – EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Nesta prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância tive oportunidade de realizar várias aprendizagens e de me desenvolver a nível pessoal e profissional.

Aprendi a ouvir as crianças e a implicá-las no seu processo de aprendizagem, dando-lhes oportunidade de exporem os seus interesses, as suas ideias e opiniões. Aprendi a valorizar o espaço exterior como um espaço potenciador de aprendizagens para as crianças, quer em situação de recreio quer em situações de experiências educativas orientadas. Para além disso, pude aprofundar um pouco mais os meus conhecimentos acerca da documentação pedagógica e de os pôr em prática em alguns momentos neste contexto. O envolvimento da família e da comunidade no processo educativo das crianças foi, também, um assunto que mereceu a minha atenção sendo que, hoje, valorizo uma educação que “abra as portas” à comunidade e que valorize os seus saberes, onde o educador deverá ter a função de impulsionar e apoiar esse contacto entre o JI e a comunidade.

Com o desenvolvimento do projeto “As Aranhas” realizado com as crianças, segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto, consegui compreender como trabalhar com crianças do JI segundo esta metodologia. Desenvolver este projeto fascinou-me pois entendi que as crianças podem ter um papel bastante ativo na construção dos seus conhecimentos e que quando as crianças estão envolvidas em todo o processo mais entusiasmadas estas se sentem na realização das diversas experiências educativas. Para além disso, descobri que esta metodologia permite ao educador proporcionar experiências educativas variadas onde as crianças podem desenvolver competências a vários níveis.

CONCLUSÃO FINAL

Este relatório espelha um pouco do que foi o meu percurso enquanto mestranda contemplando muitas das descobertas e aprendizagens que fiz ao longo do ano letivo 2013/2014 com as crianças e com as restantes pessoas que partilharam comigo este caminho.

Com a realização das duas Práticas de Ensino Supervisionadas tive oportunidade de me desenvolver a nível pessoal e profissional modificando o meu pensamento sobre certos assuntos, descobrindo as competências de um Educador de Infância e ganhando confiança no contacto com as crianças. Para além disso, através das reflexões que fui fazendo ao longo deste ano letivo fui-me tornando uma pessoa mais reflexiva e aprendi que o educador, ao refletir sobre aquilo que faz, aquilo que está a pensar fazer ou sobre aquilo que observa nas crianças, pode rever e reformular a sua prática educativa ou orientar ações futuras, procurando novos caminhos e novas soluções que se adequem ao seu grupo de crianças.

Aprendi, também, que um educador pode ser investigador do seu próprio contexto, procurando aprofundar saberes sobre algo da sua prática e analisando criticamente as suas ações e os seus métodos. Isto contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional porque permite uma maior compreensão das características das crianças, das suas necessidades e dos seus progressos. Para além disto, espera-se que o estudo desenvolvido seja também um contributo para o alargamento de saberes na área da educação.

A realização de um projeto através da Metodologia de Trabalho de Projeto foi uma experiência muito significativa para mim pois percebi que através desta metodologia podemos promover nas crianças a discussão de ideias, a busca de soluções, a resolução de problemas e o pensamento divergente e crítico. As crianças aprendem de uma forma holística e motivada.

Todas estas aprendizagens que realizei ao longo deste ano letivo ajudaram-me a perceber um pouco melhor que caminho quero seguir enquanto futura Educadora de Infância contudo, sei que um educador tem sempre algo mais para aprender e, por isso, sei que estas descobertas são apenas o início de um percurso profissional cheio de coisas por descobrir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorim, K.S., Anjos, A.M., & Rossetti-Ferreira, M.C. (2012). Processos Interativos de Bebês em Creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25, 378-379. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722012000200020&script=sci_arttext.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110-137. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/4027/3017>.
- Baptista, M. (2013). *Os pais e a família no Jardim de Infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação de Portalegre, Portugal. Disponível em: http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/5091/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Relat%C3%B3rio_Marta%20Baptista_Os%20pais%20no%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia%20-%20uma%20parceria%20na%20constru%C3%A7%C3%A3o%20e%20desenvolvimento%20do%20curriculo.pdf.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (2002). *Manual da Educação Infantil: O educando e a escola*. (Vol. 1). Setúbal: Marina Editores.
- Boulch, L. (2001). *O Desenvolvimento Psicomotor – Do nascimento até aos 6 anos – A psicocinética na idade pré-escolar*. (7ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Brazelton, T. (2006). *O Grande Livro da criança – O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. (9ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Camera, H.G. (2006). *Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Delmine, R., & Vermeulen, S. (2001). *O desenvolvimento psicológico da criança*. (2ª ed.). Rio Tinto: Edições ASA.
- Dias, I.S., Correia, S., & Marcelino, P. (2009). A Primeira Infância na Formação Inicial de Educadores. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga, 740-750. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/359/1/1.%C2%AAInf%C3%A2ncia%20Forma%C3%A7%C3%A3oInicial%20Braga09.pdf>.
- Diekmeyer, U. (1998a). *O Desenvolvimento da Criança - 1 ano*. Lisboa: Editorial Presença.
- Diekmeyer, U. (1998b). *O Desenvolvimento da Criança – 2 anos*. Lisboa: Editorial Presença;
- Fernandes, M. (2012). *A Importância do Jogo Simbólico*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/615/TM_PE_INESRAPOSO_2012.pdf?sequence=4.
- Garcia, L., & Pérez, R. (1998). *Las Artes Plásticas e su función en la escuela*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Gaspar, R. (2012). Ler, ver, aprender: à descoberta dos bichos – As Aranhas. *Pais & Filhos*. 253, 78-79. Disponível em: http://www.viveraciencia.org/index/files/78_79_Aranhas.pdf.
- Gesell, A. (2000). *A Criança dos 0 aos 5 Anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Grana-Ferreira, K.M., & Assis, O.Z. (2012) A postura do educador e as interações socioafetivas entre crianças na creche: alguns apontamentos. *XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, Campinas, 4312-4324. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2919p.pdf.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D.P. (2004). *Educar a Criança*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kelly, P. (1997). *O primeiro ano de um bebé*. Mem Martins: Edições Cetop.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (2002). As relações entre pares na infância: Formas, características e funções. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.119-157). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leach, P. (1984). *O crescimento do seu filho – Guia completo sobre o desenvolvimento da criança do nascimento à idade pré-escolar*. Londres: Círculo de Leitores.
- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República nº 34 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>.
- Lima, D. (2004). *O Desenvolvimento cognitivo a partir de quatro estádios, segundo Piaget*. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4925/7/ANEXOS%20-%20PIAGET.pdf>.
- Marques, A., & Almeida, M. (2011). A Documentação Pedagógica na abordagem de Reggio Emilia. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 5, 102-128. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/155/pdf>.
- Mendonça, C. (2009). *A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, Brasil. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/mendonca_cn_do_mar.pdf.
- Ministério da Educação. (1997a). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação. (1997b). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, A. (1999). J.I./Família: Interação precisa-se. *Cadernos de Educação de Infância*, (51), 33.
- Moreira, M. (2008). *Jornadas pedagógicas/2008: Modelos Pedagógicos na Educação de Infância – Reggio Emilia*. Disponível em: <http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/rem.html>.
- Morris, N., & Davis, M. (2002). *Vamos descobrir e rir*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psicologia da criança*. Lisboa. Edições ASA.
- Portaria n.º262/2011 de 31 de Agosto. *Diário da República n.º167 – I Série*. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa. Disponível em: <http://www.dre.pt/pdf1s/2011/08/16700/0433804343.pdf>.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Disponível em: http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*. 3, 21-43. Disponível em: http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011_vol1_n3/21_43.pdf.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sheridan, M. (2003). *Desde el nacimiento hasta los 5 años – proceso evolutivo, desarrollo y progresos infantiles*. Madrid: Narcea.
- Silva, M. T. (n.d.). *Artrópodes*. Disponível em: <http://www.coladaweb.com/biologia/reinos/artropodes>.

- Silva, S.T., Tiburcio, I.C., Correia, G.Q., & Aquino, R.C. (2005). *Escorpiões, aranhas e Serpentes: aspectos gerais e espécies de interesse médico no estado de Alagoas*. Disponível em: http://www.usinaciencia.ufal.br/multimedia/livros-digitais-cadernos-tematicos/Escorpioes_Aranhas_e_Serpentes.pdf.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, M. (2008). Práticas de avaliação alternativa em educação de infância: Uma abordagem pessoal a um percurso de aprendizagem sobre a utilização de portfólios em contexto pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, (84), 18-21.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993) *Psicologia Educacional*. Lisboa: Editora McGRAW-HILL.
- Vasconcelos, C.R., Amorim, K.S., Anjos, A.M., & Rossetti-Ferreira, M.C. (2003). A Incompletude como Virtude: Interação de Bebês na Creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 293-301. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a09v16n2.pdf>.
- Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In M. d. Educação, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 125-154). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., et al. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância – Mapear aprendizagens, Integrar Metodologias*. DGIDC. Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=272>.
- Wexo, J. (1991). *O Reino Animal – Insectos e Aranhas*. (2ª ed.). São Paulo: Editora Nova Cultural.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

ANEXOS

Anexo 1 – Reflexão 2 da Prática Pedagógica em Creche

Reflexão da 2ª Semana de Prática Pedagógica

De 30-09-2013 a 02-10-2013

Durante esta semana de prática pedagógica eu consegui aperceber-me que cada criança é um ser único podendo apresentar diferentes níveis de desenvolvimento motor mesmo tendo aproximadamente a mesma idade.

Dois terços das crianças da nossa sala já andam, sendo que as restantes ainda andam com os quatro apoios (mãos e joelhos) e outras já se põem em posição vertical mas andam recorrendo à ajuda de um adulto ou agarrando-se às paredes ou aos objetos. Segundo Delmine e Vermeulen (1992) ao desenvolver as aptidões motoras a criança começa por gatinhar depois torna-se quadrúpede e circula sobre os joelhos (9-10 meses) e quando é adquirida a postura sentada (10-11 meses) a criança empenha-se na aprendizagem da posição de pé e depois na conquista do andar (12-18 meses).

A maior parte das crianças da nossa sala também já consegue agarrar na colher com o conjunto dos dedos embora o movimento seja ainda um pouco rígido o que as permite tornarem-se um pouco mais autónomas na hora das refeições. Estas estão já a desenvolver a preensão dos objetos, sendo que inicialmente as crianças começam a agarrar os objetos com as duas mãos com gestos bilaterais e maciços depois os gestos começam a ser dissociados em que a criança pega com a palma, depois com o conjunto dos dedos antes de poder agarrar delicadamente só com o polegar e o indicador (Delmine e Vermeulen, 1992).

No fundo, “as manifestações motrizes das crianças são respostas a necessidades orgânicas (como andar e comer) mas constituem também os primeiros meios de comunicação com os que a cercam” (Delmine e Vermeulen, 1992). Uma situação simples e ilustrativa desta afirmação é por exemplo quando a criança estende os braços para pedir colo ao adulto ou quando abre e fecha a mão para dizer adeus. Também em três gestos simples, quando a criança estende um brinquedo, olha o par escolhido e espera imóvel uma resposta da sua parte esta está a comunicar com o seu grupo de pares (Delmine e Vermeulen, 1992).

Também segundo Diekmeyer, 1998 “Por volta dos 9 meses, por intuição, a criança começa a fazer a combinação de sons e a utilizá-las para descrever objetos em situações específicas em que já as ouviu. Só ao fim do primeiro ano de vida é que surgem combinações de ideias entre palavras e sentido independentemente da utilização de estímulos visuais. As palavras isoladas têm geralmente o valor de uma frase completa. O bebé fala através de “palavras-frase” – porém, compreende muito mais do que aquilo que consegue dizer. O bebé reage ao tom de voz e à situação em geral”.

Na prática já pude observar um menino que algumas vezes ao longo do dia olha para nós e diz a palavra “mamã”, estando a querer dizer que quer a sua mãe. Também há uma menina que vem ao pé de nós e diz “cocó” querendo dizer que tem a fralda suja.

Nesta fase as crianças também já usam o sorriso para diferentes situações como por exemplo para “provocar” ou para expressarem admiração, contentamento (Delmine e Vermeulen, 1992). Tive oportunidade de observar num dia de prática uma criança que não quis comer o almoço e quando a educadora se dirigiu a ela dizendo-lhe que ela se tinha portado mal esta riu-se como que a desafiar a educadora.

Ou seja, através das várias experiências que tenho tido ao longo da prática pedagógica tenho vindo a mudar a minha conceção da criança pequena (1-2 anos) como um ser indefeso e passivo perante o mundo que o rodeia. Percebi que as crianças com 1-2 anos, já expressam as suas vontades e necessidades, sabem aquilo que querem e recorrem a vários mecanismos para o conseguirem obter (como gestos e sons). Cada uma delas é diferente e tem a sua própria maneira de ser o que faz com que o educador tenha de conhecer bem cada uma das crianças pertencentes ao grupo pois estratégias que podem funcionar com uma pode já não funcionar com outra.

Por exemplo aconteceu-me esta semana durante a prática estar a dar a mão a uma menina para a levar para a sala de refeições onde as crianças do nosso grupo almoçam. E essa menina virou-se para o cabide que está à entrada da sala, estendeu as mãos e fez uns sons e eu quando olhei para o cabide percebi que a menina me estava a pedir a boneca dela que estava lá pendurada. Mas como íamos almoçar eu levei-a ao pé do cabide e disse-lhe para ela deixar a sua boneca ali a fazer a sesta enquanto íamos almoçar porque esta estava cansada. E assim a menina foi almoçar e deixou de ficar zangada por não levar a boneca consigo. Mas esta estratégia que eu usei funcionou com esta menina mas poderia não funcionar com outra.

Apercebi-me também de uma estratégia que achei interessante que a educadora usa para os meninos da sala se começarem a conhecer melhor uns aos outros visto que o grupo é constituído por crianças que já vinham do berçário e já se conhecem e por outras que entraram há pouco tempo para a instituição. No momento em que as crianças se sentam no tapete da sala para comerem a bolachinha por volta das 10 h, a educadora escolhe uma criança para distribuir as bolachinhas pelos amigos. Esta vai assim distribuindo uma por uma aos meninos cujo nome vai sendo dito pela educadora fazendo com que a criança tenha de procurar os seus amigos.

Foi também durante o almoço que percebi que o tipo de comida é adaptada às características e às necessidades das crianças sendo que as crianças que ainda comem pouco do segundo prato comem sopa com pedaços de carne ou de peixe triturados enquanto as crianças que já comem bem o segundo já comem sopa só de legumes.

Todas estas aprendizagens têm sido bastante significativas para mim e com o passar do tempo espero ter capacidade para observar e refletir sobre mais pormenores que fazem parte da prática de um educador de infância.

Bibliografia:

- Diekmeyer, U. (1998). *O Desenvolvimento da Criança > 1 ano*. Lisboa: Editorial Presença;
- Delmine, R. Vermeulen, S. (1992). *O Desenvolvimento Psicológico Da Criança*. Rio Tinto: Edições Asa

Anexo 2 – Planificação 11 da Prática Pedagógica em Creche

Planificação Didática				
Educadora Cooperante: Ana Sofia Lisboa Mestrandas: Cátia Dionísio e Filipa Dionísio Professora Supervisora: Sónia Correia			Sala: 1 ano Faixa Etária: 1-2 anos Grupo: 15 crianças	
Responsável pela intervenção: Filipa Dionísio Dia: 13 de Janeiro				
Intencionalidade Educativa	Proposta de Experiência Educativa	Duração	Intervenientes/ Recursos	Avaliação
Proporcionar às crianças situações onde estas: - cantem, memorizem e acompanhem com gestos uma canção (domínio cognitivo e psico-motor); - fiquem atentas e curiosas (domínio cognitivo); - oiçam e compreendam uma estória (domínio cognitivo); - enriqueçam o seu léxico (domínio cognitivo); - experimentem sensações diferentes quando ouvem o som da chuva, sentem o ar da ventoinha e os pingos de água (domínio cognitivo); - explorem objetos (domínio psico-motor).	Contextualização – Esta proposta surgiu no seguimento do tema “O inverno” e porque percebemos que estas gostaram da canção que tinham ouvido na semana anterior. E a dramatização surge devido ao facto de já nos termos apercebido que nestes momentos as crianças do nosso grupo ficam bastante atentas e envolvidas o que lhes proporciona novas aprendizagens e ainda porque estas demonstram grande interesse em explorar novos objetos e as suas potencialidades. Estória “A nuvem que trouxe a chuva” (Anexo I) – A Filipa pergunta-nos se ainda nos lembramos da canção (“Chegou o inverno”) que aprendemos na semana passada e pergunta-nos se a queremos cantar. Nós cantamos, dançamos e fazemos os gestos da canção. Depois disso a Filipa pergunta-nos se queremos ouvir uma estória sobre o inverno e nós respondemos que sim muito entusiasmados. Então aparece a Cátia	10:15h – 10:45h	Intervenientes: Estagiárias; Educadora; Auxiliares. Recursos didáticos: Rádio; Chapéu-de-chuva; Ventoinha; Água; Botas; Casaco.	- Como reagiram as crianças à proposta? - Como participaram as crianças nas ações propostas? - Como exploraram as crianças o chapéu-de-chuva? - Como reagiram às diversas sensações? - As crianças verbalizaram alguma palavra nova?

	vestida de nuvem (Anexo II) e a Filipa e elas começam a dramatizar a estória “A nuvem que trouxe a chuva”. Durante a estória nós conseguimos sentir o vento (simulado com uma ventoinha) e a água nos nossos rostos (borrifador) e ouvir o barulho da chuva (som gravado). Quando a estória termina nós vamos explorar o chapéu-de-chuva que a Filipa usou na dramatização e podemos ir para perto da ventoinha sentir o ar e para ao pé do rádio ouvir o som da chuva.			
Dia: 15 de Janeiro⁴				
Intencionalidade Educativa	Proposta de Experiência Educativa	Duração	Recursos	Avaliação
Proporcionar às crianças situações onde estas: - fiquem atentas e curiosas (domínio cognitivo); - pintem com pincel em diferentes suportes (domínio psico-motor) - explorem a superfície do chapéu-de-chuva e do pau-de-chuva (domínio psico-motor). - ouçam e identifiquem o som da chuva a cair (domínio cognitivo);	Contextualização – Esta proposta surgiu por forma a ser trabalhado com as crianças um objeto que foi introduzido na proposta anterior (o chapéu de chuva) e que servirá como decoração da sala. As crianças do nosso grupo gostam de pintar com tintas e estão a ganhar cada vez mais destreza na pintura o que as leva a querer sempre pintar mais e durante mais tempo e desta forma esta proposta vai ao encontro aos seus interesses.	10:00h – 11:00h	Intervenientes: Estagiárias; Educadora; Auxiliares. Recursos didáticos: Bibes, guaches, taças, chapéu-de-chuva, panos,	- Como reagiram à proposta? - Como exploraram o chapéu-de-chuva e o pau-de-chuva? - Como pintaram a superfície do chapéu-de-chuva? - As crianças identificaram as

⁴ Os restantes momentos da rotina diária e respetivas orientações para recolha de dados para avaliação que não se encontram nesta planificação, encontram-se descritos na planificação da semana de 6 a 8 de Janeiro visto que se mantêm iguais para esta semana.

<p>- identifiquem as imagens desenhadas no pau-de-chuva (nuvem, chapéu-de-chuva, sol) (domínio cognitivo).</p>	<p>Pintura do chapéu-de-chuva – A Filipa canta a canção "A caixinha das surpresas" e retira lá de dentro a nuvem da estória "A nuvem que trouxe a chuva" e pergunta-nos se nos lembramos da nuvem e se ainda sabemos o que é que a nuvem faz. Depois ela pergunta-nos se queremos ouvir o som que a chuva faz e tira da caixa um pau-de-chuva (Anexo III). A seguir a Filipa pergunta-nos o que podemos usar para nos abrigar da chuva e mostra-nos o chapéu-de-chuva. De repente tira da caixa guaches e pincéis e pergunta-nos se queremos colorir o chapéu para depois o colocarmos a enfeitar o teto da sala. A Filipa leva dois de nós para a sala do lado para começarmos a decorar o chapéu e a Cátia chama-nos para ouvirmos o som da chuva, explorarmos o pau-de-chuva e cantarmos a canção do inverno que já tínhamos aprendido.</p>		<p>pincéis; pau-de-chuva</p>	<p>imagens do pau-de-chuva?</p>
--	---	--	------------------------------	---------------------------------

Anexo 3 – Planificação 10 da Prática Pedagógica em Creche

Planificação Didática				
Educadora Cooperante: Ana Sofia Lisboa Mestrandas: Cátia Dionísio e Filipa Dionísio Professora Supervisora: Sónia Correia			Sala: 1 ano Faixa Etária: 1-2 anos Grupo: 15 crianças	
Responsável pela intervenção: Cátia Dionísio Dia: 6 de Janeiro				
Intencionalidade Educativa	Proposta de Experiência Educativa	Duração	Intervenientes/ Recursos	Avaliação
Proporcionar às crianças situações onde estas: - se sintam seguras, cuidadas e acarinhadas (domínio sócio-afetivo); - explorem o espaço (domínio psico-motor); - interajam com os pares, com a educadora e com as estagiárias (domínio sócio-afetivo); - tenham oportunidade de fazer novas descobertas acerca de si próprias, dos outros, do espaço, dos materiais (domínio cognitivo, psico-motor e sócio-afetivo).	Acolhimento – Chegamos à sala, deixamos a mãe ou o pai e vamos logo brincar ou vamos para o colo da educadora, damos-lhe os bons-dias enquanto observamos os amigos a brincar. Daí a um pouco estamos prontos para ir para o chão e interagir com os amigos, com o espaço e com os brinquedos. Quando temos a fralda ou o nariz sujo, a educadora ou as estagiárias vêm deixar-nos limpos, perguntam-nos se temos cocó na fralda ou pedem-nos para ir até junto delas para nos assoarem o nariz. Perto das 10:00h, a Cátia e a Filipa pedem a nossa ajuda para arrumar a sala dizendo “Vamos arrumar a nossa sala para irmos comer a bolacha? Vicente, ajudas? Lara, vens ajudar a arrumar os brinquedos?..”. E agora está na hora de nos sentarmos no tapete para comer a bolacha.	9:00h – 10:00h	Intervenientes: Estagiárias; Educadora; Auxiliar. Recursos didáticos: Brinquedos; Livros.	- Como reagem as crianças quando chegam à sala? - Como é que as crianças exploram o espaço? - Como é que as crianças interagem umas com as outras e com os adultos? - Quais as descobertas das crianças?
Proporcionar às crianças situações onde estas: - se sentem no tapete e esperam pela sua vez (domínio cognitivo e social);	Lanche da Manhã – Quando já estivermos todos sentados a Cátia/Filipa vai buscar o frasco das bolachas e escolhe um de nós para as entregar aos amigos. Cada dia vai um amigo diferente dar a	10:00h – 10:15h	Intervenientes: Estagiárias; Educadora; Auxiliar.	- As crianças compreendem e executam as ordens dadas? Como?

<ul style="list-style-type: none"> - associem o nome à criança respetiva (domínio cognitivo); - agarrem a bolacha e levem-na à boca (domínio psico-motor e cognitivo); - comam as bolachas de acordo com a sua vontade e apetite; - compreendam e executem ordens simples (domínio cognitivo); - se mantenham sentadas durante algum tempo enquanto comem a bolacha e esperem que as outras crianças acabem (domínio cognitivo e social); - ouçam a canção (domínio cognitivo). 	<p>bolacha. Comemos as bolachas e depois de termos a boca limpinha ouvimos a Cátia/Filipa a cantar a “Canção do Olá” e ficamos à espera do que vem a seguir.</p>		<p>Recursos físicos: Frasco; Bolachas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como se comportam as crianças no tapete? - Identificam as outras crianças pelo nome?
<p>Proporcionar às crianças situações onde estas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fiquem atentas e curiosas a ouvir a estória (domínio cognitivo); - oiçam e compreendem uma estória (domínio cognitivo) - explorem e experimentem diferentes acessórios e materiais (domínio psico-motor); - enriquecem o seu léxico (domínio cognitivo); - pronunciem novas palavras (domínio cognitivo); - compreendam em que partes do corpo se usam as peças de roupa (domínio cognitivo); - compreendam quais as peças de roupa que se usam quando está frio (domínio cognitivo). 	<p>Contextualização – Esta proposta surge como introdução ao tema “Inverno” com intenção das crianças conhecerem as designações das roupas que vestem quando está frio e em que parte do corpo se vestem.</p> <p>“Sara, Tomé e o boneco de neve” de Carla Antunes (Anexo 1) – A Cátia canta a canção “A Caixinha das Surpresas” e retira do seu interior o livro. Ela explora conosco as imagens da capa onde está um boneco de neve. A Cátia diz que vem aí uma surpresa e de repente a Filipa entra com um boneco que parece um boneco de neve e coloca-o à nossa frente. À medida que a Cátia conta a estória ela vai vestindo o boneco com os acessórios que as personagens da estória usam para proteger o boneco de neve do frio. No final podemos explorar o livro, o boneco e os acessórios, vestir e despir o boneco, experimentar os acessórios.</p>	<p>10:15h - 10:35h</p>	<p>Intervenientes: Estagiárias; Educadora; Auxiliares.</p> <p>Recursos didáticos: Livro “Sara, Tomé e o boneco de neve”, “boneco de neve” em pasta acrílica, acessórios (luvas, gorro, cachecol, tapa orelhas, casaco)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como reagiram as crianças à estória? - Como exploraram os acessórios? - Pronunciaram alguma palavra? Sim/Não. Qual? - Identificam as partes do corpo e as diferentes peças de roupa?

<p>Proporcionar às crianças situações onde estas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - peguem na colher e levem-na à boca (domínio psico-motor); - se alimentem de acordo com as suas necessidades e preferências; - comuniquem e interajam com os seus pares e adultos (domínio sócio-afetivo). 	<p>Almoço – Sentamo-nos à mesa com a ajuda dos adultos e em seguida elas colocam-nos os babetes. Estas ajudam-nos a comer ou a pegar na colher, dão-nos as taças com a comida e dão-nos os copos com água.</p>	<p>11:00h - 12:00h</p>	<p>Intervenientes: Estagiárias; Educadora; Auxiliares.</p> <p>Recursos físicos: Comida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças interagem com os seus pares? De forma? - Como reagem à comida? - Quais as especificidades de cada criança na alimentação? (reticente a comer alimentos sólidos, prefere o segundo à sopa entre outras) - Como é que a criança come (usam a colher, as mãos, é o adulto que dá de comer, o adulto auxilia a comer)?
<p>Proporcionar às crianças situações onde estas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se sintam limpas, cuidadas e mimadas (domínio sócio-afetivo); - desenvolvam hábitos de higiene (domínio cognitivo); - comuniquem com as outras crianças e com os adultos através de gestos, sons e do olhar (domínio cognitivo e sócio-afetivo); - explorem objetos presentes no fraldário (fralda, creme, escova do cabelo) (domínio cognitivo e psico-motor). 	<p>Higiene – Depois de comermos, vamos para o fraldário onde nos fazem a higiene. Sentamo-nos no chão do fraldário à espera da nossa vez e enquanto isso vamos comunicando com os nossos amigos e com os adultos através de gestos, sons, risos e com o olhar e vamos explorando os objetos do fraldário. A educadora, as auxiliares, a Cátia e a Filipa também sorriem, falam, cantam e brincam connosco e quando nos estão a mudar a fralda incentivam-nos a comunicar (onde estão as mãos, os pés, a cabeça, como é que faz o cão, onde está a “Maria”).</p>	<p>12:00h – 12:30h</p>	<p>Intervenientes: Estagiárias; Educadora; Auxiliares.</p> <p>Recursos físicos: Fraldas; Cremes; Toalhas; Toalhetes; Roupa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como é que as crianças comunicam com os adultos e com as outras crianças? - Como reagem aos cuidados de higiene? - Como exploram os objetos no fraldário? - Como reagem as crianças às intervenções dos adultos (cantam, batem palmas, emitem sons, respondem)?
<p>Proporcionar às crianças situações onde estas:</p>	<p>Sesta – Vamos para a nossa sala, tiramos os sapatos com ajuda, deitamo-nos nos catres e adormecemos enquanto ouvimos uma estória</p>	<p>12:30h – 15:00h</p>	<p>Intervenientes: Estagiárias; Educadora;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças reconhecem a sua cama?

<ul style="list-style-type: none"> - procurem a sua cama de entre todas (domínio cognitivo e psico-motor); - oiçam contar estórias; - durmam um sono repousante; - acordem com energia e predispostas a comunicar e a brincar; - esperem calmamente que os amigos acordem; - experimentem calçar-se sozinhas e outras se calcem com ajuda dos adultos (domínio cognitivo e psico-motor). 	<p>contada pela Cátia ou pela Filipa e músicas de embalar. Vamos acordando faseadamente e esperamos sossegados que os adultos nos venham ajudar a calçar. A Filipa/Cátia perguntam-nos onde estão os nossos sapatos, nós procuramo-los debaixo da cama e tentamos calçá-los sozinhos. Quando estamos calçados sentamo-nos no tapete e a Cátia/Filipa colocam-nos os babetes e incentivam-nos a meter a mão na cabeça, o dedo no olho, a mão na orelha enquanto esperamos que todos os meninos que estão acordados estejam calçados para depois irmos para o refeitório.</p>		<p>Auxiliares</p> <p>Recursos físicos: Catres; Chupetas; Objetos de conforto, lençóis e livros de estórias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como reagem as crianças ao deitar? - Quais as reações das crianças à estória? - Quais as reações das crianças quando acordam? - As crianças procuram os sapatos e tentam calçar-se sozinhas?
<p>Proporcionar às crianças situações onde estas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - peguem na colher e levam-na à boca (domínio psico-motor); - se alimentem de acordo com as suas necessidades; - comuniquem e interagem com os seus pares e adultos (domínio sócio-afetivo). 	<p>Lanche da Tarde – Vamos para o refeitório com a ajuda dos adultos. A educadora, as auxiliares, a Cátia e a Filipa ajudam-nos a sentar à mesa. Se o lanche ainda não tiver chegado a Cátia e a Filipa falam connosco, cantam canções. Quando chega o lanche ajudam-nos a comer ou a pegar na colher, dão-nos as taças com a comida e dão-nos os copos com água.</p>	<p>15:00h – 16:00h</p>	<p>Intervenientes: Estagiárias; Educadora; Auxiliares.</p> <p>Recursos físicos: Comida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças interagem com os seus pares? De forma? - Como reagem à comida? - Quais as especificidades de cada criança na alimentação? (reticente a comer alimentos sólidos, obstipação) - Que evolução existe ao nível de destreza e da autonomia?
<p>Proporcionar às crianças situações onde estas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se sintam-se limpas, cuidadas e mimadas (domínio sócio-afetivo); - desenvolvam hábitos de higiene (domínio cognitivo); 	<p>Higiene - Depois de comermos, vamos para o fraldário onde nos fazem a higiene. Sentamo-nos no chão do fraldário à espera da nossa vez e enquanto isso vamos comunicando com os nossos amigos e com os adultos através de gestos, sons, risos e com o olhar e vamos explorando os objetos do fraldário. A educadora, as auxiliares, a Cátia e</p>	<p>16:00h – 16:30h</p>	<p>Intervenientes: Estagiárias; Educadora; Auxiliares</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como é que as crianças comunicam com os adultos e com as outras crianças? - Como reagem aos cuidados de higiene?

- comuniquem com as outras crianças e com os adultos através de gestos, sons e do olhar (domínio cognitivo e sócio-afetivo); - explorem objetos presentes no fraldário (fralda, creme, escova do cabelo) (domínio cognitivo e psico-motor).	a Filipa também sorriem, falam, cantam e brincam connosco e quando nos estão a mudar a fralda incentivam-nos a comunicar.			- Como exploram os objetos no fraldário? - Como reagem as crianças às intervenções dos adultos (cantam, batem palmas, emitem sons, respondem)?
Proporcionar às crianças situações onde estas: - explorem os baloiços, os brinquedos e o espaço envolvente (domínio cognitivo e psico-motor); - ouvem música, dançam (domínio cognitivo e psico-motor); - Interagem com os adultos e com as outras crianças (domínio sócio-afetivo).	Brincadeiras livres - Quando o tempo permite, vamos brincar para o exterior, se estiver a chover ficamos na sala a brincar, a dançar até chegar a hora de irmos para casa. A Filipa/Cátia põe à nossa disposição brinquedos que nem sempre estão disponíveis na sala e comunicam e brincam connosco.	16:30h – 17:00h	Intervenientes: Estagiárias; Educadora; Auxiliares. Recursos didáticos: Brinquedos; Livros; Cd's; Rádio.	- Comunicam e interagem com os seus pares? Como? - Solucionam os problemas com que se deparam? Como? - Exploram e interagem com os brinquedos? - Como reagem as crianças à introdução de novos brinquedos?
Dia: 8 de Janeiro⁵				
Intencionalidade Educativa	Proposta de Experiência Educativa	Duração	Recursos	Avaliação
Proporcionar às crianças situações onde estas:	Contextualização – Esta proposta vem no seguimento da proposta anterior e surge com o sentido de as crianças conhecerem melhor a estória trabalhada, as peças de vestuário que se	10:15h - 10:45h	Intervenientes: Estagiárias; Educadora; Auxiliares.	- As crianças mostraram interesse pela dramatização? Como?

⁵ Os momentos da rotina diária só estão descritos na planificação do dia 6 de Janeiro uma vez que se mantêm iguais para o dia 7 e 8 de Janeiro.

<ul style="list-style-type: none"> - fiquem atentas e curiosas a ouvir a dramatização da estória e a canção (domínio cognitivo); - oiçam e compreendem uma estória e uma canção (domínio cognitivo) - façam gestos para acompanharem a canção - explorem os fantoches (domínio psicomotor); - pronunciem novas palavras (domínio cognitivo); - compreendam em que partes do corpo se usam as peças de roupa (domínio cognitivo); - compreendam quais as peças de roupa que se usam quando está frio (domínio cognitivo). 	<p>usam quando está frio. As crianças do nosso grupo têm demonstrado interesse pelas dramatizações, pela exploração de fantoches e em ouvirem canções novas, estando sempre muito curiosas e atentas.</p> <p>O Inverno – A Cátia canta a canção “A Caixinha das Surpresas” e faz um compasso de espera e pergunta “O que está aqui dentro?”. Abre então a caixa e retira do seu interior o livro da estória “Sara, Tomé e o boneco de neve” que ela nos esteve a contar na segunda-feira. Depois pergunta-nos se ainda nos lembramos das personagens da estória e em seguida retira os fantoches das personagens da caixa e a Cátia e a Filipa começam a dramatizar a estória. Quando acabam a dramatização perguntam-nos se ainda nos lembramos de quais as peças de roupa que devemos vestir quando está frio e se queremos aprender uma canção que se chama “Chegou o Inverno”. Ouvimos então a canção, cantamo-la e fazemos gestos. No final podemos explorar os fantoches da dramatização e o fantocheiro.</p>		<p>Recursos didáticos: Caixa das surpresas, livro, fantoches, fantocheiro, computador</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como exploraram os fantoches? - Como reagiram à canção? - Enunciaram alguma palavra nova? Sim/Não. Qual?
---	--	--	--	--

Anexo 4 – Reflexão 10 da Prática Pedagógica em Creche

Reflexão da 10ª Semana de Prática Pedagógica

De 25-11-2013 a 26-11-2013

Ao longo destas últimas semanas de Prática Pedagógica tenho-me apercebido que o educador pode proporcionar momentos de aprendizagem às crianças não só no momento destinado à proposta de experiência educativa mas também nos outros momentos da rotina.

O Educador pode e deve aproveitar situações simples, do dia-a-dia da creche, vividas pelas crianças, para lhes proporcionar novas aprendizagens.

Gestos simples como deixar a criança pegar na escova do cabelo que se encontra no fraldário enquanto o educador lhe está a mudar a fralda pode ser um momento potenciador de aprendizagens. Através desta ação da criança o educador pode deixar que esta explore o objeto, dizer-lhe qual o seu nome, explicar-lhe para que serve, exemplificando, e encorajar a criança a imitá-lo. Com esta atitude e sem que a criança se aperceba o educador pode ajudar a criança a enriquecer o seu léxico, a conhecer um novo objeto, a perceber as suas potencialidades e a sua funcionalidade. O exemplo acima descrito já foi vivenciado por mim na prática assim como deixar que uma das crianças carregasse no interruptor da luz algumas vezes onde esta teve a oportunidade de perceber que a sua ação produzia um efeito (acender ou apagar a luz).

Uma boa estratégia que também podemos adotar com as crianças é ir falando com elas sobre aquilo que está a acontecer (p.e. “Agora vamos vestir a camisola verde e agora vamos calçar os sapatos.”, “Toma a tua banana.”). O educador pode também estar atento àquilo que a criança faz podendo ir comentando aquilo que esta está a fazer (p.e. “Estás a bater as palmas”). Assim, estas vão ter oportunidade de começar a associar as palavras aos objetos ou às ações correspondentes, de enriquecer o seu léxico e de desenvolver a linguagem (Hohmann, 2004).

Pode ainda incluir a criança em situações que lhe digam respeito (p.e. antes da criança ir fazer a sesta podemos mostrar-lhe várias chupetas e pedir-lhe para que esta retire de entre todas a sua ou quando uma criança nos pede água perguntar-lhe qual é a sua garrafa de entre as que tem à sua frente).

Todas estas pequenas ações de um educador estão a proporcionar à criança aprendizagens a vários níveis.

Bibliografia:

Post, J. Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebês em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2ª Edição.

Anexo 5 – Reflexão 7 da Prática Pedagógica em Creche

Reflexão da 7ª Semana de Prática Pedagógica

De 04-11-2013 a 06-11-2013

Nesta semana de Prática Pedagógica começámos a valorizar outro aspeto importante que faz parte das competências de um educador de infância.

Começámos a refletir sobre a importância da recolha de dados que nos permitam avaliar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Deste modo ao fazermos a nossa planificação semanal já pensámos mais profundamente sobre que dados iríamos querer recolher e como o queríamos fazer.

Antes de estarmos sensibilizadas para este assunto nós apenas nos limitávamos a observar as crianças e a registar alguns momentos fotograficamente mas apercebemo-nos que a informação retida das observações era facilmente esquecida e a informação dada pelas fotografias podia não ser suficiente para que a situação fosse interpretada de acordo com a realidade vivida.

Deste modo, penso que se aliarmos o registo escrito ao registo fotográfico e às nossas observações os dados não se perdem, podem ser consultados sempre que queiramos e podemos ainda compará-los a dados anteriores ou posteriores.

Assim nesta semana decidimos quais as crianças que queríamos avaliar para que a nossa observação fosse mais focalizada nessas crianças. Antecipámos também na planificação quais os aspetos a observar nas crianças escolhidas através da formulação de questões às quais deveríamos obter respostas através da nossa observação. As perguntas por nós formuladas foram perguntas abertas que nos permitiam dar respostas mais abrangentes visto que cada criança é uma criança com personalidades diferentes e por isso com reações diferentes a uma mesma situação. Posteriormente registámos por escrito e recorrendo a fotografias o que observámos aquando da realização das propostas educativas tentando ser objetivas na descrição das situações para que a informação registada fosse verdadeira e retratasse exatamente o que aconteceu no momento referido. Contudo, nesta fase inicial ainda é difícil para nós descrever as situações sem fazer algumas interpretações subjetivas da realidade.

As perguntas a que me refiro em cima são um guião que nos ajuda na recolha de dados nos momentos das propostas de experiências educativas.

Mas a recolha de dados importantes sobre as crianças não se consegue apenas quando realizamos propostas educativas. Também nos outros momentos da rotina devemos estar atentos a várias informações que a criança nos vai dando sobre si indiretamente através das suas ações e reações. Esta informação relevante deve também ser registada por escrito.

Para além disso, o levantamento de alguns dados junto aos pais acerca do meio envolvente em que se encontra a criança permite também ao educador obter informações que possam ser relevantes para o processo de avaliação da criança (Formosinho et al, 1998).

Bibliografia:

Formosinho, J. Spodek, B. Brown, P. (et al). (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora. 2ª Edição actualizada. Volume 1.

Anexo 6 – Diário de Campo

Diário de campo

Data da(s) observação(ões): 10 de Dezembro de 2013

Observação I

Hora da observação: 15h 17 min

Local: Refeitório A

Intervenientes: Sérgio e Ana

O Sérgio olha para a Ana que se encontra do seu lado direito e diz “ta pa pa pa” (Figura 1). De seguida a Ana olhando para as suas mãos diz “ta ta” (Figura 2). O Sérgio deixa de olhar para a Ana e mete um pedaço de pão na boca e nesse momento a Ana olha para ele (Figura 3).



Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3

De seguida o Sérgio volta a olhar para a Ana e diz “ta ta ta” e aponta com o dedo indicador direito para cima da mesa (Figura 4) e depois aproxima a sua cabeça da cabeça da Ana (Figura 5).

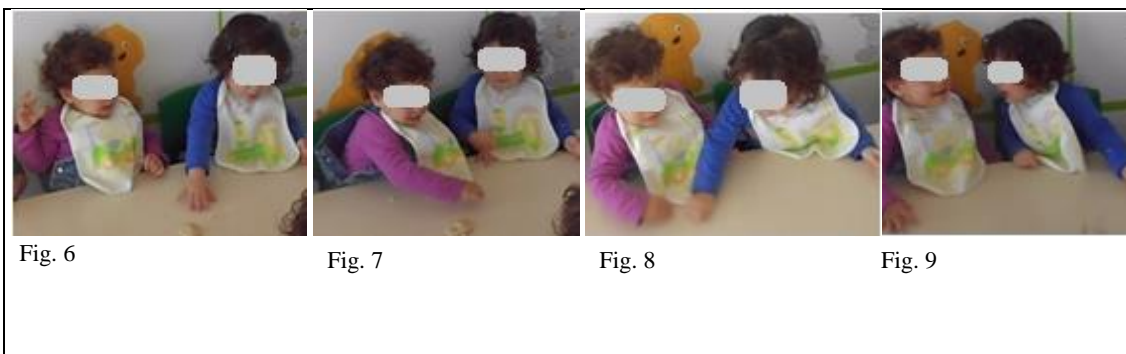


Fig. 4



Fig. 5

Entretanto, começa a sacudir com a mão os pedaços de pão que estão em cima da mesa e a Ana observa-o (Figura 6) fazendo o mesmo em seguida e desta vez é o Sérgio quem observa a Ana (Figura 7). Depois ao mesmo tempo a Ana e o Sérgio sacodem um dos pedaços de pão que está em cima da mesa (Figura 8). Após isto, o Sérgio olha para a Ana e ri-se (Figura 9) e a interação termina porque os dois começam a olhar para o Adulto 1 que começa a falar para uma criança.



Data da(s) observação(ões): 11 de dezembro de 2013

Observação II

Hora da observação: 15h 16min
Local: Refeitório A
Intervenientes: Sérgio e Ana

A Ana sacode o seu pedaço de pão para junto do Sérgio (que se encontra do seu lado esquerdo) olhando para ele e desviando em seguida o olhar (Figura 10). Este ri-se e empurra-o de novo para perto dela (Figura 11). A Ana volta a empurrar o pão para junto do Sérgio (Figura 12) e em seguida este volta a sacudi-lo para junto da Ana (Figura 13) e depois disso olha para ela (Figura 14). Esta olha também para ele e volta a sacudir o pão com a mão (Figura 15) fazendo com que este caia para o chão. A interação acaba neste momento devido à intervenção do Adulto 1 que vê o sucedido.



Fig. 10



Fig. 11



Fig. 12



Fig. 13



Fig. 14



Fig. 15

Observação III

Hora da observação: 15h 20min

Local: Refeitório A

Intervenientes: Sérgio e Simão

O Sérgio deixa cair o seu pedaço de pão para o chão e agarrando-se na cadeira vazia que tem ao seu lado direito olha para o chão onde está o pão e diz “oão, oãoo, oão” enquanto o Simão que se encontra do outro lado da cadeira vazia o observa (Figura 16). Quando o Sérgio olha para cima o Simão diz “o ê” olhando para o Sérgio e bate com a mão na cadeira rindo-se (Figura 17).



Fig. 16



Fig. 17

De seguida o Sérgio empurra a cadeira para a frente para ver melhor o chão e diz “ba a ba a” e o Simão olha também para o chão (Figura 18). O Sérgio levanta a cabeça e bate com a mão na cadeira e o Simão faz o mesmo dizendo “ta” (Figura 19).



Fig. 18



Fig. 19

O Sérgio volta a empurrar a cadeira para a frente e diz “boo” (Figura 20) e de seguida vira-se para a frente e diz “a pa pa” enquanto o Simão o observa (Figura 21). Nesse momento o Adulto 2 intervém para dar o pedaço de pão ao Sérgio e a interação termina.



Fig. 20



Fig. 21

Data da(s) observação(ões): 17 de dezembro de 2013

Observação IV

Hora da observação: 15h 17min

Local: Refeitório A

Intervenientes: Laura e Ana

A Ana olha para a Laura (que se encontra do seu lado direito) e diz “lala” (Figura 22) e a Laura olha para a Ana e acena com a cabeça para cima e para baixo. A Ana começa a imitar o movimento da cabeça da Laura abanando-a também para cima e para baixo (Figura 23 e 24).



Fig. 22



Fig. 23



Fig. 24

Depois a Ana olha para a frente e ao ver a máquina fotográfica fica séria. A Laura olha para ela enquanto põe o pão na boca mas a Ana continua a olhar para a frente (Figura 25). Então a Laura continua a comer o seu pão virando-se para a frente acabando assim a interação (Figura 26).



Fig. 25



Fig. 26

Observação V

Hora da observação: 15h 19min

Local: Refeitório A

Intervenientes: Sérgio, Ana e Laura

O Sérgio olha para a Laura que está sentada do seu lado esquerdo, toca-lhe com a mão no ombro (Figura 27) e a Laura nesse momento olha para ele enquanto mete um pedaço de pão na boca (Figura 28).



Fig. 27



Fig. 28

O Sérgio diz “lala” e esta pega no babete dela e coloca-o à frente da boca dela e do Sérgio (Figura 29). Este olha para o babete e acena com a cabeça para um lado e para o outro e depois para cima e para baixo enquanto a Laura o observa.



Fig. 29

Depois a Laura baixa o babete e olhando para o Sérgio coloca mais um pedaço de pão na boca. Nesse momento o Sérgio olha para a Ana que está sentada do lado esquerdo da Laura e começa a fazer um barulho com a boca “tsssss” (Figura 30).



Fig. 30

Nesse momento a Ana olha para o Sérgio e este pára de fazer o barulho com a boca, olha para a Ana, sorri (Figura 31) e depois desvia a cabeça para trás (Figura 32).



Fig. 31



Fig. 32

A Ana rapidamente põe também a sua cabeça para trás para olhar para o Sérgio mas este nesse momento põe a sua para a frente. Então a Ana estende o braço por trás da Laura e diz “ta” (Figura 33) e de seguida o Sérgio põe a cabeça de novo para trás e bate na mão da Ana com a sua mão (Figura 34).



Fig. 33



Fig. 34

A Ana ri-se e volta a estender o braço mas, desta vez, na frente da Laura (Figura 35) e o Sérgio volta a tentar bater-lhe na mão mas a Ana volta a fugir com o braço para trás da Laura e de novo para a frente enquanto produz alguns sons e o Sérgio volta a tentar alcançar o braço dela com o dele (Figura 36). Enquanto isto sucede, a Laura observa-os.



Fig. 35



Fig. 36

A Ana volta a pôr o braço atrás da Laura e depois outra vez à frente e desta vez quem lhe tenta bater no braço é a Laura (Figura 37). E quando isto acontece a Ana bate na cabeça da Laura (Figura 38). A interação entre os três termina quando o Adulto 1 chama a Ana à atenção.



Fig. 37



Fig. 38

Data da(s) observação(ões): 18 de dezembro de 2013

Observação VI

Hora da observação: 15h 17min

Local: Refeitório A

Intervenientes: Simão e Sérgio

O Simão bate uma vez com a mão na cabeça do Sérgio que se encontra do seu lado esquerdo e o Sérgio leva uma mão à cabeça e diz “ai ai” olhando para ele (Figura 39). Esta cena repete-se mais duas vezes sendo que na última o Sérgio ao dizer “ai ai, ai ai” vira-se para a frente deixando de olhar para o Simão e este deixa também de olhar para o Sérgio (Figura 40). Passado uns segundos ao cruzarem o olhar (Figura 41), o Simão volta a bater com a mão na cabeça do Sérgio e este volta a exclamar “ai ai”. De seguida o Sérgio tira a mão da cabeça, olha para o Simão (que está a olhar para o lado contrário) e diz “oão”. Este volta a olhar para o Sérgio e volta-se a repetir a mesma cena entre os dois mais duas vezes, sendo que a interação termina quando o Adulto 2 os chama à atenção.



Fig. 39



Fig. 40



Fig. 41

Notas do Investigador (1)

Neste dia (18 de dezembro,) durante o período de recolha de dados, não se verificou nenhuma interação da Ana com os seus pares.

Data da(s) observação(ões): 6 de janeiro de 2013

Observação VII

Hora da observação: 15h 16min

Local: Refeitório A

Intervenientes: Sérgio, Ana, Laura, Inês e Nuno

A Ana pega no seu pão e coloca-o em cima do babete do Sérgio que se encontra do seu lado esquerdo (Figura 42). Em seguida, é este que pega no pão e o põe no babete da Ana (Figura 43). Estas ações repetem-se mais duas vezes sendo que, na última vez em que o Sérgio coloca o pão no babete da Ana, a Laura que se encontra do lado esquerdo do Sérgio coloca um pequeno pedaço do pão dela no babete do Sérgio (Figura 44) e este mete-o na boca.



Fig. 42



Fig. 43



Fig. 44

Entretanto, a Ana volta a sacudir o seu pão com a mão e desta vez este fica junto da Inês que se encontra na mesma mesa à sua frente. Esta sacode-o para junto do Sérgio e da Ana (Figura 45) e estes voltam a sacudi-lo para a frente para junto da Inês sendo que esta volta a sacudi-lo para junto deles. É então neste momento que o Sérgio agarra no pão com uma mão e diz “pão” e o Adulto 2 diz “é da Ana” e este volta a colocá-lo no babete da Ana.

A Ana volta a sacudir o pão e o Sérgio volta a colocá-lo junto dela, repetindo-se esta cena mais três vezes sendo que na última vez quando o Sérgio manda o pão para perto da Ana este cai no babete do Nuno que se encontra do lado direito da Ana. O Sérgio diz “é pão” e o Nuno manda o pão para o Sérgio (Figura 46) que o volta a por junto da Ana.



Fig. 45



Fig. 46

A Ana manda o pão para o Nuno e diz “é aqui” (Figura 47). O Adulto 2 intervém, cortando um pedaço do pão para a Ana e afasta-se. Entretanto, o Sérgio pega nesse pedaço de pão e tenta colocá-lo na boca da Ana e esta afasta-o com o braço e diz “não” (Figura 48). O Sérgio olha para a Ana e volta a tentar colocar-lhe o pedaço de pão na boca e diz-lhe “papa, papa” mas esta não olha para ele. Então, o Sérgio passado uns segundos coloca o pedaço de pão na sua boca e acaba por ser ele a comê-lo enquanto a Ana o observa. Depois disso a Ana volta a colocar o resto do seu pão no babete do Nuno e olhando para ele diz “mais”. O Nuno tenta dar-lhe o pão mas esta tira-lho da mão e volta a colocar-lho no babete dele desviando em seguida o olhar. O Nuno volta a pegar no pão e coloca-o na mão da Ana que continua a não olhar para ele (Figura 49). Esta volta a colocá-lo no babete do Nuno e a desviar o olhar. Entretanto o Adulto 2 intervém dando o pão de novo à Ana e a interação termina.



Fig. 47



Fig. 48



Fig. 49

Observação VIII

Hora da observação: 15h 20min

Local: Refeitório A

Intervenientes: Sérgio e Laura

A Laura olha para o Sérgio que se encontra do seu lado direito e diz “papa” e o Sérgio de seguida diz “popapa”. Seguidamente a Laura aponta para a taça da papa dela e diz “papa” (Figura 50) e o Sérgio olhando para a Laura diz “é papa”. Depois estes desviam o olhar um do outro e voltam a dizer “papa”. De seguida a Laura bate-lhe com a mão na cabeça (Figura 51) e o Sérgio continuando sem olhar para a Laura diz “a papa” e esta cena repete-se mais duas vezes sendo que depois o Sérgio olha para a Laura bate com a mão na mesa e diz “a papa” e a Laura imita o Sérgio batendo também com a mão na mesa e dizendo “a papa” (Figura 52). O Sérgio volta a bater na mesa e a dizer “papa” e a Laura volta a imitá-lo e depois os dois começam a dizer ao mesmo tempo “a papa, a papa, a papa”.



Fig. 50



Fig. 51



Fig. 52

A Laura volta depois a bater na cabeça do Sérgio (Figura 53) e em seguida, este olhando para a Laura leva a sua mão até à cabeça dela e tenta tirar-lhe o gancho que esta tem na cabeça puxando-lhe o cabelo (Figura 54). A interação acaba quando este é chamado à atenção pelo Adulto 1.



Fig. 53



Fig. 54

Observação IX

Hora da observação: 15h 22min

Local: Refeitório A

Intervenientes: Ana, Nuno e Sérgio

O Nuno bate com a sua colher na taça da papa e a Ana em seguida faz o mesmo na sua taça e depois ao mesmo tempo comem uma colher de papa (Figura 55). Depois o Nuno aponta para a taça da Ana e diz “já está, já está” (Figura 56). Então a Ana vai com a sua colher buscar papa à sua taça e leva a colher até à boca do Nuno que a aceita abrindo a boca (Figura 57). A Ana leva mais duas vezes a colher dela à boca do Nuno e depois a interação é interrompida pelo Adulto 1 que vem colocar os óculos ao Nuno e que leva a taça da Ana.



Fig. 55



Fig. 56



Fig. 57

Segundos depois a Ana chega a taça da papa do Nuno para junto dela, pega na colher dele e começa-lhe a dar a papa à boca. Enquanto a Ana leva a colher à boca do Nuno

várias vezes estes olham-se. Depois a Ana distrai-se a olhar para o lado deixando de dar a papa ao Nuno e este apontando para a taça diz “mais, mais” (Figura 58) e a Ana volta a dar-lhe mais algumas colheres de papa à boca. É então que o Nuno tenta tirar a colher das mãos da Ana mas esta não deixa afastando-lhe a mão (Figura 59). O Nuno começa a dizer “é meu, é meu” e a Ana nesse momento faz-lhe uma festa na cabeça e continua a dar-lhe a papa á boca (Figura 60).



Fig. 58



Fig. 59



Fig. 60

Entretanto o Sérgio tenta por a mão na taça mas esta afasta-o. Este dá um grito, a Ana olha para ele mas depois volta a olhar para a taça e a dar uma colher de papa ao Nuno. O Sérgio volta a gritar olhando para a Ana. Esta continua a dar a papa ao Nuno e o Sérgio bate-lhe uma vez no ombro. Aí, esta olha para ele, volta a desviar o olhar e o Sérgio volta-lhe a bater no ombro sendo que esta olha para ele e os três riem-se (Ana, Sérgio e Nuno). A Ana continua a dar papa ao Nuno e o Sérgio continua-lhe a bater (Figura 61). É então que a Ana olha para o Sérgio e levanta o braço para se defender e o Nuno apontando com a mão para o Sérgio diz “pára” (Figura 62) e o Sérgio ri-se. A Ana continua a dar a papa ao Nuno e quando a taça já está vazia o Nuno diz “já está, já está” e o Sérgio tenta tirar a taça à Ana (Figura 63). A interação acaba quando o Adulto 2 se aproxima e tira a taça da mesa.



Fig. 61



Fig. 62



Fig. 63

Observação X

Hora da observação: 15h 24min

Local: Refeitório A

Intervenientes: Ana, Nuno e Sérgio

O Nuno e a Ana quando veem o Adulto 2 a dirigir-se a eles com copos de água, os dois estendem as mãos e dizem “ábua, ábua”. Quando pegam nos copos a Ana olha para o Nuno que se encontra do seu lado direito e os dois bebem água ao mesmo tempo (Figura 64). De seguida a Ana pousa o copo e olha para o Nuno e este pousa também o seu copo logo a seguir e riem-se um para o outro. Voltam a beber água ao mesmo tempo e a Ana volta a pousar o copo e a olhar para o Nuno pousando este o seu copo logo em seguida (Figura 65). Entretanto o Sérgio que se encontra do lado esquerdo da Ana olha para ambos e quando estes voltam a beber água ao mesmo tempo este também o faz (Figura 66), pousando seguidamente o copo os três quase em simultâneo (Figura 67).



Fig. 64



Fig. 65



Fig. 66



Fig. 67

Depois a Ana volta a pôr o copo na boca enquanto o Sérgio e o Nuno a observam. De seguida esta estende a mão com o copo e diz “mais” (estando a pedir mais água) e o Sérgio estende também a mão com o copo. Enquanto a Ana espera que lhe tragam mais água esta com as duas mãos agarra no copo do Nuno ajudando-o a levar o copo à boca (Figura 68). O Nuno depois afasta o copo da boca e diz “já está” mas a Ana volta a tentar empurrar o copo até à boca do Nuno mas entretanto o Adulto 2 chega e dá-lhe outra vez o copo dela com mais água e esta pega nele e leva-o à boca. Nesse momento o Sérgio põe a mão em cima do copo da Ana tentando impedir que esta beba água (Figura 69). Esta tenta afastar a mão do Sérgio com a sua mão e o Nuno apontando com a mão para o Sérgio diz “para” e o Sérgio olha para ele seriamente.



Fig. 68



Fig. 69

De seguida o Nuno volta a beber água e a Ana imita-o. E depois a Ana pousa o copo fazendo barulho na mesa e desta vez é o Nuno quem a imita e o Sérgio bate palmas. Depois a Ana ergue o copo com as duas mãos e o Nuno faz o mesmo e o Sérgio bate com a mão na cabeça da Ana (Figura 70). Depois a Ana e o Nuno voltam a erguer o copo e o Sérgio faz o mesmo gesto com as mãos mesmo sem ter um copo (Figura 71) e depois de repente baixa as mãos batendo com elas na mesa e a Ana e o Nuno logo em seguida pousam os copos na mesa. A Ana volta a erguer o copo e a pousá-lo na mesa fazendo barulho e o Nuno imita-a e depois o Nuno diz “mais, mais” voltando a fazer a mesma ação enquanto o Sérgio os observa. A interação termina quando o Adulto 1 vem recolher os copos.



Fig. 70



Fig. 71

Data da(s) observação(ões): 7 de janeiro de 2013

Observação XI

Hora da observação: 15h 18min

Local: Refeitório A

Intervenientes: Sérgio e Laura

O Adulto 2 pergunta ao Sérgio se esta já lhe pode ir buscar a papa dele, este responde que sim com a cabeça e a Laura que se encontra sentada do lado esquerdo do Sérgio fica seria a olhar para ele. Este cruza o olhar com ela e volta a fixar o olhar na auxiliar mas com o corpo ligeiramente virado para o lado da Laura diz “lala” e esta continua a

observá-lo (Figura 72). Passado uns segundos o Adulto 2 traz a taça da papa do salvador e a Laura deixa de olhar para ele, terminando assim a interação.



Fig. 72

Observação XII

Hora da observação: 15h 20min

Local: Refeitório A

Intervenientes: Sérgio e Ana

O Sérgio está a comer a sua papa e olha para a Ana, olhando esta também para ele. Em seguida esta começa a olhar para a colher que o Sérgio segura na mão e levanta a sua mão na direção da colher para lha tentar tirar. O Sérgio olha para a mão da Ana e vai chegando e afastando a colher da mão dela e esta vai tentando agarrar na colher pelo cabo (Figura 73). Quando consegue agarrar na colher esta vai à taça do Sérgio enchê-la com papa e leva-a até à boca dele (Figura 74). A Ana dá-lhe, então, várias colheres de papa à boca e numa das vezes o Sérgio tenta-lhe tirar a colher, conseguindo (Figura 75). A Ana observa-o durante alguns segundos e tenta-lhe tirar de novo a colher mas o Sérgio não deixa e continua a comer a papa. Quando este acaba, pega na taça estende o braço para o Adulto 1 e diz “já está” e nesse momento a Ana tenta tirar a colher de dentro da taça, mas o Adulto 1 leva a taça e a colher (Figura 76), acabando assim a interação entre ambos.



Fig. 73



Fig. 74



Fig. 75



Fig. 76

Data da(s) observação(ões): 8 de janeiro de 2013

Observação XIII

Hora da observação: 15h 18min

Local: Refeitório A

Intervenientes: Sérgio, Ana, Simão e mais algumas crianças da sala

O Simão começa a bater com os pés nas patas da sua cadeira (Figura 77) e várias crianças incluindo o Sérgio e a Ana começam a imitá-lo começando também a bater com os pés nas cadeiras (Figura 78). As crianças só param de bater com os pés nas cadeiras quando são chamadas à atenção pelo Adulto 1.



Fig. 77



Fig. 78

Observação XIV

Hora da observação: 15h 22min

Local: Refeitório A

Intervenientes: Sérgio, Sandra e Ana

A Sandra está a comer o seu pão e numa das vezes em que esta o pousa na mesa o Sérgio que se encontra do seu lado direito apanha-o e leva-o à boca dela para ela trincar. A Sandra trinca o pão e o Sérgio puxa-o ajudando-a (Figura 79). A Sandra olha para ele, ri-se e o Sérgio rindo-se também trinca e come mais um pedaço do pão com que ficou na mão e põe o resto na boca da Sandra. Os dois ligeiramente virados um para o outro e olhando-se mastigam o pão (Figura 80). Entretanto o Sérgio vira-se para a frente e começa a bater repetidamente com as duas mãos na mesa. A Sandra que começa a puxar o cesto do pão para junto dela, deixa rapidamente de o fazer pois ao olhar para o Sérgio começa a imitá-lo começando também a bater com as duas mãos na mesa (Figura 81).



Fig. 79



Fig. 80



Fig. 81

Entretanto, a Sandra volta a chegar o cesto do pão mais para junto dos dois e o Sérgio tira lá de dentro um pão que dá à Sandra e tira outro que põe em cima do babete da Ana (que se encontra do seu lado direito) depois de olhar para ela. A Ana atira o pão para dentro do cesto e o Sérgio tira outro e volta-lho a pôr no babete sendo que esta volta-o a atirar para o cesto (Figura 82). Então o Sérgio tira mais um pedaço de pão e de repente o Adulto 1 tira o cesto de cima da mesa. Este fica quieto durante alguns segundos e depois aproxima o pão que tem na mão da boca da Sandra. Esta trinca-o enquanto o Sérgio o puxa (Figura 83), repetindo esta ação mais duas vezes. Em seguida é o Sérgio que trica o pão e depois volta a levá-lo à boca da Sandra para esta o trincar mas esta como tem a boca cheia de pão vira-se para o lado contrário do Sérgio (Figura 84) tira o pão que tem na boca e volta-se a virar para o Sérgio aceitando que este lhe ponha o pão na boca de novo enquanto a Ana os observa. Mas esta em vez de o mastigar tira o pão da boca e dá-o ao Sérgio sendo que este o agarra e o atira para o chão (Figura 85). Ao ser chamado à atenção pelo Adulto 1, a interação acaba.



Fig. 82



Fig. 83



Fig. 84



Fig. 85

Data da(s) observação(ões): 13 de janeiro de 2013

Observação XV

Hora da observação: 15h 19min

Local: Refeitório B

Intervenientes: Ana e Laura

A Ana está a olhar para o seu pão que está em cima da mesa e a Laura que se encontra do seu lado esquerdo olha também para o pão da Ana e diz “pão” (Figura 86). Então a Ana levanta a mão e aponta para a taça da Laura e diz “papa” (Figura 87) e depois olham uma para a outra. Quando a Laura deixa de olhar para a Ana esta bate-lhe com a mão na cabeça (Figura 88) e diz algo impercetível mas a Laura continua sem olhar para ela e a Ana começa também a olhar para outro lado (Figura 89) e a interação termina.



Fig. 86



Fig. 87



Fig. 88



Fig. 89

Observação XVI

Hora da observação: 15h 22min

Local: Refeitório B

Intervenientes: Ana e Nuno

O Nuno tem quatro pedaços de pão em cima da mesa e começa-os a meter na boca enquanto a Ana o observa (Figura 90). Depois de meter o segundo pedaço de pão na boca, o Nuno pega no terceiro e no quarto pedaço (um em cada mão) e estende uma das mãos com o pedaço de pão à Ana olhando para ela (Figura 91). Esta olha também para ele e quando deixa de olhar, o Nuno pousa um dos pedaços de pão na mesa junto

à Ana (Figura 92) sendo que esta lhe pega e o volta a colocar perto do Nuno (Figura 93). Este em seguida empurra os dois pedaços de pão para junto da Ana e esta volta-os a empurrar para junto do Nuno. Depois o Adulto 1 aproxima-se do Nuno para o auxiliar a comer o pão e a interação termina.



Fig. 90



Fig. 91



Fig. 92



Fig. 93

Notas do Investigador (2)

Neste dia (13 de janeiro), durante o período de recolha de dados, não se verificou nenhuma interação do Sérgio com os seus pares.

Data da(s) observação(ões): 14 de janeiro de 2013

Observação XVII

Hora da observação: 15h 23min

Local: Refeitório B

Intervenientes: Ana e Laura

A Ana, que se encontra do lado direito da Laura, olha para ela e para a taça de papa dela que está na mesa, pega na colher e leva-a à boca da Laura dando-lhe a papa (Figura 94). Dá-lhe, assim, algumas colheres de papa até que a Laura se distrai virando-se para trás a observar o que se está a passar no refeitório. A Ana desvia a sua cabeça para trás para tentar olhar nos olhos da Laura (Figura 95) fazendo com que esta se vire para a frente e quando consegue volta-lhe a dar uma colher de papa. Mas a Laura volta-se a distrair e a olhar para trás e a Ana nesse momento vira-se também para trás e também fica a observar o que se passa (Figura 96). Depois a Ana volta a ir com a colher à taça

buscar mais papa e leva a colher à boca da Laura mesmo esta se encontrando virada com a cabeça para trás (Figura 97) dando-lhe assim mais três colheres de papa, sendo que a interação é interrompida pela chamada de atenção do Adulto 1 às duas crianças.



Fig. 94



Fig. 95



Fig. 96



Fig. 97

Notas do Investigador (3)

Neste dia (14 de janeiro), durante o período de recolha de dados, não se verificou nenhuma interação do Sérgio com os seus pares.

Notas do Investigador (4)

No dia 15 de janeiro de 2014, durante o período de recolha de dados, não se verificou nenhuma interação do Sérgio nem da Ana com os seus pares.

Anexo 7- Pedido de autorização de recolha fotográfica



Autorização

Nós, Cátia Dionísio e Filipa Dionísio, alunas de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria vimos por este meio pedir autorização aos Encarregados de Educação para fotografar os vossos educandos durante a nossa Prática Pedagógica no “Jardim do Fraldinhas” para as usarmos como material de trabalho para a Unidade Curricular – Prática Pedagógica.

As fotografias são de nosso uso exclusivo, da nossa Educadora Cooperante (Ana Sofia Lisboa) e dos Professores responsáveis pela Unidade Curricular.

As alunas de Mestrado

Eu, _____, Encarregado de Educação da criança _____ autorizo/não autorizo, o meu educando a ser fotografado.

Assinatura

Anexo 8 – Análise de Conteúdo das observações realizadas

Interações do Sérgio no refeitório A					
Dias de observação	Observações	Categorias	Subcategorias	Evidências do Diário de Campo (Anexo 6)	Figuras do Diário de Campo
10 de dezembro	Observação I	O Sérgio interagiu com os seus pares...	...através do olhar	“...o Sérgio volta a olhar para a Ana e diz “ta ta ta...”; “...desta vez é o Sérgio quem observa a Ana...”	Fig.4 e 7
			...através de um objeto/alimento	“...começa a sacudir com a mão os pedaços de pão que estão em cima da mesa e a Ana observa-o fazendo o mesmo em seguida...”	Fig. 6
			...através do sorriso	“Depois ao mesmo tempo a Ana e o Sérgio sacodem um dos pedaços de pão que está em cima da mesa, Após isto, o Sérgio olha para a Ana e ri-se...”	Fig. 9
			...através de sons/palavras	“O Sérgio olha para a Ana... e diz “ta pa pa pa”...”; “...o Sérgio volta a olhar para a Ana e diz “ta ta ta”...”	Fig. 1 e 4
			... através de gestos	“... o Sérgio... aponta com o dedo indicador direito para cima da mesa e depois aproxima a sua cabeça da cabeça da Ana.”	Fig. 4 e 5
11 de dezembro	Observação II	O Sérgio interagiu com os seus pares...	...através do olhar	“A Ana volta a empurrar o pão para junto do Sérgio e em seguida este volta a sacudi-lo para junto da Ana e depois disso olha para ela.”	Fig. 14
			...através de um objeto/alimento	“A Ana sacode o seu pedaço de pão para junto do Sérgio... Este... empurra-o de novo para perto dela”	Fig. 11
			...através do sorriso	“A Ana sacode o seu pedaço de pão para junto do Sérgio...Este ri-se e empurra-o de novo para perto dela.”	
	Observação III	O Sérgio interagiu	...através de um objeto/alimento	“O Sérgio... bate com a mão na cadeira e o Simão faz o mesmo...”; “O Sérgio volta a	Fig. 19 e 20

		com os seus pares...		empurrar a cadeira para a frente... enquanto o Simão o observa.”	
			...através de sons/palavras	“O Sérgio... diz “oão, oão, oão” enquanto o Simão... o observa”; “O Sérgio empurra a cadeira para a frente para ver melhor o chão e diz “ba a ba a” e o Simão olha também para o chão.”	Fig. 16 e 18
17 de dezembro	Observação V	O Sérgio interagiu com os seus pares...	...através do olhar	“O Sérgio olha para a Laura... toca-lhe com a mão no ombro”; “o Sérgio olha para a Ana... e começa a fazer um barulho com a boca “tsssss””	Fig. 27 e 30
			...através do contacto físico/toque	“O Sérgio... toca-lhe com a mão no ombro e a Laura nesse momento olha para ele...”; “o Sérgio... bate na mão da Ana com a sua mão. A Ana ri-se...”	Fig. 27 e 34
			...através do sorriso	“...a Ana olha para o Sérgio e este... olha para a Ana, sorri e depois...”	Fig. 31
			...através de sons/palavras	“O Sérgio diz “lala” e esta pega no babeto dela e coloca-o à frente da boca dela e do Sérgio.”; “...o Sérgio olha para a Ana... e começa a fazer um barulho com a boca “tsssss”. Nesse momento a Ana olha para o Sérgio...”	Fig. 29 e 30
			... através de gestos	“a Ana olha para o Sérgio... e (este) depois desvia a cabeça para trás. A Ana rapidamente põe também a sua cabeça para trás para olhar para o Sérgio mas este nesse momento põe a sua para a frente.”; “o Sérgio volta a tentar alcançar o braço dela com o dele.”	Fig. 32 e 36
18 de dezembro	Observação VI	O Sérgio interagiu com os seus pares...	...através do olhar	“o Sérgio leva uma mão à cabeça e diz “ai ai” olhando para ele”; “De seguida o Sérgio tira a mão da cabeça, olha para o Simão e diz “oão”.”	Fig. 39

6 de janeiro			...através de sons/palavras	“O Simão bate uma vez com a mão na cabeça do Sérgio... e o Sérgio leva uma mão à cabeça e diz “ai ai”...”; “...o Sérgio... olha para o Simão... e diz “oão”.”	Fig. 39
			... através de gestos	“...o Sérgio leva uma mão à cabeça e diz “ai ai” olhando para ele.”	Fig. 39
	Observação VII	O Sérgio interagiu com os seus pares...	...através do olhar	“O Sérgio olha para a Ana e volta a tentar colocar-lhe o pedaço de pão na boca...”	
			...através de um objeto/alimento	“...Em seguida, é este (Sérgio) que pega no pão e o põe no babete da Ana.”; “...o Sérgio agarra no pão com uma mão e diz “pão”... e este volta a colocá-lo no babete da Ana.”; “...o Sérgio pega nesse pedaço de pão e tenta colocá-lo na boca da Ana...”;	Fig. 43
			...através de sons/palavras	“O Sérgio diz “é pão” e o Nuno manda o pão para o Sérgio...”;“O Sérgio olha para a Ana e volta a tentar colocar-lhe o pedaço de pão na boca e diz-lhe “papa, papa”...”	Fig. 46
	Observação VIII	O Sérgio interagiu com os seus pares...	...através do olhar	“Seguidamente a Laura aponta para a taça da papa dela e diz “papa” e o Sérgio olhando para a Laura diz “é papa”.”; “...o Sérgio olha para a Laura bate com a mão na mesa e diz “a papa””	
			...através do contacto físico/toque	“A Laura volta depois a bater na cabeça do Sérgio e em seguida, este olhando para a Laura leva a sua mão até à cabeça dela e tenta tirar-lhe o gancho que esta tem na cabeça puxando-lhe o cabelo.”	Fig. 54
			...através de sons/palavras	“A Laura... diz “papa” e o Sérgio de seguida diz “popapa””; “Seguidamente a Laura aponta para a taça da papa dela e diz “papa” e o Sérgio olhando para a Laura diz “é papa”.”; “...o Sérgio olha para a	

				Laura bate com a mão na mesa e diz “a papa””; “depois os dois começam a dizer ao mesmo tempo “a papa, a papa, a papa””	
			... através de gestos	“o Sérgio olha para a Laura bate com a mão na mesa e diz “a papa””	
	Observação IX	O Sérgio interagiu com os seus pares...	...através do olhar	“O Sérgio volta a gritar olhando para a Ana.”	
...através de um objeto/alimento			“Entretanto o Sérgio tenta por a mão na taça mas esta afasta-o.”; “...o Sérgio tenta tirar a taça à Ana.”	Fig. 63	
...através do contacto físico/toque			“Esta continua a dar a papa ao Nuno e o Sérgio bate-lhe uma vez no ombro.”; “A Ana continua a dar papa ao Nuno e o Sérgio continua-lhe a bater”	Fig. 61	
...através do sorriso			“...o Sérgio volta-lhe a bater no ombro sendo que esta olha para ele e os três riem-se.”; “...o Nuno apontando com a mão para o Sérgio diz “pára” e o Sérgio ri-se.”		
...através de sons/palavras			“Este dá um grito, a Ana olha para ele...”; “O Sérgio volta a gritar olhando para a Ana.”		
	Observação X	O Sérgio interagiu com os seus pares...	...através do olhar	“Entretanto o Sérgio que se encontra do lado esquerdo da Ana olha para ambos...”; “Depois a Ana volta a pôr o copo na boca enquanto o Sérgio e o Nuno a observam.”; “o Nuno apontando com a mão para o Sérgio diz “pára” e o Sérgio olha para ele seriamente.”	
...através de um objeto/alimento			“...a auxiliar chega e dá-lhe outra vez o copo dela com mais água e esta pega nele e leva-o à boca e o Sérgio põe a mão em cima do copo da Ana tentando impedir que esta beba água.”	Fig. 69	
...através do contacto físico/toque			“Depois a Ana ergue o copo com as duas mãos e o Nuno faz o mesmo e	Fig. 70	

7 de janeiro				o Sérgio bate com a mão na cabeça da Ana.”	
			...através da imitação de gestos/ações/sons	“Entretanto o Sérgio... olha para ambos e quando estes voltam a beber água ao mesmo tempo este também o faz, pousando seguidamente o copo os três quase em simultâneo.”; “De seguida esta estende a mão com o copo e diz “mais” (estando a pedir mais água) e o Sérgio estende também a mão com o copo.”; “Depois a Ana e o Nuno voltam a erguer o copo e o Sérgio faz o mesmo gesto com as mãos mesmo sem ter um copo...”	Fig. 67 e 71
		... através de gestos	“...a Ana pousa o copo fazendo barulho na mesa e desta vez é o Nuno quem a imita e o Sérgio bate palmas.”		
	Observação XI	O Sérgio interagiu com os seus pares...	...através do olhar	“Este cruza o olhar com ela...”	
			...através de sons/palavras	“Este cruza o olhar com ela e volta a fixar o olhar na auxiliar mas com o corpo ligeiramente virado para o lado da Laura diz “lala” e esta continua a observá-lo.”	Fig. 72
			... através de gestos	“Este cruza o olhar com ela e volta a fixar o olhar na auxiliar mas com o corpo ligeiramente virado para o lado da Laura diz “lala”...”	Fig. 72
...através do olhar			“O Sérgio está a comer a sua papa e olha para a Ana, olhando esta também para ele.”		
Observação XII	O Sérgio interagiu com os seus pares...	...através de um objeto/alimento	“O Sérgio olha para a mão da Ana e vai chegando e afastando a colher da mão dela”; “...o Sérgio tenta-lhe tirar a colher, conseguindo.”	Fig. 73 e 75	

8 de janeiro	Observação XIII	O Sérgio interagiu com os seus pares...	...através da imitação de gestos/ações/sons	“O Simão começa a bater com os pés nas patas da sua cadeira e... o Sérgio e a Ana começam-no a imitar começando também a bater com os pés nas cadeiras.”	Fig. 78
	Observação XIV	O Sérgio interagiu com os seus pares...	...através do olhar	“Os dois... olhando-se mastigam o pão.”; “a Sandra volta a chegar o cesto do pão mais para junto dos dois e o Sérgio tira lá de dentro um pão que dá à Sandra e tira outro que põe em cima do babete da Ana... depois de olhar para ela.”	Fig. 80
			...através de um objeto/alimento	“A Sandra está a comer o seu pão e numa das vezes em que esta o pousa na mesa o Sérgio... apanha-o e leva-o à boca dela para ela trincar.”; “a Sandra volta a chegar o cesto do pão mais para junto dos dois e o Sérgio tira lá de dentro um pão que dá à Sandra e tira outro que põe em cima do babete da Ana...”; “A Ana atira o pão para dentro do cesto e o Sérgio tira outro e volta-lho a pôr no babete”; “o Sérgio tira mais um pedaço de pão... depois aproxima o pão que tem na mão da boca da Sandra. Esta trinca-o enquanto o Sérgio o puxa...”	Fig. 83
			...através do sorriso	“A Sandra olha para ele, ri-se e o Sérgio rindo-se também trinca e come mais um pedaço do pão”	
			... através de gestos	“Os dois ligeiramente virados um para o outro e olhando-se mastigam o pão”; “o Sérgio... começa a bater repetidamente com as duas mãos na mesa.”	Fig. 80

Interações do Sérgio no refeitório B					
Dias de observação	Observações	Categorias	Subcategorias	Evidências do Diário de Campo (Anexo 6)	Figuras do Diário de Campo
13 de janeiro	_____	_____	_____	_____	_____
14 de janeiro	_____	_____	_____	_____	_____
15 de janeiro	_____	_____	_____	_____	_____

Interações da Ana no refeitório A					
Dias de observação	Observações	Categorias	Subcategorias	Evidências do Diário de Campo (Anexo 6)	Figuras do Diário de Campo
10 de dezembro	Observação I	A Ana interagiu com os seus pares...	...através do olhar	“O Sérgio deixa de olhar para a Ana e mete um pedaço de pão na boca e nesse momento a Ana olha para ele.”	Fig. 3
			...através de objeto/alimento	“Entretanto, começa a sacudir com a mão os pedaços de pão que estão em cima da mesa e a Ana observa-o fazendo o mesmo em seguida e desta vez é o Sérgio quem observa a Ana.”	Fig. 7
			...através de sons/palavras	“O Sérgio olha para a Ana... e diz “ta pa pa pa. De seguida a Ana... diz “ta ta”...”	Fig. 2
11 de dezembro	Observação II	A Ana interagiu com os seus pares...	...através do olhar	“A Ana sacode o seu pedaço de pão para junto do Sérgio... olhando para ele...”; “Esta olha também para ele e volta a sacudir o pão com a mão...”	Fig. 10

			...através de um objeto/alimento	“A Ana sacode o seu pedaço de pão para junto do Sérgio...Este ri-se...”; “A Ana volta a empurrar o pão para junto do Sérgio...”	Fig. 10 e 12
17 de dezembro	Observação IV	A Ana interagiu com os seus pares...	...através do olhar	“A Ana olha para a Laura... e diz “lala” e a Laura olha para a Ana...”	Fig. 22
			...através de sons/palavras	“A Ana olha para a Laura... e diz “lala” e a Laura olha para a Ana...”	Fig. 22
			...através da imitação de gestos/ações/sons	“A Ana começa a imitar o movimento da cabeça da Laura abanando-a também para cima e para baixo.”	Fig. 23 e 24
	Observação V	A Ana interagiu com os seus pares...	...através do olhar	“Nesse momento a Ana olha para o Sérgio e este pára de fazer o barulho com a boca...”	Fig. 31
			...através do contacto físico/toque	“...desta vez quem lhe tenta bater no braço é a Laura. E quando isto acontece a Ana bate na cabeça da Laura.”	Fig. 38
			...através do sorriso	“...de seguida o Sérgio... bate na mão da Ana com a sua mão. A Ana ri-se e volta a estender o braço...”	Fig. 35
			...através de sons/palavras	“...a Ana estende o braço por trás da Laura e diz “ta”...”; “...a Ana volta a fugir com o braço para trás da Laura e de novo para a frente enquanto produz alguns sons e o Sérgio volta a tentar alcançar o braço dela...”	Fig. 33
			... através de gestos	“A Ana rapidamente põe também a sua cabeça para trás para olhar para o Sérgio...”; “...a Ana estende o braço por trás da Laura e diz “ta”... e de seguida o Sérgio... bate na mão da Ana...”; “...a Ana volta a fugir com o braço para trás da Laura e de novo para a frente...”	Fig. 33 e 36

18 de Dezembro					
6 de janeiro	Observação VII	A Ana interagiu com os seus pares...	...através do olhar	“a Ana volta a colocar o resto do seu pão no babete do Nuno e olhando para ele diz “mais”.”	
			...através de um objeto/alimento	“A Ana pega no seu pão e coloca-o em cima do babete do Sérgio...”; “A Ana volta a sacudir o pão e o Sérgio volta a colocá-lo junto dela...”; A Ana manda o pão para o Nuno...”; “O Nuno tenta dar-lhe o pão mas esta tira-lho da mão e volta a colocá-lo no babete dele...”	Fig. 42 e 47
			...através do contacto físico/toque	“o Sérgio pega nesse pedaço de pão e tenta colocá-lo na boca da Ana e esta afasta-o com o braço...”	Fig. 48
			...através de sons/palavras	“A Ana manda o pão para o Nuno e diz “é aqui””; “o Sérgio pega nesse pedaço de pão e tenta colocá-lo na boca da Ana e esta afasta-o com o braço e diz “não””; “...a Ana volta a colocar o resto do seu pão no babete do Nuno e... diz “mais””	Fig. 47 e 48
	Observação IX	A Ana interagiu com os seus pares...	...através do olhar	“Enquanto a Ana leva a colher à boca do Nuno várias vezes estes olham-se.”; “Este dá um grito, a Ana olha para ele”; “...o Sérgio volta-lhe a bater no ombro sendo que esta olha para ele e os três riem-se.”	
			...através de um objeto/alimento	“a Ana vai com a sua colher buscar papa à sua taça e leva a colher até à boca do Nuno que a aceita abrindo a boca.”; “depois a Ana chega a taça da papa do Nuno para junto dela, pega na colher dele e começa-lhe a dar a papa à boca.”	Fig. 57

			...através do contacto físico/toque	“É então que o Nuno tenta tirar a colher das mãos da Ana mas esta não deixa afastando-lhe a mão”; “O Nuno começa a dizer “é meu, é meu” e a Ana nesse momento faz-lhe uma festa na cabeça e continua a dar-lhe a papa á boca.”; “Entretanto o Sérgio tenta por a mão na taça mas esta afasta-o.”; “É então que a Ana olha para o Sérgio e levanta o braço para se defender...”	Fig. 59 e 60
			...através do sorriso	“...o Sérgio volta-lhe a bater no ombro sendo que esta olha para ele e os três riem-se.”	
			...através da imitação de gestos/ações/sons	“O Nuno bate com a sua colher na taça da papa e a Ana em seguida faz o mesmo na sua taça e depois ao mesmo tempo comem uma colher de papa.”	Fig. 55
	Observação X	A Ana interagiu com os seus pares...	...através do olhar	“Quando pegam nos copos a Ana olha para o Nuno que se encontra do seu lado direito e os dois bebem água ao mesmo tempo.”; “De seguida a Ana pousa o copo e olha para o Nuno e este pousa também o seu copo logo a seguir”	Fig. 64
			...através de um objeto/alimento	“. Voltam a beber água ao mesmo tempo e a Ana volta a pousar o copo e a olhar para o Nuno pousando este o seu copo logo em seguida”; “a Ana... com as duas mãos agarra no copo do Nuno ajudando-o a levar o copo à boca.”; “E depois a Ana pousa o copo fazendo barulho na mesa e desta vez é o Nuno quem a imita...”;	Fig. 65, 68 e 70
			“Depois a Ana ergue o copo com as duas mãos e o Nuno faz o mesmo...”		

			...através do contacto físico/toque	“Esta tenta afastar a mão do Sérgio com a sua mão...”	
			...através do sorriso	“De seguida a Ana pousa o copo e olha para o Nuno e este pousa também o seu copo logo a seguir e riem-se um para o outro.”	
			...através da imitação de gestos/ações/sons	“Quando pegam nos copos a Ana olha para o Nuno que se encontra do seu lado direito e os dois bebem água ao mesmo tempo.”; “Voltam a beber água ao mesmo tempo...”; “De seguida o Nuno volta a beber água e a Ana imita-o.”; “Depois a Ana e o Nuno voltam a erguer o copo...”	Fig. 64 e 71
7 de janeiro	Observação XII	A Ana interagiu com os seus pares...	...através do olhar	“O Sérgio está a comer a sua papa e olha para a Ana, olhando esta também para ele.”; “A Ana observa-o durante alguns segundos e tenta-lhe tirar de novo a colher...”	
			...através de um objeto/alimento	“Em seguida esta começa a olhar para a colher que o Sérgio segura na mão e levanta a sua mão na direção da colher para lha tentar tirar.”; “Quando consegue agarrar na colher esta vai à taça do Sérgio enchê-la com papa e leva-a até à boca dele.”; “A Ana dá-lhe, então, várias colheres de papa à boca...”; “A Ana observa-o durante alguns segundos e tenta-lhe tirar de novo a colher...”	Fig. 74
8 de janeiro	Observação XIII	A Ana interagiu com os seus pares...	...através da imitação de gestos/ações/sons	“O Simão começa a bater com os pés nas patas da sua cadeira e... o Sérgio e a Ana começam-no a imitar começando também a bater com os pés nas cadeiras.”	Fig. 78

	Observação XIV	A Ana interagiu com os seus pares...	...através do olhar	A Sandra "...tira o pão que tem na boca e volta-se a virar para o Sérgio aceitando que este lhe ponha o pão na boca de novo enquanto a Ana os observa."	Fig. 84
			...através de um objeto/alimento	"A Ana atira o pão para dentro do cesto e o Sérgio tira outro e volta-lho a pôr no babeto sendo que esta volta-o a atirar para o cesto"	Fig. 82

Interações da Ana no refeitório B					
Dias de observação	Observações	Categorias	Subcategorias	Evidências do Diário de Campo (Anexo 6)	Figuras do Diário de Campo
13 de janeiro	Observação XV	A Ana interagiu com os seus pares...	...através do olhar	"Então a Ana levanta a mão e aponta para a taça da Laura e diz "papa" e depois olham uma para a outra."	
			...através de um objeto/alimento	"Então a Ana levanta a mão e aponta para a taça da Laura e diz "papa"..."	Fig. 87
			...através do contacto físico/toque	"Quando a Laura deixa de olhar para a Ana esta bate-lhe com a mão na cabeça..."	Fig. 88
			...através de sons/palavras	"Então a Ana levanta a mão e aponta para a taça da Laura e diz "papa"..." ; "Quando a Laura deixa de olhar para a Ana esta bate-lhe com a mão na cabeça e diz algo impercetível..."	Fig. 87 e 88
			... através de gestos	"Então a Ana levanta a mão e aponta para a taça da Laura..."	Fig. 87
	Observação XVI	A Ana interagiu com os seus pares...	...através do olhar	"O Nuno tem quatro pedaços de pão em cima da mesa e começa-os a meter na boca enquanto a Ana o observa."; "...o Nuno... estende uma das mãos com o pedaço de pão à Ana olhando para ela. Esta olha também para ele..."	Fig. 90
			...através de um objeto/alimento	"...o Nuno pousa um dos pedaços de pão na	Fig. 93

				<p>mesa junto à Ana sendo que esta lhe pega e o volta a colocar perto do Nuno. Este em seguida empurra os dois pedaços de pão para junto da Ana e esta volta-os a empurrar para junto do Nuno.”</p>	
14 de janeiro	Observação XVII	A Ana interagiu com os seus pares...	...através do olhar	“A Ana, que se encontra do lado direito da Laura, olha para ela e para a taça de papa dela...”; “A Ana desvia a sua cabeça para trás para tentar olhar nos olhos da Laura fazendo com que esta se vire para a frente...”	Fig. 95
			...através de um objeto/alimento	“A Ana, que se encontra do lado direito da Laura, olha para ela e para a taça de papa dela que está na mesa, pega na colher e leva-a à boca da Laura dando-lhe a papa.”; “Depois a Ana volta a ir com a colher à taça buscar mais papa e leva a colher à boca da Laura...”	Fig. 94 e 97
15 de janeiro	—	—	—	—	—

Anexo 9 – Reflexão 10 da Prática Pedagógica em Jardim de Infância

Reflexão da 10ª Semana de Prática Pedagógica

De 19-05-2014 a 21-05-2014

Esta semana irei refletir sobre o que já descobri na minha prática sobre como planificar com as crianças.

Ao longo desta prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância tenho vindo a tentar descobrir o que é planificar com as crianças e como se faz.

Uma das primeiras questões que eu me colocava era “Porquê planificar com as crianças?”. Neste momento entendo que planificar com as crianças implica comunicação entre o educador e as crianças em que estas escolhem os caminhos que querem seguir e o educador apoia e ajuda a construir esses caminhos (Moreira, 2008).

Para tal o educador deve pedir e ouvir a opinião das crianças, aproveitar as suas sugestões e envolvê-las e responsabilizá-las por aquilo que estão a planificar fazer. É através das sugestões das crianças sobre aquilo que querem fazer e como querem fazer que o educador pode alargar os horizontes das crianças dando-lhes mais possibilidades de resolução do que aquilo que elas já conhecem da sua realidade (por exemplo se as crianças sugerem fazer determinada construção na área da expressão plástica para utilizarem numa dramatização que estão a desenvolver, o educador pode disponibilizar mais material do que aquele que as crianças tinham sugerido utilizar dando-lhes assim a conhecer novos materiais e novas possibilidades).

Assim, estando as crianças implicadas e sendo participantes ativas no seu processo de aprendizagem e nos caminhos que querem trilhar, mais motivadas e envolvidas vão estar nas tarefas e atividades que vão desenvolver.

Contudo, uma das minhas dificuldades era perceber como é que se levava a cabo esta planificação com as crianças na prática. Quando as crianças davam ideias do que queriam fazer eu pensava que tinha logo no momento ou no dia seguinte que providenciar os recursos necessários para que as crianças pudessem concretizar determinada atividade. Só agora, através do projeto que estou a desenvolver com as crianças é que estou a começar a perceber que as ideias que estas dão acerca do que querem fazer são apenas o início da planificação que podemos fazer com elas pois é a partir dessas ideias que o educador em conjunto com as crianças pode combinar como fazer, quando fazer, que recursos humanos e materiais são precisos e implicando as crianças em todas estas fases desde a fase da partilha de ideias e sugestões, passando pelo arranjo dos recursos, até à sua concretização.

Por exemplo, a partir da construção da horta feita com as crianças da nossa sala, estas deram a sugestão de fazer um espantalho para se colocar na horta. Então a nossa educadora cooperante juntamente com as crianças combinaram como o poderiam fazer, que materiais precisariam, sendo que as crianças ficaram responsáveis por trazer os materiais necessários à sua construção. Embora nem todos tenham conseguido trazer o material que era necessário para a realização do espantalho (tendo sido necessária a ajuda da educadora na obtenção do material) consegui perceber que o educador não é nem tem de ser o único responsável por dinamizar e fazer com que determinada atividade, que as crianças gostariam de realizar, aconteça. Percebi pois, que sempre que seja possível se devem implicar as crianças em todo o processo, desde a sugestão do que se quer fazer até à parte da sua execução passando pelas fases intermédias em que se discute o como, o quando, o que é preciso. Através destas ações, as crianças vão-se sentir integradas num grupo onde sabem que podem dar ideias e onde são ouvidas e respeitadas. Para além disso, esta forma de trabalhar vai ajudá-las a perceber que elas também têm de ter responsabilidades para fazer com que as atividades que elas desejam realizar aconteçam e que por isso que o seu papel ativo no seu processo e aprendizagem é fundamental, não devendo estar sempre à espera que seja o educador a fazer e a decidir tudo o que acontece à sua volta.

Assim, também nós (eu e a minha colega) nesta semana e na anterior planificámos algumas atividades que tinham sido sugeridas pelas crianças para o projeto “As Aranhas” que está a ser desenvolvido com elas. As crianças tinham sugerido fazer insetos e aranhas para serem colocados na “teia de aranha” que está no teto da sala para servirem de “alimento” e de “companhia” ao fantoche aranha. Deste modo as crianças têm vindo esta semana e na anterior a construir vários insetos e aranhas na área da expressão plástica. As crianças sugeriram também fazer uma dramatização com fantoches onde entrasse o fantoche aranha e combinámos com as crianças que iríamos realizar essa atividade na próxima semana. Contudo, apesar de estar a perceber um pouco melhor como se pode por em prática a planificação com as crianças, penso que nestas atividades que as crianças sugeriram fazer e que acima referi ainda nos faltou passar por alguns passos da planificação com as crianças. Não lhes perguntámos, por exemplo, que materiais gostariam de utilizar para a construção dos insetos tendo sido eu e a minha colega a decidir que materiais as crianças iam utilizar. Mas é através desta consciencialização que vou tentar melhorar este aspeto ao longo das minhas próximas atuações.

Bibliografia:

Moreira, M. (2008). *Jornadas pedagógicas/ 2008: Modelos Pedagógicos na Educação de Infância – Reggio Emília*. Disponível em: <http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/>

Anexo 10 – Planificação 7 da Prática Pedagógica em Jardim de Infância

Planificação		
<p>Educadora Cooperante: Cristina Coelho Mestrandas: Cátia Dionísio e Filipa Dionísio Professora Supervisora: Sónia Correia</p>		
<p>Sala: 3 Faixa Etária: 3-6 anos Grupo: 25 crianças</p>		
<p>Contextualização – As atividades desta semana prendem-se com a fase II do projeto “As Aranhas” que estamos a desenvolver com as crianças e com a continuação do tema que tem vindo a ser trabalhado acerca das sementes.</p>		
Áreas do Conhecimento e Domínios do Desenvolvimento Humano	Intencionalidade Educativa	
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular o desenvolvimento da atenção, concentração e a curiosidade; - Incentivar a exposição e debate de ideias; - Fomentar a partilha de conhecimentos acerca das aranhas. 	
Expressão e Comunicação	Domínio da Expressão Motora	- Promover o desenvolvimento a motricidade fina.
	Domínio da Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a criatividade. - Promover a exploração das características de diversos materiais.
	Domínio da Expressão Musical	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer o desenvolvimento da audição e da memorização; - Fomentar o desenvolvimento de noções de intensidade sonora (forte e fraco).
	Domínio da Expressão Dramática	- Fomentar a imaginação
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o desenvolvimento da linguagem oral; - Promover a aquisição de novos vocábulos; - Promover a compreensão de histórias, documentários; - Promover a leitura por identificação.
Domínio da Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o desenvolvimento de noções matemáticas (classificações, contagem); - Fomentar a organização e interpretação de dados (gráficos). 	
Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a pesquisa de informação sobre as aranhas; - Estimular a apropriação das características das aranhas. 	

Responsável pela intervenção: Cátia Dionísio

Dia: 12 de maio⁶

Competências <u>Pretendemos proporcionar às crianças o desenvolvimento das competências de:</u>	Proposta de Experiência Educativa	Duração	Intervenientes/ Recursos	Recolha de dados para avaliação Irão ser recolhidos dados de duas crianças.
- Respeito pelas ideias dos outros (AFPS); - Organização dos dados da votação (AEC - DM); - Interpretação dos dados da votação (AEC - DM);	Fantoches Aranha (Anexo 1) – O fantoche aranha bate à porta da sala e pergunta às crianças se pode entrar e ficar a morar com elas na sala. Pede ajuda às crianças para lhe darem um nome, escolhe-se 4 ou 5 nomes que as crianças tenham dito, registam-se no quadro e as crianças procedem a uma votação para escolher o nome. A votação realiza-se perguntando a cada criança individualmente qual o nome que prefere e coloca-se um traço no quadro no nome respetivo e no final conta-se os traços de cada nome para ver qual tem mais traços. Exploram-se ainda os dados fazendo questões como “Qual o nome que teve menos votos e quantos teve?” “Houve nomes que tiveram o mesmo número de votos?” “Quantos votos precisava o nome x para ter o mesmo número de votos do nome vencedor” e elaborando um gráfico com os dados obtidos. No final combina-se com as crianças o que vamos fazer à tarde.	9:45h – 10:25h	Intervenientes: Crianças; Estagiárias; Educadora; auxiliar. Recursos Didáticos: Fantoches aranha; cartolina	- As crianças sabem interpretar o que está no quadro respondendo acertadamente às perguntas?
- Contagem da sequência numérica (AEC - DM);	Canção “Um Elefante” (Anexo 2) (Projeto “As Aranhas”) – A Cátia propõe às crianças ouvirem e	13:30h – 14h	Intervenientes: Crianças;	- As crianças dizem a sequência numérica corretamente?

⁶Os momentos da rotina diária só estão descritos na planificação do dia 17 de março uma vez que se mantêm semelhantes para os dias 12, 13 e 14 de maio.

<p>- Canto com diferentes intensidades (AEC - DEMus);</p>	<p>cantarem uma canção todos juntos. Depois pede-lhes que cantem todos em piano, depois em forte, depois dividem-se as crianças em dois grupos e a canção vai ser cantada ora uma parte por um grupo, ora a parte a seguir pelo outro e assim sucessivamente. Seguidamente a primeira estrofe é cantada por uma criança, a segunda é cantada por essa mesma criança e pela seguinte e assim sucessivamente. Passamos depois à exploração do conteúdo da música em que questionamos as crianças “O elefante é maior ou mais pequeno do que a aranha?”, “Mais leve ou mais pesado que a aranha?”, “Será que uma teia de aranha é tão forte que aguenta com tanto peso?” “Podemos tentar descobrir, recorrendo à informação que trouxeram?”</p>		<p>Educadora; Estagiárias.</p> <p>Recursos Didáticos: Computador</p>	
<p>- Planificação das ações e dos materiais (AFPS e ACM);</p>	<p>Espantalho – Em grande grupo perguntamos às crianças o que tinham combinado a semana passada com a educadora (aquando da exploração da história “Andorinha Andor”) fazer esta semana. Perguntamos então que materiais já trouxeram, que materiais faltam trazer e como é que vamos fazer o espantalho. De seguida em pequeno grupo algumas crianças vão iniciar a elaboração do mesmo.</p>	<p>14h – 14:50h</p>	<p>Intervenientes: Crianças; Estagiárias; Educadora.</p> <p>Recursos Didáticos: Canas, Peças de roupa, palha, cartolina, canetas, chapéu</p>	
<p>- Pesquisa de informação relevante (AEC – DLOAE); - Apropriação de novos vocábulos.</p>	<p>Pesquisa de informação em Livros (Projeto “As Aranhas”) – Através das informações que as crianças trouxeram de casa estas vão procurar resposta a algumas das questões levantadas com a ajuda dos adultos.</p>	<p>14h – 14:50h</p>	<p>Intervenientes: Crianças; Estagiárias; Educadora.</p> <p>Recursos Didáticos: Livros, revistas, textos</p>	
<p>- Exposição de ideias (AFPS e AEC - DLOAE); - Aceitação e debate de ideias (AFPS e AEC - DLOAE);</p>	<p>Planificação com as crianças de atividades para o Projeto “As Aranhas” – Em grande grupo a Cátia pergunta às crianças que atividades gostariam de desenvolver para o projeto fazendo com as crianças uma retrospectiva do que já foi feito até ao momento e o que ainda queremos fazer.</p>	<p>15h – 15:30h</p>	<p>Intervenientes: Crianças; Estagiárias; Educadora.</p>	

Dia: 13 de maio				
Competências <u>Pretendemos proporcionar às crianças o desenvolvimento das competências de:</u>	Proposta de Experiência Educativa	Duração	Intervenientes/Recursos	Recolha de dados para avaliação Irão ser recolhidos dados de duas crianças.
- Imaginação (AEC - DED)	Fantoches Aranha (Projeto “As Aranhas”) – A aranha deixa um recado (Anexo 3) preso no quadro para as crianças lerem onde diz que durante a noite começou a tecer a sua teia no teto da sala para com elas lá morar. E pergunta-lhes se pode continuar. Então as crianças chamam pela aranha e respondem ao seu pedido. A aranha fica contente e faz-lhes um convite. Convida as crianças a irem assistir a um documentário sobre as aranhas no pavilhão onde decorre a CAF.	9:30h – 9:45h	Intervenientes: Crianças; Estagiárias; Educadora. Recursos Didáticos: Fantoches	
- Atenção, concentração (AFPS); - Observação (ACM); - Compreensão da informação ouvida (AEC - DLOAE).	Documentário “Insectos” (Anexo 4) (Projeto “As Aranhas”) – As crianças irão visualizar um documentário sobre as aranhas. <u>Nota:</u> A cassette de vídeo tem uma incorreção científica intitulando-se de “Insetos” mas a aranha não é um inseto, logo vamos ter em consideração este aspeto quando trabalharmos este vídeo com as crianças levando-as a descobrir porque é que a aranha não é um inseto.	9:45h - 10:25h	Intervenientes: Crianças; Estagiárias; Educadora; Auxiliar. Recursos Didáticos: Cassete de Vídeo “Insectos”	
- Retenção da informação essencial (AEC - DLOAE); - Expressão da informação obtida (AEC - DLOAE).	Documentário “Insectos” (Projeto “As Aranhas”) – Exploração com as crianças das informações que as crianças retiveram do documentário que viram na parte da manhã através de questões (O que viram no documentário? O que aprenderam mais sobre as	13:30h – 14h	Intervenientes: Crianças; Estagiárias; Educadora.	- As crianças demonstraram estar atentas, dizendo o que viram e respondendo corretamente às perguntas?

	<p>aranhas? Conseguimos dar resposta a alguma das perguntas que registámos no placard?)</p> <p>Após esta exploração em grande grupo, em pequeno grupo as crianças registarão as informações que obtivemos.</p> <p>Ainda em grande grupo aparece o fantoche aranha que diz às crianças que apesar de já ter começado a construir a sua teia ainda não tem nada para comer pois na sua teia ainda não ficaram presos nenhuns insetos, perguntando assim às crianças como é que estas a podem ajudar, sendo este o mote que leva à transição das crianças para o momento seguinte.</p>			
<ul style="list-style-type: none"> - Expressão de preferências e ideias (AFPS e AEC - DLOAE); - Tomada de decisões (AFPS e AEC - DLOAE); 	<p>Uma refeição para a aranha (Projeto “As Aranhas”) – Algumas crianças vão para a área da expressão plástica elaborar insetos com vários materiais (moscas, joaninhas, borboletas, formigas) para colocarem na teia do fantoche aranha para este se “alimentar”.</p>	14h – 15:10h	<p>Intervenientes: Crianças; Educadora; Estagiárias</p> <p>Recursos Didáticos: Guaches, pincéis, cartão.</p>	- As crianças são autónomas nas suas escolhas?
<ul style="list-style-type: none"> - Manipulação de objetos e materiais, (AEC - DEMot); - Tomada de decisões (AFPS e AEC - DLOAE); 	<p>Espantalho – As crianças continuam a elaboração do espantalho que será posteriormente colocado na nossa horta.</p>	14h – 15:10h	<p>Intervenientes: Crianças; Estagiárias; Educadora.</p> <p>Recursos Didáticos: Canas, Peças de roupa, palha, cartolina, canetas, chapéu</p>	

Dia: 14 de maio				
Competências <u>Pretendemos proporcionar às crianças o desenvolvimento das competências de:</u>	Proposta de Experiência Educativa	Duração	Intervenientes/Recursos	Recolha de dados para avaliação Irão ser recolhidos dados de duas crianças.
- Dicção (AEC - DLOAE);	Trava-línguas (Anexo 5) (Projeto “As Aranhas”) – O fantoche aranha traz na boca uma folha com dois trava-línguas para ensinar às crianças.	9:10h – 9:30h	Intervenientes: Crianças; Estagiárias; Educadora. Recursos Didáticos: Fantoche, Trava-línguas	
- Imaginação (AEC - DED); - Atenção e concentração (AFPS); - Compreensão dos acontecimentos (AEC - DLOAE).	História “Maria Teias – a aranha da família” de Francisco Alegre Duarte (Anexo 6) – Leitura e exploração da história através do reconto e de questões.	9:30h – 10h	Intervenientes: Crianças; Educadora; Estagiárias Recursos Didáticos: Fantocheiro, fantoches	- As crianças demonstraram compreender o conteúdo da história, respondendo adequadamente às questões formuladas?
- Tomada de decisões (AFPS e AEC - DLOAE); - Respeito pelas regras da sala (AFPS).	Distribuição pelas áreas – O chefe é chamado para distribuir as crianças pelas áreas de acordo com as suas preferências.	10h- 10:25h	Intervenientes: Crianças; Educadora; Estagiárias Recursos Didáticos: Material existente em cada área	
- Leitura de palavras por identificação (AEC - DLOAE); - Reconhecimento do som “a” ou “à” no início das palavras (AEC - DLOAE).	Palavras que começam por A (Projeto “As Aranhas”) – Em grande grupo relembra-se o que foi feito de manhã (quais as personagens que faziam parte da história). De seguida escreve-se no quadro a palavra “ARANHA”, pergunta-se por que letra começa essa palavra e se conhecem mais palavras começadas por “A” que serão escritas no quadro.	13:30h – 13:45h	Intervenientes: Crianças; Educadora; Estagiárias	- As crianças dizem palavras iniciadas pela letra “A”?

	Procedendo-se depois em pequeno grupo a realização do jogo seguinte.			
- Classificação de objetos segundo o critério definido (AEC - DM); - Associação da palavra à imagem (AEC - DLOAE); - Contagem de objetos (dos cartões presentes em cada conjunto) (AEC - DM).	Jogo das palavras que começam por A (Projeto “As Aranhas”) – As crianças terão que de entre as palavras apresentadas e associadas à respetiva imagem (andorinha, abelha, avestruz, aranha, joaninha, formiga, borboleta, mosca, gafanhoto, rã) separar as que começam por Adas que não começam e coloca-las nos respetivos círculos verificando depois qual o conjunto que tem mais elementos. Podem ainda fazer outros agrupamentos segundo outros critérios à escolha (ex: presença ou ausência de asas).	13:45h – 15:10h	Intervenientes: Crianças; Educadora; Estagiárias Recursos Didáticos: Cartões com imagens e palavras.	- As crianças reconhecem a letra A? - As crianças fazem corresponder um número a um e só um objeto?
- Manipulação de objetos e materiais, (AEC - DEMot);	Uma refeição para a aranha (Projeto “As Aranhas”) – continuação da elaboração dos insetos na área da expressão plástica.	13:45h – 15:10h	Intervenientes: Crianças; Educadora; Estagiárias Recursos Didáticos: Guaches, pincéis, cartão.	

Anexo 11 – Planificação 9 da Prática Pedagógica em Jardim de Infância

Planificação		
<p>Educadora Cooperante: Cristina Coelho Mestrandas: Cátia Dionísio e Filipa Dionísio Professora Supervisora: Sónia Correia</p>		
<p>Sala: 3 Faixa Etária: 3-6 anos Grupo: 25 crianças</p>		
<p>Contextualização – As atividades propostas estas semana prendem-se com a continuação do desenvolvimento do projeto “As Aranhas” em que as crianças deram ideias de algumas atividades que gostariam de concretizar e que foram tidas em conta na realização desta planificação.</p>		
Áreas do Conhecimento e Domínios do Desenvolvimento Humano	Intencionalidade Educativa	
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular o desenvolvimento da atenção, concentração e a curiosidade; - Incentivar a exposição e debate de ideias; - Fomentar a partilha de conhecimentos acerca das aranhas. 	
Expressão e Comunicação	Domínio da Expressão Motora	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento a motricidade fina; - Promover o desenvolvimento da coordenação óculo-manual e viso-espacial.
	Domínio da Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a criatividade. - Promover a exploração das características de diversos materiais.
	Domínio da Expressão Musical	
	Domínio da Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a imaginação - Estimular a utilização do corpo para expressão de sentimentos, ações.
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o desenvolvimento da linguagem oral; - Fomentar a compreensão da estrutura de uma história (início, conflito, resolução do conflito); - Promover a aquisição de novos vocábulos; - Promover a compreensão de informações; - Promover a leitura por identificação;
	Domínio da Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o desenvolvimento de noções matemáticas (classificações).

Conhecimento do Mundo		<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a pesquisa de informação sobre as aranhas; - Estimular a apropriação das características das aranhas; - Estimular a mobilização de conhecimentos prévios; - Fomentar o registo das aprendizagens das crianças de diferentes formas; - Promover a formulação de previsões e confronto com os factos observados; - Proporcionar a compreensão do conceito de miscível e imiscível. 		
Responsável pela intervenção: Cátia Dionísio Dia: 26 de maio ⁷				
Horário	Proposta de Experiência Educativa	Competências <u>Pretendemos proporcionar às crianças o desenvolvimento das competências de:</u>	Intervenientes/ Recursos	Recolha de dados para avaliação ⁸
10h-10:25h	Jogo Dramático Orientado “Eu sou uma aranha” – As crianças, orientadas pelo adulto dramatizam sentimentos (aranha contente, triste), sensações (quente, pesado) e ações (aranha a dormir, a comer).	<ul style="list-style-type: none"> - Imaginação (espaços, personagens) (AEC - DED); - Expressão não-verbal (ações, sentimentos) (AEC - DED); - Adequação da expressão corporal à situação que está a ser representada (AEC - DED) 	<p>Intervenientes: Crianças; Educadora; Auxiliar; Estagiárias.</p> <p>Recursos Físicos: Pátio</p>	- As crianças realizam as ações e sentimentos pedidos?
13:30h – 13:50h	Categorização das questões do projeto – Em grande grupo, com as crianças categoriza-se as questões que as crianças fizeram tendo em conta diferentes critérios.	- Classificação segundo critérios (AEC - DMat)	<p>Intervenientes: Crianças; Educadora; Auxiliar, Estagiárias.</p>	

⁷ Os momentos da rotina diária só estão descritos na planificação do dia 17 de março uma vez que se mantêm semelhantes para os dias 26, 27 e 28 de maio.

⁸ Serão recolhidos dados de duas crianças através de observação direta, notas de campo, registo fotográfico e trabalhos das crianças.

13:50h – 15:10h	<p>Categorização das questões do projeto – Em pequeno grupo procede-se ao registo das questões por categorias no papel de cenário onde estão registadas as questões.</p> <p>Elaboração de insetos, aranhas e ovos de aranhas - Continuação da elaboração dos insetos, aranhas e ovos de aranhas.</p> <p>Distribuição pelas áreas - O chefe distribui as crianças pelas diferentes áreas da sala onde as crianças vão brincar.</p>	<p>- Classificação segundo critérios (AEC - DMat)</p> <p>- Manipulação de objetos e materiais, (AEC - DEMot);</p> <p>- Tomam decisões (AFPS).</p> <p>- Expressam preferências (AFPS);</p> <p>- Tomam decisões (AFPS).</p> <p>- Respeitam as regras (AFPS).</p>	<p>Intervenientes: Crianças; Educadora; Auxiliar; Estagiárias.</p> <p>Recursos Didáticos: Guaches, pincéis, cartão, pasta acrílica, massa d'As, ataches, Materiais das diferentes áreas.</p>	
Dia: 27 de maio				
Horário	Proposta de Experiência Educativa	Competências <u>Pretendemos proporcionar às crianças o desenvolvimento das competências de:</u>	Intervenientes/Recursos	Recolha de dados para avaliação
9:30h – 9:45h	Fotografias tiradas pelas crianças – São levadas para a sala as fotografias impressas que as crianças tiraram a semana passada para elas observarem e para decidirem como fazer a exposição que estas tinham proposto na semana anterior, que materiais utilizar.	<p>- Observação (ACM);</p> <p>- Tomada de decisões (AFPS);</p> <p>- Exposição de ideias (AFPS).</p>	<p>Intervenientes: Crianças; Educadora; Auxiliar; Estagiárias.</p> <p>Recursos Didáticos: Fotografias.</p>	- As crianças dão ideias para a construção da teia?
9:45h – 10:25h	Teia de aranha em lã – Algumas crianças vão fazer uma teia de aranha em lã, colada em entretela para se colocar no placard em que irão ser expostas as fotografias que as crianças tiraram e que irão trazer de casa.	<p>- Manipulação de objetos e materiais (AEC - DEMot);</p> <p>- Expressão de ideias (AEC – DLOAE).</p>	<p>Intervenientes: Crianças; Estagiárias; Auxiliar; Educadora.</p> <p>Recursos Didáticos: Materiais das diferentes áreas, lã, entretela, outros materiais.</p>	<p>- Colaboram na construção do painel, dando sugestões?</p> <p>- Manipulam os materiais necessários e seguindo uma ordem adequada (primeiro cortar, depois colar) de forma a concretizarem as suas ideias?</p>

	<p>Pesquisa de informação em Livros (Projeto “As Aranhas”) – Através das informações disponíveis na sala as crianças vão procurar resposta a algumas das questões levantadas, com a ajuda dos adultos.</p> <p>Distribuição das crianças pelas áreas - O chefe distribui as crianças pelas diferentes áreas da sala onde estas vão brincar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa de informação relevante (AEC – DLOAE); - Apropriação de novos vocábulos e conhecimentos (AEC – DLOAE e ACM). - Expressam preferências (AFPS); - Tomam decisões (AFPS). - Respeitam as regras (AFPS). 		<ul style="list-style-type: none"> - As crianças apropriam-se de novos conhecimentos sobre as aranhas?
13:30h – 15:10h	<p>Construção de uma história para dramatizar com fantoches – Criação de uma história com as crianças pelo esquema de montanha de Hélène Gautier, para posterior dramatização com fantoches (incluindo o fantoche aranha Fofinha), como proposto por algumas crianças.</p> <p>Teia de aranha em lã – Continuação da elaboração da teia de aranha em lã começada no dia anterior.</p> <p>Distribuição das crianças pelas áreas - O chefe distribui as crianças pelas diferentes áreas da sala onde estas brincam.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão das partes de uma história (início, conflito e resolução do conflito) (AEC – DLOAE); - Expressão de ideias (AEC – DLOAE). - Manipulação de objetos e materiais (AEC - DEMot); - Expressão de ideias (AEC – DLOAE). - Expressam preferências (AFPS); - Tomam decisões (AFPS). - Respeitam as regras (AFPS). 	<p>Intervenientes: Crianças; Estagiárias; Auxiliar; Educadora.</p> <p>Recursos Didáticos: Materiais das diferentes áreas, lã, entretela, folha de papel manteigueiro, lápis de cor, marcadores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças mostram coerência no raciocínio? - Compreendem as partes da história?

Dia: 28 de maio

Horário	Proposta de Experiência Educativa	Competências <u>Pretendemos proporcionar às crianças o desenvolvimento das competências de:</u>	Intervenientes/Recursos	Recolha de dados para avaliação
9:30h – 10:25h	<p>Teias de aranha com técnica do marmoreado (Anexo 1) – Através desta técnica as crianças elaboram teias de aranha coloridas em papel, papel esse que servirá de convite para a divulgação do projeto à comunidade.</p> <p>Distribuição pelas áreas – O chefe distribui as crianças pelas áreas de acordo com as suas preferências, onde estas vão brincar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criatividade e imaginação (AEC - DEP); - Manuseamento de objetos com as mãos (pau de espetada) (AEC - DEMot); - Antecipação de acontecimentos (o que vai ficar registado na folha? O que vai acontecer?) (ACM). - Tomada de decisões (AFPS e AEC - DLOAE); - Respeito pelas regras da sala (AFPS). 	<p>Intervenientes: Crianças; Educadora; Auxiliar; Estagiárias.</p> <p>Recursos Didáticos: Materiais existentes em cada área, alguidar, água, tintas de óleo, paus de espetada, folhas de papel manteigueiro, aguarrás.</p>	
13:30h – 15h	<p>Experiências com líquidos miscíveis e imiscíveis na água – Tendo em conta a técnica do marmoreado realizada na parte da manhã, vamos fazer uma experiência com as crianças em que juntamos à água diferentes líquidos em vários copos de vidro (tintas de óleo, guache, azeite, groselha) para as crianças verem o que acontece, que existem líquidos que se misturam com na água e outros que não. Antes da experiência propriamente dita as crianças vão ter oportunidade de registar numa tabela as suas previsões, para depois confrontarem as observações. As crianças no final devem perceber que foi devido ao facto de as tintas de óleo serem imiscíveis na água que conseguimos realizar a técnica acima referida. As crianças poderão ainda experimentar realizar a técnica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Antecipação de acontecimentos (O que vai acontecer?) (ACM); - Confronto de previsões e observações (ACM); - Compreensão do conceito de miscível/imiscível (ACM); - Observação de semelhanças e diferenças (ACM). 	<p>Intervenientes: Crianças; Educadora; Auxiliar; Estagiárias</p> <p>Recursos Didáticos: Materiais existentes em cada área, fita adesiva, papel de jornal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças conseguem fazer previsões? - Compreenderam o conceito de miscível/imiscível? - Confrontam as suas previsões com os factos observados?

	<p>do marmoreado com as substâncias que se misturam com a água para verem se o resultado obtido é igual.</p> <p>Jogo da teia pegajosa (Anexo 2) – Na porta da entrada da sala coloca-se fita adesiva para simular uma teia de aranha. Em grupos de dois as crianças têm que atirar vez à vez bolas de papel de jornal de modo a que estas fiquem presas na “teia”.</p> <p>Distribuição pelas áreas – O chefe distribui as crianças pelas áreas de acordo com as suas preferências, onde estas vão brincar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação óculo-manual (AEC - DEMot); - Coordenação viso-espacial (AEC - DEMot); - Respeito pelo outro (AFPS); - Compreensão das regras do jogo (AEC - DLOAE). - Tomada de decisões (AFPS e AEC - DLOAE); - Respeito pelas regras da sala (AFPS). 		<p>- Avaliação por Grelha (em Anexo 3)</p>
14:50h – 15:30h	<p>Reflexão final – As crianças em conjunto com a Cátia refletem acerca do que fizeram para o projeto “As aranhas” ao longo da semana, o que gostaram, o que querem fazer nas próximas semanas e mostram os trabalhos realizados aos colegas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressão de ideias e opiniões (AEC - DLOAE); - Síntese dos acontecimentos semanais (AEC - DLOAE); - Respeito pelo outro (AFPS); 	<p>Intervenientes: Crianças; Educadora; Auxiliar; Estagiárias</p>	

Anexo 12 – Planificação 11 da Prática Pedagógica em Jardim de Infância

Planificação		
<p>Educadora Cooperante: Cristina Coelho Mestrandas: Cátia Dionísio e Filipa Dionísio Professora Supervisora: Sónia Correia</p>		
<p>Sala: 3 Faixa Etária: 3-6 anos Grupo: 25 crianças</p>		
<p>Contextualização – As atividades propostas esta semana prendem-se com a finalização da etapa III do projeto “As Aranhas” com a concretização de ideias que as crianças tem vindo a dar nas últimas semanas e que foram tidas em conta na realização desta planificação (Anexo 1). Iniciaremos ainda a fase IV com a planificação com as crianças de como se procederá à divulgação do projeto à comunidade.</p>		
Áreas do Conhecimento e Domínios do Desenvolvimento Humano	Intencionalidade Educativa	
Área da Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular o desenvolvimento da atenção, concentração e a curiosidade; - Estimular o respeito pelo outro. 	
Área da Expressão e Comunicação	Domínio da Expressão Motora	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento a motricidade fina; - Promover o desenvolvimento da coordenação viso-espacial e motora global.
	Domínio da Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a criatividade.
	Domínio da Expressão Musical	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o canto;
	Domínio da Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a imaginação na dramatização de ações; - Estimular a dramatização de histórias; - Promover a expressão de ideias através de movimentos do corpo, para realizar a coreografia da canção.
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a expressão de ideias; - Promover a memorização da letra da canção.
	Domínio da Matemática	

Área do Conhecimento do Mundo		- Estimular a mobilização de conhecimentos prévios; - Fomentar o registo das aprendizagens das crianças de diferentes formas;		
Responsável pela intervenção: Cátia Dionísio Dia: 11 de junho ⁹				
Horário	Proposta de Experiência Educativa	Competências <u>Com a realização desta proposta educativa as crianças:</u>	Intervenientes/ Recursos	Recolha de dados para avaliação ¹⁰
9:40h – 10:25h	Desenho sobre as aranhas – Em grande grupo revemos o que aprendemos ao longo do projeto sobre as aranhas e a Cátia incentiva as crianças a registarem graficamente essas aprendizagens. Individualmente cada criança comunica o que desenhou e faz-se o registo na parte de trás da folha para posterior comparação com os desenhos pedidos no início do projeto e que servirá como avaliação de algumas aprendizagens das crianças que ocorreram ao longo deste projeto.	- Desenharam aquilo que já sabem sobre as aranhas numa folha de papel A4 (ACM e AEC – DEP)	Intervenientes: Crianças; Educadoras; Auxiliares; Estagiárias. Recursos Didáticos: Folhas de papel, lápis de cor, marcadores.	- De que forma as crianças Rf e a Br revelam no desenho as suas aprendizagens?

⁹ Os momentos da rotina diária só estão descritos na planificação do dia 17 de março uma vez que se mantêm semelhantes para o dia 11 de junho.

¹⁰ Serão recolhidos dados de duas crianças através de observação direta, notas de campo, registo fotográfico e trabalhos das crianças.

13:30h – 14h	<p>Canção “Dona Aranha” (Anexo 2) – Em grande grupo revemos a canção que aprendemos a semana passada e ensinamos às crianças mais duas quadras que combinámos acrescentar à canção. Depois no espaço exterior as crianças cantam a canção completa ao mesmo tempo que executam os movimentos que já tinham ensaiado para a primeira parte da canção e dão ideias de mais movimentos para a parte nova da canção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Memorizam a letra nova da canção (AEC - DLOAE); - Cantam a canção na sala e no espaço exterior (AEC - DEMus); - Expressam ideias para os movimentos quando estão em roda no espaço exterior (AEC - DLOAE); - Executam os movimentos adequados a cada parte da canção em roda no espaço exterior (AEC - DEMot). 	<p>Intervenientes: Crianças; Educadoras; Auxiliares; Estagiárias.</p> <p>Recursos Físicos: Pátio</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como é que as crianças Vc e Bi executam os movimentos combinados? - De que forma as crianças Vc e Bi transmitem as suas ideias?
14h – 15h	<p>Livro – Em grande grupo, quando as crianças vêm do espaço exterior, é-lhes mostrado as cartolinas onde foram registadas as suas descobertas sobre as aranhas, já plastificadas e relembra-se o que as crianças tinham proposto fazer com elas. Em pequeno grupo, algumas crianças procedem à construção do livro.</p> <p>Dramatização com fantoches – As crianças ensaiam a história por eles criada no fantocheiro com os fantoches.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenham a capa do livro (AEC – DEP e ACM); - Enfiam a fita de cetim nos furos das cartolinas (AEC - DEMot); - Conversam umas com as outras, debatendo ideias para a organização do livro (AEC – DLOAE e AFPS). - Falam usando timbres diferentes de acordo com as personagens que interpretam enquanto ensaiam (AEC - DED); - Falam com um tom de voz audível (AEC - DED); - Falam no momento adequado à sua personagem durante o ensaio (AEC - DED); - Colocam o fantoche de forma a ser visto do outro lado do fantocheiro (AEC - DED); - Movimentam o fantoche de acordo com as ações que este “realiza” (AEC - DED). 	<p>Intervenientes: Crianças; Educadoras; Auxiliares; Estagiárias.</p> <p>Recursos Didáticos: Cartolinas, lápis de cor, marcadores, furador, fita de cetim, fantocheiro, fantoches, materiais das várias áreas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a intenção do desenho escolhido pelas crianças Br e J para a capa do livro? - De que forma as crianças Br e J chegam a um consenso para a organização do livro? - De que forma as crianças o Rf e o D se exprimem durante o ensaio? - Como fazem, o Rf e o D uso dos fantoches?

	Distribuição das crianças pelas áreas – O chefe distribui as restantes crianças pelas áreas de acordo com as suas preferências, onde estas vão brincar.	<ul style="list-style-type: none"> - Decidem e comunicam ao chefe, para que área querem ir brincar (AFPS e AEC - DLOAE); - Esperam pela sua vez na área do tapete (AFPS); 		
15h – 15:30h	Reflexão Final – Em grande grupo as crianças em conjunto com a Cátia refletem acerca de como querem fazer a divulgação do projeto aos familiares e às outras salas, dando sugestões que serão registadas no momento para concretização na semana seguinte. As crianças que estiveram a construir o livro podem mostrá-lo aos colegas assim como outros trabalhos que tenham realizado nas várias áreas.	<ul style="list-style-type: none"> - Expressam ideias e opiniões em grande grupo na área do tapete (AEC - DLOAE); - Falam na sua vez, levantando o dedo (AFPS); 	Intervenientes: Crianças; Educadoras; Auxiliares; Estagiárias.	

Anexo 13- Pedido de colaboração das famílias

Pedido de Colaboração

No âmbito do projeto “As Aranhas” que pretendemos realizar com as crianças, solicitamos a colaboração dos Encarregados de Educação na pesquisa e recolha de informações sobre as aranhas com os educandos (textos, fotografias de diferentes aranhas e respetivo nome, livros, entre outros materiais) para serem explorados com as crianças no JI.

Gratas pela atenção disponibilizada,

As alunas de Mestrado em Educação Pré-Escolar,

Cátia Dionísio

Filipa Dionísio