

Ser educadora de infância: percurso(s) de aprendizagem e de partilha(s) em creche e em jardim de infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Mariana Sofia Ferreira Catarino

Trabalho realizado sob a orientação de
Maria Isabel Pinto Simões Dias
Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Leiria, maio de 2021
Mestrado em Educação Pré-Escolar
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
POLITÉCNICO DE LEIRIA

INTERVENIENTES NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Professora Maria Isabel Pinto Simões Dias: Professora Supervisora da Prática em contexto de Creche e Jardim de infância I

Professor Luís Miguel Oliveira: Professor Supervisor da Prática em contexto de Jardim de Infância II

AGRACEDIMENTOS

A todas as pessoas que contribuíram para o meu desenvolvimento tanto pessoal como profissional, o meu sincero agradecimento, mas em especial...

À minha família, que acompanhou todo o meu percurso e me apoiou diariamente, obrigada de coração! Obrigada pela disponibilidade, força, incentivo e atenção. São um verdadeiro exemplo para mim

À professora supervisora e orientadora Isabel Dias que me ajudou e orientou ao longo desta caminhada. Ao Professor Miguel Oliveira por ser, para mim, uma inspiração. Obrigada pela atenção, pela disponibilidade, pelas partilhas, pelas reflexões, pelos conselhos e desafios. A todos os Professores da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) pelos ensinamentos e por contribuírem para a profissional de educação que sou hoje.

Às educadoras cooperantes e auxiliares de ação educativa que tiveram um papel fundamental na minha prática educativa. Obrigada pela disponibilidade, pelo carinho e pelas aprendizagens proporcionadas. Foi um prazer poder trabalhar com todas.

Às crianças com quem tive o privilégio de partilhar aprendizagens, por me fazerem ter cada vez mais certezas, dia após dia, que a Educação de Infância é o caminho que quero seguir.

Um enorme OBRIGADA.

RESUMO

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, (ESECS/ Politécnico de Leiria) tem como intenção tornar visíveis as aprendizagens mais significativas experienciadas nos diferentes contextos da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Na primeira parte, dá-se a conhecer a dimensão reflexiva realizada em contexto de creche e a dimensão investigativa realizada no 1.º semestre do mestrado. Na segunda parte, apresenta-se a dimensão reflexiva relativa ao contexto de jardim de infância I (realizado na rede solidária) e jardim de infância II (realizado na rede pública).

Relativamente ao contexto de creche, partilham-se reflexões pessoais sobre experiências vividas (e dificuldades sentidas) organizadas nos seguintes tópicos: a importância dos afetos e das rotinas na primeira infância, a relação entre a criança e o adulto, o tempo e o espaço, e o ciclo interativo de ação pedagógica. Com esta Prática Pedagógica tive a oportunidade de compreender como é fundamental que todos os educadores tenham conhecimentos (teóricos e práticos) sobre os fundamentos e princípios que sustentam a pedagogia da infância. A vivência com crianças no contexto de creche possibilitou-me a (re)significação da conceção de criança – a criança como um ser competente, com voz, com agência, que aprende, descobre e se desafia diariamente...

Nesta primeira parte apresenta-se, ainda, o ensaio investigativo desenvolvido com as doze crianças da “Sala da Amizade” (com idades compreendidas entre os 24 e os 34 meses) procurando identificar evidências matemáticas durante o momento de brincadeira livre e refletir sobre a emergência das ideias matemáticas em contexto de creche. Este estudo qualitativo (mas com evidências quantitativas), de carácter descritivo recorreu ao vídeo como instrumento de recolha de dados. As gravações, transcritas e sujeitas a uma análise de conteúdo originaram um conjunto de resultados que confirmaram que as ideias matemáticas surgem quando a criança explora os diversos espaços e objetos de forma genuína e espontânea.

Na segunda parte, analisam-se aprendizagens realizadas no âmbito das Práticas Pedagógicas em Jardim de Infância I e II, centrando-se nas aprendizagens e desafios de ser educadora durante a pandemia, na avaliação por portefólio e na Metodologia de Trabalho por Projeto. No final desta segunda parte, faz-se uma reflexão final sobre o percurso formativo vivido nos diferentes contextos.

Palavras chave

Brincadeira livre, Creche, Educação de infância, Investigação, Matemática, Reflexão

ABSTRACT

This report part of the the Master in Pre-School Education, (ESECS / Polytechnic of Leiria) aims to make visible the most significant learning experiences in the different contexts of Supervised Teaching Practice (PES).

In the first part, the reflective dimension in the context of a day care center and the investigative dimension in the 1st semester of the master's degree are presented. In the second part, the reflective dimension is related to the context of kindergarten I (carried out in the solidarity network) and kindergarten II (carried out in the public network) is presented.

Regarding the daycare center, personal reflections are shared about experiences (and difficulties experienced) focusing on the following topics: the importance of affections and routines in early childhood, the relationship between the child and the adult, time and space, and the interactive cycle of pedagogical action. With this Pedagogical Practice I had the opportunity to understand how fundamental it is that all educators have knowledge (theoretical and practical) about the fundamentals and principles that support childhood pedagogy. Living with children in a daycare center enabled me to (re) signify the concept of a child - the child as a competent being, with a voice, with an agency, who learns, discovers and challenges himself daily ...

In this first part, presents the investigative essay developed with the twelve children of the “Sala da Amizade” (aged between 24 and 34 months) seeking to identify mathematical evidence during the moment of free play and reflect on the emergence of ideas mathematics in the context of a day care center. This qualitative study (but with quantitative evidence), of a descriptive character, used video as an instrument of data collection. The recordings, transcribed and subjected to a content analysis gave rise to a set of results that confirmed that mathematical ideas arise when the child explores the various spaces and objects in a genuine and spontaneous way.

In the second part, learning is analyzed in the scope of Pedagogical Practices in Kindergarten I and II, focusing on the learning and challenges of being an educator during the pandemic, in the evaluation by portfolio and in the Work Methodology by Project. At the end of this second part, a final reflection is made about the journey lived in the different contexts.

Key words

Free play, Nursery, Childhood education, Research, Mathematics, Reflection

ÍNDICE GERAL

Intervenientes na Prática de Ensino Supervisionada	II
Agracedimentos	III
Resumo	IV
Abstract.....	VI
Índice de fotografias	XII
Índice de quadros.....	XII
Índice de esquemas	XII
Abreviaturas.....	XIII
Introdução	1
Parte I – Viver e investigar no contexto de creche	3
Capítulo 1– Viver a creche: um espaço de relações e afetos	4
1.1. Contexto educativo: creche	4
1.2. A “Sala da Amizade” e o grupo de crianças	6
1.3. Creche, um espaço de rotinas	9
1.4. Ser educadora de infância em creche	10
1.4.1. Da observação à avaliação: um percurso reflexivo de aprendizagem	13
Capítulo 2 – Viver uma experiência de investigação: a matemática em creche	18
2.1. Introdução	18
2.2. A matemática e a brincadeira livre na primeira infância	19
2.3. Metodologia de Investigação	25
2.3.1. Descrição do estudo e opções metodológicas.....	25
2.3.2. Contexto e participantes	25
2.3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	26
2.3.4. Procedimento	26
2.3.5. Método de análise de dados	27
2.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	28
2.5. Conclusão e limitações.....	34
Parte II – Viver e Ser no Jardim de Infância: dois percursos, duas situações de aprendizagem.....	36
Capítulo 1 – Viver o Jardim de Infância em tempo de pandemia.....	37
1.1. A “Sala da Criatividade” e o grupo de crianças	37
1.2. Ser educadora de infância em tempo de pandemia	41

1.2. 1. <i>O papel das pedagogias participativas na vida da criança</i>	44
1.2.2. <i>A importância de brincar na natureza</i>	48
1.3. <i>A educadora que quero ser</i>	49
Capítulo 2 – <i>Viver o Jardim de infância na rede pública</i>	52
2.1. <i>Contexto Educativo: Jardim de Infância</i>	52
2.2. <i>A “Sala 4” e o grupo de crianças</i>	54
2.3. <i>Um novo desafio: Avaliação por Portefólio</i>	56
2.4. <i>Metodologia de trabalho por projeto – Do projeto dos caracóis ao projeto sobre teatro de fantoches</i>	59
2.4.1. <i>Projeto “Como se constrói um teatro de fantoches?”</i>	61
2.4.2. <i>A diferenciação pedagógica</i>	68
2.5. <i>Ser educadora no Jardim de Infância</i>	69
Conclusão do Relatório	73
Bibliografia.....	75
Anexos	85
Anexo I – <i>Reflexão individual de observação – creche</i>	86
Anexo II – <i>Reflexão de grupo – 25 a 27 de novembro de 2019</i>	87
Anexo III – <i>Reflexão individual– semana de 9 a 11 de dezembro de 2019</i>	89
Anexo IV – <i>Planificação semanal de 16 a 18 de dezembro</i>	90
Anexo V – <i>Autorização dirigida aos pais e encarregados de educação – creche</i>	94
Anexo VI – <i>Quadro 2 – Recolha de dados: calendarização e contextualização</i>	95
Anexo VII – <i>Transcrição e análise dos registos videográficos</i>	96
Anexo VIII – <i>1.ª Reflexão semanal individual– semana de 9 a 11 de março de 2020</i>	115
Anexo IX – <i>Reflexão de grupo sobre a conferência</i>	117
Anexo X– <i>Análise do vídeo 2: as escolas de educação infantil de Reggio Emilia, Itália</i>	117
Anexo XI – <i>2.ª reflexão semanal individual: semana de 23 a 25 de março de 2020</i>	118
Anexo XII – <i>Última reflexão semanal individual: semana de 1 a 3 de junho de 2020</i>	120
Anexo XIII– <i>Planificação quinzenal de 18 a 27 de maio</i>	123

Anexo XIV– Evidências do feedback dos pais e das crianças planificação quinzenal de 18 a 27 de maio.....	125
Anexo XV– 5.ª Reflexão semanal semana de 16 a 18 de novembro de 2020	126
Anexo XVI– Evidências do portefólio da criança C (5 anos)	129

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Exploração da casa dos caracóis.....	76
Fotografia 2 – Tomada de decisão sobre como se pode fazer o fantocheiro	76
Fotografia 3 – Trabalho colaborativo	76
Fotografia 4 – Escolha das cores para o fantocheiro.....	77
Fotografia 5 – Pintura do fantocheiro em pequenos grupos.....	77
Fotografia 6 – Escolha do tecido.....	78
Fotografia 7 – Exploração dos fantoches	78
Fotografia 8 – Criação de fantoches.....	78
Fotografia 9 – Dramatização com fantoches no fantocheiro.....	79
Fotografia 10 – Evidências de documentação pedagógica.....	79

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de análise de dados segundo Alsina	27
Quadro 2 – Recolha de dados: calendarização e contextualização	89
Quadro 3 – Contagem das evidências matemáticas observadas nas crianças por vídeo e no total	29
Quadro 4 – Exemplos de evidências matemáticas observadas: “Qualidades sensoriais”	30
Quadro 5 – Exemplos de evidências matemáticas observadas: “Quantidades”	31
Quadro 6 – Exemplos de evidências matemáticas observadas: “Posições e formas”	31
Quadro 7 – Exemplos de evidências matemáticas observadas: “Atributos mensuráveis”	33

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Teia inicial projeto “Como se constrói um teatro de fantoches?”	76
--	----

ABREVIATURAS

AMILEI – Associação de Solidariedade Social de Marrazes

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

IPCE – Investigação, Práticas e Contextos em Educação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PP – Prática Pedagógica

PES – Prática Ensino Supervisionada

SAMP – Sociedade Artística e Musical dos Pousos

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Instituto Politécnico de Leiria) que decorreu entre setembro de 2019 e janeiro de 2021. Este documento revela as experiências vividas e as aprendizagens realizadas, assim como as reflexões realizadas durante as Unidades Curriculares de Prática Pedagógica em Ensino Supervisionado (Creche e Jardim de Infância I/IPSS e Jardim de Infância II/rede pública).

O relatório encontra-se dividido em duas partes: a primeira centra-se no contexto de Creche e a segunda diz respeito às vivências em contexto de Jardim de Infância. A primeira parte, intitulada “Viver e investigar no contexto de creche” refere-se à Prática de Ensino Supervisionada (realizada de segunda-feira a quarta-feira, no período de setembro de 2019 a janeiro de 2020) e encontra-se organizada em dois capítulos: o primeiro capítulo, intitulado “Viver a creche – um espaço de relações e afetos” dá a conhecer i) o contexto educativo/grupo de crianças com o qual interagi durante a PP em creche; ii) o papel da creche para as crianças, nomeadamente a importância das rotinas e iii) a minha perspetiva do que é ser educadora de infância em creche, destacando aspetos como o tempo de qualidade com a criança, a comunicação verbal e não-verbal, a gestão do grupo e o ciclo interativo de ação pedagógica. O segundo capítulo, “Viver uma experiência de investigação: a matemática em creche” apresenta o estudo realizado no contexto de creche que visou a análise de evidências matemáticas em momentos de brincadeira livre na 1.º infância com crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 34 meses. Num primeiro momento aborda-se a matemática em creche, discutindo conceitos matemáticos associados à primeira infância e a importância da brincadeira livre em creche. Num segundo momento, apresenta-se a metodologia de investigação, os resultados e sua discussão, justificando a pertinência do estudo para a Educação de Infância (EI).

Na segunda parte deste relatório, designada “Viver e Ser no Jardim de infância – dois percursos, duas situações de aprendizagem”, partilha-se o percurso realizado em contexto de Jardim de Infância I e II. De referir que a PP em contexto de Jardim de infância I foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) no período de fevereiro a junho de 2020, à distância (devido à situação de pandemia do Covid-19). A

segunda PP foi realizada presencialmente numa instituição da rede pública, no período de setembro de 2020 a janeiro de 2021.

Após se enunciarem as especificidades de cada contexto de PP, no capítulo 1 “Viver o Jardim de Infância em tempo de pandemia” partilham-se os desafios ultrapassados e as aprendizagens realizadas durante a PP realizada à distância, refletindo sobre a educadora que ambiciono ser. No capítulo 2, “Viver o Jardim de infância na rede pública” apresenta-se a reta final desta caminhada, realizada numa instituição pública. Ainda em tempo de pandemia, destacam-se duas experiências vivenciadas - a avaliação por portefólio e a Metodologia de Trabalho por Projeto.

No final do relatório apresenta-se uma conclusão relativa a todo o trajeto formativo realizado durante a PES, salientando as experiências vivenciadas, as dificuldades e as aprendizagens pessoais e profissionais. Sendo o culminar de um percurso formativo, este documento espelha as aprendizagens identificadas como as mais significativas.

Parte I – Viver e investigar no contexto de creche

Capítulo 1– Viver a creche: um espaço de relações e afetos

1.1. Contexto educativo: creche

A creche é, em Portugal, de acordo com a Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto (Diário da República n.º 167- 1 Série do Ministério da Solidariedade Social), um equipamento socioeducativo “vacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou quem exerça as responsabilidades parentais.” Assim, um dos grandes objetivos da creche passa pelo trabalho desenvolvido entre profissionais e famílias, valorizando todos os intervenientes que acompanham a criança nos seus primeiros anos de vida, como uma comunidade educativa. Logo, esta comunidade atua em prol do bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assumindo a creche o papel de cobrir as necessidades das famílias que não possam realizar a educação das suas crianças (Portugal, 1998).

Post e Hohmann (2003) afirmam que cada criança é um sujeito ativo da sua aprendizagem desde o nascimento, sendo necessário uma exposição diária a situações que lhe permitam desenvolver diversas competências e aprendizagens. O contexto educativo que acompanha a criança nos primeiros anos deve caracterizar-se pelo seu ambiente acolhedor e pela riqueza de situações de aprendizagem que possam proporcionar à criança um desenvolvimento global (Segurança Social, 2010). Por esse motivo, em creche estão associados dois conceitos muito importantes – cuidar e educar. Desta forma, as creches

assumem um papel determinante para a efectiva conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, proporcionando à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projecto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade. (Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, Diário da República n.º 167- 1 Série do Ministério da Solidariedade Social).

Para mim, a creche é como um espaço onde o “brincar é privilegiado e as relações intensamente vividas” (Gonçalves, 2014, p.30). Experimentar o contexto de creche ajudou-me a reconhecer o seu potencial na vida da criança. A minha Prática Pedagógica (PP) em contexto de Creche foi realizada na Instituição Vida Plena - Associação de Solidariedade Social, uma IPSS localizada na Touria-Pousos, pertencente ao concelho de Leiria.

A Instituição Vida Plena surgiu em 2001, através do Projeto de Luta Contra a Pobreza dinamizado pelo *Rotary Club*. Em 2004 abriu a primeira creche, nos Pousos, com capacidade para 30 crianças. Pela necessidade de melhores condições, surgiu em agosto de 2013 o novo e atual espaço, com capacidade para 60 crianças, desde os três meses até aos seis anos, nas valências de Creche e Jardim de infância (JI). Este espaço foi obtido com o auxílio da Junta e da Assembleia da freguesia de Pousos, pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido na primeira infância e como forma de apoio à natalidade.

A instituição funcionava de segunda-feira a sexta-feira das 7h45 às 19h15 (exceto os dias previamente indicados na caderneta individual de cada criança e no Regulamento Interno da instituição). A ação desenvolvida na instituição era realizada através de registos do desenvolvimento individual e projetos pedagógicos anuais, com o intuito de proporcionar o desenvolvimento harmonioso das crianças através de um conjunto de serviços personalizados de qualidade. Existia uma equipa técnica multidisciplinar, composta por uma diretora técnica de serviço social, três educadoras de infância que constituíam a coordenação pedagógica, quatro auxiliares de ação educativa, uma auxiliar de serviços gerais e uma psicóloga. Destacava-se ainda a colaboração com diversas entidades, como a SAMP e a ESECS.

A Vida Plena valorizava a estreita ligação com a família e a comunidade, tendo como principal objetivo, de acordo com o Projeto Educativo da instituição “Educação Consciente” (2017-2020, p. 10), “proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física”. Este projeto educativo centrava-se na parentalidade/educação consciente, sustentando pesquisas científicas no campo da psicologia positiva (Ovén, 2015).

No seu interior, a Vida Plena era constituída por um átrio de acolhimento, o gabinete da diretora técnica, o gabinete das educadoras, um refeitório, uma cozinha, duas casas de banho para adultos e uma despensa para produtos de higiene. No rés de chão, localizava-se a lavandaria e uma sala de arrumos para brinquedos e diversos materiais que não estavam a ser utilizados no momento. Na instituição existiam quatro salas de atividades: a “Sala dos Miminhos”, sala berçário composta pela sala parque e a copa de leite; a “Sala das Surpresas”, destinada a crianças dos 12 aos 24 meses; a “Sala da Amizade” para crianças dos 24 aos 36 meses; a “Sala da Criatividade” para crianças entre os três e os cinco anos. Para além destes espaços, existia uma sala polivalente para a realização de

atividades educativas e lúdicas e que servia de espaço para a receção das crianças até às 9h15 e a entrega a partir das 18h e para o momento da sesta das crianças da “Sala da Criatividade” e da “Sala da Amizade”.

No exterior, a instituição dispunha de um pomar (com árvores de fruto, por exemplo castanheiro), um bosque (com um espaço amplo na natureza com árvores, relva e areia) e dois parques (um parque para o berçário e a “Sala das Surpresas” e outro parque para as duas outras salas da instituição). O espaço exterior era muito valorizado na instituição, nomeadamente privilegiando o contacto com a natureza sempre que possível. O contacto com a natureza influencia a forma como a criança aprende, tanto ao nível cognitivo como socioafetivo e físico. Para Moss (2012), crianças que aprendem em ambiente *outdoor*, aprendem mais, compreendem mais, sentem-se melhor, comportam-se melhor, trabalham de forma mais cooperativa e são fisicamente mais saudáveis do que as crianças que não contactam com estes ambientes. Através do contacto com a natureza as crianças aprendem a respeitá-la, compreendem que todos necessitamos dos recursos naturais e que, por isso, temos de os cuidar.

1.2. A “Sala da Amizade” e o grupo de crianças

A “Sala da Amizade”, destinada às crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses, localizava-se no rés de chão da Vida Plena, entre a “Sala das Surpresas” e a “Sala da Criatividade”. No corredor, junto à porta da sala, existiam cabides personalizados para as crianças colocarem os seus pertences e um placar com a planificação semanal e alguns trabalhos das crianças como, por exemplo, desenhos e pinturas. Dentro das mochilas cada criança tinha um livro de recados que funcionava como forma de comunicação entre a família e a equipa educativa.

No início do ano letivo 2019/2020, a “Sala da Amizade” era orientada pela educadora de infância Vânia Godinho e pela auxiliar de ação educativa Carina Magro. No entanto, por motivos pessoais, a educadora Vânia Godinho saiu da instituição e foi substituída pela educadora de infância Liliana Charters. O projeto pedagógico da sala, correspondente ao ano letivo 2019/2020, intitulado “Crescer com o meu corpo pleno”, foi desenvolvido pela educadora Vânia Godinho, privilegiando os princípios educativos e os objetivos do Projeto Educativo da instituição, como a valorização do corpo saudável, físico e emocional.

O grande objetivo do projeto era o desenvolvimento pleno do grupo de crianças, num ambiente refletido, sendo essencial o desenvolvimento de qualidades humanas como a “presença; encontro de qualidade; escuta; respeito e confiança nas possibilidades e recursos da criança; sensibilidade” (Projeto Pedagógico, 2019/2020, p.5). Tornava-se fundamental promover experiências significativas e diversificadas nas quais as crianças estivessem no centro da aprendizagem com um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. A criança, através do seu corpo, comunica o que sente, interagindo e brincando com o que está à sua volta. Assim, o foco estava na atividade física, no repouso, na alimentação saudável, na higiene, no contato com o ambiente exterior e no respeito pelo “eu” e pelo “outro”, sem esquecer a curiosidade, os gostos e os interesses de cada criança do grupo.

Com este Projeto Pedagógico (2019/2020) pretendia-se também que fossem trabalhados valores como a gratidão, a bondade, a calma e a confiança para que as crianças cresçam emocionalmente tranquilas e saudáveis. Para alcançar os objetivos propostos foram desenvolvidas algumas estratégias como, por exemplo, a promoção de experiências que potenciavam o desenvolvimento dos cinco sentidos e a compreensão do brincar como princípio fundamental da aprendizagem. Para que tudo isto fosse possível era necessário ter em conta, não só a organização e a utilização do espaço, como também do tempo, elementos fundamentais para promover as intenções educativas e potenciar a dinâmica de grupo. Como as necessidades das crianças variam à medida que as mesmas crescem, o espaço deve proporcionar a flexibilidade necessária para responder a essas necessidades.

Estruturalmente a “Sala da Amizade”, com forma retangular, continha no seu interior uma casa de banho, duas portas (uma para o acesso da casa de banho e outra para o corredor da instituição) e duas portadas que permitiam o acesso ao parque. A sala de atividades dividia-se em diferentes áreas para que as crianças pudessem explorar e interagir socialmente, com acesso a materiais dispostos pela sala, disponibilizados às crianças conforme a intencionalidade educativa da educadora cooperante. Os materiais estavam disponíveis ao acesso do grupo, pelo que se incentivava as crianças a desenvolverem a sua autonomia (e outras capacidades), num ambiente que incentivava a própria iniciativa da criança (Borràs, 2002). De acordo com Portugal (2012), a organização do espaço, mais especificamente da sala de atividades, pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas.

Nesta sala existiam materiais como livros, jogos de encaixe e de construção, objetos de plástico semelhantes aos do quotidiano das crianças (como pratos, copos e talheres), vários e diferentes bonecos e, ainda, algum material destinado a propostas de expressão plástica, como lápis, canetas, folhas de papel diferentes, tintas, cola, tesoura, entre outros. Na sala existia um móvel com gavetas que servia de arrumação de materiais e tapete para os momentos em grande grupo. Cada criança, assim como a equipa educativa, tinham a sua almofada para se sentarem.

Cada criança tinha uma gaveta (no móvel da sala ou no móvel da casa de banho) com os seus objetos pessoais (como roupa, fraldas, toalhetas, entre outros). As paredes e tetos estavam pintados com uma cor suave, de forma a promover um ambiente calmo e tranquilo, tanto para as crianças como para os adultos. De referir também que a sala dispunha de uma forte e intensa luz natural.

Para dar a cada criança condições para o seu desenvolvimento pleno, no início do ano era realizada uma avaliação de diagnóstico e um plano de desenvolvimento individual com o conhecimento da família. Para a definição de estratégias a desenvolver com a criança, decorriam ao longo do ano letivo três reuniões individuais de pais, para além da reunião inicial geral com a participação de todos os encarregados de educação das crianças do grupo. Os pais tinham também acesso à planificação semanal com as atividades a desenvolver durante cada dia da semana, as intencionalidades educativas da educadora cooperante e os objetivos correspondentes.

O **grupo de crianças** com o qual vivenciei a minha PP em contexto de creche era composto por dezasseis crianças, com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses. Destas crianças, todas de nacionalidade portuguesa, 11 crianças eram do sexo masculino e 5 crianças do sexo feminino. De todos os elementos do grupo, apenas 4 não frequentaram a instituição no ano anterior e 1 das crianças já tinha estado no ano anterior na “Sala da Amizade”.

Nestas idades, o desenvolvimento da criança é holístico, mas poderá ser analisado em 3 domínios: desenvolvimento psicomotor, desenvolvimento socio-afetivo e desenvolvimento cognitivo/linguístico. Desde o início ao fim da minha PP, todas as crianças do grupo da “Sala da Amizade” mostraram grandes transformações ao nível do seu desenvolvimento motor, cognitivo e psicossocial.

O grupo de crianças da “Sala da Amizade” caracterizava-se pela sua autonomia e curiosidade e gosto pelo contacto com o exterior e a natureza. No início da PP, algumas dificuldades do grupo relacionavam-se com a partilha de objetos, o tempo de concentração numa atividade específica e a passagem de um espaço para outro da Instituição em “comboio”. Contudo, no final o grupo de crianças já o fazia com facilidade. Outra mudança significativa foi o tempo de concentração nas atividades, nomeadamente as propostas realizadas no tapete.

1.3. Creche, um espaço de rotinas

Ao longo da PP em creche aprendi que as rotinas devem permitir tempo de qualidade, isto é, tempo educativo por excelência (Portugal, 2000). O tempo de qualidade aumenta quando o educador e a criança prestam atenção um ao outro. Neste sentido, todos os momentos de rotina diária podem ser “momentos privilegiados de interação e intimidade afetiva (...), almeja-se que o educador usufrua deste momento com a criança, sintonizando-se com o seu ritmo e com as respostas individuais de cada criança.” (Edwards & Rianldi, 2009, citado por Dias, 2014, p. 165).

A rotina das crianças da “Sala da Amizade” iniciava-se com a receção das crianças na sala polivalente das 7h45 às 9h15 pelas educadoras e auxiliares. A partir das 9h15 o grupo dirigia-se, em conjunto com a educadora, para a “Sala da Amizade”, onde esperavam até às 9h30 para chegarem todos os colegas e cantarem a canção do “Bom dia”. A partir desse momento e até às 11h decorriam as atividades dirigidas e livres dentro da sala de atividades ou no exterior.

Ao longo da PES fui percebendo que a brincadeira livre é um dos aspetos que deve ter o seu lugar de destaque nos momentos de rotina das crianças. É indiscutível a importância do brincar no desenvolvimento holístico da criança. Este é um direito considerado como fundamental pela convenção sobre os Direitos da Criança, pois é através do brincar que as crianças pequenas interagem com o mundo à sua volta, experimentando com o seu corpo e construindo conhecimento (Dias & Correia, 2012). Através da brincadeira, as crianças constroem significados para as suas vivências e aprendizagens, desenvolvem a consciência sobre o mundo que as rodeia e descobrem-se a si próprias.

Das 11h ao 12h realizavam-se os momentos de higiene antes e depois de almoço e o momento da refeição (as crianças almoçavam no refeitório). Para facilitar a organização, nos momentos de higiene, as crianças eram divididas em dois grupos. A partir do 12h00 até às 14h45 era a hora da sesta. A partir dessa hora as crianças realizavam novamente a higiene para, de seguida, lancharem até às 15h45. Das 15h45 às 17h40, realizavam-se atividades dirigidas ou livres dentro da sala de atividades ou no espaço exterior. Das 17h40 às 18h00 as crianças dirigiam-se para a sala polivalente para receberem o reforço alimentar. Com esta organização temporal, a instituição pretendia garantir o bem-estar das crianças valorizando as suas rotinas. Apesar da rotina estar previamente definida uma das suas características mais importantes era a flexibilidade.

Saliento que a rotina é um ponto fulcral no desenvolvimento das crianças, uma vez que oferece segurança à criança e permite-lhe prever o que irá acontecer (Cordeiro, 2014). À medida que vivem as repetições diárias consistentemente, as crianças adquirem um sentido de continuidade e controlo (Post & Hohmann, 2003). Criando oportunidades para desenvolver e fortalecer a autonomia das crianças, as rotinas permitem colocar as crianças em situações nas quais se possam desenvolver enquanto cidadãos autónomos. Por exemplo, na realização de pequenas tarefas do dia-a-dia, as crianças têm a possibilidade de estruturar e organizar os seus pensamentos (Mazet & Stoleru, 2003).

A rotina é também considerada essencial para a criação de momentos de “interações didáticas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (Portugal & Leavers, 2018, p. 9). Hoje, após a minha experiência em creche, considero que a rotina deve ser planificada de acordo com os interesses e necessidades das crianças, para que se envolvam nas suas rotinas e estas se tornem momentos de aprendizagem e interação.

1.4. Ser educadora de infância em creche

Para redigir este relatório de forma a partilhar o meu percurso durante a PP em creche, desde setembro de 2019 a janeiro de 2020, reli todas as reflexões e documentos redigidos ao longo do semestre. Verifiquei que durante todo o trajeto, foram vários os pontos nos quais foquei a minha atenção - tempo de qualidade, comunicação verbal e não-verbal, planificação, gestão do grupo, relação com a família, ciclo interativo de ação pedagógica dos quais decorreram diversas aprendizagens.

Iniciei o semestre com algumas expectativas em relação a este contexto, mas também com muitos receios, tal como referi na primeira reflexão sobre o período de observação:

Considero que o facto de levar expectativas para a primeira intervenção não foi positivo, uma vez que não me permitiu estar mente aberta e contribuiu para que me retraísse um pouco. Na primeira semana senti-me um pouco perdida dado que existiram inúmeros momentos para observar, tais como momentos de higiene e de refeições e muitas informações a ter em conta (Anexo I- Reflexão individual de observação).

No início da PP senti algumas dificuldades na construção da relação com algumas crianças e com o grupo no geral. No entanto, sei que essas relações de confiança, construídas ao longo do tempo, permitem a criação de um vínculo que possibilita o desenvolvimento harmonioso da criança. As relações consistentes com os educadores são a base da competência emocional e intelectual, permitindo “à criança formar um elo de ligação profundo que se desenvolve originando um sentimento partilhado de humanismo” (Greenspan, 1997, citado por Post & Hohmann, 2003, p. 59).

Assim, acredito que a **relação entre o adulto e a criança** deve ser sustentada pelo respeito mútuo. A educadora tem, ainda, um papel fundamental ao proporcionar situações de interação entre crianças (seja a pares ou em pequenos grupos), estando atenta às formas de comunicação verbais das crianças. Nesse sentido, é importante que o educador

(...) ouça genuinamente com os olhos, com o coração e com o pensamento e que responda de forma sensível e apropriada à criança, que lhe dê tempo para responder e escutar a sua resposta, apoiando-a nos seus momentos de exploração, acompanhando-a e celebrando o seu potencial: neste desafio relacional, a flexibilidade e disponibilidade afetiva para interagir com as crianças são essenciais para o desenvolvimento infantil. (Dias, 2014, p. 165).

De acordo com Post e Hohmann (2003), as relações de confiança e afetividade são a chave para que aconteça aprendizagem ativa, relacionada com outras dimensões identitárias, sendo elas a “interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, os horários e rotinas, e a observação.” (Araújo, 2018, p.72) Por esse motivo, na reflexão individual de 9 a 11 de dezembro de 2019 saliento como aspeto positivo a relação:

(...) a relação com as crianças e com os adultos, indo ao encontro de um aspeto no qual dediquei mais empenho. Considero que as relações de afetividade e confiança estão na base de um bom relacionamento. Tal como defende Portugal (2012), em contexto de creche, deve ser considerada a promoção do bem-estar e a qualidade das relações estabelecidas. A relação que o educador estabelece com cada criança tem uma forte influência na conquista da sua autonomia, na

exploração que a criança faz do mundo e na resolução de problemas e desafios. Desta forma, um educador de infância deve estar consciente da importância que um ambiente propício a aprendizagens tem no desenvolvimento da criança (Anexo III – Reflexão Individual de 9 a 11 de dezembro de 2019).

Nesta lógica de pensamento, o trabalho colaborativo é fundamental para a promoção de um ambiente positivo para e com as crianças, tendo como base os seus interesses e necessidades. Para existir uma boa relação, quer seja relação entre adultos, entre crianças e entre adulto e criança é crucial que exista comunicação. A comunicação é a chave para a colaboração (Ovén, 2015). Na reflexão acima referida destaco também a relação com o adulto:

Confesso que este processo foi um pouco desafiante desde o início. Aliás, foi mais desafiante estabelecer a relação com o adulto, do que estabelecer a relação com as crianças. (...) Felizmente, este desafio foi superado e considero que a relação com os adultos tem vindo a melhorar, principalmente com a educadora cooperante. Nas últimas semanas, por ter ultrapassado este desafio, considero que o trabalho colaborativo tem feito parte da nossa vivência. A partilha de opiniões sobre a rotina diária, sobre as crianças, sobre as experiências proporcionadas, sobre aspetos relevantes em cada momento do dia do grupo e de cada criança, permitem que o trabalho desenvolvido com o grupo seja mais enriquecedor para o mesmo. Como afirmam Couto et al. (2017, p. 20), (...) o ambiente relacional entre s adultos tem implicações no bem-estar da criança e nos processos de integração e desenvolvimento/aprendizagem. Para além disso tem implicações diretas na forma como cada um dos adultos (...) se envolvem na relação com a criança (Anexo III– Reflexão Individual de 9 a 11 de dezembro de 2019).

Durante a PP em contexto de creche tive a oportunidade de trabalhar com duas educadoras cooperantes, o que me permitiu conhecer diferentes formas de ação educativa. Cada profissional de educação tem a sua forma de lidar com o grupo, valorizando aspetos distintos, adotando diferentes estratégias. Com uma educadora aprendi a importância da construção de uma relação afetiva com cada criança, através da partilha de momentos únicos com cada uma. Por exemplo nos momentos de brincadeira livre das crianças, sentarmo-nos e brincarmos com elas. Com outra educadora aprendi também a importância dos momentos de rotina no dia-a-dia em creche e como esses momentos podem ter influência no bem-estar de cada criança do grupo.

Como afirma Portugal (2000, pp. 104-105),

O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça os limites claros e seguros que permitam à criança sentir-

se protegida (...), mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento de autonomia e autoconfiança.

Considero que o respeito pela individualidade da criança é uma das características que todos os educadores devem ter uma vez que a “criança pequena tem uma forma única de agir e interagir de acordo com o seu próprio ritmo” (Post & Hohmann, 2003, p. 71). O educador que conhece as características de cada criança educa-as para o seu desenvolvimento pleno sempre que “valoriza e respeita as potencialidades da criança, que promove a comunicação/interação num ambiente educativo facilitador da exploração, da experiência, da observação, da vivência de experiências afetivamente significativas” (Dias, 2014, p. 170).

Pretendo também destacar a importância da **organização do tempo e do espaço**. Com o decorrer da PES entendi que é o tempo das crianças que se deve ter em consideração, ao invés do tempo dos adultos, muitas vezes apressado. A organização do espaço é igualmente importante, uma vez que transmite os princípios do educador e permite às crianças ter segurança. Como futura educadora, considero que a sala é um espaço com significado, que permite momentos de exploração e aprendizagem através das interações. O espaço deve acompanhar o desenvolvimento da criança e oferecer estímulos ao mesmo tempo que dá respostas às suas necessidades e interesses. Como refere Zabalza (2001), o educador deve proporcionar um espaço amplo, harmonioso e acolhedor que não só proporcione interações entre os diferentes elementos como desafie as crianças para que estas tenham aprendizagens significativas.

1.4.1. Da observação à avaliação: um percurso reflexivo de aprendizagem

Neste contexto de PP houve um conceito com o qual tive de me familiarizar - **ciclo interativo de ação pedagógica** (observação, planificação, ação e avaliação) e que me acompanhou durante a PES. Posso dizer que este foi um dos maiores desafios, mas, após esta experiência, consigo perceber a sua importância na ação educativa do educador de infância. No entanto, confesso que apesar de compreender a importância, no final da PP ainda era difícil para mim colocar em prática.

No início da PP o meu conceito de **observação** limitava-se à observação como técnica de recolha de dados. No entanto, após algumas pesquisas compreendi que observar uma criança é escutá-la com todos os nossos sentidos. Observar uma criança é um processo

complexo. Carvalho e Portugal (2017, p.22) defendem que observações “contínuas permitem avaliar e tomar decisões sobre a melhor forma de responder às necessidades das crianças, com base nos seus progressos e objetivos do currículo”.

Durante o primeiro semestre tive a oportunidade de participar num seminário de Documentação Pedagógica, realizado no âmbito desta Unidade Curricular, em que a escuta foi um assunto abordado, tal como é possível observar na reflexão de grupo de 25 a 27 de novembro de 2019:

Algumas das ideias para a definição do conceito de escuta ativa discutidas no seminário foram que o educador deve estar disponível para as crianças, estar focado na criança e nos seus interesses, deve escutar com os cinco sentidos. (...) De acordo com Lino (2018, p. 108), a escuta é um processo contínuo “de abertura ao outro e a si mesmo, de reconhecimento, aceitação e valorização de diferentes pontos de vista, formas de ser e estar, e constitui uma condição indispensável para o diálogo e a mudança”. Por esse motivo, a escuta ativa da criança envolve a curiosidade constante, o interesse e a compreensão aprofundada do educador. (Anexo II - Reflexão de grupo de 25 a 27 de novembro)

Portanto, os educadores de infância devem fazer observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança, de modo a que possam garantir as rotinas, as atividades e as experiências de aprendizagem planificadas e adequadas às necessidades das crianças e das respetivas famílias. Tal como referi na reflexão de observação:

(...) requer um olhar muito atento e a capacidade de perceber no momento o que as crianças necessitam, ou seja, é necessário ter flexibilidade. (...) Após conversar com a educadora compreendi que é muito importante estarmos num questionamento constante, questionar a nossa prática enquanto educadoras, mas também sobre as ações que as crianças têm. (Anexo I- Reflexão individual de observação)

Durante este processo de aprendizagem de observação alterei os instrumentos de recolha de dados. Iniciei com grelhas de observação, mas as questões que utilizei eram muito fechadas e não permitiam realizar uma avaliação completa da criança. De seguida, passei para registos descritivos, mas continuei com a mesma dificuldade em relação às questões. Apenas no final do semestre compreendi como podia interligar a intencionalidade educativa com as questões de avaliação e para me facilitar o processo realizei registos videográficos e fotográficos (Anexo IV- Planificação semanal de 16 a 18 de dezembro). Um dos desafios que também senti foi registar ao mesmo tempo que interagia com as crianças.

Após este percurso, posso considerar que a observação é um processo no qual o contexto e as interações entre as crianças e os adultos são essenciais. Muitas das observações não são planejadas e ocorrem de forma natural durante o dia (originando evidências detalhadas da forma como as crianças aprendem) que oferecem informações importantes que podem ser complementadas com observações programadas.

A **planificação** é um instrumento que ajuda a organização da ação educativa dos educadores de infância. Cada educador cria o seu próprio modelo de planificação de acordo com os seus referentes teórico-práticos. Para mim, hoje, faz sentido incluir na planificação as propostas educativas e a respetiva sequência e avaliação, as competências, a intencionalidade educativa, os intervenientes da ação educativa, o local, o tempo e os recursos materiais. Para este exercício é crucial ter em mente todos os momentos de observação realizadas durante o dia para que seja possível “dar valor a situações emergentes e transformá-las em experiências individuais ou colaborativas, com significado para as crianças, poderá ser um processo desencadeador de múltiplas aprendizagens, com significados para crianças e adultos” (Couto et al., 2017, p. 25). Parente (2012, p. 14) considera que

(...) os adultos que observam e escutam as crianças sabem e reconhecer a importância dos direitos e da voz da criança quando planificam e refletem sobre os tipos de apoio que devem providenciar às crianças.

No decorrer do semestre as nossas planificações foram sofrendo diversas alterações acompanhando a nossa evolução e a perceção que tínhamos dos conceitos (Anexo IV- Planificação semanal de 16 a 18 de dezembro). Todas as semanas tentámos melhorar a planificação para que estivesse o mais clara possível para nos orientar na ação pedagógica. Para que tal acontecesse foi fundamental a colaboração da professora supervisora, que nos esclareceu o que realmente deveria ser realizado:

Ao longo destas semanas também tenho refletido muito sobre a intencionalidade educativa e o ciclo interativo. A intencionalidade do educador facilita e promove um conjunto diverso de aprendizagens nas crianças, que difere de criança para criança. Cada criança responde de forma diferente às experiências proporcionadas pelo educador, o que leva a que as aprendizagens realizadas sejam diferentes. Para que tal aconteça, a observação e a avaliação realizada são cruciais. Neste sentido, reestruturei a planificação para que o ciclo interativo fosse mais visível, partindo da observação e avaliação realizadas para a definição da intencionalidade educativa e posteriormente para a escolha das estratégias utilizadas para promover as intencionalidades. (Anexo III – Reflexão Individual de 9 a 11 de dezembro de 2019)

Confesso que a planificação foi um desafio constante, por si só e pela exigência do processo e opções institucionais que se impunham em alguns momentos. Saliento que a planificação deve ser flexível, ou seja, deve poder alterar-se de acordo com um conjunto de fatores como o clima, o número de crianças, os materiais disponíveis, entre outros aspetos.

A **avaliação**, realizada antes, durante e após a planificação, permite ao educador “saber se a sua prática educativa está adequada às finalidades subjacentes ao seu projeto e ajudar a clarificar questões quando estas não estão claramente definidas” (Castilho & Rodrigues, 2012, p. 86). A avaliação deve assumir uma dimensão formativa, uma vez que em EI se trata de um processo contínuo e interpretativo, que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados. A avaliação “inscreve-se numa sequência composta essencialmente por três funções: a recolha de informação, a sua interpretação e a consequente adopção de decisões que possibilitem o aperfeiçoamento da acção educativa” (Cardona, 2007, p.10). Nesta lógica de pensamento, a avaliação permite conhecer a individualidade do grupo e das crianças, reconhecendo o seu desenvolvimento holístico e apreciar os progressos realizados ao longo do processo educativo. A utilização variada de instrumentos “permite, ao educador «ver» a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011). Considero que a avaliação é um processo complexo. Todos os momentos do dia a dia são propícios a aprendizagem e podem ser avaliados, uma vez que

(...) o desenvolvimento e aprendizagem da criança efetuam-se holisticamente e não de uma forma espartilhada em conteúdos ou áreas. São o dia-a-dia, as relações, as experiências, as mudas de fralda, as refeições, o treino do controle dos esfíncteres, o jogo... que contribuem para o desenvolvimento intelectual. E estas mesmas experiências ajudam a criança a crescer física, social e emocionalmente. (Portugal, 2000, p. 96).

Contudo, por vezes senti dificuldade em reparar e registar vários pormenores para efetuar um registo de avaliação que me permitisse compreender cada criança e a sua individualidade. Inicialmente, a avaliação era planificada de uma forma rudimentar sem ter interligação com a intencionalidade educativa. Ao longo do tempo fui percebendo como era importante ter estes dois aspetos definidos na planificação, uma vez que me orientavam na recolha de dados a analisar. Aprendi que a avaliação está concluída após

três etapas: observação, interpretação e análise. Além da avaliação das crianças, eu e minha colega de PP refletíamos todas as semanas sobre a nossa ação educativa, as experiências que tínhamos realizado e os desafios que encontrávamos. Assim, no decorrer da experiência neste contexto fui-me autoavaliando com o intuito de continuar a evoluir e melhorar.

Em suma, ao longo da PP em creche compreendi que através da observação que identificamos os interesses e as necessidades das crianças para, de seguida, planear propostas educativas e equacionar estratégias pedagógicas. A planificação integra a avaliação, que deve ser realizada tanto por parte dos adultos como por parte das crianças. Após a reflexão destes indicadores, inicia-se o ciclo novamente, formando-se um processo contínuo e que nunca está completo. Ao longo da PP fui percebendo que o educador deve recolher, frequentemente, informações para tomar decisões sobre a prática e que tem como tarefa conceber e desenvolver o currículo através da “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”, como refere o *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância* (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Para concluir, posso afirmar que este semestre foi enriquecedor enquanto futura profissional de educação, uma vez que permitiu contactar e aprofundar um conjunto de aspetos essenciais no contexto profissional. Cometi alguns erros, mas também aprendi bastante e no futuro terei em consideração os aspetos mencionados.

Capítulo 2 – Viver uma experiência de investigação: a matemática em creche

No capítulo 2 apresento a dimensão investigativa realizada em contexto de creche, durante a PP, no primeiro semestre do ano letivo de 2019/2020. Este capítulo inicia-se com a introdução para, de seguida, apresentar o enquadramento teórico situado no âmbito da matemática e brincadeira livre em Creche e a metodologia de investigação. Seguidamente, apresentam-se os resultados e a sua análise e, por fim, apresentam-se as conclusões e limitações do estudo.

2.1. Introdução

A investigação que realizei surgiu após a sugestão da professora supervisora, mas também por motivações pessoais. Na primeira reunião referente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar, a professora sugeriu dois assuntos pertinentes na primeira infância: as emoções e a matemática. Após as primeiras semanas de observação e consequente pesquisa sobre ambos os temas, averigui que a matemática estava presente no dia-a-dia das crianças mais do que aquilo que eu imaginava. A matemática é a ciência do raciocínio lógico e está presente em tudo o que nos rodeia, ajudando-nos a interpretar o mundo. Alguns exemplos observados foram a aquisição de noções espaciais (brincadeiras no exterior em que as crianças se deslocavam), a contagem oral ou a identificação de propriedades geométricas dos objetos.

Neste sentido a minha curiosidade foi aguçada quando mergulhei em pesquisas e verifiquei que ainda não existem muitos investigadores em Portugal que se tenham debruçado sobre a matemática na primeira infância. Desta forma decidi que este seria o âmbito de estudo a seguir e considerei pertinente aprofundá-lo em contexto de creche.

É frequente a ideia de que a presença da matemática apenas aparece quando a criança entra no JI, não sendo valorizadas as experiências que a criança viveu anteriormente. De acordo com Edo (2012, p. 71), “Si preguntamos a alguien, ajeno al mundo de la educación, cuándo se inician los primeros aprendizajes relacionados con las matemáticas suelen responder a los 6 años, o quizás a los 3, pero casi nunca se contemplan las edades anteriores.” No entanto, existem autores como Alsina (2015), Bishop (1999), Butterworth (1999), Franzén (2013), Hernández (2011) e Pound (1999) que demonstram curiosidade pelo estudo da matemática na primeira infância. Hernández (2011, p. 48), por

exemplo, questiona “Cuándo comienzan los niños a realizar un tipo de actividad que podamos considerar “matemática”, cómo identificar este tipo de actividad, y de qué modo intervenir, en el aula de 0-3, para favorecer y potenciar en los pequeños el desarrollo de este tipo de actividad?”

Franzén (2013, p.26) também salienta a “necessidade de as instituições de acolhimento para a primeira infância promoverem a aprendizagem de ideias matemáticas nas crianças dos 0 aos 3 anos assumindo estas um papel ativo neste processo de aprendizagem”. Durante o período de observação da PP verifiquei que as crianças revelam comportamentos que nos remetem para ideias matemáticas (sem que tenham consciência disso). Este desejo de querer compreender melhor como se desenvolvem os conhecimentos matemáticos em creche, levaram-me a estudar as evidências matemáticas presentes nos momentos de brincadeira livre das crianças na primeira infância. Neste sentido, procurei identificar evidências matemáticas presentes nos momentos de brincadeira livre de crianças com idades compreendidas entre os 24 meses e 34 meses, delineando os seguintes objetivos:

- I) Identificar evidências matemáticas presentes em momentos de brincadeira livre;
- II) Descrever e interpretar as evidências matemáticas presentes em momentos de brincadeira livre;
- III) Refletir sobre a emergência matemática na primeira infância.

2.2. A matemática e a brincadeira livre na primeira infância

No tópico 2.2. apresento o enquadramento teórico situado no âmbito da matemática em creche, assim como, a brincadeira livre na primeira infância. Este enquadramento teórico sustenta-se em autores de referência sobre a matemática e sobre a brincadeira livre em creche. São também destacados os conceitos matemáticos defendidos por autores como Alsina (2015).

2.2.1. A matemática em creche

Estudar a matemática nos primeiros anos é assumir que as ideias matemáticas existem e se desenvolvem desde o nascimento. Falar em matemática na primeira infância pode ser

algo muito abrangente, mas existe e é fundamental na fase inicial do desenvolvimento de cada criança. Segundo Ginsburg, citado por Edo e Artés (2016, p. 34) “mathematics is big, but little children are bigger than you might think. Early mathematics education is a great opportunity for children, teachers and researchers alike.”.

De acordo com Butterworth (1999) a criança, ao nascer, já possui um dispositivo, localizado no cérebro, que lhe permite aprender matemática. Da mesma forma, Pound (1999) defende que crianças evidenciam conceitos matemáticos desde o seu nascimento sempre que fazem o reconhecimento do mundo que os rodeia ou que procuram dar sentido ao que observam: “In the early months of life, they are busy learning about mathematics as part of the explorations necessary to the process of becoming members of the community in which they live.” (*Ibidem*, p.3) Para Geist (2009), nos primeiros três anos de vida a matemática é emergente surgindo de forma espontânea e natural e da relação entre o desenvolvimento cognitivo e a interação com o meio (Hernández et al., 2015).

O psicólogo e pedagogo Piaget (Altet, 1997) destacou o “conhecimento logico-matemático” como o conhecimento matemático das crianças. Contudo, Hernández (2011) defende que este conceito não é adequado à realidade atual, sendo pertinente tentar compreender a partir de que momento se pode falar em matemática na primeira infância. Alsina (2015) explica que o conhecimento matemático se vai desenvolvendo ao longo dos primeiros anos da criança e que se torna mais complexo à medida que a criança amadurece em termos cognitivos.

Bishop (1999) acredita que a matemática é um produto cultural, ou seja, um conhecimento que resulta de determinadas atividades motivadas por necessidades ambientais (por exemplo, brincar) que estimulam processos cognitivos importantes para o desenvolvimento de ideias matemáticas. Worthington e Oers (2016) defendem que as crianças, desde que nascem, são parte de uma comunidade com práticas culturais que incluem a matemática (por exemplo, conversas, representações e contagem que podem surgir através de músicas, jogos, entre outros). Neste sentido, a criança em contexto de creche vai desenvolvendo ideias matemáticas, provenientes das experiências que vai tendo com o meio que a rodeia. Também Moreira e Oliveira (2003, p.40) defendem que “(...) a matemática informal é baseada na construção ativa do indivíduo que é tanto encorajado como constrangido pelos fatores sociais e culturais”. Assim, a criança, como ser humano, aprende através da sua participação em práticas culturais, assimilando as

experiências da humanidade relativamente a diferentes saberes, inclusive a matemática (Leont'ev, 1981 & Rogoff, 2008 citados por Worthington & Oers, 2016). Neste sentido, “(...) a matemática é uma forma de pensar o mundo e organizar as nossas experiências. Implica raciocínios e a resolução de problemas. A matemática é, no fundo, um esforço para encontrar a ordem e defini-la e tem sido descrita como «a linguagem e a ciência dos padrões»”. (Steen, 1990, citado por Spodek, 2002, p.334).

De acordo com Alsina (2015, p. 17), as aprendizagens que a criança realiza em contexto de creche, surgem nas experiências diárias das crianças e “(...) son relativamente significativas y constituyen el fundamento para el aprendizaje posterior de las matemáticas formales en la escuela”. É através destas experiências informais de interação com o meio, de observação e de experimentação que as crianças vão construindo conhecimento experienciado que facilita a emergência da matemática intuitiva (Baroody, 2002). Vayer e Trudelle (1999) falam de aprendizagem espontânea, algo que ocorre através da interação que a criança estabelece com o mundo que a rodeia, numa ação de tentativa e erro que lhe vai permitindo construir diversas aprendizagens. Por exemplo, aprender a reconhecer a distância entre si e os objetos ou a própria posição em relação a esses objetos.

A matemática intuitiva e informal (aprendizagens matemáticas das crianças durante as explorações diárias) é uma base importante para a compreensão futura da matemática formal. Logo, todo o conhecimento matemático adquirido na primeira infância deve ser valorizado e estimulado contribuindo para o progresso do conhecimento matemático, ao longo do desenvolvimento da criança. Copley (2004) corrobora esta ideia destacando que desde muito cedo as crianças são pequenos aprendizes que exploram com os seus sentidos. Por esse motivo, afirma que as crianças antes de entrarem no JI já memorizaram conceitos matemáticos: “They construct their own understanding about quantity, relationships, and symbols. (...) Children have a strong, intuitive understanding of informal mathematics.” (Copley, 2004, p. 4). Assim, em contexto de creche, devem ser diversas as oportunidades de exploração proporcionadas às crianças, para que se promovam situações de raciocínio e resolução de problemas.

2.2.2. Conceitos matemáticos na primeira infância

As primeiras aprendizagens que a criança adquire na primeira infância relacionam-se com a exploração e experiências que realiza num determinado ambiente. Assim, de forma natural e situada, as crianças vão reconhecendo sensorialmente o mundo que as rodeia, aprendendo as qualidades sensoriais dos objetos, as quantidades, as posições e formas e os atributos mensuráveis (Alsina, 2015). Desta forma o ambiente no qual a criança está inserida deve ser apelativo e estimulante para os sentidos das crianças, despertando o interesse para a observação e manipulação dos materiais (Copley, 2004).

As *qualidades sensoriais* relacionam-se com o conhecimento das características físicas dos objetos. Conforme Alsina (2015, p.37) as crianças descobrem o mundo através dos sentidos e este conhecimento é “(...) un conocimiento de tipo físico que permite ir identificando los diferentes atributos de cada objeto”. Lakoff e Núñez (2000, citados por Hernández et al., 2015) defendem que as ideias matemáticas se relacionam com os sentidos e a percepção do mundo, com a utilização do corpo no espaço e no tempo. Conforme Dias e Correia (2012, p.2), “(...) a criança enquanto ser ativo, experimenta através do corpo, construindo o seu conhecimento. Aprende fazendo, coordenando os sentidos, ações e sentimentos.”

Assim, a criança aprende através da visão (identificando a cor, a forma e o tamanho), através da audição (distinguindo diferentes sons e o silêncio), através do tato (diferenciando a textura e a forma dos objetos), através do olfato (identificando diferentes odores) e através do paladar (diferenciando o doce, o ácido, o salgado e o azedo). Alsina (2015) refere ainda alguns exemplos como a realização de conjuntos por cores, comparação de objetos e realização de classificações, ordenação de objetos por uma categoria ou a realização de sequências de padrões.

As *quantidades* centram-se “(...) en el conocimiento y la comprensión pro-gressiva de los cuatificadores elementales (todos, muchos, pocos, ninguno...) y las cantidades elementales (uno, dos, três...)” (Alsina, 2015, p. 51). A quantidade está também correlacionada com o início da contagem, a enumeração e a distinção entre os números escritos e outros tipos de representações, como as letras. Alguns exemplos são experiências que envolvam pequenas contagens, indicação da idade através dos dedos, realização de padrões com quantidades, formar conjuntos através da junção de todos os objetos, entre outros. De acordo com Gaspar (2004), a criança quando conta oralmente no brincar, está a explorar o sentido de número. Na opinião de Butterworth (2005), a

contagem é uma das primeiras formas de desenvolvimento do sentido de número da criança. Spodek (2002, p.346) afirma que “(...) a partir das suas experiências no cotidiano as crianças aprendem muito acerca das quantidades e do seu comportamento”. Um exemplo da consciencialização da noção de “contagem” são as canções e lengalengas que os educadores cantam com as crianças e ficam registadas na sua memória.

As crianças conhecem o espaço a partir de experiências e ações que vão realizando (Hohmann & Weikart, 2003). Assim, a partir do momento que a criança começa a andar as possibilidades de conhecer o mundo que a rodeia aumentam, assim como a possibilidade de explorar as propriedades dos objetos (Post & Hohman, 2003). Conseguir caminhar autonomamente dá à criança a oportunidade de compreender melhor a noção espacial entre si e os objetos. Neste âmbito é possível destacar o reconhecimento da posição relativa, da direção e da distância no espaço e as propriedades geométricas elementares (posições e formas). Alsina (2015) refere como exemplos os seguintes: reconhecimento da própria posição em relação ao objeto (à frente, atrás...); o reconhecimento da distância entre si e o objeto (perto, longe...); a exploração das propriedades dos objetos; comparação de posições relativas a outros (primeiro/último, dentro/fora); a realização de conjuntos de acordo com as propriedades observadas; as mudanças de posição ou as mudanças de forma.

As experiências com atributos mensuráveis de objetos podem ser observadas em situações de manipulação e experimentação (por exemplo, o tamanho, a dimensão e o volume). Quando a criança observa, toca e explora os objetos, está a descobrir as suas diferentes propriedades. Primeiro a criança descobre propriedades mais elementares, aumentando o seu conhecimento progressivamente, sobretudo a partir do momento em que começa a comparar os objetos entre eles. De seguida, começa a classificar (fazendo grupos com objetos exatamente iguais) e a ordenar de uma forma mais simples, começando a ter consciência, por exemplo, que para construir uma torre é necessário colocar os objetos maiores na base e os mais pequenos no topo (Alsina, 2015)

Assim, as crianças começam por utilizar termos comparativos e, posteriormente, realizam classificações e ordenações. Conforme Hernández, López e García (2015), a criança começa a utilizar a medida ao comparar quantidades, tendo em conta o comprimento, a altura e o peso.

2.2.3. A brincadeira livre na primeira infância

Brincar é a atividade espontânea e inata da criança, que lhe permite explorar o mundo físico e natural que a rodeia e experimentar papéis sociais que lhe permitem integrar-se na dimensão social do mundo em que vivemos. É através do brincar que a criança explora o mundo ao seu redor, aprende a respeitar os seus pares e desenvolve a sua imaginação (Sarmiento et al., 2017). Para Neto e Lopes (2018, p. 29), é a partir desta atividade natural da criança que se desenvolvem “os processos de socialização e de identidades entre pares”.

De acordo com Silva e Sarmiento (2017, p. 40), brincar é algo muito importante para a criança nos seus primeiros anos de vida, “não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal.” Segundo estas autoras, brincar envolve um conjunto de capacidades e habilidades que permitem à criança não só construir aprendizagens essenciais, como desenvolver-se em diversos domínios.

Neste sentido, o ato de brincar permite que a criança faça escolhas e tome as suas próprias e decisões, permite-lhe expressar os seus sentimentos e emoções e descobrir o mundo envolvente e a si própria, facilitando a integração no mundo das relações interpessoais. Do mesmo modo, Cordeiro (2008, p. 295) considera o ato de brincar como

(...) uma das actividades mais elaboradas porque, para além de indispensável, desenvolve a criatividade, o imaginário, a imaginação, a alternância, o sentido figurativo e representativo, e a organização dos gestos, das falas e dos cenários. Não há outra atividade tão completa como o brincar.

Para Gonzalez-Mena (2015), o momento de brincadeira na creche permite que a criança aprenda a interagir com os pares, fomentando habilidades (sociais, emocionais e físicas) que ajudam a criança no seu relacionamento com o mundo num nível simbólico. Segundo Neto e Lopes (2018, p. 54), as crianças são indivíduos ativos que precisam de estar em constante movimento para libertar energia e, assim, terem a capacidade de experimentarem e adquirirem coisas novas para o desenvolvimento das suas capacidades, ou seja, “necessitam de vivenciar o seu corpo em brincadeiras livre e espontâneas pelo espaço físico”.

Durante a brincadeira livre é crucial que se dê e valorize o tempo de cada criança e o seu ritmo individual (Hohmann & Weikart, 2003). Valério (2005) refere que, através da brincadeira, as crianças tornam-se seres capazes de encarar os seus medos, agressividades e angústias, aprendem a comunicar, cooperar, partilhar e relacionar-se. Para Dias (2017, p.32), é nos momentos de brincadeira livre, que a criança constrói a “(...) noção de espaço, de tempo, de objeto, de número e/ou da resolução de problemas emerge no quotidiano da creche de forma natural, espontânea e lúdica”.

2.3. Metodologia de Investigação

Neste subcapítulo descrevo o estudo realizado, a metodologia utilizada, o contexto em que foi realizado e os participantes envolvidos e explico os instrumentos de recolha e análise de dados e os procedimentos. Relembro que este estudo visa identificar evidências matemáticas presentes nos momentos de brincadeira livre de crianças com idades compreendidas entre os 24 meses e 34 meses, assumindo os seguintes objetivos:

- I) Identificar evidências matemáticas presentes em momentos de brincadeira livre;
- II) Descrever e interpretar as evidências matemáticas presentes em momentos de brincadeira livre;
- III) Refletir sobre a emergência matemática na primeira infância.

2.3.1. Descrição do estudo e opções metodológicas

Para responder à pergunta de partida e aos objetivos do estudo acima enunciados foi necessário fazer opções metodológicas e conceber o desenho da investigação. Assim, optei por uma metodologia de carácter qualitativa (com evidências quantitativas), assumindo um estudo de natureza interpretativa e descritiva. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16), “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas”.

2.3.2. Contexto e participantes

Este estudo decorreu na “Sala da Amizade”, a sala da IPSS onde realizei a minha PP em creche, no ano letivo 2019/2020. A sala acolhia 16 crianças (5 do sexo feminino e 11 do sexo masculino) com idades entre os 24 e os 42 meses (em dezembro de 2019) e contava

com uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. A “Sala da Amizade” tinha um espaço amplo, contemplava uma casa de banho e tinha acesso a um espaço exterior. A sala estava dividida por áreas e as crianças tinham acesso a materiais do quotidiano e outros brinquedos como legos, jogos de tabuleiro, livros e outros objetos.

Os principiantes foram doze crianças do grupo da “Sala da Amizade”, com idades compreendidas entre os 24 e os 34 meses: a criança A (26 meses), a criança B (27 meses), a criança C (31 meses), a criança D (33 meses), a criança F (24 meses), a criança H (31 meses), a criança I (27 meses), a criança L (25 meses), a criança M (34 meses), a criança N (29 meses), a criança O (27 meses), e a criança P (34 meses). Destas doze crianças sete eram do sexo masculino e cinco do sexo feminino.

Em termos gerais, era um grupo que, ainda que com idades distintas entre si e com características de desenvolvimento díspares, sempre manifestou curiosidade natural pelo espaço e os materiais que o envolvia. Todas as crianças revelavam ser ativas e dinâmicas, procurando resolver os seus problemas, partilhando o gosto por brincadeiras com jogos de construção. As crianças apresentavam ainda competências importantes adquiridas como a autonomia e a autoconfiança.

2.3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a concretização deste estudo recorreu-se à observação participante através do registo videográfico (obtido através do uso de câmara de filmar do telemóvel). De acordo com Quivy e Campenhoudt (2013), na observação participante o investigador procede diretamente à recolha de informação, apelando ao seu sentido de observação. O investigador observa a realidade do objeto de estudo, de modo a estabelecer conclusões sobre o observado. Assim, de acordo com Coutinho (2013, p.138), o investigador poderá “também ele [ser] membro de pleno direito do grupo que estuda.”

Como técnica de observação, optou-se pelo registo videográfico que, de acordo com Sousa e Batista (2016, p. 56), permite que “(...) o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados”.

2.3.4. Procedimento

Para a execução deste estudo, foi realizado um trabalho inicial de revisão de literatura sobre a matemática na primeira infância. De seguida, definiu-se a questão de investigação,

os objetivos e a metodologia a seguir, nomeadamente, o contexto, os participantes e os instrumentos de recolha e análise de dados. Para se iniciar o processo de recolha de dados, foi pedida uma autorização aos pais das crianças, à educadora responsável pela sala de atividades e à Diretora Técnica (Anexo V).

Com o consentimento de todos, foi iniciada a observação, recolhendo-se os dados entre 25 de novembro de 2019 e 9 de dezembro de 2019.

Realizada a recolha dos dados, procedeu-se à transcrição dos registos videográficos que, posteriormente, foram descritos e analisados. Por fim, realizou-se a apresentação e discussão dos resultados e redigiu-se a conclusão do estudo.

2.3.5. Método de análise de dados

Para a análise de dados, houve necessidade de proceder à transcrição dos vídeos realizados. Os dados transcritos foram sujeitos a uma análise de conteúdo, técnica com uma dimensão descritiva e interpretativa que articula os dados recolhidos com o quadro de referência do investigador (Bardin, 1995).

De acordo com Amado (2013, p. 300), a análise de conteúdo é uma técnica em que são realizadas “inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em categorias (...) com vista à explicitação e compreensão dos mesmos.” Neste sentido, esta análise “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 225).

Os dados analisados foram organizados à luz das categorias propostas por Alsina (2015), conforme quadro 1:

Quadro 1. Categorias de análise de dados segundo Alsina (2015)

<i>Categorias</i>	<i>Descrição</i>
<i>Qualidades sensoriais</i>	Identificação das características físicas dos objetos através dos cinco sentidos , ou seja, retrata a importância dos sentidos para observar, analisar e comparar os objetos - “(...) contacto físico com los objetos de su alrededor y (...) descubrir sus diferentes características referentes al color, la textura, el posible olor que desprenden, etc.” (Alsina, 2015)

Quantidades	Conhecimento e identificação de quantidades, por exemplo as contagens, os padrões e os conjuntos. Ou seja, analisa a progressiva compreensão de quantificadores e de contagem.
Posições e formas	Reconhecimento da posição relativa, da direção e da distância no espaço. Por exemplo, a curiosidade e interesse da criança em querer alcançar os objetos mais distantes pode levá-la a reconhecer a própria posição em relação ao objeto, ou a comparação de posições relativas a outros. - “Relaciones espaciales elementales (...), cambios de posición, (...), cambios de forma” (Alsina, 2015)
Atributos mensuráveis	Manipulação e experimentação de objetos, por outras palavras, representa a análise das características dos objetos.

2.4. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo dão-se a conhecer os resultados tendo em consideração as categorias supramencionadas. Os dados analisados em cada um dos nove vídeos, possibilitaram encontrar evidências matemáticas e registar a sua quantidade em cada um dos vídeos. É de salientar que as evidências matemáticas observadas não foram analisadas exclusivamente conforme uma única categoria, uma vez que uma ação da criança pode subentender mais categorias (ver anexo VII - transcrição e análise dos registos videográficos). O facto de uma ação da criança poder subentender mais do que uma categoria, torna o raciocínio da criança (mais) lógico e acaba por contribuir para “ayudar a los niños y niñas de estas edades a construir sus estructuras matemáticas iniciales” (Edo, 2012, p.72) e, conseqüentemente, para o desenvolvimento e aprendizagem da criança

Conforme os dados do quadro 2 “Recolha de dados: calendarização e contextualização” (Anexo VI), existiram 9 momentos de recolha de dados. A duração da observação oscilou entre 25 segundos (vídeo 9) e 4 minutos e 8 segundos (vídeo 3), num total de 12 minutos e 46 segundos de gravações.

Os dados apresentados no quadro 3 (contagem das evidências matemáticas observadas nas crianças por vídeo e no total) revelam um total de 318 evidências matemáticas observadas, em 12 minutos e 46 segundos de gravações, divididas segundo as categorias apresentadas por Alsina (2015). É importante referir que existem evidências do total de participantes no estudo.

Quadro 3 – Contagem das evidências matemáticas observadas nas crianças por vídeo e no total

Categorias					
N.º Vídeo	Qualidades sensoriais	Quantidades	Posições e Formas	Atributos mensuráveis	Total
1	5	2	2	0	9
2	7	6	12	1	26
3	38	27	31	0	96
4	4	18	23	0	45
5	11	11	22	0	44
6	18	2	16	0	36
7	8	2	9	3	22
8	2	8	11	2	23
9	4	3	10	0	17
Total	97	79	136	6	318 318

Fazendo uma leitura do quadro, verifica-se que o vídeo 3 é o vídeo com maior número de evidências e os vídeos 1 e 9 com menor registo de evidências. Estes resultados podem ser justificados pela duração de cada vídeo, isto é, o vídeo com maior duração apresenta mais evidências. Por outro lado, destaca-se a categoria “posições e formas” como a que regista maior número de evidências, seguida pelas categorias “qualidades sensoriais” e “quantidades”. A categoria “atributos mensuráveis” é a que apresenta menor número de evidências.

De seguida, destaco a interpretação de algumas das evidências matemáticas, através dos exemplos elencados nos quadros seguintes (quadro 4, 5, 6 e 7) para cada uma das categorias referidas no quadro 2. De referir que a análise de todos os vídeos se encontra em anexo (Anexo VII).

Quadro 4 – Exemplos de evidências matemáticas: “Qualidades sensoriais”

“Qualidades sensoriais”

Exemplos de evidências

“(…) A criança C (31 meses) coloca a **peça azul** em cima de outra azul que está no tapete. A criança C (31 meses) agarra com as duas mãos nas seis peças **vermelhas** empilhadas e mostra à estagiária chamando pelo seu nome. (...) A estagiária questiona a criança C (31 meses) se as peças são da **mesma cor** que o tapete. A criança C (31 meses) responde “não”. (...) A criança C (31 meses) agarra na peça e coloca-a em cima das outras seis **peças vermelhas** dizendo “esta é da cor ilal esta”. **(excerto do Vídeo n.º 1)**

“(…) A criança I (27 meses), lança uma **peça redonda** para a torre que a criança N (29 meses) construiu entre as suas pernas. A criança N (29 meses) **deita a torre abaixo** com as duas mãos. A criança N (29 meses) volta a construir a torre colocando as peças umas em cima das outras. Primeiro coloca uma **peça retangular** e em cima dessa, coloca uma peça retangular com dois cilindros pequenos. (...) A criança N (29 meses) **olha atentamente** para uma peça em forma de paralelepípedo, procurando um buraco, como a peça cilíndrica tinha para encaixar. **(excerto do vídeo n.º 7)**

O quadro 4 exemplifica ações das crianças relativamente à categoria “**qualidades sensoriais**”. Através da análise destas evidências é possível inferir que a criança pequena conhece o mundo através do seu corpo, recorrendo aos sentidos (Dias & Correia, 2012; Post & Hohmann, 2003). Por exemplo, no excerto do vídeo n.º 7, é visível que tanto a criança N (29 meses) como a criança I (27 meses) utilizam o tato, a visão (tamanho e forma dos objetos) e a audição (som dos objetos a caírem no tapete) na manipulação dos objetos. Conforme Copley (2004), desde muito cedo as crianças são pequenos aprendizes que sentem curiosidade em se aproximar dos objetos para os explorar e experimentar.

No excerto apresentado do vídeo n.º 1, é muito evidente a utilização do sentido da visão na identificação das cores, através de dois objetos do quotidiano das crianças – o tapete e as peças de encaixe. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 93) destacam a importância dos materiais, referindo que o “material de uma creche deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento.”

Desta forma, o educador de infância ao proporcionar um espaço com objetos diversificados e adequados a cada faixa etária permite que a criança vá adquirindo capacidades de interação com o mundo que a rodeia. Sobretudo, se optar por proporcionar à criança momentos lúdicos que a tornam feliz, uma vez que está a fazer algo que realmente gosta e aprecia (Gazal, 2007). Por outro lado, também é necessário que estes objetos estimulem a criança para que explore todas as suas potencialidades (Cordeiro, 2008).

Quadro 5 - Exemplos de evidências matemáticas: “Quantidades”

“Quantidades”

Exemplos de evidências

“A criança P (34 meses) está a arrumar as peças do jogo dentro da caixa, **coloca as peças uma a uma**. A criança P (34 meses) ao colocar a peça dentro da caixa diz “três”. A criança H (31 meses) também ajuda a arrumar as peças, trazendo nos **dois braços, várias peças de uma vez**. A estagiária questiona a criança “E agora?”. A criança P (34 meses) responde “dez”, ao colocar a peça dentro da caixa. A criança H (31 meses) volta para junto da caixa, novamente com **várias peças nos braços**, despejando-as para dentro da caixa. A criança P (34 meses) move a caixa para mais perto de si, e continua **a colocar as peças uma a uma** para dentro da caixa. A criança N (29 meses) também ajuda a arrumar as peças, levando **duas peças numa mão e uma peça na outra**.” (excerto vídeo n.º 8)

O quadro 5 exemplifica ações das crianças relativamente à categoria “**quantidades**”. De acordo com Pound (1999), as crianças aprendem sobre quantidades quando, ao segurarem em cada uma das mãos um objeto, compreendem que não têm nenhuma mão livre para segurar noutro objeto, por isso, precisam fazer escolhas. Por exemplo, quando a criança P (34 meses) arruma as peças do jogo uma a uma, estaremos perante a ideia matemática de quantidade. Estamos também perante a ideia de quantidade quando a criança H (31 meses) agarra num conjunto de várias peças com os dois braços.

As três crianças terão compreendido que o objeto pertence a um conjunto, ideia que facilitará o desenvolvimento da noção de quantidade. As crianças demonstraram também evidências de compreensão das características dos objetos (como o peso, a forma e o volume).

Neste excerto também são visíveis a contagem e a enumeração da criança P (34 meses), visto que à medida que coloca a peça dentro da caixa vai associando a quantidade ao número. Para Butterworth (2005) e Gaspar (2004), a **contagem** é uma das primeiras formas do desenvolvimento do sentido de número e surge à medida que as crianças vão observando situações que lhe são oferecidas e que são do seu interesse. Com o passar do tempo a criança vai tomando consciência da quantidade associada a um número que ela ouve o adulto repetir.

Quadro 6 - Exemplos de evidências matemáticas observadas: “Posições e formas”

“Posições e formas”

Exemplos de evidências

“A criança P (34 meses) está a arrumar as peças do jogo **dentro da caixa**, coloca as peças uma a uma. A criança P (34 meses) ao **colocar a peça dentro** da caixa diz “três”. A criança H (31 meses) também ajuda a arrumar as peças, **trazendo nos dois braços**, várias peças de uma vez. A criança P (34 meses), **move-se de joelhos**, no tapete, para **ir buscar outra peça que está mais longe**. A estagiária questiona a criança “E

agora?”. A criança P (34 meses) responde “dez”, ao **colocar a peça dentro da caixa**. A criança H (31 meses) **volta para junto da caixa**, novamente com várias peças nos braços, despejando-as **para dentro da caixa**. A criança P (34 meses) **move a caixa para mais perto de si**, e continua a **colocar as peças** uma a uma para dentro da caixa. A criança N (29 meses) também ajuda a arrumar as peças, **levando duas peças** numa mão e uma peça na outra.” (excerto do vídeo n.º 8)

“(…) A criança B (27 meses) responde “Estou a fazer uma torre” ao **agarrar com a mão direita** num conjunto de três legos. A estagiária exclama “Uma torre com tantos!”, enquanto a criança B (27 meses) **levanta-se e estica as mãos** e tenta colocar o conjunto de três legos **em cima** de uma torre de legos. A criança B (27 meses) com a **mão esquerda agarra** na torre e com a **mão direita tenta encaixar** os legos. A criança B (27 meses) está com dificuldades e **tenta deitar** os legos, mas volta a colocá-los de **forma vertical**. A criança N (29 meses) vai junto da criança, olha para a torre e com a mão direita **deita a torre abaixo**, rindo-se e olhando para a estagiária.” (excerto do vídeo n.º 9)

O quadro 6 exemplifica ações das crianças relativamente à categoria “**posições e formas**”. De acordo com Moreira e Oliveira (2003, p. 40), as crianças que fazem construções com blocos “(…) vão aprendendo a distinguir, a encaixar, comparar e transformar formas, bem como a representá-las e a classificá-las e, ao fazerem isto, estão a aprender conceitos e a desenvolver capacidades espaciais.” Estas evidências presentes no excerto do vídeo n.º 8 permitem-nos inferir que a criança P (34 meses) se terá apropriado do sentido de aproximação/afastamento (Post & Hohmann, 2003) e da ideia de perto/longe ao deslocar-se no espaço.

De acordo com os autores supracitados, a aquisição progressiva da mobilidade, permite à criança percorrer e explorar o espaço que lhe está disponível. O facto de a criança ter autonomia e confiança para se deslocar à vontade no espaço que conhece, permitir-lhe-á aprender a situar-se perante os objetos, o que facilitará o acesso a diferentes materiais. Ainda no mesmo excerto, quando as crianças colocam as peças dentro da caixa estarão a desenvolver as **ideias de dentro/fora**. Estas noções associadas a esta categoria são observadas desde que a criança aprende a reconhecer a sua posição relativamente a algo e que se deve “(…) al movimiento autónomo y la interacción com objetos de diversa índole (...)” (Alsina, 2015, p.62). Conforme Morgado (1993), a direção dos movimentos é importante na construção do sentido do espaço.

No excerto do vídeo n.º 9 pode-se inferir que a criança B (27 meses) está a realizar explorações com operações geométricas quando utiliza movimentos para equilibrar e

mudar a posição dos objetos. Estas operações geométricas contribuem para a aprendizagem espacial. Assim, “(...) as crianças aprendem os conceitos e adquirem uma compreensão das relações espaciais através de experiências ativas com coisas, pessoas e lugares” (Hohmann et al., 1984, p. 319),

Neste sentido, é possível compreender como a criação de ambientes favoráveis, ricos em estímulos para a criança, contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Logo, é importante que o educador estimule e incentive a curiosidade das crianças pelo mundo que as rodeia, de maneira a que elas se sintam confiantes nas suas explorações diárias.

Quadro 7 - Exemplos de evidências matemáticas observadas: “Atributos mensuráveis”

“Atributos mensuráveis”

Exemplos de evidências

“(...) A criança N (29 meses) volta a **construir a torre colocando as peças umas em cima das outras**. Primeiro coloca uma peça retangular, em cima coloca uma peça retangular com dois cilindros pequenos. Em cima dessa peça encaixa uma peça com a forma de um cilindro com um buraco no meio. (...) A criança N (29 meses) olha atentamente para uma peça em forma de paralelepípedo, procurando um buraco, como a peça cilíndrica tinha para encaixar. A criança N (29 meses) coloca a peça em cima da que já tinha colocado anteriormente.” **(excerto do vídeo nº 7)**

O quadro 7 exemplifica ações das crianças relativamente à categoria “**atributos mensuráveis**”. Por exemplo, a criança N (29 meses) ao procurar a forma da peça para colocar por cima da outra, demonstra a compreensão da superfície plana e curva. Assim, a mudança da forma através da composição da forma com jogos de construção, tornará a criança consciente de ações como juntar, unir, separar e compor (Alsina, 2015).

Portanto, através desta manipulação e experimentação dos objetos, a criança terá compreendido o tamanho, a forma e o peso de cada objeto que tinham na mão. Ou seja, a criança N (29 meses), terá percebido que para construir uma torre mais alta, teria que continuar a colocar peças umas em cima das outras, de forma equilibrada para não caírem.

Infere-se, a partir de todos os dados analisados, a importância do **ambiente e das interações** que as crianças estabeleceram para o desenvolvimento das ideias matemáticas (Copley, 2004). Hernández (2011) defende que o ambiente tem um papel preponderante na estimulação da curiosidade natural das crianças pelos objetos que as rodeiam e nas experiências que realizam, incentivando a aprendizagem informal de ideias matemáticas.

Ao interagir com estes objetos (como torres de cubos, legos e jogos de construção) a criança estabelece comparações (por exemplo, quando brinca com uma torre de cubos, pode observar peças maiores e outras mais pequenas e quando brinca com legos também pode concluir que apesar de todos encaixarem uns nos outros, eles têm formas diferentes). As interações criança/objetos contribuem para uma aprendizagem ativa, sendo o uso de objetos visto como brincadeira que desperta na criança uma iniciativa inata de os explorar e manipular (Hohmann & Weikart, 2003). Nestas situações emergentes, de forma natural e espontânea, em interação com pares, adultos e objetos, as crianças terão desenvolvido ideias matemáticas de forma intuitiva (Hernández, López, & García, 2015; Post & Hohmann, 2003; Butterworth, 1999). Conforme Moreira e Oliveira (2003), é através de experiências, do contacto com o mundo e das interações que a criança desenvolve competências matemáticas.

2.5. Conclusão e limitações

Finalizado o estudo, apresentam-se as considerações finais relativas ao mesmo e as suas limitações. Este estudo, situado no âmbito da matemática na primeira infância, revelou que as 12 crianças participantes manifestaram ações com evidências matemáticas em momentos de brincadeira livre. Concluindo, este estudo revela que existem situações emergentes de matemática em contexto de creche, por exemplo a aprendizagem espacial e a noção de quantidade.

Relativamente às limitações deste estudo, estas prenderam-se com inexperiência na área da investigação enquanto investigadora, o que condicionou o processo de recolha de dados, tendo sido necessário realizar uma análise bibliográfica aprofundada sobre questões relacionadas com metodologia científica, de forma a colmatar algumas das dificuldades sentidas. Outra dificuldade sentida foi, no momento de análise, a falta de informação encontrada sobre a matemática na primeira infância. Apesar de já existirem, a nível nacional, estudos sobre a matemática na primeira infância (dos 0 aos 3 anos) esta informação ainda é escassa.

Os dados apresentados evidenciam que a criança, ao interagir com materiais, brinquedos, pares e adultos no momento de brincadeira livre, revela evidências dos seus saberes matemáticos. Considerando os objetivos definidos para a realização deste estudo, é

possível afirmar que as ideias matemáticas surgem quando a criança explora os diversos espaços e objetos de forma genuína e espontânea. Desta forma, o conhecimento matemático adquirido na primeira infância, deve ser estimulado contribuindo para o progresso das competências matemáticas, ao longo do desenvolvimento da criança.

Por fim, ao aprofundar questões relacionadas com a matemática na primeira infância e a brincadeira livre, compreende-se que este é um assunto que ainda poder ser explorado em diferentes dimensões. Com a certeza de que aprofundar estas questões é fundamental para uma ação mais adequada junto de crianças na primeira infância, a realização deste estudo poderá despoletar novas investigações sobre evidências matemáticas na primeira infância e a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.¹

¹ Considera-se pertinente referir que se submeteu um artigo sobre este estudo para a IX Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação (IPCE2020). Tendo sido aceite, a sua publicação será divulgada em formato *e-book*.

Parte II – Viver e Ser no
Jardim de Infância: dois
percursos, duas situações de
aprendizagem

Capítulo 1 – Viver o Jardim de Infância em tempo de pandemia

A primeira experiência em JI, ocorrida no período de fevereiro a junho de 2020, foi realizada na mesma instituição onde fiz a minha Prática de Ensino Supervisionada em Creche. Sendo uma instituição que já conhecia, senti-me tranquila, em termos de adaptação ao espaço, uma vez que já conhecia a educadora cooperante com quem iria partilhar experiências, assim como algumas das crianças, de momentos vividos e partilhados entre todas as salas como, por exemplo, a festa de natal ou os momentos de refeição. Seguidamente irei caracterizar a sala de JI I e o seu grupo de crianças não referindo a instituição, visto já ter mencionado anteriormente as suas particularidades aquando da reflexão sobre o contexto de Creche.

1.1. A “Sala da Criatividade” e o grupo de crianças

A “Sala Criatividade” era orientada pela educadora de infância Cláudia Oliveira, que à data se encontrava em licença de maternidade. A educadora Inês Carvalho era a educadora substituta, que tinha como auxiliar de ação educativa, Maria Teresa Miguel.

A “Sala da Criatividade” localizava-se no rés de chão da Vida Plena, entre a “Sala da Amizade” e a “Sala Polivalente”. No corredor junto à porta da sala existiam 25 cabides identificados, nos quais as crianças colocavam os seus pertences e ainda um placar com a planificação semanal, e alguns trabalhos das crianças, nomeadamente os projetos que realizavam ao longo do tempo. A sala de atividades era constituída por um tapete, três mesas redondas e oito áreas de brincadeira. De acordo com Hohmann e Weikart (2003), a organização da sala por áreas permite às crianças uma aprendizagem ativa, centrada nos seus gostos, interesses e curiosidades, apelando à sua autonomia e à independência do adulto.

De acordo com o projeto pedagógico da “Sala da Criatividade” (Oliveira, 2019/2020, p.7), era necessária “uma constante interrogação sobre a função e as finalidades educativas dos materiais de modo a planear e a fundamentar as razões dessa organização”. As oito áreas (área das construções, área da matemática, área de jogos, área de plástica, área da escrita, área da biblioteca, área das ciências e área do faz de conta) estavam identificadas com o nome e o número de crianças que podiam estar em simultâneo na mesma área. Estas áreas podiam dar lugar a outros espaços tendo em consideração os

interesses e necessidades do grupo. Em cada área existia uma pasta com o nome “ficheiros” que continha folhas de atividades orientadas, realizadas pela educadora, para as crianças realizarem livremente. O tapete funcionava como ponto de acolhimento das crianças de manhã e o local onde se reuniam para diversos momentos.

Neste sentido, para dar resposta às crianças desta faixa etária, predominavam atividades livres no exterior e nas áreas da sala de atividades. Para promover a autonomia das crianças, todos os materiais tinham um local de arrumação, estando o próprio grupo de crianças responsável pela arrumação da sala. Na sala, cada criança tinha também uma gaveta na qual eram guardados os seus objetos pessoais.

A nível da sua estrutura, a “Sala da Criatividade” tinha uma forma retangular e duas portas, uma delas de acesso à “Sala Polivalente” e outra ao corredor da instituição. Tinha, ainda, três portadas que permitiam o acesso ao exterior (parque infantil e bosque) e a entrada de luz para o interior. A “Sala Polivalente” tinha um espaço amplo onde as crianças podiam brincar com os materiais disponíveis como, por exemplo, legos, bolas e carrinhos, realizar a sua sesta ou fazer expressão motora. Este espaço integrava uma casa de banho, destinada ao uso das crianças deste grupo. No espaço exterior as crianças usufruíam de uma área ampla, com um escorrega, dois baloiços, carros, triciclos, uma casinha, alguns bancos para descansarem e desfrutarem do meio envolvente e brinquedos diversos.

Relativamente à organização temporal, apesar do cariz flexível que a caracterizava também existiam momentos de rotina educativa que era previamente planeada e conhecida pelas crianças (para que saibam aquilo que irão fazer em cada momento do dia e prevejam a sucessão de acontecimentos transmitindo segurança à criança). Ao longo do dia as crianças tinham oportunidade de se organizarem em grupo, a pares ou individualmente. Era ainda oferecido ao grupo um trabalho orientado, em que a atividade era proposta pelo educador, indo ao encontro dos seus interesses. Este momento “apresenta uma riqueza própria de oportunidades de aprendizagem e será utilizada consoante as necessidades das crianças e as propostas de atividades realizadas” (Oliveira, 2019/2020, p. 9).

A educadora regia o seu trabalho de acordo com os pilares do modelo High Scope, do Movimento da Escola Moderna (MEM) e da Metodologia de Trabalho por Projeto

(MTP). De acordo com Folque (2012, p. 57) o espaço deverá ser organizado de modo a oferecer “oportunidade às crianças de experienciar diferentes atividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento”. Ao entrar na sala eram visíveis instrumentos característicos do MEM, como o “Mapa das Presenças”, o “Mapa dos Aniversários” das crianças e o “Mapa das Tarefas”. Estes mapas eram preenchidos pelas crianças, permitindo estimular a participação das crianças na sua própria aprendizagem, incentivando à autonomia e à compreensão das regras da sala. Tanto o MEM como o modelo High Scope, privilegiam a seleção adequada dos materiais e uma planificação conjunta com as crianças, possibilitando a tomada de decisões. Estas abordagens foram possíveis observar, por exemplo, através da organização da sala e das tomadas de decisão em grande grupo.

O trabalho por projeto permite a realização de projetos, trabalhos pensados e planificados relativamente a temas com o intuito de dar respostas a um determinado problema. Através destes projetos é possível uma interligação harmoniosa entre a vida das crianças e o JI, uma vez que “as experiências escolares das crianças são experiências da vida real e do dia-a-dia; não são um afastamento da vida” (Kartz & Chard, 1997, p. 12). Esta abordagem foi possível observar, por exemplo, através do despoletar de um projeto sobre os foguetões, nas primeiras semanas de observação.

O **projeto pedagógico da “Sala da Criatividade”** correspondente ao ano letivo 2019/2020, desenvolvido pela Educadora Cláudia Oliveira, privilegiava os princípios educativos e os objetivos contidos no Projeto Educativo da instituição. O projeto pedagógico tinha como objetivo a promoção de novas aprendizagens através da participação ativa da criança, de forma cooperativa. No projeto pedagógico defendia-se o desenvolvimento global da criança através da sua criação e expressão espontânea. Neste caso, a educadora atuava como orientadora e possibilitadora de múltiplas experiências, disponibilizando à criança diversos materiais e instrumentos. Para que tal fosse possível, o projeto não tinha um tema definido dando resposta aos interesses que iam surgindo por parte do grupo.

O **grupo de crianças da “Sala da Criatividade”** era constituído por 25 crianças, sendo que 14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Do total deste grupo, 15 crianças já frequentavam esta sala de atividades e 10 frequentavam esta instituição, mas noutra sala de atividades, na valência de creche. Do

grupo, 24 crianças eram de nacionalidade portuguesa e uma criança de nacionalidade russa. Em fevereiro de 2020 existiam 8 crianças com 3 anos, 9 crianças com 4 anos, 7 crianças com 5 anos e 1 criança com 6 anos. É possível afirmar que as características mais predominantes do grupo eram a autonomia e curiosidade, possibilitadas pela organização da rotina que visava aspetos como a tomada de decisões conjuntas e a promoção do diálogo.

Em termos de desenvolvimento, visto o grupo ser heterogéneo no que concerne às idades cronológicas, a nível de desenvolvimento a diferença também era notória. Este foi um dos fatores que tivemos de ter muita atenção na realização de propostas para todas as crianças. Na opinião de Silva et al. (2016, p.24) “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre as crianças.” Apesar das diferentes faixas etárias, as crianças em idade pré-escolar encontram-se no período “pré-operatório” definido pela Teoria de Piaget (Altet, 1997). Este período é caracterizado como o momento em que a criança sente maior vontade em se movimentar e onde ganha melhor coordenação, enriquece o seu vocabulário, passa a classificar objetos e a ter um pensamento intuitivo. Este período é caracterizado pelo egocentrismo, pela emergência da linguagem, do faz de conta e do jogo simbólico.

Ainda que a PP tenha iniciado conforme previsto, devido à pandemia teve que se ativar o plano de contingência o que originou uma PP em 3 fases – as três primeiras semanas na instituição (de 18 de fevereiro até 11 de março de 2020), três semanas de ensino à distância com a realização de planificações fictícias (16 de março a 1 de abril de 2020) e as restantes semanas oito semanas de ensino à distância com a planificação de propostas para o grupo de crianças em colaboração com a educadora cooperante Inês Carvalho (20 de abril a 9 de junho).

Devido a esta alteração, senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos informáticos para adequar a minha intervenção durante as oito semanas de ensino à distância.

1.2. Ser educadora de infância em tempo de pandemia

Da mesma forma que refleti sobre o meu percurso durante a PP em creche, ao reler todas as reflexões e documentos redigidos no decorrer do semestre, fiz o mesmo para a PP em JI I. Deste modo, saliento os focos de atenção que decorreram deste semestre – o papel das pedagogias participativas na vida da criança, a importância do brincar e do contacto com a natureza e os desafios da EI durante a pandemia.

Ao contrário do semestre anterior, iniciei a PP em JI sem expectativas. Após um período de reflexão sentia-me preparada para enfrentar os novos desafios que estavam à minha espera e, principalmente, para aprender. Contudo, nunca imaginei que esses desafios fossem aqueles que acabaram por surgir...

Ser educadora em tempo de pandemia é, e continua a ser, um processo complexo. Ao invés de termos cenários em que a proximidade, a relação, o afeto, o abraço eram a realidade, passamos a ter os olhos vidrados a um ecrã. Se foi difícil? Muito. Mas o nosso foco continuo a ser o bem-estar das crianças e também das famílias. Por isso, com um grande trabalho em equipa entre a educadora cooperante, eu e a minha colega de estágio Beatriz Vicente, continuámos a planificar propostas e oportunidades pedagógicas, pensadas tanto para as crianças como para as famílias, como é possível observar na última planificação quinzenal que realizámos (Anexo VI). Nesta planificação é visível que tentámos ir ao encontro das necessidades das crianças através da análise dos feedbacks que tivemos acesso (ver anexo VII). Nesta fase, as nossas sugestões eram desafios para as crianças e também para as famílias e equipa educativa. Para estes desafios normalmente realizámos vídeos ou animações para que as crianças tivessem contacto com a nossa voz ou imagem, para que nos pudessem ver ou ouvir. Foi a estratégia que encontramos para tentar manter uma relação de proximidade com o grupo. Todas as sugestões de experiências que partilhámos eram, necessariamente, opcionais e flexíveis. De seguida, partilho um exemplo de um desafio que propusemos:

Para a 6.º semana alterámos a estratégia utilizada e propusemos desafios com os quais as crianças se identifiquem. Nesse sentido, o 10º desafio intitula-se “Estou diferente?”. Para este desafio sugerimos que as crianças identifiquem diferenças que observem nos seus corpos desde que estamos em quarentena (meio do mês de março), até agora (última semana do mês de maio). Para tal sugerimos que procurem fotografias desse mês e as comparem com fotografias atuais (Será que o meu corpo cresceu?; Será que o meu cabelo cresceu?; Será que estou mais alto?;

etc). Como foi realizado a semana passada, no vídeo dinamizado dissemos bom dia a cada uma das crianças. (Anexo XIII - Planificação quinzenal de 18 a 27 de maio).

Assim, concordo com Vasconcelos (2020, p. 32), quando refere que “os jardins de infância são «arenas culturais» (Noruega, Ministério da Educação, 2006) e, portanto, devem espelhar os problemas que as crianças e famílias enfrentam no dia de hoje”. É esta capacidade de adaptação ao contexto de cada criança que é fundamental. Não podemos fechar os olhos à situação que se está a viver no nosso país e em todo o mundo. O que realmente importa é estarmos conscientes da necessidade de afeto que as crianças partilham e demonstram, é sermos companheiros delas na sua caminhada de desenvolvimento e aprendizagem. O mais importante é, sem dúvida, tentar ser uma profissional de educação que sabe acolher, que sabe abraçar e que sabe transmitir o conforto necessário a cada criança que se cruza comigo.

Como referi anteriormente a importância do brincar - a melhor expressão das crianças, tentámos promover momentos de brincadeira em **família** e tentar sensibilizar para as potencialidades que existem quando nos permitimos dar asas à imaginação e sermos criativos. Portanto, o fundamental é permitir que as crianças sejam crianças, seres em aprendizagem constante. Ser educador/educadora em tempo de pandemia foi também permitir criar oportunidades e aprender a respeitar as crianças, as famílias e a infância. Tal como referi na última reflexão individual:

Na minha perspetiva outro dos aspetos positivos foi a oportunidade de valorizar a família. Tal como está descrito no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, no qual é definido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, o educador deve envolver “as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver” (ponto 4, alínea d, capítulo II, anexo n.º 1). Contudo, apesar de conhecer a importância da família no processo educativo da criança, durante as práticas pedagógicas sinto que essa valorização nem sempre foi realizada. Após este semestre compreendi realmente a importância da criação de relações de confiança com a família, pois ambos temos um objetivo em comum: o bem-estar das crianças. (Anexo XII - última Reflexão Semanal Individual– Semana de 1 a 3 de junho de 2020)

Face a esta experiência, considero que é fundamental “conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades” (Silva et al., 2016, p. 28). Na minha ótica considero fundamental o tempo de readaptação e comunicação com as famílias, devendo existir espaço e tempo

para a compreensão, o respeito e empatia pela individualidade de cada uma. Aprendi que a relação entre o JI e a família é essencial e pretendo na minha prática educativa levar a família como minha parceira.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), o sistema educativo “compreende a [EPE], a educação escolar e a educação extra-escolar (...) a [EPE], no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.” Neste caso, um dos grandes desafios que senti foi a comunicação com as famílias, uma vez que esta comunicação não era direta, mas através da educadora cooperante. Foi muito difícil criar uma ligação com as famílias e compreender as suas necessidades, visto que não existiam momentos que pudéssemos construir essa relação. Contudo, para amenizar essa distância e comunicar com a família encontramos a estratégia que referi anteriormente através dos desafios colocados semanalmente, que incluíam a participação e o consequente envolvimento da família.

Foi, sem sombra de dúvida, uma situação atípica todos nós, em que **reinvenção** e adaptação foram das palavras que mais ouvi. Uma reinvenção não só profissional, mas também ao nível pessoal. À medida que o tempo avançava, parecia que a situação não tinha fim (e atualmente ainda não é possível ver esse fim). Esta incerteza diária de como irá ser o futuro levou-me a refletir sobre o momento presente e sobre a importância de parar e escutar. Como afirma Perestelo (2015, p. 73)

Vamos aprender a ver e a escutar! (...) Paremos e escutemos silenciosamente. Escutar é uma Arte. É Educação transpessoal, e as crianças pedem-nos que as escutemos. Vamos parar e olhar para elas como seres únicos. Cada uma possui o seu segredo, a sua matriz, a sua emoção e o seu movimento próprio.

Por esse motivo, uma das dificuldades que senti (e que não consegui ultrapassar) foi a escuta ativa da criança e dos seus interesses. Senti falta do contacto e da relação com cada um para compreender o que realmente necessitavam. Faltou também assistir ao processo em vez de apenas o resultado final. Ao ter-me sido retirado estas oportunidades refleti realmente sobre a importância que o processo e a relação têm na minha ação educativa.

Foi também um percurso de compreensão da diferença entre a justificação didática e a justificação científica das propostas, uma vez que quinzenalmente nas reflexões individuais foi-nos proposto a apresentação da justificação teórica e didática de uma

proposta realizada (como é possível observar no anexo XII). Fui percebendo que a justificativa didática prende-se com os saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e os valores, numa triangulação interativa (Oliveira- Formosinho, 2007). Por outras palavras, a didática situa-se na interação entre o educador e a criança. A justificativa científica relaciona-se com as aprendizagens que podem ser desenvolvidas, nas diferentes áreas do saber, através da proposta educativa.

1.2. 1. O papel das pedagogias participativas na vida da criança

Apesar das abordagens acima destacadas, o MEM era o modelo pedagógico de excelência que a educadora da “Sala da Criatividade” utilizava:

Ao observar a “Sala da Criatividade” com atenção é possível compreender, através da existência de alguns instrumentos de pilotagem, nomeadamente o mapa das presenças, o mapa das tarefas, a divisão do espaço em seis áreas, entre outros, a presença do Movimento da Escola Moderna. Importa referir que as três finalidades educativas que dão sentido à ação educativa no Movimento da Escola Moderna são: “a iniciação às práticas democráticas: a reinstauração dos valores e das significações sociais, a reconstrução cooperada da cultura. (Niza, 2013, p.144). (Anexo VIII - 1ª Reflexão Semanal Individual– Semana de 9 a 11 de março de 2020)

Para complementar a sua prática, a educadora cooperante seguia a abordagem da Metodologia de Trabalho por Projeto. É importante referir que tanto MEM como a MTP são consideradas pedagogias participativas, que têm como objetivo “desenvolver pessoas responsáveis e cidadãos cívicos, capazes de ser autônomos e tomar iniciativa, envolvendo os estudantes na sua própria aprendizagem e usando a escola como plataforma para transformação cultural e reforma social.” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2019, p. 16). Para que tal aconteça, os autores defendem um currículo diferenciado que tome em consideração as características das crianças, “encarando a equidade como respeito por estas diferenças dentro de um estatuto de igualdade.” (*Ibidem*, p. 17).

Apesar de já conhecer estas abordagens, senti a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos realizando várias pesquisas que fui apresentando nas reflexões semanais. Em todas as pesquisas realizadas havia uma concepção comum nas pedagogias participativas: a imagem de criança que o educador defende e acredita. Essa questão

começou a ecoar na minha cabeça “Qual é a minha **imagem de criança?**”. Tanto o MEM como a MTP são pedagogias participativas que têm em comum a imagem de criança competente, criativa, investigadora, entre outras características que servem para caracterizar esta criança como um cidadão ativo na sociedade. Por este motivo, é fundamental que cada educador defina qual a sua imagem de criança. Importa salientar que a imagem de criança refere-se a

(...) uma convenção cultural (portanto social e política) que possibilita reconhecer (ou não) certas qualidades e potenciais nas crianças e construir expectativas e contextos que dão valor a essas qualidades e potenciais, ou pelo contrário, as negam. (Rinaldi, 2013, p. 122)

Acredito numa criança capaz, competente, ativa, crítica e produtora de cultura. Nesse sentido,

No jardim de infância a participação da criança constitui um exercício e uma aprendizagem da cidadania, na medida em que lhe é dada a possibilidade de pertencer a um grupo e de se poder perceber como membro da sociedade (...) a participação democrática na vida do grupo ao qual a criança pertence, é muito importante para a construção da autonomia coletiva (...). (Craveiro & Ferreira, 2007, p. 16),

Esta participação democrática destacava-se no grupo, assim como a autonomia de cada uma das crianças, tal como referi na primeira reflexão individual no período de observação:

Quando interagi pela primeira vez com o grupo, o aspeto que mais me despertou a atenção foi a autonomia das crianças. A autonomia é desta forma um ponto essencial a estimular e incentivar neste grupo de crianças, em contexto de jardim de Infância. Hohmann e Weikart (1997, p. 66) referem que “a autonomia é a capacidade da criança levar a cabo ações de independência e exploração (...). (Anexo VIII - 1ª Reflexão Semanal Individual– Semana de 9 a 11 de março de 2020)

Para a vida numa sociedade democrática é necessário que os seus cidadãos tenham uma voz ativa, se questionem e reflitam sobre diferentes propostas através de diversos pontos de vista. É através da discussão de ideias que se promove a participação crítica da criança na sociedade. Portanto, tal como afirmam Craveiro e Ferreira (2007, p. 20) “O jardim de infância deve promover uma educação que assenta numa cultura de vida, que está ao serviço do que humaniza e do que cria laços sociais.”

Na minha conceção, a agência da criança deve estar presente em todas as propostas

educativas, ou seja, a imagem da criança como construtora de conhecimento, com competência para ter voz ativa no seu processo de ensino-aprendizagem. Tal como referem Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019, p. 16), “nas pedagogias participativas, a imagem da criança é a de um ser ativo e competente; a motivação para a aprendizagem é sustentada pelo interesse intrínseco na tarefa e pela motivação intrínseca da criança”. A atividade da criança é compreendida como uma colaboração essencial com o processo de aprendizagem; o papel do docente consiste em organizar o ambiente educativo e observar a criança, de forma a compreendê-la e responder-lhe.

Para que a minha imagem de criança fosse ao encontro daquela defendida pelas pedagogias participativas foi fundamental a formação da ESECS. Durante este semestre, como nos restantes, essa formação contínua teve influência na minha prática na PES. Assim, no ciclo Internacional de Conferências@Distância: Infância & Educação, organizado no âmbito da PP «, tive a oportunidade de assistir a conferência sobre Metodologia de trabalho de Projeto (MTP). Foi nesta partilha com o educador Bruno Leite que compreendi melhor como posso utilizar esta ferramenta na prática. Esta forma de trabalhar com as crianças é desafiante para o educador, uma vez que exige uma escuta constante dos interesses das crianças, tal como referimos na reflexão de grupo sobre a conferência:

Nas palavras de Bruno Leite, este é um método de trabalho que surge para dar resposta aos interesses das próprias crianças e não centrado nos interesses dos educadores. No ponto de vista de Vasconcelos et.al., (2012, p. 8) nesta metodologia “é necessário um “olhar interdisciplinar” face ao real, uma vez que os novos saberes são “transdisciplinares”, e do facto da prática educativa promover um real desenvolvimento intelectual se apresentar complexidade não apenas para a criança, mas também para o adulto. (Anexo IX - Reflexão de grupo sobre a conferência).

Acrescento que a esta metodologia também está subjacente a importância da relação entre a criança e o adulto como o centro da aprendizagem. Eu enquanto educadora também faço parte integrante do grupo, assim como a auxiliar de ação educativa. Este pensamento foi cimentado após conhecer melhor e pesquisar mais sobre a abordagem Reggio Emilia, também conhecida como a pedagogia das relações (Edwards, Gandini & Forman, 2016). Tal como as pedagogias acima referidas, também já tinha alguns conhecimentos sobre esta abordagem, mas ainda não me tinha permitido ter tempo para a explorar e encantar.

Tal como na MTP, também houve uma conferência sobre Regio Emília - a pedagogia da relação, com a educadora, pedagoga e atelierista Ana Lopes Mesquita do projeto Kalambaka. Muitos foram os aspetos que me encantaram nesta abordagem, tal como referi na análise do vídeo 2 (desafio proposto na UC de visualização e a análise de vídeos propostos pelas mestrandas):

Achei curioso o facto de as salas ao final do dia não serem arrumadas nem organizadas com objetivo de que as crianças possam no dia seguinte continuar as suas pesquisas, ter uma continuidade e que possa comunicar aos pais. A presença das famílias na escola acontece naturalmente, uma vez que esta proposta pedagógica nasceu e continua a desenvolver-se a partir de um desejo e vontade comunitária. Do meu ponto de vista, o acolhimento das diferenças que foi destacado no vídeo é uma característica muito importante nesta experiência educativa, partindo do pressuposto de que todo o ser humano é diferente e faz com que o ser humano tenha um valor em si e um contexto educativo que possibilita acolher todos. Considero que a possibilidade que é dada à criança para discutir, conversar, fazer perguntas, irá torna-las cidadãos capazes de discutir diferentes pontos de vista. Neste sentido este jardim de infância promove também a construção de relações significativas e importantes de empatia com as coisas e uns com os outros. (Anexo X – Análise do vídeo 2: As Escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia, Itália)

Associo estes saberes relativos às pedagogias participativas aos **fundamentos e princípios da pedagogia para a infância** destacados nas OCEPE (Silva et al., 2016) - Desenvolvimento e Aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; Exigência de resposta a todas as crianças e, por fim, Construção articulada do saber. Este último princípio está intimamente relacionado com a integração curricular, isto é, a “organização de um currículo à volta de questões significativas” reconhecidas de forma colaborativa entre o grupo e o educador (Beane, 2002, p. 30).

Hoje, considero que nos cabe a nós enquanto profissionais, adequar, diversificar, articular e flexibilizar o currículo de acordo com o contexto educativo, de modo a que aprendizagem seja significativa. Vários são os autores como Alonso (2002), Beane (2002), Silva et al. (2016), entre outros, que salientam a importância da integração curricular, da natureza global e complexa da realidade e do conhecimento, justificando a necessidade de abordagens articuladas e multidimensionais dos saberes. De acordo com Alonso (2002), desta forma as crianças expandem o conhecimento de si próprios e do mundo que as rodeia.

1.2.2. A importância de brincar na natureza

Todos sabemos que **brincar** é considerado o trabalho das crianças, um dos seus direitos, mas mesmo assim, por vezes, este tempo de brincar ainda lhes é retirado. Coelho (2017, p.98) afirma que a “valorização do brincar na infância é, sem dúvida, uma das características definidoras da profissionalidade dos/as educadores/as de infância”. De acordo com Silva et al. (2016, p.10), o brincar “é a atividade natural de iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender”. Tal como referi na primeira reflexão, para mim:

(...) é indiscutível a existência de um vínculo de qualidade entre o brincar e o aprender. O brincar é social, e pode promover o relacionamento a criança e o adulto, caso o adulto se envolva na brincadeira da criança. O brincar também trás benefícios intelectuais, podendo favorecer as habilidades de linguagem, o desenvolvimento cognitivo, a formação de conceitos e a criatividade,

“isso porque as crianças ficam livres para experimentar novas ideias no brincar e podem se expressar à sua própria maneira, especialmente no jogo simbólico e no brincar de faz-de-conta, em que podem inventar papéis e criar uma história, guiadas livremente pela própria imaginação.” (Smith, 1994, p. 27).

O papel do educador é ajudar e orientar as crianças a desenvolver o seu brincar, ao estimular e encorajar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas (Anexo VIII - 1ª Reflexão Semanal Individual– Semana de 9 a 11 de março de 2020).

Abordar a importância de brincar, mas principalmente, a importância de brincar ao ar livre e em contacto com a natureza parece ser um tópico atual, considerando o confinamento que todos vivemos. Como Neto (2020) afirma é importante decretar o estado de emergência do brincar ao ar livre. O espaço exterior proporciona experiências que não são possíveis dentro de quatro paredes, pois possibilita um universo muito vasto para as crianças explorarem o mundo com todos os sentidos.

Acredito que esta relação entre a natureza e a infância contribui para o desenvolvimento harmonioso e holístico da criança. Brincar na natureza também é um direito das crianças, e através desse contacto a criança vive experiências em parceria com o outro e descobre e experimenta o novo. Como referi na segunda reflexão individual:

Nesta lógica de pensamento, é fundamental que as crianças aprendam a respeitar a natureza, compreendendo que todos dependemos dos seus recursos, e por isso devemos usá-los de forma inteligente. O contacto com a natureza oferece oportunidades exploratórias e permite que a criança explore sozinha os recursos que

esta nos presenteia. A criança desta forma pode desenvolver e enriquecer a sua autonomia e sentido crítico. Estas explorações não só ajudam no desenvolvimento físico como no desenvolvimento emocional da criança. (Anexo XI - 2ª Reflexão Semanal Individual– Semana de 23 a 25 de março de 2020)

Na minha perspetiva considero que as instituições de EI devem promover currículos facilitadores desta **relação criança-natureza**, no sentido de promoverem a preservação da biodiversidade e da sustentabilidade, indo ao encontro da imagem de criança “de um ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 38). Ser educador é também ser *brincador*. Aliás, “Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas atividades, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (Silva et al., 2016, p. 11). Brincar é uma das atividades que a criança mais gosta e uma das mais importantes para o seu desenvolvimento integral. Tal como é mencionado no Referencial da Educação para os media (Pereira et al., 2014), deve-se proporcionar às crianças momentos de brincadeira em detrimento do tempo gasto nas tecnologias.

É fundamental que as crianças aprendam a respeitar a natureza, compreendendo que todos dependemos dos seus recursos e, por isso, devemos usá-los de forma inteligente. O contacto com a natureza oferece oportunidades exploratórias e permite que a criança explore sozinha os recursos que esta nos presenteia (promovendo o desenvolvimento e enriquecendo a autonomia e o sentido crítico das crianças).

1.3. A educadora que quero ser

Durante todo o tempo de pandemia senti que finalmente tive o tempo que necessitava para parar e refletir, principalmente sobre o meu processo de construção pessoal e no meu caminho de conhecimento enquanto profissional da educação em busca de mais conhecimento.

Tempo, essa palavra tão importante... Tempo. Corremos atrás do tempo ou o tempo corre atrás de nós? Vivemos numa era apressada em que o stress é o maior problema que nos atinge e infelizmente parece não haver medidas a tomar contra este vírus. Este vírus tira-nos a capacidade para refletir. Parar. Avançar cada um ao seu ritmo e eu precisei desse tempo, precisei de simplesmente parar. Parar e ouvir-me. Parar e conhecer-me. Sentir a pausa como um alimento para a alma. Se nem a natureza dá frutos o ano inteiro, nós também temos esse direito E depois tudo mudou... o meu olhar, a minha perspetiva, a

minha atitude perante a vida. É tempo de educar com lentidão, sem pressas, valorizar o momento presente com tudo o que ele tem para nos oferecer.

Neste tempo cruzei-me com pessoas que me iluminaram e que me fizeram acreditar que ainda existe esperança. Que podemos realmente mudar o mundo através da educação. Como o pedagogo Paulo Freire um dia disse “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. As pessoas transformam o mundo”. Acredito que neste momento de transformação do mundo, a educação é uma das armas mais poderosas para combater esta guerra.

Afinal quem sou eu Mariana enquanto profissional da educação? Que imagem tenho de criança? Quais as minhas conceções enquanto educadora? Será que as minhas conceções estão alinhadas com a minha prática? As minhas conceções e a minha prática nem sempre estiveram alinhadas com a minha prática a 100% e agora consigo compreender isso. Por vezes faltou-me a escuta ativa da criança. Mas para evoluirmos e crescermos é preciso errar, um erro que advém da tentativa e um erro que é refletido e questionado.

Após esta paragem, senti a sede de conhecimento e comecei a ler, a reler documentos, artigos e livros que já conhecia e já tinha lido, mas que agora olhava com uns olhos diferentes, com um olhar de educador investigador e pesquisador. Acredito que a minha profissão é uma missão e por isso tenho e devo ser tudo o que sou em tudo o que faço. Tal como afirmou o pedagogo Loris Malaguzzi (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p. 78) “Na verdade, educação sem pesquisa ou inovação, é educação sem interesse”. E eu não acredito em educação sem interesse.

Mas afinal: O que é ser educador de Infância? Para mim, neste momento ser educador de infância é estar num processo em construção e aberto, num processo de questionamento, num processo transversal à vida pessoal. Porque ser educador de infância não é só em horário laboral, ser educador de infância é uma vocação e por isso, somos educadores 24 horas por dia. Porque ser educador de infância é ser tanto! Ser educador de infância é estar numa constante inquietação sobre as nossas ações, é ter a capacidade de refletir sobre as estratégias que utilizamos diariamente e a cada momento, com cada criança. Ser educador de infância é um compromisso com a infância, é contribuir para a construção de sonhos, de vidas. Ser educador de infância é ter sensibilidade para contemplar a beleza do mundo,

(...) e se nós tivermos a sensibilidade para captar a beleza em tudo o que nos rodeia, intuiremos isso (...) Sem essa sensibilidade, tudo se torna banal, ao acontecimento maravilhoso chamamos casualidade, avançamos pelo mundo sem esse segredo que é a gratidão (...). Para educar na curiosidade nós mesmos devemos ser pessoas minimamente agradecidas, curiosas e sensíveis à Beleza. (L'Ecuyer, 2016, p. 133).

Refleti também sobre a importância da minha profissão nesta sociedade. Nós, educadores de infância, somos mediadores sociais que ajudamos a construir a sociedade, porque somos construtores de pessoas. Ser educador de infância é permitir que as crianças cresçam como cidadãos e possibilitar o desenvolvimento de competências importantes para as suas vidas. O educador de infância “torna-se o mediador, pedagogo dos processos de aprendizagem, organizador da gestão das aprendizagens e não apenas um distribuidor de conteúdos” (Altlet, 1997, p.30). As minhas atitudes, as minhas ações, aquilo que proporciono a cada criança vai ajudá-la a construir o seu próprio eu. Ser educador é lidar com uma responsabilidade enorme. São tomadas de decisões constantes que também exigem uma enorme capacidade de adaptação e de autoavaliação.

Na opinião de Malavasi e Zoccatelli (2013, p.14), “aprender a colocar-se questões é um processo difícil e complexo para todos nós, mais habituados a simplificar que a problematizar as situações; exige um treino contínuo e uma constante revisão de conhecimentos”. Através deste questionamento, a criança vai construindo o seu conhecimento, principalmente pela resposta a questões abertas (que permitem uma reflexão) ao invés de questões fechadas (com respostas de sim ou não). Na ótica de Vasconcelos et al. (2012, p. 12),

Quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências (...) As crianças são capazes de autonomamente construir o significado das suas experiências – o papel do adulto sendo o de activar as competências das crianças para construírem significados.

O educador deve proporcionar um clima permanente de livre expressão, com a ideia de que todos construímos o nosso conhecimento, criamos coisas novas e alcançamos novas perspectivas sobre o mundo. É desta forma que Gardner (2011) sugere a inter-relação entre a criança, o artista, o inventor, o cientista, o explorador.

Em suma, apesar de todo o caminho que já percorri, das aprendizagens que realizei, dos desafios que ultrapassei, ainda continuo em transformação do meu “eu” profissional. Ao

longo do meu percurso profissional pretendo continuar a aprender diariamente para me tornar na melhor profissional que consiga ser para as crianças, famílias e comunidade na qual estiver inserida.

Capítulo 2 – Viver o Jardim de infância na rede pública

No presente capítulo é apresentada a dimensão reflexiva referente ao contexto de JI II, realizada entre setembro de 2020 e janeiro de 2021. Esta PP corresponde à segunda experiência realizada em contexto de JI, agora, na rede pública. Desta forma, apresento a caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças e relato experiências vividas, nomeadamente a avaliação por portefólio e a metodologia de trabalho por projeto.

2.1. Contexto Educativo: Jardim de Infância

A PP em contexto de JI II foi realizada numa instituição de EPE pertencente à rede pública do Ministério da Educação. Localizado na freguesia dos Marrazes e Barosa, pertencente ao concelho e distrito de Leiria, o JI Quinta do Amparo está inserido na zona urbana da cidade de Leiria. O Agrupamento de Escolas de Marrazes engloba estabelecimentos educativos situados na União de Freguesias de Marrazes e Barosa e nas freguesias de Amor e Regueira de Pontes estando aberto à comunidade desde o ano letivo de 1999/2000. Atualmente, o Agrupamento é composto por 9 Jardins de Infância, uma Escola Básica com EPE e 1.º Ciclo do Ensino Básico, 12 Escolas Básicas com 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma Escola Básica com 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (sede do agrupamento).

O JI Quinta do Amparo, abriu portas à comunidade no ano letivo de 1975/76, fazendo parte da rede pública do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Antigamente, nesta instituição existiam dois jardins de infância que estavam em instalações provisórias – o JI dos Outeiros da Gândara e Marrazes da Gândara. Mais tarde, ambos os jardins de infância se juntaram criando apenas um, localizado provisoriamente no antigo palácio da cidade de Leiria (Quinta do Amparo), situado na Rua Nossa Senhora do Amparo em Leiria. Esta instituição é constituída apenas pela valência de Educação Pré-escolar.

A instituição era composta por quatro salas de atividades (sala do grupo 1, sala do grupo 2, sala do grupo 3 e sala do grupo 4) e duas salas de ATL. Possuía uma casa de banho para o sexo masculino (1 chuveiro, 3 sanitas, 3 urinóis e 2 lavatórios), uma casa de banho

para o sexo feminino (4 sanitas, 2 lavatórios, 1 bancada que serve de fraldário) e uma para os adultos (com um móvel de arrumação). No edifício existia um hall de entrada, com os cabides das crianças das quatro salas.

A instituição desenvolvia parcerias com a Câmara Municipal de Leiria, com o Agrupamento de Escolas dos Marrazes, com a Junta de Freguesia, com a Escola Monsenhor José Galamba de Oliveira e com a Associação de Solidariedade social de Marrazes (AMLEI), com a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria (ESECS), entre outras.

O refeitório onde as crianças da instituição almoçavam localizava-se num edifício à parte, partilhado com os alunos da Escola Monsenhor José Galamba. O almoço, fornecido pela AMLEI, era servido pelas assistentes operacionais desta associação. No exterior, existia um jardim do antigo palácio (labirinto), hortas, um campo de futebol, um parque e um espaço na frente do edifício onde as crianças andavam de trotinete e triciclo, jogavam futebol, entre outras atividades.

A equipa educativa da instituição era constituída por 4 educadoras de infância, 4 auxiliares de ação educativa (trocam de sala de 15 em 15 dias), 4 animadoras de AAAF da empresa AMLEI (que ficavam com as crianças a partir das 15h30, no ATL). De acordo com o Projeto Curricular de Grupo (2021), a instituição tinha 80 crianças. Segundo o mesmo documento, o JI tinha um projeto que era comum às 4 salas apesar de cada uma ter a liberdade de o explorar de forma diferente.

O projeto designava-se por “Ambiente com Arte” e era desenvolvido tendo por base o Projeto Educativo do Agrupamento, as OCEPE e tendo o espaço exterior como recurso, envolvendo toda a comunidade educativa. Este projeto tinha como objetivos o desenvolvimento do sentido crítico, estético e criativo, a promoção da participação e responsabilidade, através da aquisição de comportamentos de preocupação com a conservação e proteção da natureza, assim como o respeito pelo meio ambiente. Nesse sentido pretendia-se levar a criança a entender e a respeitar a diversidade e o desenvolvimento das múltiplas formas de comunicação e linguagens (PCG, 2021). O tempo letivo no JI funcionava das 9h00 às 15h30, sendo a interrupção para o almoço das 12h00 às 13h30.

2.2. A “Sala 4” e o grupo de crianças

A sala de atividades onde realizei a PP localizava-se no rés do chão da instituição. junto à porta de entrada. Esta sala tinha cinco janelas com vista para o exterior e uma porta que dava acesso ao hall de entrada. Nesta sala, era possível observar diferentes vistas, como o parque exterior, o pomar e o jardim “Labirinto”.

A sala dividia-se em duas grandes zonas. Na primeira zona, ao entrar na sala existiam 2 móveis e prateleiras na parede que serviam para guardar materiais necessários para os trabalhos e para o dia-a-dia das crianças, como por exemplo tintas. Nesse espaço existiam 5 mesas para as crianças realizarem trabalhos manuais, explorações em grande grupo ou comerem o lanche. Nessa parte da sala existia 1 lavatório (para as crianças e adultos lavarem as mãos) e 1 móvel de madeira para colocar os trabalhos das crianças e a respetiva caixa com lápis e canetas. Estes materiais situavam-se à altura das crianças.

Na segunda zona da sala, existia 1 mesa redonda na qual as crianças podiam realizar jogos de mesa como por exemplo, puzzle, jogos de tabuleiro, legos, entre outros. Junto a esta mesa existia 1 armário com jogos de tabuleiro e jogos de encaixe divididos por 18 caixas. Na sala existia também a casinha com a cozinha e o quarto com bonecos. Para além destes, tinha também a garagem, com carros, aviões, tratores, etc. Existia também, o tapete com *puffs* para as crianças se sentarem, por exemplo, quando havia reuniões de grupo ou enquanto ouviam uma história.

Nas paredes da sala podiam observar-se vários placares, onde as crianças marcavam as presenças. Ao longo de toda a sala, existiam pendurados nas paredes, placares com os trabalhos que eram realizados ao longo dos dias. Esta documentação de parede faz parte das vivencias em JI e era intencionalmente pensada e refletida (Cardona, 2007). Além do que foi referido anteriormente, também existiam quadros mensais, onde estavam marcados os aniversários de cada criança.

No ano letivo 2020/2021, o **grupo de crianças** da “Sala 4”, da instituição JI da Quinta do Amparo, era composto por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e 6 anos (outubro de 2020), sendo 10 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Do total do grupo, 14 crianças já frequentavam esta sala de atividades e 11 entraram pela primeira vez. Do grupo, 19 crianças eram de nacionalidade portuguesa e 6 de nacionalidade brasileira. À data de 14 de outubro de 2020 existiam 2 crianças com 2 anos, 8 crianças com 3 anos, 7 crianças com 4 anos, 6 crianças com 5 anos e 2 crianças com 6 anos. Assim, tal como o

grupo de crianças com o qual desenvolvi a minha PP em Jardim de infância I, também este grupo era heterogéneo em termos de idade cronológica. No grupo existia uma criança com 6 anos de idade que tinha o acompanhamento de um professor de Educação Especial.

No geral, o grupo era bastante ativo, dinâmico, com boa disposição e sempre pronto a explorar o desconhecido. Era um grupo que se mostrava curioso e interessado em participar nas atividades e distinguia-se pela sua autonomia. O seu lugar preferido era o exterior e por isso, quase todos os dias era privilegiado o contacto com a natureza. Gostavam de ouvir histórias, de conversar, de partilhar vivências e experiências uns com os outros. Por vezes os momentos de transição eram uma dificuldade para o grupo que ficava muito agitado. Contudo, no decorrer da PP esta dificuldade foi sendo ultrapassada. Para além disto, é importante salientar a relação de afeto que existia entre os adultos e as crianças desta sala.

Relativamente à **gestão do tempo** deste grupo, é importante salientar que era flexível e que sofria alterações sempre que necessário, uma vez que “Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (Silva, et al, 2016, p. 27). Deste modo, os horários e rotinas devem conter uma repetição constante, permitindo que a criança explore e ganhe confiança nas competências do seu processo de desenvolvimento, embora deem a oportunidade à criança de realizar as explorações consoante o seu próprio ritmo (*ibidem*).

Assim, das 9h às 9h30 era realizado o momento de acolhimento e as crianças brincavam livremente. Brincar é uma atividade natural e inata da criança, que tem incomensurável importância para o seu desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que lhe permite explorar o mundo físico e natural que a rodeia e experimentar papéis sociais que lhe permitem integrar-se na dimensão social do mundo em que vivemos. (Silva & Sarmiento, 2017).

Às 9h30 iniciava-se o dia em grande grupo com a canção do bom dia, a marcação de presenças e do tempo, a planificação do dia, a continuidade de trabalhos do dia anterior ou algumas propostas educativas emergentes. Depois disto, das 10:00h às 11:30h, dava-se o momento da higiene, lanche e recreio. Das 12:00h às 13:30h decorria a hora do almoço. Das 13:30h às 14:00h as crianças brincavam livremente no exterior ou na sala de atividades. Das 14h00 às 15h30 as crianças organizavam-se mediante os seus interesses, os projetos desenvolvidos na sala ou as atividades que decorriam durante o dia.

2.3. Um novo desafio: Avaliação por Portefólio

A avaliação por portefólio está enquadrada na avaliação autêntica ou avaliação alternativa defendida nas OCEPE como uma “avaliação contextualizada (baseada em registos de observação e recolha de documentos situados no contexto), significativa e realizada ao longo do tempo, em situações reais” (Silva et al, 2016, p. 16). Esta avaliação é “*para a educação e não da aprendizagem*” (*ibidem*, p. 16). Ao avaliar de forma alternativa e autêntica, contraria-se a utilização de instrumentos formais e padronizados. Nesta linha de pensamento, a avaliação pode ser definida como um procedimento

contínuo de registo dos progressos realizados pela criança, ao longo do tempo, utiliza procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 – Avaliação na Educação Pré-Escolar).

Esta avaliação é uma abordagem que procura captar e evidenciar a individualidade e autenticidade da criança. Neste sentido, um dos instrumentos que reflete a avaliação na EPE é o portefólio.

O portefólio é muito mais do que um instrumento de avaliação, “o portefólio, enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens, tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-lhes participar na avaliação do seu próprio desempenho” (Silva & Craveiro, 2014, p.36). Este instrumento deve refletir e evidenciar, de uma forma particular e pessoal, as experiências, as realizações únicas, o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. O portefólio conta uma história, uma história única da aprendizagem da criança. A criança ao refletir sobre este processo vai adquirindo mais autonomia na tomada de decisões, especialmente, nos momentos de seleção e organização dos recursos para colocar no portefólio (Parente, 2012a; Silva & Craveiro, 2014).

Este foi um dos desafios propostos durante esta PP - a construção de um portefólio de/com uma criança. Ao iniciar o processo de construção do portefólio muitas questões surgiram – O que é um portefólio? Como fazer um portefólio? Porque fazer? Para quem fazer? Quando fazer? Como começar? Por onde começar? O que colocar no portefólio? O que registar? Quando registar? Qual o propósito do portefólio? entre outras questões. Por isso, senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre esta ferramenta de

avaliação. Nestas pesquisas compreendi que os registos são comunicadores valiosos e expressivos das vivências em JI, sendo para isso preciso conversar, escrever, ilustrar, desenhar, representar graficamente, observar, fotografar entre outras ações.

O portefólio deve ser o espelho das conquistas, experiências, descobertas e desafios que as crianças vivem em relação com os outros na EPE. Assim, no portefólio realizado durante a PP, a criança participou em todo o processo desde o início, como destaquei na 5.^a reflexão semanal:

Comecei por explicar à criança C (5 anos) o que iríamos fazer e se ela concordava e estamos a delinear em conjunto esse caminho. Iniciámos com a seleção dos trabalhos que a criança já realizou desde setembro. Depois da seleção conversámos um pouco sobre cada um, de modo a refletir sobre o que aconteceu e aquilo que a criança aprendeu. Para tal, fui questionando a criança e registei o seu discurso (Anexo XV – 5.º reflexão semanal semana de 16 a 18 de novembro).

Este é um instrumento valioso, que pode ser simultaneamente um instrumento de avaliação e de aprendizagem. Portanto, de acordo com Vasconcelos (2020, p. 38) os portefólios devem ser elaborados “com e sobre as crianças individualmente (...) numa perspetiva de reconstrução de uma experiência, é trabalhar na avaliação do trabalho em jardim de infância. Estes tornam-se processos metacognitivos essenciais ao desenvolvimento [e aprendizagem] da criança”. Também no ponto 2 “Avaliação da Ação Educativa”, da Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, está referido que a avaliação pretende:

envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, (...), que lhe permita, enquanto protagonista da sua própria aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando

Esta ferramenta é uma “forma única, pessoal e intransmissível de documentar fielmente o processo educativo de cada criança, (...). Abre as janelas a todos os interessados na educação da criança, de uma forma colaborativa e participada” (Costa de Sousa, 2008, p.21). Com o portefólio, a criança é incentivada a refletir sobre si mesma e sobre a sua aprendizagem, assumindo um papel ativo e desenvolvendo atitudes positivas face ao trabalho que desenvolve (Bernardes & Miranda, 2003; Pinto & Santos, 2006; Silva & Craveiro, 2014; Parente, 2012a; Fernandes, 2005; Arends, 1995). Ou seja, o portefólio é

(...) mais do que uma mera ferramenta a subsidiar a avaliação da aprendizagem.

Na verdade, ele é também um espaço para registrar a vida das crianças. Vidas a serem acompanhadas e desveladas, analisadas e compreendidas por [educadores] e pais, bem como pelas próprias crianças, que nele se encontram e por meio dele trocam informações, compartilham sonhos, tecem esperanças (Raizer e Souza, 2014, p.332).

De acordo com Silva e Craveiro (2014, p.37), os constituintes do portfólio devem surgir organizados, “através da documentação recolhida e analisada, permitem «reviver» experiências e promove[r] uma base para a discussão das aprendizagens”. É também necessário destacar as áreas de conteúdo presentes em cada registo, assim como especificar as competências e aprendizagens evidenciadas pela criança em cada registo (Cardoso, 2013; Parente, 2004).

De salientar que tanto a estrutura como o conteúdo dependem dos objetivos e das metas educacionais de cada educador de infância, sendo que todas as decisões sobre a organização e a estrutura do portfólio devem ser tomadas pela criança e pelo educador (Shores e Grace, 2001; Parente, 2012). A organização e conteúdo do portfólio deve ser regular e é importante que possibilite “uma visão alargada e tão detalhada e tão pormenorizada quanto possível das aprendizagens da criança em vários âmbitos (cognitivo, afetivo, social, motor, linguístico...)” (Cardoso, 2013, p.88).

Esta organização foi decidida em conjunto com a criança, assim como a escolha das evidências a colocar no portfólio, que surgem por categorias e devidamente datadas e contextualizadas (Parente, 2012). A construção do portfólio foi realizada em parceria com a criança C (5 anos), tanto a construção física (como a decoração do portfólio e os separadores) como o conteúdo (escolha das evidências a colocar no portfólio).

O portfólio da criança C (5 anos) estava organizado da seguinte forma – índice; introdução; **ponto 1** que se intitulava o conceito de portfólio e dividia-se em dois subtópicos (o primeiro era uma análise teórica do conceito de portfólio e o segundo as evidências da construção do portfólio com a criança C), o **ponto 2** evidenciava as características de desenvolvimento e aprendizagem da criança na faixa etária dos 5 aos 6 anos, o **ponto 3** também correspondia a uma análise, neste caso uma análise teórica das OCEPE, o **ponto 4** tinha evidências do desenvolvimento e aprendizagem da criança C, organizado por cinco separadores (A criança C e os amigos, A criança C e os números, A criança C e as letras, A criança C e a natureza; A criança C e a arte) e o **ponto 5** correspondia a uma interpretação global do Desenvolvimento e da Aprendizagem da

criança; bibliografia.

Em cada um dos separadores do ponto 4 encontravam-se evidências da evolução da criança C (5 anos), sustentados com registo fotográfico, contextualização da evidência, comentário da mestranda com a interpretação e análise de acordo com as áreas de conteúdo e os respetivos domínios de desenvolvimento presentes em cada momento. (Anexo XVI - Evidências do portefólio da criança C).

Foi um processo incrível de uma grande aprendizagem que permitiu a criança C (5 anos) compreender melhor como aprende, as suas conquistas e desafios e permitiu-me a mim enquanto mestranda refletir sobre todo este processo de avaliação alternativa. Como esta forma de avaliação é muito rica e detalhada, permitiu à família da criança C (5 anos) conhecê-la em contexto de JI, a forma como age e interage no ambiente educativo. Este recurso contribuiu também para a promoção de uma parceria mais sólida entre a família e o JI, através da dinâmica partilhada entre o educador, a família e a criança.

Compreendi que a construção deste instrumento deve ser contínua e na minha prática educativa será uma das ferramentas que irei utilizar por acreditar na sua potencialidade, permitindo um olhar da criança mais aprofundado porque este modo de avaliar, permite que a criança mostre a sua autenticidade. Indo ao encontro desta experiência tive ainda a oportunidade de conhecer e aprofundar conhecimentos sobre a ferramenta digital de apoio à EI, *Childdiary*, fundada pela educadora Vanessa Biléu. Esta ferramenta de criação de portefólios digitais permite o envolvimento tanto das famílias como das crianças. Para mim o que me desperta mais a curiosidade é o facto de ser tão prática para o educador de infância. Este será também um dos instrumentos que ambiciono utilizar na minha prática diária enquanto educadora de infância.

2.4. Metodologia de trabalho por projeto – Do projeto dos caracóis ao projeto sobre teatro de fantoches

A MTP é uma ferramenta que permite tornar as crianças sujeito e agentes ativos das suas aprendizagens, uma vez que, na maior parte das vezes, é delas que surge o interesse (intrínseco), a motivação e a curiosidade, através do trabalho multidisciplinar. Esta prática socioconstrutivista, é um espaço onde impera “a liberdade, invenção, de múltiplos

protagonistas que se constroem e recriam nos elos de uma pedagogia em participação” (Gambôa, 2011, p.76). Neste caso, durante a PP tive a oportunidade de realizar dois projetos com o grupo de crianças– o primeiro sobre os caracóis e o segundo sobre o teatro de fantoches. Esta ferramenta permite o desenvolvimento de competências essenciais para a sociedade do conhecimento na qual estamos inseridos atualmente (como por exemplo, espírito de iniciativa, a criatividade, a colaboração, o espírito crítico, entre outras). Neste sentido, Katz e Chard (1997, p. 23) indicam-nos que o projeto

(...) investe no próprio interesse da criança no trabalho e no interesse que as próprias aprendizagens despertam [na criança]. A aprendizagem é mais difusa que na instrução formal [proporcionada por uma motivação extrínseca] e envolve uma gama muito mais vasta de atividades possíveis. (...) Quando as crianças são motivadas intrinsecamente, respondem de formas que incentivam a sua disposição para trabalhar independentemente do professor, por exemplo, ajudando-se umas às outras.

Para elaborar um projeto é necessário um ponto de partida (uma curiosidade ou interesse do grupo), um suposto ponto de chegada (satisfação da curiosidade) e o caminho/processo para chegar onde se pretende. Assim, o projeto divide-se em **4 fases**: definição do problema, planificação e desenvolvimento da pesquisa, execução do projeto, avaliação e divulgação do projeto (Vasconcelos et al., 2012). Estas fases “não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (*ibidem*, p. 17).

Na MTP o educador é visto como **mediador e facilitador de aprendizagem** das crianças, em que coloca em prática a pedagogia da escuta. Ou seja, o educador torna-se “co-construtor de conhecimentos num processo de interação com outros”, pretende também dar sentido à ação da criança, “implicando-a voluntária e pessoalmente num processo que ela vai prosseguindo, projectando no tempo a sua acção futura” (Katz et al., 1998, pp.132-133). O educador deve proporcionar à criança um grande número de aprendizagens significativas possíveis. Por outras palavras,

(...) pode proporcionar situações de aprendizagem, nas quais possam ocorrer interações e conversações enriquecidas a nível de contexto e conteúdo relacionadas com assuntos que são familiares à criança. O trabalho de projeto pode proporcionar actividades nas quais as crianças de níveis de capacidade diferentes possam contribuir para o decurso da vida e trabalho de grupo. (Katz & Chard, 1997, p. 105)

Para que tal seja possível, é necessário que o educador observe e escute atentamente o seu grupo de crianças. Durante a PP foi isso mesmo que eu e a minha colega tentámos fazer e por isso foram realizados dois projetos com o grupo de crianças da sala 4.

No próximo tópico irei apresentar o projeto sobre os fantoches, mas parece-me pertinente contextualizar o primeiro projeto sobre os caracóis. A situação desencadeadora do projeto dos caracóis surgiu durante o momento de brincadeira livre das crianças no parque exterior da instituição ao revelarem o interesse do grupo por este animal – o caracol. Iniciámos o projeto fazendo o levantamento das questões iniciais em grande grupo: “o que já sabemos”, “o que queremos descobrir”, “onde vamos pesquisar”, “o que vamos fazer”. Esta organização é fundamental para organizar e orientar a criança nas suas buscas e pesquisas. De seguida, em pequenos grupos planificámos o que iríamos fazer para responder às questões iniciais e elaborámos mapas mentais sobre o tema. Nesta fase preparámos um **contexto de investigação** como faço referência na 5.º reflexão semanal:

Os contextos devem provocar a criança para que comece a levantar hipóteses e se relacione com os materiais. E tudo isto deve ser intencionalmente pensado e refletido, permitindo a oportunidade de crescimento para a criança. Os contextos são vistos como uma estratégia de aprendizagem (...) tentamos levar as crianças a observar as maravilhas que a natureza nos pode trazer, e essa exploração foi realizada ao ritmo de cada criança. Os contextos têm de dar vontade para a criança explorar, confrontar ideias com as outras crianças realizando conexões (Anexo XV – 5.º reflexão semanal semana de 16 a 18 de novembro).

O envolvimento das crianças neste projeto de descoberta sobre os caracóis foi incrível, continuando a falar dele até ao último dia da PP. Uma vez que eu e a minha colega de PP estivemos tão envolvidas no processo de descoberta das crianças no projeto dos caracóis, não demos a atenção necessária para a realização da documentação pedagógica que é algo essencial. Neste sentido, no segundo projeto realizado sobre o teatro de fantoches este foi um aspeto em que nos focámos para melhorar.

2.4.1. Projeto “Como se constrói um teatro de fantoches?”

Neste tópico irei destacar as fases do projeto realizado sobre o teatro de fantoches. Após a primeira tentativa que não foi tão bem conseguida, refletimos e decidimos avançar com outro projeto, onde a escuta ativa da criança fez toda a diferença. Onde a voz das crianças esteve sempre presente e a documentação pedagógica foi uma constante ao longo do processo.

De seguida apresento a situação desencadeadora do projeto, assim como as quatro fases do mesmo.

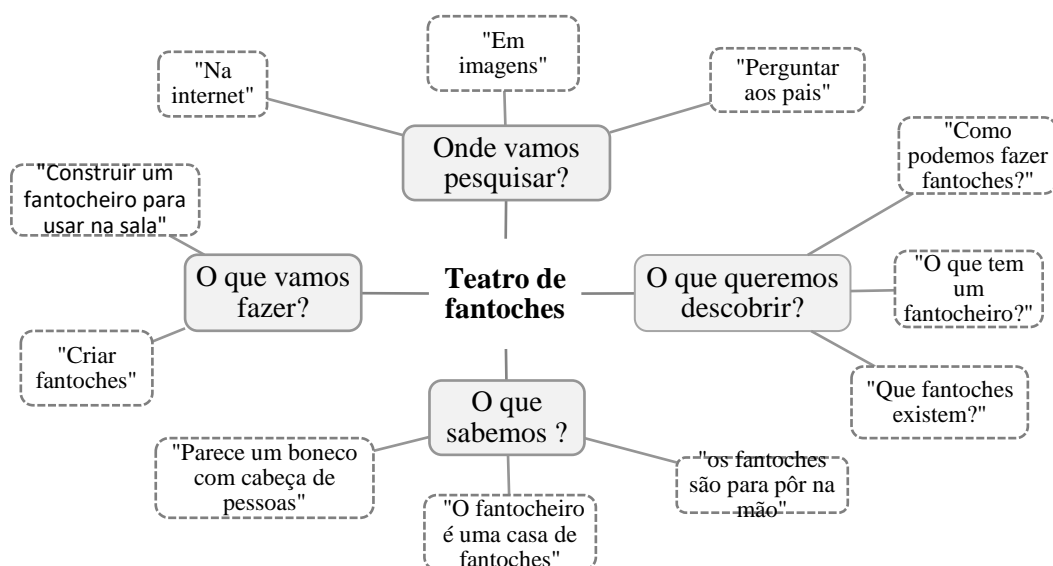
Situação desencadeadora

No dia 9 de dezembro apresentámos um teatro de fantoches ao grupo. Para tal utilizámos um fantocheiro de madeira da instituição, mas esse fantocheiro pelo seu tamanho e peso tornava-se perigoso para as crianças brincarem sozinhas (não lhes permitindo autonomia no momento de brincadeira livre). Ao observarmos o grupo, no dia 4 de janeiro, as crianças ainda demonstravam interesse e curiosidade pelo fantocheiro: “onde está a casa dos fantoches?”. Explicámos-lhes que “a casa dos fantoches” (como lhe chamavam inicialmente) podia ser perigoso para termos na nossa sala porque algum menino/a se podia magoar. Rapidamente se lembraram que podíamos construir uma para termos na sala, mas surgiu outra questão “**Como se constrói um teatro de fantoches?**”. Este foi o nosso ponto de partida para o novo projeto sobre o teatro de fantoches.

Fase I – Definição do problema

Desta vez, ao contrário do projeto anterior o projeto não foi iniciado com uma conversa em grande grupo, mas em pequenos grupos durante os momentos de brincadeira livre. As ideias foram surgindo, assim como as suas dúvidas e questões.

Nestas conversas em pequenos grupos foram-se organizando as ideias em quatro tópicos essenciais “o que já sabemos”, “o que queremos descobrir”, “onde vamos pesquisar”, “o que vamos fazer”. Esta organização é fundamental para organizar e orientar a criança nas suas buscas e pesquisas. Considero que em contexto de EPE, a criança deve ter agência, que requer a possibilidade de escolha, de envolvimento no processo, de comunicação e interação com os pares e os adultos, num processo colaborativo e com voz.



Esquema 1 – Teia inicial projeto “Como se constrói um teatro de fantoches?”

Fase II – Planificação e Desenvolvimento

Nesta fase recorreu-se às ideias registadas anteriormente, de forma a relembrar as crianças daquilo que tinham sugerido realizar para dar resposta às suas dúvidas e curiosidades. Esta curiosidade natural das crianças, é defendida por L` Ecuyer (2016, p. 65), como “(...) o motor por excelência do seu desenvolvimento intelectual, um mecanismo que sustenta uma aprendizagem autêntica.” Nestes momentos, tudo o que podemos fazer é estar atentos e fugir ao impulso inicial de darmos todas as repostas às suas inúmeras perguntas. O saber é muito importante, mas mais importante do que isso, é procurar o saber e organizar esse mesmo saber.

Mais uma vez, o processo é tão ou mais importante que o resultado. Por que havemos de lhes dar o resultado, ao invés de os fazer passar pelo processo de o procurar? Cabe-nos a nós, ajudá-los a pesquisar e a organizar a informação encontrada. Depois foi registar aquilo que íamos encontrando, à medida que seleccionávamos aquilo de que precisávamos para responder à problemática.

Fase III – Execução

Em primeiro lugar o grupo decidiu construir o fantocheiro, reutilizando a casa dos caracóis - “Podemos reutilizar a casa dos caracóis” (criança C, 5 anos). Para construírem o seu fantocheiro realizaram pesquisas na internet (com o nosso auxílio) e perguntaram

aos pais o que poderia ter um fantocheiro. Após verem alguns exemplos e compreenderem o que necessitavam, meteram as mãos à obra e decidiram em conjunto como poderiam reutilizar a casa dos caracóis. Experimentaram de diversas formas e chegaram a um consenso. O trabalho colaborativo foi fundamental em todas as etapas:



Fotografia 1 - Exploração da casa dos caracóis



Fotografia 2- Tomada de decisões sobre como se pode fazer o fantocheiro



Fotografia 3 – Trabalho colaborativo

Como adultas, fomos apoiando as crianças nas suas explorações. Acredito que o desafio que as experiências deixam é de experimentação, de exploração, de indução e de perspetiva. Independentemente da experiência, as crianças têm a oportunidade de manusear os componentes, explorar os materiais, colocar hipóteses e perspetivar os resultados numa dança entre a causa e o efeito. O pensamento é acionado para que perceba a lógica do processo e a compreensão do mundo que a rodeia torna-se cada vez mais significativa.

Após decidirem como gostavam de construir o fantocheiro perceberam que algumas partes não estavam pintadas então decidiram pintar com tinta essas partes da caixa que ainda faltava. Em pequenos grupos concluíram a pintura da caixa para depois a montarem.



Fotografia 4- Escolha das cores para o fantocheiro



Fotografia 5- Pintura do fantocheiro em pequenos grupos

O entusiasmo era muito e o envolvimento das crianças visível, mas compreenderam que era necessário esperar que a tinta secasse para poderem continuar a construir o fantocheiro. A espera também é algo muito importante em EPE. É em contexto que se aprende a esperar e este conceito que por vezes é tão difícil de compreender. Nas pesquisas que fizeram repararam que todos os fantocheiros precisaram de um pano, assim quando a tinta secou foi a altura de tomar mais uma decisão: Que pano vamos colocar? De que tecido? Qual fica melhor? Vamos experimentar?



Fotografia 6- Escolha do tecido

O fantocheiro estava pronto, mas ainda faltava uma coisa: os fantoches. Preparámos um contexto de exploração com vários fantoches e de vários tipos, e as crianças compreenderam que existiam várias formas de fazer fantoches. Em grande grupo, depois de explorarem os fantoches decidiram como gostariam de fazer os fantoches: desenhar uma personagem e colar uma espátula de madeira.

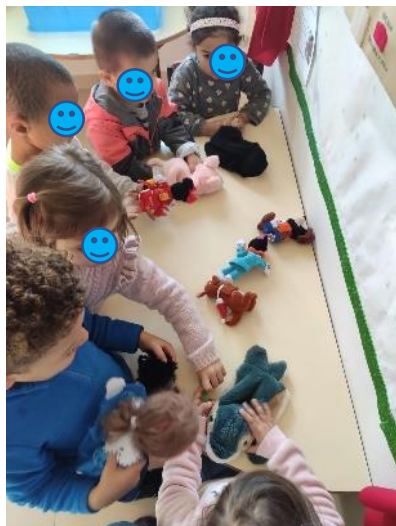


Figura 7- Exploração dos fantoches

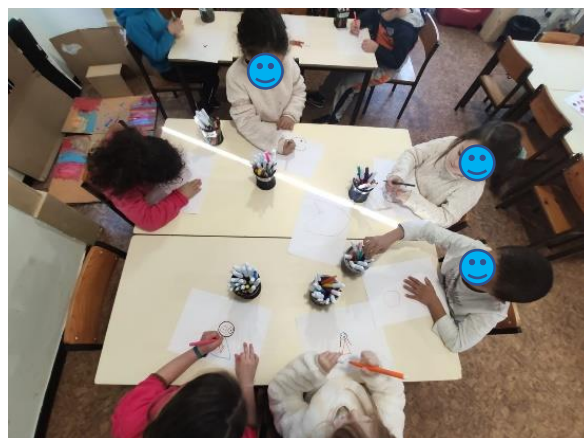


Figura 8- Criação de fantoches

Fase IV – Divulgação/Avaliação

Este projeto procurou focar a integração curricular, a transversalidade curricular, assim como a interdisciplinaridade. Durante as explorações das crianças foi visível o alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza). Assim, acredito que esta é uma das formas de arte mais valiosa e completa da educação que promove o desenvolvimento da “expressividade a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos” (Sousa, 2003, p. 33).

Na última fase do projeto as crianças realizaram, em pequenos grupos, dramatizações com os fantoches e com o fantocheiro que criaram. O envolvimento de todas as crianças do grupo foi incrível e o fantocheiro que criaram passou a fazer parte das suas brincadeiras – “UAU! O teatro chegou à nossa sala” (criança E, 5 anos). Foi neste clima de bem-estar, partilha e interação com o outro que emergiram as aprendizagens mais significativas, o desejo de saber e conhecer mais, as problematizações e reflexões constantes. Durante todo o processo o espírito em equipa e a comunicação foram

fundamentais entre todos os intervenientes. Considero que é neste clima de parceria, colaboração, escuta e partilha, saberes e experiências, que se nutre um ambiente seguro, tranquilo e respeitador, no qual se proporciona ao grupo e aos adultos momentos felizes e ricos em aprendizagem. A avaliação do projeto foi realizada no momento final das dramatizações, no qual o grupo partilhou o que aprendeu, o que mais gostaram e o que poderia ter sido diferente.



Figura 9- Dramatização com fantoches no fantocheiro



Figura 10 – Evidências de documentação pedagógica

Tal como referi anteriormente, a documentação pedagógica foi algo em que nos focámos mais durante este projeto, ao invés do primeiro projeto sobre os caracóis. Aprendi que a “documentação pedagógica torna «transparente» o trabalho pedagógico, isto é, visível para os outros, disponível à crítica e à interrogação” (Vasconcelos, 2020, p. 38). A documentação pedagógica é também uma forma de comunicação, de reconhecimento, de amor e de valorização, tal como refere Rinaldi (1998), citada por Lino (2013, p.132) “documentar as atividades, os diálogos, as experiências das crianças é um ato de amor e de emoção. A educação é um ato de amor”.

Uma das dificuldades que senti foi saber o que era importante registar e documentar, visto que todos os momentos com as crianças são importantes, mas é necessário existir uma seleção. É necessário ter em consideração para quê registar. Neste caso, para a documentação pedagógica deste projeto realizámos mini-histórias. Esta documentação foi realizada principalmente para as crianças, mas também para as famílias e a equipa

educativa.

As crianças ao verem as fotografias, relembram esse momento visto que estas “possuem um fortíssimo valor comunicativo e representativo, por terem a capacidade de evocar e falar com cada um de nós” (Malavasi e Zoccatelli, 2013, p.42). Para além das fotografias, não se deve descurar a escrita nem a oralidade, tendo sido registadas as verbalizações das crianças durante o projeto. No meu ponto de vista, os registos escritos valorizam as opiniões e ideias de cada criança, permanecendo no tempo e podendo ser revisitado. Ao registarmos estamos a abraçar não só as suas ideias, mas as suas conquistas e a dar-lhes visibilidade para além do momento em que ocorreram, permitindo assim aumentar a autoestima e segurança de cada criança.

Acredito que as paredes falam e dizem muito de nós enquanto profissionais e aquilo em que realmente acreditamos (por exemplo, o que será mais importante? O processo ou o produto final?). A documentação serviu ainda para comunicar com as famílias, existindo a possibilidade de as envolver neste processo. A documentação funcionou também como um instrumento de reflexão que possibilita a (re) construção do meu trabalho pedagógico.

2.4.2. A diferenciação pedagógica

A **diferenciação pedagógica** foi outro aspeto que também marcou, de modo muito especial, o meu processo durante este semestre. Confesso que foi a primeira vez que coloquei em prática estratégias de diferenciação pedagógica e para tal, utilizei o questionamento. Reis defende que (2008, p.20) “as perguntas constituem uma dimensão importante (...) que se revela decisiva na promoção de capacidades de pensamento nas/pelas crianças”. Confesso que o questionamento ainda é algo que me desafia, na opinião de Malavasi e Zoccatelli (2013, p.14), “aprender a colocar-se questões é um processo difícil e complexo para todos nós, mais habituados a simplificar que a problematizar as situações; exige um treino contínuo e uma constante revisão de conhecimentos”. Através deste questionamento, a criança vai construindo o seu conhecimento, principalmente pela resposta a questões abertas (que permitem uma reflexão) ao invés de questões fechadas (com respostas de sim ou não).

Deste modo, defende-se a implementação da diferenciação pedagógica, visto que ao “adequar o ensino[-aprendizagem] às características de cada criança, não se tratando

apenas de uma questão de pedagogia, mas também de respeito pela individualidade de cada ser humano” (Clérigo, et al., 2017, p. 100). Desta forma, Silva et al. (2016, p. 101) acreditam que

“A adoção de práticas pedagógicas diferenciadas permite que a educação pré-escolar contribua para uma maior igualdade de oportunidades, ao proporcionar a cada criança experiências e oportunidades de aprendizagem estimulantes, que lhe permitam desenvolver todo o seu potencial”.

A diferenciação pedagógica também torna a nossa prática educativa numa educação inclusiva para todos, “aquela em que o educador cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas” (Portugal e Laevers, 2018, p. 15). Apesar de ter sido um desafio enquanto educadora, entendi a importância que os grupos heterogêneos (em termos de idade cronológica) podem ter na vida das crianças. De acordo com Silva et al. (2016, p. 24),

“(…) tendo em conta que a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças.

Neste contexto, as crianças mais novas tornam-se mais autónomas ao conviverem com as crianças mais velhas. Por conseguinte, as crianças mais velhas desenvolvem o sentido de responsabilidade, ao servirem de exemplo perante as crianças mais novas (por este motivo, considero fascinante a proposta da relação entre afilhados e padrinhos no grupo de crianças, sugerido pela educadora cooperante).

2.5. Ser educadora no Jardim de Infância

O percurso realizado durante a PP em Jardim de Infância II permitiu que pudesse observar um contexto diferente daquele que havia experienciado no semestre anterior, nomeadamente por ser uma instituição da rede pública. Durante este semestre final tive a oportunidade de continuar a refletir sobre o que é ser educador de infância.

Ser educador de infância é também ser brincador. O educador quando observa e se envolve “no brincar das crianças, sem intervir nas suas iniciativas, (...) [tem a possibilidade de] conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (Silva et al., 2016, p. 10). Durante os diferentes contextos de PES

compreendi como o dia-a-dia enquanto profissionais de educação é repleto de novidades, experiências e incertezas. À medida que pratico e que pesquiso vou ganhando experiência, mas principalmente uma visão diferente de educação. Todos os dias me permiti encantar com as crianças e isso tem feito toda a diferença na minha ação educativa, como referi na 5.^a reflexão semanal:

De tudo o que aprendi até hoje aquilo que mais me marcou foi que a criança quando chega ao contexto deve ficar encantada e cabe-nos a nós educadores, provocar esse encantamento e maravilhamento. Foi incrível vivenciar o maravilhamento das crianças quando viram o contexto pela primeira vez e a exclamação inicial foi “UAU!” (Anexo XV – 5.º reflexão semanal semana de 16 a 18 de novembro).

Esta reflexão e inquietude constante obriga-me inevitavelmente a pensar sobre mim e sobre as minhas ações e a tentar encontrar um caminho que possa responder às necessidades daquele grupo. Ser educador de infância é isto, é estar numa constante inquietação sobre as nossas ações, é ter a capacidade de refletir sobre as estratégias que utilizamos diariamente e a cada momento, com cada criança.

Ser educador é um trabalho em continuidade, sem certezas e sem receitas, mas em relação com os outros. O jardim de infância é um espaço de relação, de construção de relações sociais, de interação, de aquisição de regras de convivência, de crescimento, de escuta ativa e de autonomia. Somos seres de relações, e são essas “relações e interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças [que constituem uma oportunidade] de aprendizagem, que [vai] contribuir para o seu desenvolvimento” (Silva et al., 2016, p. 8). A EPE é um lugar onde se vive com o inesperado e se encanta com os detalhes. Acredito que o facto de estarmos predispostos (enquanto educadores de infância) a colocarmo-nos no lugar da criança pode fazer toda a diferença na nossa ação educativa, uma vez que

Só nessa «ética de encontro», que se sustenta no respeito pela criança e no reconhecimento da sua ecologia própria, o verbo educar ganha significado e se cumpre como devir. (...) Escutar as crianças e levar as crianças a sério é o eixo transversal que pode provocar ressignificações no que comumente se entende por relação educativa (Peças, 2020, p.6).

Ser educador de infância é possibilitar o nosso colo e aconchego através de um olhar, de um toque, de um carinho. Ser educador de infância é compreender cada olhar, cada toque, cada sorriso ou cada choro, cada palavra que não surge verbalmente. Ser educador de

infância é estar realmente presente todos os dias, e construir laços e relações que transformam a vida de cada criança. Ser educador de infância é por um lado, complexo e desafiante, mas por outro é simplicidade, é relação, é amizade e afeto.

Neste sentido, dois dos receios que senti no início desta prática foram relativamente aos afetos (se poderiam ou não ser realizados) e à utilização da máscara, visto que a nossa expressão facial e corporal é fundamental não só, para a comunicação com as crianças, mas também para a criação de empatia com o grupo. Contudo, posso afirmar que não foi a máscara que impediu a criação da forte e intensa ligação com o grupo. É impossível existir educação sem relação.

Não podemos fechar os olhos à situação que se está a viver no nosso país e em todo o mundo. Infelizmente a situação de pandemia é a realidade e parece que se avizinham dias menos felizes para a sociedade. Por isso, neste momento, realmente o mais importante é estarmos presentes, estarmos conscientes da necessidade de afeto que as crianças partilham e demonstram, é sermos companheiros delas na sua caminhada de desenvolvimento e aprendizagem, é sermos sensíveis. Neste momento, o mais importante é, sem dúvida, tentar ser uma profissional de educação que sabe acolher, que sabe escutar, que sabe abraçar e que sabe transmitir o conforto e segurança necessários a cada criança que se cruza comigo.

Ser educador de infância é compreender que as crianças são um corpo que investiga o mundo. Ser educador de infância é permitir que as crianças sejam crianças. Ser educador de infância é permitir que cresçam como cidadãos e possibilitar o desenvolvimento de competências importantes para as suas vidas. Ser educador de infância é colocar tudo de nós em cada coisa que fazemos, é ser emoção, em tudo, todos os dias. Ser educador de infância é ter um olhar intencional diariamente. Ser educador de infância é um compromisso com a infância, é contribuir para a construção de sonhos, de vidas. Ser educador de infância é ter sensibilidade para contemplar a beleza do mundo,

(...) e se nós tivermos a sensibilidade para captar a beleza em tudo o que nos rodeia, intuiremos isso (...) Sem essa sensibilidade, tudo se torna banal, ao acontecimento maravilhoso chamamos casualidade, avançamos pelo mundo sem esse segredo que é a gratidão (...). Para educar na curiosidade nós mesmos devemos ser pessoas minimamente agradecidas, curiosas e sensíveis à Beleza. (L'Ecuyer, 2016, p. 133).

Ser educador de infância é ter a capacidade de adaptação e de valorização de cada pequeno passo numa jornada tão longa que é a aprendizagem de cada criança, que nunca se esgota. Ser educador é valorizar cada criança do grupo e o grupo no seu todo. Ser educador de infância também é experimentar, tal como destaquei na 5.^a reflexão semanal:

Sou apologista que no nosso caminho de estudantes de formação inicial é preciso experimentar para errar, caminhar e avançar, tal como as crianças, elas precisam de experimentar e nós também devemos ter a audácia de nos permitirmos experimentar. E isso foi mesmo o que aconteceu durante esta semana, experimentamos. É sem dúvida, a palavra que melhor define este momento em que me encontro – experimentar (Anexo XV – 5.º reflexão semanal semana de 16 a 18 de novembro).

Ser educador de infância é respeitar o tempo e o espaço da criança. Uma das grandes diferenças observadas neste contexto educativo é referente ao tempo disponível para que as crianças brinquem. Tal como afirma o professor Carlos Neto, “Tempo para ser criança implica experimentar e testar o seu corpo como identidade primeiro e de seguida o mundo complexo que a envolve” (Neto, 2020, p. 37). Este tempo da infância é fundamental e nem sempre é refletido pelos educadores.

Ser educador de infância é valorizar os interesses e motivações das crianças. Na nossa prática, eu e a minha colega de PES procurámos ter uma postura de escuta ativa do grupo, nomeadamente quando interagem uns com os outros. Considero que a planificação tem sido muito mais fácil de realizar neste contexto, porque tentamos procurar as propostas naquilo que o grupo demonstra interesse, quer verbalmente, quer por ações que nos cabe a nós observar. Tentamos dar sentido aquilo que faz sentido para o grupo. Ser educador de infância é acolher as ideias das crianças e permitir que planifiquem o seu quotidiano:

Quando voltamos nossa atenção para as crianças, isso possibilita que os profissionais e os pais compreendam a visão de mundo específica da criança e (...) procurem entender como a compreensão e o pensamento da criança estão evoluindo. (Oliveira-Formosinho e Pascal, 2019, p. 76).

Ser educador de infância é ser flexível. Ser educador de infância é planejar, avaliar e refletir. Ser educador de infância é saber escutar, com todos os sentidos. Ser educador de infância é questionar. Ser educador de infância é ser investigador e pesquisador. Ser educador de infância é experimentar. Ser educador é reconhecer as cem linguagens da criança. De uma coisa tenho a certeza, mais dúvidas vão surgir, mas ser educador de infância é mesmo assim... Ser educador de infância é tudo isto e muito mais.

Conclusão do Relatório

A realização deste relatório de PES no Mestrado em Educação Pré-Escolar, permitiu-me refletir sobre o meu percurso durante a PES: Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II. Ao contactar com duas valências distintas (creche e jardim de infância), compreendi melhor as características de desenvolvimento e aprendizagem de cada faixa etária, valorizando o bem-estar e desenvolvimento holístico de cada criança.

Posso definir a minha vivência em creche numa palavra – relação. A relação com cada criança, com todos os intervenientes educativos da instituição e com as famílias. No início a criação desta relação foi difícil e um grande desafio para mim, mas ao longo das semanas foi visível a evolução desta ligação. Para enfrentar esta dificuldade inicial foi fundamental o apoio das educadoras cooperantes, da professora supervisora e da minha colega de PP. Apesar de nem todos os dias terem sido fáceis, a alegria característica do grupo de crianças transmitiu-me confiança para continuar.

Esta passagem pela creche permitiu-me adquirir experiências e vivências únicas que levo na minha bagagem profissional. Foi neste contexto que superei um enorme desafio, e realizei o meu estudo de investigação. A realização do estudo sobre a matemática em creche, nos momentos de brincadeira livre, permitiu-me compreender a importância do papel do educador de infância enquanto investigador, e ainda treinar o meu olhar e a minha escuta ativa para todos os momentos de rotina diária na creche.

Nos contextos de jardim de infância, realizei inúmeras aprendizagens com ambos os grupos, em contextos distintos. Tanto no contexto de IPSS como na rede pública, tive o privilégio de ter o apoio de educadoras cooperantes incríveis, assim como das auxiliares de ação educativa. Ambas as educadoras cooperantes nos incentivaram a sair da nossa zona de conforto e experimentar. Este apoio foi essencial e contribuiu para que o meu percurso nesta valência fosse mais rico e prazeroso. Muitas foram as experiências novas vividas em Jardim de infância I devido à pandemia. Este contexto foi marcado por uma reinvenção diária. Em jardim de infância II, as experiências continuaram, nomeadamente a realização de um portefólio individual e a realização de projetos de acordo com a MTP.

Atualmente, sinto-me muito mais preparada para ser educadora de infância em comparação ao início deste percurso, há dois anos. Durante esta caminhada compreendi

verdadeiramente o que significa a escuta ativa da criança, e a sua importância para a conhecer na sua individualidade única e especial.

Concluindo, estes dois anos foram desafiantes para mim, mas também me fizeram acreditar ainda mais aquilo que realmente amo: a infância. Foram repletos de novas experiências, obstáculos e desafios que se converteram em aprendizagens significativas que me tornaram na educadora de infância que hoje sou.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso, L. (2002). Contributos para a fundamentação de um currículo integrado. In M. Fernandes (Org.), *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em Educação*. Lisboa: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 109-120.
- Alsina, Á. (2015). *Matemáticas intuitivas e informales de 0 a 3 años*. Madrid: Narcea.
- Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, B. A. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. In: Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora, (pp. 71-92).
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baroody, A. (2002). *Manual e investigação de educação de infância - Incentivar a aprendizagem matemática das crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Beane, J. A. (2002). *Integração Curricular: a Concepção do núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bernardes, C., & Miranda, F. B. (2003). *Portefólio: Uma escola de Competências*. Porto: Porto Editora.
- Bishop, A. J. (1999). *Enculturación matemática: la educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Paidós.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

- Borràs, L. (2002). A organização do espaço e do tempo – as condições do espaço e do ambiente escolar (0-3 anos). In Borràs, L. *Manual da educação infantil – descoberta de si mesmo* (vol.2). Setúbal: Marina Editores, (pp. 163-192).
- Butterworth, B. (1999). *The mathematical brain*. London: Macmillan.
- Cardona, M. J. (2007). A Avaliação na Educação de Infância: As Paredes das Salas Também Falam! Exemplo de Alguns Instrumentos de Apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, (81), 10-15
- Carvalho, C. M., e Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: CRECHendo com Qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Castilho, A., & Rodrigues, P. (2012). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: dos fundamentos às práticas*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa.
- Coelho, A. S. (2017). Brincar e Pedagogia em Educação de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (112), 98-103
- Comunidade Educativa. (2017-2020). *Projeto Educativo: “Educação Consciente”*. Leiria: Vida Plena.
- Comunidade Educativa. (2019-2020). *Regulamento Interno Creche – Vida Plena*. Leiria: Vida Plena.
- Copley, J. (2004). *The Young Child and Mathematics*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Cordeiro, M. (2008). *O grande livro do bebé – O primeiro ano de vida (3ª edição)*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Cordeiro, M. (2014). *Educar com amor - Um guia de afetos e sentimentos para que os seus filhos cresçam felizes e equilibrados*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Costa de Sousa, M. J. R. (2008). Práticas de Avaliação Alternativa em Educação de Infância: Uma Abordagem Pessoal a um Percorso de Aprendizagem sobre a Utilização de Portfólios em Contexto Pré-Escolar. *Cadernos de Educação de*

Infância, (84), 18-21.

- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2.^a ed.). Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Couto, D., Fonseca, D., Kowalski, I., & Correia, S. (2017). *As nossas histórias com as crianças - Olhares sobre a educação em creche*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Craveiro, C., & Ferreira, I. (novembro de 2007). Cadernos de Estudo - Uma publicação do centro de Investigação Paula Frassinetti. *A educação pré-escolar face aos direitos da sociedade do futuro*, pp. 15-22.
- Dias, I. (2017). Ideias matemáticas em contexto de creche: evidências da prática. *Educação e matemática - espaço GTI*(143), 30-32.
- Dias, I., & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana da Educação*, 60(1), 1-10.
- Edo, M. (2012). Ahí empieza todo. Las matemáticas de cero a três años. Números. *Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 80, 71-84
- Edo, M., & Artés, M. (2016). Juego y aprendizaje matemático en educación infantil. Investigación en didáctica de las matemáticas. *Edma 0-6: Educación matemática en la infância*, 5(1), 33-44
- Edwards, C., Gandini, Lella., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação na primeira infância*. Porto Alegre: Penso Editoria.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2019). Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. Em J. Oliveira-Formosinho, & C. Pascal, *Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil* (pp. 3-25). Porto Alegre: Penso.
- Fortin, M. (2009). *O Processo de Investigação: da Concepção à realização*. (5.^a ed.). Loures: Lusociência – Edições técnicas e Científicas, Lda.
- Franzén, K. (2013). Matemática para bebês – um trabalho físico intenso. Revista APEI Edição Especial - BEM-VINDOS AO NOSSO MUNDO: *Educação e Cuidados para Crianças até aos Três Anos*, p.26.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, e R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (1.^a, pp.47-81). Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (2011) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.
- Gaspar, M. (2004). Aprender a contar, aprender a pensar: as sequências numéricas de contagem abstrata constituídas por crianças portuguesas em idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 22(1), 119-138.
- Gazal, C. (2007). *A criança Feliz – Do nascimento aos três anos. Um guia para pais*. Lisboa: Editora Presença
- Geist, E. (2009). *Children are born mathematicians: Supporting mathematical development, birth to age 8*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Godinho, V. (2019-2020). *Projeto Pedagógico: “Crescer com o meu corpo pleno”*. Leiria: Vida Plena
- Gonçalves, N. P. (2014). Aprender com as Crianças a Reformular e Transformar a Prática na Creche. *Cadernos de Educação de Infância*, (101), 30-31.
- Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da educação infantil* (6^a edição). Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.

- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas em creche – um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas* (9ª edição). Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Hernández, C. (2011). Buscando el origen de la actividad matemática: estudio exploratorio sobre el juego de construcción infantil. *Escuela Abierta* (14), 47-65.
- Hernández, C., López, G. F., & García, M. R. (2015). Matemáticas con dos años: Buscando teorías para interpretar la actividad infantil y las prácticas docentes. *Tendencias pedagógicas* (26), 89-108.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart D. (2003). *Educar a criança*. (2ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banett, B., & Weikart, D. (1984) *A criança em acção*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, I. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- L'Ecuyer, C. (2016). *Educar na curiosidade*. Lisboa: Grupo Planeta.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação* (4.ª, pp.109-140). Porto: Porto Editora.
- Marrazes, A. (2018). *Projeto Educativo 2018-2022: Um Novo Olhar*. Leiria: Agrupamento de Escolas dos Marrazes.

- Mazet, P., & Stoleru, S. (2003). *Psicopatologia do lactente e da criança pequena*. Lisboa: Climepsi.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, L. (1993). *O ensino da aritmética. Perspetiva construtivista*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Moss, S. (2012). *Natural childhood*. United Kingdom: The National Trust.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: contraponto editora
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Cascais: Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira., C. (2019-2020). *Projeto Pedagógico da “Sala da Criatividade”*. Leiria: Vida Plena.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. Em Oliveira-Formosinho, J. Kishimoto, T.M., Pinazza, M.A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. (pp. 13-36). Porto Alegre, Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Pascal, C. (2019). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil*. Porto Alegre: Penso.
- Ovén, M. (2015). *Educar com Mindfulness*. Porto: Porto Editora.

- Parente, C. (2012a). O Papel da Documentação Pedagógica na Avaliação: O Caso do Portefólio. In M. J. Cardona, e C. M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (1.^a, pp.305-319). Viseu: Psicosoma.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche - Para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Peças, A. (2020). As crianças, nossos semelhantes (uma breve nota reflexiva sobre os Direitos da Criança). *Cadernos de Infância*, (120), 6-7.
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E., Pombo, T., & Guedes, M., (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Diretor-Geral da Direção-Geral da Educação.
- Perestelo, V. (2015). *Mindfulness na educação – Dou-me conta que existo*. Lisboa: Edições Mahatma.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche - perspectivas de formação teóricas e práticas. *Revista do GEDEI - Infância e Educação*, 85-106.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças* (2^a edição atualizada). Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Pound, L. (1999). *Supporting Mathematical Development in the Early Years*. Great Britain: Biddles Ltd.
- Quivy, R., & Campenhout, L. (2013). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raizer, C. M., & Souza, N. A. (2012). O Portfólio sob o Olhar da Criança. In M. J. Cardona, e C. M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (1.^a, pp.320-332). Viseu: Psicossoma.
- Rinaldi, C. (2013). *Crianças, Espaços, Relações: Como Projetar Ambientes para a Educação Infantil*. Porto Alegre: Penso
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância* (1^a edição). Porto: Porto Editora
- Segurança Social (2010). *Manual de Processos-Chave Creche* (2.^a Ed.). Lisboa: Ministério da Segurança Social.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como Estratégia de Avaliação das Aprendizagens na Educação de Infância: Considerações sobre a sua Prática. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), 33-53.
- Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In: Sarmiento, T., Ferreira, F. I. & Madeira, R. (Orgs.). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.
- Smith, P. (1994). O brincar e os usos do brincar. Em J. Moyles, *A excelência do Brincar* (pp. 25-38). Porto Alegre: ARTEMED.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2016). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha* – (4.^a Ed). Lisboa: Pactor.

- Sousa, A. (2003). *Expressão Dramática e Teatro: A Expressão Dramática. Educação Pela Arte e Artes na Educação*, 2º Volume—Drama e Dança, 15-76.
- Spodek, B. (2002) *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valério, J. (2005). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. https://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?a-importancia-do-brincar-nodesenvolvimento-da-crianca&codigo=AOP0394. Visualizado a 27 de dezembro de 2020.
- Vasconcelos, T. (2020). *A Casa [que] se Procura - Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância
- Vasconcelos, et.al., (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens e Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vayer, P., & Trudelle, D. (1999). *Como aprende a criança*. Lisboa: Instituto Piaget
- Worthington, M., & Oers, B. (2016) Pretend play and the cultural foundations of mathematics, *Euro-pean Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 51-66.
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Legislação

- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto de 2001. *Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, Diário da República n.º 167- 1 Série do Ministério da Solidariedade Social.

ANEXOS

Anexo I – Reflexão individual de observação – creche

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, apresento a reflexão sobre as duas primeiras semanas de observação na instituição Associação de Solidariedade Social de Leiria – Vida Plena - na qual estou a realizar a minha Prática Pedagógica, em contexto de creche. Estou inserida na Sala da Amizade, com um grupo de 16 crianças com idades compreendidas entre um 1 e meio e 3 anos. É importante ter em consideração o facto de o grupo de crianças ser heterogéneo em termos de idade, para podermos adequar as nossas intervenções, tendo em conta as características de desenvolvimento e aprendizagem de cada faixa etária.

A Instituição Vida Plena tem apenas 3 salas e um berçário, e por esse motivo é interessante e curioso perceber a relação de familiaridade e cumplicidade existente tanto entre os docentes da instituição, como entre as crianças e os familiares. O primeiro impacto foi de medo, insegurança e receio, pois nunca tive a oportunidade de contactar com uma instituição tão pequena e que se regesse por princípios como a educação consciente e o mindfulness (importância do aqui e agora). Deste modo, é pertinente salientar que os valores base da educação consciente, presentes no projeto educativo da instituição, são o igual valor, a integridade, a autenticidade e o respeito pessoal.

Considero que o facto de levar expectativas para a primeira intervenção não foi positivo, uma vez que não me permitiu estar mente aberta e contribuiu para que me retraísse um pouco. Na primeira semana senti-me um pouco perdida dado que existiram inúmeros momentos para observar, tais como momentos de higiene e de refeições e muitas informações a ter em conta (por exemplo, quem utiliza fralda, quem utiliza chupeta entre outros). Contudo, um aspeto positivo foi o facto da educadora Vânia, ter permitido que nos integrássemos no grupo desde o primeiro dia, tendo sido uma mais valia para começar a criar relações com as crianças. Um dos aspetos que mais me surpreendeu pela positiva foi a forma como a educadora lida com as crianças. O tom de voz e a postura são aspetos que tem em consideração e foi muito enriquecedor poder observar aquilo que nos ensinaram ao longo de toda a licenciatura: a criança é um ser individual e por isso deve ser tratado como tal. Cada criança tem a sua individualidade e deve ser desenvolvida de forma holística, isto é, como um todo. A instituição respeita a individualidade da criança por exemplo, quando uma criança está doente e não quer comer, não se deve insistir para que coma ou para que faça determinada atividade.

Após a observação inicial considero que a instituição dá muita importância aos momentos de brincadeira livre, que são cheios de riqueza e nos permitem perceber melhor os interesses de cada uma das crianças. Até agora, devido a muitas crianças estarem doentes ainda não tivemos a oportunidade de estar com as 16 crianças em simultâneo na sala. No entanto, é possível observar-se uma evolução na relação com algumas crianças, como é óbvio, umas mais que outras, mas sinto que o grupo já se vai habituando à nossa presença. Percebi que é necessário criar relações com cada criança de amor e confiança, relações essas que vão sendo construídas ao longo do tempo de modo a criar um vínculo entre ambas. Para tal posso desenvolver algumas estratégias, tendo em conta o tom de voz, o olhar olhos nos olhos e a comunicação com elas.

Após esta observação é possível identificar, em algumas crianças, o egocentrismo. De acordo com Piaget, o egocentrismo é a “incapacidade para considerar o ponto de vista de outra pessoa; uma característica do pensamento pré-operatório.” (Papalia et. al, 2001, p. 316). Como afirma Moreira, a criança dos 2 aos 3 anos está na idade da descoberta:

“está na idade das quedas e a testa é o seu para-choques, (...) o seu vocabulário aumenta em flecha; tudo depende da oportunidade e da estimulação facultadas à criança para que fale, (...) começa a dar mostras de querer brincar com as outras crianças. Ainda não é capaz de partilhar os seus jogos e brinquedos.” (p. 247)

Considero que este irá ser um trabalho exigente, pois requer muito de nós enquanto profissionais da educação, requer um olhar muito atento e a capacidade de perceber no momento o que as crianças necessitam, ou seja, é necessário ter flexibilidade. É nossa responsabilidade cativar e suscitar o interesse das crianças para o mundo que as rodeia proporcionando-lhes experiências e ensinamentos positivos e memoráveis. Este é um aspeto muito desafiador na nossa prática. Após conversar com a educadora compreendi que é muito importante estarmos num questionamento constante, questionar a nossa prática enquanto educadoras, mas também sobre as ações que as crianças têm.

Na segunda semana, já me senti mais calma e com um olhar mais focado para o grupo. Compreendi a importância de criar relações com cada criança e também com o grupo no geral. Nesta relação é necessário não só a confiança mas também criar limites para que nos respeitem e nos vejam como um modelo.

Apesar destas dificuldades iniciais, sei que são fundamentais para compreender o contexto em que estou inserida, mas principalmente o grupo de crianças e cada criança na sua individualidade. Para que tal seja possível, é preciso não só ter um olhar muito atento, mas também realizar um exercício de reflexão sobre aquilo que assistimos. Por esse motivo, após a primeira semana senti que necessitava de fazer um trabalho de pesquisa sobre educação consciente e as características da faixa etária dos dois aos três anos, nomeadamente ao nível do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem.

Pretendo evoluir como profissional da educação e mais do que proporcionar atividades que permitam a criança desenvolver-se explorar, conhecer o grupo e tentar que em todos os momentos do seu dia estejam bem e proporcionar-lhes confiança e conforto.

Anexo II – Reflexão de grupo – 25 a 27 de novembro de 2019

Referentes: Aspectos positivos, aspectos a melhorar, currículo emergente, documentação pedagógica, escuta ativa.

Na reflexão desta semana, realizada em grupo, destacamos alguns aspectos positivos e aspectos a melhorar e apresentamos uma reflexão sobre o seminário de Documentação Pedagógica, realizado no dia 18 de novembro de 2019, no auditório 1 da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

Durante a semana de 25 a 27 de novembro a estagiária Mariana Catarino foi a principal interveniente enquanto que a estagiária Beatriz Vicente esteve mais presente nos momentos de rotina diária, nomeadamente a higiene. Consideramos que um dos aspectos positivos desta semana foi a utilização de algumas estratégias que resultaram com o grupo. Por exemplo, na quarta feira, antes da proposta educativa de expressão motora, experimentamos sentar as crianças no tapete com a estagiária a ouvir a leitura de uma história, em vez de irem brincar, como é habitual nos restantes dias. Esta estratégia permitiu que o grupo se mantivesse mais calmo e predisposto para a atividade de expressão motora.

No início da prática pedagógica ambas sentíamos muita dificuldade em realizar a proposta de expressão motora, mas a partir da última semana compreendemos qual deve ser a postura a adotar durante este momento específico. Assim, esta semana consideramos que evoluímos, apesar de ainda ser necessário melhorar o momento de retorno à calma. Por outro lado, destacamos o facto de compreendermos como podemos recolher dados para o ensaio investigativo, uma vez que até agora ainda não tínhamos percebido como o poderíamos realizar.

Um aspecto a melhorar continua a ser a gestão do grupo em determinados momentos, apesar de ambas concordarmos que evoluímos neste sentido, e ainda, a preparação dos materiais antecipadamente. Esta semana, na segunda feira, realizamos um quadro da família e levámos fotografias das famílias de todas as crianças. No entanto, deveríamos ter procurado saber quais os nomes dos pais das crianças e estar prevenidas nesse sentido.

No seminário de Documentação Pedagógica, foram abordados diversos aspectos relacionados com a avaliação, pela educadora Mónica Resende. A educadora Mónica Resende exerce a sua profissão na instituição Cubo Mágico, que desenvolve o seu trabalho de acordo com a abordagem Reggio Emília. Para enquadrar, a abordagem Reggio Emília surgiu na década de 1970, no contexto pós-guerra e considera que a educação de crianças é um direito e responsabilidade da comunidade. Assim, na pedagogia proposta por Malaguzzi as relações têm um papel preponderante, sendo que a articulação com as famílias e a comunidade deve ser tida em conta, assim como, o direito à participação das crianças. Para Reggio Emília, a criança é definida como

“competente, ativa, com potencialidades, curiosa e ávida de conhecer e aprender o que a rodeia, com o ambiente, com os materiais, os objetos, as pessoas, as relações que entre estes se estabelecem e se entrelaçam, com a capacidade para construir, de forma apoiada e acompanhada, a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento” (Lino, 2018, p. 97).

Entre os assuntos abordados destacamos o currículo emergente, a realização da documentação pedagógica e a escuta ativa. O currículo emergente distingue-se pela inexistência de um plano, no qual não se planifica e organiza o processo de ensino aprendizagem do grupo de crianças. Apesar de não ser planificado, é realizado de acordo com os interesses e necessidades das crianças. De acordo com o website da instituição cubo mágico, o currículo emergente garante “oportunidades de desenvolvimento equilibradas, permite a experiência de um colégio que respeita e valoriza a infância e todas as suas fantásticas capacidades”. Outro dos aspectos salientados foi o trabalho por projetos, nos quais as crianças têm a oportunidade de criar, e ao mesmo tempo que criam, contagiam outras crianças. Neste tipo de projetos, o educador é visto como um distribuidor de oportunidades.

Relativamente à documentação pedagógica destacamos alguns conceitos que consideramos que a podem definir, tais como, comunicação, colaboração, escuta e reflexão. Neste sentido importa perceber o que é, porque e para quê se documenta, o que se documenta, quando se documenta e como se documenta. Estes seis aspectos são essenciais refletir para compreendermos como podemos realizar documentação pedagógica. Portanto, de acordo com Malavasi & Zoccatelli (2013) para realizar a documentação pedagógica é necessário escolher qual o tema ou os sujeitos da documentação, identificar os destinatários, selecionar os instrumentos da observação, escolher os códigos de comunicação, decidir o tempo que se dedica à documentação e preparar os espaços para colocar a documentação.

Segundo Azevedo (2009, p. 54, cit. Formosinho & Araújo, 2013, p.63), a documentação pedagógica é considerada como um processo de aprendizagem, como um instrumento de reflexão, e como ponto de partida para a reconstrução do trabalho pedagógico”. Por esse motivo, Malavasi & Zoccatelli (2013, p.32), acreditam que todos os momentos do dia podem ser documentados. Do seu ponto de vista

“documentar significa escolher, selecionar, assumir conscientemente um ponto de vista, um ponto de observação a partir do qual relatar um pequeno espaço de vida, uma experiência em particular, de uma determinada criança ou grupo de crianças, localizada num tempo definido, observada por uma ou mais pessoas através da utilização de instrumentos propositadamente identificados”.

Portanto, através da documentação o educador valoriza e dá voz a pequenas coisas do cotidiano das crianças que se podem tornar muito especiais e significativas, dependendo do ponto de vista com que são encaradas. Deste ponto de vista, o educador é um sujeito ativo e participante.

Relativamente aos destinatários da documentação, pode-se documentar para as crianças, para os pais, para o grupo de trabalho, colegas e/ou comunidade. De acordo com Formosinho & Araújo (2013, p.61-62), a documentação “permite à comunidade profissional descrever, compreender, interpretar e ressignificar o cotidiano pedagógico de natureza participativa”. Neste sentido, documentar representa “uma prática democrática de partilha e participação para todos os sujeitos envolvidos, permite a troca e o conforto, tornando visíveis, passíveis de reconhecimento e valorizáveis, as diferenças.” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 37). Por outras palavras, a documentação pedagógica proporciona a colaboração entre os diferentes intervenientes que contactam com as crianças, como os pais, os educadores e os atelieristas, tornando-se uma “narrativa que conta a história da experiência e dá voz aos diferentes pontos de vista, refletindo as teorias individuais e crenças de quem escuta, documenta e é escutado” (Lino, 2018, p. 109)

Em relação aos instrumentos utilizados para documentar, podem ser variados, tais como fotografias, notas de campo descritivas, palavras chave, entre outros. O importante é que cada educador de infância experimente e escolha o instrumento para documentar que faz mais sentido para si. Este instrumento, pode e deve ser suscetível a modificações, ajustando-se às necessidades do educador e de cada grupo. No ponto de vista de Formosinho & Araújo (2013, p.63),

“a documentação apresenta virtuosidades de relevo: A recriação da imagem da criança, a reconstrução da profissionalidade, a partilha de compreensão da competência da criança (com os pares, com os pais, com a própria criança, com diretores e outros agentes educativos”.

Para definir os códigos de comunicação, pode-se recorrer à palavra escrita e oral, mas é importante reforçar que existem outras linguagens, tais como a fotografia e a imagem. Estas formas de comunicação têm um “fortíssimo valor comunicativo e representativo, por terem a capacidade de evocar e falar com cada um de nós respeitando a sensibilidade individual e possibilitando (...) cruzamento com outras imagens, outras passagens, outras linguagens” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 42). Neste sentido, é importante compreender o conceito das cem linguagens da criança destacado em Reggio Emília, isto é, “cem inteligências, com formas de comunicar e de se expressar, com formas de criar e atribuir significados, com formas de construir conhecimentos” (Lino, 2018, p. 98).

Torna-se importante procurar um equilíbrio entre as palavras e as imagens, uma vez que a dimensão estética é um fator de relevância. Pode-se mesmo falar em pedagogia da estética, que tem como intenção cultivar nas crianças a ideia do belo e do desejo de beleza. No cuidado estético destacam-se o tipo de letra, o sítio onde é colocada a documentação, para que quando for visualizada, seja perceptível o processo e não apenas o produto final.

Na opinião de Formosinho & Araújo (2013, p. 63), em contexto de creche, a documentação permite “respeitar, visibilizar e responder aos direitos e competência de crianças e adultos” (p. 63). Desse modo, a documentação permite ao educador realizar uma autoavaliação, ou seja, avaliar a sua própria prática.

Por fim, importa falar sobre a escuta ativa. No final do seminário este foi um assunto abordado e que despertou opiniões diferenciadas. Algumas das ideias para a definição do conceito de escuta ativa discutidas no seminário foram que o educador deve estar disponível para as crianças, estar focado na criança e no seus interesses, deve escutar com os cinco sentidos. A educadora Mónica definiu o conceito, com 3 palavras “sentir, conhecer e valorizar”. No entanto, a educadora referiu que as três palavras utilizadas foram naquele momento, o que não invalida que noutro momento para a educadora escuta ativa não possa ser definida de outra forma. Isto é, depende do contexto, do momento presente, a nossa ideia pode ser alterada e ter interpretações distintas. De acordo com Lino (2018, p. 108), a escuta é um processo contínuo “de abertura ao outro e a si mesmo, de reconhecimento, aceitação e valorização de diferentes pontos de vista, formas de ser e estar, e constitui uma condição indispensável para o diálogo e a mudança”. Por esse motivo, a escuta ativa da criança envolve a curiosidade constante, o interesse e a compreensão aprofundada do educador. Portanto, este processo envolve tanto quem é escutado, como quem escuta.

Para concluir, consideramos que a próxima semana será um desafio, uma vez que iremos estar com a educadora Liliana e será um processo de adaptação para nós. Do nosso ponto de vista, a flexibilidade de adaptação e de mudança é uma característica muito importante que o educador de infância deve ter e estamos a trabalhar nesse sentido.

Anexo III – Reflexão individual– semana de 9 a 11 de dezembro de 2019

Referentes: Relações, processo de adaptação, intencionalidade educativa, flexibilidade.

Esta foi a minha última semana de intervenção individual em contexto de creche, no âmbito da Prática Pedagógica. Realizando uma retrospectiva ao início deste percurso sinto que evolui enquanto futura Educadora de Infância. Aspectos como a gestão do grupo e a gestão dos momentos de transição, que no início eram dos mais difíceis para mim, tornaram-se naturais e espontâneos. Outros aspectos, como a relação com as crianças e com os adultos e a ligação entre a comunicação verbal e não verbal, foram aqueles nos quais senti mais necessidade de investir. Apesar de ter sentido dificuldades no que concerne à minha postura corporal e expressão facial, atualmente considero que melhorei essas características. Quando tenho alguma dúvida ou questão, sou verdadeira com as crianças e partilho com o grupo que naquele momento não sei se devem ou não fazer determinada ação. Ao partilhar com as crianças a minha dúvida e incerteza em determinadas ações, permite que seja mais verdadeira e consequentemente, que a minha comunicação não verbal transmita o que pretendo partilhar com a minha comunicação verbal.

Relativamente a esta semana, como aspeto positivo pretendo destacar a relação com as crianças e com os adultos, indo ao encontro de um aspeto no qual dediquei mais empenho. Considero que as relações de afetividade e confiança estão na base de um bom relacionamento. Tal como defende Portugal (2012), em contexto de creche, deve ser considerada a promoção do bem-estar e a qualidade das relações estabelecidas. A relação que o educador estabelece com cada criança tem uma forte influência na conquista da sua autonomia, na exploração que a criança faz do mundo e na resolução de problemas e desafios. Desta forma, um educador de infância deve estar consciente da importância que um ambiente propício a aprendizagens tem no desenvolvimento da criança. Esse ambiente deve ser enriquecido de interações positivas e de disponibilidade por parte dos adultos. Neste sentido, é visível a relação de afetividade com as crianças e o vínculo que foi criado, quando por exemplo, as crianças se aproximam de nós quando necessitam de algo, nos ouvem quando é necessário, nos procuram quando precisam de apoio e carinho, entre outros exemplos.

Nomeadamente à relação com o adulto, confesso que este processo foi um pouco desafiante desde o início. Aliás, foi mais desafiante estabelecer a relação com o adulto, do que estabelecer a relação com as crianças. Uma vez que, enquanto adultos já vivenciamos mais experiências e temos um olhar com mais preconceitos, por vezes a relação de confiança é difícil de estabelecer. No entanto, do meu ponto de vista, o trabalho colaborativo é fundamental para a promoção de um ambiente positivo para as crianças. Felizmente, este desafio foi superado e considero que a relação com os adultos tem vindo a melhorar, principalmente com a educadora cooperante. Nas últimas semanas, por ter ultrapassado este desafio, considero que o trabalho colaborativo tem feito parte da nossa vivência. A partilha de opiniões sobre a rotina diária, sobre as crianças, sobre as experiências proporcionadas, sobre aspetos relevantes em cada momento do dia do grupo e de cada criança, permitem que o trabalho desenvolvido com o grupo seja mais enriquecedor para o mesmo. Como afirmam Couto, Fonseca, Kowalski, & Correia (2017, p.20),

“o ambiente relacional entre os adultos tem implicações no bem-estar da criança e nos processos de integração e desenvolvimento/aprendizagem. Para além disso, tem implicações diretas na forma como cada um dos adultos (...) se envolvem na relação com a criança”.

Em relação ao aspeto a melhorar considero a gestão do grupo na marcação de presença. Na segunda-feira iniciou-se com o grupo uma nova rotina, em que cada criança fez a marcação da sua presença individualmente, no quadro das presenças, ao invés de sermos nós ou a educadora. Indo ao encontro do aspeto a melhorar, considero que a aprendizagem que consolidei nesta semana é que a adaptação é um processo e que esse processo depende de pessoa para pessoa. Tanto os adultos como as crianças necessitam do seu tempo de adaptação e têm formas diferentes de lidar com esse processo. Se por um lado algumas crianças se adaptaram facilmente a esta nova rotina, outras crianças tiveram dificuldades em compreendê-la e necessitaram do seu tempo. As dificuldades das crianças também foram diferentes: algumas crianças tiveram dificuldade em esperar pela sua vez, outras não quiseram participar porque não fazia parte da sua rotina, outras tiveram dificuldades em esperar que todos colocassem a presença.

Ao longo destas semanas também tenho refletido muito sobre a intencionalidade educativa e o ciclo interativo. A intencionalidade do educador facilita e promove um conjunto diverso de aprendizagens nas crianças, que difere de criança para criança. Cada criança responde de forma diferente às experiências proporcionadas pelo educador, o que leva a que as aprendizagens realizadas sejam diferentes. Para que tal aconteça, a observação e a avaliação realizada são cruciais. Neste sentido, reestruturei a planificação para que o ciclo interativo fosse mais visível, partindo da observação e avaliação realizadas para a definição da intencionalidade educativa e posteriormente para a escolha das estratégias utilizadas para promover as intencionalidades.

Na segunda-feira, da parte da manhã, foi realizada uma proposta educativa cuja intencionalidade educativa era a identificação e o reconhecimento pelas crianças das diferentes partes do corpo. Para tal, realicei uma silhueta de um corpo e construí diferentes partes do corpo para que as crianças, em conjunto, pudessem preencher essa silhueta. Para iniciar a experiência, comecei por conversar com as crianças as partes do corpo que conheciam e nesta conversa foi visível a participação das crianças mais velhas. De seguida, ao começar a cantar a canção “dig, dig, dig” a maioria das crianças participou com gestos e movimentos. O facto de as crianças aprenderem com o seu corpo é muito importante para que o grupo se mantenha interessado na proposta, visto que a criança aprende com os seus sentidos

No mesmo dia, da parte da tarde a experiência educativa tinha como intencionalidade educativa o reconhecimento de necessidades do corpo, nomeadamente de vestuário adequado. Nesse sentido, em conjunto com a minha colega de

estágio realizamos uma dramatização, na qual vestimos diferentes peças de vestuário, pedindo a colaboração do grupo. Ambas as experiências realizadas neste dia promoveram a participação das crianças, uma vez que acredito numa coconstrução do saber, isto é, o educador colabora com as crianças pois acredita “realmente que elas possuem uma força vital de orientação para o mundo, para a descoberta de si, do outro, dos objetos, das relações, da construção de conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 2018, p.41).

Na terça-feira a experiência educativa tinha como intencionalidade o desenvolvimento da motricidade fina através da técnica da digitinta e que as crianças desfrutassem do contacto com a tinta. Inicialmente, estava planificado a realização desta experiência em pequeno grupo para que fosse possível um apoio mais focado em cada criança atendendo à sua individualidade e necessidades. No entanto, devido ao interesse demonstrado por todo o grupo, a experiência acabou por ser realizada em grande grupo. Caso esta experiência fosse realizada novamente, considero que deveria ter tido mais flexibilidade, no sentido de dar resposta ao interesse do grupo. De acordo com Lopes (2012, p.12) “o mais importante em creche não é ensinar nada mas sim criar ambientes ricos na exploração e manipulação que estimulem e potencializem o desenvolvimento global das crianças.”. Ao explorar, manipular, experimentar e conhecer as crianças estão a apropriar-se das características do mundo que as rodeia e a perceber a dinâmica existente entre os vários intervenientes desse ambiente no qual estão inseridas.

Na quarta feira, pretendo destacar que pela primeira vez o momento de retorno à calma foi bem concretizado, tal como a restante proposta. Cada vez mais consolidado a aprendizagem de que a envolvência e a criação de um imaginário, que vá ao encontro do interesse do grupo, é uma mais valia para que as experiências sejam significativas para as crianças.

Para concluir, as minhas preocupações para as próximas semanas são continuar a refletir sobre o ciclo interativo e continuar a evoluir na relação com o grupo. Para a próxima semana, um desafio será a realização da festa de natal, na qual todas as crianças da instituição assistiram a uma dramatização realizada por nós

Anexo IV – Planificação semanal de 16 a 18 de dezembro

Planificação da semana de 16 a 18 de dezembro – “Sala da Amizade”

Na semana de 16 a 18 de dezembro de 2019, a estagiária Beatriz Vicente será a interveniente principal, contando com o auxílio da estagiária Mariana Catarino em todos os momentos do dia. Os intervenientes são as 16 crianças (23 a 41 meses), 1 educadora, 1 auxiliar de ação educativa e 2 estagiárias. A avaliação será realizada através observação direta das crianças, de notas de campo e registo fotográfico e/ou audiovisual.

9, 10 e 11 de dezembro	
Aprendizagens a promover	Ações das crianças
<p>Domínio cognitivo: pretende-se que a criança dialogue com os seus pares e adultos; cante da canção do “Bom dia”.</p> <p>Domínio psicossocial: pretende-se que a criança se identifique a si e aos seus pares.</p>	<p>9h15 – 9h40</p> <p>As crianças chegam à “Sala da Amizade” e sentam-se na almofada colocada no tapete. As crianças cantam a canção do “Bom dia”, realizam a marcação das presenças e elegem o ajudante do dia.</p>
	<p>10h00 – 10h30 / 16h20- 18h00</p> <p>As crianças brincam livremente na “Sala da Amizade” e exploram os diversos materiais à sua disposição, por exemplo, legos, bonecos, livros, entre outros. Cada criança escolhe as brincadeiras que pretende realizar.</p>
<p>Domínio cognitivo: pretende-se que a criança dialogue e colabore com os seus pares e adultos.</p> <p>Domínio físico: pretende-se que a criança manipule os materiais disponíveis na sala.</p> <p>Domínio psicossocial: pretende-se que a criança brinque e partilhe os brinquedos com os seus pares; estabeleça relações de vinculação com o adulto e os seus pares.</p>	<p>10h30- 11h</p> <p>As crianças realizam um momento de relaxamento, sentados nas almofadas no tapete e ouvem a leitura de uma história. As crianças realizam o momento de higiene. Quando todas as crianças realizarem a higiene, as crianças realizam o comboio e dirigem-se para o refeitório.</p>
	<p>11h - 11h45</p> <p>As crianças almoçam. Primeiro comem a sopa, depois comem o segundo prato (carne/peixe/vegetariano), depois a fruta e por fim bebem a água. Quando acabarem de almoçar, as crianças dirigem-se, em comboio, até à “Sala da Amizade”. Primeiro dirigem-se as crianças de uma das mesas, e de seguida, as crianças de outra mesa.</p>
<p>Domínio cognitivo: pretende-se que a criança desenvolva a motricidade fina através do manuseamento da colher, do garfo e da faca; seja autónoma no momento da refeição.</p> <p>Domínio psicossocial: pretende-se que a criança estabeleça uma relação de vinculação com o</p>	

adulto e os seus pares e desenvolva a sua independência à refeição.	
Domínio físico: pretende-se que a criança desenvolva a motricidade fina através da escovagem dos dentes e a motricidade grossa ao sentar-se autonomamente na sanita. Domínio psicossocial: pretende-se que a criança estabeleça uma relação de vinculação com o adulto e os seus pares, seja autónoma no momento da higiene.	11h45 -12h15 As crianças lavam as mãos, escovam os dentes, mudam a fralda/vão à sanita. As crianças sentam-se junto da porta da casa de banho para esperarem pelos colegas. Quando todos tiverem realizado a higiene, dirigem-se em comboio até à sala polivalente, com as respetivas chupetas e os “miminhos”.
Domínio físico: pretende-se que a criança se descalce autonomamente. Domínio psicossocial: pretende-se que a criança adormeça autonomamente.	12h15 – 14h45 As crianças sentam-se no catre, descalçam os sapatos e deitam-se no seu catre. As crianças dormem a sesta. As crianças descansam.
Domínio cognitivo pretende-se que a criança espere tranquilamente no tapete até chegarem os seus pares; dialogue com os seus pares e adultos Domínio físico: pretende-se que a criança se dirija de forma ordenada até ao refeitório através de um “comboio”. Domínio psicossocial: pretende-se que a criança demonstre o que está a sentir; estabeleça uma relação de vinculação com o adulto e os pares e demonstre interesse em satisfazer as necessidades da tartaruga.	14h45 – 15h15 As crianças dirigem-se para a “Sala da Amizade” quando acordarem. Na “Sala da Amizade” ouvem músicas ou a leitura de uma história, enquanto a estagiária veste os bibes e coloca os babetes. Quando todas as crianças chegarem, o ajudante do dia alimenta a Tartaruga. De seguida, o ajudante do dia recolhe as chupetas dos colegas e as crianças dirigem-se em “comboio”, para o refeitório.
Domínio físico: pretende-se que a criança desenvolva a motricidade fina através do manuseamento da colher; seja autónoma no momento da refeição. Domínio psicossocial: pretende-se que a criança estabeleça uma relação de vinculação com o adulto e os seus pares e desenvolva a sua independência à refeição.	15h15-15h45 As crianças lancham. Quando acabarem lanchar as crianças dirigem-se, em comboio, até à “Sala da Amizade”. Primeiro dirigem-se as crianças de uma das mesas, e de seguida, as crianças de outra mesa.
Domínio físico: pretende-se que a criança desenvolva a motricidade grossa ao sentar-se autonomamente na sanita. Domínio psicossocial: pretende-se que a criança estabeleça uma relação de vinculação com o adulto e os seus pares, seja autónoma no momento da higiene.	14h45 – 15h15 As crianças lavam as mãos, mudam a fralda/vão à sanita. As crianças sentam-se junto da porta da casa de banho para esperarem pelos colegas. Quando todos tiverem realizado a higiene dirigem-se para a “Sala da Amizade” e podem brincar livremente ou ouvem a leitura de uma história.

16 de dezembro		
Contextualização da proposta de experiência educativa 9h40 -10h		
Tendo em conta uma proposta de experiência educativa realizada anteriormente, foi possível observar o interesse demonstrado pelas crianças para a realização de biscoitos de natal. Por esse motivo, iremos proporcionar às crianças novamente essa experiência, melhorando em aspetos que podem ser melhorados, tais como a construção da receita com as crianças. Assim, a intencionalidade educativa desta proposta é que as crianças desfrutem do contacto com a massa e desenvolvam a motricidade fina através do tato.		
Aprendizagens a promover	Descrição dos momentos	Estratégias do adulto
<p>Domínio cognitivo: pretende-se que a criança ouça atentamente a proposta da estagiária; demonstre prazer no contacto com a massa.</p> <p>Domínio físico: pretende-se que a criança desenvolva a motricidade fina e explore a textura da massa através do tato.</p> <p>Domínio psicossocial: pretende-se que a criança dialogue com o adulto e os seus pares; demonstre interesse na exploração da massa; demonstre o que está a sentir no contacto com a massa, estabeleça uma relação de vinculação com o adulto, partilhe e coopere com os seus pares e adultos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças, sentadas nas almofadas no tapete, dialogam com a estagiária sobre o que é necessário para realizar a receita. - As crianças ouvem atentamente e dialogam e colocam o ingrediente no quadro, até a receita estar completa. - As crianças sentam-se nas cadeiras na mesa e iniciam a receita: colocam os ingredientes com uma colher ou taça no alguidar. - Primeiro as crianças exploram a massa sem as formas e depois exploram as formas na massa. - As crianças fazem as figuras na massa, com a respetiva forma. Algumas das crianças fazem com o auxílio da estagiária. 	<ul style="list-style-type: none"> - A estagiária, no tapete, pergunta às crianças se se lembram do que precisam para fazer biscoitos. - A estagiária relembra em conjunto com as crianças os ingredientes, enquanto pede para uma criança colocar o ingrediente no quadro da receita. - A estagiária solicita a ajuda de todas as crianças para a realização da massa para o biscoito: <ol style="list-style-type: none"> 1) Cada criança com uma colher retira uma colher de farinha com o auxílio de uma estagiária/educadora/auxiliar, até encher a caneca. 2) A partir da última criança, cada criança seguinte coloca uma colher de açúcar até encher a caneca. 3) A partir da última criança, as três crianças seguintes partem os ovos e colocam dentro do alguidar. 4) Coloca-se a manteiga com o auxílio da estagiária. 5) Coloca-se uma colher de sopa de fermento. 6) Coloca-se uma colher de sopa de baunilha - De forma a que a massa fique homogénea, a estagiária vai amassa-la com as mãos. Depois, com um rolo, estica a massa e corta-a em pedaços. - A estagiária dá pedaços da massa sem serem esticados para as crianças explorarem e também dá a cada criança uma forma e um pedaço da massa para que possam recortar as formas na massa. - Por fim, a estagiária questiona as crianças se podem comer a massa assim, ou onde têm que colocar para que depois possam comer.
Recursos materiais	Alguidar, farinha, açúcar, manteiga, baunilha, fermento, ovos, rolo, colher de pau, faca e formas.	
Avaliação	De que forma a criança D (33 meses) explora a massa dos biscoitos?	
Contextualização da proposta de experiência educativa 16h – 16h20		
Devido à observação realizada, compreendemos o interesse das crianças por propostas de experiência relacionadas com teatro, nomeadamente teatro de fantoches. Por esse motivo, iremos proporcionar novamente essa experiência às crianças com a intencionalidade educativa de que desfrutem do contacto com o teatro de fantoches e desenvolvam a linguagem através do aumento do vocabulário.		
Aprendizagens a promover	Ações das crianças	Estratégias do adulto
<p>Domínio cognitivo: pretende-se que a criança observe atentamente o teatro de fantoches das estagiárias; desenvolva a linguagem e aumente o vocabulário através do diálogo com os seus pares e os adultos.</p> <p>Domínio psicossocial: pretende-se que a criança transmita o que está a sentir ao observar o teatro de fantoches das estagiárias, colabore com os seus pares e adultos sobre a história de natal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças sentam-se em meia lua no tapete. - As crianças ouvem, observam e participam no teatro de fantoches das estagiárias. - As crianças fruem ao verem e ouvirem o teatro de fantoches de natal. 	<ul style="list-style-type: none"> - A estagiária convida as crianças a sentarem-se em meia lua. - A estagiária convida o grupo de crianças a observar e ouvir o teatro de fantoches das estagiárias
Recursos materiais	Fantoches, fantocheiro.	
17 de dezembro		
Contextualização da proposta de experiência educativa 16h – 16h20		
Da parte da manhã é realizada a proposta de experiência educativa de música, com a professora do Jardim das artes- SAMP. Tendo em consideração que todos os anos as estagiárias da instituição planeiam e realizam a festa de natal para as crianças da instituição, iremos realizar uma dramatização de natal. A intencionalidade educativa desta proposta é que as crianças desfrutem da dramatização.		

Aprendizagens a promover	Ações das crianças	Estratégias do adulto
<p>Domínio cognitivo: pretende-se que a criança observe atentamente o a dramatização das estagiárias; desenvolva a linguagem e aumente o vocabulário através do diálogo com os seus pares e os adultos.</p> <p>Domínio psicossocial: pretende-se que a criança transmita o que está a sentir ao observar a dramatização das estagiárias, colabore com os seus pares e adultos sobre a história de natal.</p>	<p>- As crianças a convite da estagiária dirigem-se em comboio para a sala polivalente e sentam-se nos sofás.</p> <p>- As crianças vêm, observam e participam na dramatização realizada pelas estagiárias para todas as crianças da instituição.</p> <p>- No final da dramatização, as crianças retornam à “Sala da Amizade”</p>	<p>- A estagiária convida as crianças a dirigirem-se em comboio para a sala polivalente.</p> <p>- As estagiárias realizam uma dramatização sobre o natal para todas as crianças da instituição.</p>
Recursos materiais	Manta, adereços de natal	
11 de dezembro		
Contextualização da proposta de experiência educativa 9h40 -10h		
Devido ao interesse demonstrado pelo grupo em realizar experiências de expressão plástica, iremos proporcionar uma proposta da realização da técnica de carimbagem (já realizada anteriormente pelas crianças), com rolfas de cortiça. A proposta será realizada em pequenos grupos de 3 crianças, enquanto que o restante grupo brinca livremente na “Sala da Amizade”. A intencionalidade educativa é que as crianças desenvolvam a motricidade fina e desfrutem do contacto com um novo material: a cortiça.		
Aprendizagens a promover	Ações das crianças	Estratégias do adulto
<p>Domínio cognitivo: pretende-se que a criança desenvolva o poder de decisão e escolha a cor da tinta; desenvolva a criatividade e imaginação na realização do desenho.</p> <p>Domínio físico: pretende-se que a criança desenvolva a motricidade fina através da realização da técnica da carimbagem e desfrute do contacto com a tinta.</p> <p>Domínio psicossocial: pretende-se que a criança colabore e interaja com o adulto e os seus pares; demonstre o que está a sentir no contacto com a tinta.</p>	<p>-No tapete, as crianças ouvem atentamente e observam como se realiza a carimbagem.</p> <p>- As crianças a convite da estagiária sentam-se nas cadeiras, na mesa, para realizarem a técnica da carimbagem.</p> <p>- As crianças escolhem a cor da tinta e colocam o carimbo na tinta e depois na folha.</p> <p>- As crianças desfrutam do momento de contacto com a tinta.</p>	<p>- A estagiária partilha com as crianças a técnica da carimbagem na folha, com as rolfas de cortiça, de forma a preencher um lugar ao longo de um fio já previamente feito a marcador na folha.</p> <p>- A estagiária convida três crianças a sentar-se na cadeira, na mesa, para a elaboração da carimbagem na folha.</p> <p>- A estagiária questiona as crianças qual a cor que preferem: amarelo, vermelho ou verde.</p> <p>- A estagiária coloca a cor que cada criança escolheu em cima da mesa, e orienta as crianças na técnica da carimbagem.</p> <p>- A estagiária convida as crianças a dirigirem-se em comboio para a sala polivalente.</p> <p>- As estagiárias realizam uma dramatização sobre o natal para todas as crianças da instituição.</p>
Recursos materiais	Tinta vermelha, tinta amarela, tinta verde, folhas de papel.	
Avaliação	De que forma a criança N (29 meses) demonstra prazer e desfruta do contacto com a cortiça e desenvolve a motricidade fina através da técnica de carimbagem?	

Bibliografia

Papalia, D. E., Olds, S.W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. 8.ª edição. Mc Graw Hill de Portugal. Post, J. Hohmann, M.. (2003) *Educação de Bebés em Infância: Cuidados (vol.18)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenian.

Anexo V – Autorização dirigida aos pais e encarregados de educação – creche

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria
Mestrado em Educação Pré-Escolar

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

No âmbito da realização do Relatório Final de Prática Pedagógica de Ensino Supervisionado, necessário para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar, e enquanto estagiárias da “Sala da Amizade”, vimos por este meio solicitar a vossa autorização para a realização de registos fotográficos e vídeos dos vossos educandos. Estes registos audiovisuais serão utilizados durante o ensaio investigativo de cada uma de nós (Beatriz Vicente e Mariana Catarino), e eventualmente serão utilizados no relatório final. Contudo, é de salientar que as fotografias a utilizar no Relatório Final de Prática Pedagógica de Ensino Supervisionado não mostrarão a cara das crianças. Cabe-nos agradecer antecipadamente a sua valiosa colaboração, lembrando que este trabalho tem objetivos meramente académicos, sendo reservada toda a informação que identifique as crianças.

Atenciosamente,
Beatriz Vicente
Mariana Catarino

Autorizo
Sim ____
Não ____

Anexo VI – Quadro 2 – Recolha de dados: calendarização e contextualização

Vídeo	Data	Hora	Contexto	Intervenientes	Duração do vídeo
n.º 1	25/11/2019	10h36	Tapete da “Sala da Amizade”.	criança C (31 meses), estagiária.	34 segundos
n.º 2	26/11/2019	09h52m	Mesa da “Sala da Amizade”.	criança F (24 meses), criança L (25 meses), criança O (27 meses), estagiária.	42 segundos
n.º 3	27/11/2019	17h00m	Mesas da “Sala da Amizade”	criança C (31 meses), criança D (33 meses), criança H (31 meses), criança I (27 meses), criança M (34 meses) e estagiária.	4 minutos e 8 segundos.
n.º 4	27/11/2019	17h10m	Tapete da “Sala da Amizade”	criança M (34 meses), criança C (31 meses), estagiária.	53 segundos
n.º 5	27/11/2019	17h19m	Tapete da “Sala da Amizade”	criança F (31 meses), criança A (26 meses), estagiária.	2 minutos
n.º 6	27/11/2019	17h44m	Tapete da “Sala da Amizade”	criança D (33 meses), criança H (31 meses), criança N (29 meses), estagiária.	1 minuto e 50 segundos
n.º 7	3/12/2019	17h26m	Tapete da “Sala da Amizade”	criança I (27 meses), criança N (29 meses), estagiária.	30 segundos
n.º 8	3/12/2019	17h31m	Tapete da “Sala da Amizade”	criança H (31 meses), criança N (29 meses), criança P (34 meses), estagiária.	54 segundos
n.º 9	9/12/2019	10h32m	Mesa da “Sala da Amizade”	criança B (27 meses), criança M (34 meses), criança N (29 meses), estagiária.	25 segundos
Total:					12 minutos e 46 segundos

Anexo VII – Transcrição e análise dos registos videográficos

Episódio 1	
<p>Data: 25 de novembro de 2019</p> <p>Hora: 10h36m</p> <p>Duração: 34 segundos</p> <p>Intervenientes: criança C (31 meses), estagiária.</p> <p>Contexto: O vídeo foi gravado durante o momento de brincadeira livre da manhã, no tapete da “Sala da Amizade”.</p>	
<p>00:00 – A criança C (31 meses) tem uma peça de cor azul na mão esquerda. A estagiária questiona a criança C (31 meses) onde se coloca a peça azul que tem na mão.</p> <p>00:02 - A criança C (31 meses) coloca a peça azul em cima de outra azul que está no tapete.</p> <p>00:08 – A criança C (31 meses) agarra com as duas mãos nas seis peças vermelhas empilhadas e mostra à estagiária chamando pelo seu nome.</p> <p>00:10 – A estagiária aponta para cada uma das peças vermelhas empilhadas e começa a contar “um, dois, três, quatro, cinco, seis”.</p> <p>00:16 - A estagiária questiona a criança C (31 meses) se as peças são da mesma cor que o tapete. A criança C (31 meses) responde “não”.</p> <p>00:22 – A estagiária agarra numa peça vermelha, mas de um formato diferente e questiona a criança C (31 meses) “é da mesma cor?”.</p> <p>00:25 – A criança C (31 meses) agarra na peça e coloca-a em cima das outras seis peças vermelhas dizendo “esta é da cor ilal esta”.</p> <p>00:28 – A estagiária agarra numa das peças azuis e questiona a criança C (31 meses) “E esta?”. A criança C (31 meses) abana com a cabeça para o lado direito e para o lado esquerdo.</p>	
Análise do episódio 1	
Conteúdos matemáticos / N.º Evidências	Transcrição do vídeo
<p>Qualidades sensoriais</p> <p>5</p>	<p>00:02 - A criança C (31 meses) coloca a peça azul em cima de outra azul que está no tapete.</p> <p>00:08 – A criança C (31 meses) agarra com as duas mãos nas seis peças vermelhas empilhadas e mostra à estagiária chamando pelo seu nome.</p> <p>00:16 - A estagiária questiona a criança C (31 meses) se as peças são da mesma cor que o tapete. A criança C (31 meses) responde “não”.</p> <p>00:25 – A criança C (31 meses) agarra na peça e coloca-a em cima das outras seis peças vermelhas dizendo “esta é da cor ilal esta”.</p> <p>00:28 – A estagiária agarra numa das peças azuis e questiona a criança C (31 meses) “E esta?”. A criança C (31 meses) abana com a cabeça para o lado direito e para o lado esquerdo.</p>
<p>Quantidades</p> <p>2</p>	<p>00:00 – A criança C (31 meses) tem uma peça de cor azul na mão esquerda. A estagiária questiona a criança C (31 meses) onde se coloca a peça azul que tem na mão.</p> <p>00:08 – A criança C (31 meses) agarra com as duas mãos nas seis peças vermelhas empilhadas e mostra à estagiária chamando pelo seu nome.</p>
<p>Posições e formas</p> <p>2</p>	<p>00:02 - A criança C (31 meses) coloca a peça azul em cima de outra azul que está no tapete.</p> <p>00:25 – A criança C (31 meses) agarra na peça e coloca-a em cima das outras seis peças vermelhas dizendo “esta é da cor ilal esta”.</p>

Episódio 2	
<p>Data: 26 de novembro de 2019</p> <p>Hora: 09h52m</p> <p>Duração: 42 segundos</p> <p>Intervenientes: criança F (24 meses), criança L (25 meses), criança O (27 meses), estagiária.</p> <p>Contexto: O vídeo foi gravado durante o momento de brincadeira livre da manhã, na mesa da “Sala da Amizade”.</p>	
<p>00:03 - A criança F (24 meses) abre a caixa do puzzle e a criança L (25 meses) chega junto da mesa.</p> <p>00:07 - A criança L (25 meses) vai para o lado esquerdo da criança F (24 meses), enquanto a criança F (24 meses) tenta fechar a caixa.</p> <p>00:12 – A criança L (25 meses) tem um secador de cabelo na mão direita e começa a bater em cima de bloco de três legos quadrangular que está em cima da mesa e afasta-se da mesa.</p>	

00:19 – A criança F (24 meses) coloca a caixa de puzzle em cima do bloco de legos quadrangular. A criança O (27 meses) junta-se também à mesa, agarra na caixa de puzzle com as duas mãos e retira-a de cima dos blocos.

00:20 – Os três blocos caem na mesa. A criança F (24 meses) agarra com as duas mãos nas peças de lego e junta-as novamente. A criança O (27 meses) continua com a caixa nas mãos e olha para a criança F (24 meses).

00:25 – A criança F (24 meses) faz força com as duas mãos e une os blocos. Agarra nos blocos e levanta-os até à cabeça.

00:28 – A criança F (24 meses) abre as mãos e o bloco do meio cai em cima da mesa. A criança F (24 meses) as outras duas peças em cima da mesa e fica a olhar para elas.

00:30 – A criança L (25 meses) coloca o secador de cabelo em cima da peça que caiu e agita a peça. A criança O (27 meses) abre a caixa do puzzle.

00:33 – A criança F (24 meses) agarra em dois blocos com as duas mãos e com a peça na mão esquerda encaixa a peça em cima da outra. A criança O (27 meses) tenta fechar a caixa.

00:36 – A criança F (24 meses) estica a mão direita em cima da mesa e agarra a peça que a criança L (25 meses) tinha.

00:38 – A criança F (24 meses) tenta encaixar a peça em cima das outras duas.

00:39 – A criança O (27 meses) deixa a caixa com a tampa fechada e sai da mesa.

00:41 – A criança F (24 meses) agarra na caixa e volta a coloca-la em cima dos três blocos de legos.

Análise do episódio 2

Conteúdos matemáticos/N.º evidências	Transcrição do vídeo
Qualidades sensoriais 7	00:19 – A criança F (24 meses) coloca a caixa de puzzle em cima do bloco de legos quadrangular. A criança O (27 meses) junta-se também à mesa, agarra na caixa de puzzle com as duas mãos e retira-a de cima dos blocos. 00:20 – Os três blocos caem na mesa . A criança F (24 meses) agarra com as duas mãos nas peças de lego e junta-as novamente. 00:25 – A criança F (24 meses) faz força com as duas mãos e une os blocos. Agarra nos blocos e levanta-os até à cabeça. 00:28 – A criança F (24 meses) abre as mãos e o bloco do meio cai em cima da mesa . A criança F (24 meses) pousa as outras duas peças em cima da mesa e fica a olhar para elas. 00:33 – A criança F (24 meses) agarra em dois blocos com as duas mãos e com a peça na mão esquerda encaixa a peça em cima da outra.
Quantidades 6	00:20 – Os três blocos caem na mesa. A criança F (24 meses) agarra com as duas mãos nas peças de lego e junta-as novamente. 00:25 – A criança F (24 meses) faz força com as duas mãos e une os blocos. Agarra nos blocos e levanta-os até à cabeça. 00:28 – A criança F (24 meses) abre as mãos e o bloco do meio cai em cima da mesa. A criança F (24 meses) pousa as outras duas peças em cima da mesa e fica a olhar para elas. 00:33 – A criança F (24 meses) agarra em dois blocos com as duas mãos e com a peça na mão esquerda encaixa a peça em cima da outra.
Posições e formas 12	00:03 - A criança F (24 meses) abre a caixa do puzzle e a criança L (25 meses) chega junto da mesa. 00:19 – A criança F (24 meses) coloca a caixa de puzzle em cima do bloco de legos quadrangular. A criança O (27 meses) junta-se também à mesa , agarra na caixa de puzzle com as duas mãos e retira-a de cima dos blocos. 00:20 – Os três blocos caem na mesa. A criança F (24 meses) agarra com as duas mãos nas peças de lego e junta-as novamente. 00:25 – A criança F (24 meses) faz força com as duas mãos e une os blocos. Agarra nos blocos e levanta-os até à cabeça . 00:28 – A criança F (24 meses) abre as mãos e o bloco do meio cai em cima da mesa. A criança F (24 meses) pousa as outras duas peças em cima da mesa e fica a olhar para elas. 00:30 – A criança L (25 meses) coloca o secador de cabelo em cima da peça que caiu e agita a peça. A criança O (27 meses) abre a caixa do puzzle. 00:33 – A criança F (24 meses) agarra em dois blocos com as duas mãos e com a peça na mão esquerda encaixa a peça em cima da outra. 00:36 - A criança F (24 meses) estica a mão direita em cima da mesa e agarra a peça que a criança L (25 meses) tinha. 00:38 – A criança F (24 meses) tenta encaixar a peça em cima das outras duas. 00:41 – A criança F (24 meses) agarra na caixa e volta a coloca-la em cima dos três blocos de legos.
Atributos mensuráveis 1	00:25 – A criança F (24 meses) faz força com as duas mãos e une os blocos. Agarra nos blocos e levanta-os até à cabeça .

Episódio 3
<p>Data: 27 de novembro de 2019</p> <p>Hora: 17h00m</p> <p>Duração: 4 minutos e 8 segundos.</p> <p>Intervenientes: criança C (31 meses), criança D (33 meses), criança H (31 meses), criança I (27 meses), criança M (34 meses) e estagiária.</p> <p>Contexto: O vídeo foi gravado durante o momento de brincadeira livre da tarde, nas mesas da “Sala da Amizade”</p>
<p>00:00 – A criança M (34 meses) está de joelhos em cima de uma cadeira junto à mesa da sala. A criança M (34 meses) agarra uma espátula de madeira com a ponta pintada de azul, com a mão esquerda e com a mão direita uma espátula de madeira pintada com a ponta de verde e observa-a.</p> <p>00:02 - A estagiária pergunta “Estás a ver as cores? Que cor é essa?”.</p> <p>00:05 – A criança M (34 meses) responde “É verde”</p> <p>00:06 – A estagiária pergunta à criança “Posso ver?”. A criança M (34 meses) coloca a espátula de madeira em cima da mesa e de seguida agarra-a na ponta que não está pintada e mostra à estagiária.</p> <p>00:08 – A estagiária agarra na caixa de ovos que está em cima da mesa, em frente à criança M (34 meses) e questiona-a “É onde?”. A caixa está voltada ao contrário e tem pintadas seis cores diferentes: azul, amarelo, cor de rosa, verde, branco e vermelho. Cada cor tem um orifício para a criança M (34 meses) colocar a espátula de madeira.</p> <p>00:10 – A criança M (34 meses), com a mão direita, coloca a espátula de madeira no sítio correspondente à cor verde, com a ponta verde virada para cima.</p> <p>00:13 – A estagiária felicita a criança dizendo “Boa!”. A criança M (34 meses) coloca a outra espátula que em na mão, com a cor azul no sítio correspondente.</p> <p>00:14 – A estagiária questiona a criança M (34 meses) “E esse de que cor é?”.</p> <p>00:15 – A criança M (34 meses) responde “É azul”. A estagiária questiona novamente “É qual?” e a criança M (32 meses) responde “É azul”, olhando para a estagiária e de novo para a mesa.</p> <p>00:19 – A criança M (34 meses) agarra nas outras espátulas de madeira que estão em cima da mesa pintadas com cores diferentes.</p> <p>00:20 – A estagiária questiona “Tens mais cores?”. A criança M (34 meses) agarra com a mão esquerda na espátula pintada de cor de rosa. De seguida, com a mão direita agarra na espátula com a ponta pintada com a cor vermelha.</p> <p>00:23 - A estagiária pede “deixas-me ver quais são as cores que tu tens?”. A criança M (34 meses) com a mão direita volta a colocar a espátula de madeira com a ponta pintada de vermelho em cima da mesa.</p> <p>00:26 – A criança M (34 meses) fica com a espátula de madeira pintada de cor de rosa, na mão esquerda e coloca-a no respetivo lugar na caixa de ovos, no orifício cor de rosa.</p> <p>00:28 – A estagiária questiona “Essa é qual?”. A criança M (34 meses) retira a mão para ir buscar outra espátula de madeira.</p> <p>00:30 – A estagiária volta a questionar a criança, desta vez apontando com o dedo indicador para a espátula que a criança M (34 meses) colocou “Este é qual?”</p> <p>00:31 - A criança M (34 meses) responde “rosa” ao mesmo tempo que com a mão direita coloca a espátula de madeira com a ponta vermelha na caixa de ovos. Ao colocar a espátula de madeira olhou para a palma da mão para ver se não estava pintada.</p> <p>00:35 - A estagiária questiona novamente a criança M (34 meses) “E esse?”, e a criança M (34 meses) responde “vermelho”.</p> <p>00:37 – A estagiária repete “vermelho”.</p> <p>00: 38 – A criança M (34 meses) com a mão direita agarra na espátula de madeira com a ponta pintada de branca e ao mesmo tempo agarra, com a mão esquerda, na espátula de madeira com a ponta pintada de amarelo.</p> <p>00:41 – A criança M (34 meses) coloca a espátula branca no sítio correspondente e diz “esse é o banco e amarelho”.</p> <p>00: 42 – A estagiária repete “branco”.</p> <p>00:45 – A criança M (34 meses) ao colocar a espátula de madeira com a ponta amarela, com a mão direita, volta a repetir “e amarelho”.</p> <p>00:46 – Com a mão esquerda aponta para a espátula de madeira pintada com a cor branca e repete “esse é banco”</p> <p>00:48 – A estagiária questiona a criança M (34 meses) “tens quantas cores aqui?”</p> <p>00:50 - A criança M (34 meses) com a mão esquerda agarra na espátula pintada de vermelho e começa a puxar, enquanto a estagiária começa a contar “uma” e aponta para a cor vermelha.</p> <p>00:53 – Continua a contar e aponta para a cor azul “duas”. A estagiária aponta para a cor amarela e continua “três”</p> <p>00:59 – A criança M (34 meses) não acompanha a estagiária e interrompe-a dizendo “Eu quia tirare”.</p>

01:02 – A criança M (34 meses) olha para a caixa e volta a colocar a espátula de madeira de cor azul no sítio correspondente e repete “eu quia tirare”. Ao dizer a frase volta a caixa de ovos ao contrário.

01:06 – A estagiária questiona a criança “queres tirar?”. A criança M (34 meses) retira com a mão uma das espátulas que não saíram quando voltou a caixa. De seguida, voltou a virar a caixa e retira as duas que faltam retirar e coloca-as em cima da mesa.

01:13 – Na mesma mesa, em frente, encontra-se a criança H (31 meses) a realizar o mesmo jogo.

01:15 – A criança H (31 meses) tem as espátulas na mão esquerda. Com a mão direita retira da mão esquerda a espátula com a ponta pintada de aparelho. A criança olha com atenção e tenta coloca-la no orifício da cor correspondente-

01:18 – A estagiária questiona “O que tens aí?”

01:20 – A criança H (31 meses) atenta ao que está a fazer não responde à estagiária. Tentou colocar no orifício, mas não conseguiu, voltou a espátula ao contrário e tentou novamente.

01:22 – A criança M (34 meses) olhou para a criança H (31 meses) e respondeu à estagiária “ela tem o jogo”. Enquanto a criança H (31 meses) continua concentrada e coloca a espátula com a ponta amarela no orifício correspondente.

01:33 – Na outra mesa da sala a estagiária coloca-se junto à criança C (31 meses) e à criança I (27 meses) e questiona a criança C (31 meses) “O que estão a fazer?”.

01:34 – A criança I (27 meses) está a olhar atentamente para as mãos da criança C (31 meses) a que tem uma peça de um jogo na mão esquerda e outra igual na mão direita. A peça tem a forma de um cubo com um buraco no meio.

01:36 – Com uma peça em cada mão a criança C (31 meses) tenta colocar a peça e diz “estou a por isto aqui”, ao mesmo tempo que encaixa a peça no jogo. O jogo tem quatro cilindros, nos quais é possível encaixar duas peças cúbicas. No total são oito cubos.

01:38 – A estagiária questiona a criança C (31 meses) “estás a encaixar?”

01:40 – A criança C (31 meses), com a mão direita agarra em outro cubo e encaixa a peça noutro cilindro.

01:42 – A criança C (31 meses) olha para a estagiária e exclama apontando com o seu dedo indicador para o jogo “falta uma, olha aqui”. A criança I (27 meses) continua a olhar atentamente para a criança C (31 meses).

01:44 – A estagiária questionada “falta uma peça? Eu já vi onde está?”. A criança I (27 meses) continua a olhar para o jogo atentamente.

01:46 – A criança C (31 meses) agarra no jogo com os sete cubos colocados e olha em redor. A estagiária pergunta “Onde será que está a peça? Queres procurar?”.

01:49 – A criança C (31 meses) olha para o chão e diz “está aqui”. A criança C (31 meses) agarra com a mão esquerda na peça que está por baixo da cadeira onde a criança I (27 meses) está sentada e com a mão direita continua a agarrar no cilindro do jogo. A criança I (27 meses) desvia o seu olhar para a peça no chão.

01:52 – A criança C (31 meses) olha para a estagiária e sorri, encaixando a peça no cilindro. A criança I (27 meses) também sorri.

01:54 – Quando a criança C (31 meses) coloca a última peça, a criança I (27 meses) sorridente diz “acabei” e fazendo um gesto com a mão direita. A criança C (31 meses) abraça o jogo e olha para a estagiária.

01:56 – A estagiária questiona a criança C (31 meses) se vai fazer com o colega novamente o jogo. A criança C (31 meses) coloca o jogo junto da criança I (27 meses).

01:57 – A criança I (27 meses) ao ouvir o seu nome esboça uma onomatopeia “Ahh” e levanta-se da cadeira. De seguida, volta a sentar-se.

01:58 – A criança C (31 meses) retira dois cubos, um com cada mão e coloca-os em cima da mesa, junto a si.

02:00 – A criança C (31 meses) retira mais dois cubos, um com cada mão e coloca-os na mesa, em frente à criança I (27 meses). A criança sorri e agarra os dois cubos que estão em cima da mesa, um com cada mão.

02:03 – A estagiária refere dois cubos para a criança.

02:04 – A criança C (31 meses) continua a retirar do jogo mais dois cubos e coloca-os na mesa, do seu lado. A criança I (27 meses) olha atentamente para a criança novamente.

02:06 – A criança C (31 meses) retira os últimos dois cubos e coloca-os em cima da mesa, em frente à criança I (27 meses) e agarra-os.

02:10 – A criança C (31 meses) agarra na estrutura do jogo com os quatro cilindros, abraça os quatro cubos e senta-se na cadeira. Ao sentar-se deixa um dos cubos cair no chão. A criança olha para a criança I (37 meses) e depois para os cubos que tem à sua frente.

02:18 – A criança C (31 meses) quando se sentou exclamou “mariana, caiu”, olha para a estagiária e aponta para o chão.

02:20 – A criança C (31 meses) levanta-se da mesa para ir apanhar o cubo que caiu. A criança I (27 meses) começou a colocar um cubo em cima do outro, e de seguida, outro cubo em cima desses dois. Por fim, um cubo em cima dos três cubos.

02:25 – A criança C (31 meses) ajoelha-se no chão para apanhar o cubo. A criança C (31 meses) com as duas mãos a agarrar na primeira peça levanta as quatro peças no ar com cuidado.

02:27 – A criança I (27 meses) move os dois braços para o lado direito e as duas últimas peças caem em cima da mesa fazendo som. A estagiária faz uma interjeição “ah”.

02:29 – A criança I (27 meses) olha para a estagiária e sorri, deixando cair as duas peças que tinha nas mãos.

02:33 – A criança I (27 meses) volta a colocar um cubo em cima do outro. A criança C (31 meses) volta a sentar-se na cadeira.

02:36 – A estagiária questiona a criança “Quantas peças tens? Tens muitas” enquanto a criança C (31 meses) realiza novamente o movimento de abraçar as peças. A criança I (27 meses) coloca outro cubo sobre os dois que já tinha à sua frente.

02:37 – A estagiária começa a contar e apontar ao mesmo tempo para os cubos com o dedo indicador “uma, duas”. A criança I (27 meses) coloca o quarto cubo em cima dos outros três cubos.

02:40 – A criança C (31 meses) realiza o mesmo movimento com o seu dedo completando a estagiária “três, quatro”. A criança I (27 meses) agarra no segundo e terceiro cubo com as duas mãos. O quarto cubo cai para o chão e o primeiro cubo fica na mesa. A criança I (27 meses) olha para o cubo que caiu no chão.

02:44 – A estagiária questiona a criança C (31 meses) novamente “tens quantas?”.

02:46 – A criança C (31 meses) coloca o seu dedo indicador da mão direita no buraco de uma das peças ao mesmo tempo que coloca o dedo indicador da mão direita noutra peça. A criança C (31 meses) repete a ação para as outras duas peças que estão à sua frente na mesa dizendo “esta e esta”. A criança I (27 meses) levanta-se do banco para ir apanhar a peça que caiu.

02:48 – A estagiária volta a questionar a criança C (31 meses) e a criança responde “duas” abraçando os quatro cubos.

02:50 – A estagiária questiona “São duas? Só tens duas?”.

02:53 – A criança C (31 meses) olha para os cubos e responde “tês”.

02:54 – A criança D (33 meses) que estava na outra mesa junta-se às crianças. A estagiária questiona a criança sobre quantas peças tem a criança C (31 meses). A criança I (27 meses) senta-se com o cubo que apanhou do chão.

02:59 – A criança D (33 meses) começa a contar as peças, apontando para as peças com o dedo indicador, dizendo “este, este e este” mas a criança C (31 meses) começa a encaixar as peças nos cilindros.

03:06 – A estagiária questiona “São quantas?”. A criança I (27 meses) está novamente a empilhar os quatro cubos. A criança D (33 meses) tenta contar outra vez os cubos enquanto a criança C (31 meses) continua a tentar encaixá-los.

03:15 – A criança D (33 meses) conta apontando para os cubos “dos, três, quatro”. O último cubo cai e a criança I (27 meses) volta a coloca-lo. Ao tocar em todos os cubos, caem na mesa.

03:25 – A criança I (27 meses), agarra nos cubos e começa a alinhá-los. Coloca um cubo com uma face com o buraco para cima, ao lado um cubo com uma face sem buraco e ao lado desse outro cubo com uma face sem buraco.

03:30 – A criança I (27 meses), muda o último cubo para a face que tem o buraco e depois muda também o cubo do meio para a face com buraco. Por fim, vai agarrar no último cubo e coloca-o com a face que tem o buraco voltado para cima. A criança C (31 meses) diz “olha esta não cabe aqui” apontando para o último cubo que tentava colocar. A criança tenta colocar o cubo com várias posições, mas não consegue encaixá-lo.

03:36 – A criança D (33 meses), ajuda a criança C (31 meses) a resolver o prolema e tira uma peça que está mal colocada. Volta a colocar essa peça e por fim a que faltava.

03:43 – A criança I (27 meses) começa a empilhar outra vez os cubos.

03:48 – A criança D (33 meses) passa atrás da cadeira onde está sentada a criança C (31 meses) e diz “falta estas”, apontando para os cubos que tem a criança I (27 meses).

03:53 – A criança D (33 meses) coloca um cubo em cima dos outros no jogo. A criança I (27 meses) atira os três cubos restantes para cima da mesa- A criança D (33 meses) continua a colocar as peças à medida que as vai contando “uma, duas”.

04:00 – A criança D (33 meses), estica-se em cima da mesa para agarrar os dois cubos que estavam mais longe, um com cada mão.

04:04 – A criança D (33 meses) ao colocar o terceiro cubo, tem dificuldade porque não colocou com a face que tem o buraco. Olha para o cubo e percebe, voltando a face do cubo para encaixar, dizendo “três”.

04:08 – O mesmo acontece com o quarto cubo e faz mais força, dizendo “quarto”.

Análise do episódio 3	
Conteúdos matemáticos/ N.º Evidências	Transcrição do vídeo

<p>Qualidades sensoriais</p> <p>38</p>	<p>00:00 – A criança M (34 meses) está de joelhos em cima de uma cadeira junto à mesa da sala. A criança M (34 meses) agarra uma espátula de madeira com a ponta pintada de azul, com a mão esquerda e com a mão direita uma espátula de madeira pintada com a ponta de verde e observa-a.</p> <p>00:05 – A criança M (34 meses) responde “É vede”</p> <p>00:15 – A criança M (34 meses) responde “É azul”. A estagiária questiona novamente “É qual?” e a criança M (32 meses) responde “É azul”, olhando para a estagiária e de novo para a mesa.</p> <p>00:31 - A criança M (34 meses) responde “rosa” ao mesmo tempo que com a mão direita coloca a espátula de madeira com a ponta vermelha na caixa de ovos. Ao colocar a espátula de madeira olhou para a palma da mão para ver se não estava pintada.</p> <p>00:35 - A estagiária questiona novamente a criança M (34 meses) “E esse?”, e a criança M (34 meses) responde “vemelho”.</p> <p>00:41 – A criança M (34 meses) coloca a espátula branca no sítio correspondente e diz “esse é o banco e amarelo”.</p> <p>00:45 – A criança M (34 meses) ao colocar a espátula de madeira com a ponta amarela, com a mão direita, volta a repetir “e amarelo”.</p> <p>00:46 – Com a mão esquerda aponta para a espátula de madeira pintada com a cor branca e repete “esse é banco”</p> <p>00:59 – A criança M (34 meses) não acompanha a estagiária e interrompe-a dizendo “Eu quia tirare”.</p> <p>01:02 – A criança M (34 meses) olha para a caixa e volta a colocar a espátula de madeira de cor azul no sítio correspondente e repete “eu quia tirare”. Ao dizer a frase volta a caixa de ovos ao contrário.</p> <p>01:22 – A criança M (34 meses) olhou para a criança H (31 meses) e respondeu à estagiária “ela tem o jogo”. Enquanto a criança H (31 meses) continua concentrada e coloca a espátula com a ponta amarela no orifício correspondente.</p> <p>01:34 – A criança I (27 meses) está a olhar atentamente para as mãos da criança C (31 meses) a que tem uma peça de um jogo na mão esquerda e outra igual na mão direita. A peça tem a forma de um cubo com um buraco no meio.</p> <p>01:36 – Com uma peça em cada mão a criança C (31 meses) tenta colocar a peça e diz “estou a por isto aqui”, ao mesmo tempo que encaixa a peça no jogo. O jogo tem quatro cilindros, nos quais é possível encaixar duas peças cúbicas. No total são oito cubos.</p> <p>01:42 – A criança C (31 meses) olha para a estagiária e exclama apontando com o seu dedo indicador para o jogo “falta uma, olha aqui”. A criança I (27 meses) continua a olhar atentamente para a criança C (31 meses).</p> <p>01:44 – A estagiária questionada “falta uma peça? Eu já vi onde está?”. A criança I (27 meses) continua a olhar para o jogo atentamente.</p> <p>01:49 – A criança C (31 meses) olha para o chão e diz “está aqui”. A criança C (31 meses) agarra com a mão esquerda na peça que está por baixo da cadeira onde a criança I (27 meses) está sentada e com a</p>
--	---

	<p>mão direta continua a agarrar no cilindro do jogo. A criança I (27 meses) desvia o seu olhar para a peça no chão.</p> <p>01:52 – A criança C (31 meses) olha para a estagiária e sorri, encaixando a peça no cilindro. A criança I (27 meses) também sorri.</p> <p>01:54 – Quando a criança C (31 meses) coloca a última peça, a criança I (27 meses) sorridente diz “acabei” e fazendo um gesto com a mão direita. A criança C (31 meses) abraça o jogo e olha para a estagiária.</p> <p>01:57 – A criança I (27 meses) ao ouvir o seu nome esboça uma onomatopeia “Ahh” e levanta-se da cadeira. De seguida, volta a sentar-se.</p> <p>02:04 – A criança C (31 meses) continua a retirar do jogo mais dois cubos e coloca-os na mesa, do seu lado. A criança I (27 meses) olha atentamente para a criança novamente.</p> <p>02:18 – A criança C (31 meses) quando se sentou exclamou “mariana, caiu”, olha para a estagiária e aponta para o chão.</p> <p>02:27 – A criança I (27 meses) move os dois braços para o lado direito e as duas últimas peças caem em cima da mesa fazendo som. A estagiária faz uma interjeição “ah”.</p> <p>02:29 – A criança I (27 meses) olha para a estagiária e sorri, deixando cair as duas peças que tinha nas mãos.</p> <p>02:46 – A criança C (31 meses) coloca o seu dedo indicador da mão direita no buraco de uma das peças ao mesmo tempo que coloca o dedo indicador da mão direita noutra peça. A criança C (31 meses) repete a ação para as outras duas peças que estão à sua frente na mesa dizendo “esta e esta”. A criança I (27 meses) levanta-se do banco para ir apanhar a peça que caiu.</p> <p>02:48 – A estagiária volta a questionar a criança C (31 meses) e a criança responde “duas” abraçando os quatro cubos.</p> <p>02:53 – A criança C (31 meses) olha para os cubos e responde “tês”.</p> <p>02:59 – A criança D (33 meses) começa a contar as peças, apontando para as peças com o dedo indicador, dizendo “este, este e este” mas a criança C (31 meses) começa a encaixar as peças nos cilindros.</p> <p>03:15 – A criança D (33 meses) conta apontando para os cubos “dos, três, quatro”. O último cubo cai e a criança I (27 meses) volta a coloca-lo. Ao tocar em todos os cubos, caem na mesa.</p> <p>03:30 – A criança I (27 meses), muda o último cubo para a face que tem o buraco e depois muda também o cubo do meio para a face com buraco. Por fim, vai agarrar no último cubo e coloca-o com a face que tem o buraco voltado para cima. A criança C (31 meses) diz “olha esta não cabe aqui” apontando para o último cubo que tentava colocar. A criança tenta colocar o cubo com várias posições, mas não consegue encaixá-lo.</p> <p>03:48 – A criança D (33 meses) passa atrás da cadeira onde está sentada a criança C (31 meses) e diz “falta estas”, apontando para os cubos que tem a criança I (27 meses).</p> <p>03:53 – A criança D (33 meses) coloca um cubo em cima dos outros no jogo. A criança I (27 meses) atira os três cubos restantes para cima da mesa- A criança D (33 meses) continua a colocar as peças à medida que as vai contando “uma, duas”.</p> <p>04:04 – A criança D (33 meses) ao colocar o terceiro cubo, tem dificuldade porque não colocou com a face que tem o buraco. Olha para o cubo e percebe, voltando a face do cubo para encaixar, dizendo “três”.</p> <p>04:08 – O mesmo acontece com o quarto cubo e faz mais força, dizendo “quarto”</p>
--	--

<p>Quantidades</p> <p>27</p>	<p>00:00 – A criança M (34 meses) está de joelhos em cima de uma cadeira junto à mesa da sala. A criança M (34 meses) agarra uma espátula de madeira com a ponta pintada de azul, com a mão esquerda e com a mão direita uma espátula de madeira pintada com a ponta de verde e observa-a.</p> <p>01:36 – Com uma peça em cada mão a criança C (31 meses) tenta colocar a peça e diz “estou a por isto aqui”, ao mesmo tempo que encaixa a peça no jogo. O jogo tem quatro cilindros, nos quais é possível encaixar duas peças cúbicas. No total são oito cubos.</p> <p>01:58 – A criança C (31 meses) retira dois cubos, um com cada mão e coloca-os em cima da mesa, junto a si.</p> <p>02:00 – A criança C (31 meses) retira mais dois cubos, um com cada mão e coloca-os na mesa, em frente à criança I (27 meses). A criança sorri e agarra os dois cubos que estão em cima da mesa, um com cada mão.</p> <p>02:04 – A criança C (31 meses) continua a retirar do jogo mais dois cubos e coloca-os na mesa, do seu lado. A criança I (27 meses) olha atentamente para a criança novamente.</p> <p>02:06 – A criança C (31 meses) retira os últimos dois cubos e coloca-os em cima da mesa, em frente à criança I (27 meses) e agarra-os.</p> <p>02:10 – A criança C (31 meses) agarra na estrutura do jogo com os quatro cilindros, abraça os quatro cubos e senta-se na cadeira. Ao sentar-se deixa um dos cubos cair no chão. A criança olha para a criança I (37 meses) e depois para os cubos que tem à sua frente.</p> <p>02:20 – A criança C (31 meses) levanta-se da mesa para ir apanhar o cubo que caiu. A criança I (27 meses) começou a colocar um cubo em cima do outro, e de seguida, outro cubo em cima desses dois. Por fim, um cubo em cima dos três cubos.</p> <p>02:25 – A criança C (31 meses) ajoelha-se no chão para apanhar o cubo. A criança C (31 meses) com as duas mãos a agarrar na primeira peça levanta as quatro peças no ar com cuidado.</p> <p>02:27 – A criança I (27 meses) move os dois braços para o lado direito e as duas últimas peças caem em cima da mesa fazendo som. A estagiária faz uma interjeição “ah”.</p> <p>02:33 – A criança I (27 meses) volta a colocar um cubo em cima do outro. A criança C (31 meses) volta a sentar-se na cadeira.</p> <p>02:37 – A estagiária começa a contar e apontar ao mesmo tempo para os cubos com o dedo indicador “uma, duas”. A criança I (27 meses) coloca o quarto cubo em cima dos outros três cubos.</p> <p>02:40 – A criança C (31 meses) realiza o mesmo movimento com o seu dedo completando a estagiária “três, quatro”. A criança I (27 meses) agarra no segundo e terceiro cubo com as duas mãos. O quarto cubo cai para o chão e o primeiro cubo fica na mesa. A criança I (27 meses) olha para o cubo que caiu no chão.</p> <p>02:48 – A estagiária volta a questionar a criança C (31 meses) e a criança responde “duas” abraçando os quatro cubos.</p> <p>02:53 – A criança C (31 meses) olha para os cubos e responde “tês”.</p> <p>02:59 – A criança D (33 meses) começa a contar as peças, apontando para as peças com o dedo indicador, dizendo “este, este e este” mas a criança C (31 meses) começa a encaixar as peças nos cilindros.</p> <p>03:15 – A criança D (33 meses) conta apontando para os cubos “dos, três, quatro”. O último cubo cai e a criança I (27 meses) volta a coloca-lo. Ao tocar em todos os cubos, caem na mesa.</p> <p>03:53 – A criança D (33 meses) coloca um cubo em cima dos outros no jogo. A criança I (27 meses) atira os três cubos restantes para cima da mesa- A criança D (33 meses) continua a colocar as peças à medida que as vai contando “uma, duas”.</p> <p>04:00 – A criança D (33 meses), estica-se em cima da mesa para agarrar os dois cubos que estavam mais longe, um com cada mão.</p> <p>04:04 – A criança D (33 meses) ao colocar o terceiro cubo, tem dificuldade porque não colocou com a face que tem o buraco. Olha para o cubo e percebe, voltando a face do cubo para encaixar, dizendo “três”.</p> <p>04:08 – O mesmo acontece com o quarto cubo e faz mais força, dizendo “quarto”.</p>
-------------------------------------	--

<p>Posições e formas</p> <p>31</p>	<p>00:00 – A criança M (34 meses) está de joelhos em cima de uma cadeira junto à mesa da sala. A criança M (34 meses) agarra uma espátula de madeira com a ponta pintada de azul, com a mão esquerda e com a mão direita uma espátula de madeira pintada com a ponta de verde e observa-a.</p> <p>00:06 – A estagiária pergunta à criança “Posso ver?”. A criança M (34 meses) coloca a espátula de madeira em cima da mesa e de seguida agarra-a na ponta que não está pintada e mostra à estagiária.</p> <p>00:10 – A criança M (34 meses), com a mão direita, coloca a espátula de madeira no sítio correspondente à cor verde, com a ponta verde virada para cima.</p> <p>00:13 – A estagiária felicita a criança dizendo “Boa!”. A criança M (34 meses) coloca a outra espátula que em na mão, com a cor azul no sítio correspondente.</p> <p>00:23 - A estagiária pede “deixas-me ver quais são as cores que tu tens?”. A criança M (34 meses) com a mão direita volta a colocar a espátula de madeira com a ponta pintada de vermelho em cima da mesa.</p> <p>00:26 – A criança M (34 meses) fica com a espátula de madeira pintada de cor de rosa, na mão esquerda e coloca-a no respetivo lugar na caixa de ovos, no orifício cor de rosa.</p> <p>00:31 - A criança M (34 meses) responde “rosa” ao mesmo tempo que com a mão direita coloca a espátula de madeira com a ponta vermelha na caixa de ovos. Ao colocar a espátula de madeira olhou para a palma da mão para ver se não estava pintada.</p> <p>00:41 – A criança M (34 meses) coloca a espátula branca no sítio correspondente e diz “esse é o banco e amarelo”.</p> <p>01:20 – A criança H (31 meses) atenta ao que está a fazer não responde à estagiária. Tentou colocar no orifício, mas não conseguiu, voltou a espátula ao contrário e tentou novamente.</p> <p>01:22 – A criança M (34 meses) olhou para a criança H (31 meses) e respondeu à estagiária “ela tem o jogo”. Enquanto a criança H (31 meses) continua concentrada e coloca a espátula com a ponta amarela no orifício correspondente.</p> <p>01:36 – Com uma peça em cada mão a criança C (31 meses) tenta colocar a peça e diz “estou a por isto aqui”, ao mesmo tempo que encaixa a peça no jogo. O jogo tem quatro cilindros, nos quais é possível encaixar duas peças cúbicas. No total são oito cubos.</p> <p>01:40 – A criança C (31 meses), com a mão direita agarra em outro cubo e encaixa a peça noutro cilindro.</p> <p>01:49 – A criança C (31 meses) olha para o chão e diz “está aqui”. A criança C (31 meses) agarra com a mão esquerda na peça que está por baixo da cadeira onde a criança I (27 meses) está sentada e com</p>
--	--

	<p>a mão direita continua a agarrar no cilindro do jogo. A criança I (27 meses) desvia o seu olhar para a peça no chão.</p> <p>01:52 – A criança C (31 meses) olha para a estagiária e sorri, encaixando a peça no cilindro. A criança I (27 meses) também sorri.</p> <p>01:56 – A estagiária questiona a criança C (31 meses) se vai fazer com o colega novamente o jogo. A criança C (31 meses) coloca o jogo junto da criança I (27 meses).</p> <p>01:58 – A criança C (31 meses) retira dois cubos, um com cada mão e coloca-os em cima da mesa, junto a si.</p> <p>02:00 – A criança C (31 meses) retira mais dois cubos, um com cada mão e coloca-os na mesa, em frente à criança I (27 meses). A criança sorri e agarra os dois cubos que estão em cima da mesa, um com cada mão.</p> <p>02:04 – A criança C (31 meses) continua a retirar do jogo mais dois cubos e coloca-os na mesa, do seu lado. A criança I (27 meses) olha atentamente para a criança novamente.</p> <p>02:06 – A criança C (31 meses) retira os últimos dois cubos e coloca-os em cima da mesa, em frente à criança I (27 meses) e agarra-os.</p> <p>02:20 – A criança C (31 meses) levanta-se da mesa para ir apanhar o cubo que caiu. A criança I (27 meses) começou a colocar um cubo em cima do outro, e de seguida, outro cubo em cima desses dois. Por fim, um cubo em cima dos três cubos.</p> <p>02:33 – A criança I (27 meses) volta a colocar um cubo em cima do outro. A criança C (31 meses) volta a sentar-se na cadeira.</p> <p>02:36 – A estagiária questiona a criança “Quantas peças tens? Tens muitas” enquanto a criança C (31 meses) realiza novamente o movimento de abraçar as peças. A criança I (27 meses) coloca outro cubo sobre os dois que já tinha à sua frente.</p> <p>03:06 – A estagiária questiona “São quantas?”. A criança I (27 meses) está novamente a empilhar os quatro cubos. A criança D (33 meses) tenta contar outra vez os cubos enquanto a criança C (31 meses) continua a tentar encaixá-los.</p> <p>03:15 – A criança D (33 meses) conta apontando para os cubos “dos, três, quatro”. O último cubo cai e a criança I (27 meses) volta a coloca-lo. Ao tocar em todos os cubos, caem na mesa.</p> <p>03:25 – A criança I (27 meses), agarra nos cubos e começa a alinhá-los. Coloca um cubo com uma face com o buraco para cima, ao lado um cubo com uma face sem buraco e ao lado desse outro cubo com uma face sem buraco.</p> <p>03:30 – A criança I (27 meses), muda o último cubo para a face que tem o buraco e depois muda também o cubo do meio para a face com buraco. Por fim, vai agarrar no último cubo e coloca-o com a face que tem o buraco voltado para cima. A criança C (31 meses) diz “olha esta não cabe aqui” apontando para o último cubo que tentava colocar. A criança tenta colocar o cubo com várias posições, mas não consegue encaixá-lo.</p> <p>03:36 – A criança D (33 meses), ajuda a criança C (31 meses) a resolver o prolema e tira uma peça que está mal colocada. Volta a colocar essa peça e por fim a que faltava.</p> <p>03:43 – A criança I (27 meses) começa a empilhar outra vez os cubos.</p> <p>03:53 – A criança D (33 meses) coloca um cubo em cima dos outros no jogo. A criança I (27 meses) atira os três cubos restantes para cima da mesa- A criança D (33 meses) continua a colocar as peças à medida que as vai contando “uma, duas”.</p> <p>04:00 – A criança D (33 meses), estica-se em cima da mesa para agarrar os dois cubos que estavam mais longe, um com cada mão.</p>
--	---

Episódio 4	
<p>Data: 27 de novembro de 2019</p> <p>Hora: 17h10m</p> <p>Duração: 53 segundos</p> <p>Intervenientes: criança M (34 meses), criança C (31 meses), estagiária.</p> <p>Contexto: O vídeo foi gravado durante o momento de brincadeira livre da tarde, no tapete da “Sala da Amizade”</p>	
<p>00:00 – A criança M (34 meses) está junto da mesa com a base de um jogo quadrangular com quatro cilindros. A criança M (34 meses) colocou os cubos de madeira, com um buraco no meio, alinhados em cima da mesa e está a coloca-los nesses cilindros. A estagiária questiona a criança M (34 meses) “O que estás a fazer?”.</p> <p>00:06 - A criança M (34 meses) coloca o primeiro cubo num dos cilindros. De seguida tenta colocar outro dos cubos noutra cilindro.</p> <p>00:09 – A criança M (34 meses) não consegue colocar até à base e faz força com as duas mãos para baixo. Como não consegue colocar o cubo até ao fim retira-o com a mão direita e com a mão esquerda retira o primeiro cubo que tinha colocado.</p> <p>00:14 – A criança M (34 meses) coloca o primeiro cubo que já tinha colocado, no cilindro onde estava a tentar colocar o segundo cubo e alinha-o.</p> <p>00:18 - Volta a tirá-lo e a coloca-lo no mesmo cilindro alinhando-o novamente com a base.</p> <p>00:22 – A criança M (34 meses) agarra no segundo cubo que estava em cima da mesa e coloca-o no cilindro que tinha inicialmente colocado o primeiro cubo.</p> <p>00:28 – A criança M (34 meses) encaixou o cubo até à base e retira o primeiro cubo novamente, rodando-o na sua mão à medida que olha para as imagens em cada face.</p> <p>00:33 - A criança M (34 meses) volta a colocar o cubo no mesmo cilindro fazendo força com as duas mãos.</p> <p>00:38 - A criança M (34 meses) agarra com as duas mãos em três dos cubos que estão em cima da mesa e coloca-os junto dela.</p> <p>00:40 – A criança C (31 meses) junta-se à mesa e agarra em dois cubos que estava ainda em cima da mesa, mas a criança agarra ao mesmo tempo. A criança C (31 meses) dá os cubos à criança M (34 meses).</p> <p>00:47 - A criança M (34 meses) coloca o terceiro cubo noutra cilindro e a criança C (31 meses) ajuda-a colocando um cubo noutra cilindro. A base tem quatro cubos, um em cada cilindro.</p> <p>00:50 – A criança M (34 meses) coloca o quinto cubo num cilindro e coloca o sexto cubo no cilindro ao lado.</p> <p>00:53 - A criança M (34 meses) muda o último cubo para o cilindro atrás.</p>	
Análise do episódio 4	
Conteúdos matemáticos/ N.º Evidências	Transcrição do vídeo
<p>Qualidades sensoriais</p> <p>4</p>	<p>00:00 – A criança M (34 meses) está junto da mesa com a base de um jogo quadrangular com quatro cilindros. A criança M (34 meses) colocou os cubos de madeira, com um buraco no meio, alinhados em cima da mesa e está a coloca-los nesses cilindros. A estagiária questiona a criança M (34 meses) “O que estás a fazer?”.</p> <p>00:09 – A criança M (34 meses) não consegue colocar até à base e faz força com as duas mãos para baixo. Como não consegue colocar o cubo até ao fim retira-o com a mão direita e com a mão esquerda retira o primeiro cubo que tinha colocado.</p> <p>00:33 - A criança M (34 meses) volta a colocar o cubo no mesmo cilindro fazendo força com as mãos.</p> <p>00:40 – A criança C (31 meses) junta-se à mesa e agarra em dois cubos que estava ainda em cima da mesa, mas a criança agarra ao mesmo tempo. A criança C (31 meses) dá os cubos à criança M (34 meses).</p>

<p>Quantidades</p> <p>18</p>	<p>00:00 – A criança M (34 meses) está junto da mesa com a base de um jogo quadrangular com quatro cilindros. A criança M (34 meses) colocou os cubos de madeira, com um buraco no meio, alinhados em cima da mesa e está a coloca-los nesses cilindros. A estagiária questiona a criança M (34 meses) “O que estás a fazer?”.</p> <p>00:06 - A criança M (34 meses) coloca o primeiro cubo num dos cilindros. De seguida tenta colocar outro dos cubos noutro cilindro.</p> <p>00:09 – A criança M (34 meses) não consegue colocar até à base e faz força com as duas mãos para baixo. Como não consegue colocar o cubo até ao fim retira-o com a mão direita e com a mão esquerda retira o primeiro cubo que tinha colocado.</p> <p>00:14 – A criança M (34 meses) coloca o primeiro cubo que já tinha colocado, no cilindro onde estava a tentar colocar o segundo cubo e alinha-o.</p> <p>00:22 – A criança M (34 meses) agarra no segundo cubo que estava em cima da mesa e coloca-o no cilindro que tinha inicialmente colocado o primeiro cubo.</p> <p>00:33 - A criança M (34 meses) volta a colocar o cubo no mesmo cilindro fazendo força com as duas mãos.</p> <p>00:38 - A criança M (34 meses) agarra com as duas mãos em três dos cubos que estão em cima da mesa e coloca-os junto dela.</p> <p>00:40 – A criança C (31 meses) junta-se à mesa e agarra em dois cubos que estava ainda em cima da mesa, mas a criança agarra ao mesmo tempo. A criança C (31 meses) dá os cubos à criança M (34 meses).</p> <p>00:47 - A criança M (34 meses) coloca o terceiro cubo noutro cilindro e a criança C (31 meses) ajuda-a colocando um cubo noutro cilindro. A base tem quatro cubos, um em cada cilindro.</p> <p>00:50 – A criança M (34 meses) coloca o quinto cubo num cilindro e coloca o sexto cubo no cilindro ao lado.</p> <p>00:53 - A criança M (34 meses) muda o último cubo para o cilindro atrás.</p>
<p>Posições e formas</p> <p>23</p>	<p>00:00 – A criança M (34 meses) está junto da mesa com a base de um jogo quadrangular com quatro cilindros. A criança M (34 meses) colocou os cubos de madeira, com um buraco no meio, alinhados em cima da mesa e está a coloca-los nesses cilindros. A estagiária questiona a criança M (34 meses) “O que estás a fazer?”.</p> <p>00:06 - A criança M (34 meses) coloca o primeiro cubo num dos cilindros. De seguida tenta colocar outro dos cubos noutro cilindro.</p> <p>00:14 – A criança M (34 meses) coloca o primeiro cubo que já tinha colocado, no cilindro onde estava a tentar colocar o segundo cubo e alinha-o.</p> <p>00:18 - Volta a tirá-lo e a coloca-lo no mesmo cilindro alinhando-o novamente com a base.</p> <p>00:22 – A criança M (34 meses) agarra no segundo cubo que estava em cima da mesa e coloca-o no cilindro que tinha inicialmente colocado o primeiro cubo.</p> <p>00:28 – A criança M (34 meses) encaixou o cubo até à base e retira o primeiro cubo novamente, rodando-o na sua mão à medida que olha para as imagens em cada face.</p> <p>00:33 - A criança M (34 meses) volta a colocar o cubo no mesmo cilindro fazendo força com as duas mãos.</p> <p>00:38 - A criança M (34 meses) agarra com as duas mãos em três dos cubos que estão em cima da mesa e coloca-os junto dela.</p> <p>00:40 – A criança C (31 meses) junta-se à mesa e agarra em dois cubos que estava ainda em cima da mesa, mas a criança agarra ao mesmo tempo. A criança C (31 meses) dá os cubos à criança M (34 meses).</p> <p>00:47 - A criança M (34 meses) coloca o terceiro cubo noutro cilindro e a criança C (31 meses) ajuda-a colocando um cubo noutro cilindro. A base tem quatro cubos, um em cada cilindro.</p> <p>00:50 – A criança M (34 meses) coloca o quinto cubo num cilindro e coloca o sexto cubo no cilindro ao lado.</p> <p>00:53 - A criança M (34 meses) muda o último cubo para o cilindro atrás.</p>

<p>Episódio 5</p> <p>Data: 27 de novembro de 2019</p> <p>Hora: 17h19m</p> <p>Duração: 2 minutos</p> <p>Intervenientes: criança F (31 meses), criança A (26 meses), estagiária.</p>

Contexto: O vídeo foi gravado durante o momento de brincadeira livre da manhã, no tapete da “Sala da Amizade”

00:00 – A criança F (24 meses) apanha uma peça do lego de cor lilás que está no tapete. Começa a olhar para vários lados.
 00:12 – A estagiária pergunta “O que se passa?”
 00:14 – A criança F (24 meses) abre a boca e os braços, olhando para a estagiária e de novo para o chão.
 00:17 – A criança F (24 meses) vira-se para trás e olha para a mesa que está no lado oposto da sala. A criança F (24 meses) anda com a peça nas duas mãos até junto da mesa.
 00:30 - Quando chega à mesa retira um jogo, com as duas mãos, que está em cima de uma tampa lilás e coloca-o em cima da mesa, do seu lado esquerdo.
 00:38 – A criança F (24 meses) coloca a tampa na respetiva caixa, que está em cima da mesa do seu lado direito. Tentou colocar uma vez, não conseguiu, puxou a caixa para junto de si e com as duas mãos colocou a tampa.
 00:46 – A criança F (24 meses) agarrou com as duas mãos na peça e olhou para a caixa. Como a mão direita tentou abrir a tampa.
 00:49 – Com as duas mãos e a peça na mão esquerda, agarrou na caixa e olhou para a estagiária, apontando-lhe a caixa, realizando uma interjeição “ahh”.
 00:53 – A estagiária agarrou na caixa e questionou a criança “É para quê?”. A criança F (24 meses) aponta com a peça de lego para a caixa que está na mão da estagiária.
 00:56 – A estagiária questiona a criança “É para pôr aqui dentro?” e mostra a caixa à criança.
 00:59 – A criança F (24 meses) tenta novamente abrir a tampa da caixa, mas não consegue.
 01:00 – A estagiária coloca a caixa em cima da mesa e tira a tampa. A criança F (24 meses) coloca a peça dentro da caixa.
 01:04 – A criança olha para o jogo que tinha colocado em cima da mesa e começa a retirar as peças em forma de cubo. Tira uma peça com cada mão e coloca-as dentro da caixa.
 01:10 – A criança F (24 meses) tenta retirar mais duas peças do jogo, mas não consegue porque estão presas. Com uma mão tenta apenas tirar uma das peças.
 01:14 – A criança F (24 meses) coloca a peça em cima de uma das outras peças que estão em cima da mesa.
 01:16 – A criança F (24 meses) virou o jogo ao contrário em cima da mesa. As peças caíram em cima da mesa e a criança virou a base do jogo ao contrário. O jogo tem quatro cilindros para encaixar os oito cubos e uma base quadrangular.
 01:21 – A criança F (24 meses) começa a colocar os cubos em cima da base do jogo (que está virada ao contrário). Coloca uns por cima dos outros. Coloca três cubos.
 01:32 – A criança F (24 meses) estica-se para ir buscar outra peça, colocando-a em cima das restantes.
 01:42 – A criança F (24 meses) ao colocar a sexta peça apoia-se com a mão esquerda na cadeira e estica a mão direita para colocar a peça.
 01:48 – A criança F (24 meses) agarra no sétimo cubo com a mão esquerda e coloca-a em cima das restantes, apoiando-se na mesa com a mão direita e esticando o corpo para chegar ao topo da torre.
 01:52 – A criança A (26 meses), que está ao lado da criança a olhar atentamente para o que está a fazer, agarra no último cubo e ao olhar para todos os outros cubos empilhados tenta coloca-la.
 01:53 – A criança A (26 meses) estica-se para conseguir colocar o cubo. Como está longe da torre aproxima-se com o cubo na mão direita esticada em direção à torre. Ao aproximar-se coloca a mão esquerda para se equilibrar, mas derruba a torre para cima da mesa.
 01:58 – A criança F (24 meses) olha atentamente para a criança e agarra na base do jogo. Volta a colocar a base em cima da mesa, com os cilindros voltados para cima.
 02:00 - As duas crianças começam a encaixar os cubos nos cilindros.

Análise do episódio 5	
Transcrição do vídeo	
Conteúdos matemáticos/ N.º Evidências	

<p>Qualidades sensoriais</p> <p>11</p>	<p>00:00 – A criança F (24 meses) apanha uma peça do lego de cor lilás que está no tapete. Começa a olhar para vários lados.</p> <p>00:14 – A criança F (24 meses) abre a boca e os braços, olhando para a estagiária e de novo para o chão.</p> <p>00:17 – A criança F (24 meses) vira-se para trás e olha para a mesa que está no lado oposto da sala. A criança F (24 meses) anda com a peça nas duas mãos até junto da mesa.</p> <p>00:46 – A criança F (24 meses) agarrou com as duas mãos na peça e olhou para a caixa. Como a mão direita tentou abrir a tampa.</p> <p>00:49 – Com as duas mãos e a peça na mão esquerda, agarrou na caixa e olhou para a estagiária, apontando-lhe a caixa, realizando uma interjeição “ahh”.</p> <p>01:04 – A criança olha para o jogo que tinha colocado em cima da mesa e começa a retirar as peças em forma de cubo. Tira uma peça com cada mão e coloca-as dentro da caixa.</p> <p>01:16 – A criança F (24 meses) virou o jogo ao contrário em cima da mesa. As peças caíram em cima da mesa e a criança virou a base do jogo ao contrário. O jogo tem quatro cilindros para encaixar os oito cubos e uma base quadrangular.</p> <p>01:52 – A criança A (26 meses), que está ao lado da criança a olhar atentamente para o que está a fazer, agarra no último cubo e ao olhar para todos os outros cubos empilhados tenta coloca-la.</p> <p>01:58 – A criança F (24 meses) olha atentamente para a criança e agarra na base do jogo. Volta a colocar a base em cima da mesa, com os cilindros voltados para cima.</p>
<p>Quantidades</p> <p>11</p>	<p>00:00 – A criança F (24 meses) apanha uma peça do lego de cor lilás que está no tapete. Começa a olhar para vários lados.</p> <p>00:30 - Quando chega à mesa retira um jogo, com as duas mãos, que está em cima de uma tampa lilás e coloca-o em cima da mesa, do seu lado esquerdo.</p> <p>00:38 – A criança F (24 meses) coloca a tampa na respetiva caixa, que está em cima da mesa do seu lado direito. Tentou colocar uma vez, não conseguiu, puxou a caixa para junto de si e com as duas mãos colocou a tampa.</p> <p>00:46 – A criança F (24 meses) agarrou com as duas mãos na peça e olhou para a caixa. Como a mão direita tentou abrir a tampa.</p> <p>01:04 – A criança olha para o jogo que tinha colocado em cima da mesa e começa a retirar as peças em forma de cubo. Tira uma peça com cada mão e coloca-as dentro da caixa.</p> <p>01:10 – A criança F (24 meses) tenta retirar mais duas peças do jogo, mas não consegue porque estão presas. Com uma mão tenta apenas tirar uma das peças.</p> <p>01:21 – A criança F (24 meses) começa a colocar os cubos em cima da base do jogo (que está virada ao contrário). Coloca uns por cima dos outros. Coloca três cubos.</p> <p>01:42 – A criança F (24 meses) ao colocar a sexta peça apoia-se com a mão esquerda na cadeira e estica a mão direita para colocar a peça.</p> <p>01:48 – A criança F (24 meses) agarra no sétimo cubo com a mão esquerda e coloca-a em cima das restantes, apoiando-se na mesa com a mão direita e esticando o corpo para chegar ao topo da torre.</p> <p>01:53 – A criança A (26 meses) estica-se para conseguir colocar o cubo. Como está longe da torre aproxima-se com o cubo na mão direita esticada em direção à torre. Ao aproximar-se coloca a mão esquerda para se equilibrar, mas derruba a torre para cima da mesa.</p>

<p>Posições e formas</p> <p>22</p>	<p>00:00 – A criança F (24 meses) apanha uma peça do lego de cor lilás que está no tapete. Começa a olhar para vários lados.</p> <p>00:17 – A criança F (24 meses) vira-se para trás e olha para a mesa que está no lado oposto da sala. A criança F (24 meses) anda com a peça nas duas mãos até junto da mesa.</p> <p>00:30 – Quando chega à mesa retira um jogo, com as duas mãos, que está em cima de uma tampa lilás e coloca-o em cima da mesa, do seu lado esquerdo.</p> <p>00:38 – A criança F (24 meses) coloca a tampa na respetiva caixa, que está em cima da mesa do seu lado direito. Tentou colocar uma vez, não conseguiu, puxou a caixa para junto de si e com as duas mãos colocou a tampa.</p> <p>00:49 – Com as duas mãos e a peça na mão esquerda, agarrou na caixa e olhou para a estagiária, apontando-lhe a caixa, realizando uma interjeição “ahh”.</p> <p>01:00 – A estagiária coloca a caixa em cima da mesa e tira a tampa. A criança F (24 meses) coloca a peça dentro da caixa.</p> <p>01:04 – A criança olha para o jogo que tinha colocado em cima da mesa e começa a retirar as peças em forma de cubo. Tira uma peça com cada mão e coloca-as dentro da caixa.</p> <p>01:14 – A criança F (24 meses) coloca a peça em cima de uma das outras peças que estão em cima da mesa.</p> <p>01:16 – A criança F (24 meses) virou o jogo ao contrário em cima da mesa. As peças caíram em cima da mesa e a criança virou a base do jogo ao contrário. O jogo tem quatro cilindros para encaixar os oito cubos e uma base quadrangular.</p> <p>01:21 – A criança F (24 meses) começa a colocar os cubos em cima da base do jogo (que está virada ao contrário). Coloca uns por cima dos outros. Coloca três cubos.</p> <p>01:32 – A criança F (24 meses) estica-se para ir buscar outra peça, colocando-a em cima das restantes.</p> <p>01:42 – A criança F (24 meses) ao colocar a sexta peça apoia-se com a mão esquerda na cadeira e estica a mão direita para colocar a peça.</p> <p>01:48 – A criança F (24 meses) agarra no sétimo cubo com a mão esquerda e coloca-a em cima das restantes, apoiando-se na mesa com a mão direita e esticando o corpo para chegar ao topo da torre.</p> <p>01:53 – A criança A (26 meses) estica-se para conseguir colocar o cubo. Como está longe da torre aproxima-se com o cubo na mão direita esticada em direção à torre. Ao aproximar-se coloca a mão esquerda para se equilibrar, mas derruba a torre para cima da mesa.</p> <p>01:58 – A criança F (24 meses) olha atentamente para a criança e agarra na base do jogo. Volta a colocar a base em cima da mesa, com os cilindros voltados para cima.</p> <p>02:00 - As duas crianças começam a encaixar os cubos nos cilindros.</p>
<p>Atributos mensuráveis</p>	<p>01:21 – A criança F (24 meses) começa a colocar os cubos em cima da base do jogo (que está virada ao contrário). Coloca uns por cima dos outros. Coloca três cubos.</p>

Episódio 6	
<p>Data: 27 de novembro de 2019</p> <p>Hora: 17h44m</p> <p>Duração: 1 minuto e 50 segundos</p> <p>Intervenientes: criança D (33 meses), criança H (31 meses), criança N (29 meses), estagiária.</p> <p>Contexto: O vídeo foi gravado durante o momento de brincadeira livre da tarde, no tapete da “Sala da Amizade”</p>	
<p>00:00 – A estagiária aponta para um círculo e pergunta à criança D (33 meses) “Esta figura é qual?”.</p> <p>00:03 - A criança D (33 meses), aponta para o círculo e responde “Redondo”.</p> <p>00:04 – A estagiária diz à criança D (33 meses) “É um círculo”.</p> <p>00:07 – A estagiária aponta para a figura do quadrado e pergunta “E aqui?”. A criança D (33 meses) aponta para o quadrado e responde “quadrado”.</p> <p>00:09 - A estagiária repete a ação apontado para o triângulo e pergunta “E aqui?”, a criança D (33 meses) aponta novamente e responde “tilângulo”.</p> <p>00: 11 - A estagiária aponta para o retângulo e questiona “E este?”.</p> <p>00:13 – A criança D (33 meses) aponta para o retângulo e reponde “No sei”. A estagiária questiona novamente a criança H (31 meses) se não sabe e a criança responde que não sabe.</p> <p>00:19 - A estagiária questiona a criança N (29 meses) se sabe. A criança também não sabe e a estagiária repete o nome das figuras geométricas ao mesmo tempo que aponta “é um círculo, um quadrado, um triângulo e um retângulo”.</p> <p>00:34 – A criança D (33 meses) faz uma interjeição e aponta para o círculo dizendo “é um citangulo”, aponta para o quadrado dizendo “é um quadado”, aponta para o triângulo dizendo “tliângulo”, aponta para o retângulo e fica em silêncio.</p> <p>00:44 – A estagiária auxilia a criança D (33 meses), aponta e repete “retângulo”. A criança D (33 meses) repete com a estagiária “retângulo”</p> <p>00:48 – A estagiária repete novamente e questiona a criança H (31 meses). A criança H (31 meses) repete “rétanglo”. A estagiária aponta para o círculo e questiona a criança H (31 meses). A criança H fica em silêncio apontando para o círculo.</p> <p>00:54 - A criança D (33 meses) auxilia a criança H (31 meses) e começa a dizer apontando “bola, quadadado” e ao passar para o triângulo diz “olha aqui”, apontando para uma imagem do sol que estava escondida e foi destapada pela criança H (31 meses).</p> <p>01:02 – A estagiária questiona das quatro formas que estão no livro qual é a forma que o sol tem. Aponta para o triângulo e a criança D (33 meses) diz-lhe “não”, aponta para o retângulo e a criança D (33 meses) diz “não”, aponta para o quadrado e a criança D (33 meses) volta a dizer “não”.</p> <p>01:16 – A estagiária aponta para o círculo e a criança D (33 meses) exclama com um grito “sim!”.</p> <p>01:19 – A estagiária aponta para mais uma figura que está no livro com a forma de triângulo e questiona as crianças que forma é aquela.</p> <p>01:22 – A criança D (33 meses) responde “tliângulo”.</p> <p>01:40 – A criança H (31 meses) exclama “É igual”, a estagiária questiona “É igual a qual?”.</p> <p>01:44 – A criança N (29 meses) responde “cirtulo” e aponta para o círculo que está no livro.</p>	
Análise do episódio 6	
Conteúdos matemáticos/ N.º evidências	Transcrição do vídeo
<p>Qualidades sensoriais</p> <p>18</p>	<p>00:03 - A criança D (33 meses), aponta para o círculo e responde “Redondo”.</p> <p>00:07 – A estagiária aponta para a figura do quadrado e pergunta “E aqui?”. A criança D (33 meses) aponta para o quadrado e responde “quadrado”.</p> <p>00:09 - A estagiária repete a ação apontado para o triângulo e pergunta “E aqui?”, a criança D (33 meses) aponta novamente e responde “tilângulo”.</p> <p>00:34 – A criança D (33 meses) faz uma interjeição e aponta para o círculo dizendo “é um citangulo”, aponta para o quadrado dizendo “é um quadado”, aponta para o triângulo dizendo “tliângulo”, aponta para o retângulo e fica em silêncio.</p> <p>00:44 – A estagiária auxilia a criança D (33 meses), aponta e repete “retângulo”. A criança D (33 meses) repete com a estagiária “retângulo”</p> <p>00:48 – A estagiária repete novamente e questiona a criança H (31 meses). A criança H (31 meses) repete “rétanglo”. A estagiária aponta para o círculo e questiona a criança H (31 meses). A criança H fica em silêncio apontando para o círculo.</p> <p>00:54 - A criança D (33 meses) auxilia a criança H (31 meses) e começa a dizer apontando “bola, quadadado” e ao passar para o triângulo diz “olha aqui”, apontando para uma imagem do sol que estava escondida e foi destapada pela criança H (31 meses).</p> <p>01:02 – A estagiária questiona das quatro formas que estão no livro qual é a forma que o sol tem. Aponta para o triângulo e a criança D (33 meses) diz-lhe “não”, aponta para o retângulo e a criança D (33 meses) diz “não”,</p>

	aponta para o quadrado e a criança D (33 meses) volta a dizer “não” . A estagiária aponta para o círculo e a criança D (33 meses) exclama com um grito “sim!” . 01:19 – A estagiária aponta para mais uma figura que está no livro com a forma de triângulo e questiona as crianças que forma é aquela. A criança D (33 meses) responde “triângulo” . 01:44 – A criança N (29 meses) responde “círculo” e aponta para o círculo que está no livro.
Quantidades 2	00:34 – A criança D (33 meses) faz uma interjeição e aponta para o círculo dizendo “é um citangulo”, aponta para o quadrado dizendo “é um quadado”, aponta para o triângulo dizendo “tliangulo”, aponta para o retângulo e fica em silêncio. 01:02 – A estagiária questiona das quatro formas que estão no livro qual é a forma que o sol tem. Aponta para o triângulo e a criança D (33 meses) diz-lhe “não”, aponta para o retângulo e a criança D (33 meses) diz “não”, aponta para o quadrado e a criança D (33 meses) volta a dizer “não”. A estagiária aponta para o círculo e a criança D (33 meses) exclama com um grito “sim!”.
Posições e formas 16	00:03 – A criança D (33 meses), aponta para o círculo e responde “Redondo”. 00:07 – A estagiária aponta para a figura do quadrado e pergunta “E aqui?”. A criança D (33 meses) aponta para o quadrado e responde “quadrado”. 00:09 – A estagiária repete a ação apontado para o triângulo e pergunta “E aqui?”, a criança D (33 meses) aponta novamente e responde “tliângulo”. 00:13 – A criança D (33 meses) aponta para o retângulo e responde “No sei”. A estagiária questiona novamente a criança H (31 meses) se não sabe e a criança responde que não sabe. 00:34 – A criança D (33 meses) faz uma interjeição e aponta para o círculo dizendo “é um citangulo”, aponta para o quadrado dizendo “é um quadado”, aponta para o triângulo dizendo “tliangulo”, aponta para o retângulo e fica em silêncio. 00:44 – A estagiária auxilia a criança D (33 meses), aponta e repete “retângulo”. A criança D (33 meses) repete com a estagiária “retângulo” 00:48 – A estagiária repete novamente e questiona a criança H (31 meses). A criança H (31 meses) repete “rétanglo”. A estagiária aponta para o círculo e questiona a criança H (31 meses). A criança H fica em silêncio apontando para o círculo. 00:54 – A criança D (33 meses) auxilia a criança H (31 meses) e começa a dizer apontando “bola, quadadado” e ao passar para o triângulo diz “olha aqui”, apontando para uma imagem do sol que estava escondida e foi destapada pela criança H (31 meses). 01:02 – A estagiária questiona das quatro formas que estão no livro qual é a forma que o sol tem. Aponta para o triângulo e a criança D (33 meses) diz-lhe “não”, aponta para o retângulo e a criança D (33 meses) diz “não”, aponta para o quadrado e a criança D (33 meses) volta a dizer “não”. A estagiária aponta para o círculo e a criança D (33 meses) exclama com um grito “sim!”. 01:22 – A criança D (33 meses) responde “tliângulo” . 01:44 – A criança N (29 meses) responde “círculo” e aponta para o círculo que está no livro.

Episódio 7	
Data: 3 de dezembro de 2019	
Hora: 17h26m	
Duração: 30 segundos	
Intervenientes: criança I (27 meses), criança N (29 meses), estagiária.	
Contexto: O vídeo foi gravado durante o momento de brincadeira livre da tarde, no tapete da “Sala da Amizade”	
00:00 - A criança I (27 meses), lança uma peça redonda para a torre que a criança N (29 meses) construiu entre as suas pernas. 00:05 – A criança N (29 meses) deita a torre abaixo com as duas mãos. 00:10 – A criança N (29 meses) volta a construir a torre colocando as peças umas em cima das outras. Primeiro coloca uma peça retangular e em cima dessa, coloca uma peça retangular com dois cilindros pequenos. 00:12 – Em cima dessa peça encaixa uma peça com a forma de um cilindro com um buraco no meio. 00:18 – A estagiária interage com a criança I (27 meses), colocando uma peça retangular junto a si. A criança I (27 meses) coloca a peça que tem na mão, em forma de cilindro, por cima da peça da estagiária. A criança I (27 meses) colocou a peça numa das bases planas do cilindro. 00:19 – A estagiária coloca mais uma peça em cima da que tinha colocado previamente. A criança I (27 meses) repete a ação, colocando uma peça cúbica em cima daquela que tinha colocado. 00:29 – A criança N (29 meses) olha atentamente para uma peça em forma de paralelepípedo, procurando um buraco, como a peça cilíndrica tinha para encaixar. A criança N (29 meses) coloca a peça em cima da que já tinha colocado anteriormente.	
Análise do episódio 7	
Conteúdos matemáticos/ N.º evidências	Transcrição do vídeo

Qualidades sensoriais 8	00:00 - A criança I (27 meses), lança uma peça redonda para a torre que a criança N (29 meses) fez entre as suas pernas. 00:05 – A criança N (29 meses) deita a torre abaixo com as duas mãos. 00:10 – A criança N (29 meses) volta a construir a torre colocando as peças umas em cima das outras. Primeiro coloca uma peça retangular , em cima coloca uma peça retangular com dois cilindros pequenos. 00:12 – Em cima dessa peça encaixa uma peça com a forma de um cilindro com um buraco no meio . 00:18 – A estagiária interage com a criança I (27 meses), colocando uma peça retangular junto a si. A criança I (27 meses) coloca a peça que tem na mão, em forma de cilindro, por cima da peça da estagiária. A criança I (27 meses) colocou a peça numa das bases planas do cilindro . 00:19 – A estagiária coloca mais uma peça em cima da que tinha colocado previamente. A criança I (27 meses) repete a ação, colocando uma peça cúbica em cima daquela que tinha colocado. 00:29 – A criança N (29 meses) olha atentamente para uma peça em forma de paralelepípedo, procurando um buraco, como a peça cilíndrica tinha para encaixar. A criança N (29 meses) coloca a peça em cima da que já tinha colocado.
Quantidades 2	00:05 – A criança N (29 meses) deita a torre abaixo com as duas mãos . 00:10 – A criança N (29 meses) volta a construir a torre colocando as peças umas em cima das outras. Primeiro coloca uma peça retangular, em cima coloca uma peça retangular com dois cilindros pequenos.
Posições e formas 9	00:00 – A criança I (27 meses), lança uma peça redonda para a torre que a criança N (29 meses) fez entre as suas pernas. 00:05 – A criança N (29 meses) deita a torre abaixo com as duas mãos. 00:10 – A criança N (29 meses) volta a construir a torre colocando as peças umas em cima das outras. Primeiro coloca uma peça retangular, em cima coloca uma peça retangular com dois cilindros pequenos. 00:12 – Em cima dessa peça encaixa uma peça com a forma de um cilindro com um buraco no meio. 00:18 – A estagiária interage com a criança I (27 meses), colocando uma peça retangular junto a si. A criança I (27 meses) coloca a peça que tem na mão, em forma de cilindro, por cima da peça da estagiária. A criança I (27 meses) colocou a peça numa das bases planas do cilindro. 00:19 – A estagiária coloca mais uma peça em cima da que tinha colocado previamente. A criança I (27 meses) repete a ação, colocando uma peça cúbica em cima daquela que tinha colocado. 00:29 – A criança N (29 meses) olha atentamente para uma peça em forma de paralelepípedo, procurando um buraco, como a peça cilíndrica tinha para encaixar. A criança N (29 meses) coloca a peça em cima da que já tinha colocado.
Atributos mensuráveis 3	00:10 – A criança N (29 meses) volta a construir a torre colocando as peças umas em cima das outras . Primeiro coloca uma peça retangular, em cima coloca uma peça retangular com dois cilindros pequenos. 00:12 – Em cima dessa peça encaixa uma peça com a forma de um cilindro com um buraco no meio. 00:29 – A criança N (29 meses) olha atentamente para uma peça em forma de paralelepípedo, procurando um buraco, como a peça cilíndrica tinha para encaixar . A criança N (29 meses) coloca a peça em cima da que já tinha colocado.

Episódio 8	
Data: 3 de dezembro de 2019	
Hora: 17h31m	
Duração: 54 segundos	
Intervenientes: criança H (31 meses), criança N (29 meses), criança P (34 meses), estagiária.	
Contexto: O vídeo foi gravado durante o momento de arrumar no final da brincadeira livre da tarde, no tapete da “Sala da Amizade”	
00:00 – A criança P (34 meses) está a arrumar as peças do jogo dentro da caixa. A criança coloca as peças uma a uma. 00:15 – A criança P (34 meses) ao colocar a peça dentro da caixa diz “três”. 00:22 – A criança H (31 meses) também ajuda a arrumar as peças, trazendo nos dois braços, várias peças de uma vez. 00:30 – A criança P (34 meses), move-se de joelhos, no tapete, para ir buscar outra peça que está mais longe. 00:32 – A estagiária questiona a criança “E agora?”. A criança P (34 meses) responde “dez”, ao colocar a peça dentro da caixa. 00:37 – A criança H (31 meses) volta para junto da caixa, novamente com várias peças nos braços, despejando-as para dentro da caixa. 00:43 – A criança P (34 meses) move a caixa para mais perto de si, e continua a colocar as peças uma a uma para dentro da caixa. 00:50 – A criança N (29 meses) também ajuda a arrumar as peças, levando duas peças numa mão e uma peça na outra.	
Análise do episódio 8	
Conteúdos matemáticos/N.º evidências	Transcrição do vídeo
Qualidades sensoriais 2	00:00 – A criança P (34 meses) está a arrumar as peças do jogo dentro da caixa , coloca as peças uma a uma. 00:22 – A criança H (31 meses) também ajuda a arrumar as peças, trazendo nos dois braços, várias peças de uma vez .
Quantidades 8	00:00 – A criança P (34 meses) está a arrumar as peças do jogo dentro da caixa, coloca as peças uma a uma . 00:15 – A criança P (34 meses) ao colocar a peça dentro da caixa diz “três”.

	<p>00:22 – A criança H (31 meses) também ajuda a arrumar as peças, trazendo nos dois braços, várias peças de uma vez.</p> <p>00:32 – A estagiária questiona a criança “E agora?”. A criança P (34 meses) responde “dez”, ao colocar a peça dentro da caixa.</p> <p>00:37 – A criança H (31 meses) volta para junto da caixa, novamente com várias peças nos braços, despejando-as para dentro da caixa.</p> <p>00:43 – A criança P (34 meses) move a caixa para mais perto de si, e continua a colocar as peças uma a uma para dentro da caixa.</p> <p>00:50 – A criança N (29 meses) também ajuda a arrumar as peças, levando duas peças numa mão e uma peça na outra.</p>
<p>Posições e formas</p> <p>11</p>	<p>00:00 – A criança P (34 meses) está a arrumar as peças do jogo dentro da caixa, coloca as peças uma a uma.</p> <p>00:15 – A criança P (34 meses) ao colocar a peça dentro da caixa diz “três”.</p> <p>00:22 – A criança H (31 meses) também ajuda a arrumar as peças, trazendo nos dois braços, várias peças de uma vez.</p> <p>00:30 – A criança P (34 meses), move-se de joelhos, no tapete, para ir buscar outra peça que está mais longe.</p> <p>00:32 – A estagiária questiona a criança “E agora?”. A criança P (34 meses) responde “dez”, ao colocar a peça dentro da caixa.</p> <p>00:37 – A criança H (31 meses) volta para junto da caixa, novamente com várias peças nos braços, despejando-as para dentro da caixa.</p> <p>00:43 – A criança P (34 meses) move a caixa para mais perto de si, e continua a colocar as peças uma a uma para dentro da caixa.</p> <p>00:50 – A criança N (29 meses) também ajuda a arrumar as peças, levando duas peças numa mão e uma peça na outra.</p>
<p>Atributos mensuráveis</p> <p>2</p>	<p>00:00 – A criança P (34 meses) está a arrumar as peças do jogo dentro da caixa, coloca as peças uma a uma.</p> <p>00:15 – A criança P (34 meses) ao colocar a peça dentro da caixa diz “três”.</p>

Episódio 9	
<p>Data: 9 de dezembro de 2019</p> <p>Hora: 10h32m</p> <p>Duração: 25 segundos</p> <p>Intervenientes: criança B (27 meses), criança M (34 meses), criança N (29 meses), estagiária.</p> <p>Contexto: O vídeo foi gravado durante o momento de brincadeira livre da manhã, na mesa da “Sala da Amizade”</p>	
<p>00:00 - A criança B (27 meses) encontra-se sentada na cadeira junto à mesa com peças de legos. A estagiária chega perto da criança e questiona-a “O que estás a fazer?”.</p> <p>00:02 - A criança B (27 meses) responde “Estou a fazer uma torre” ao agarrar com a mão direita num conjunto de três legos.</p> <p>00:04 – A estagiária exclama “Uma torre com tantos!”, enquanto a criança B (27 meses) levanta-se e estica as mãos e tenta o conjunto de três legos em cima de uma torre de legos. A criança B (27 meses) com a mão esquerda agarra na torre e com a mão direita tenta encaixar os legos.</p> <p>00:09 - A criança B (27 meses) está com dificuldades e tenta deitar os legos, mas volta a coloca-los de forma vertical.</p> <p>00:10 – A criança N (29 meses) vai junto da criança, olha para a torre e com a direita deita a torre abaixo, rindo-se e olhando para a estagiária.</p> <p>00:15 - A criança B (27 meses) fica com peças de legos em ambas as mãos e volta a encaixar as peças.</p> <p>00:20 - A criança M (34 meses) junta-se á criança B (27 meses) e ajuda-a a construir novamente a torre.</p>	
Análise do episódio 9	
Conteúdos matemáticos/N.º evidências	Transcrição do vídeo
<p>Qualidades sensoriais</p> <p>4</p>	<p>00:02 - A criança B (27 meses) responde “Estou a fazer uma torre” ao agarrar com a mão direita num conjunto de três legos.</p> <p>00:04 – A estagiária exclama “Uma torre com tantos!”, enquanto a criança B (27 meses) levanta-se e estica as mãos e tenta o conjunto de três legos em cima de uma torre de legos. A criança B (27 meses) com a mão esquerda agarra na torre e com a mão direita tenta encaixar os legos.</p> <p>00:09 - A criança B (27 meses) está com dificuldades e tenta deitar os legos, mas volta a coloca-los de forma vertical.</p> <p>00:10 – A criança N (29 meses) vai junto da criança, olha para a torre e com a direita deita a torre abaixo, rindo-se e olhando para a estagiária.</p>
Quantidades	00:02 - A criança B (27 meses) responde “Estou a fazer uma torre” ao agarrar com a mão direita num conjunto de três legos.

3	00:04 – A estagiária exclama “Uma torre com tantos!”, enquanto a criança B (27 meses) levanta-se e estica as mãos e tenta o conjunto de três legos em cima de uma torre de legos. A criança B (27 meses) com a mão esquerda agarra na torre e com a mão direita tenta encaixar os legos. 00:15 - A criança B (27 meses) fica com peças de legos em ambas as mãos e volta a encaixar as peças.
Posições e formas 10	00:02 - A criança B (27 meses) responde “Estou a fazer uma torre” ao agarrar com a mão direita num conjunto de três legos. 00:04 – A estagiária exclama “Uma torre com tantos!”, enquanto a criança B (27 meses) levanta-se e estica as mãos e tenta colocar o conjunto de três legos em cima de uma torre de legos. A criança B (27 meses) com a mão esquerda agarra na torre e com a mão direita tenta encaixar os legos. 00:09 - A criança B (27 meses) está com dificuldades e tenta deitar os legos, mas volta a coloca-los de forma vertical . 00:10 – A criança N (29 meses) vai junto da criança, olha para a torre e com a mão direita deita a torre abaixo , rindo-se e olhando para a estagiária. 00:15 - A criança B (27 meses) fica com peças de legos em ambas as mãos e volta a encaixar as peças .

Anexo VIII – 1.ª Reflexão semanal individual– semana de 9 a 11 de março de 2020

Referentes: autonomia, mapa das presenças, brincar no espaço exterior e contacto com a natureza, desafios.

A presente reflexão diz respeito à semana de 9 a 11 de março. No decorrer destes três dias tive a possibilidade de continuar a observar o grupo de crianças da “Sala da Criatividade”, assim como, colaborar nas propostas educativas da educadora cooperante Inês Carvalho.

Antes de iniciar a reflexão desta semana pretendo refletir sobre o primeiro contacto com a “Sala da Criatividade”. Ao contrário do que aconteceu no primeiro estágio, em contexto de creche, iniciei a prática pedagógica supervisionada em Jardim de Infância I sem expectativas do que iria encontrar. Estava um pouco ansiosa, como é natural, mas desde o primeiro momento que me senti acolhida, tanto pela educadora como pelo grupo. Quando interagi pela primeira vez com o grupo, o aspeto que mais me despertou a atenção foi a autonomia das crianças. A autonomia é desta forma um ponto essencial a estimular e incentivar neste grupo de crianças, em contexto de jardim de Infância. Hohmann e Weikart (1997, p. 66) referem que

“a autonomia é a capacidade da criança levar a cabo ações de independência e exploração (...). Durante a idade pré-escolar as crianças são capazes de experimentar vários comportamentos promotores de autonomia sem se colocarem em situações de risco, cabendo aos adultos próximos a tarefa de encorajar e supervisionar tais atividades.”

Nesse sentido, observei que a educadora responsável procura transmitir diariamente às crianças, confiança nas suas capacidades. Existe uma preocupação em incentivá-las a conseguirem superar pequenas dificuldades ou inseguranças que possam sentir em iniciar ou experimentar algo novo.

Ao observar a “Sala da Criatividade” com atenção é possível compreender, através da existência de alguns instrumentos de pilotagem, nomeadamente o mapa das presenças, o mapa das tarefas, a divisão do espaço em seis áreas, entre outros, a presença do Movimento da Escola Moderna. Uma vez que, a prática pedagógica supervisiona em creche foi realizada na mesma instituição, já tinha contactado com a “Sala da Criatividade”, pelo que senti necessidade de pesquisar mais sobre este modelo. Importa referir que as três finalidades educativas que dão sentido à ação educativa no Movimento da Escola Moderna são: “a iniciação às práticas democráticas: a reinstituição dos valores e das significações sociais, a reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 2013, p.144).

Continuarei a pesquisar sobre este modelo para poder adequar as minhas futuras intervenções, mas neste momento, irei focar-me no instrumento de pilotagem que me despertou mais curiosidade pelo seu potencial no desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças: o mapa de presenças. Folque (2012, p. 9) refere que todos “estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo”. Do meu ponto de vista, através desta tabela de dupla entrada as crianças podem desenvolver inúmeras aprendizagens, tais como: conceitos matemáticos, por exemplo quando a criança identifica o dia da semana; iniciação da leitura e da escrita, visto que as tabelas são um dos meios de contacto com a escrita, quando a criança identifica o seu nome; destreza e motricidade fina, ao desenharem o círculo ou a letra “P”, pois pegam na caneta desenhando de forma ágil no espaço indicado; entrelajada entre crianças, sempre que alguma criança não sabe onde desenhar, as crianças ajudam-se umas às outras; situações de lateralidade, quando realiza a leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo; unidade de tempo, quando a criança percebe que cada vez que marca a presença corresponde a um dia, entre muitas outras.

Durante esta semana a educadora cooperante Inês Carvalho permitiu-nos colaborar nas propostas educativas realizadas. Nesse sentido, auxiliámos as crianças na realização do desenho do pai para a prenda do dia do pai; construímos em conjunto com a educadora, um suporte para o registo da conversa alusiva ao pai, que intitulámos “O meu pai é o meu super-herói”; realizámos uma experiência relacionada com o novo projeto do foguetão; e participámos em todos os momentos de rotina diária do grupo.

O novo projeto do foguetão surgiu na semana passada, pelo que pude observar pela primeira vez o nascimento de um projeto. Foi realmente enriquecedor perceber como o educador pode escutar as crianças, possibilitando esta partilha de interesses e curiosidades sobre um determinado tema. Indo ao encontro do segundo fundamento e princípio da pedagogia para a infância, destacado nas Orientações Curriculares para a educação de Infância,

“o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9).

O projeto do foguetão foi escolhido pela maioria do grupo, sendo que nesse sentido, terei de pesquisar sobre este tema. Para que um projeto tenha sucesso, o educador deve fazer a sua pesquisa permitindo alargar o horizonte de conhecimento do seu grupo. Assim, a educadora questionou as crianças sobre o que já sabiam sobre os foguetões para se poder iniciar o projeto. Durante este questionamento, a educadora escreveu à frente das crianças as suas respostas, possibilitando-lhes o contacto com a escrita. No decorrer da discussão, a educadora Inês fez questões orientadoras, por exemplo, “Será que um foguetão é igual a um avião?; Quantas pessoas pode levar?”. Após esta discussão realizámos uma atividade experimental para que as crianças compreendessem como se move o foguetão.

Enquanto futura educadora, valorizo o brincar e principalmente, o brincar no exterior. Acredito que é fundamental a conjugação entre a natureza e a infância, uma vez que contribui para o desenvolvimento harmonioso e holístico da criança. Brincar na natureza é um direito das crianças, e através desse contacto a criança explora com todos os seus sentidos, vive experiências em parceria com o outro e descobre e experimenta o novo. O acesso das crianças ao espaço exterior possibilita-lhes a liberdade de movimentos que dentro da sala não conseguiam ter, tais como

“Ouvir o som dos pássaros, sentir a relva nos pés, apreciar o colorido das flores, comer fruta acabada de colher, correr em campo aberto, sentir os pingos frescos da água na face são exemplos de experiências significativas que geram sentimentos de prazer, deslumbramento e liberdade e que contribuem para a criação de uma relação positiva com o meio.” (Bilton, Bento e Dias, 2017, p. 28)

Na opinião de Hohmann e Weikart (2003, p.626) “Quando atingem a idade pré-escolar, as crianças movimentam-se com perícia crescente e exibem uma habilidade, recentemente descoberta, de saber adaptar os próprios movimentos à brincadeira e às intenções”. Quando o grupo de crianças se deslocou ao bosque na passada quarta-feira, foi visível a liberdade de movimentos de cada criança. Por ser um espaço com elementos naturais (árvores, terra, folhas) e menos elementos materiais (escorregas, ou baloiços) as crianças construíram imaginários deliciosos que permitem aprendizagens incríveis.

Através do contacto com a natureza também é possível a aquisição da consciência ambiental. Por exemplo, a criança I foi até mim e disse-me “a árvore está a chorar”, apontando para a árvore. Questionei-o porque tinha dito aquilo, e a criança explicou que lhe tinham tirado a terra e as folhas e por isso a árvore estava triste. Neste caso considero que o educador deve estar permanentemente atento e alerta para escutar a criança com todos os seus sentidos. É ao entrar no seu mundo que criamos relações mais fortes e duradoras com cada criança. Nestes momentos, tento participar nas atividades deles e compreender um pouco mais deles. Ao interagir no seu dia-a-dia com outras crianças e adultos, a criança acaba por criar novos laços de afeto tornando “a interação com os companheiros (...) melhor e mais cooperativa” (Bee, 1986, p. 389). Ao questionar los, nomeadamente com perguntas abertas, e não fechadas, conseguimos ter respostas maravilhosas, criamos conflitos nas suas cabeças o que gera conhecimento.

Neste âmbito, é indiscutível a existência de um vínculo de qualidade entre o brincar e o aprender. O brincar é social, e pode promover o relacionamento a criança e o adulto, caso o adulto se envolva na brincadeira da criança. O brincar também trás benefícios intelectuais, podendo favorecer as habilidades de linguagem, o desenvolvimento cognitivo, a formação de conceitos e a criatividade,

“isso porque as crianças ficam livres para experimentar novas ideias no brincar e podem se expressar à sua própria maneira, especialmente no jogo simbólico e no brincar de faz-de-conta, em que podem inventar papéis e criar uma história, guiadas livremente pela própria imaginação.” (Smith, 1994, p. 27).

A criança desenvolve também desenvolve a coordenação motora. Portanto o brincar pode promover a maioria das intencionalidades educativas da educação no jardim de infância. O papel do educador é ajudar e orientar as crianças a desenvolver o seu brincar, ao estimular e encorajar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas.

Quando não existe a possibilidade de irmos ao exterior, a natureza também pode ser levada para dentro da sala. Por exemplo, no cantinho do conhecimento do mundo, está o porquinho da índia, o animal de estimação da “Sala da Criatividade”. Na minha opinião, a existência de uma animal de estimação numa sala de jardim de infância proporciona um ambiente no qual as crianças aprendem a cuidar e a respeitar os animais e a natureza. Por outro lado, ajuda a que as crianças se tornem responsáveis por outro ser vivo, fomentando nelas um sentimento de preservação da natureza, assim como desenvolve o seu sentido de responsabilidade, estimula a partilha com as outras crianças e adultos e, consequentemente, torna-as mais compreensivas.

Para terminar, sinto que este semestre será um grande desafio, mas estou preparada e com vontade para o enfrentar. As minhas conceções enquanto educadora estão a ser formadas e neste momento o meu foco é conhecer cada criança na sua individualidade e o grupo no seu conjunto. Um dos grandes desafios que ultrapassei no semestre passado foi ser eu mesma com as crianças e que a minha comunicação corporal transmitisse aquilo que pretendia com a comunicação verbal. Este semestre pretendo deixar os medos e receios de parte e aprender e crescer com o grupo a cada dia. Neste momento, a minha grande preocupação é como conseguirei contribuir para o desenvolvimento de todas as crianças, tendo em conta as diferentes faixas etárias.

Anexo IX – Reflexão de grupo sobre a conferência

Na presente reflexão iremos refletir sobre a conferência “Metodologia de trabalho de Projeto, uma ferramenta transversal às práticas pedagógicas” partilhada pelo educador Bruno Leite, no passado dia 27 de maio pelas 17h30. Esta conferência está inserida no ciclo Internacional de Conferências@Distância: Infância & Educação.

Nesta conferência, o educador referiu que a Metodologia de trabalho de Projeto (MTP) é uma ferramenta que poderemos utilizar nas nossas práticas. Na nossa ótica, esta conferência foi muito importante, visto que tivemos oportunidade de ter um novo olhar, neste caso de um educador de infância, sobre a metodologia de trabalho de projeto. Neste sentido ficámos a conhecer as potencialidades do uso da MTP de forma integrada, independentemente dos modelos pedagógicos aplicados nas instituições nas quais estamos integradas.

De acordo com Katz e Chard (1997, p. 2, cit. Vasconcelos, s/d, p. 10) “Neste contexto pedagógico específico, o trabalho de projecto pode, então, ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico”. Leite et.al., (1989:140, cit. Vasconcelos, s/d, p.10) refere que o trabalho de projeto é “uma metodologia assumida em grupo 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”.

De acordo com Vasconcelos et.al., (s/d, p. 13), o trabalho de projeto leva-nos ao conceito de *agência relacional* de Edwards, em que esta “é a capacidade de trabalhar com os outros, de expandir o objecto que o sujeito está a trabalhar e tentar transformar reconhecendo e tendo acesso a recursos que outros trazem, à medida que respondem e interpretam o objecto”. Neste sentido, “as crianças [são o] recurso umas das outras, o educador também se torna um recurso e orienta as crianças no sentido de encontrarem outros recursos de que necessitam para a prossecução dos seus projectos” (*ibidem*). Nas palavras de Bruno Leite, este é um método de trabalho que surge para dar resposta aos interesses das próprias crianças e não centrado nos interesses dos educadores.

No ponto de vista de Vasconcelos et.al., (s/d, p. 8) nesta metodologia “é necessário um “olhar interdisciplinar” face ao real, uma vez que os novos saberes são “transdisciplinares”, e do facto da prática educativa promover um real desenvolvimento intelectual se apresentar complexidade não apenas para a criança mas também para o adulto”. De acordo com a autora,

“Ousamos ainda afirmar que o projecto, pela sua complexidade, pode e deve trabalhar na zona de desenvolvimento próximo da criança (Vygotsky, 1978), permitindo trocas e transacções 3 elaboradas (Bruner, 1990), capazes de uma acção mútua emergente. Podemos concluir que, através do trabalho de projecto, a criança “se move adiante do seu próprio desenvolvimento” (p. 10).

Durante a conferência foi também importante compreender qual o nosso papel enquanto futuras educadoras, para auxiliar e promover a aprendizagem ativa da criança, de modo a que esta se torne no agente principal do seu processo de aprendizagem.

Anexo X– Análise do vídeo 2: as escolas de educação infantil de Reggio Emilia, Itália

No vídeo 2 é possível observar jardins de infância, em Itália, que se regem pela pedagogia Reggio Emilia. Neste sentido, o vídeo dividiu-se em quatro componentes essenciais: a valorização das linguagens das crianças; a organização do espaço; a equipa colaborativa; a participação dos pais. Esta proposta pedagógica foi criada por Malaguzzi, com a ideia de aprendizagem focada na criança, baseada no trabalho conjunto de professores, pais e alunos, sendo que as crianças são estimuladas a utilizar todas as suas maneiras de expressão, como música, montagem, movimento, pintura e desenho. A ponte entre estas diferentes linguagens da criança é feita através atlierista, que permite alargar a possibilidade de desenvolver as potencialidades das crianças e contactar com experiências reais que envolvem todos os sentidos.

As crianças dividem-se maioritariamente em pequenos grupos, mas no final das atividades existe o momento da grande assembleia, na qual as crianças partilham com os colegas o trabalho que desenvolveram. Considero que o facto de valorizarem tanto o trabalho em pequeno grupo como em grande grupo é fundamental para o desenvolvimento das crianças, uma vez que possibilita experiências mais individualizadas, mas também a discussão e partilha democrática dessas experiências. Neste espaço de partilha, o educador incentiva as crianças a avançarem nas suas partilhas, através do questionamento.

Relativamente ao espaço e ao ambiente estes são amplos e transparentes permitindo a coexistência de diferentes perspetivas e pontos de vista. Devem ser ambientes que possibilitem à criança uma multiplicidade e pluralidade de experiências sensoriais, onde as crianças e os adultos em conjunto podem construir aventuras de conhecimento. A estética é como um elemento de qualidade, como uma estrutura que conecta e que deve estar sempre presente nos ambientes. Achei curioso o facto de as salas ao final do dia não serem arrumadas nem organizadas com objetivo de que as crianças possam no dia seguinte continuar as suas pesquisas, ter uma continuidade e que possa comunicar aos pais. A presença das famílias na escola acontece naturalmente, uma vez que esta proposta pedagógica nasceu e continua a desenvolver-se a partir de um desejo e vontade comunitária.

Do meu ponto de vista, o acolhimento das diferenças que foi destacado no vídeo é uma característica muito importante nesta experiência educativa, partindo do pressuposto de que todo o ser humano é diferente e faz com que o

ser humano tenha um valor em si e um contexto educativo que possibilita acolher todos. Considero que a possibilidade que é dada à criança para discutir, conversar, fazer perguntas, irá torna-las cidadãos capazes de discutir diferentes pontos de vista. Neste sentido este jardim de infância promove também a construção de relações significativas e importantes de empatia com as coisas e uns com os outros. Assim, a ideia é pensar no futuro das crianças olhando com atenção para o presente e potencializando as capacidades da infância está na base das cem linguagens da criança defendidas por Malaguzzi.

Para concluir, considero que através da visualização deste vídeo fiquei mais esclarecida sobre o trabalho prático desenvolvido de acordo com a pedagogia Reggio Emilia. Para mim, a promoção do desenvolvimento das cem linguagens da criança é um dos pilares mais fundamentais, e ainda o reconhecimento do “direito da criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo” (Malaguzzi, 1999, p. 62, citado por Sá, 2010, p. 60).

Anexo XI – 2.^a reflexão semanal individual: semana de 23 a 25 de março de 2020

Referentes: papel do educador de infância na realidade atual, utilização das TIC, contacto com a natureza, educação para as ciências, regras de segurança no exterior.

A presente reflexão diz respeito à semana de 23 a 25 de março de 2020. Devido à situação atual de pandemia, a planificação realizada é fictícia, ou seja, não a colocámos em prática. Neste sentido, irei refletir sobre uma das propostas desta planificação, justificando a sua pertinência didática e cientificamente. A proposta educativa escolhida para a análise foi a saída de campo ao exterior. No entanto, antes de realizar esta análise irei refletir sobre o papel do educador de infância, tendo em conta a realidade atual.

Infelizmente, a situação em que se encontra neste momento o nosso país e o mundo é para todos uma situação complicada. Considero que ninguém estava preparado para lidar com uma situação desta natureza, mas é importante tentarmos manter a normalidade dentro do que é possível. Por exemplo, tentar manter as rotinas habituais, como o horário das refeições, o horário do sono, e caso seja possível, conciliar com a rotina realizada no Jardim de infância.

Caso já estivesse a exercer a profissão de educadora de infância iria, sem dúvida, tentar manter o contacto com cada criança do grupo. Para tal, utilizaria as TIC (tecnologias de informação e comunicação). Neste sentido, tentaria não só manter o contacto com as crianças, mas também com as famílias, pois acredito que esta fase possa causar ansiedade e desconforto no seio familiar. Para tentar normalizar a situação e auxiliar as famílias, iria disponibilizar atividades do interesse das crianças, por exemplo, dar continuidade a projetos realizados na sala de atividades (neste caso em particular da “Sala da Criatividade” dar continuidade ao projeto “o meu foguetão” ou ao projeto “Arco-íris), através de pesquisas, leitura de histórias, realização de jogos motores (danças, percursos motores, entre outros), receitas, ajudar nas tarefas diárias, atividades de plástica através da reutilização de materiais recicláveis, entre outras. Ou seja, tentaria disponibilizar atividades que promovam o conhecimento em diversas áreas do saber.

Uma sugestão para as famílias, seria a partilha da organização da rotina com as crianças, dando-lhes a liberdade para propor modificações, uma vez que “a atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo (...) [e] o processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 38). Será importante que essa rotina seja flexível, e que a família compreenda que para a criança também é um momento de grandes mudanças.

Neste caso, o educador pode desempenhar um papel fundamental de mediador. Para ajudar as crianças a viverem esta situação de forma mais tranquila, organizaria também todas as semanas desafios e tentaria colocá-las em contacto umas com as outras, pois não só ficaram separadas do espaço físico do Jardim de infância, mas também dos seus colegas e amigos. Felizmente, as TIC, neste momento são uma mais valia e permitem-nos manter o contacto com aqueles que estão mais longe. Considero que os media e as TIC fazem parte da realidade das crianças, desde que nascem. É importante enquanto educadora de infância compreender como poderei potenciar essa utilização de forma segura e adequada para a faixa etária. Portanto torna-se pertinente salientar a importância da educação para os media, numa altura em que nos encontramos mais tempo em casa, e consequentemente, mais tempo em contacto com as TIC. Assim, a educação para os média “(...) não pode deixar de ser promovido e cuidado, com vista a promover: a literacia mediática, uma vida com mais dignidade e qualidade e uma participação social e política esclarecida.” (Pereira et al, 2014, p.11).

Como já referi anteriormente, considero que este é um momento no qual o educador deve apoiar a família, tanto através da partilha de ferramentas e materiais para utilizarem com as crianças, como também através de ferramentas para os pais. Nunca nos podemos esquecer que nós adultos somos o modelo para as crianças, e neste momento, que tivemos de parar e ficar em casa é também importante permitir-nos parar, “Vamos aprender a ver e a escutar! (...) Paremos e escutemos silenciosamente. Escutar é uma Arte. É Educação transpessoal, e as crianças pedem-nos que as escutemos. Vamos parar e olhar para elas como seres únicos. Cada uma possui o seu segredo, a sua matriz, a sua emoção e o seu movimento próprio” (Perestelo, 2015, p.73).

Esta paragem permite também uma reconexão connosco próprios e o fortalecimento das relações, nomeadamente com as crianças. Portanto, mais do que o habitual, será necessário um grande trabalho colaborativo entre a educadora e as famílias no sentido de promover a maior estabilidade possível para a criança.

Ao questionar-me sobre algumas atividades que podiam ser realizadas em casa, no seio familiar, compreendi que provavelmente nem todas as famílias vivem no mesmo meio. Por exemplo, nem todas as famílias têm a

possibilidade de viver numa casa no campo, rodeada de verde, sendo que, muitas famílias vivem em apartamentos. O facto de viverem em apartamentos condiciona o contacto com a rua, e naturalmente com a natureza. Por esse motivo, faz sentido para mim falar da importância do contacto com a natureza no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. Nesse sentido, irei analisar a proposta educativa da saída de campo.

Esta proposta surgiu no seguimento da conversa sobre a primavera, realizada no dia anterior. A proposta seria realizada no meio envolvente à instituição, com o intuito da identificação de características da Primavera, no exterior. É indiscutível que criança aprende ao estar em contacto com o meio através dos seus sentidos e sabe-se também que “a exploração do meio próximo da criança tem para esta sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.85). Através da observação realizada durante as semanas em que estivemos com o grupo, compreendi que o grupo de crianças da “Sala da Criatividade” necessita deste contacto com o exterior. Uma das principais características do grupo é a sua curiosidade, especialmente na área de conhecimento do mundo. Quando o grupo se encontra no exterior, as crianças gostam de explorar, questionam sobre os seres vivos e interagem com eles quando existe possibilidade. Desta forma, é visível que o espaço exterior proporciona a vivência de experiências não possíveis dentro da sala de atividades, apresentando um universo muito mais vasto para as crianças mexerem, ouvirem, cheirarem, sentirem, através dos seus cinco sentidos. Nesta lógica de pensamento, é fundamental que as crianças aprendam a respeitar a natureza, compreendendo que todos dependemos dos seus recursos, e por isso devemos usá-los de forma inteligente. O contacto com a natureza oferece oportunidades exploratórias e permite que a criança explore sozinha os recursos que esta nos presenteia. A criança desta forma pode desenvolver e enriquecer a sua autonomia e sentido crítico. Estas explorações não só ajudam no desenvolvimento físico como no desenvolvimento emocional da criança.

Nesta saída de campo ao exterior as crianças iriam realizar um dos processos mais importantes da ciência – observação. De acordo com Pereira (2002, p. 46),

“A observação é a base da recolha de dados em situações práticas (...) A observação implica, em vários contextos, a utilização de vários sentidos. Por outro lado, uma observação cuidadosa implica dar atenção tanto aos detalhes como ao todo, isto é, ao padrão geral”.

Para esta observação poderiam ser utilizados instrumentos, como por exemplo, a lupa disponível na área do conhecimento do mundo da “Sala da Criatividade”. Considero que a educação para as ciências deve ser realizada desde os primeiros anos. Tal como Martins et al (2009, p. 12-13), afirmam:

“No jardim de infância, devem vivenciar situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela actividade dos cientistas.”

Durante o passeio iriam ser colocadas questões às crianças, com vista a desenvolver a capacidade de pensamento das mesmas. Neste sentido, Reis (2008, p. 16) acredita que as crianças são “cientistas activos que procuram, constantemente, satisfazer a sua insaciável curiosidade sobre o mundo que as rodeia”. Assim, cabe-nos a nós enquanto (futuras) educadoras criar momentos que proporcionem a exploração de atividades que vão ao encontro das curiosidades das crianças, porque desta forma, se as mesmas estiverem predispostas para a exploração, as aprendizagens serão mais significativas. Logo, o educador deve ir ao encontro das curiosidades das crianças, de modo a que estas se sintam valorizadas durante as explorações, e conseqüentemente demonstrem desejo em partilhar ideias e discuti-las. Durante todo o processo de exploração, realço que o educador deve ajudar as crianças a explicitar “as suas ideias, através do questionamento, da observação da suas acções, dos seus desenhos, das conversas com os pares” (Fialho, 2007, p. 6).

Acredito que as instituições de educação de infância devem promover currículos facilitadores desta relação criança-natureza, no sentido de promoverem a preservação da biodiversidade e da sustentabilidade. Na minha opinião esta relação criança-natureza deve também ir ao encontro do objetivo das pedagogias participativas, nas quais se enquadra a pedagogia por projeto e o Movimento da Escola Moderna. Na ótica de Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013, p. 38) “Os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade.” Portanto, de acordo com o MEM os educadores assumem-se como “dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica.” (Niza, 2013, p. 158). Por outras palavras, o educador “torna-se o mediador, pedagogo dos processos de aprendizagem, organizador da gestão das aprendizagens e não apenas um distribuidor de conteúdos” (Altlet, 1997, p.30).

Durante o passeio cada criança poderia recolher elementos da natureza, assim como, registar os momentos através de uma máquina fotográfica. De acordo com (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.93), “a compreensão dos meios tecnológicos implica que a criança não seja apenas consumidora (...) mas também produtora (...) alargando, deste modo, os conhecimentos e perspetivas sobre a realidade”. Mais uma vez, realizando uma ponte com o que já foi referido anteriormente sobre as TIC, também neste sentido seria importante contextualizar previamente o contacto com a máquina fotográfica, uma vez que pode ser um objeto com o qual as crianças ainda não tenham contactado. A partir da fotografia as crianças têm a possibilidade de captar a realidade “através da máquina fotográfica [sendo] algo que vai para além da realidade, no sentido em que a filtra através das emoções, as vivências e a subjetividade de quem tira a fotografia” (Malvasi e Zoccatelli, 2013, p.60).

Por último gostaria de salientar a importância das regras de segurança no exterior e o facto de as regras serem discutidas em grupo. Esta participação ativa e colaboração da criança nas regras do grupo e, neste caso em particular, nas regras de segurança a ter no exterior, é um exercício de cidadania. Na opinião de Craveiro & Ferreira (2007, p. 16), “No jardim de infância a participação da criança constitui um exercício e uma aprendizagem da cidadania, na medida em que lhe é dada a possibilidade de pertencer a um grupo e de se poder perceber como membro da sociedade (...) a participação democrática na vida do grupo ao qual a criança pertence, é muito importante para a construção da

autonomia coletiva (...).”

Para concluir, considero é crucial neste momento que as crianças tenham contacto com a natureza (aquelas que têm essa oportunidade). Confesso que quando tudo voltasse à normalidade, gostaria de proporcionar esta experiência ao grupo de crianças da “Sala da Criatividade” por todos os motivos acima mencionados e pela potencialidade da proposta no desenvolvimento holístico de cada criança. Termina a minha reflexão com a referência a um grande pedagogo – Paulo Freire – “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. As pessoas transformam o mundo”. Acredito que neste momento de transformação do mundo, a educação é uma das armas mais poderosas para combater esta guerra.

Anexo XII – Última reflexão semanal individual: semana de 1 a 3 de junho de 2020

Referentes: justificação teórica e didática da proposta de brincadeira livre no exterior, reflexão do percurso realizado na prática pedagógica em jardim de infância I.

Para terminar o semestre apresento a minha última reflexão referente à semana de 1 a 3 de junho. Nesta reflexão, numa primeira parte, irei justificar teórica e didaticamente a proposta que no meu ponto de vista, seria adequada realizar com as crianças, tendo em conta que esta foi a primeira semana de retorno ao jardim de infância, após o tempo de quarentena. Numa segunda parte considere pertinente refletir sobre o meu percurso durante a minha prática pedagógica em Jardim de Infância I.

No passado dia 1 de junho foi o dia da reabertura dos Jardins de Infância para a valente de educação pré-escolar. Infelizmente não estivemos presentes nessa reabertura, mas tivemos a oportunidade de partilhar um momento com o grupo. No dia 3 de junho, por volta das 11h, a educadora cooperante Inês Carvalho realizou uma videochamada connosco via *whatsapp*, na qual comunicámos com as crianças. Confesso que este momento foi um misto de emoções, visto que, por um lado me senti muito feliz em ver o grupo junto novamente, mas, por outro lado, senti nostalgia e tristeza por não poder estar presente. Considero que este momento foi o fechar de um ciclo, um ciclo de muito desafios, mas também grandes aprendizagens que no final irei destacar.

Uma vez que esta semana foi o regresso das crianças à “Sala da Criatividade” não realizámos a planificação das propostas educativas, tendo auxiliado a educadora cooperante Inês Carvalho nesse processo. Por esse motivo, a professora supervisora Isabel Dias sugeriu-nos que pensássemos qual seria a proposta educativa que realizaríamos caso tivéssemos no lugar da educadora cooperante. Nesse sentido, fui pensando na proposta que faria sentido para mim e para o grupo de crianças, e acredito que a brincadeira livre no exterior seria a proposta mais significativa para o grupo. Por um lado, por ser uma proposta com um enorme potencial didático e por outro, devido a toda a situação de confinamento que passámos por causa da pandemia. Durante este tempo as crianças passaram bastante tempo em espaços fechados e pouco tempo ao ar livre. Neste sentido, como refere Neto e Lopes (2018, p. 76),

“As crianças do nosso tempo não podem ficar encurraladas no seu corpo inativo dentro de casa ou na escola. As crianças necessitam de contactar, experienciar e apreciar a natureza brincando de forma desafiadora e com margem de risco adequada à sua condição de desenvolvimento. Teremos que criar oportunidades para se exprimirem e desfrutarem as incertezas dos espaços exteriores (...). Não atrapalhem as crianças. Deixem-nas brincar livremente e de preferência no exterior.”

Na minha perspetiva é essencial que as crianças tenham a oportunidade de voltar a contactar com a natureza porque a falta deste contacto pode trazer consequências negativas para as crianças ao nível do seu desenvolvimento, da saúde e do bem-estar, tanto físico como emocional (Moss, 2012).

Atualmente já existem muitos estudos que comprovam a importância do brincar para o desenvolvimento holístico da criança, sendo também este reconhecimento como um direito fundamental pela Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989). Entenda-se o conceito de brincar, como uma “autêntica escola de disciplina, que expõe e organiza emoções e afetos, um espaço de liberdade que a criança livremente aceita e exercita” (Monteiro & Delgado, 2014, p. 109). Defendo que o ato de brincar é indispensável para o desenvolvimento saudável e harmonioso da criança. Por curiosidade, o dia internacional do brincar foi comemorado no passado dia 28 de maio (apenas alguns dias antes do regresso aos jardins de infância).

Apesar disto, por vezes esta atividade natural da criança é desvalorizada e deixada para um segundo plano (Ferreira, 2010). É importante referir que as diferentes culturas possuem distintas concepções de brincar, sendo estas influenciadas pela situação histórica, pelas crenças e pelos princípios que preconizam enquanto sociedade. Nesta linha de pensamento Amado (1992, cit. por Vieira, 2011, p. 126) refere que “é cada vez maior a importância que se atribui a brincar (...) multiplicando-se os defensores dos direitos das crianças, com especial (...) para o direito ao brincar, fundamentando-nos mas variados argumentos de origem interdisciplinar”.

Do meu ponto de vista, o brincar desenvolve a criatividade e a imaginação, permite a exploração dos sentimentos, de diferentes materiais, relações, papeis, promove a representação de ideias, contribui para o aumento da autonomia,

independência e resiliência. Portanto, é através do brincar que as crianças estabelecem relações e interagem com o mundo à sua volta. Ou seja, a criança brinca e cria situações imaginárias que se baseiam nas suas experiências reais e é através destes momentos que constrói os seus significados, compreendendo o mundo que a rodeia, a partir das suas representações (Ferreira, 2010). De acordo com Oliveira (2016), brincar “é dar liberdade à criança para exprimir o que lhe vai na alma. É testar limites, confirmar capacidades, desenvolver a autoconfiança e a autoestima.”

Assim, quando o brincar é aliado ao contacto com a natureza coisas maravilhosas acontecem, sendo que este contacto influencia a forma como a criança aprende. De acordo com Silva et al. (2016, p. 27)

“O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas.”

Por sua vez, as crianças vão desenvolvendo as suas competências de forma diferente nos diversos domínios: cognitivo (excelente conhecimento, capacidade de compreensão e concentração, desenvolvimento da criatividade e imaginação, resolução de conflitos); afetivo (atitudes, valores, autoconceito e autoestima); físico (comportamento pessoal e social); socioemocional (comunicação, trabalho em equipa) (Moss, 2012).

Logo, experiências intensas na natureza nestas idades, podem criar bases para o desenvolvimento, no futuro, de atitudes positivas face ao ambiente. Considero que este é um aspeto fundamental na atualidade – o respeito pela natureza. Face à crise ambiental que estamos a ultrapassar neste momento no planeta terra é essencial que as crianças compreendam que todos dependemos dos recursos da natureza e por esse motivo, devemos utilizá-los de forma inteligente, sem consumismo e desperdício. A educação para a sustentabilidade pretende proporcionar às crianças oportunidades para que possam tornar-se cidadãos e cidadãs ativos/as, desenvolvendo conhecimentos, valores e preocupações pela vida e ambiente. Assim, segundo Bilton, Bento e Dias (2017, p. 31),

“O desenvolvimento sustentável será mais bem alcançado através da promoção de experiências de contacto precoce com a Natureza, situações em que a criança adquire progressivamente um sentimento de pertença e familiaridade com o espaço, compreendendo o seu papel na relação com os seres vivos e assumindo responsabilidades na preservação e cuidado do mundo que a rodeia”

Relativamente ao papel do educador de infância neste contexto é importante que dê espaço às crianças para que tomem decisões e testem os seus limites, mas é fundamental que desempenhe um papel de observador participante ativo. De acordo com os autores supramencionados, o educador deve facilitar a construção de confiança e incentivar desafios e escolhas que permitam uma maior aprendizagem e segurança, tendo a consciência de que a sua intervenção pode perturbar ou apoiar a criança na superação de obstáculos.

Assim, acredito que o futuro da educação passa pelo exterior, uma vez que as oportunidades de exploração são imensas, permitindo à criança um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. Neste contexto, as crianças aprendem também competências essenciais para o seu futuro como a partilha, a autorregulação dos seus sentimentos, atitudes de resolução de problemas, desenvolvem a sua autonomia e criatividade, entre outras (Área de Formação Pessoal e Social). Portanto, de acordo com Neto e Lopes (2018, p. 23),

“As crianças têm direito ao jogo e experiências saudáveis de experimentação e participação ativa com o seu corpo, em relação ao envolvimento que as rodeia. São urgentes envolvimento saudáveis, que permitam às crianças brincarem mais e serem ativas, felizes e empreendedoras”.

Por outras palavras, o contacto com a natureza permite um desenvolvimento ativo da motricidade fina e grossa, através da exploração do meio (Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Educação Física). Através da exploração dos diferentes materiais disponíveis na natureza (materiais de fim aberto), como folhas, paus, flores, areia, água, entre outros, é possibilitado à criança o desenvolvimento das suas capacidades expressivas e criativas. Por exemplo, uma folha pode ser um pincel, como pode ser uma coroa, um acessório, um meio de transporte, ou aquilo que as crianças pretenderem. Tal como afirmam Silva et. al (2016, p. 48) “o espaço exterior do jardim de infância pode ser utilizado para a realização de atividades de educação artística” (Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Educação Artística).

É também em interação com os seus pares, que as crianças desenvolvem a linguagem oral, através de um clima de comunicação natural. O espaço exterior é um espaço por excelência, no qual as crianças se questionam e utilizam novo vocabulário (Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita). Nesta interação entre criança-natureza a matemática também é evidente, por exemplo, através do desenvolvimento do pensamento espacial ou do sentido de número (Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática).

De acordo com (Reis, 2008, p.17), o espaço exterior é um espaço privilegiado “para as crianças contactarem e experimentarem uma grande diversidade de situações e fenómenos. Decidir, resolver problemas ou raciocinar dependem das circunstâncias, ou seja, da experiência relativamente a cada questão ou situação”. Portanto, na opinião de Silva et. al. (2016, p. 90),

“o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências

muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e reconhecer as suas características, as suas transformações e as razões porque acontecem. Este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais”.

Portanto, relativamente à Área do Conhecimento do Mundo, este contacto com a natureza pode promover comportamentos de preocupação com a conservação e o respeito pela natureza, a procura de explicações para fenómenos que observam no meio físico e natural, o desenvolvimento da curiosidade e interesse por este meio natural e ainda o envolvimento no processo de descoberta e exploração. Nesta justificação didática apenas enumerei alguns aspetos importantes desta proposta, mas acredito que a brincadeira livre no exterior pode ter ainda mais potencialidades para o desenvolvimento holístico das crianças.

Como referi no início, considerei pertinente refletir sobre o caminho percorrido durante a prática pedagógica em jardim de infância I. De seguida apresento a minha perspetiva desse percurso. Este semestre foi um período de muitas mudanças e adaptações para todos os intervenientes neste processo (mestrandas, educadora cooperante, equipa educativa, professora supervisora, crianças e famílias). Confesso que há 4 meses, em fevereiro, no início do semestre não imagina que passaríamos por esta situação, por isso estava muito entusiasmada. Sentia-me confiante porque já estava familiarizada com a rotina da instituição, já conhecia algumas das crianças do grupo da “Sala da Criatividade” e algumas das suas rotinas. Desde o primeiro dia que senti uma grande cumplicidade com a educadora cooperante Inês Carvalho e estava preparada para os novos desafios que me iriam ser colocados. Apesar de ainda estar a conhecer e a criar relações com cada criança do grupo, já me sentia integrada. Mas na semana que iríamos intervir pela primeira vez, foi-nos dito que teríamos de iniciar a quarentena devido à situação de pandemia que se vivia no país.

Durante estes primeiros dias, acreditei que voltaríamos à instituição após a interrupção letiva da Páscoa e que seria apenas temporário. Nesse sentido, durante essas semanas realizámos planificações fictícias, o que para mim foi muito complicado porque era difícil imaginar o que faria sentido para as crianças sem as ouvir e sem estar com elas. Infelizmente, o que seria temporário passou a ser a nossa realidade durante o semestre e tivemos de encontrar estratégias para ultrapassar este desafio. Portanto começou uma nova aventura e iniciámos as planificações à distância, optando pela realização de vídeos. Apesar de ter conhecimentos em trabalhar com as novas tecnologias, este foi um processo de uma aprendizagem constante no qual saí da minha zona de conforto, visto que nunca tinha gravado e editado vídeos. Inicialmente seguimos o modelo da educadora cooperante e à medida que as semanas foram avançando fomos tentando adaptar consoante o feedback das famílias.

Gostaria de deixar o meu agradecimento à educadora cooperante Inês Carvalho, pois foi sem dúvida, um grande pilar durante este processo. Com críticas construtivas e um apoio incondicional sempre que necessitámos, fez-me crescer e evoluir enquanto futura educadora de infância. Apesar de tudo o que se passou sinto-me lisonjeada, tanto por ter o apoio da educadora cooperante, como por ter o apoio da professora supervisora, que se mostrou disponível para nos ouvir. Durante as reuniões que realizámos via *Zoom* a professora Isabel Dias ouviu e tentou compreender como nos sentíamos e a situação na qual nos encontrávamos, partilhando connosco que no meio de toda esta situação também existem aspetos positivos que devem ser valorizados. Nesse sentido concordo a 100% porque sinto que tive tempo para parar, pensar, pesquisar e refletir. No final do semestre passado algo que me propus a melhorar foi o conhecimento teórico das propostas, para poder ajudar as crianças a evoluir. Nesta lógica de pensamento, o exercício que nos foi pedido de justificar teórica e didaticamente uma das propostas da planificação, para mim fez todo o sentido e permitiu-me olhar para as propostas de uma forma integradora. Portanto, a partir das planificações fictícias que tento realizar esse exercício para todas as propostas realizadas, sentindo uma grande evolução em termos de conhecimento teórico.

Outro desafio que senti foi a realização do trabalho em equipa à distância. Como eu e a minha colega de mestrado estávamos confinadas à nossa rotina familiar, nem sempre conseguimos conciliar. No entanto, com o nosso empenho ultrapassámos esse obstáculo e encontrámos diferentes estratégias para tal. Mas nem todas as dificuldades foram ultrapassadas, confesso que a parte da avaliação foi muito difícil. Nesse sentido, esse será o meu grande foco no próximo semestre pois acredito que é a parte que ainda tenho um longo caminho a percorrer e que ainda posso melhorar.

Na minha perspetiva outro dos aspetos positivos foi a oportunidade de valorizar a família. Tal como está descrito no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, no qual é definido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, o educador deve envolver “as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver” (ponto 4, alínea d, capítulo II, anexo n.º 1). Contudo, apesar de conhecer a importância da família no processo educativo da criança, durante as práticas pedagógicas sinto que essa valorização nem sempre foi realizada. Após este semestre compreendi realmente a importância da criação de relações de confiança com a família, pois ambos temos um objetivo em comum: o bem-estar das crianças. Termino a minha reflexão e o semestre com o desejo de em setembro poder voltar ao terreno e desenvolver as competências que me faltam para me tornar uma boa educadora de infância no futuro.

Anexo XIII– Planificação quinzenal de 18 a 27 de maio

5.º Semana – 18 a 20 de maio		
Descrição da proposta	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens (pretende-se que a criança seja capaz de)
Segunda-Feira (18 de maio)		
Manhã		
Para iniciar a quinta semana propomos o 8º desafio intitulado de “Que palavras conheço?”, através de um vídeo dinamizado pelas mestrandas. Para iniciar esta semana tentámos realizar uma abordagem diferente e no início do vídeo dissemos Bom dia individualmente a cada uma das crianças, como fazíamos na sala de atividades. Posteriormente explicámos o desafio que se trata de descobrir palavras que se iniciem com o som “S” e com o som “R”. Para cada som identificámos alguns exemplos que podem orientar as crianças na realização da proposta: “sapato”, “seis”, “sumo”, “rato”, “rolha” e “rei”. Na realização desta atividade desafiámos a auxiliar de educação Teresa a participar. Sugerimos também a realização de um ficheiro com uma sopa de letras	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento da consciência fonémica. - Potenciar o reconhecimento da identificação do som “S” e “R” no início das palavras. - Proporcionar momentos lúdicos e de prazer. - Promover o desenvolvimento do raciocínio lógico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desvendar um desafio. - Identificar o som “S” e o som “R” no início da palavra. - Identificar palavras que se iniciem com o som “S” ou o som “R”.
Tarde		
Em seguimento do desafio realizado na parte da manhã sugerimos uma atividade intitulada “Onde encontro palavras?”. Para esta atividade propomos que as crianças procurem palavras em diferentes materiais, tais como jornais, revistas, embalagens, entre outros. De seguida, podem recortar e colar as palavras numa folha branca.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o contacto com jornais e revistas. - Promover o contacto com diversas palavras. - Potenciar o reconhecimento da identificação das letras “S” e “R” no início das palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar diferentes palavras numa frase. - Contactar com diferentes suportes de escrita.
Terça-feira (19 de maio)		
Após a análise dos feedbacks no grupo de Facebook, tentámos uma nova abordagem e propusemos a realização do desafio “Qual será a história”, através de um vídeo dinamizado pelas mestrandas. Neste vídeo colocámos as personagens principais de uma história do interesse das crianças e o desafio seria descobrir a que história pertencem as personagens identificadas. Como sugestão de atividade complementar sugerimos a construção de fantoches das personagens que quiserem com rolos de papel higiénico ou de cozinha.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento do raciocínio lógico. - Estimular o uso da memória. - Promover a reutilização de materiais. - Desenvolver a criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar imagens e associá-las a uma história. - Identificar as personagens de uma história. - Encontrar novas funcionalidades para os rolos de papel higiénico. - Reutilizar de material de desgaste de forma lúdica.
Quarta (20 de maio)		
Manhã		
Para terminar a semana sugerimos uma atividade de construção de uma máscara. Uma vez que atualmente é necessário que todas as pessoas utilizem máscaras em espaços fechados, inclusive as crianças, considerámos pertinente a realização de uma atividade que promova de consciencialização para essa ação. Na parte da manhã sugerimos a decoração da máscara através de pintura ou desenhos. Para tal realizámos um vídeo com algumas sugestões.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a criação de novos hábitos. - Potenciar a consciencialização no uso da máscara. - Proporcionar momentos de fruição. - Estimular o desenvolvimento da criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a criatividade na exploração dos diferentes materiais. - Criar novos hábitos. - Selecionar os materiais que pretende utilizar.
Tarde		
Como continuação da atividade iniciada na parte da manhã, realizámos um vídeo explicativo de como construir uma máscara. Para a construção da máscara é necessário o auxílio de um adulto uma vez que implica a utilização de um agraphador. Alertámos as crianças que esta máscara realizada com papel de cozinha não protege do vírus, mas que podem utilizar em casa nos seus momentos de brincadeira livre para que se habituem e se adaptem melhor a este novo elemento.	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular o desenvolvimento da criatividade. - Promover o jogo simbólico através das máscaras. - Promover o contacto com diversos materiais. - Desenvolver o sentido de entreadjudada ente a criança e os familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recriar histórias ou experiências do dia-a-dia. - Transpor para o jogo dramático representações do contexto real – o uso da máscara. - Contactar com diversos materiais. - Ser criativo na execução da máscara.

6.º Semana – 25 a 27 de maio		
Descrição da proposta	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens (pretende-se que a criança seja capaz de)
Segunda-Feira (25 de maio)		
Para a 6ª semana alterámos a estratégia utilizada e propusemos desafios com os quais as crianças se identifiquem. Nesse sentido, o 10º desafio intitula-se “Estou diferente?”. Para este desafio sugerimos que as crianças identifiquem diferenças que observem nos seus corpos desde que estamos em quarentena (meio do mês de março), até agora (última semana do mês de maio). Para tal sugerimos que procurem fotografias desse mês e as comparem com fotografias atuais (Será que o meu corpo cresceu?; Será que o meu cabelo cresceu?; Será que estou mais alto?; etc) Como foi realizado a semana passada, no vídeo dinamizado dissemos bom dia a cada uma das crianças. Desafiámos ainda a educadora cooperante Inês Carvalho, a educadora Cláudia e a auxiliar de ação educativa Teresa a partilharem as suas diferenças.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a tomada de consciência das mudanças do corpo. - Promover o conhecimento de cada criança. - Proporcionar oportunidades de fruição com a família. - Promover experiências em que a criança revele diferenças no seu corpo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as mudanças do seu corpo. - Revelar conhecimentos de si. - Observar o seu corpo. - Reconhece e identifica partes do corpo que estejam em mudança através das fotografias. - Aprender mais sobre o seu corpo.
Terça-feira (26 de maio)		
Como estamos quase a terminar a quarentena consideramos que é importante realizar um balanço positivo do mesmo. Por isso propomos a atividade, “O que mais gostei de fazer/aprender na quarentena foi...”, através da dinamização de um vídeo apresentado no grupo de Facebook.	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular o desenvolvimento da criatividade. - Promover experiências diversificadas. - Proporcionar momentos em que a criança possa refletir sobre o que realizou durante a quarentena. - Promover a reflexão sobre o que aprendeu ou realizou. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar noções de tempo; - Identificar e nomear atividades de que gostou de aprender ou realizar; - Partilhar experiências vivenciadas anteriormente. - Tomar consciência que é um ser aprendente.
Quarta (27 de maio)		
Manhã		
De modo a realizar uma ponte de ligação com a semana seguinte, na qual as crianças irão voltar à instituição, sugerimos o 11º Desafio: “Que área sou?”. Neste sentido desafiamos as crianças a identificarem, a partir de imagens, 4 áreas da sala. As áreas escolhidas foram tendo em conta as áreas demonstradas com mais interesse pelas crianças no período de observação.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento do raciocínio lógico. - Proporcionar momentos de fruição. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as áreas da sua sala de atividades. - Tomar consciência de que outra mudança está se a aproximar. - Relembrar a “Sala da Criatividade”.
Tarde		
Indo ao encontro da atividade realizada na parte da manhã sugerimos a realização de um ficheiro com um labirinto que parte de casa até à “Sala da Criatividade”.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a lateralidade e a localização. - Promover o desenvolvimento da coordenação oculomotora. - Promover a concentração. - Proporcionar experiências onde as crianças têm que descobrir estratégias de resolução de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desvendar um problema. - Desenvolver noções de lateralidade e localização. - Desenvolver a coordenação oculomotora. - Tomar decisões. - Estar concentrada na realização do labirinto.
Quinta (28 de maio)		
Manhã		
Tendo em conta que na próxima semana as crianças irão regressar à instituição, esta foi a nossa última semana a preparar propostas educativas para o grupo. Por esse motivo, optámos por realizar um vídeo de despedida. Nesse sentido, despedimo-nos das crianças e como sugestão propusemos que as crianças realizassem um vídeo de despedida para nós.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a expressão de emoções e sentimentos. - Proporcionar oportunidades de contacto com as novas tecnologias. - Promover a utilização da linguagem com diferentes propósitos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar emoções e sentimentos na despedida das estagiárias. - Realizar um vídeo utilizando as novas tecnologias. - Utilizar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos, neste caso a despedida.

Anexo XIV– Evidências do feedback dos pais e das crianças planificação quinzenal de 18 a 27 de maio

11 de maio - “Que palavras encontro?”	
Printscreen	Análise do Printscreen
	<p>Esta foi a proposta educativa que tivemos mais feedback até agora, sendo que responderam 8 das 25 crianças.</p> <p>Participaram as crianças B (5 anos), C (3 anos), E (3 anos), H (4 anos), criança J (5 anos), criança O (4 anos), criança P (5 anos), criança U (3 anos)</p> <p>Acredito que o facto de termos no início do video mencionado o nome de cada uma das crianças lhes tenha despertado mais a atenção, e recordaram também os colegas desta forma. Por exemplo, a criança H (4 anos) diz que “adorou ouvir o nome dos amigos” que provavelmente já não ouvia há muito tempo, demonstrando assim o sentimento de saudade. Neste sentido, na semana seguinte no primeiro desafio da semana optámos por realizar a mesma abordagem (dizer bom-dia a cada uma das crianças do grupo).</p> <p>Outro motivo pode ter sido porque esta era uma atividade que as crianças já tinham realizado na “Sala da Criatividade”, sendo uma proposta familiar e do seu interesse.</p> <p>A criança U (4 anos), em primeiro lugar partilhou a sua opinião sobre o desafio, e em segundo as palavras que a criança disse: santiago, sol, rua e rio.</p> <p>A criança B (5 anos), não partilhou palavras mas disse bom dia a todo o grupo. A criança H (4 anos), disse as palavras sandália e robe.</p> <p>A criança C (3 anos) e a criança O (4 anos) foi a primeira vez que participaram. A criança C (3 anos) através da sua expressão facial na fotografia parece ter realizado a proposta com prazer, dizendo as palavras saia, sol, sabão, robô, rato e relógio. A criança O (4 anos), disse duas palavras com significado para si (explicado pela mãe): as sandálias que gosta de calçar e o rio que ia passear antes do desconfinamento. A criança J (5 anos), disse as seguintes palavras: saxofone, sapo, saco, rio, rasgar e rodas. Por fim, a criança P (5 anos) disse as palavras sapo, saco, sapatilhas, roupa, rebuçado e roubar.</p> <p>A criança E (3 anos), disse que a criança disse as seguintes palavras: sopa, sun, sete, raspar, rosa, rua.</p> <p>Neste desafio também desafiamos a auxiliar de ação educativa Teresa que se demonstrou disposta a participar.</p> <p>Caso continuássemos a realizar atividades à distância para a criança, no meu ponto de vista, atividades como esta poderiam ser uma solução.</p>
25 de maio – “Estou diferente?”	
Printscreen	Análise do Printscreen
	<p>Nesta proposta educativa foram mais evidentes as participações da equipa educativa. Para esta proposta desafiámos a educadora cooperante Inês Carvalho, a educadora Cláudia Oliveira e a auxiliar de ação educativa Teresa.</p> <p>A educadora Cláudia Oliveira partilhou connosco que a grande mudança foi a barriga, uma vez que quando se iniciou a quarentena estava grávida. Tanto a educadora cooperante Inês Carvalho como a auxiliar de ação educativa Teresa identificaram a mudança no cabelo e a mudança da roupa (correspondente à mudança de estação).</p> <p>As crianças I (3 anos) e P (5 anos) também participaram enviando-nos feedback através de fotografia. Ambas as crianças salientaram o cabelo como a diferença mais notória. Por um lado a criança P (5 anos) partilhou connosco que cortou o cabelo durante a quarentena. Por outro lado, a criança I (3 anos) “ganhou mais caracóis”, ou seja, creceu o cabelo.</p>

Anexo XV– 5.^a Reflexão semanal semana de 16 a 18 de novembro de 2020

Referentes: contexto de investigação, escuta, continuação do projeto dos caracóis (fase de execução)

A presente reflexão diz respeito à semana de intervenção de 16 a 18 de novembro de 2020. Esta semana demos continuidade ao projeto iniciado durante a semana passada, sobre os caracóis. Para ir ao encontro das atividades propostas pelo grupo, nomeadamente a observação de caracóis com lupas, tivemos a oportunidade de colocar em prática e experienciar a construção de um **contexto de investigação**. Portanto, irei refletir sobre a potencialidade dos contextos de investigação, a importância da escuta ativa e a fase em que nos encontramos do projeto dos caracóis. Tenho investigado e aprendido muito sobre os contextos de investigação e as suas potencialidades, uma vez que estou a participar num grupo de estudos sobre contextos de investigação com educadores de Portugal e do Brasil e têm sido realizadas pontes incríveis e momentos de partilha que possibilitam a minha reflexão sobre esta forma de aprender. Já há algum tempo que esta é uma ferramenta que me alicia enquanto educadora, mas nunca tinha tido a oportunidade de colocar em prática. De tudo o que aprendi até hoje aquilo que mais me marcou foi que a criança quando chega ao contexto deve ficar encantada e cabe-nos a nós educadores, provocar esse encantamento e maravilhamento. Foi incrível vivenciar o maravilhamento das crianças quando viram o contexto pela primeira vez e a exclamação inicial foi “UAU!”. Mas como é que este encantamento se torna visível? Através de toda a preparação pensada e refletida sobre os materiais disponibilizados, a estética do contexto, a forma de organização, entre outros aspetos fundamentais. Estes contextos são organizados de forma a que o espaço convoque a criança à pesquisa, à observação, à investigação...

“(…) devem ser contextos que abram espaço à pesquisa das crianças e às suas explorações. São necessários contextos inteligentes, que induzem a exploração e oferece mais acesso às crianças, dependendo das suas habilidades e curiosidades. É um contexto que convida à exploração consciente e intencional, porque os adultos têm organizado os objetivos que pretendem atingir (...)” (Bonilauri & Mori, 2013, p. 53)

Portanto, os contextos devem provocar a criança para que comece a levantar hipóteses e se relacione com os materiais. E tudo isto deve ser intencionalmente pensado e refletido, permitindo a oportunidade de crescimento para a criança. Os contextos são vistos como uma estratégia de aprendizagem, tal como destaca Vasconcelos (2020, p. 36),

“As salas de atividades devem estar organizadas como grandes «laboratórios de investigação e reflexão» (Rinaldi, 2006), transformáveis, polivalentes. Devem transformar-se em espaços de criação de beleza e de calma, que promovam o sentido estético das crianças e a sua atração por uma escuta pacificadora”

As crianças, tal como nós adultos, gostam do que é belo, bonito e provocador e nós educadores também nos devemos permitir encantar, experimentar e vivenciar o contexto antes das crianças. Enquanto preparávamos o contexto, eu e a minha colega Beatriz Vicente estávamos deliciadas e completamente envolvidas naquele ambiente. No livro Educar na Curiosidade de L'Ecuyer (2016, p. 123), a autora questiona e faz-nos refletir sobre,

“O que é beleza para uma criança? Se a beleza é a expressão da bondade e da verdade, para uma criança o belo é tudo aquilo que respeita a verdade da sua natureza, da sua ordem interior, dos seus ritmos, da sua inocência, do seu verdadeiro processo de aprendizagem (...) O ritmo que lhe convém chega-lhe através da observação da natureza. (...) É importante que a criança tenha experiências pelo quotidiano, da verdade das coisas, da realidade (...)”

E foi mesmo isso que tentámos fazer, tentamos levar as crianças a observar as maravilhas que a natureza nos pode trazer, e essa exploração foi realizada ao ritmo de cada criança. Os contextos têm de dar vontade para a criança explorar, confrontar ideias com as outras crianças² realizando conexões. Ou seja, nestes contextos, a criança investiga e cria conexões entre conceitos e ideias.

“A organização dos contextos deve responder a uma intencionalidade pedagógica. Os contextos devem promover nas crianças oportunidades de explorar, de inventar, de criar, de experimentar e de investigar. Os contextos devem estimular e favorecer as relações entre as crianças” (Dobovik & Cippitelli, 2018, p. 64)

Todos os contextos devem ter um **sujeito/objeto de pesquisa**, ou seja, aquilo que a criança quer investigar e explorar. Neste caso o nosso sujeito de pesquisa são os caracóis. É importante diferenciar objeto de investigação de um tema: um tema cria uma barreira entre as potencialidades de uma investigação. Tudo depende da forma como queremos apresentar a vida às crianças: através da investigação ou através de um tema? A infância deve ser vista como

potencialidade. A investigação trás muito mais potencialidades do que um tema. Tal como salientam Bonilauri e Mori (2013, p. 51).

“Uma criança como ser humano em geral é dotado de estruturas físicas e mentais adequadas a uma abordagem de pesquisa, que lhe permite compreender o mundo que a rodeia. As crianças são sempre capazes de elaborar uma estrutura de pesquisa que será mais sofisticada, quando são capazes de fazer perguntas, de formular hipóteses, de encontrar formas de experimentação e de verificação das próprias hipóteses.”

Por isso, a exploração destes contextos deve ser realizada com grupos pequenos. Assim, funcionam como uma forma rica de construir relação que investiga, que faz perguntas, que ativa o pensamento, que faz conexões, que faz conhecer por meio de todos os sentidos, que conecta canais sensíveis, que descobre a alquimia dos materiais, isto é, um tecido conectivo que é parte vital de toda experiência. Estes contextos acolhedores são geradores de ideias.

Mas para que tudo isto aconteça é fundamental refletir sobre algumas questões preponderantes. A primeira questão inicial é o **tempo** – o tempo da criança, o tempo do educador, o tempo do contexto. E este tempo pode e deve ser repetido, o contexto pode ser repetido, porque as crianças precisam de contactar várias vezes com os materiais e continuar a explorar. É preciso respeitar a individualidade da criança e compreender o que lhe chamou a atenção. Se para umas crianças o que despertou o interesse foi as lupas, para outras foram os livros e para outras foram as imagens reais. As possibilidades de observação eram vastas e é preciso tempo para as compreender. Aqui entra o nosso papel enquanto educadores de escutar com todos os sentidos aquilo que as crianças estão a tentar partilhar connosco e registar, para mais tarde podermos revisitarmos as aprendizagens que realizaram. Esse respeito do tempo de cada criança é importantíssimo e permite observar a individualidade e as competências de cada uma. A criança precisa de tempo para se encantar, explorar, experimentar de diversas maneiras. Aliás, como salienta L'Ecuyer (2016, p. 97) “A infância deve ser vivida no seu tempo, com tudo de maravilhoso que essa etapa possui: a imaginação, a brincadeira, o significado do mistério, a inocência”.

Outro aspeto essencial é a **consistência do contexto**, que é muito importante na educação infantil. Portanto, as crianças devem ter a oportunidade de visitar o contexto várias vezes para que possam explorar todas as possibilidades dos materiais. Por este motivo, o contexto de investigação irá manter-se ao longo do projeto e pode ser revisitado várias vezes, quantas as crianças assim desejarem. Podemos evoluir nos desafios colocamos as crianças, através dos materiais que colocamos e a partir daí é possível realizar relançamentos.

“preparamos contextos que desafiam as crianças a se perceberem como criadoras, inventoras e investigadoras (...) alguns contextos formados por materiais variados e cheios de potencialidades, que favorecem a investigação e as oportunidades de crianças, com materiais distintos que convergem entre si, um contexto que possa dar suporte aos processos das crianças (Dobovik & Cippitelli, 2018, p. 34)

A **estética** também é fundamental e faz toda a diferença. Tudo o que fazemos a criança tem tendência para imitar, é uma das características do seu desenvolvimento, portanto se nos preocuparmos com a organização a criança também o irá começar a fazer e é, sem dúvida, uma das aprendizagens que pode levar para a sua vida. A riqueza está nos pormenores, todos os detalhes contam. A forma como os materiais estão apresentados, interfere na exploração e continuidade da criança.³

Os materiais dos contextos devem ser materiais naturais que nos permitem perceber a natureza, neste caso, através do desenho de observação⁴. Considero fundamental também trazer vida para dentro da sala, trazer a natureza porque proporciona diversas explorações sensoriais e explorações para a criança. É preciso explorar e perceber a riqueza de cada material. “Dentro dessa ideia de multiplicidade tátil, devemos considerar materiais que propiciam diferentes efeitos táteis e sensações incluindo materiais mais «materiais» (...) e outros mais «artificiais», organizados para encorajar a exploração sensorial” (Ceppi & Zini, 2013, p. 86).

A organização do espaço é quase como um gesto de amor e de convite, a criança deve sentir-se incluída, respeitada, importante, segura e aceite. Este acolhimento é fundamental.

“Considera-se que as premissas de que o meio constitui um fator preponderante para o desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte constitutiva desse processo; de que as crianças, ao interagirem com o meio e com os outros parceiros, aprendem pela própria interação e imitação, constatamos que a forma como organizamos

o espaço interfere, de forma significativa, nas aprendizagens infantis (...) tomando como referência os postulados de Vygotsky, entendemos que o papel do professor é interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos.” (HORN, M, 2004, p. 20).

Mas qual a função a minha função nestes momentos? O educador de infância deve planejar o contexto, durante o contexto deve observar e escutar as crianças e posteriormente documentar aquilo que aconteceu. É preciso parar para questionar o que está a acontecer, envolvermo-nos através de uma escuta com sensibilidade. É preciso acreditar na criança, as crianças sabem muito mais do que aquilo que às vezes imaginamos. A documentação funciona como a memória viva. A estética também é importante para a documentação, a simplicidade é importante, o cuidado do olhar. A imagem deve falar por si e a legenda ajuda a entrar nessa vivência complementando a imagem.⁵ Este foi um exercício que tentei realizar e está a ser muito desafiante. É preciso treinar o olhar, todos os contextos devem ter uma intencionalidade clara que depois facilitam os registos e que instrumentos utilizamos. Começámos por registar por escrito aquilo que as crianças diziam, mas rapidamente percebemos que não conseguíamos captar toda a essência daquele momento. Então começámos a gravar através de fotografias e vídeos, o que num momento posterior nos permite analisar, avaliar e refletir melhor sobre as aprendizagens que as crianças realizaram. A criança materializa o que investiga através de ações, falas, representações (linguagem gráfica por exemplo) e o educador observa a maneira como a criança representa. Acredito que é preciso fazer da ação de investigar um exercício diário da minha prática docente.

Referi anteriormente o conceito de escuta, mas gostaria de parar um pouco neste conceito importantíssimo, mas que é tão desafiante para mim enquanto educadora (e acredito que para mais educadores este ainda seja um conceito muito abstrato que precisa de ser refletido). A **escuta** nos momentos de contextos é como metáfora da disponibilidade, da sensibilidade para escutar e ser escutado; escuta não só com a audição, mas com todos os sentidos. Por trás do ato de escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção. Acredito na escuta enquanto emoção – é um ato originado por emoções e que estimula emoções. A escuta como sensibilidade às estruturas que conectam, àquilo que nos conecta ao outro. A escuta das cem linguagens (esta metáfora de Loris Malaguzzi tem tanto de desafiante como de belo), mil linguagens, símbolos e códigos com que nos expressamos e comunicamos, com que a vida se expressa e comunica a quem sabe escutá-la.

A escuta como tempo (lá está novamente esta palavra, o tempo... o tempo que tanto precisamos, o tempo da infância... o tempo para viver e contemplar...), um tempo fora do tempo cronológico, um tempo cheio de silêncio, de longas pausas, um tempo interior. A escuta como verbo ativo, que interpreta, dando significado à mensagem e valor a quem transmite. Escuta que não produz respostas, mas constrói perguntas (muitas e muitas perguntas, dúvidas e inquietações que nos fazem sair da zona de conforto e investigar, e ir além...). Escuta que é gerada pela dúvida, pela incerteza. Uma escuta que permite a participação e o envolvimento da criança, porque “O direito à participação considera as crianças como atores sociais competentes que são envolvidas nos processos de decisão, escutadas e apoiadas para expressarem as suas respetivas, sendo estas tidas em conta nos processos de deliberação” (Silva et.al., 2020, p. 68).

Escutar não é fácil, nada fácil mesmo. Escutar requer consciência e, ao mesmo tempo, uma suspensão dos nossos julgamentos, e, sobretudo, dos preconceitos (isto é difícil, muito difícil, mas se não fosse assim nem teria o seu encanto). Requer disponibilidade para a mudança. Escuta como base de cada relação de aprendizagem. As crianças escutam a vida em cada forma, cor, cheiro e, escutam os outros. Elas sabem que o ato da escuta é fundamental para a comunicação. Nós adultos precisamos de um percurso para essa “escuta” que requer tempo. O tempo que as crianças têm e que nós adultos, não temos (ou pensamos não ter). A escola deveria ser, acima de tudo, um contexto de escutas plurais.

Após refletir um pouco sobre este conceito tão importante, gostaria de referir que neste momento, encontramos-nos na **terceira fase no projeto**, a fase da execução. No ponto de vista de Vasconcelos (2012, p.16), “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções”. Nesta fase, o grupo também aprofunda a temática e discute-a, confrontando-a com as ideias iniciais, respondendo a perguntas como: “o que sabíamos antes?”; “o que sabemos agora?”; “o que não era verdade?”, entre outras. Estas são questões que têm sido refletidas, quer em grande durante os momentos de rotina diária, quer em pequenos grupos no contexto de investigação, quer individualmente. acordo com Katz & Chard (1997, p. 172) o educador “pode ajudá-las a construir uma perspectiva partilhada. (...) [este] funciona como uma fonte de conselhos e sugestões.” Nesta lógica de pensamento,

“O trabalho de projeto deverá complementar e intensificar aquilo que as crianças mais novas aprendem com a brincadeira espontânea assim como com a instrução sistemática. Para as crianças da educação pré-escolar, o trabalho de projeto confere coerência e continuidade ao seu trabalho em conjunto” (*ibidem*, p. 10)

Sou apologista que no nosso caminho de estudantes de formação inicial é preciso experimentar para errar, caminhar e avançar, tal como as crianças, elas precisam de experimentar e nós também devemos ter a audácia de nos permitirmos experimentar. E isso foi mesmo o que aconteceu durante esta semana, experimentamos. É sem dúvida, a palavra que melhor define este momento em que me encontro – experimentar. Antes de terminar gostaria apenas de referir que também iniciei o processo de construção do portefólio com a criança C (5 anos). Comecei por explicar à criança C (5 anos) o que iríamos fazer e se ela concordava e estamos a delinear em conjunto esse caminho. Iniciámos com a seleção dos trabalhos que a criança já realizou desde setembro. Depois da seleção conversámos um pouco sobre cada um, de modo a refletir sobre o que aconteceu e aquilo que a criança aprendeu. Para tal, fui questionando a criança e registei o seu discurso. Para a semana iremos continuar este exercício de avaliação por portefólio.

Anexo XVI– Evidências do portefólio da criança C (5 anos)

Evidência “os meus desenhos”

Escolha da:

Criança	X
Mestranda	

Data do registo: 18 de novembro de 2020



Áreas de conteúdo/Domínio de desenvolvimento: Área de Expressão e comunicação – Domínio da Educação artística

Contextualização:

A criança e adora desenhar e pintar, sendo esta uma das atividades que gosta de realizar diariamente. Em conjunto decidimos recolher alguns desenhos para o portefólio e a criança c escolheu aqueles que mais gostava, justificando a sua escolha.

Comentário:

Como é possível observar nos seus desenhos, a figura humana evidencia progressos, sendo que já desenha, sem auxílio do adulto, o pescoço, as mãos, os braços, a barriga, as pernas e os pés. Normalmente recorre a diferentes cores, tentando respeitar as cores que correspondem à realidade (por exemplo, a relva verde e o céu azul).

Nos seus desenhos é recorrente aparecer a forma do coração e a borboleta. Estas formas destacam-se pela dificuldade que apresenta a sua execução. São formas simétrica, com linhas curvas, sendo que a Larissa já as consegue fazer com perfeição. Inclusive desenha para as amigas que ainda não conseguem.

Os desenhos da criança c estão a ficar cada vez mais completos, incluindo elementos, para além da figura humana (por exemplo, as flores, casa, ...). O recorte é também uma das coisas que a criança c mais gosta de fazer. Consegue, inclusive recortar linhas curvas e pormenores que requerem uma grande concentração e habilidade motora.