

# Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância: das interações entre pares ao projeto das abelhas

Relatório de investigação

Mara Lisboa e Silva

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Leiria, julho, 2015

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer aos meus pais e família, pois sem eles esta minha caminhada não teria sido possível.

Ao Lourenço e ao Tomás, que tiveram uma madrinha/tia ausente, mas que sempre me animaram, com os seus carinhos e peripécias.

Ao Nuno, que tanto me ajudou. Que tanta atenção me deu, só para me deixar feliz, esquecendo-me, por uns segundos, que estava num mestrado.

À Tatiana, uma grande amiga, que apesar dos altos e baixos fomos capazes de manter a nossa amizade. Penso que a amizade está ainda mais forte: *Nada nem ninguém vai ser capaz de passar por cima de nós.* Somos um!

À minha Elsinha, que tanta vez me convidou para ir ter com ela e tantas vezes foi deixada *sozinha*... Mas, mesmo assim, tinha, sempre, uma palavra de apoio. Espero retribuir-te tudo.

Às crianças, que me proporcionaram momentos prazerosos, de diversão e de aprendizagem que nunca irei esquecer.

À professora Isabel Dias, à educadora Edite Rodrigues, à educadora Alice Silva e às assistentes operacionais com as quais me cruzei, pois sem o apoio delas, sem as suas palavras, nos momentos mais difíceis, teria sido muito mais complicado ter chegado onde cheguei. Obrigada por me terem recebido tão bem.



## **RESUMO**

O presente relatório, realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, é composto por duas partes: Dimensão Reflexiva e Dimensão Investigativa.

Na Dimensão Reflexiva é apresentada uma reflexão sobre a prática em contexto de creche e de jardim de infância. Nesta dimensão são focados os aspetos que considerei mais significativos, como as minhas aprendizagens e dúvidas ou o que é ser educador de infância.

A Dimensão Investigativa refere-se a um ensaio investigativo realizado no contexto de creche, com a finalidade de saber quais as interações que as crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses estabelecem entre si, no momento de brincadeira livre, ao redor e dentro da casinha. Seguindo uma metodologia qualitativa, apresentam-se os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos, bem como os resultados e a sua análise. Os resultados evidenciam que as crianças estabelecem, predominantemente, interações não-verbais com os seus pares, ideia corroborada por Alexandre e Vieira (2004).

Investigando com as crianças, no contexto de jardim de infância, revela-se o projeto desenvolvido sobre as abelhas, seguindo a metodologia de trabalho de projeto. Com as crianças descobrimos que as abelhas têm seis patas, que recolhem o pólen das flores, que vivem numa colmeia e que têm três tamanhos diferentes.

### **Palavras-chave**

Abelha, brincadeira livre, crianças, educação pré-escolar, interações entre pares, projeto, reflexão.



## **ABSTRACT**

This report, carried out under the Supervised Teaching Practice Master in Preschool Education, consists of two parts: Reflective Dimension and Dimension Investigative.

On Reflective Dimension is presented a reflection on the practice in the context of day care and kindergarten childhood. In this dimension I give more emphasis on aspects that I considered more significant, as my learning and questions or what is to be a kindergarten teacher.

The Investigative dimension refers to an investigative study in child care context, in order to know what interactions that children aged between 12 and 24 months establish among themselves, at the time of free play around and inside the play house. Following a qualitative methodology, participants are presented, instruments of information collection are presented as well the procedures to follow and the results and their analysis. The results show that children establish predominantly non-verbal interactions with peers, idea supported by Alexandre and Vieira (2004).

Investigating with children in kindergarten context, reveals the project developed on bees, following the “metodologia de trabalho de projeto”. With children we found that bees have six legs, they gathering the pollen from flowers, living in a hive and have three different sizes.

### **Keywords**

Children, bee, free play, peer interactions, preschool education, project, reflection.



# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract .....	vii
Índice geral.....	ix
Índice de gráficos .....	xiii
Índice de quadros .....	xiii
Índice de figuras.....	xiii
Lista de acrónimos e abreviaturas .....	xv
Introdução .....	1
Parte I: Dimensão Reflexiva relativa ao contexto de creche.....	3
Capítulo I: Experiências Formativas em Contexto de creche .....	4
1. Contexto da Prática de Ensino Supervisionada em creche .....	4
2. Percurso formativo: aprendizagens pessoais e profissionais .....	7
3. Ser educador em creche .....	10
3.1 A brincadeira no contexto de creche .....	15
3.2 O processo de adaptação à creche .....	16
Parte II: Dimensão Investigativa em contexto de creche .....	21
Capítulo I: A interação entre pares.....	22
1. As interações em crianças pequenas .....	22
2. As interações verbais e não-verbais .....	25
Capítulo II: Metodologia.....	28
1. Contexto de investigação e participantes do estudo .....	28
2. Instrumentos de recolha e análise de dados .....	30
2.1 Instrumentos de recolha de dados .....	30
2.2 Análise de dados.....	30
3. Procedimento .....	31
Capítulo III: Apresentação e discussão de resultados .....	33
Parte III – Dimensão Reflexiva relativa ao contexto de Jardim de Infância.....	45
Capítulo I: Experiências Formativas em contexto de Jardim de Infância.....	46
1. Caracterização do contexto educativo .....	46
2. Características de aprendizagem/desenvolvimento das crianças do grupo .....	47
3. Refletindo sobre a experiência em Jardim de Infância .....	48

3.1 Percurso Formativo: aprendizagens pessoais e profissionais no Jardim de Infância .....	48
3.2 Ser educador em Jardim de Infância .....	54
3.3 A brincadeira no espaço exterior no Jardim de Infância .....	57
Parte IV – Dimensão Metodológica no contexto de Jardim de Infância.....	59
Capítulo I: Metodologia de Trabalho de Projeto.....	60
1. A Metodologia de Trabalho de Projeto.....	60
2. As abelhas e o seu mundo.....	62
3. O projeto sobre as abelhas desenvolvido na sala 2 do J.I. dos Pinheiros .....	63
3.1 Situação desencadeadora do Projeto .....	64
3.2 Fase I e Fase II: Definição do Problema & Planificação/Desenvolvimento do Trabalho.....	64
3.3 Fase III: Execução.....	67
3.4 Fase IV: Divulgação.....	75
Conclusão.....	79
Referências bibliográficas.....	81
Anexos.....	1
Anexo 1 - Tarefa mensal de dezembro de 2014 do contexto de creche.....	2
Anexo 2 – Desafio semanal número 7 do contexto de creche .....	2
Anexo 3 – Planificação número 10 dia 15.12.2014.....	4
Anexo 4 – Reflexão número 13 do contexto de creche .....	5
Anexo 5 – Planificação número 5 dia 11.11.2014.....	8
Anexo 6 – Planificação número 4 dia 5.11.2014.....	9
Anexo 7 – Reflexão número 7 do contexto de creche .....	9
Anexo 8 – Reflexão número 5 do contexto de creche .....	13
Anexo 9 – Reflexão número 9 do contexto de creche .....	16
Anexo 10 – Planificação 6 dia 18.11.2014 .....	20
Anexo 11 – Reflexão número 11 do contexto de creche .....	20
Anexo 12 – Desafio semanal número 3 do contexto de creche .....	25
Anexo 13 – Reflexão Final do contexto de creche .....	26
Anexo 14 – Reflexão número 10 do contexto de creche .....	28
Anexo 15 – Autorizações para a recolha de imagens das crianças no contexto de creche.....	32
Anexo 16 – Tabela com Transcrições/Episódios de interação no dia 24.11.2014 ....	33

Anexo 17 – Tabela das categorias de interação realizadas por L.B. no dia 24.11.2014.....	35
Anexo 18 – Tabela com Transcrições/Episódios de interação no dia 25.11.2014 ....	36
Anexo 19 – Tabela das categorias de interação realizadas por K. no dia 25.11.2014 .....	39
Anexo 20 – Tabela com Transcrições/Episódios de interação no dia 26.11.2014 ....	41
Anexo 21 – Tabela das categorias de interação realizadas por M. no dia 26.11.2014.....	43
Anexo 22 – Tabela com Transcrições/Episódios de interação no dia 1.12.2014 .....	44
Anexo 23 – Tabela categorias de interação realizadas por A.2 no dia 1.12.2014 .....	45
Anexo 24 – Tabela com Transcrições/Episódios de interação no dia 2.12.2014 .....	47
Anexo 25 – Tabela categorias de interação realizadas por M. no dia 2.12.2014.....	49
Anexo 26 – Tabela categorias de interação realizadas por K. no dia 2.12.2014 .....	50
Anexo 27 – Tabela com Transcrições/Episódios de interação no dia 3.12.2014 .....	51
Anexo 28 – Tabela categorias de interação realizadas por M. no dia 3.12.2014.....	53
Anexo 29 – Tabela com Transcrições/Episódios de interação no dia 9.12.2014 .....	54
Anexo 30 – Tabela categorias de interação realizadas por I. no dia 9.12.2014.....	56
Anexo 31 – Tabela com Transcrições/Episódios de interação no dia 10.12.2014 ....	57
Anexo 32 – Tabela categorias de interação realizadas por M. no dia 10.12.2014.....	60
Anexo 33 – Reflexão número 11 do contexto de Jardim de Infância.....	62
Anexo 34 – Planificação número 13 da semana 15.06.2015 .....	66
Anexo 35 – Planificação número 8 do dia 11.05.2015 .....	69
Anexo 36 – Reflexão número 13 do contexto de Jardim de Infância.....	69
Anexo 37 – Planificação número 11 dia 02.06.2015 .....	74
Anexo 38 – Reflexão número 8 no contexto de Jardim de Infância.....	74
Anexo 39 – Reflexão número 10 do contexto de Jardim de Infância.....	79
Anexo 40 – Reflexão número 12 do contexto de Jardim de Infância.....	83
Anexo 41 – Ilustrações realizadas pelas crianças: “A nossa ideia inicial sobre as abelhas...” .....	88



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico I</b> – Percentagem das interações realizadas por L.B. no dia 24.11.2014.....	34
<b>Gráfico II</b> – Percentagem das interações realizadas por K. no dia 25.11.2014.....	34
<b>Gráfico III</b> – Percentagem das interações realizadas por M. no dia 26.11.2014.....	35
<b>Gráfico IV</b> – Percentagem das interações realizadas por A.2 no dia 1.12.2014.....	36
<b>Gráfico V</b> – Percentagem das interações realizadas por M. no dia 2.12.2014.....	37
<b>Gráfico VI</b> – Percentagem das interações realizadas por K. no dia 2.12.2014.....	38
<b>Gráfico VII</b> – Percentagem das interações realizadas por M. no dia 3.12.2014.....	39
<b>Gráfico VIII</b> – Percentagem das interações realizadas por I. no dia 9.12.2014.....	40
<b>Gráfico IX</b> – Percentagem das interações realizadas por M. no dia 10.12.2014.....	40

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro I</b> – Brainstorming resultante das ideias das crianças.....	65
<b>Quadro II</b> – Questões levantadas pelas crianças que sustentaram o Projeto.....	66
<b>Quadro III</b> – Sugestões facultadas pelas crianças para obter resposta às questões iniciais.....	66
<b>Quadro IV</b> – Calendarização das propostas educativas no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto.....	68

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura I</b> – Desenho da criança M.M.M. (3 anos).....	69
<b>Figura II</b> – Desenho da criança E. (4 anos).....	69
<b>Figura III</b> – Desenho da criança D.S. (5 anos).....	69
<b>Figura IV</b> – Desenho da criança D.G. (6 anos).....	69
<b>Figura V</b> – Planificação feita com as crianças.....	72
<b>Figura VI</b> – Reformulação da planificação com as crianças.....	74
<b>Figura VII</b> – Teia de ideias realizada com as crianças.....	76



# **LISTA DE ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS**

C.P.C.J. - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

J.I. – Jardim de Infância

PES – Prática de Ensino Supervisionada

U.C. – Unidade Curricular



## Introdução

Enquanto criança, o ser humano encontra-se numa fase de crescimento e de desenvolvimento de habilidades que solicitam os cuidados e a educação de um educador de infância estimulante e atento às suas necessidades. Enquanto docente, o educador de infância deve ter em conta as estratégias educativas a adotar quando interage com as crianças. Deseja-se que o mesmo valorize a brincadeira, momento privilegiado para promover o desenvolvimento de capacidades individuais, de valores de partilha ou de cooperação, de autonomia, da comunicação e da socialização, da curiosidade, ou da linguagem (Teixeira & Volpini, 2014). Ao brincar, ao interagir com os seus pares, com os adultos e com o mundo que a rodeia, a criança desenvolve-se e aprende ao seu próprio ritmo (Melo & Sobral, 2013; Mendonça, 2013).

Nesta lógica, o momento de brincadeira se revela fundamental para o desenvolvimento harmonioso da criança, uma vez que permite o aumento das suas capacidades, auxiliando-a a gerir conflitos, a aprender de forma prazerosa, num ambiente seguro e carregado de oportunidades (Prodócimo & Navarro, 2008).

Ao interagir com os pares, as crianças socializam com o outro através de interações não-verbais e verbais. Interagindo não-verbalmente desde o nascimento (por exemplo, através da troca de olhares), a criança vai estimulando a interação verbal através da produção de sons indefinidos. Este se revela um processo de construção de uma identidade pessoal, no qual o educador de infância desempenha um papel fundamental, devendo auxiliar as crianças a progredir em todas as suas potencialidades.

Procurando dar a conhecer o percurso realizado ao longo do ano letivo 2014/2015, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em contexto de creche e em jardim de infância, organizei este relatório em quatro partes diferentes: i) Dimensão reflexiva no contexto de creche; ii) Dimensão Investigativa do contexto de creche; iii) Dimensão reflexiva no contexto de Jardim de Infância e, por fim, iv) Dimensão Metodológica no contexto de Jardim de Infância.

Na dimensão reflexiva (contexto de creche e de jardim de infância) dou a conhecer o meio/instituição em que estava inserida e as características das crianças de cada grupo. Reflito, ainda, sobre aspetos que foram, para mim, fundamentais e fulcrais neste meu percurso: aprendizagens realizadas em contexto de creche, percurso formativo em creche,

o que é ser educador em creche, a brincadeira em contexto de creche e a adaptação à creche; as experiências e o meu percurso em jardim de infância, o que é ser educador de infância em jardim de infância e as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças no espaço exterior.

No ensaio investigativo apresento um enquadramento teórico sobre as interações entre pares, o contexto e os participantes, os instrumentos de recolha e análise de dados e o procedimento, os resultados e a sua discussão e as conclusões finais. No trabalho desenvolvido com as crianças do jardim de infância, mediante uma abordagem à Metodologia de Trabalho de Projeto, apresento os saberes sobre as abelhas, que construímos em conjunto (adultos e crianças).

O relatório termina com a sua conclusão e respetivas referências bibliográficas.

# **Parte I: Dimensão Reflexiva relativa ao contexto de creche**

## **Capítulo I: Experiências Formativas em Contexto de creche**

Neste capítulo irei apresentar os aspetos que foram cruciais (para mim) neste percurso na Unidade Curricular de Prática Pedagógica, em creche. Assim, este capítulo organiza-se à volta dos seguintes itens: (1) Contexto da Prática de Ensino Supervisionada em creche; (2) Percurso formativo: aprendizagens pessoais e profissionais; (3) Ser educador em creche; (3.1.) A brincadeira no contexto de creche; (3.2.) O processo de adaptação à creche.

### ***1. Contexto da Prática de Ensino Supervisionada em creche***

A presente reflexão irá incidir sobre a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada no Centro Infantil Moinho de Vento, com dezasseis crianças de idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, desde setembro de 2014 a janeiro de 2015. Inicialmente, o grupo tinha nove crianças mas, ao longo do semestre, foram surgindo novas crianças (umas já estavam no Moinho de Vento, no berçário, outras integraram, pela primeira vez, um grupo de creche), totalizando, em janeiro de 2015, as dezasseis crianças.

Tendo em conta a idade cronológica das crianças, é de notar que estas se encontram numa fase que se revela fundamental e propícia ao seu desenvolvimento em termos físicos, emocionais, pessoais, cognitivos e espirituais, que se revelam como fundamentais nas suas futuras aprendizagens e nas interações que vão estabelecendo com o meio que as rodeia (Souza, 2008).

Assim, relativamente ao desenvolvimento motor das crianças do grupo, é de referir que no final da PES (janeiro de 2015) todas tinham desenvolvido a capacidade de locomoção, de agarrar objetos e de gatinhar, capacidades que promoviam a curiosidade e a descoberta do mundo que as rodeava, tornando-as mais curiosas sobre o mesmo (Papalia & Olds, 2000; Schobert, 2008).

Em termos de desenvolvimento cognitivo, as crianças do grupo encontravam-se no estágio sensório-motor, que se caracteriza pela procura do objeto oculto, procurando o mesmo em locais diferentes (Lourenço, 2002). As crianças mais velhas do grupo, procuravam o objeto que o adulto escondia, demonstrando retirar prazer destas

descobertas e desenvolvendo, de forma indireta, a permanência do objeto (Lourenço, 2002).

Quanto ao desenvolvimento linguístico, as crianças imitavam sons que nós, adultos, lhes emitíamos, como balbúcios e repetições silábicas, começando a associar sons a determinados objetos, como *bola* ou *água*, palavras emitidas pelas crianças mais velhas, como a M. (23 meses) e o I. (24 meses), evidências da fala linguística (Papalia & Olds, 2000; Sprinthall & Sprinthall, 1990). Com o passar dos meses e até ao mês de janeiro de 2015, as crianças foram aumentando o seu vocabulário. Por exemplo, K. (21 meses), em janeiro de 2015 era capaz de articular diferentes sílabas, como *pá* e *tá*, produzindo palavras com significado, como *Olá* (aspetos que no início desta PES não ocorriam).

Relativamente à capacidade para demonstrar as suas emoções, as crianças transmitiam-nos o que sentiam através do choro ou do sorriso, comunicando as suas necessidades ou agradecendo algo (esboçando sorrisos sociais para os adultos da sala, por exemplo). Esta capacidade contribuiu para a promoção da sociabilidade das crianças (Monteiro & Ferreira, 2009; Papalia & Olds, 2000).

Neste grupo eram grandes as diferenças entre as crianças, não só a nível do desenvolvimento, mas também a nível familiar: famílias monoparentais, gravidez na adolescência, famílias de diferentes nacionalidades, famílias com elevado número de agregado familiar, famílias a serem acompanhadas pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e pela Intervenção Precoce. Esta diversidade familiar permitiu-me vivenciar situações diferentes que me fizeram aprender e olhar para as crianças e para a profissão de educador de infância como uma profissão relacional que solicita conhecimentos diversificados, nomeadamente, no âmbito de Intervenção Precoce e do funcionamento da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (C.P.C.J.). Esta necessidade de aprofundar conhecimentos foi operacionalizada na tarefa mensal do mês de dezembro de 2014<sup>1</sup>.

Estudando estes dois conceitos, apercebi-me que é importante saber tudo sobre os mesmos (ou seja, saber o que cada um representa), evitando equívocos. Inicialmente, quando ouvia falar destes dois conceitos, para mim, significavam praticamente a mesma coisa, ou seja, ambos estavam relacionados com a segurança social, com famílias

---

<sup>1</sup> Ver anexo 1

desfavorecidas e com, quem sabe, a retirada de crianças da família. No entanto, com o passar dos dias e com a ajuda da educadora Edite Rodrigues, fui-me apercebendo que, na verdade, a intervenção precoce se refere a crianças com um desenvolvimento diferente do normal, podendo, o educador de infância, ter um papel fundamental na referenciação do caso, falando com os pais, explicando-lhes a situação e encaminhado a criança para os profissionais indicados.

Dunst e Bruder (2002, citados por Almeida, 2004) afirmam que a intervenção precoce tem o objetivo de proporcionar apoios e serviços que respondam às necessidades de todas as crianças, incentivando a aprendizagem e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. Para Franco (2007), este tipo de intervenção dirige-se às crianças até aos seis anos que apresentem problemas de desenvolvimento (ou que tenham o risco de vir a apresentar) e às suas famílias, com o intuito de atuar de forma rápida e eficaz. Dando auxílio de intervenção aos pais, a intervenção precoce defende o papel ativo da família, existindo, assim, parcerias entre a família e os diferentes profissionais (Almeida, 2004; Franco, 2007).

A intervenção precoce tem, assim, como grande objetivo, não apenas auxiliar a criança, promovendo o seu desenvolvimento harmonioso mas, também, contribuir para uma melhor qualidade de vida de toda a família envolvida no processo (Almeida, 2004).

A C.P.C.J. é um serviço público que foi criado devido ao meio precário e desfavorecido em que muitas crianças crescem, o que as tornava cada vez mais fragilizadas, este visa o bem-estar das crianças que pertencem a famílias sinalizadas, a famílias que estejam indicadas como desfavorecidas ou com antecedentes de maus tratos, ou até gravidezes na adolescência (Tomás & Fonseca, 2004).

Tendo em conta as condições de vulnerabilidade da família das crianças, é realizada uma avaliação e acompanhamento dos adultos da família, que cuidem da criança em risco, que satisfaçam as suas necessidades e os seus direitos, não só em termos de alimentação mas também de educação (Tomás & Fonseca, 2004). De forma a proporcionar uma resposta adequada às crianças, a C.P.C.J. dispõe de profissionais de diferentes áreas (saúde, psicologia, direito, educação, social, desporto ou segurança pública) (Alvarez, Santos, Bandeira & Carvalho, 2013).

Face às aprendizagens realizadas, hoje, posso dizer que existe, na verdade, uma grande diferença entre Intervenção Precoce e C.P.C.J.!

Se as crianças do grupo com que estive não tivessem histórias de vida tão diferentes, não teria tido oportunidade de ter realizado tantas aprendizagens diversificadas, uma vez que cada criança, perante diferentes experiências, tem diferentes reações, o que me fez refletir, ao longo do semestre.

Após esta breve apresentação do grupo, de uma forma muito geral, sinto necessidade de falar sobre a minha experiência, a forma como me senti, aquilo que desenvolvi (em mim) e o trabalho de equipa que realizei com a minha colega.

## ***2. Percurso formativo: aprendizagens pessoais e profissionais***

Durante este semestre, ao tentar lutar contra as minhas dificuldades e contra a minha timidez (que me causa tremores e suores), afastava-me daquilo que me causava desconforto, evitando situações em que me tivesse de expor (Santos & Zuse, 2001). Assim, com os desafios que lancei a mim própria como, por exemplo, o desafio 7<sup>2</sup>, no qual tive como objetivo dançar com as crianças, mantendo-me relaxada e passando essa sensação às crianças, procurei lidar com a minha timidez, superando as minhas dificuldades, os meus medos, disponibilizando-me para me sentir à vontade com os diferentes intervenientes (adultos e crianças) da sala. Apesar de todo o desconforto que sentia, perante ações que envolviam o olhar atento dos adultos, ao longo do semestre elaborei materiais em casa, levei livros e explorei-os com as crianças, dancei e cantei para estas, com o objetivo de ultrapassar esta timidez.

Com o passar do tempo, comecei a agir com mais tranquilidade, de forma mais natural e espontânea, tirando prazer de determinadas propostas, como a proposta de exploração de uma história<sup>3</sup>, no dia 15 de dezembro, que envolveu a utilização de diferentes tons de voz, o uso de onomatopeias e de canções, para envolver todo o grupo. No final desta proposta refleti<sup>4</sup> sobre a mesma e concluí que me senti diferente, pois, ao ler a história, não me sentia nervosa, sentia que estava perante algo que não era uma proposta educativa, parecia um momento de brincadeira, senti que era aquilo que queria continuar a sentir, agindo de

---

<sup>2</sup> Ver anexo 2

<sup>3</sup> Ver anexo 3

<sup>4</sup> Ver anexo 4

forma natural e espontânea e pensando mais na criança, no seu bem-estar e no seu desenvolvimento. Assim, aos poucos, comecei a preocupar-me só com as crianças, não pensando nos adultos que assistiam à leitura da história.

O mesmo aconteceu relativamente à dança, como refiro no desafio da semana (ver anexo 2), em que o objetivo era “libertar-me” e dançar (mais) com as crianças do grupo. A autoavaliação realizada revela que o facto de as crianças terem ficado admiradas e o facto de ter adultos a observar-me, fez-me ficar nervosa, no entanto, pensei *Mara, tu és capaz! É isto (teres a capacidade para te “libertares”) que tu queres atingir! Esquece os adultos e concentra-te nas crianças!* – e foi o que fiz!

Foram muitas as aprendizagens realizadas neste semestre, no contexto de creche. Com cada reflexão e cada planificação realizada, fui aprendendo (mais) sobre as crianças destas idades e mudando em termos pessoais e profissionais.

Referindo alguns exemplos de propostas realizadas, que sinto que me fizeram aprender mais sobre como agir com as crianças dos 0 aos 24 meses, irei focar-me, de seguida na 5<sup>a</sup> planificação<sup>5</sup>, no dia 11 de novembro de 2014. Durante este dia, eu e a minha colega decidimos explorar, com as crianças, a expressão facial relativa a emoções primárias (tristeza e alegria), utilizando fotografias das crianças (Lopes, 2011). Com esta proposta era suposto que as crianças tentassem reproduzir as expressões que iam observando, conhecendo-se a si e aos outros, num clima de comunicação. Aos poucos, as crianças começaram a ser capazes de reconhecer as suas emoções, utilizando-as para transmitir algo (Amorim & Navarro, 2012; Souza, 2013).

Apesar de termos levado fotografias de pessoas conhecidas pelas crianças (dos seus amigos), procurando estabelecer um ambiente estimulante, é de notar que nem todas as crianças reagiram da mesma forma, não captando as informações facultadas. Face às suas respostas, senti que propostas como estas têm de ser estimuladas, para que as crianças apreendam as emoções, não com o intuito de tornar a criança sabedora de cada uma delas, mas como forma de facilitar o autoconhecimento de si própria (Souza, 2013). Esta foi uma das muitas aprendizagens realizadas: não devemos esperar que as crianças reajam todas de igual forma, devemos criar desafios que revelem a nossa capacidade de diferenciar as propostas, de acordo com as necessidades de cada criança.

---

<sup>5</sup> Ver anexo 5

Relativamente a aspetos relacionados com o desenvolvimento motor, dando o exemplo da 4ª planificação<sup>6</sup>, no dia 5 de novembro de 2014, definimos uma proposta que envolvia a exploração de um circuito de psicomotricidade, construído, por mim e pela minha colega, com o material da instituição. Definimos uma proposta deste cariz pelo facto de as crianças deste grupo estarem na fase do «*corpo vivido*», como refere Le Boulch, (2001, citado por Delvan, Menezes, Geraldi, & Albuquerque, 2009), proporcionando-lhes um momento que envolvesse destreza física para realizar a ação de subir/descer escadas e de gatinhar. Conforme refiro na minha 7ª reflexão<sup>7</sup>, a psicomotricidade “(...) actua no desenvolvimento do tónus muscular, equilíbrio, postura, noção do espaço e do corpo, lateralização e direccionalidade (...)” (Silva, 2010, p.21).

Sabendo que teríamos de facultar apoio às crianças que ainda não tinham a capacidade de locomoção desenvolvida, optámos por facultar às crianças um exemplo. Assim, fiz o percurso com as crianças, ao mesmo tempo que ia interagindo verbalmente com elas, dizendo *agora vens por aqui, tens de dar dois saltos aqui, boa, tu és capaz!*. Após este momento, as crianças começaram a imitar as ações que observaram, o que revela que são capazes de imitar o outro. Com esta experiência aprendi que o educador de infância tem o dever de proporcionar explorações deste cariz às crianças, de forma regular, para que as mesmas se desenvolvam de forma global e harmoniosa, não apenas a nível motor, mas também mental e emocional atendendo ao ritmo e à idade cronológica de cada uma (Mütschele, 1996; Silva, 2010; Silva, 2013).

Um outro aspeto que foi, para mim, muito importante e significativo, relaciona-se com o facto de ter realizado esta PES com uma pessoa que se revela minha amiga, uma vez que sempre que existiam dúvidas, angústias e até alegrias, era tudo partilhado entre nós, ou seja, realizámos, desde o primeiro dia, trabalho de grupo. Por exemplo, com as planificações, quando era a minha semana de intervir, eu definia as experiências educativas e descrevia-as, depois, a minha colega lia-as e dava-me a sua opinião (e vice-versa).

Tal como referi na minha 5ª reflexão<sup>8</sup> e corroborando com Gaspar (2011, p.49-50), ao longo do semestre, realizámos “(...) um trabalho colectivo com um objectivo comum. Cooperação pressupõe colaboração. (...) a colaboração entre sujeitos acontece na

---

<sup>6</sup> Ver anexo 6

<sup>7</sup> Ver anexo 7

<sup>8</sup> Ver anexo 8

interacção entre eles (...)” e o trabalho em grupo é algo que revela ser cooperativo, ou seja, ambas trabalhámos para atingir um único objetivo: o bem-estar e pleno desenvolvimento das crianças.

Este aspeto mostrou-me que o trabalho em grupo é, em princípio, eficaz, uma vez que “é em grupo que podemos ir mais longe. É em grupo que nos podemos desafiar mutuamente a fazer melhor” (Vasconcelos, 2002, p.6). Em grupo, o nosso objetivo não foi fazer melhor que a outra. Foi, sim, trabalhar, em conjunto, para o bem das duas, partilhando ideias, recebendo e dando críticas, avaliando o desempenho de cada uma (como se pode ver pelo anexo 2), para nos tornarmos, futuramente, profissionais competentes.

### ***3. Ser educador em creche***

Findo o semestre em contexto de creche, colocam-se as seguintes questões: *O que será, na realidade, ser educador na creche? Quais serão os seus papéis?*

Em primeiro lugar, visto que este é um tema que tem um valor muito grande para esta reflexão e, até, para este relatório, será importante dar a conhecer a minha opinião, mostrar aquilo que sinto sobre o papel do educador em contexto de creche.

Para mim, há um trabalho muito grande que se tem de realizar em torno das conceções pré-feitas sobre os educadores, no geral e, mais concretamente, sobre os educadores de infância em creche, uma vez que ainda existe a ideia de que um educador de infância no contexto de creche apenas tem a função de “cuidar das crianças”. Nesta lógica, argumenta-se que as crianças, nos primeiros anos de vida, requerem cuidados, que apenas choram e dormem, caindo-se na ideia que apenas necessitam que tomem conta delas. No entanto, é preciso ter em conta que os primeiros anos de vida de uma criança são momentos de uma rápida evolução, que devem ser acompanhados por alguém que a estimule, o que pode ser realizado pelos educadores de infância (Cró & Pinho, 2011).

A meu ver, para acabar com a ideia de que o educador de infância é “apenas alguém que cuida de crianças”, é imprescindível que haja uma reflexão diária de todas as práticas realizadas pelos educadores de infância, com as crianças. É fundamental que o educador de infância se interrogue (*porque é que fiz isto e não aquilo?*), que fundamente todas as suas ideias, todas as suas ações, para que seja capaz de sustentar as suas escolhas, de forma verdadeira e correta (Vasconcelos, 2002).

Ter a oportunidade para realizar uma PES em contexto de creche revelou-se fundamental para aprender sobre como facilitar o desenvolvimento das crianças (realizando atuações de qualidade) e para dar a conhecer à comunidade o trabalho que fui realizando (as experiências que fui proporcionando às crianças). Ao longo deste percurso fui constatando que esta minha partilha deixou muitas pessoas boquiabertas com aquilo que as crianças entre os 12 e os 24 meses são capazes de fazer e o prazer que tiram dessas mesmas experiências (Pinho, Cró, & Dias, 2013).

A meu ver, ser educador de infância é ser um conhecedor das necessidades e dos interesses das crianças e é, também, ser alguém que brinca com estas, que lhes proporciona experiências agradáveis, que as faça desenvolver de forma harmoniosa, deixando que tudo aconteça de forma natural (mas intencional), será alguém que respeite o ritmo de cada uma (o educador de infância trabalha com crianças com diferentes personalidades, com diferentes ritmos de desenvolvimento, que provêm de diferentes contextos). O educador de infância lida com crianças que precisam de si, crianças com mentes abertas e possuidoras de saberes que necessitam de ser alimentados por um técnico que as auxilie a crescer de forma saudável.

Ao longo da prática pedagógica em creche, com o passar dos dias, fui criando laços e relações afetivas seguras com as crianças da sala “Colmeias”, proporcionando-lhes momentos de atenção em grande grupo mas, também, de forma individualizada, respondendo a todas as suas necessidades. Tentei, com isto, ajudar as crianças a sentir que podiam confiar em mim, uma vez que este é um dos aspetos fundamentais para que as mesmas cresçam e se desenvolvam de forma harmoniosa. Procurei proporcionar-lhes experiências adequadas ao seu ritmo de desenvolvimento e à sua faixa etária, realizando, por exemplo, propostas de desenvolvimento motor e de reconhecimento de si e do outro, como supra referido (Pinho, Cró, & Dias, 2013; Portugal, 2000).

Além disso, tentei ir ao encontro das necessidades das crianças, proporcionando-lhes momentos de exploração dos seus sentidos, uma vez que as estas devem ser estimuladas a descobrir o mundo que as rodeia e a desenvolver-se a si próprias (Kehl, 2014). Nesta lógica, na 6ª semana de intervenção, explorámos, com as crianças, plasticina caseira, o que me auxiliou a aperceber-me do desenvolvimento de cada criança a este nível e do à vontade que cada uma tinha com estas explorações, como refiro na minha 9ª reflexão<sup>9</sup>,

---

<sup>9</sup> Ver anexo 9

em que registro diferentes atitudes das crianças, desde pegar na plasticina e atirar aos colegas, a separá-la com as mãos, a provar através do paladar... Nesta proposta também houve crianças que nem sequer tocaram na plasticina, como o T. (16 meses) e a L.B. (12 meses). Com esta proposta tive como intencionalidade auxiliar as crianças a reconhecer e a aceitar diferentes sensações, tornando-as familiares e facilitando o seu desenvolvimento global, auxiliando as crianças a construir conhecimentos sobre o meio que as rodeia (Amaral, 2011).

Continuando a explorar os sentidos e com o intuito de estimular a imaginação das crianças, optei por levar um livro diferente do habitual, no dia 18 de novembro de 2014<sup>10</sup>: um livro de imagens, sem textos, uma vez que estes envolvem experiências do olhar, no qual cada criança é capaz de explorar cada imagem à sua maneira (Domiciano & Coquet, 2008). Neste seguimento, enquanto contava uma história ao redor das imagens, fui-me apercebendo das reações das crianças (sorriam, observavam as imagens e afastavam-se da mesa, olhavam para outro lado - desinteressando-se -, emitiam o som *Oh!* - ao visualizar certas imagens-, mudavam a página do livro - só para ouvirem a repetição da história e para terem a oportunidade para observar, mais uma vez, as ilustrações). Através das suas ações, as crianças foram capazes de me transmitir aquilo que sentiam, utilizando balbúcius, toques, gestos ou olhares (Scapaticio & Scachetti, 2012).

Estes são alguns exemplos que ilustram o papel do educador de infância que, como Cardona (2002, p.45) refere, não é apenas de educador ou de um cuidador, é de proporcionador de bem-estar, de segurança e de um ambiente rico em oportunidades, ou seja, ser educador de infância é ter um misto de profissões, é ser “(...) assistente sociais (...) enfermeiras (...) conselheiras (...)” e saber trabalhar em conjunto, cooperando, de forma a “(...) ajudar o grupo de crianças a crescer (...)”.

Pinho, Cró e Dias (2013) admitem que existem certas competências que o educador de infância deverá desenvolver: ser capaz de colocar a criança no centro de tudo, aceitar a diversidade, aceitar a ideia da criança, ter a capacidade para articular diferentes interesses e necessidades e procurar saber ligar a forma como as crianças são e como aprendem. As mesmas autoras defendem, ainda, que é fundamental que existam momentos em que o

---

<sup>10</sup> Ver anexo 10

educador de infância possa refletir sobre a sua ação, autoavaliando-se, corroborando Vasconcelos (2002).

De acordo com Portugal (2012, p.7), os educadores devem ser “(...) sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança (...) [devem ser] capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com a família”, uma vez que estas permitem a partilha de informações sobre as crianças, contribuindo para a promoção do bem-estar de cada uma (Parente, 2012).

O papel do educador de infância é, assim, proporcionar diferentes experiências diárias às crianças, que satisfaçam as suas necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento de si próprias e do outro, auxiliando-as a sentir-se competentes, a desenvolver um sentido de segurança, de autoestima, de curiosidade, promovendo a comunicação e a interação (Portugal, 2012).

De forma a proporcionar às crianças um ambiente rico em oportunidades e em experiências, ao longo das semanas fui focando a minha atenção em experiências educativas que estimulassem os sentidos, como supra referido, pois verifiquei que muitas crianças tinham dificuldade em retirar prazer de certas experiências que envolviam, por exemplo, o tato, como o K. (21 meses) e a L.B. (15 meses). Estas duas crianças, no início, manifestavam ter dificuldade em sentir-se à vontade perante experiências táteis, como referencio na reflexão da 7ª semana (ver anexo 7) “(...) o K. (19 meses) não se sentiu muito à vontade para mexer [na digitinta]” e na reflexão da 9ª semana (ver anexo 9) “outras crianças, nem sequer se atreveram a tocar na plasticina, como (...) a L.B. (12 meses)”. No final desta prática pedagógica, as minhas reflexões incidiam noutras crianças (com a mesma dificuldade que o K. e a L.B.), o que poderá demonstrar que, quanto mais estimuladas as crianças forem, mais comuns as experiências se tornam, fazendo com que se habituem às mesmas (Boal, 2006).

Perante estas evidências, reforço a ideia de que é preciso dar tempo à criança para que tenha oportunidade de desenvolver diferentes tipos de vivências, relacionadas com os sentidos, neste caso, fazendo-o com “(...) tranquilidade, tempo e calma para que haja oportunidade de sentir, viver e construir saber” (Fernandes, 2014, p.150).

Nesse sentido, ser educador de infância solicitará uma personalidade calma, tranquila, que seja capaz de deixar que tudo aconteça ao seu ritmo, que proporcione momentos agradáveis às crianças, que facilite o desenvolvimento harmonioso das mesmas, ajudando-as a ultrapassar as suas dificuldades e medos.

Sabendo que o objetivo do educador de infância é facilitar o desenvolvimento das crianças, ocorre-me uma outra questão, *será que o desenvolvimento só ocorre quando as crianças estão inseridas em experiências/propostas educativas?*

Hoje, sei que esta ideia é, de todo, errada, no entanto, sendo honesta, no início desta PES, a minha cabeça pensava assim. No início, para mim, o importante era o momento das propostas educativas, pensando que as crianças retiravam mais aprendizagens e que se desenvolviam mais nesses momentos, visto que eram orientados pelo adulto e tinham determinadas intencionalidades.

No entanto, com o passar dos dias e com a ajuda da professora supervisora Isabel Dias, fui-me apercebendo que o facto de a criança se deslocar da sala para o refeitório, por exemplo, faz com que esta entre em contacto com outras pessoas, possibilitando a interação com as mesmas e um possível desenvolvimento da sua capacidade linguística e comunicativa (Scapaticio & Scachetti, 2012).

Hoje, sei que os momentos de rotina, apesar de não serem aqueles que os educadores de infância mais vezes planeiam, revelam ser, como referi na 11ª reflexão<sup>11</sup>, «(...) essenciais “(...) quando são realizados de forma intencional como períodos educativos (...)”, uma vez que promovem o “(...) crescimento físico, as competências cognitivas e a comunicação da criança (...)”(Amaral, 2011, p.40)». Nesta mesma reflexão, referi este aspeto pois, durante essa semana, em vez de planificar momentos conhecidos como “orientados”, planeei momentos de rotina, o que revelou ser um desafio que tentei superar (como faço com tudo aquilo com que me comprometo).

Para que o desenvolvimento das crianças ocorra, de acordo com Sadalla (1998, citado por Barros & Fiamenghi, 2007, p.1271) “(...) é necessária a interação de alguns fatores, como situações que propiciem a aprendizagem, (...) motivação, orientação, modelos, elogios e afeto”. Os momentos de rotina permitem estar com o grupo como um todo (por exemplo:

---

<sup>11</sup> Ver anexo 11

nas deslocções para o refeitório, no momento de higiene), considerando-se como momentos propícios ao desenvolvimento de novas e enriquecedoras experiências.

### ***3.1 A brincadeira no contexto de creche***

O educador de infância deve auxiliar o desenvolvimento de diferentes capacidades da criança (confiança, curiosidade, comunicação, cooperação), agindo de forma estimulante, brincando e trabalhando com a mesma (Pinho, Cró, & Dias, 2013; Portugal, 2000). Assim, questiono-me: *Será que os momentos de brincadeira são, realmente, essenciais ao desenvolvimento da criança?*

Os momentos em que as crianças têm oportunidade para brincar aumentam a sua capacidade de expressão e de tomada de decisões. Ao brincar, a criança tem possibilidade de “(...) mostrar o que sabe, o que gosta e como vê o mundo (...) a criança usa o corpo inteiro e seus sentidos para se expressar (...) usa a imaginação, coopera, (...) enfrenta conflitos, torna-se criativo, compreende sentimentos e aprende a lidar com as pessoas e com objetos” (Mendonça, 2013, p.9-10). Estes momentos, promotores do desenvolvimento e ricos em aprendizagens, são um dos direitos da criança. Ao brincar, as crianças são capazes de utilizar o seu corpo e os seus sentidos, de imaginar um mundo que é só delas, um mundo rodeado de fantasias, de estar em situações ao seu ritmo (Melo & Sobral, 2013; Mendonça, 2013; Teixeira & Volpini, 2014).

Através do brincar a criança estabelece interações verbais e não-verbais com os seus pares, desenvolvendo a sua identidade e a sua linguagem, aprendendo a partilhar o seu espaço, bem como os objetos (Mendonça, 2013; Teixeira & Volpini, 2014). Na brincadeira, os brinquedos devem estar ao alcance das crianças, para que estas os possam usufruir, explorando-os e descobrindo novas formas de os utilizar e de brincar (Mendonça, 2013; Prodócimo & Navarro, 2008).

Sabendo que as crianças aprendem através da brincadeira (Jesus & Propodoski, 2012) e que o educador de infância deve trabalhar e brincar, ao mesmo tempo, na semana de 24 a 26 de novembro<sup>12</sup>, desafiei-me a arrumar a sala de atividades, com o auxílio das crianças, realizando-o como se se tratasse de um momento de brincadeira. Realizei, assim, este momento de duas formas: numa primeira fase, peguei numa bacia e pedi às crianças que

---

<sup>12</sup> Ver anexo 12

colocassem objetos na mesma, numa segunda fase, entreguei uma bacia a uma das crianças. O objetivo desta segunda fase era que as restantes crianças colocassem brinquedos dentro da bacia, que estava a ser agarrada por outra criança. Este exemplo mostra que brincar é muito mais do que diversão, é um momento de prazer, de interação com o outro, com objetos e com o meio, de exploração individual, de desenvolvimento, que ocorre sem que a criança se aperceba.

Concordando com Prodócimo e Navarro (2008), refiro na minha reflexão final<sup>13</sup> que, ao longo do semestre, sempre tive o cuidado de proporcionar às crianças um ambiente seguro, carregado de oportunidades de interação com diferentes intervenientes, respeitando o ritmo de cada uma, promovendo momentos únicos de brincadeira.

### ***3.2 O processo de adaptação à creche***

Durante este semestre, ao longo de quatro meses e meio, presenciei três adaptações à sala “Colmeias”, de crianças que vieram, pela primeira vez, para a Instituição Moinho de Vento. Esta realidade causou-me angústias e dúvidas, mas foi, também, uma situação geradora de novas aprendizagens. Estas adaptações em nada se assemelharam. Houve diferenças nítidas na forma de agir das crianças, dos adultos que as acolheram e na forma de agir dos seus familiares.

A adaptação a um novo contexto pode ser motivo de grande perturbação (Rapoport & Piccinini, 2001) e, de acordo com o que vivenciei, este momento foi “(...) particularmente inquietante em algumas crianças (...)” (Portugal, 2000, p.86-87).

O facto de estas crianças em adaptação ficarem frustradas com a separação, de chorarem e de não participarem nos momentos lúdicos, nem nas propostas educativas, fez com que, de alguma forma, eu sentisse “(...) alguma insegurança na forma de lidar com essa situação (...)”, o que era de esperar, vindo de alguém sem prática e sem conhecimentos sobre o assunto (Portugal, 2000, p.86-87).

*O que fazer, como reagir perante as crianças em adaptação? Será que todas as crianças reagem da mesma forma à separação da sua figura parental? Será que todas têm a mesma forma de se adaptar a diferentes contextos?*

---

<sup>13</sup> Ver anexo 13

Sem efetuar pesquisas, sou capaz de responder às questões acima apresentadas por mim, pois presenciei diferentes formas de reagir perante a separação da sua figura parental, tendo em conta que, nesses momentos, tentei mostrar às crianças que não era preciso ter receio, que podiam brincar com os brinquedos disponíveis, com as outras crianças e com os adultos ao seu redor (Rapoport & Piccinini, 2001).

Falando das três crianças em processo de adaptação à creche, A. (20 meses) e T. (16 meses) chegaram à creche em outubro e C.2 (21 meses) em novembro. As três crianças choravam quando a mãe se afastava, tendo eu de agir de forma diferenciada com cada uma delas. Com o A. era necessário dar-lhe espaço, com o T. era necessário interagir através de brincadeira e com a C.2 era necessário estar em constante interação, cantando, brincando, dando-lhe colo ou lendo-lhe uma história. Conforme Gamito (2013) nem todas as crianças reagem de igual forma às mudanças ocorridas na sua vida.

Relativamente à adaptação da criança C.2, esta foi a que me deixou mais angustiada, uma vez que a criança chorava bastante com a ausência da mãe, ou seja, a criança chorava durante o período todo em que estava na creche, mostrando que aquela separação estava a ser demasiado brusca na sua vida. De acordo com Felipe (2001), este comportamento poderá revelar que esta adaptação podia estar a afetar, de forma negativa, o desenvolvimento daquela criança.

É de notar que, tal como os adultos “estranham” situações novas, as crianças também se sentem intimidadas perante as mesmas, apresentando diferentes reações. Assim, perante um momento de adaptação, as crianças podem reagir de formas distintas, ou seja, tanto podem encarar esta mudança na sua vida de uma forma positiva, mantendo-se, durante o dia, bem-dispostas, alegres e participativas, como podem encaram este aspeto de uma forma negativa, mantendo-se tristonhas e não interagindo com as restantes crianças (Gamito, 2013).

Sabendo que se trata de um momento angustiante, é preciso respeitar o ritmo de cada criança, mostrando-lhe que há alguém que vai cuidar dela, alguém que lhe vai dar a atenção e o carinho que ela precisa, ajudando-a, de certa forma, a ficar menos angustiada (Barros & Fiamenghi, 2007).

Para além das crianças, os seus pais também passam por um processo de adaptação que se revela difícil, tornando o momento de separação ainda mais complicado (Felipe, 2011).

Nestes momentos, como adulta que sou e como futura profissional de educação, tenho de ter consciência que os pais não se sentem satisfeitos com o facto de terem de deixar os seus filhos ao cuidado de outras pessoas, demonstrando, desta forma “(...) insegurança e medo de partilhar o cuidado das crianças com pessoas relativamente desconhecidas (...)” (Maranhão & Sarti, 2008, p.174). Assim, sem se aperceberem, os pais transmitem um sentimento de insegurança aos seus filhos.

Torna-se, então, fundamental que o educador de infância pense não só nas crianças, mas também nos pais, visto que deve existir uma parceria entre ambos, para que os pais se sintam envolvidos nas aprendizagens e no desenvolvimento dos seus filhos (República Portuguesa, 2011). Sendo assim, há que pensar em estratégias que sejam eficazes para tranquilizar os pais, perante os momentos de separação.

Estas estratégias podem envolver os pais nos momentos de propostas educativas ou nos momentos de rotinas, sendo convidados a entrar na sala e a permanecer na mesma, observando os seus filhos, interagindo com outras crianças, brincando e explorando aquele ambiente. Estas ações poderão tranquilizá-los e ajudá-los a confiar no educador (Maranhão & Sarti, 2008). Para a criança, a presença da figura de referência ajuda-a a ficar mais calma, explorando, também ela, o meio e interagindo com as outras crianças.

Durante este semestre, este aspeto foi visível na sala “Colmeias”, visto que a educadora Edite Rodrigues nunca colocou entraves à presença dos pais na sala, fomentando esta parceria nos momentos em que partilhava informações com os mesmos, sobre os seus filhos, incentivando-os a participar no crescimento destes (República Portuguesa, 2011).

Quanto à presença dos pais na sala, admito que no início ficava um pouco incomodada, pois as crianças permaneciam nos seus colos, não querendo sair desse aconchego, não explorando e não interagindo com as restantes crianças (que era o grande objetivo que se pretendia alcançar com a permanência dos pais na sala). No entanto, o facto de os pais permanecerem na sala resultou na construção de relações positivas entre os diferentes adultos da sala, fazendo com que tanto a educadora Edite Rodrigues, como eu e como a minha colega (estagiárias) víssemos o nosso “(...) trabalho reconhecido pelos pais, quando eles (...) valorizam a contribuição das educadoras (...)” (Beraldo & Carvalho, 2006, p.40).

Outra estratégia que se revelou fundamental no processo de adaptação das crianças à creche relacionou-se com o facto de este ser algo que deve ser feito de forma gradual. Se o pai/mãe da criança tem de a deixar na creche das 8h às 18h, é fundamental que, no início, isso não aconteça, para que a criança se vá acostumando ao novo ambiente, até que, uns dias mais tarde, comece a permanecer a “tempo inteiro”, se for mesmo necessário. Isto foi o que aconteceu com a C.2, uma vez que a sua mãe, nos primeiros dias manteve-se na sala durante grande parte do tempo, interagindo não apenas com a sua filha mas, também, com as outras crianças, promovendo a interação entre os pares (Felipe, 2001).

Em síntese, este primeiro semestre em contexto de creche foi um semestre de muitas aprendizagens, que me permitiu desenvolver enquanto pessoa, cidadã, adulta, estagiária e futura educadora de infância. Foi um semestre composto por altos e baixos, mas muito compensador, do qual recolhi muitos saberes. No entanto: *será que são os suficientes?*

É claro que não, ainda não sou educadora de infância e, mesmo quando for, precisarei de estar sempre a aprender, de procurar informação nova para fundamentar as minhas ideias, as minhas ações, a minha forma de agir perante um grupo de crianças, perante as suas figuras parentais e perante todos os outros intervenientes, sejam eles pertencentes à instituição onde irei estar inserida ou façam eles parte da comunidade.

Neste seguimento, de forma a ser capaz de aprender sobre as crianças e sobre o papel do educador de infância em creche, o próximo capítulo revela o ensaio investigativo realizado com cinco crianças do grupo, sobre as interações que as mesmas estabeleceram com os seus pares, no momento da brincadeira livre.



## **Parte II: Dimensão Investigativa em contexto de creche**

## **Capítulo I: A interação entre pares**

Neste capítulo irei aprofundar o significado das interações entre pares, mais concretamente entre crianças com idades compreendidas entre um e dois anos, relacionando-as com os momentos de brincadeira.

### ***1. As interações em crianças pequenas***

Shaffer (1984, citado por Oliveira & Ferreira, 1993, p.64) refere que as crianças (até os três anos de idade) eram consideradas como “(...) incapazes de estabelecer interações (...)” com outras crianças. No entanto, com o passar dos anos, os autores analisaram as interações das crianças, apercebendo-se que há, realmente, interações entre pares antes dos três anos de idade e que estes se ligam aos processos de desenvolvimento social e de comunicação (Amorim, Anjos, & Ferreira, 2012). Richter e Barbosa (2010, p.86) defendem que “os seres humanos, ao nascerem, trazem como condição de sobrevivência a necessidade e o desejo de se relacionar e de se comunicar”, justificando a existência de interações entre as crianças desde o seu nascimento.

As crianças, sem ter a fala desenvolvida, têm acesso a valores e a regras que adquirem através do desenvolvimento social (Borges & Salomão, 2003). Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003) admitem que a criança participa ativamente no seu desenvolvimento, através das relações que estabelece com o ambiente físico e social (explorando o meio, descobrindo ações, selecionando pares).

Para Carvalho e Beraldo (1989, citado por Grana, 2011, p.32) “(...) o papel da interação entre as crianças no desenvolvimento infantil começou a ser o foco de pesquisas devido ao contexto social da época (...)”, ou seja, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, a criança começou a frequentar a creche, um contexto privilegiado para o convívio entre pares, passando a ser cada vez mais precoce o contacto que esta tem com outras crianças, nos primeiros anos de vida (Anjos, Amorim, Vasconcelos & Ferreira, 2004).

Para haver interação são necessárias, pelo menos, duas crianças que, neste processo, encetam “(...) uma relação dinâmica, recíproca e bidirecional, já que ambos trocam experiências e conhecimentos (...)” (Elmôr, 2009, p.24). Borges e Salomão (2003) afirmam que existe intenção nas comunicações entre as crianças de tenra idade, admitindo que desde muito cedo a criança comunica através de gestos, de olhares, de expressões

faciais ou de vocalizações (o uso de palavras não é fundamental para a existência de interação).

Vasconcelos, Amorim, Anjos, e Ferreira (2003) partilham da mesma opinião, afirmando que as interações entre crianças podem ocorrer através do olhar, entendendo este facto como contacto social. Já Carvalho e Beraldo (1989, p.59, citados por Grana, 2011, p.119) referem-se à interação criança-criança como “(...) um sistema socioafetivo relevante para o processo do desenvolvimento (...)”, uma vez que, nesta interação, sucedem-se processos que permitem o desenvolvimento de identidades, da comunicação e de regras.

Para Guralnick (1997, citado por Souza & Batista, 2008, p.384) “(...) a interação entre pares (...) constitui um importante elemento da vida social da criança, pois promove um contexto propício ao desenvolvimento de (...) competências sociais.” Para Dias e Almeida (2009), o ambiente em que a criança se encontra favorecerá o desenvolvimento das suas competências sociais (superação do egocentrismo e desenvolvimento de comportamentos sociais – regras e de atitudes).

Devemos, assim, olhar para as interações criança-criança como algo que é tão importante para o desenvolvimento infantil como as interações criança-adulto, uma vez que ambas desenvolvem competências e funções diferentes, em cada criança (Meneghini & Campos-de-Carvalho, 2003).

Para Hay, Pederson e Nash (1982, citados por Anjos et al, 2004, p.514) “(...) no primeiro ano de vida, as capacidades de trocas recíprocas antecedem a locomoção (...) sendo que os bebês podem interagir entre si, ainda que com habilidades (...) limitados”. Sem ter a capacidade de locomoção desenvolvida, as crianças interagem entre si, estabelecendo contacto. Com o desenvolvimento das capacidades motoras de cada criança, a interação entre pares é facilitada, uma vez que a movimentação pela sala e o alcance de outras crianças aumenta a sua probabilidade de ocorrência (Vasconcelos et al, 2003).

Borges e Salomão (2003, p.327) afirmam que com o desenvolvimento do sistema sensorial, nomeadamente a visão e a audição, a criança “(...) alcança um nível lingüístico e cognitivo mais elevado (...)”, o que a auxilia na interação com os seus pares.

As interações entre as crianças e os seus pares podem ocorrer devido à utilização de objetos, facilitadores destas interações. Para Amorim, Anjos e Ferreira (2012, p.383)

“(…) apesar de existir um grande número de objetos (…), somente alguns figuram como atrativos, (…) outros não despertam interesse. (…) as crianças têm a atenção e o interesse direcionados ao objeto que a outra criança manipula.” Assim, os objetos induzem a criança a procurar o outro, pois ambas ambicionam ter *aquela* brincado, originando trocas olhares e/ou toques e vocalizações, por exemplo.

Para Kishimoto (1997, citado por Prodócimo & Navarro, 2008, p.1) este brincar entre pares é considerado um ato onde a criança “(…) explora o mundo (…) de maneira espontânea e divertida (…)”, sendo através deste que a criança reconhece o meio que a rodeia, desenvolvendo-se de forma prazerosa e espontânea.

Para Prodócimo e Navarro (2008), o conceito de brincadeira diz respeito às atividades nas quais as crianças recriam a realidade, utilizando aquilo que conhecem. Para fomentar a brincadeira será importante as crianças conviverem em ambientes apelativos, onde possam manipular brinquedos e interagir com outras crianças, o que ocorre na creche, local onde a criança brinca com os seus pares, estimulando o desenvolvimento da autonomia, da socialização, da curiosidade ou da linguagem, de habilidades psicomotoras, sociais, afetivas, emocionais e cognitivas (Teixeira & Volpini, 2014).

Bonome-Pontoglio e Marturano (2010) corroboram a ideia de que a brincadeira entre pares desenvolve habilidades nas crianças, como as habilidades sociais ou a autoestima.

De acordo com Teixeira e Volpini (2014, p.82), “(…) o brincar para a criança não é apenas uma questão de diversão, mas também de educação, construção, socialização e desenvolvimento de suas potencialidades.” A brincadeira é, para as crianças, uma forma de estar à vontade, de fazer *aquilo que querem*, ou seja, de se divertirem à sua maneira. Inerente a esta “diversão”, onde ocorre interação, há desenvolvimento. Conforme defende Vygotsky (2007, citado por Prodócimo & Navarro, 2008, p.3) “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo (…)”.

Em síntese, será necessário ter em conta que é através das interações que as crianças vão estabelecendo contacto com os seus pares, desenvolvendo-se de forma harmoniosa. O ambiente que rodeia as crianças poderá ser facilitador ou inibidor destas interações, promovendo (ou não) o contacto com o outro (Oliveira & Ferreira, 1993).

## *2. As interações verbais e não-verbais*

A interação entre pares implica abordar as interações verbais e não-verbais (Mesquita, 1997).

As interações verbais ocorrem quando dois sujeitos comunicam entre si, através do discurso oral (Silva & Almeida, 2013). As interações não-verbais, por seu lado, dizem respeito à comunicação através de gestos, de olhares, de toques, de expressões faciais, ou seja, formas de comportamento que não utilizam palavras (Mesquita, 1997; Miranda & Senra, 2012; Silva, Brasil, Guimarães, Savanitti, & Silva, 2000).

Relativamente às interações verbais, importa fazer referência à interação através de vocalizações, que ocorre quando as crianças realizam movimentos com os seus lábios, fazendo-as expelir ar (Alexandre & Vieira, 2004). Assim, a partir dos vinte meses, é espectável que a criança produza palavras com sentido, como “Olá” e “bebé”, podendo ser, ao mesmo tempo, balbucios. Além destas palavras, existem sons sem sentido, ou seja, gritos produzidos pelas crianças como, por exemplo, “Ahh!”, que não é considerado palavra, uma vez que não possui valor sintático nem semântico (Antunes & Rocha, 2009).

As crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses interagem com mais frequência através do olhar, do toque, da proximidade física, da disputa de objetos, da expressão facial, da imitação, dos gestos e da observação de ações, formas de interação não-verbal (Alexandre & Vieira, 2004).

A interação através do olhar representa um elemento essencial para as primeiras interações. Revelando-se como uma ação visual na qual é possível descodificar para quem é que a criança está a olhar (tendo em conta a direção da sua cabeça e dos seus olhos), esta interação é mais visível quando há uma aproximação entre as crianças, ou quando uma destas se afasta (as crianças que permanecem no grupo, vão continuar a olhar para a criança que se vai afastando) (Alexandre & Vieira, 2004; Moura, et al., 2004).

A interação através do toque é, também, reconhecida como interação corporal (Piccinini, et al., 2001). Este tipo de interação pode ser realizada através do contacto pele com pele, através de carícias e até de agressões entre crianças (Alexandre & Vieira, 2004; Carvalho, et al., 1999; Piccinini, et al., 2001). Se analisarmos esta interação através das carícias, poderemos classificá-la como afetuosa, uma vez que envolve afetos e contacto físico

carinhoso (abraços, beijos e mimos) (Carvalho, et al., 1999; Piccinini, et al., 2001). A interação através da agressão revela ser “(...) qualquer comportamento dirigido a outra criança com potencial de causar dano ou dor física (beliscar, segurar, puxar, morder, derrubar, pisar, bater, chutar, arranhar)” (Garcia, Almeida & Gil, 2013, p.30-31). Este toque, podendo ser considerado como contacto físico, pode durar apenas um instante ou pode permanecer durante mais tempo ou pode acontecer após um gesto, um pedido de uma criança (ou seja, a criança ao apontar para uma outra criança, pode desencadear um toque, tanto nos seus braços, como nas suas mãos) (Alexandre & Vieira, 2004).

A interação através da proximidade física existe para que a interação seja, efetivamente, concretizada (Anjos, Amorim, Vasconcelos, & Ferreira, 2004). Este tipo de interação ocorre quando uma criança se desloca em direção a outra, o que faz com que a distância entre as mesmas diminua, podendo não existir contacto físico (Alexandre & Vieira, 2004). Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva e Carvalho (2008) corroboram esta ideia, referindo que a proximidade física é a distância entre as crianças que permite que haja interações. Nas suas aproximações, as crianças revelam as suas relações preferenciais, desenvolvendo laços emocionais. Como defendem Bee e Boyd (2011a) ao estar perto de outra criança, é possível receber ou dar conforto e afeto.

As interações através da disputa de objetos ocorrem quando uma criança se apropria de um objeto que uma outra criança tinha, fazendo com que esta última se sinta desconfortável, reagindo através do choro, ou tentando reaver o objeto que lhe foi retirado (auxiliando o desenvolvimento de resolução de problemas) (Garcia, Almeida, & Gil, 2013; Papalia, Olds, & Feldman, 2009). Este tipo de interação é influenciada pelo meio que rodeia as crianças, ou seja, se o meio for composto por um escasso número de objetos, ou se os objetos não estiverem disponíveis, é mais provável que aconteça uma disputa de objetos (Sager, Sperb, Roazzi, & Martins, 2003). Resumindo, quanto menor for a “(...) disponibilidade de brinquedos, mais as crianças tendiam a brigar (...)” (Smith & Connolly, 1980, citado por Sager, Sperb, Roazzi, & Martins, 2003, p.204). Hay, et al (2004, citados por Garcia, Almeida & Gil, 2013, p.27) corroboram esta ideia, defendendo que os “(...) conflitos e agressões (...) [estão ligados] à negociação da posse desses objetos”.

Uma outra forma de interação não-verbal é a interação através da expressão facial, na qual as crianças se expressam e mostram as suas emoções, como a tristeza e a alegria

(Júnior, Sprovieiri, Kuczynski, & Farinha, 1999; Mendes & Moura, 2009). Apesar de ser uma das formas mais utilizada para interagir, as crianças têm de aprender a manifestar as emoções (Gasparetto & Bussab, 1994; Mendes & Moura, 2009). É notar que, desde o nascimento, a criança comunica os seus sentimentos através das expressões faciais, no entanto, para que exista uma resposta de outra criança, é necessário que esta tenha habilidade para reconhecer as expressões faciais, facto que é facilitado se a criança estiver familiarizada com a outra (que realiza as expressões) (Bee & Boyd, 2011b; Mendes & Moura, 2009).

A criança também interage através da imitação, realizando ações que vê outras crianças a realizar e que se revela “(...) importante no desenvolvimento da socialização, da linguagem e da cognição (...)” (Moura & Ribas, 2002, p.207). É algo que ocorre quando uma criança reproduz ações que observa, como gestos, expressões e até vocalizações (França-Freitas & Gil, 2012; Oliveira & Ferreira, 1993). É importante referir que, enquanto a criança imita os seus pares, vai aprendendo a comunicar, a conhecer o seu corpo e o corpo dos outros, por exemplo (Papalia, Olds, & Feldman, 2009). A criança imita outra criança de acordo com a sua imaginação, ou seja, ao imitar um gesto, este não é, necessariamente, uma cópia do gesto observado. Assim, enquanto imita, a criança desenvolve a sua imaginação (Carvalho, Salles, & Guimarães, 2006).

A interação através dos gestos revela ser uma das formas mais utilizadas pelas crianças para se expressarem, uma vez que não nascem com o seu vocabulário desenvolvido, utilizando o seu corpo para comunicar com os seus pares (Basei, 2008). Normalmente, os gestos acontecem quando as crianças esticam os seus braços em direção a uma outra criança, por exemplo (Alexandre & Vieira, 2004). Com a interação através dos gestos, a criança é capaz de demonstrar as suas emoções, evidenciando aquilo que sente e aquilo que quer, tal como acontece com a interação através das expressões faciais (Bee & Boyd, 2011b).

O facto de as crianças realizarem ações, faz com que outras crianças as observem. Mostrando-se (cada vez mais) interessadas nas ações que os seus pares realizam, as crianças participam ativamente nas interações que estabelecem (Papalia, Olds, & Feldman, 2009; Zuzarte & Calheiros, 2010). Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003, p.376), defendem que “a criança que observa atentamente, mostra-se interessada no(s) outro(s) e, ao mesmo tempo, pode estar elaborando uma estratégia para abordar outra(s)

criança(s), (...) podendo resultar numa interação com a(s) mesma(s)”, que poderá ser (ou não) uma imitação dessa mesma ação, resultante da anterior observação (França-Freitas & Gil, 2012). Esta interação pode, ainda, decorrer da troca de olhares, ou seja, há uma criança que se levanta e começa a correr, enquanto há uma outra que continua a olhar, observando esta ação (Alexandre & Vieira, 2004).

Sabendo que a criança se desenvolve e aprende através da interação verbal e não-verbal e querendo aprofundar conhecimentos no âmbito das interações entre pares no momento de brincadeira livre, foi encetado o estudo descritivo e exploratório que a seguir se apresenta.

## **Capítulo II: Metodologia**

Sabendo que as interações entre as crianças, no contexto de creche, no momento da brincadeira livre favorecem o desenvolvimento das crianças (Bonome-Pontoglio & Marturano, 2010; Borges & Salomão, 2003; Oliveira & Ferreira, 1993; Souza & Batista, 2008; Teixeira & Volpini, 2014), questionei-me acerca das *interações que as crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses estabeleceram entre si, no momento de brincadeira livre, ao redor e dentro da casinha*, definindo como objetivos

- Observar as crianças, de 12 a 24 meses, da sala “Colmeias” de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.) da Batalha, na casinha, durante dez minutos, em oito dias;
- Identificar o tipo de interações entre pares na casinha;
- Refletir sobre a interação entre pares no momento de brincadeira livre.

Seguindo uma metodologia qualitativa/descritiva com dados quantitativos, este estudo exploratório, descreve o que foi observado de forma profunda e com rigor (Canastra, Haanstra & Vilanculos, 2014; Silva & Menezes, 2005; Sousa & Baptista, 2011).

### ***1. Contexto de investigação e participantes do estudo***

O estudo desenvolveu-se na sala “Colmeias” da creche do Centro Infantil Moinho de Vento (C.I.M.V.), uma I.P.S.S. do concelho da Batalha.

Os participantes foram dezasseis crianças, oito do género masculino e oito do género feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, identificadas com letras maiúsculas para preservar em sigilo a sua identidade.

Apesar de ter realizado a recolha de dados com todo o grupo de crianças, neste estudo serão apresentados os dados de cinco crianças, aquelas cujas interações observadas revelaram uma maior quantidade de evidências por dia: a L.B. (15 meses), o K. (21 meses), a M. (23 meses), o A.2 (14 meses) e o I. (24 meses) - idades cronológicas em janeiro de 2015.

Caracterizando de forma breve estas cinco crianças, um dado que ressalta é que todas são capazes de exprimir as suas emoções, como a tristeza (choro) e a alegria (sorriso), no entanto, por vezes, não são capazes de as identificar nas outras crianças (Papalia & Olds, 2000).

Tendo mais de treze meses e não revelando atrasos de desenvolvimento, as crianças já se deslocavam, através da locomoção, sem auxílio (Schobert, 2008). Apesar de esta capacidade já estar adquirida, é de notar que se revelam diferenças entre as crianças: por exemplo, o K. (21 meses) adquiriu a locomoção há mais tempo que o A.2 (14 meses), sendo notório que o A.2 não tenha, por exemplo, tanto equilíbrio como o K., o que faz com que esta criança não controle os seus movimentos, dificultando a realização dos mesmos (Levada & Costa, 2012). A L.B. começou a “dar os primeiros passos”, com o auxílio de uma mão, ainda com 12 meses, o que pode indicar que a mesma já apresenta mais equilíbrio, neste momento (como refiro na 10ª reflexão<sup>14</sup>: “(...) aprendi que a L.B. já iniciou o desenvolvimento de uma capacidade motora: o equilíbrio (...)).”

O K., o I., a M. e a L.B. já se tentam exprimir utilizando *pseudopalavras*, sons indefinidos, ou a junção de sílabas, como “Papá”, “bebé”. No entanto, a M., o I., o K. e a L.B. já produzem palavras como “Olá” e “água” e o A.2 realiza junções de sílabas, sem significado concreto, como “babá”, dados corroborados por Sprinthall e Sprinthall (1990), quando afirmam que a partir do décimo mês as crianças começam a imitar os sons que ouvem.

---

<sup>14</sup> Ver anexo 14

Em termos de autonomia a M. e o I. tentam vestir os bibes sem ajuda, bem como trazer os babetes do refeitório para a sala de atividades. Estas ações surgem, a maior parte das vezes, de forma intencional por parte das crianças, realizando-as sem que o mesmo lhes seja pedido (Portugal, 1998).

Relativamente à cognição, as crianças em estudo têm a permanência do objeto desenvolvida, resolvendo problemas relacionados com a procura do mesmo e com a construção e o encaixe de peças (que envolve não apenas o desenvolvimento motor, mas, também, o cognitivo) (Lourenço, 2002). As crianças realizam ações através da imitação daquilo que observam, sejam ações motoras, linguísticas ou gestuais, revelando o seu pensamento (Moura & Ribas, 2002).

## ***2. Instrumentos de recolha e análise de dados***

### ***2.1 Instrumentos de recolha de dados***

Para a realização deste estudo optei pela realização de gravações de vídeo e pela observação direta não participante. A gravação de vídeo é considerada uma forma útil de reunir exemplos de comportamentos que ocorrem de forma espontânea (Addington-Hall, Bruera, Higginson, & Payne, 2007). A observação direta não-participante é um registo escrito com as ações que se observam e que são recolhidas através dos cinco sentidos, sem interferir nas ações das crianças (Quivy & Campenhoudt, 1992; Sousa & Baptista, 2011). Este registo transformou-se num documento de anotações, que auxiliou a corroborar e a acompanhar as transcrições realizadas, acabando por se tornar um apoio fundamental às mesmas. Não foi, como defende Máximo-Esteves (2008) um documento detalhado nem descritivo.

### ***2.2 Análise de dados***

A análise de dados é um procedimento complexo, que auxilia a organização das evidências recolhidas, a fim de obter respostas à nossa pergunta de partida (Teixeira, 2003). Através desta análise, procurei padrões presentes nos dados recolhidos e elaborei quadros, com todas as interações existentes, definindo, depois, num outro quadro, categorias das mesmas, tendo em conta as oito gravações que incidiam em dez minutos (16h às 16h10) de observação, formulando, no final, frequências e percentagens de ocorrência das interações (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, para preencher os quadros elaborados, defini nove categorias, assumindo que nas interações verbais, se incluiria a subcategoria interação através de vocalizações. Nesta subcategoria foram integradas todas as interações que exigiam a realização de um som dirigido de uma criança a outra criança, que recorresse ao uso do aparelho vocal.

No que se refere às interações não-verbais, identifiquei as seguintes subcategorias: i) interação através do olhar (interação realizada entre as crianças quando olham uma para a outra); ii) interação através do toque (pode envolver tanto um membro do corpo, como o corpo todo, por exemplo quando uma criança cai, poderá tocar noutra, com a sua perna, verificando-se este tipo de interação); iii) interação através da proximidade física (ocorre quando há uma aproximação entre duas crianças, existindo, de alguma forma, uma interação); iv) interação através da disputa de objetos (ação de retirar o objeto a uma criança, ou, por outro lado, a ação de querer um objeto num certo local, mas uma outra criança não querer, originando uma disputa sobre o local onde o objeto deve, ou não, ser colocado); v) interação através de expressões faciais (sorrisos ou expressão de tristeza/raiva); vi) interação através da imitação (criança realiza ações que observa, produzidas por outras crianças); vii) interação através dos gestos (ações como elevar os braços ou apontar para algo, na presença de outra criança); viii) interação através da observação de ações (observar o movimento realizado pelo par).

No final da organização dos dados por estas categorias de análise, somei as evidências de forma a obter uma frequência de quantas vezes é que cada interação se realizava e, posteriormente, descobri as percentagens subjacentes a cada categoria, para cada criança.

### ***3. Procedimento***

Após ter realizado uma pesquisa sobre as interações entre pares, em contexto de creche, realizei o enquadramento teórico, que me auxiliou a definir a dúvida científica e os objetivos do estudo.

Para concretizar esta investigação, foi necessário pedir autorização<sup>15</sup> aos encarregados de educação, para que pudesse recolher imagens de todas as crianças. Com a anuência de todos, defini os instrumentos e os dias/momentos de recolha de dados (dias 24, 25 e 26

---

<sup>15</sup> Ver anexo 15

de novembro, 1, 2, 3, 9<sup>16</sup> e 10 de dezembro de 2014, durante o momento da brincadeira livre, ao redor e dentro da casinha, das 16h às 16h10, perfazendo o total de oito observações e de 80 minutos de observação).

Sabendo que iria utilizar um recurso ao qual os diferentes intervenientes no estudo não estavam habituados (câmara de filmar), foi importante testar o equipamento (antes de iniciar a recolha de dados), verificando se o mesmo era adequado, se produzia gravações perceptíveis e definindo o local ideal para o colocar, facilitando o processo de transcrição (Addington-Hall, Bruera, Higginson, & Payne, 2007).

Apesar de ter realizado o teste, no primeiro dia de recolha de dados, a câmara não ficou colocada no local ideal, estando acessível às crianças, o que fez com que se afastassem da casinha para agarrar a câmara. Assim, decidi mudá-la de local, colocando-a num ponto mais alto. Com esta troca, as crianças passavam pela câmara, olhavam, não paravam e iam brincar para a casinha. Visto que o local era mais afastado, tive de colocar *zoom* nas gravações, o que provocou falta de nitidez nas mesmas, levando-me a ter dúvidas aquando do visionamento das gravações, que foram esclarecidas através dos registos escritos.

Ao longo deste estudo e apesar de ter o objetivo de não interferir nas interações entre pares, houve necessidade de (uma ou outra vez) intervir, uma vez que surgiram momentos em que as crianças interagiam noutros locais, que não a casinha, o que iria dificultar a elaboração do estudo. Assim e sabendo que “os comportamentos infantis são influenciados pelo ambiente físico e social, fornecido pelos adultos, (...) de acordo com seus objetivos (...)”, decidi interferir (Meneghini & Campos-de-Carvalho, 2003, p.367). Por exemplo, no dia 25 de novembro, coloquei objetos na casinha, o que fez com que as crianças se deslocassem até lá. Nos dias 26 de novembro, 1, 2,3 e 9 de dezembro, a minha colega Tatiana colocou-se perto/dentro da casinha, o que fez com que as crianças se aproximassem, mas que não interagissem entre si, uma vez que, conforme Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003) o adulto atrai a atenção das crianças, que ficam a observar as ações que este realiza.

---

<sup>16</sup> No dia 9 de dezembro, não me desloquei à instituição, dando uma falta justificada. No entanto, a minha colega recolheu os dados que me eram necessários, nesse dia.

Recolhidos os dados através de gravação de vídeo, houve necessidade de os transcrever, focando-me nas interações que ocorreram entre as crianças (não me focando nas interações com objetos e adultos).

De seguida, organizei os dados em quadros, nos quais coloquei a informação transcrita e numerei os episódios de interações por dia, referindo a frequência e a percentagem de cada evidência. Após esta fase, elaborei um novo quadro, tendo em conta os episódios de interação das crianças que mais sobressaíram em cada dia, definindo as subcategorias de análise previamente apresentadas (ver página 31). Com os dados organizados, concretizei a apresentação e discussão de resultados, conforme o ponto seguinte.

### **Capítulo III: Apresentação e discussão de resultados**

Neste ponto, apresentam-se os dados, tendo em conta as percentagens<sup>17</sup> encontradas em cada categoria/subcategoria de análise. No final, discutem-se os dados, procurando compará-los por tipologia de interação/criança em estudo, em dias diferentes.

Todos os gráficos que a seguir são elencados representam as percentagens das frequências de cada subcategoria de interação, realizada por cada criança, por dia de observação.

A recolha de dados começou no dia 24 de novembro de 2014, dia em que identifiquei dezassete episódios de interação<sup>18</sup>, oito destes ocorrendo com a L.B., levando-me a selecioná-la como participante no estudo.

Ao organizar os dados por tipologia de interação, foi elaborado o gráfico 1, que compila as frequências e as percentagens de cada tipo de interação definido e realizado pela e com a criança L.B., no dia 24 de novembro de 2014 (página seguinte):

---

<sup>17</sup> De referir que todas as percentagens foram arredondadas a zero casas decimais.

<sup>18</sup> Ver anexo 16

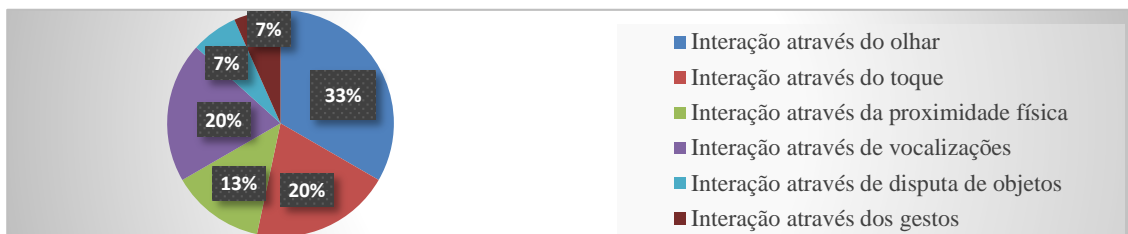


Gráfico 1 - Percentagem das interações realizadas por L.B. no dia 24.11.2014

Os dados do gráfico 1 revelam que, neste dia, a L.B. interagiu de seis formas diferentes, evidenciando o total de 15 evidências diferentes<sup>19</sup>. Destas evidências de interação, 33% foram realizadas através da interação através do olhar, 20% através do toque, 20% através de vocalizações, 13% através da proximidade física, 7% através disputa de objetos e, ainda, 7% através dos gestos. Somando as percentagens, a L.B. interagiu, fundamentalmente, através de interação não-verbal (80%).

Neste dia não se verificaram evidências da interação através do olhar, da imitação, da observação de ações e da expressão facial.

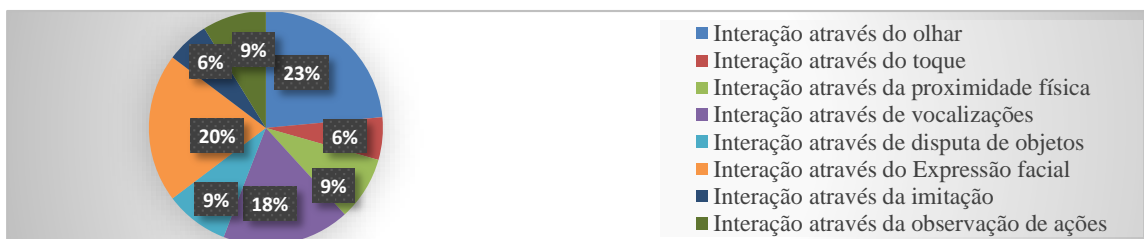


Gráfico 2 - Percentagem das interações realizadas por K. no dia 25.11.2014

No dia 25 de novembro, foram identificados nove episódios de interação<sup>20</sup> entre as crianças, sendo que o K. foi quem mais vezes esteve presente nestas interações (cinco presenças em episódios de interações), critério para o incluir na amostra em estudo.

Analisando os dados do gráfico 2, à luz de cada subcategoria, a frequência total mostrou 34 evidências diferentes<sup>21</sup> do K.. Deste total, 23% foram interações realizadas através do olhar, 20% pertencem às interações através da expressão facial, 18% foram realizadas através de vocalizações, 9% através da disputa de objetos. Com 9%, temos a interação através da observação de ações e através da proximidade física e, por fim, com 6%, o K. realizou interações através da imitação e do toque (6% para cada subcategoria). É de notar que o K. interagiu, a maior parte das vezes através de interação não-verbal, perfazendo o

<sup>19</sup> Ver anexo 17

<sup>20</sup> Ver anexo 18

<sup>21</sup> Ver anexo 19

total de 82%, contra os 18% através da interação verbal. Neste dia, não se verificaram evidências de interação através dos gestos.

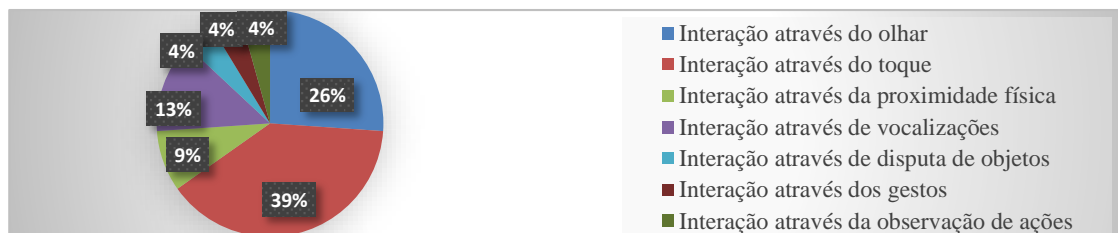


Gráfico 3 - Percentagem das interações realizadas por M. no dia 26.11.2014

No dia 26 de novembro, foram evidentes treze episódios de interação<sup>22</sup> entre crianças distintas, sendo a M. quem obteve o maior número de participação nas mesmas (seis presenças).

Neste dia (gráfico 3), as evidências da frequência total de cada subcategoria de interação<sup>23</sup> revelam que a M. interagiu vinte e três vezes. Destas interações, 39% foram realizadas através do toque, 26% através do olhar, 13% através de vocalizações, 9% corresponde à interação através da proximidade física, 4% através de disputa de objetos, 4% através de gestos e 4%, relativos à interação através da observação de ações. As interações não-verbais correspondem a 86% das interações, no total deste dia. As interações através da imitação e da expressão facial não surgiram, neste dia.

Os dados dos gráficos 1, 2 e 3 revelam que L.B., K. e M. interagiram, predominantemente, através do olhar (33%, 23% e 26%, respetivamente), dado que é corroborado por Mesquita (1997), Miranda e Senra (2012) e Silva, Brasil, Guimarães, Savanitti e Silva (2000), quando defendem que esta interação é uma das primeiras que a criança realiza. A criança pequena, para interagir estabelece contacto visual, sem necessitar de utilizar comunicação oral.

A interação através do toque oscila entre 6% (gráfico 2), 20% (gráfico 1) e 39% (gráfico 3), o que revela que as crianças comunicam entre si através do toque no par, seja através de agressão (interações realizadas pela L.B. e pela M.), ou através de carícias (interação de M. com K.) (Alexandre & Vieira, 2004; Carvalho, et al., 1999; Piccinini, et al., 2001).

Outro tipo de interação evidenciado por estas três crianças é a interação através da proximidade física, o que revela que as crianças, para interagirem com outras, tiveram de

<sup>22</sup> Ver anexo 20

<sup>23</sup> Ver anexo 21

se deslocar (Anjos, Amorim, Vasconcelos, & Ferreira, 2004). Através dos dados relativos à disputa de objetos, é de notar que esta é favorecida através da disponibilidade e quantidade de objetos existentes na sala de atividades, naqueles dias (Sager, Sperb, Roazzi, & Martins, 2003).

Apesar de ser considerado que as interações verbais são as que menos ocorrem, nestes três dias estas três crianças interagiram utilizando as vocalizações - L.B. com 20% (gráfico 1); K. com 18% (gráfico 2) e M. com 13% (gráfico 3) - o que vai contra o defendido por Alexandre e Vieira (2004).

O facto de apenas a criança K. apresentar ocorrência de interação através da expressão facial (20% - gráfico 2), mostra que a criança L.B. e a M. não se socorreram das suas expressões para manifestar as suas emoções. Também apenas a M. (6% - gráfico 3) interagiu através da imitação de ações, não deixando transparecer o nível de desenvolvimento global das crianças (Júnior, Sprovieiri, Kuczynski & Farinha, 1999; Mendes & Moura, 2009; Papalia, Olds & Feldman (2009).

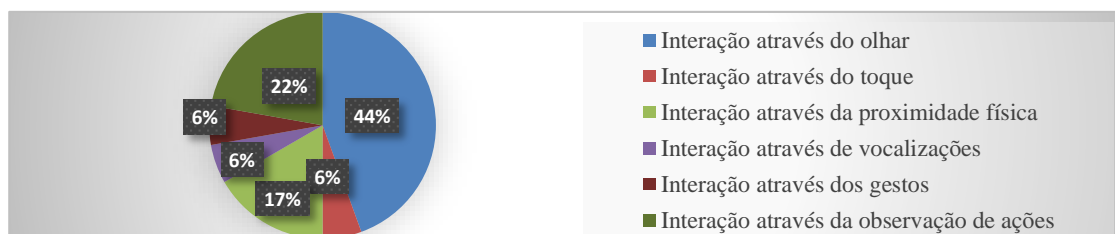


Gráfico 4 - Percentagem das interações realizadas por A.2 no dia 1.12.2014

No dia 1 de dezembro, dos treze episódios de interação<sup>24</sup> observados, a criança A.2 foi a que interagiu mais vezes (cinco episódios).

Os dados do gráfico 4 remetem-nos para as 18 interações<sup>25</sup> realizadas pelo A.2. destas interações, 44% foram feitas através do olhar, 22% através da observação de ações, 17% através da proximidade física, 6% através do toque, 6% através de vocalizações, 6% através de gestos. As restantes subcategorias de interação (interação através da disputa de objetos, da expressão facial e de imitação) não se verificaram neste dia. No total, as

---

<sup>24</sup> Ver anexo 22

<sup>25</sup> Ver anexo 23

interações não-verbais correspondem a 95%, contra os 5% das interações verbais (nota-se que as % foram arredondadas a zero casas decimais).

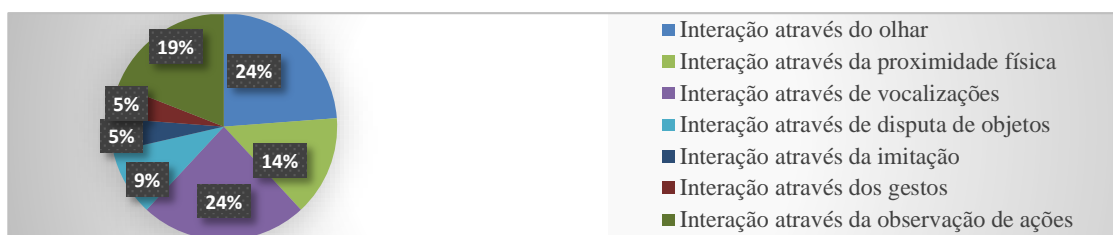


Gráfico 5 - Percentagem das interações realizadas por M. no dia 2.12.2014

No dia 2 de dezembro de 2014, ocorreram oito episódios de interação<sup>26</sup>, destacando-se duas crianças, cada uma com a participação em quatro episódios de interação: M. e K..

A criança M. (gráfico 5) interagiu um total de vinte e uma vezes<sup>27</sup>. Destas interações, 24% correspondem a interações através do olhar, 24% correspondem a vocalizações, 19% ajustam-se às interações através da observação de ações, 14% através da proximidade física, 9% através da disputa de objetos e, por fim, 5% através da imitação e 5% através da interação através de gestos. No total, as interações verbais correspondem 24% e as não-verbais 76%. As restantes subcategorias definidas (interação através do toque e da expressão facial) não se verificaram.

Os dados do gráfico 4 e 5 revelam que as percentagens de interações realizadas por A.2 e M. diferem nas subcategorias de interação utilizadas, uma vez que o A.2 se socorre com mais frequência da interação através do olhar (estabelecendo contacto ocular com os seus pares, o que não significa que a criança observe as ações do outro). A M. interage através da observação com a percentagem mais elevada (19%), podendo-se inferir que a mesma se mostra interessada nas ações do outro (Alexandre & Vieira, 2004; França-Freitas & Gil, 2012; Moura, et al., 2004; Papalia, Olds, & Feldman, 2009; Vasconcelos, Amorim, Anjos & Ferreira, 2003).

Ambas as crianças se socorrem da interação através das vocalizações, apesar de ser com percentagens diferentes: A.2 (14 meses) com 6% (gráfico 4) e M. (23 meses) com 24% (gráfico 5), demonstrando que estas não se encontram no mesmo patamar de

<sup>26</sup> Ver anexo 24

<sup>27</sup> Ver anexo 25

desenvolvimento linguístico, o que se pode justificar pelas idades das crianças (Antunes & Rocha, 2009).

Para que estas interações acontecessem, foi necessária uma aproximação por parte das crianças (A.2 com 17% e M. com 14%), que se deslocaram até aos seus pares, facilitando as suas interações (Bee & Boyd, 2011a). A interação através dos gestos (6% para o A.2 – gráfico 4 e 5% para a M. – gráfico 5) não coincide com os dados defendidos por Basei (2008), que defende que as crianças interagem mais através dos gestos.

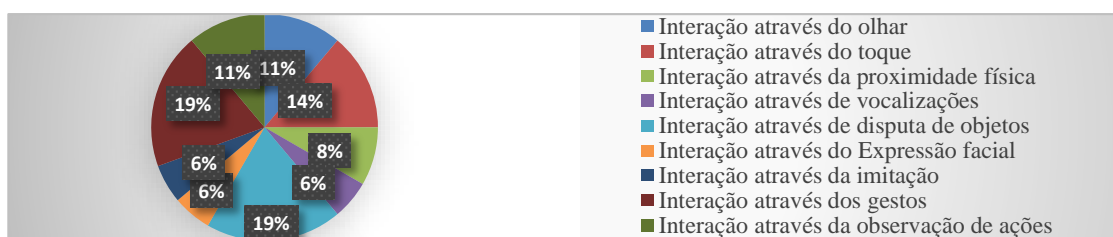


Gráfico 6 -Percentagem das interações realizadas por K. no dia 2.12.2014

Das trinta e seis evidências registadas<sup>28</sup> (frequência total), registadas por K. no dia 2 de dezembro de 2014, 19% são realizadas através de gestos, 19% através da disputa de objetos, 14% através do toque, 11% através do olhar, 11% através da observação de ações, 8% através da proximidade física e, 6% através de imitação, da expressão facial e das vocalizações. Estes dados revelam que o K., neste dia, utilizou os tipos todos de interação, pré-definidos para este estudo. Relativamente à interação verbal, esta corresponde a 6%, enquanto a interação não-verbal corresponde a 94% (gráfico 6).

Através dos dados do gráfico 6, verifico que a criança, ao imitar revelará o seu desenvolvimento motor (Papalia, Olds & Feldman, 2009). A criança não se socorreu, de forma significativa, da expressão facial de forma a demonstrar as suas emoções (Júnior, Sprovieiri, Kuczynski & Farinha, 1999; Mendes & Moura, 2009), mas através da proximidade física, encurtou a distância física que tinha com as outras crianças, envolvendo-se em interações que fomentam os laços emocionais entre pares (Alexandre & Vieira, 2004; Bee & Boyd, 2011b).

Relativamente à interação através do olhar e através da observação de ações, o K. estabeleceu contacto ocular com os seus pares (Alexandre & Vieira, 2004) e interagiu

<sup>28</sup> Ver anexo 26

através do toque (de forma carinhosa ou agressiva) (Carvalho & colaboradores, 1999; Garcia, Almeida & Gil, 2013; Piccinini & colaboradores, 2001).

A interação através de gestos e através da disputa de objetos é a subcategoria que revela mais evidências (19%), o que vai ao encontro do defendido por Garcia e colaboradores (2013), Sager e colaboradores (2003) ou Papalia e colaboradores (2009). Basei (2008) defende, inclusivamente, que a interação através dos gestos é a mais utilizada pelas crianças quando estas ainda não têm o vocabulário desenvolvido.

Os dados do dia 3 de dezembro, 9 e 10 de dezembro, apesar de não serem na mesma semana, serão apresentados de seguida.

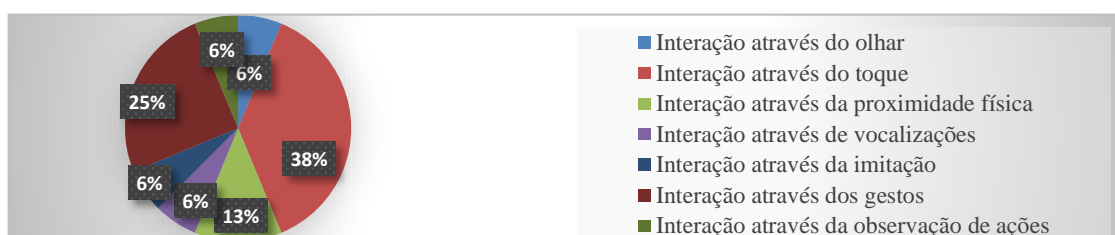


Gráfico 7 - Percentagem das interações realizadas por M. no dia 3.12.2014

No dia 3 de dezembro, diante dos oito episódios de interação<sup>29</sup> entre crianças distintas, a M. foi a criança que mais se destacou, com quatro episódios.

Quanto às interações realizadas e relacionando com as diferentes subcategorias de análise, a M. registou uma frequência total de 16 evidências<sup>30</sup>, das quais 38% foram realizadas através do toque, 25% através de gestos, 13% através da proximidade física, 6% através da observação de ações, 6% através do olhar, 6% através de vocalizações, e, ainda, 6% através da imitação. As interações através da disputa de objetos e da expressão facial, não se verificaram. Relativamente à interação não-verbal, a M. registou o total de 94%, contra 6% das interações verbais (gráfico 7).

<sup>29</sup> Ver anexo 27

<sup>30</sup> Ver anexo 28

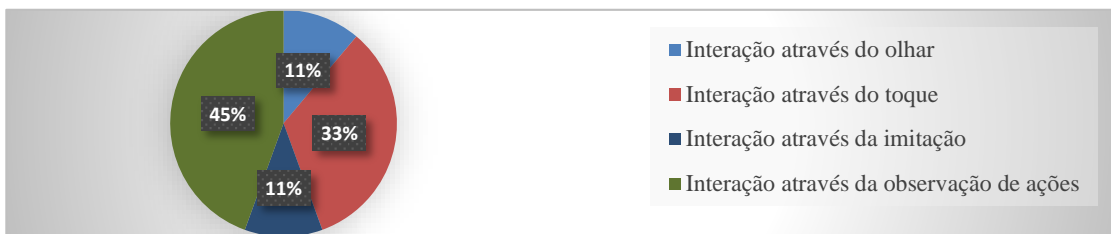


Gráfico 8 - Percentagem das interações realizadas por I. no dia 9.12.2014

No dia 9 de dezembro, a criança que esteve envolvida em mais episódios de interação, entre crianças distintas, foi o I., perfazendo o total de 5 presenças, em 11 episódios de interação<sup>31</sup>.

Os dados do gráfico 8 revelam as percentagens das frequências de cada subcategoria de interação<sup>32</sup>, realizada por I. Para uma frequência total de nove interações, 45% das interações foram realizadas através da observação de ações, 33% através do toque, 11% dessas interações foram realizadas através do olhar e outros 11% remetem para a interação através da imitação. As restantes subcategorias de interação não surgiram. No total, a criança utilizou 100% a interação não-verbal para comunicar com os seus pares.

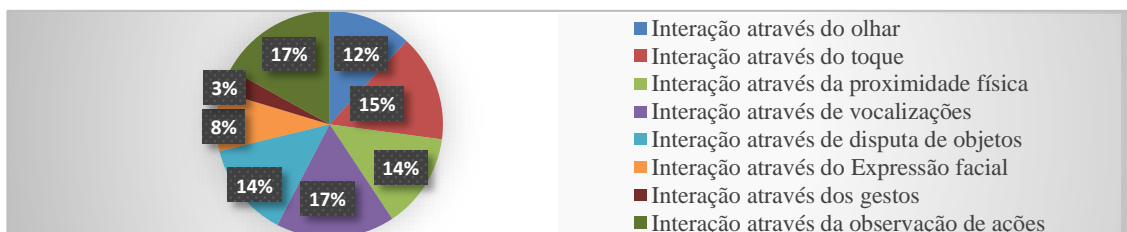


Gráfico 9 - Percentagem das interações realizadas por M. no dia 10.12.2014

No dia 10 de dezembro, dos dezassete episódios de interação<sup>33</sup>, a criança M. foi a que interagiu mais vezes (sete episódios).

Os dados do gráfico 9 remetem para as percentagens da frequência de cada subcategoria<sup>34</sup>, realizada pela M.. Das 58 interações registadas, 17% foram realizadas através de vocalizações, 17% através da observação de ações, 15% através do toque, 14% através da proximidade física, 14% através da disputa de objetos, 12% através do olhar, 8% através da expressão facial e 3% através de gestos. À interação não-verbal correspondem 83% do total das interações, enquanto à interação verbal correspondem 17% (gráfico 9).

<sup>31</sup> Ver anexo 29

<sup>32</sup> Ver anexo 30

<sup>33</sup> Ver anexo 31

<sup>34</sup> Ver anexo 32

Os dados dos gráficos 7, 8 e 9 revelam que as crianças M. e I. interagiram com os seus pares através do toque, interações que envolvem o contacto pele com pele, de forma instantânea ou duradoura (Alexandre & Vieira, 2004; Carvalho, et al., 1999; Piccinini, et al., 2001).

Na interação através da observação de ações, as crianças mostraram estar interessadas nas ações que o outro realizava (Alexandre & Vieira, 2004; França-Freitas & Gil, 2012; Papalia, Olds & Feldman, 2009). Este tipo de interação, desencadeada pela interação através do olhar, foi possível identificar com as crianças M. e I., o que significa que ambas as interações se completam, enquanto as crianças fazem trocas de olhares, as crianças vão observando as ações umas das outras (Alexandre & Vieira, 2004; França-Freitas & Gil, 2012; Moura, et al., 2004).

A interação através da imitação remete-me para a evolução desenvolvimental da criança I. e M., a nível motor, como podemos verificar pelo anexo 28 e 30. O I. e a M. interagiram com outras crianças deslocando-se a correr (Carvalho, Salles & Guimarães, 2006; França-Freitas & Gil, 2012; Moura & Ribas, 2002; Oliveira & Ferreira, 1993).

Apenas a M. interagiu através da proximidade física, da expressão facial, dos gestos e da disputa de objetos, o que se pode verificar no anexo 32, que identifica a disputa que ocorreu ao redor da janela da casinha. Este episódio terá fomentado o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e de negociação (Garcia, Almeida & Gil, 2013; Papalia, Olds & Feldman, 2009). Apesar de Borges e Salomão (2003) referirem que o uso das palavras não é fundamental para a existência de interação, a M. socorreu-se deste tipo de interação, realizando vocalizações, como se pode verificar no anexo 28 e no anexo 32, o qual revela que a criança M. produziu não apenas sílabas soltas e balbucios (palavras sem sentido) mas também palavras com sentido como “olá” e “bebé” (Antunes & Rocha, 2009).

De referir, ainda, que nem todas as crianças recorreram às mesmas subcategorias de interação. Para interagir com os pares, no dia 24 de novembro, por exemplo, a L.B. socorreu-se do olhar (33%), enquanto a M., no dia 26, se socorreu do toque (39%). Dando outro exemplo, no dia 2 de dezembro, o K. socorreu-se da interação através dos gestos (19%) e da disputa de objetos (19%) e a M. socorreu-se do olhar (24%) e das vocalizações

(24%), realizando, assim, uma interação com a função “(...) de chamada de atenção, [ou ] de protesto, ou de manifestação de um pedido” (Antunes & Rocha, 2009).

Ao longo destes oito dias de observação, a maioria das interações foi realizada através do olhar (L.B. no dia 25 de novembro com 33%, K. no dia 26 de novembro com 23%, A.2, no dia 1 de dezembro com 44% e M. no dia 2 de dezembro com 24%). Estes dados confirmam que o olhar é o elemento essencial para a ocorrência das primeiras interações, nas quais as crianças estabelecem contacto ocular e social, interagindo entre si, sem a existência de contacto físico (Alexandre & Vieira, 2004; Moura, et al., 2004; Vasconcelos, Amorim, Anjos & Ferreira, 2003).

A interação através do olhar decorreu, maioritariamente, da observação de ações, já que estas duas subcategorias se completam, visto que à medida que as crianças iam trocando olhares com os seus pares, iam observando as ações que estas realizavam, mostrando-se interessada nas mesmas (França-Freitas & Gil, 2012; Papalia, Olds & Feldman, 2009).

Outro aspeto que se pode concluir é que as crianças envolvidas neste estudo interagiram, em menor número através da expressão facial: das nove interações resultantes, apenas três destas referem a interação através da expressão facial: K., no dia 2 de dezembro, com 6% e M., no dia 10 de dezembro, com 8%. Com este facto, posso corroborar os autores Júnior, Sprovieiri, Kuczynski e Farinha (1999) e Mendes e Moura (2009), que defendem que as crianças são capazes de expressar as suas emoções através da expressão. O facto de existir uma reduzida frequência destas interações pode estar relacionado com o facto de as crianças não serem capazes, ainda, de reconhecer todas as suas emoções e as expressões que lhes são remetidas pelos seus pares.

Os dados revelam que as crianças do grupo interagiram um escasso número de vezes através da imitação, não permitindo corroborar os autores que apontam para a imitação como promotora do desenvolvimento da socialização, da linguagem ou da imaginação (Carvalho, Salles & Guimarães, 2006; França-Freitas & Gil, 2012; Moura & Ribas, 2002; Oliveira & Ferreira, 1993).

Relativamente ao toque, os dados revelam que as crianças realizam estas ações tanto de forma afetuosa (dar mimos ou dar a mão), como agressiva (bater noutra criança) (Alexandre & Vieira, 2004; Carvalho, et al., 1999; Piccinini, et al., 2001). Relativamente a esta interação, é de notar que para que a mesma seja de possível realização é

fundamental que exista uma certa proximidade física, uma vez que esta facilita e promove as interações, aumentando, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de laços entre as crianças, facto que se verificou, para todas as crianças participantes, à exceção do I. (dia 9 de dezembro) (Bee & Boyd, 2011a).

De todos os dados, saliento dois resultados: i) o facto de as crianças realizarem mais interações não-verbais do que verbais - este aspeto corrobora o que autores como Alexandre e Vieira (2004) defendem, ou seja, as crianças (12 e 24 meses) interagem com mais frequência através da interação não-verbal, seja ela qual for e ii) as crianças participam de forma ativa no seu desenvolvimento, tornando-se seres competentes, que se apropriam das ferramentas que lhes são necessárias para comunicar com o outro, escolhendo o que querem fazer, onde, com quem e como querem fazer, interagindo, assim, com diversos interlocutores, o que também nos leva a validar o momento de brincadeira livre como indutor do desenvolvimento harmonioso da criança (Bee & Boyd, 2011a; Meneghini & Campos-de-Carvalho, 2003; Papalia, Olds & Feldman, 2009).

Em síntese, este estudo permitiu-me observar as interações que as crianças realizam no momento de brincadeira livre, na casinha, identificando subcategorias de interação entre as mesmas e refletindo sobre os dados recolhidos.

Os dados levantados permitem-me afirmar que as crianças estabelecem não apenas interações do tipo não-verbal, mas também do tipo verbal, participando ativamente no seu desenvolvimento.



## **Parte III – Dimensão Reflexiva relativa ao contexto de Jardim de Infância**

## **Capítulo I: Experiências Formativas em contexto de Jardim de Infância**

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em jardim de infância (J.I.), relativamente ao segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, irei fazer uma breve apresentação da instituição, da sala e do grupo de crianças com o qual interagi.

### ***1. Caracterização do contexto educativo***

Realizei a prática pedagógica do segundo semestre na instituição Jardim de Infância dos Pinheiros, um J.I. público pertencente à rede pública do Ministério da Educação e ao agrupamento de Escolas de Marrazes (Agrupamento de Escolas de Marrazes, 2013). Este J.I. encontra-se num edifício que comporta não apenas a valência de Educação Pré-Escolar, mas também o 1.º Ciclo do Ensino Básico e um refeitório, no qual as crianças lancham e almoçam (Silva, 2014/2015).

No espaço exterior da instituição, as crianças tinham a oportunidade para brincar no campo de futebol e no parque (um escorrega e dois baloiços). No entanto, a maior parte do dia das crianças era passado dentro da sala 2, que irei descrever de seguida.

A organização da sala do grupo com que estive a interagir foi estruturada pela educadora Alice Silva, de acordo com o projeto em vigor “Histórias... com história”. A sala revelava um ambiente organizado, que é aquilo que as crianças mais necessitam para que se possam adaptar (Barbosa, 2008).

A sala 2 estava dividida por áreas: a) Área do tapete (na qual é realizado o momento de acolhimento das crianças, onde se canta e se lê livros. É um local onde são realizadas atividades em grande grupo); b) Área da casinha/castelo (na qual as crianças têm a possibilidade de interagir com os seus pares, realizando jogos simbólicos, utilizando roupas, objetos de cozinha e de cabeleireiro, que se encontram neste local); c) Área da informática (na qual existe um computador, uma vez que é importante que as crianças estejam familiarizadas com a linguagem informática); d) Áreas de trabalho com mesas (onde são realizadas propostas de recorte, pintura, leitura, utilizando canetas, lápis, cola e tesouras. Podem ainda ser realizados puzzles e jogos de encaixe com peças pequenas); e) Área da garagem (onde as crianças podem brincar com peças de encaixe de tamanho médio/grande e carros).

## ***2. Características de aprendizagem/desenvolvimento das crianças do grupo***

O grupo com o qual interagi era composto por 24 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (nascidas em 2011, 2010, 2009 e 2008). Estas crianças revelaram-se ativas, interessadas, atentas e autónomas nas questões relacionadas com a satisfação das suas necessidades básicas (Silva, 2014/2015).

Quanto a questões de aprendizagem, aspeto que é defendido por Vila, Diogo e Vieira (2008) e Souto (2005) como algo que ocorre quando existe uma mudança comportamental, há diferentes níveis em cada criança, dependendo da sua idade cronológica.

Relativamente às crianças com três anos de idade, em termos linguísticos, estas eram capazes de reproduzir palavras perceptíveis, realizando, no entanto, certas omissões/trocas fonémicas, como nas consoantes «r» e «l» (Renner, Morrissey, Mae, Feldman & Majors, 2012). As crianças com quatro e cinco anos, faziam uso de frases mais completas, mostrando compreender as regras que haviam adquirido anteriormente, o que as fazia comunicar de forma fluente, utilizando conjugações, artigos e preposições (Antunes, 2007; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Em termos de linguagem escrita, à exceção das crianças de 3 anos e de uma de 4, as restantes eram capazes de escrever o seu nome. É de notar que uma das crianças de 6 anos (D.G.) começou a escrever (no mês de maio de 2015) palavras, sem necessitar de copiar ou imitar as mesmas. As crianças eram capazes de recordar e recontar factos acontecidos num passado próximo e de contar (sequências numéricas) oralmente, tendo, no entanto, dificuldades na construção de padrões, por exemplo (Ferreira, 2004; Manning, 2006).

Em termos de desenvolvimento cognitivo, as crianças encontravam-se no estágio Pré-Operatório, sendo capazes de se colocar no lugar do outro e de ter em conta a partilha de ideias advinda do mesmo (Teodoro, 2013).

As crianças eram capazes de subir/descer escadas (com um pé em cada degrau) e rampas, de correr e de saltar, de se vestir e ir à casa de banho sem auxílio (no entanto, as crianças mais novas eram acompanhadas pelas mais velhas, que lhes davam proteção) (Teodoro, 2013). As crianças com 5/6 anos eram as que demonstravam ter mais autonomia,

escolhendo as propostas que desejavam realizar e ajudando as crianças mais novas, mesmo que isso não lhes fosse solicitado (Silva, 2014/2015).

As crianças mostraram mudanças desenvolvimentais à medida que o tempo passou. No início mostravam-se um pouco egocêntricas, mas ao longo do semestre foram procurando cada vez mais a relação com o outro, o que as fez começar a utilizar palavras novas, a construir frases mais complexas, a interagir mais com os seus pares e a partilhar as suas novidades ou histórias (Teodoro, 2013).

### ***3. Refletindo sobre a experiência em Jardim de Infância***

Ao longo das treze semanas de intervenção (contando com as intervenções em grupo, da minha colega e as minhas) realizei diferentes tarefas e desenvolvi propostas e aprendizagens com as crianças da sala 2. Aprendi com elas, com a minha amiga e colega de grupo (a Tatiana), com a educadora Alice Silva, com as assistentes operacionais e, claro, com a professora Isabel Dias, que confiou sempre em mim e exigiu sempre mais de mim, tendo em conta as minhas potencialidades e o conhecimento que esta tinha das mesmas.

Assim, de seguida, irei focar-me nos seguintes itens: a) Percurso Formativo: aprendizagens pessoais e profissionais no Jardim de Infância; b) Ser educador em Jardim de Infância; c) A brincadeira no espaço exterior do Jardim de Infância.

#### ***3.1 Percurso Formativo: aprendizagens pessoais e profissionais no Jardim de Infância***

Durante este semestre, sinto que cresci e que me desenvolvi no que toca a abordagens metodológicas com as crianças na Educação Pré-Escolar. As propostas planeadas ao longo do tempo auxiliaram-me a perceber quais as que iam diretamente ao encontro dos interesses das crianças (resultando em aprendizagens significativas e em momentos prazerosos que decorreram da cooperação entre as crianças). Muitas destas aprendizagens devem-se ao recurso à Metodologia de Trabalho de Projeto e ao projeto desenvolvido na sala 2 do Jardim de Infância dos Pinheiros, que se centrava no conhecimento sobre um inseto: a abelha (Bento & Barichello, 2011).

O projeto desenvolvido com este grupo de crianças auxiliou-me em diversos aspetos, o que me faz considerá-lo como fundamental nesta PES e em toda a minha vida, pois fez

com que eu própria tivesse contacto com diferentes conceitos, promovendo propostas que foram, sempre, ao encontro dos interesses das crianças.

Atualmente, reconheço que esta metodologia coloca a criança no centro da atuação do educador de infância, devendo, este, planear a sua ação de acordo com as crianças do seu grupo, facultando-lhes a oportunidade para aprender mais sobre aquilo que desejam, tornando-se um ser capaz de integrar as diferentes áreas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) num único projeto e até numa única proposta, auxiliando as crianças a aprender de forma integrada (Barreto, 2003; Ministério da Educação, 1997).

Além de aprenderem de forma integrada, as crianças também aprenderam em cooperação, que é algo defendido por esta metodologia, identificando a cooperação como um aspeto imprescindível à mesma, uma vez que é espetável que existam momentos em que as crianças possam partilhar as suas descobertas, as suas ideias, cooperando uns com os outros, promovendo a entreajuda e a solidariedade, tal e qual como refleti na minha 11ª reflexão<sup>35</sup> (Vasconcelos, et al., 2012).

Na reflexão supra citada refiro alguns exemplos do sentido de entreajuda e de cooperação entre as crianças, que fomentam a aprendizagem e o desenvolvimento destas e que são realizados entre as mesmas, sem a interferência do adulto, tendo como objetivo atingir algo em conjunto e com sucesso. Um dos episódios que relembro é aquele no qual o R. (5 anos) se dirige para as outras crianças e refere: *Olha, não podes falar, não és tu que tens o microfone!* (uma das regras da sala 2 centrava-se no uso do microfone, para se poder falar). Com esta ação, o R. explicou uma das regras da sala, admitindo que os seus colegas só podiam falar quando tivessem o microfone com eles. Indiretamente, o R. pediu para que as crianças fizessem menos barulho e respeitassem quem tinha o microfone, fazendo com que estas aprendessem cooperativamente (Arezes & Colaço, 2014).

Com estas ações e com o contributo das crianças, todas aprenderam cooperativamente, por exemplo, quando as crianças mais velhas auxiliavam as mais novas a completar o quadro das presenças, partilhando com os outros os seus conhecimentos, colaborando na sua aprendizagem, ao mesmo tempo que partilhavam as suas ideias e as suas responsabilidades. Estes momentos permitiram que as crianças se desenvolvessem a

---

<sup>35</sup> Ver anexo 33

diferentes níveis, a nível linguístico, social, afetivo, cognitivo, promovendo interações dinâmicas, nas quais as crianças se apoiavam umas às outras (Arezes & Colaço, 2014; Ministério da Educação, 1997).

Com a metodologia de trabalho de projeto proporcionámos diferentes propostas às crianças, tendo em conta o indutor e as ideias facultadas pelas crianças. Sempre que as questionávamos sobre o que poderíamos fazer para descobrir mais sobre as abelhas, em grupo fazíamos uma articulação com todas as áreas mencionadas nas OCEPE, tornando as propostas apelativas, com o intuito de que as mesmas fossem ao encontro do indutor e das ideias das crianças (Duque, Pinho, & Carvalho, 2013).

A par do projeto, ao longo das semanas tentámos criar propostas que fossem ao encontro dos interesses das crianças, tornando-as interdisciplinares, pois este facto faz com que as crianças aprendam de forma integrada. Neste seguimento, irei referir algumas propostas da minha última semana de intervenção (15 a 17 de junho de 2015)<sup>36</sup>, a qual teve como indutor as emoções e a dificuldade que as crianças apresentam quando as têm de referir. Irei refletir sobre este aspeto pois este foco no desenvolvimento pessoal e social da criança representa uma das minhas maiores aprendizagens adquiridas ao longo deste semestre.

Ao procurar estimular a identificação, o reconhecimento e a expressão de emoções, procurei ligar áreas de conteúdo, numa lógica interdisciplinar (Dicionários Académicos, 2012).

Promovendo esta interdisciplinaridade, as crianças tiveram a oportunidade de contactar com as diferentes áreas das OCEPE, para isso, na segunda-feira, ouviram uma história “As preocupações do Billy” (Browne, 2008), o que promoveu tanto o desenvolvimento afetivo, como o oral, tendo em conta que o objetivo da proposta era que as crianças tivessem contacto com o texto escrito, com as imagens do livro, com as emoções de medo e de tristeza, fomentando a identificação e a descrição das mesmas - Área de Formação Pessoal e Social e de Expressão e Comunicação (Ministério da Educação, 1997).

Ainda neste dia, as crianças tiveram a oportunidade de criar o seu próprio boneco das preocupações, recortando o mesmo, utilizando, para isso, diferentes ferramentas, dependendo da sua idade (*picos* para crianças com 3 e 4 anos ou tesoura, para as restantes crianças), e decorando-o, utilizando canetas de feltro - Área de Expressão e Comunicação

---

<sup>36</sup> Ver anexo 34

(Silva, et al., 2005). Neste momento, observando que o grupo estava envolvido na proposta a realizar, optei por criar, igualmente, o meu boneco das preocupações. Quando me começaram a observar, as crianças ficaram espantadas, começando a comparar o seu boneco com o meu, tecendo elogios ao meu trabalho, o que vai ao encontro de algumas atitudes que eu fui tendo, ao elogiar o desempenho e o resultado das propostas das mesmas, o que mostra que as crianças são capazes de adotar e de imitar as ações positivas que observam, uma vez que sabem que as mesmas representam um comportamento positivo, que é reforçado pelo adulto (Vila, Diogo, & Vieira, 2008).

Com a criação dos bonecos das preocupações, o objetivo fulcral era que as crianças os levassem para casa e que lhes contassem todas as suas preocupações e tudo aquilo que as fazia ter medo e que as deixava, de certa forma, tristes. Neste seguimento, na terça-feira (16 de junho de 2015 – ver anexo 34) ocorreram dois episódios provenientes das propostas de segunda-feira (leitura da história e criação dos bonecos das preocupações), que irei evidenciar de seguida. Um deles ocorreu quando a M.B. (4 anos) chegou à instituição e se dirigiu até mim, dizendo: *Mara, eu contei tudo, tudinho ao boneco e depois meti-o debaixo da almofada, como o Billy fez! E a minha mãe riu-se e deu-me um beijinho e foi dormir e depois eu não tive medo, acho que o monstro ouviu o que eu disse ao meu bonequinho*, outro episódio ocorreu com a L. (4 anos), referindo: *Oh Mara, a minha mãe também contou as preocupações dela ao meu boneco!*

Estas duas participações deixaram-me completamente realizada, visto que neste momento senti que estas duas crianças tinham percebido a história do dia anterior, que já eram capazes de referir situações que foram, para elas, agradáveis e que ocorreram num passado próximo, levando esse conhecimento até sua casa, até à sua família, envolvendo-a na tarefa realizada durante o seu dia, no jardim de infância (Amorim, 2011).

O facto de terem levado esta tarefa para sua casa, deixou-me ainda mais entusiasmada para seguir em frente com as minhas ações, pois apercebi-me que as propostas foram tão significativas para estas duas crianças que as mesmas sentiram necessidade de envolver os pais nas mesmas, o que terá promovido o desenvolvimento de um ambiente e de uma ligação positiva e cooperativa entre a família e a instituição escolar das crianças, uma vez que as mães até podiam não ter dado atenção às filhas, no entanto, deram-lhes a atenção necessária, participando na aprendizagem/desenvolvimento diário das suas filhas (Abreu, 2012; Gonçalves, 2011).

Revejo, assim, a aprendizagem integrada que a criança realiza e a interligação de diferentes saberes numa mesma proposta educativa.

Focando-se, agora o aspeto que decorre da participação destas mães na tarefa das suas filhas, irei refletir sobre a articulação existente entre as famílias das crianças e a instituição. Ao participar nas aprendizagens das crianças, as famílias promovem uma forte ligação entre os diferentes intervenientes, o que faz com que as crianças se apercebam desta atitude cooperativa escola-família, tornando-se seres equilibrados, autónomos, cooperativos e solidários com o outro (Ministério da Educação, 1997).

Esta relação, que se revela fundamental para o bem-estar da criança, deve ser desenvolvida de forma harmoniosa, entre os adultos. Neste sentido, é fulcral que cada um saiba e entenda o papel que desempenha na educação e no ensino da criança, não esquecendo que deve haver um trabalho colaborativo, no qual a criança é incentivada e estimulada a autodesenvolver-se (Santos & Toniosso, 2014).

Com os pais participativos e envolvidos com a comunidade educativa, é de notar que os mesmos favoreceram a partilha de informações, auxiliando o educador de infância a incentivar as crianças a aprender mais. Por exemplo, a avó do D.S. (5 anos) levou um leitão para a instituição, para que as crianças o pudessem observar, o que envolveu e entusiasmou as crianças e despertou um certo medo a outras, que se mostraram receosas em se aproximar deste animal, como a M.S. (4 anos) que começou a chorar por ver o leitão, o que auxiliou o educador de infância a aperceber-se de certos interesses e medos das crianças, por exemplo (Filho, 2000; República Portuguesa, 2011).

O educador de infância é o sujeito indicado para favorecer esta articulação entre a família e a instituição, pois representa um dos elementos principais no processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, tendo como papel escutar os saberes transmitidos pela família e os desejos da mesma, para, desta forma, ser capaz de formular propostas que vão ao encontro dos desejos dos filhos e das ambições das famílias, visto que a escola é considerada como uma continuação da família (Ministério da Educação, 1997; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

A escola e a família devem interagir possibilitando a transmissão e o desenvolvimento de atitudes positivas e de aspetos relacionados com a socialização das crianças e a sua inclusão num mundo cultural, no qual existem regras sociais de convivência com os

outros. Estas duas comunidades devem ser vistas como complementares e não como dois conceitos independentes (Filho, 2000; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

A articulação positiva que existia nesta instituição revelou-se fundamental aquando a divulgação do resultado do projeto desenvolvido com as crianças, uma vez que foram as crianças que elaboraram o convite para os seus pais<sup>37</sup> e as mesmas viram a resposta ao mesmo, quando, no dia da divulgação, observaram a sala cheia de familiares (como pais, avós ou tios), que participaram neste momento de partilha tão importante para as crianças. É de notar que estas famílias tinham a noção de que o seu empenho no dia-a-dia das crianças era muito importante. Participando, promoveram o aumento da autoestima das crianças, a valorização de cada uma, o desenvolvimento da identidade pessoal e a ideia de pertença a um grupo (Ministério da Educação, 1997).

Este ponto auxiliou-me a perceber e a crer na importância da metodologia de trabalho de projeto, nas propostas interdisciplinares e no trabalho do educador de infância na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. As propostas proporcionadas às crianças não foram realizadas apenas por mim mas, com a ajuda da minha colega de grupo, a Tatiana, pois, de acordo com o provérbio chinês: *Dois cabeças pensam melhor do que uma*, revelando que o trabalho em grupo é favorável para todos e que é através do mesmo que é possível a existência de uma troca de ideias, na qual se reflete e se aprende em conjunto (Serra, 2012).

Além dos aspetos que considerei como fulcrais ao longo desta PES, houve outros que, a meu ver, deveriam ter sido mais aprofundados, tornando as minhas atuações mais significativas. Refiro-me a atitudes relacionadas com a diferenciação pedagógica que se revela de existência fundamental neste contexto de Educação Pré-Escolar.

Sinto que me deveria ter focado mais neste aspeto pois, como refiro na minha 13<sup>a</sup> reflexão<sup>38</sup>, na proposta do dia 2 de junho<sup>39</sup> (que sofreu alterações), uma das crianças, a M.M.M., não foi capaz de andar de bicicleta, num dos percursos estabelecidos para esse dia, o que revelou a falta de diferenciação pedagógica, pois se a mesma tivesse existido, teria utilizado uma outra estratégia, que auxiliasse a M.M.M. a executar este percurso com sucesso. No entanto, nesse dia, observei a minha colega Tatiana a auxiliar a M.M.M.,

---

<sup>37</sup> Ver anexo 35

<sup>38</sup> Ver anexo 36

<sup>39</sup> Ver anexo 37

o que fez com que a criança enriquecesse a sua habilidade motora, desenvolvendo-se de forma prazerosa, obtendo sucesso na conclusão do percurso, o que a auxiliou a desenvolver a sua autonomia (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1999; Suzana, Amâncio, Paulo, & Souza, 2012).

Sabendo que a diferenciação solicita que o educador de infância conheça bem o grupo com o qual interage, na minha última semana procurei planejar propostas educativas que respondessem a todas as crianças (ver anexo 34) (Ministério da Educação, 1997).

### ***3.2 Ser educador em Jardim de Infância***

Estando a desenvolver a PES em J.I., questiono-me sobre: *O que é ser educador no contexto de jardim de infância? O que sei, ao certo, sobre a atuação de um educador de infância na Educação Pré-Escolar? Se tivesse agora um grupo de crianças, com o qual interagir e atuar, o que realizaria com o mesmo? A que aspetos daria mais ênfase? As propostas a realizar poderiam ser as mesmas que realizei durante a PES?*

De acordo com Correia e Dias (2012, p.265) “a infância enquanto etapa de vida apresenta características de desenvolvimento e aprendizagem específicas e únicas” que devem ser estimuladas pelo educador de infância, promovendo o desenvolvimento/aprendizagem de cada criança, pois esta etapa representa o momento em que as crianças se encontram mais aptas em aprender, devendo ser estimuladas da forma mais correta possível (Marchão, 2012). Nesta lógica, o adulto deve estar em constante aperfeiçoamento das suas habilidades, para ser capaz de promover diferentes propostas e incentivos às crianças, para que estas se desenvolvam de forma harmoniosa, aprendendo de forma significativa.

O educador de infância, ao planificar a sua ação educativa deve partir dos interesses e das curiosidades das crianças, daquilo que elas gostam e que ambicionam realizar, tendo em consideração todas as partilhas que estas realizam entre pares ou com o adulto, promovendo momentos enriquecedores para todos os intervenientes (Martins, et al., 2009).

Partir dos interesses das crianças deve ser algo a seguir durante a minha vida, não apenas porque há fundamentação que sustenta esta pertinência mas, também, porque algumas das atitudes que as crianças da sala 2 tiveram corroboram esta premissa. Uma das evidências realizadas pelas crianças relaciona-se com as ações e atitudes prazerosas que estas tinham quando lhes dizíamos que as propostas que estavam a realizar advinham de

ideias que outras crianças tinham partilhado com o grupo e que o adulto as tinha adaptado às suas necessidades (Lira & Rubio, 2014).

Nestas propostas (nas quais as ideias partiam das crianças) era notório o empenhamento e a motivação que as crianças demonstravam na sua realização, o que resultava em algo fantástico, que me deu cada vez mais vontade de planear propostas que fossem ao encontro daquilo que as mesmas nos iam pedindo e demonstrando ter interesse em realizar (Montez, 2012).

*Se as crianças nos dão ideias sobre aquilo que desejam realizar, se é isso que as torna felizes e se elas aprendem, de igual forma, por que motivo fazer algo que elas «não gostam»? Prefiro que as crianças aprendam de forma prazerosa ou que aprendam por aprender? O que é que o educador de infância deve ter em conta e considerar como o mais importante?*

De acordo com a experiência da minha PES, é preciso ter em conta que algumas das ideias que as crianças facultavam não iam, por vezes, ao encontro de intencionalidades e de competências que eram, para mim, essenciais e necessárias a promover. No entanto, não desisti e tive em conta as suas ideias, adaptando-as àquilo que estas necessitavam de desenvolver, proporcionando momentos prazerosos e de promoção de diferentes competências (Ministério da Educação, 1997).

Neste seguimento, o educador de infância deve ser alguém capaz de formular e de colocar, de forma correta, questões às crianças, para, desta forma, se aperceber dos interesses das mesmas, deixando que sejam estas a escolher o que desejam fazer, sem interferir nas suas escolhas, apenas motivando-as e contribuindo para o desenvolvimento de atitudes e de capacidades, como a cooperação e a autonomia (Portugal, 2009).

*Após ter em conta as propostas educativas em J.I., há mais algum papel que o educador de infância deve desempenhar neste contexto? Será que a sua função é, apenas, facultar propostas educativas às crianças do seu grupo, ou será algo mais? Que papel é que o mesmo apresenta nas rotinas diárias das crianças?*

Além dos aspetos supra elencados, é de notar que ser educador de infância, seja em que contexto for, exige que o mesmo seja um profissional reflexivo, capaz de interrogar as suas práticas e de se defender perante as mesmas, fornecendo ideias válidas e corroboradas por autores (Oliveira & Serrazina, 2002). Este aspeto vai ao encontro do

defendido no Decreto-Lei N.º 241/2001 (2001), ou seja, o educador deve ser alguém capaz de conceber e desenvolver propostas educativas, de acordo com o seu grupo de crianças, planeando-as, organizando-as e avaliando-as, tanto quanto ao seu desempenho durante as mesmas, como quanto ao desempenho das crianças e até ao material utilizado. Neste sentido, é fundamental que o educador reflita sobre as suas ações, tornando-se capaz de auxiliar as crianças na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento (Leite & Pelucio, 2010).

Um educador reflexivo é uma pessoa humilde e que acredita ter muito mais a aprender, é alguém que tem a noção de que ninguém sabe tudo, procurando respostas para justificar todas as suas ações, mantendo-se ativo e sendo persistente, tendo a capacidade para pensar nas suas atitudes durante a prática, questionando-se sobre as suas observações, sobre os seus pensamentos, mostrando ter curiosidade em continuar a aprender, procurando o seu próprio desenvolvimento. Hoje posso afirmar que considero que esta foi uma das premissas deste mestrado: fazer com que os futuros educadores de infância desenvolvam esta necessidade de estar em constante desenvolvimento e de aprender sempre mais (Alarcão, 1996; Fávero & Tonieto, 2010; Hoff & Ortiz, 2008). Vasconcelos (2002) admite que os educadores não se devem deixar ficar acomodados com as ideias que já estão pré-definidas e que até poderão não estar de acordo com o grupo de crianças com o qual interagem, em determinado momento, devendo estar em constante processo reflexivo, de forma fundamentada, para que saibam sempre algo mais sobre os diversos assuntos em questão.

Além de se tornar um ser reflexivo, o educador também deverá fomentar esta atitude nas crianças do seu grupo, seja através de partilhas diárias sobre as suas próprias descobertas ou sobre as suas dúvidas e as suas ações (Herdeiro & Silva, 2008). Agindo desta forma, o educador de infância será capaz de desenvolver o pensamento crítico das crianças, estimulando a interação das mesmas e as suas competências comunicativas. Partilhando ideias num momento em que existem regras de aceitação e de partilha do poder com os outros, faz com que as crianças se apercebam que o outro também tem ideias e que as mesmas podem não ser semelhantes às suas, mas que todas devem ser respeitadas (Marchão, 2012).

### ***3.3 A brincadeira no espaço exterior no Jardim de Infância***

À semelhança da dimensão reflexiva do contexto de creche, revejo, mais uma vez, a importância do lúdico no desenvolvimento/aprendizagem das crianças. Desta vez, focome nas brincadeiras realizadas no espaço exterior.

Através das observações que fui realizando, registei algumas das potencialidades que o espaço exterior oferece às crianças, quando estas interagem com o mesmo, explorando-o com os seus sentidos e conhecendo o meio que as rodeia (Correia & Dias, 2012).

Neste espaço, segundo Prodócimo e Navarro (2008), a criança brinca, produzindo algo que é considerado como uma ação necessária para a sua sobrevivência, visto que promove o desenvolvimento de diferentes capacidades e habilidades (de forma prazerosa), como a linguagem e a interação, por exemplo.

Como refiro na minha 8ª reflexão<sup>40</sup>, no espaço exterior o educador de infância deve ter em consideração, mais uma vez, os interesses das crianças, proporcionando-lhes momentos em que as mesmas sejam capazes de interagir e de brincar, num ambiente que se revela rico e prazeroso, no qual existem oportunidades educativas e sociais, criando estratégias com o intuito de proporcionar o desenvolvimento harmonioso das crianças (Lira & Rubio, 2014). Prodócimo e Navarro (2008) referem que o adulto é um elemento importante nas brincadeiras das crianças, podendo participar nas mesmas, mantendo-se apenas a observar ou definindo aquilo que se irá realizar.

Por exemplo, quando as crianças levavam os seus brinquedos para o espaço exterior, existiam duas ações predominantes: a disputa de objetos e a partilha dos mesmos. O episódio que ocorreu no dia 12 de maio de 2015, com o H. (5 anos) e a M.M.M. (3 anos), sobre o qual refleti<sup>41</sup> aconteceu devido à necessidade do H. de brincar com objetos, deslocando-se até à M.M.M. e solicitando um dos seus brinquedos, o que originou uma partilha, entendida como uma ação motora na qual estas duas crianças brincam com o mesmo objeto, com o objetivo de se divertir (Prette, Branco, Ceneviva, Almeida, & Ades, 1986).

---

<sup>40</sup> Ver anexo 38

<sup>41</sup> Ver anexo 39

Entre estas duas crianças não existia a noção de «sexo oposto» e de brincadeiras preferenciais com as crianças do mesmo género, o que se poderá revelar pela escolha de objetos que o H. fez (optou por brincar com um objeto de “menina”), despoletando uma interação entre duas crianças de sexo oposto, realizando ações em conjunto, o que terá promovido a socialização, indo contra as ideias de Bee e Boyd (2011a) e Bee e Boyd (2011b). No entanto, é fulcral ter em conta que este foi apenas um dos muitos episódios ocorridos no espaço exterior, não podendo generalizar, nem referir que estas ações ocorrem diariamente com todas as crianças e até com estas duas em questão, pois este aspeto pode ter sucedido por acaso.

Para dar a entender uma outra forma de desenvolvimento e de aprendizagem que ocorre neste espaço exterior, mediante as brincadeiras das crianças, irei-me basear num episódio que ocorreu no dia 26 de maio de 2015 e que fez com que refletisse sobre o mesmo<sup>42</sup>. A M.S. (4 anos), enquanto os seus colegas brincavam nos baloiços e no escorrega, optou por brincar com paus. A certa altura, a criança referiu: *Olha, esta é uma letra! Olha, agora fiz outra*, quando olhei para o que esta estava a fazer, reparei que a mesma estava a desenhar letras, utilizando os paus que encontrava. Apesar de não ser capaz de identificar o nome das letras que fazia, a M.S. teve a noção que aquilo que estava a fazer representava letras, o que terá contribuído para o desenvolvimento da criança em termos de literacia emergente (Teixeira & Alves, 2011).

Ao observar as tentativas de elaborar letras com os paus, estimulei a M.S. a desenhar outras, pedindo-lhe que me mostrasse outras letras, assim que ela elaborava alguma. Esta ação terá promovido um ambiente no qual tanto a criança, como as suas ações, foram valorizadas, o que fez com que ficasse interessada e envolvida naquilo que realizava, querendo mostrar que sabia e que era capaz (Ministério da Educação, 1997).

Todos estes aspetos contribuíram para que eu fosse aprendendo e crescendo, ao longo do tempo, enquanto pessoa, como estagiária e como futura educadora de infância.

---

<sup>42</sup> Ver anexo 40

## **Parte IV – Dimensão Metodológica no contexto de Jardim de Infância**

## **Capítulo I: Metodologia de Trabalho de Projeto**

### ***1. A Metodologia de Trabalho de Projeto***

Neste ponto abordo o significado da Metodologia de Trabalho de Projeto e apresento o projeto desenvolvido com as crianças da sala 2 sobre as abelhas, durante seis semanas (maioritariamente um dia em cada semana).

A Metodologia de Trabalho de Projeto proporciona um ambiente motivador para as crianças, o que resulta em aprendizagens significativas (Bento & Barichello, 2011; Vasconcelos, et al., 2012). Ao utilizar esta metodologia e tendo em conta o grupo de crianças, envolvemo-las nas tarefas interdisciplinares, promovendo aprendizagens integradas (Ministério da Educação, 1997; Katz & Chard, 2009).

Nesta metodologia, o educador de infância considera as crianças como seres ativos, capazes e competentes, que procuram aprender cooperando com o outro, considerando-as como o foco principal da sua intervenção, proporcionando-lhes o desenvolvimento da capacidade de pensar e de resolver os seus problemas (Durand, 2012). Nesta lógica, o educador de infância deve acompanhar as crianças durante todo este processo, ouvindo-as, respeitando as suas opiniões e questões, facultando respostas e dando espaço para que estas descubram e aprendam por si, na interação que estabelecem com aquilo que as rodeia (Ministério da Educação, 1997).

De acordo com esta metodologia, é fundamental deixar que as crianças descubram e aprendam umas com as outras pois, como Vygotsky (1986, citado por Durand, 2012, p.35) refere “(...) aquilo que a criança pode fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de o fazer sozinha.” E é isto que todos os educadores deveriam ter em conta, deixar as crianças partir à descoberta dos seus interesses, procurando respostas para as suas questões. Alderson (2005) corrobora a ideia supra apresentada, afirmando que se as crianças são curiosas, através da Metodologia de Trabalho de Projeto são incentivadas a procurar respostas e a investigar, começando a aprender sozinhas (Decreto-Lei N.º 241/2001, 2001; Mateus, 2011).

Através desta metodologia, as crianças criam um projeto, com um ponto de partida e um percurso dinâmico, através do qual pensam e refletem sobre temas do seu agrado, promovendo a interação entre pares e fomentando a aprendizagem da linguagem, por exemplo (Winterhalter & Cancian, 2012; Vasconcelos, Katz, Ruivo, & Silva, 1998).

Para desenvolver um trabalho deste gênero, é necessário ter em conta as suas fases, que poderão ser quatro: i) definição do problema a partir do interesse das crianças; ii) definição dos objetivos e realização de uma planificação (desenvolvimento do trabalho); iii) implementação (execução do projeto) e, por fim, iv) avaliação e a divulgação do mesmo (Bento & Barichello, 2011; Mateus, 2011).

Na primeira fase, ao definir o problema, devemos ter em conta as perguntas e os diálogos que as crianças têm sobre os seus assuntos de interesse, depois, há um momento em que as crianças partilham tudo aquilo que sabem sobre o assunto (Vasconcelos, et al., 2012). Nesta fase, deve-se ter em conta aquilo que as crianças já sabem, para que o adulto as possa auxiliar a elaborar uma teia das suas ideias (Katz & Chard, 2009).

Já na segunda fase, no momento de planificação, as crianças decidem aquilo que desejam ver respondido e como o querem fazer, formulando questões e antecipando as atividades e os recursos que possam vir a ser necessários, tendo o adulto como orientador (dá sugestões, observa e regista as ideias das crianças) (Vasconcelos, et al., 2012).

Durante a execução é iniciada a pesquisa sobre o assunto, as crianças preparam questões sobre aquilo que querem saber e começam a fazer pesquisas (Vasconcelos, et al., 2012). Após as pesquisas, o educador de infância deve promover a aquisição de novos conhecimentos, auxiliando as crianças a registar aquilo que descobriram, usando as linguagens e as formas de expressão que as mesmas conhecem (Katz & Chard, 2009).

Na última fase, quando se faz a divulgação do projeto há que ter em conta os destinatários do mesmo, para que seja possível a escolha de uma forma de divulgação adequada. Para avaliar o resultado do projeto, podem-se fazer comparações entre aquilo que a criança sabia antes e aquilo que sabe no final, com a concretização do mesmo. Podem-se convidar os pais e a comunidade para que as crianças partilhem o seu trajeto, explicando o que aprenderam (Vasconcelos, et al., 2012).

Quanto à duração dos projetos, o seu desenrolar e a sua concretização pode durar dias, semanas, meses ou até o ano inteiro, dependendo do interesse do assunto, do empenho das crianças e do contexto em que as mesmas se inserem (Vasconcelos, Katz, Ruivo & Silva, 1998).

## 2. *As abelhas e o seu mundo*

O indutor do projeto desenvolvido com o grupo de crianças da sala 2 do Jardim de Infância dos Pinheiros foi a abelha. Assim, houve necessidade de aprofundar conhecimentos sobre a abelha mais conhecida, a abelha *Apis melífera* (abelha europeia ou africana) (Cardoso, 2012).

A abelha é um animal que pertence à classe dos *insecta*, que é composto por um exosqueleto, que protege os órgãos internos e fornece apoio aos músculos da abelha (Itagiba, 1997).

O corpo da abelha divide-se na cabeça (onde estão os olhos compostos - dois olhos que percebem a luz; os olhos simples - três olhos que detetam a intensidade luminosa e o aparelho bucal, onde está a língua e duas mandíbulas que cortam e manipulam a cera), no tórax (comporta três pares de pernas - pernas posteriores, que transportam o pólen e resinas, duas asas e pelos, que têm como função fixar o pólen) e no corpo (comporta o abdómen, no qual encontramos o ferrão) (Pereira, Lopes, Camargo, & Vilela, 2002).

Este tipo de inseto vive numa determinada colmeia, na qual se distinguem diferentes indivíduos que desempenham diferentes funções e promovem a polinização de plantas/flores e o bem-estar do grupo (Mello, 2008; Pirani & Cortopassi-Laurino, 1993; Romay, 2003; Soeiro, 2006). Estes diferentes indivíduos são: a rainha, a operária e o zangão (Itagiba, 1997; Soeiro, 2006).

Quanto à rainha existe apenas uma em cada colmeia. É a rainha que coloca os ovos, tornando-se a maior responsável pela geração da descendência dos habitantes deste local, originando operárias/obreiras (através de ovos fecundados) e zangões (ovos não fecundados) (Romay, 2003; Soeiro, 2006). Este tipo de abelha pode ser distinguido pelo seu corpo comprido e asas curtas. É de referir que três dias após o seu nascimento, a rainha voa para poder acasalar, ato que é realizado em pleno voo (Cardoso, 2012).

A operária (fêmea estéril) é a responsável pelas funções que são efetuadas no interior e no exterior da colmeia, contribuindo para o bem-estar da mesma. É ela que recolhe substâncias para a alimentação de todo o grupo, que se baseia em pólen, néctar, óleos vegetais e água (Itagiba, 1997; Soeiro, 2006). São as operárias que se apercebem quando a rainha está perto do fim da sua produtividade, começando a gerar uma nova rainha, ao fornecer geleia real a uma determinada larva/ovo (Cardoso, 2012).

Os zangões (machos sem ferrão), apesar de nascerem de ovos não fecundados, fornecem o esperma à rainha (Cardoso, 2012; Itagiba, 1997). Após o processo de acasalamento, o zangão perde os seus órgãos sexuais e acaba por falecer, resumindo-se o seu ciclo de vida à alimentação e reprodução (Soeiro, 2006).

Relativamente às tarefas no exterior da colmeia, quando procuram flores, as abelhas têm certas preferências, umas procuram apenas numa ou em dois tipos de flores, outras procuram num leque mais vasto, uma vez que nem todas são de fácil acesso ao pólen e ao néctar (Pirani & Cortopassi-Laurino, 1993). As abelhas recolhem, assim, o pólen de determinadas plantas, levando o mesmo nos seus pelos e comunicando às restantes abelhas o local da nova fonte de alimentação, através de uma dança (Cardoso, 2012; Itagiba, 1997).

Nas flores, as abelhas recolhem a essência do mel (néctar) e o pólen, que utilizam para a sua própria alimentação, levando-os para a colmeia, dentro do seu estômago, regurgitando-os e armazenando-os nos favos que a mesma contém (dentro da colmeia o néctar é transformado em mel pelas operárias) (Landim, 2008; Mello, 2008; Yahya & Oktar, 2001). Estes favos servem, ainda, de berço às suas crias (Itagiba, 1997; Soeiro, 2006).

Ainda no exterior, é normal ouvirmos falar em «picadas de abelhas», o que acontece quando estas se sentem ameaçadas com algo, utilizando o seu ferrão para se defender e deixando uma substância feromona, que serve de aviso para que as outras abelhas tomem precauções (Landim, 2008). As abelhas defendem-se, assim, através do seu ferrão e de um líquido, que pode causar reações alérgicas ao ser humano, tornando-se perigoso para a sua saúde (Campbell, 2011).

É importante referir que as abelhas têm uma longa história com o homem, reconhecido como o apicultor ou abelheiro, sujeito que recolhe e aproveita um alimento muito nutritivo e com um agradável sabor (Cardoso, 2012; Soeiro, 2006).

### ***3. O projeto sobre as abelhas desenvolvido na sala 2 do J.I. dos Pinheiros***

Neste ponto dou a conhecer o projeto desenvolvido com as crianças da sala 2, num espaço de tempo de seis semanas, insistindo no mesmo durante um dia por semana (aspeto acordado com a educadora de infância Alice Silva - um dia para o projeto sobre a abelha,

outro dia para propostas relacionadas com o projeto pedagógico e outro para propostas que fossem ao encontro de outros interesses das crianças).

### ***3.1 Situação desencadeadora do Projeto***

No dia 6 de abril de 2015, numa proposta realizada no espaço exterior, a qual incidia sobre uma canção da Primavera, as crianças encontravam-se sentadas no chão do campo, quando, enquanto cantávamos, observei duas crianças distraídas, a olhar para o chão e com cara de espanto. Ao terminar a canção questionei-os: *O que se passa aí, F. (6 anos) e M.E. (5 anos)?* Ao que os mesmos me responderam: *Encontrámos uma abelha!* Esta resposta promoveu a curiosidade das outras crianças que se deslocaram dos seus lugares, para poderem observar a abelha. Ao verificar esta curiosidade, por parte das crianças, pedi ao F. que me trouxesse a abelha, que estava morta, para que todas as crianças pudessem observar as características externas da mesma, como as patas (observando que a mesma tinha apenas 4 patas), os olhos, as antenas e o ferrão. Em conjunto dissertámos sobre o motivo pelo qual a abelha teria morrido.

No final deste momento de interação, promovido pela descoberta da abelha, eu e a Tatiana refletimos e determinámos que este poderia vir a ser o nosso indutor. Sentimos que naquele dia tinha nascido um Projeto, uma vez que surgiu uma grande curiosidade e questionamento à volta da abelha, o que me fez perceber, numa primeira fase, aquilo que as crianças sabiam sobre as mesmas.

### ***3.2 Fase I e Fase II: Definição do Problema & Planificação/Desenvolvimento do Trabalho***

No dia 13 de abril de 2015 decidimos estimular (ainda mais) a curiosidade à volta da abelha, procurando levantar ideias sobre aquilo que as crianças conheciam deste animal, tentando perceber que questões é que as mesmas desejavam ver resolvidas, bem como diferentes formas de chegar a estas respostas. Iniciou-se, assim, a fase I e a fase II do nosso Projeto (definição do problema e planificação e desenvolvimento do trabalho, respetivamente).

Neste dia, a Tatiana questionou as crianças sobre aquilo que sabiam sobre as abelhas, obtendo diferentes respostas, reveladoras de uma grande capacidade imaginativa. Tal como é defendido pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997), a imaginação é algo que permite que a criança descubra

diferentes formas de encontrar dados sobre determinado assunto (neste caso, sobre as abelhas).

Assim, de seguida elenco, as ideias facultadas pelas crianças que identificam o que as mesmas sabiam sobre as abelhas (dia 13 de abril de 2015). Estas ideias foram registadas numa cartolina, à frente das crianças<sup>43</sup>:

- Ela picou o F. e depois morreu. – S. (5 anos);	- As abelhas vivem nas árvores. – L.J. (5 anos);
- Não havia abelhas no tempo dos reis. – J. (6 anos);	- As abelhas vivem numa colmeia. – S. (5 anos);
- As abelhas levam o pólen. – H. (5 anos);	- As abelhas voam e vão buscar mel às flores. – M.B. (4 anos);
- Abelhinhos são os homens que tratam as abelhas. Agora ninguém trata. – J. (6 anos) e F. (6 anos);	- As abelhas deslocam-se num avião. – S. (5 anos);
- As abelhas guardam o mel dentro das árvores. – H. (5 anos);	- As abelhas são amarelas e pretas. – A. (4 anos) e L. (3 anos);
- As abelhas dão o mel às pessoas. – S. (5 anos);	- As abelhas têm quatro patas. – M.M. (5 anos);
- As abelhas levam o mel nas patinhas. – J. (6 anos);	- As abelhas não dormem. – E. (4 anos);
- As abelhas metem o mel no pote com o pelo. – F. (6 anos);	- As abelhas picam com um ferrão. – J. (6 anos), F. (6 anos) e DG (6 anos);
- As abelhas comem mel. – J. (6 anos);	- As abelhas acordam na cama e leem uma história. – T (3 anos);
- As abelhas vivem em torres. – W. (4 anos);	- Elas têm 2 olhos. – J. (6 anos);
	- Dormem na cama. – M.M.M. (3 anos).

Quadro 1 - Brainstorming resultante das ideias das crianças

Após este *brainstorming* de ideias acerca das abelhas, a Tatiana questionou as crianças sobre o que estas desejavam saber e conhecer sobre este inseto. Elenco, na página seguinte (quadro 2), estas ideias, que foram, igualmente, registadas por mim numa cartolina e que promoveram o desenvolvimento do projeto com as crianças da sala 2:

<sup>43</sup> As crianças irão ser identificadas por letras maiúsculas, omitindo a identidade das mesmas.

- Como é que o ferrão caiu? – F. (6 anos);	- As abelhas têm dentes? – A. (3 anos);
- Como é que a abelha morreu? – J. (6 anos);	- Como é que as abelhas encontram as flores? – L.J. (4 anos);
- Como é que as abelhas picam as pessoas? – M.T. (5 anos);	- Como é que as abelhas fazem o mel? – A.C. (6 anos);
- Como é que as abelhas vão buscar o mel? – M.M. (5 anos);	- Como é que as abelhas picam? – R. (5 anos);
- Porque é que o mel é tão doce? – Educadora Cooperante;	- Porque é que elas têm um ferrão? – E. (4 anos);
- Como é que o pólen se transforma em mel? – Tatiana (minha colega);	- As abelhas vão buscar mel às pessoas, quando as picam? – D.S. (5 anos);
- Onde é que as abelhas vivem? – T.S. (6 anos);	- Havia abelhas nos castelos? – F. (6 anos);
- Como é que as abelhas nascem? – L.J. (5 anos) e a L. (3 anos);	- Queremos saber se as abelhas existiam, há 100 mil anos – grupo de crianças
- Quantas patas têm as abelhas? – V. (3 anos);	- Quero saber se as abelhas têm família – Mara (eu)

Quadro 2 - Questões levantadas pelas crianças que sustentaram o projeto

Neste momento fomos capazes de afirmar que estava definido o fio condutor para o desenvolvimento do projeto, uma vez que estavam definidas as questões que o iriam orientar.

Encontram-se, no quadro 3, as propostas que as crianças ambicionaram realizar, para obter resposta às suas questões:

- Procurar na internet, nas revistas e na televisão. – F. (6 anos) e A.C. (6 anos);	- Fazer o som das abelhas. – E. (4 anos);
- Jogar às abelhas. – J. (6 anos);	- Dar comida às abelhas. – S. (5 anos);
- Fingir que somos abelhas. – W. (4 anos);	- Desenhar uma abelha. – H. (5 anos);
- Ir procurar abelhas. – W. (4 anos);	(Na área do tapete surge o próximo diálogo, resultante da recolha de questões. Este não foi registado por escrito.)
- Fazer um fato de abelhas. – J. (6 anos);	- Vamos lá para fora com uns fatos de abelhas, elas vão pensar que nós somos abelhas e começam a andar atrás de nós, depois é fácil: apanhamo-las com as redes! – J. (6 anos);
- Fazer máscaras de abelhas. – J. (6 anos);	- Isso não dá, porque nós somos muito grandes! – S. (5 anos);
- Ir buscar 24 redes para apanhar abelhas. – J. (6 anos) e F. (6 anos), que acrescenta: 25, uma para os adultos da sala!;	- Vamos lá para fora e levamos fotografias de abelhas, do tamanho delas! – F. (5 anos) e H. (5 anos);
- Imprimir imagens de abelhas, ir lá para fora e enganá-las. – F. (6 anos);	- Olhem, eu ando a trabalhar numa máquina de encolher e ela está quase pronta. Depois eu trago-a e vamos ser capazes de encolher os fatos! J. (6 anos).
- Fazer experiências com açúcar. – J. (6 anos);	
- Trazer fotografias às abelhas. – H. (5 anos);	
- Fazer fato e ir lá para fora, porque os avós das abelhas ficam a pensar que também são. – D.S. (5 anos);	

Quadro 3 - Sugestões facultadas pelas crianças para obter resposta às questões iniciais

Estes dados revelam que algumas crianças foram mais participativas e que mostraram mais entusiasmo do que outras, como a criança J. (6 anos) e a criança F. (6 anos). No entanto, não foram os únicos a participar e a facultar ideias, todo o grupo se sentiu envolvido e curioso em saber mais sobre o indutor definido: a abelha.

### ***3.3 Fase III: Execução***

Nos momentos destinados à descoberta, as crianças mostraram-se interessadas e partilharam as suas ideias com o outro, discutindo aspetos que iam descobrindo, o que as auxiliou a sistematizar o seu conhecimento relativo às abelhas (Vasconcelos, et al., 2012).

A procura de respostas foi realizada tanto em grande grupo, como de forma individual, começando no dia 13 de abril e terminando no dia 11 de maio. Durante este período tivemos como objetivo envolver todas as crianças nas propostas, uma vez por semana, como referido anteriormente.

De acordo com as ideias das crianças, planeámos propostas educativas que foram ao encontro daquilo que as mesmas desejavam realizar. De referir que a proposta do dia 6 de maio foi planificada com o grupo de crianças, tal como se preconiza na metodologia de trabalho de projeto. O quadro 4, que se encontra na página seguinte, representa a calendarização das propostas educativas realizadas com e pelas crianças do grupo da sala 2.

<b>Data</b>	<b>Proposta educativa</b>
<b>13 de abril de 2015</b>	Mostrar o que se sabe: Desenho representativo daquilo que a criança sabe sobre as abelhas
<b>22 de abril de 2015</b>	Pesquisar respostas: Procurar abelhas nas revistas, recortar e colar numa cartolina os recortes.
	Procurar respostas: Medir o tamanho de diferentes abelhas (obreira, rainha e zangão).
<b>29 de abril de 2015</b>	Montar um puzzle com uma fotografia que representa uma abelha.
	Procurar respostas: Crianças vão para a rua procurar um adulto vestido de abelha. Questionar o adulto (“abelha”) sobre diferentes aspetos caracterizadores das abelhas.
<b>6 de maio de 2015</b>	Procurar respostas: Ir para o espaço exterior, com uma fotografia de abelhas e procurar as mesmas em diferentes locais, realizando diferentes ações.
<b>11 de maio de 2015</b>	Procurar respostas: Visualizar um filme sobre as abelhas: “A Vida na Fazenda - A Abelhinha Julita”.
	Finalizar o projeto: Decorar um convite para entregar aos pais, promovendo a Divulgação do Projeto
<b>20 de maio de 2015</b>	Confeção do bolo de mel
	Afixar os trabalhos das crianças relativos ao Projeto

*Quadro 4 - Calendarização das propostas educativas no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto*

De seguida, de forma a revelar o que as crianças aprenderam, desenvolveram e adquiriram com o projeto, irei descrever alguns momentos vividos com as crianças. De entre as propostas supra elencadas, irei descrever as seguintes: 1. Desenho representativo daquilo que a criança sabe sobre as abelhas (13 de abril de 2015); 2. Procura de imagens de abelhas em revistas (22 de abril de 2015); 3. Procura de um adulto fantasiado de abelha no espaço exterior, colocação de questões (29 de abril de 2015); 4. Procura de abelhas no exterior, de acordo com o planificado com as crianças no dia anterior (6 de maio de 2015) e 5. Visualização de um filme sobre a vida das abelhas (11 de maio de 2015).



A partir dos dados, é de notar que nem todas as crianças têm a mesma percepção daquilo que é uma abelha e de tudo o que a rodeia, o que nos fez ver que tínhamos de esmiuçar bem todos os aspetos que suscitassem a curiosidade das crianças.

Face a estes dados, infiro que esta proposta promoveu o desenvolvimento de diferentes competências, que se inserem na área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Plástica (criança representou uma abelha, ao fazer o seu desenho, utilizando, para isso, lápis de diferentes cores); na Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Oral (a criança transmitiu, oralmente, aquilo que desenhou); na Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática (a criança representou um certo número de abelhas e identificou as patas desta) e na Área do Conhecimento do Mundo (a criança, ao desenhar, mostrou os seus saberes relativos ao indutor em estudo, a abelha) (Ministério da Educação, 1997; Ministério da Educação, 2010).

### ***3.3.2 Vamos procurar abelhas... nas revistas!***

Já no dia 22 de abril de 2015, planifiquei uma proposta que foi ao encontro do pedido pelas crianças, ou seja, as crianças tiveram a oportunidade de procurar abelhas em diferentes revistas, constantes na sala 2 do J.I. dos Pinheiros. Ao distribuir uma revista (por exemplo, folhetos de hipermercado, catálogos de brinquedos, revistas para adolescentes – presentes na sala 2) por criança, não me preocupei com os seus temas, visto que o suposto era que as crianças se apercebessem que não é simples encontrar informações numa revista qualquer. À medida que iam recortando, as crianças iam colando as suas descobertas numa folha de papel reciclado, no entanto, apenas foram encontradas três imagens de abelhas, o que levou a uma reflexão final conjunta sobre a pertinência das revistas e a quantidade de informação recolhida.

Assim, no tapete, refletimos sobre a proposta em si e sobre as conclusões a que chegaram. Em conjunto, descobrimos que uma das «abelhas» era, afinal, uma formiga e que existe pouca quantidade de brinquedos relativos a abelhas (uma das revistas era de brinquedos infantis). No final desta proposta, as crianças aperceberam-se que era difícil encontrar abelhas em certas revistas, defendendo que deviam procurar abelhas noutras revistas, sem referir quais e de que tipos.

Apesar de nem todas as crianças terem sido capazes de encontrar abelhas nas revistas, é de notar que a presente proposta englobou o desenvolvimento de competências a

diferentes níveis, de acordo com as OCEPE e as Metas Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997; Ministério da Educação, 2010). Relativamente à Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem, as crianças partilharam informações orais que adquiriram da procura e visualização das imagens com os seus pares, em grande grupo. Quanto à Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Motora, as crianças folhearam as revistas e encontraram abelhas, que tiveram de recortar e colar numa outra folha. Já na Área de Formação Pessoal e Social, as crianças partilharam as suas ideias e soluções para resolver as questões, colaram, ainda, de forma autónoma as abelhas encontradas, mostrando interesse na realização da proposta. Por fim, relativamente à Área do Conhecimento do Mundo, as crianças identificaram as diferenças e semelhanças entre as formigas e as abelhas, procurando diferentes abelhas nas revistas, de acordo com aquilo que sabem das mesmas.

### ***3.3.3 Uma abelha perdida no espaço exterior... que informações nos dará?***

Partindo, de seguida, para o dia 29 de abril de 2015, neste dia as crianças tiveram a oportunidade de procurar um adulto fantasiado de abelha, que lhes respondeu a quatro perguntas: “Por que é que elas têm um ferrão?”, “Quantas patas têm as abelhas?”, “Como é que as abelhas picam?” e “As abelhas têm dentes?”, questões elaboradas pelas crianças no dia 13 de abril. Explicando um pouco mais desta proposta, a mesma consistiu em proporcionar às crianças um momento lúdico, no qual as mesmas contactaram com a expressão dramática.

Durante esta proposta as crianças mostraram-se mais interessadas em referir que a «abelha fantasiada» era a Tatiana, do que em escutar as respostas. No final, a Tatiana referiu estar triste com as crianças. Em grupo, identificaram alguns comportamentos a ter numa próxima vez, como não correr, fazer silêncio e não magoar o adulto ou as restantes crianças.

No final deste dia, em forma de reflexão e conclusão, as crianças ficaram a perceber que as abelhas não têm dentes, que têm seis patas, que apenas picam, utilizando o ferrão, quando se sentem ameaçadas e quando o fazem morrem, pois perdem o ferrão.

Além de facultar a resposta a algumas questões, esta proposta contribuiu para o desenvolvimento de competências defendidas pelas OCEPE e pelas Metas Curriculares

para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997; Ministério da Educação, 2010), que irei referir de seguida.

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Expressão Dramática, as crianças interagiram entre si e com o adulto, numa proposta que envolveu o faz-de-conta, exprimiram, ainda, aquilo que pensavam, quando viram o adulto vestido de abelha, partilhando ideias e questões entre o grupo. Ainda dentro desta área, mas no domínio de Expressão Motora, as crianças correram atrás da abelha, procurando-a. Quanto à Área de Formação Pessoal e Social, as crianças definiram e aceitaram regras estabelecidas, para uma próxima proposta deste mesmo género, mostrando ter curiosidade pela descoberta. Já na Área do Conhecimento do Mundo, as crianças tiveram a oportunidade para contactar com outras características das abelhas, que foram supra citadas.

### ***3.3.4 Vamos procurar abelhas no espaço exterior...***

A proposta do dia 6 de maio de 2015 consistia na procura de abelhas no espaço exterior, que representa mais uma das atividades sugeridas e planificadas pelas crianças, com a nossa orientação. Nesta lógica, no dia anterior planeámos com as crianças os locais (na rua: “fingir que somos abelhas – W. 5 anos; trazer fotografia às abelhas – H. 5 anos; imprimir imagens de abelhas, ir lá para fora enganá-las – F. 6 anos; no parque – M.T. 5 anos; nas flores – J. – 6 anos) onde poderíamos ir procurar abelhas, como mostra a figura 5:

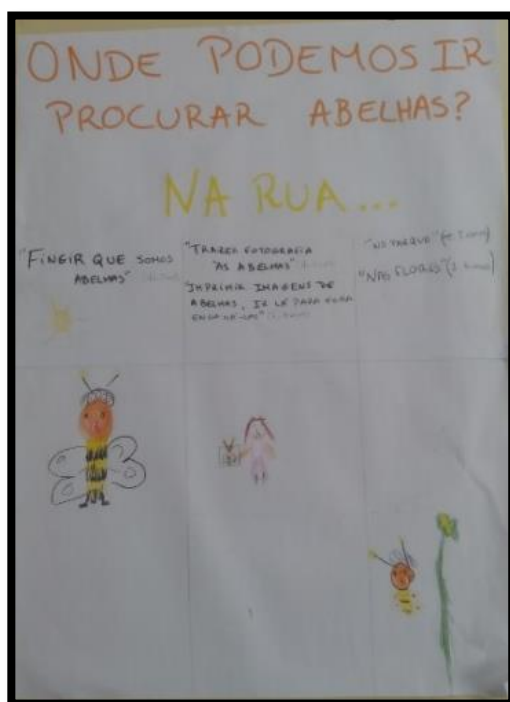


Figura 5 - Planificação feita com as crianças

Já no dia da proposta, apercebi-me que seria melhor dividir o grupo de crianças em dois. Assim, doze crianças foram comigo e outras doze com a Tatiana, percorrendo o mesmo percurso, mas em sentidos diferentes, para que as crianças explorassem o ambiente à sua volta. Com o passar do tempo e com a procura, as crianças foram-se apercebendo que era necessário caminhar devagar e estar bastante atento, para que fossem capazes de encontrar e procurar abelhas.

Já no espaço exterior, cada criança procurou abelhas nos locais planeados, utilizando imagens de abelhas e imitando as mesmas (ideias sugeridas pelas crianças), uma vez que assim as abelhas eram «atraídas», segundo as mesmas. Neste dia as crianças andaram muito entusiasmadas, a correr de um lado para o outro, a procurar abelhas e a gritar *Encontrei uma abelha! Corram, depressa!*.

No entanto, certas crianças mostraram algum desconforto perante este inseto, referindo estar com medo do mesmo, como a M.S. (4 anos) e o T. (3 anos). As crianças também começaram a explorar o ambiente que as rodeava, começando a explorar uma árvore e escalando a mesma, criando desafios a eles próprios, o que terá promovido o seu desenvolvimento.

Neste dia, as crianças repararam nas ações das abelhas e, como refere o F. (6 anos): *as abelhas pousam numa flor, e fazem assim (colocam-se lá dentro), depois vão para outra flor e para outra e depois para outra, vão tirar o mel... (fica pensativo) o pólen!* Ao partilhar a sua descoberta com o restante grupo, o F. fez com que os seus pares, após observarem as mesmas ações, fossem capazes de responder a mais uma questão: “Como é que as abelhas vão buscar o mel?”.

No final deste dia tínhamos recolhido imagens relativas a cada ação planeada pelas crianças, reformulando a planificação inicial, como mostra a figura 6 (presente na página seguinte):

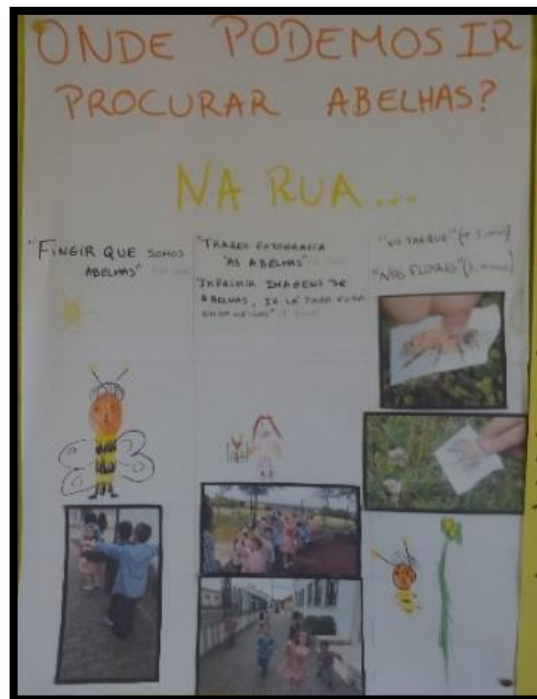


Figura 6 – Reformulação da planificação com as crianças

Perante esta proposta e considerando que foi realizada no espaço exterior, as crianças desenvolveram diferentes competências (Ministério da Educação, 1997; Ministério da Educação, 2010): relativamente à Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem oral, as crianças facultaram ideias de locais onde se poderiam encontrar abelhas; referiram, alertando, quando encontravam o inseto; partilharam com os seus pares os melhores locais para o encontrar e as estratégias favoráveis para o mesmo, o que promoveu a interação entre os pares. Quanto à mesma área, mas relativamente ao Domínio da Expressão Motora, as crianças locomoveram-se de forma rápida e lenta, conforme se foram apercebendo das regras. Já na Área de Formação Pessoal e Social, as crianças respeitaram o outro (animais, no geral), apercebendo-se da melhor forma para não assustar as abelhas, por exemplo, podendo explorar de forma livre o ambiente que as rodeava, o que terá aumentado a sua confiança, autoestima e responsabilidade.

Quanto à Área de Conhecimento do Mundo, as crianças descobriram diferentes aspetos sobre as abelhas, nomeadamente que as mesmas tiram o pólen das flores e voam de flor em flor, apercebendo-se que das flores não é retirado o «mel» mas, sim, o pólen. Ainda nesta área, as crianças descobriram que há certas flores que eram as preferidas pelas abelhas, pois encontravam este inseto em várias flores, mas, predominantemente, nas mesmas.

### ***3.3.5. Um filme sobre abelhas... muitas aprendizagens!***

No dia 11 de maio de 2015, as crianças realizaram algo que lhes foi prazeroso: visualizaram um filme. Com a visualização do filme e a posterior colocação de questões por parte da minha colega Tatiana, as crianças descobriram algumas respostas às suas questões iniciais, ficando, ao mesmo tempo, a saber mais do que aquilo que haviam questionado: aperceberam-se que a abelha vai buscar o néctar e o pólen para fazer o mel, que é algo muito nutritivo e que é recolhido por uma abelha chamada operária, que dentro da colmeia desempenha um papel fundamental – trabalhar para depositar o néctar nos favos de mel. Além de terem contactado com um novo nome (operária), as crianças também se aperceberam que existe uma abelha rainha, que é a mais importante da colmeia, segundo o visualizado, porque coloca os ovos (que têm larvas) após voarem com os zangões.

Com esta proposta, promovemos o desenvolvimento de competências associadas às OCEPE e às Metas (Ministério da Educação, 1997; Ministério da Educação, 2010), nomeadamente: em relação à Área de Formação Pessoal e Social, as crianças mantiveram-se atentas enquanto visualizavam o filme, participaram na partilha de ideias com o grupo, promoveram a convivência. Quanto à Área de Expressão e Comunicação (domínio da linguagem oral), as crianças tiveram a oportunidade para se expressar livremente, mostrando compreender as questões que lhe foram colocadas, apreciando meios audiovisuais e comunicando os diferentes aspetos visualizados, o que vai ao encontro da Área do Conhecimento do Mundo, uma vez que a criança identificou algumas das partes constituintes da abelha, como as antenas, as patas, as suas cores.

### ***3.4 Fase IV: Divulgação***

Tendo o momento de divulgação cada vez mais perto, tínhamos de avaliar o impacto que o Projeto teve nas crianças. Nesta lógica, no dia 11 de maio de 2015, com as crianças em grande grupo, foi feita uma partilha oral e um registo escrito (a Tatiana foi registando as ideias de todas as crianças no quadro, que eu depois passei, para uma folha branca, para que fosse possível a sua visualização aquando o momento de divulgação).

Ficámos, então, a saber que as crianças desenvolveram conhecimentos acerca das abelhas, o que se pode verificar pela teia de ideias realizada com as mesmas (figura 7):

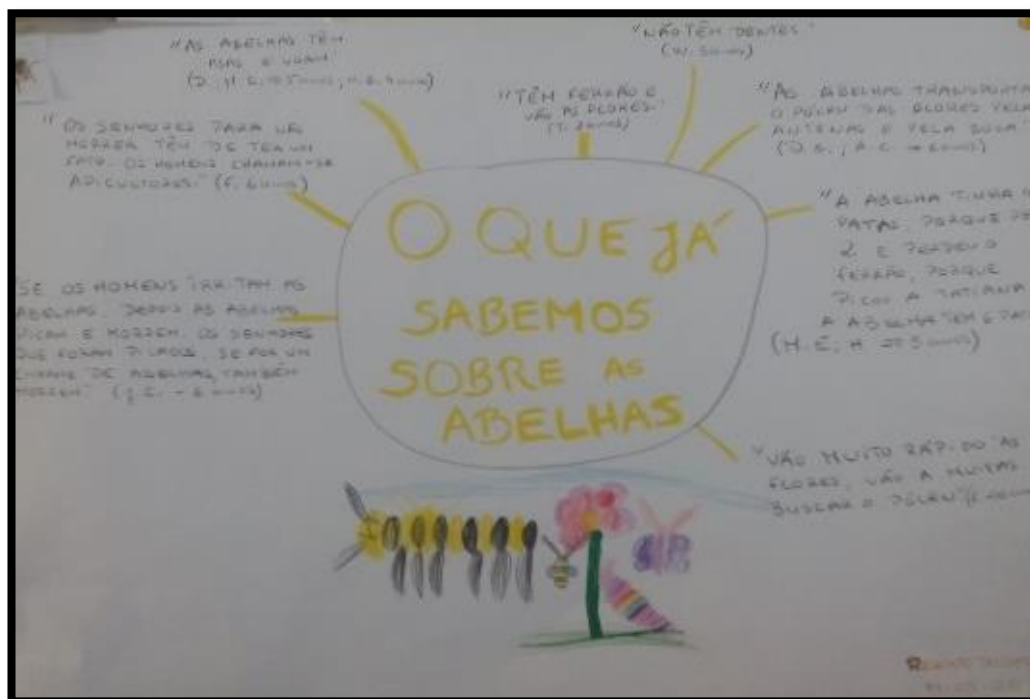


Figura 7 – Teia de ideias realizada com as crianças

Desta recolha de ideias, surgiram conhecimentos a nível da estrutura externa da abelha, nomeadamente que esta tem asas e voa (D. e M.E. 5 anos; M.B. 4 anos), que esta tem ferrão e que vai às flores (T. 3 anos), que a abelha que despoletou o projeto tinha quatro patas porque tinha perdido duas e ao todo este inseto tem seis patas (M.E. e H. 5 anos). Descobriram que as abelhas não têm dentes (W. 5 anos), que transportam o pólen das flores pelas antenas e pela boca (D.G. e A.C. 6 anos), que existem uns senhores que se chamam apicultores e que usam uns fatos para não morrerem (com picadas) e que se a abelha se sentir irritada pica o homem e acaba por falecer e o mesmo pode acontecer ao homem, se for um enxame de abelhas (J. 6 anos). Por fim, descobriram que a abelha voa muito rápido, de flor em flor, procurando o pólen.

As propostas relacionadas com este projeto auxiliaram as crianças a responder às suas questões iniciais, acabando por descobrir mais do que aquilo que ambicionavam, sobre as abelhas. Chegava, assim, o momento final de todo o percurso: a divulgação, à comunidade, de todo o trabalho desenvolvido.

Para que esta divulgação surtisse efeito, no dia 11 de maio de 2015 (ver anexo 35), a Tatiana questionou as crianças sobre o que as mesmas achavam de convidarmos os pais

para virem provar algo que é feito com mel, ao que as crianças se mostraram entusiasmadas e recetivas à ideia, facultando, também elas, ideias para o texto que constou no convite.

De forma a dar resposta à divulgação do Projeto, no dia 20 de maio de 2015 (uma vez que no dia 18 de maio, de manhã, não nos deslocamos à instituição<sup>44</sup>) afixei, com as crianças, a documentação relativa ao projeto, para que as mesmas pudessem aperceber-se do seu progresso. Esta documentação pedagógica revelava as aprendizagens obtidas sobre os diferentes aspetos do indutor – a abelha. Com as crianças escolhemos os locais em que os diferentes documentos seriam colocados e comentámos o que íamos vendo. Ainda neste dia, durante a manhã, confeccionámos um bolo de mel, para que as crianças tivessem a oportunidade de provar o mel e dar algo que tivesse sido realizado pelos mesmos, aos seus familiares. Durante a parte da tarde, tivemos a companhia de nove pais, sete avós, uma tia e dois irmãos das crianças, promovendo o convívio com a família e divulgando projeto com a comunidade.

Nesta lógica, o nosso projeto foi também divulgado junto das crianças do 1.º Ciclo e dos seus familiares (com a afixação dos trabalhos) e das crianças da sala 1 (que tiveram a oportunidade para provar o bolo de mel).

Ao convidar os familiares de cada criança, incluímo-los na vertente educativa (escola) das crianças, responsabilizando-os a cooperar na educação e aprendizagem das crianças, partilhando, ao mesmo tempo, os seus saberes com os filhos e as restantes crianças, como o pai da M.M. e da M.T., que referiu ter comido favos de mel ao almoço, deixando as crianças espantadas (Abreu, 2012). Não foi apenas o adulto que partilhou os seus saberes com as crianças, estas também partilharam o que tinham aprendido (quando questionadas por nós e quando um dos adultos presentes também as questionou), nomeadamente que a abelha tem seis patas, que recolhe o pólen das flores, que vive numa colmeia, que existe um apicultor que recolhe o mel que a mesma produz, que leva o pólen tanto no estômago (*barriga*), como nos pelos e que existem três diferentes tamanhos de abelhas.

No final deste projeto, sinto que aprendi a olhar para uma proposta educativa como algo abrangente, que promove, além das competências pré-definidas, outras igualmente fundamentais, que são desenvolvidas no decorrer da propostas e que podem (ou não)

---

<sup>44</sup> Motivo: Realização de Exames do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ocorrer de forma espontânea, daí a planificação ter de ser um documento com alguma flexibilidade, correspondendo às necessidades das crianças, não apenas antes de ser colocada em prática mas, também, durante a atuação.

Com este projeto tive a consciência de que as crianças são seres ativos no seu próprio conhecimento e desenvolvimento, promovendo diferentes estratégias para atingir os seus fins, auxiliando, de forma não intencional, o educador de infância, dando sugestões e ideias relativas àquilo que as mesmas ambicionam ver desenvolvido e realizado enquanto pertencentes a um determinado grupo.

Realizar esta experiência metodológica deixou-me fascinada, pois, através de um indutor, as crianças desenvolveram diferentes saberes, abrangendo aspetos relacionados com o indutor em causa e com todas as áreas das OCEPE, o que facilita uma abordagem interdisciplinar, integradora e duradoura (pois a aprendizagem parte de algo pelo qual as crianças se interessam).

Ao longo do tempo, as crianças mantiveram-se envolvidas no projeto, procurando abelhas no momento do recreio e avisando as restantes crianças que existiam abelhas no local x ou y. E mesmo após termos dado por terminado este projeto, o D.S. (5 anos), na semana 15 a 17 de junho de 2015, fez referência ao mesmo, quando eu disse ao grupo que tinha algo muito importante para falar com eles e ele me perguntou: *É sobre as abelhas, não é?*

Esta experiência permite-me afirmar que ser educador de infância é algo bastante compensador, pois ao promover o desenvolvimento harmonioso das crianças e ao respeitar o ritmo de cada uma (recorrendo à diferenciação pedagógica), não fornece respostas às crianças mas, leva-as a procurar as suas respostas e a chegar às suas conclusões, mantendo-as envolvidas e interessadas naquilo que estão a realizar.

## Conclusão

Neste ponto dou por concluída a minha jornada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, admitindo que este relatório é apenas uma parte de todas as aprendizagens que fui fazendo ao longo destes dois semestres e que contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto futura educadora de infância.

Ao ter que organizar as minhas ideias para elaborar este relatório, passei a olhar de forma diferente para as crianças, seja ao nível das suas interações (12 e os 24 meses) ou ao nível do seu papel no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

Nestes dois semestres desenvolvi habilidades relativas à construção de planificações (elaborando intencionalidades, competências e diferentes formas de descrever as propostas educativas e de formular a avaliação, num processo que evolutivo). Além disso, fui desenvolvendo uma autoconsciência de mim própria, através dos desafios semanais, nos quais existiu uma autoavaliação (da minha parte) e uma heteroavaliação (pela minha colega), o que se revelou fundamental para o meu próprio desenvolvimento e para a adequação de diferentes estratégias, atendendo às sugestões solicitadas pela minha colega.

Com os trabalhos mensais do contexto de creche fui registando as ideias principais daquilo que fui aprendendo tanto com a educadora de infância, como com a auxiliar de ação educativa, o que se revela, agora, fundamental, pois sempre que surgirem dúvidas, esses serão documentos a consultar. Outro documento que se revelou fundamental foi a recolha de dados sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, fosse através de observações de evidências (creche), fosse através de conversas que as crianças iam mantendo umas com as outras e com os adultos (J.I.), o que promoveu, em mim, uma forma diferente de registar os níveis de desenvolvimento das crianças, de acordo com uma fundamentação teórica realizada mediante os dados interpretados em cada situação.

Quanto à dimensão reflexiva, ao longo do tempo fui-me apercebendo da importância e do papel dos educadores de infância, o que me auxiliou a atuar de diversas formas, de acordo com as fundamentações recolhidas e com o grupo de crianças no qual estava inserida.

A dimensão investigativa auxiliou-me a utilizar diferentes formas de recolha de dados e de análise dos mesmos, o que se revelou, por vezes, complicado, mas que foi concretizado

com sucesso e agrado. Com esta dimensão aprendi aspetos sobre as interações entre os pares, as categorias/subcategorias existentes e os aspetos que as mesmas desenvolvem nas crianças, colocando à prova todas as suas potencialidades e necessidades.

Com a metodologia de trabalho de projeto concluí que as crianças mostram mais vontade em realizar propostas quando as mesmas são do seu interesse, quando são definidas por elas e quando correspondem àquilo que as mesmas ambicionam saber e fazer. Esta metodologia fez-me ver o trabalho com as crianças algo ainda mais prazeroso, pois todas as aprendizagens realizadas partiram das suas ideias, o que as torna seres capazes de progredir individualmente, se estimuladas para isso.

Terminando, resta-me dizer que me sinto ainda mais entusiasmada para ter o “meu” grupo de crianças, cheias de aprendizagens, de histórias, de fantasias e alegrias, de potencialidades e interesses, estimulando cada uma, ao seu ritmo e tendo em conta as suas necessidades.

## Referências bibliográficas

- Abreu, A. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família - um estudo de caso* -. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Addington-Hall, J. M., Bruera, E., Higginson, I., & Payne, S. (2007). *Research Methods in Palliative Care*. Oxford: Oxford University Press.
- Agrupamento de Escolas de Marrazes. (jan. de 2013). *Projeto Educativo - Documento Caracterizador do Agrupamento*. Obtido de [http://eb23marrazes-m.ccems.pt/file.php/1/Documento\\_Caracterizador\\_AE\\_Marrazes\\_2012-13.pdf](http://eb23marrazes-m.ccems.pt/file.php/1/Documento_Caracterizador_AE_Marrazes_2012-13.pdf)
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*, pp. 9-39.
- Alderson, P. (maio./ago. de 2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação Social*, V. 26, N. ° 91, pp. 419-442.
- Alexandre, D. T., & Vieira, M. L. (mai./ago. de 2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, V.9, N.º 2 , pp. 207-217.
- Almeida, I. C. (2004). Intervenção precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade? *Análise Psicológica*, V.22, N.º1, pp. 65-72.
- Almeida, L. (abr. de 2012). Meninos e meninas: um estudo das relações de gênero entre crianças na escola Ana Nery. *III Encontro Baiano de Estudos em Cultura*, pp. 1-8.
- Alvarez, D., Santos, L., Bandeira, N., & Carvalho, R. (2013). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens*. Lisboa: Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco.
- Amaral, C. M. (2011). *Adaptação das crianças em Contexto de creche*. Beja: Escola Superior de Educação de Beja.
- Amorim, K. d., Anjos, A. M., & Ferreira, M. C. (2012). Processos interativos de bebês em creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, pp. 378-389.
- Amorim, M. C., & Navarro, E. C. (2012). Afetividade na Educação Infantil. *Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar N.º7*, pp. 1-7.
- Amorim, R. (2011). Avaliação da criança com alteração da linguagem. *Nascer e Crescer*, N.º3 V.20, pp. 174-176.

- Anjos, A. M., Amorim, K. D., Vasconcelos, C. R., & Ferreira, M. R. (2004). Interações de bebês em creche. *Estudos de Psicologia*, pp. 513-522.
- Antunes, C. (2007). *Jogos Para Bem Falar: Homo Sapiens, Homo Loquens (3ªed)*. Campinas: Papirus.
- Antunes, E. B., & Rocha, J. (2009). Considerações sobre desenvolvimento fonológico e desvios da fala no português. *Cadernos de Comunicação e Linguagem, V.1, N.º1*, pp. 47-60.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares, N.º30. *Revista Interações ISSN 1646-2335*, pp. 110-137.
- Barbosa, M. C. (2008). *Por Amor e por Força: Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Barreto, M. (2003). Prevenção na Escola: uma Proposta Interdisciplinar entre a Fonoaudiologia e a Psicopedagogia. *Revista Psicopedagogia, V.20, N.º63*, pp. 261-269.
- Barros, R. C., & Fiamenghi, G. A. (2007). Interações afetivas de crianças abrigadas: um estudo etnográfico. *Ciência & Saúde Coletiva, V. 12, N.º 5*, pp. 1267-1276.
- Basei, A. (out. de 2008). A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de Educación, V.47, N.º3*, pp. 1-12.
- Bee, H., & Boyd, D. (2011a). *A criança em crescimento*. Porto Alegre: ARTMED.
- Bee, H., & Boyd, D. (2011b). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: ARTMED.
- Bento, M. H., & Barichello, M. R. (23 de nov. de 2011). A metodologia de projetos como estratégia de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Práxis Educacional, V. 7, N.º 11*, pp. 176-190.
- Beraldo, K. E., & Carvalho, A. M. (out. de 2006). Ouvindo educadoras de creche sobre suas experiências no trabalho. *Temas em Psicologia, V.14 N.º1*, pp. 35-49.
- Boal, A. (2006). Quando nasce um bebê - O Pensamento Sensível e o Pensamento Simbólico no Teatro do Oprimido. *Sala Preta s/V*, pp. 189-195.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bonome-Pontoglio, C. d., & Marturano, E. M. ( julh/set de 2010). Brincando na creche: atividades com crianças pequenas1. *Estudos de Psicologia V. 27, N.º 3*, pp. 365-373 .

- Borges, L. C., & Salomão, N. M. (2003). Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, pp. 327-336.
- Browne, A. (2008). *As preocupações do Billy*. Matosinhos: Kalandraka.
- Brunes, S. D. (2009). *A importância do brincar na educação infantil de 0 á 3 anos*. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes.
- Campbell, G. (2011). *A Verdade dos Factos , Mitos, Confusões e Enganos Desconcertantes*. Portugal: Texto Editores.
- Canastra, F., Haanstra, F., & Vilanculos, M. (2014). *Manual de Investigação Científica da Universidade Católica de Moçambique*. Beira: Instituto Integrado de Apoio à Investigação Científica.
- Cardona, M. J. (set. de 2002). Entre o jardim de infância e a escola: encontros e desencontros. *Aprender - Educação Básica - as Primeiras Etapas*, pp. 41-48.
- Cardoso, C. (2012). *Avaliação do Potencial Produtivo de Mel - Cartografia com recurso a Sistemas de Informação Geográfica*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Carvalho, A. M., Otta, E., Souza, I. J., Simão, L. M., Rodrigues, M. M., Souza, M., . . . Bussab, V. (1999). *O Mundo Social Da Crianca: Natureza e Cultura em Ação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, A. M., Salles, F., & Guimarães, M. (2006). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: UFMG.
- Carvalho, M. d. (2005). *Efeitos de Estimulação Multi-Sensorial no Desempenho de Crianças de Creche*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Correia, S., & Dias, I. (mai. de 2012). Aprender na infância - processos e estratégias. *Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, pp. 265-270.
- Cró, M. d., & Pinho, A. M. (15 de jul. de 2011). A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social. *Revista Ibero-americana de Educação*, V.56, N.º1, pp. 1-11.
- Decreto-Lei N.º 241/2001. (30 de agosto de 2001). *Diário da República*, N.º 201, pp. 5572-5575.
- Delvan, J., Menezes, M., Geraldi, P. A., & Albuquerque, L. B. (set./dez. de 2009). Estimulação precoce com bebês e pequenas crianças hospitalizadas: uma intervenção em psicologia pediátrica. *Contrapontos*, V. 9, N.º 3, pp. 79-93.

- Dias, T. P., & Almeida, N. V. (set./dez. de 2009). Atividade de desenho como mediadora de interações sociais em crianças. *Paideia V.19 N.º 44*, pp. 313-322.
- Dicionários Acadêmicos. (2012). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Domiciano, C. L., & Coquet, E. (2008). Livros sem texto: modos de leitura. *1º Congresso Internacional em Estudos da Criança - Infâncias Possíveis, Mundos Reais* (pp. 1-21). Braga: ABZ da Leitura.
- Duque, I., Pinho, L., & Carvalho, P. (2013). Organização e tratamento de dados na Educação Pré-Escolar: Uma primeira aproximação. *Exedra - Revista Científica ESEC, N.º7 - Educação e Formação*, pp. 86-99.
- Durand, T. S. (2012). *Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto com crianças dos 4 aos 6 anos*. Faro: Escola Superior de Educação e Comunicação.
- Elmôr, L. (2009). *Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante o processo de adaptação à creche: um estudo de caso*. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.
- Fávero, A., & Tonieto, C. (2010). Formação Continuada e a constituição de Professores Reflexivos. *Congresso Internacional de Filosofia e Educação*, pp. 1-11.
- Felipe, J. (2001). O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. Em C. M. Craidy, & G. E. Kaercher, *Educação infantil: para que te quero?* (pp. 27 - 38). Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, C. M. (jan./abr. de 2014). O ensino das artes para crianças de creches: experiências sensíveis, sensoriais e criativas. *Atos de pesquisa em educação, V.9, N.º1*, pp. 127-154.
- Ferreira, B. W. (2004). A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner. Em B. E. Rodrigues, *Psicologia e educação: fundamentos e reflexões* (pp. 89-104). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Filho, L. (2000). Para entender a relação escola-família uma contribuição da história da educação. *São Paulo em perspectiva, V. 14, N.2*, pp. 44-50.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1999). *Educação Pré-Escolar: a Construção Social da Moralidade (2.ª ed.)*. Lisboa: Texto Editora.
- França-Freitas, M., & Gil, M. (jul.-set. de 2012). O Desenvolvimento de Crianças Cegas e de Crianças Videntes. *Revista Brasileira Educação Especial, V. 18, N.º3*, pp. 507-526.
- Franco, V. (2007). Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em intervenção precoce. *Interação em Psicologia, V.11, N.º1*, pp. 113-121.

- Gamito, P. A. (2013). *O processo de vinculação e de adaptação na creche e no jardim-de-infância O bem-estar e a felicidade das crianças nas instituições de educação de infância*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Garcia, L. T., Almeida, N. V., & Gil, M. S. (jan./abr. de 2013). Conflitos e Agressões entre Bebês e Diferentes Atributos de Brinquedos: Um Estudo Experimental. *Interação em Psicologia*, V. 17, N.º 1, pp. 27-36.
- Gaspar, M. C. (2011). *Estratégias de Cooperação no Processo de Reconhecimento de Adquiridos Experienciais*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Gasparetto, S., & Bussab, V. (1994). A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, V.4, N.º2, pp. 35-40.
- Gonçalves, V. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Grana, K. M. (2011). *Um estudo exploratório: Interação Socioafetiva entre bebês*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação.
- Herdeiro, R., & Silva, A. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *ANAIS do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*, pp. 1-17.
- Hoff, M., & Ortiz, A. (2008). Entrevista com António Nóvoa - o professor pesquisador e reflexivo. *Multicurso Grupo Desafio Pio XII*, pp. 1-11.
- Hohmann, & Weikart. (2011). *Educar a criança - 6.ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Itagiba, M. (1997). *Noções básicas sobre criação de abelhas*. São Paulo: Nobel.
- Jesus, E. S., & Propodoski, N. (dez. de 2012). Letramento digital através da lucidade digital. *Revista Educação e Linguagem*, V.6, N.º1, pp. 18-28.
- Júnior, F. A., Sprovieiri, M. H., Kuczynski, E., & Farinha, V. (1999). Reconhecimento facial e autismo. *Arquivo Neuropsiquiatr*, V.57, N.º 4, pp. 944-949.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa : Fundação Gulbenkian.
- Kehl, A. V. (2014). *Conhecendo o mundo através das sensações*. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ.
- Landim, C. (2008). *Abelhas - Morfologia e função de sistemas*. São Paulo: UNESP.

- Leite, R., & Pelucio, R. (2010). *O professor reflexivo e sua mediação na prática pedagógica: formando sujeitos críticos*. Obtido de Webartigos: Acedido em: 05 junho de 2015 <http://www.webartigos.com/artigos/o-professor-reflexivo-e-sua-mediacao-na-pratica-pedagogica-formando-sujeitos-criticos/36723/>
- Levada, G., & Costa, P. H. (abr./jun. de 2012). Estudo da variabilidade das forças de reação do solo na aquisição do andar independente em bebês. *Motriz. Revista de Educação Física V.18 N.º2*, pp. 356-365.
- Lira, N. A., & Rubio, J. d. (2014). A Importância do Brincar na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação, N.º1, V. 5* , pp. 1-22.
- Lopes, R. B. (setembro de 2011). *As Emoções*. Obtido em 14 de dezembro de 2014, de Psicologado: <https://psicologado.com/psicologia-geral/introducao/as-emocoes>
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo - Teorias, Dados e Implicações 2ª Edição*. Coimbra: Almedina.
- Manning, S. A. (2006). *O Desenvolvimento da criança e do adolescente*. São Paulo: Editora Cultrix, LTDA.
- Maranhão, D. G., & Sarti, C. A. (jan./abr. de 2008). Creche e Família: uma parceria necessária. *Cadernos de Pesquisa, V. 38 N.º 133*, pp. 171-194.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência Actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes. *EDUSER: Revista de Educação, V.3, N.º2*, pp. 3-16.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mello, F. (9 de mai. de 2008). *Abelhas na Idade Média*. Obtido de Abelha Jandaíra, Meliponicultura e Ambientalismo: <http://jandaira.blogspot.pt/2008/05/abelhas-na-idade-mdia.html>
- Melo, M., & Sobral, C. (2013). Atividades práticas em creche Estimular o pensamento criativo. *Coisas de Crianças*, pp. 1-4.
- Mendes, D., & Moura, M. (2009). Expressões faciais de emoção em bebês: importância e evidências. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, V.9, N.º2*, pp. 307-327.

- Mendonça, R. H. (junho de 2013). Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola. *Salto para o Futuro/TV Escola Boletim 12*, pp. 1-48.
- Meneghini, R., & Campos-de-Carvalho, M. (2003). Arranjo Espacial na Creche: Espaços para Interagir, Brincar Isoladamente, Dirigir-se Socialmente e Observar o Outro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, pp. 367-378.
- Mesquita, R. M. (jul./dez de 1997). Comunicação não-verbal: relevância na atuação profissional. *Revista Paulista Educação Física*, V.11, N.º 2, pp. 155-163.
- Ministério da Educação. (1997). *OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2010). As Metas na Educação Pré-Escolar. *Metas de aprendizagem*. Portugal: Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.
- Miranda, J. B., & Senra, L. X. (15 de set. de 2012). Aquisição e desenvolvimento da linguagem: contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana. *O portal dos psicólogos*, pp. 1-16.
- Monteiro, M., & Ferreira, P. (2009). *Ser humando 1.ª e 2.ª Parte*. Porto: Porto Editora.
- Montez, R. M. (2012). *Vamos Pegar o Mundo com as Nossas Mãos - um Projeto Artístico-Educativo num Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moura, M. L., & Ribas, A. (2002). Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. *Estudos de Psicologia*, V.7, N.º2, pp. 207-215.
- Moura, M., Ribas, A. F., Seabra, K. d., Pessôa, L. F., Junior, R. d., & Nogueira, S. E. (2004). Interações Iniciais Mãe-bebê. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, V.17, N.º3, pp. 295-302.
- Mütschele, M. S. (1996). *Como desenvolver a Psicomotricidade? 2ª Edição*. São Paulo: Edições Loyola.
- Oliveira, C., & Marinho-Araújo, C. (jan.-mar. de 2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, N.º 27, V. 1, pp. 99-108.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 29-42.
- Oliveira, Z. d., & Ferreira, M. C. (1993). O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa n.º 87*, pp. 62-70.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *O mundo da criança - da infância à adolescência 11ª Edição*. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil.
- Papalia, D., & Olds, S. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: ARTMED.

- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pereira, F., Lopes, M., Camargo, R., & Vilela, S. (2002). *Morfologia e Biologia das Abelhas Apis mellifera*. Obtido de Embrapa - Produção de Mel: <http://sistemasdeproducao.cnptia.embrapa.br/FontesHTML/Mel/SPMel/morfologia.htm#topo>
- Piccinini, C., Moura, M., Ribas, A., Bosa, C., Oliveira, E., Pinto, E., Shermann, L. & Chalon, V. (2001). Diferentes Perspectivas na Análise da Interação Pais-Bebê/Criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, V. 14, N.º3, pp. 469-485.
- Pinho, A. M., Cró, M. d., & Dias, M. d. (2013). A Formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, V.47, N.º1, pp. 109-125.
- Pirani, J., & Cortopassi-Laurino, M. (1993). *Flores e Abelhas em São Paulo*. São Paulo: EDUSP.
- 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 - Investigação e Práticas*, N.º1, pp. 85-106.
- Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Prette, A., Branco, A., Ceneviva, M., Almeida, N., & Ades, C. (set./dez. de 1986). A utilização do objeto nas interações pró-sociais apresentadas por crianças da Pré-Escola. *Psicologia: Teoria, Pesquisa*, N.º3, V.2, pp. 245-264.
- Prodócimo, E., & Navarro, M. S. (10 de novembro de 2008). Reflexões sobre o brincar: uma visita a um parque público em São Paulo. *Revista Iberoamericana de Educación*, V.7 N.º47, pp. 1-10.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rapoport, A., & Piccinini, C. (jan./abr. de 2001). Concepções de Educadoras Sobre a Adaptação de Bebês à Creche. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, pp. 69-78.
- Renner, T., Morrissey, J., Mae, L., Feldman, R. S., & Majors, M. (2012). *Psico - Série A*. Porto Alegre: AMGH.

- República Portuguesa. (21 de abril de 2011). G — Envolvimento dos pais, famílias e comunidades. *Diário da República*, 2.<sup>a</sup> série N.º 79, pp. 18026-18036.
- Richter, S. R., & Barbosa, M. C. (jan./abr. de 2010). Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação Santa Maria* V.º 35 N.º1, pp. 85-96.
- Romay, J. (2003). *As plantas e os animais/insectos e reptéis - DVD*. Setúbal: Marina Editores.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. d., Silva, A. P., & Carvalho, A. M. (2008). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Sager, F., Sperb, T. M., Roazzi, A., & Martins, F. M. (2003). Avaliação da Interação de Crianças em Pátios de Escolas Infantis: Uma Abordagem da Psicologia Ambiental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, V.16, N.º1, pp. 203-215.
- Santos, C. M., & Zuse, A. J. (2001). TIMIDEZ UM MAL QUE ATUA EM SILÊNCIO. *Disciplinarum Scientia*, V.2, n.º1, pp. 111-123.
- Santos, L., & Toniosso, J. (2014). A importância da relação escola-família. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, V. 1, N.º1, pp. 122-134.
- Scapaticio, M., & Scachetti, A. L. (março de 2012). *Como incentivar a comunicação oral na creche*. Obtido em 14 de novembro de 2014, de Nova Escola: <http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/primeiras-palavras-muito-alem-gugu-dada-680003.shtml>
- Schobert, L. (2008). *O desenvolvimento motor de bebês em crecher: em olhar sobre diferentes contextos*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Serra, T. (2012). *Trabalho em equipe: duas cabeças pensam melhor do que uma?* Obtido de Educação Pública: Acedido a 13 junho 2015: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0333.html>
- Silva, A. M. (2010). *Dança para bebês: Ao encontro de estratégias metodológicas na adaptação da dança educativa à primeira infância*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Dança.
- Silva, C. d., Santos, D. C., Amarin, E., Oliveira, J., Lopes, M. H., Campos, M., & Machado, R. F. (janeiro de 2005). A Criança Descobrendo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo. *Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância Cadernos Pedagógicos – volume 2*, p. s.p.
- Silva, D. A. (2013). *A importância da psicomotricidade na educação infantil*. Brasília: Faculdade de Ciências da Educação e Saúde.
- Silva, E. L., & Menezes, E. M. (2005). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação 4.ª Edição*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

- Silva, L., Brasil, V., Guimarães, H., Savanitti, B., & Silva, M. (ago. de 2000). Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, V. 8, N.º4, pp. 52-58.
- Silva, M. A. (31 de out. de 2014/2015). *Projeto Curricular de Grupo*. Leiria.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soeiro, T. (2006). Em busca do doce sabor. *Portugalia Nova Série*, V.27, pp. 119-158.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel.
- Souto, A. (2005). *Etologia: Principios e Reflexões 3ª Edição*. Recife: Editora Universitária.
- Souza, C. M., & Batista, C. G. (2008 ). Interação entre Crianças com Necessidades Especiais em Contexto Lúdico: Possibilidades de Desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica* V.21 n.º 3, pp. 383-391.
- Souza, N. N. (2008). *Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Souza, R. C. (janeiro de 2013). Discurso dos educadores frente às manifestações emocionais de crianças da educação infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)* V.9, pp. 23-37.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, N. (1990). *Psicologia Educacional*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Suzana, F., Amâncio, Í., Paulo, V., & Souza, P. (2012). Músicas, jogos e brincadeiras cantadas no processo de desenvolvimento das práticas corporais na Educação Infantil. *Educación Física y Deportes, Revista Digital*, N° 164, pp. 1-6.
- Teixeira, C., & Alves, R. A. (2011). "Ouvir as letras" Um programa de literacia emergente para crianças portuguesas em idade pré-escolar. *Livro de Actas do XI Congresso Internacioanla Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 4025-4034.
- Teixeira, E. B. (jul./dez. de 2003). A Análise de Dados na Pesquisa Científica importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento em questão*, V. 1, N.º2, pp. 177-201.
- Teixeira, H. C., & Volpini, M. N. (2014). A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade* V. 1 N.º1, pp. 76-88.

- Teodoro, W. L. (2013). *O desenvolvimento infantil de 0 a 6 e a vida pré-escolar*. Umberlândia: s.d.
- Tomás, C., & Fonseca, D. (2004). Crianças em Perigo: O Papel das Comissões de Proteção de Menores em Portugal. *Revista de Ciências Sociais*, V. 47, N.º2, pp. 383-408.
- Vasconcelos, C. R., Amorim, K. d., Anjos, A. M., & Ferreira, M. C. (2003). A incompletude como virtude: Interação de bebês em creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, pp. 293-301.
- Vasconcelos, T. M. (set. de 2002). Aprender - Entrevista: Continuidade nas 1ª etapas da Educação Básica (Educação de Infância e 1º Ciclo) . 4-8. (E. S. Portalegre, Entrevistador)
- Vasconcelos, T., Katz, L., Ruivo, J., & Silva, M. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., Alves, S (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vila, C., Diogo, S., & Vieira, A. (2008). *Aprendizagem*. Obtido de O portal dos psicólogos: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0125.pdf>
- Winterhalter, D. F., & Cancian, V. (2012). *Construção da Aprendizagem de Leitura e de Escrita através do estudo da diversidade*. Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria.
- Yahya, H., & Oktar, A. (2001). *As abelhas construtoras de favos perfeitos*. Atlanta: Crescent Books.
- Zuzarte, M., & Calheiros, M. (2010). Programa de intervenção nas interacções pais-filhos “Desenvolver a Sorrir” – Estudo exploratório. *Análise Psicológica*, V.28, N.º3 , pp. 491-504.



# **Anexos**

## Anexo 1 – Tarefa mensal de dezembro de 2014 do contexto de creche

<p><i>O que aprendi este mês com ... .. Educadora Edite</i></p>
<ul style="list-style-type: none"><li>- A partir das criações das crianças (digitinta) e, com recortes de árvores de natal, podem-se criar decorações alusivas: proporcionamos experiências enriquecedoras às crianças e, com o produto final, decoramos a sala – 1 de dezembro de 2014;</li><li>- Que existe diferença entre Intervenção Precoce e Comissão de Proteção de Crianças e Jovens. Uma, serve para apoiar as famílias compostas por crianças com um desenvolvimento diferente do normal. A C.P.C.J é uma comissão que tem como objetivo proteger a criança dos maus tratos e da falta de cuidados necessários – 2 de dezembro de 2014;</li><li>- Antes de chamar uma equipa de intervenção precoce, tem de haver um motivo que deixe a educadora “desconfiada”, quando isto acontece, este aspeto é levá-lo para uma reunião de educadores e psicóloga, onde todos trocam ideias. Após esta fase, é feita uma investigação, fazem-se pesquisas sobre o desenvolvimento infantil. Quando chegam a um consenso, a educadora fala com os pais e, se os pais autorizarem, só aí é que se fala com a equipa de intervenção precoce, para que a mesma se desloque à instituição. Esta equipa avalia a criança, quando os resultados saem, os pais são pedidos para assinar uma autorização e, só depois é que as crianças são encaminhadas (com os pais) para fazerem atividades específicas com as crianças - 2 de dezembro de 2014;</li><li>- Quando uma criança está em adaptação (neste caso), ao chegar à sala, não devemos ir todas, ao mesmo tempo, ter com ela e com a sua mãe, uma vez que as restantes crianças se começam a juntar, porque se sentem sozinhas e, depois começam a chorar e cria-se ruído desnecessário - 2 de dezembro de 2014;</li><li>- A criança em adaptação não deve ficar sozinha, para não sentir tanta falta da sua mãe/pai - 2 de dezembro de 2014;</li><li>- Quando as crianças têm feridas na zona da fralda, isso pode ser causado pelo peixe que comem – 15 de dezembro de 2014;</li><li>- Quando as crianças entram em conflitos, quando estão cansadas ou saturadas, se o rádio estiver ligado, é mais uma forma de as mesmas não tranquilizarem – 16 de dezembro de 2014;</li><li>- Um brinquedo novo gera sempre conflitos entre as crianças - 16 de dezembro de 2014.</li></ul>
<p><i>O que aprendi este mês com ... Auxiliar de Ação Educativa Mª do Carmo</i></p>
<ul style="list-style-type: none"><li>- A C.2 acorda de 50 em 50 minutos, para observar a sala e ver onde está - 2 de dezembro de 2014;</li><li>- Canção das papoilas: “Olha que as papoilas, são altas, altas, altas, tu és pequenino, já pulas e já saltas (...)” – 3 de dezembro de 2014;</li><li>- Quando o ouvido começa a deitar líquido (“pus”), isso significa que a criança está com uma otite e que a mesma já rebentou, mesmo que a criança não se tenha manifestado com dores - 16 de dezembro de 2014.</li></ul>

## Anexo 2 – Desafio semanal número 7 do contexto de creche

Semana 15 a 17 de dezembro de 2014: O meu desafio para esta semana vai ser uma continuação do desafio da semana passada, uma vez que não me sinto realizada e satisfeita com o mesmo. Pretendo, com este desafio, incentivar a motricidade global, a coordenação e a interação das crianças.

Assim, o meu desafio irá centrar-se, novamente, nas danças com as crianças, ou seja, desafio-me, a mim própria, a “libertar-me” e a dançar (mais) com as crianças. Defino o desafio para a parte da tarde, na hora da brincadeira livre e após a recolha de dados, ou seja, por volta das 16h20.

**Autoavaliação:** Durante esta semana empenhei-me em alcançar o meu objetivo: “libertar-me” mais e dançar com as crianças, concluindo o meu desafio.

Começo, agora, a falar sobre aquilo que executei durante a semana. Na segunda-feira, da parte da tarde, comecei a dançar com as crianças. Numa primeira fase, enquanto dançava, tinha perto de mim a M. (22 meses), o I. (23 meses), o T (17 meses), a C. (16 meses) e a L. (15 meses). Estes começaram logo a dançar, abanando o seu corpo, de um lado para o outro. Enquanto dançávamos, ia-me rindo e provocando gargalhadas à M.. Estas gargalhadas chamaram à atenção do K. (20 meses) e o M.C. (15 meses), que se foram juntar a nós, posteriormente.

Para tentar envolver todas as crianças, dei as mãos às que estavam a dançar e fizemos uma rodinha. Nesta ação, as crianças olhavam umas para as outras e sorriam. Quando as larguei, elas ficaram a olhar para mim a dançar e, em vez de me darem a mão, foram buscar outras crianças, fazendo, elas próprias a “rodinha”, refiro-me à M. e ao I..

Numa outra fase, com o rádio ligado, começou a dar a música do “autocarro”, aproveitando a deixa, comecei a fazer a coreografia desta, as crianças, no geral, ficaram admiradas, a olhar para mim, enquanto a M. me imitava.

Ao longo da tarde, as crianças continuaram a insistir nas rodinhas, que iam fazendo com os amigos.

Passando agora para a terça-feira, é de notar que, quando conheço uma música e sei a sua coreografia, fico muito mais à vontade e quero-lhes mostrar que já sei, assim, antes do almoço, dancei, para as crianças, para a Tatiana e para a Educadora Edite, a coreografia da música “Sou uma taça”. Com esta ação, e ao observar que as crianças estavam admiradas comigo, senti-me a derreter, ou seja, estava a ser observada por “tanta” gente e comecei a ficar cheia de calor, mas não desisti, continuei e pensei *Mara, tu és capaz! É isto (teres a capacidade para te “libertares”), que tu queres atingir! Esquece os adultos e concentra-te nas crianças!*

Na quarta-feira, aproveitei uma rotina (passagem da sala para o refeitório) para dançar e, ao mesmo tempo, para acalmar as crianças, assim, dancei e cantei a canção “A bater o pé/mão”, as crianças acalmaram-se e começaram a bater as mãos. Durante a tarde não tive oportunidade para dançar.

Agora que reflito sobre o meu desafio e a concretização do mesmo, penso que o conclui com sucesso, sinto-me realizada, comigo própria, pois “venci-me” um pouco. No entanto, não é por me sentir realizada, que não vou voltar a dançar com as crianças. Agora, após verificar que sou capaz, o meu objetivo é perder todos os “calores” com que fico e levar estas ações como algo “normal”, aproveitando o momento.

Além de me sentir realizada quanto a mim própria, vejo que, o facto de ter escolhido este desafio fez com que as crianças também interagissem, de forma não-verbal, entre si, através de olhares, de sorrisos, de “rodinhas”, que fizeram entre si, uma vez que até a M. e a C.2 deram as mãos e dançaram (é raro ver estas duas crianças a interagir de forma “positiva”, ou seja, sem ser a disputar algo).

**Heteroavaliação:** A Mara tem sendo cada vez mais espontânea, tanto, durante os desafios, como a contar histórias, e durante esta semana, aquilo que aparentemente era uma dificuldade da Mara, tornou-se natural, ela esta semana, apresentou músicas diferentes às crianças, usou coreografias, e propôs às crianças, que a imitassem. Notasse que as próprias crianças, estão a dar novas respostas a esta atitude mais solta da Mara. Por exemplo, o R. tem procurado com mais frequência, a interação com a Mara.

Futuramente, a Mara deverá procurar não perder este “há vontade”, esta “extravagância” que conseguiu alcançar, pois tem sido agradável observar, e aprender novas coreografias com a Mara, tanto para mim como para as crianças, pois sempre que a Mara apresenta novos desafios a estas, as mostram expressões alegres. 19 de dezembro de 2014

## Anexo 3 – Planificação número 10 dia 15.12.2014

<i>Data: segunda-feira, 15 de dezembro de 2014</i>			
<i>Contextualização: Durante as brincadeiras livres, as crianças pedem-nos para verem livros, para os poderem explorar, demonstrando gostar destes objetos e da interação que estabelecem com o adulto, enquanto este conta a história, assim, durante este dia, as crianças irão ter a oportunidade para ouvir o adulto a explorar um livro<sup>1</sup>.</i>			
<i>Tempo</i>	<i>Intencionalidade Educativa/ Domínios de desenvolvimento</i>	<i>Proposta educativa</i>	<i>Avaliação</i>
10h:15m- 10h:45m <sup>2</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estimular os sentidos: audição visão e tato;</li> <li>✓ Desenvolver a motricidade;</li> <li>✓ Estimular a linguagem;</li> </ul>	<p>Estamos todos a brincar, a Mara chama-nos para nos irmos sentar no tapete, o que será que vai acontecer? Nós não nos queremos sentar, mas a Mara tem um saco, que faz barulho! Também queremos mexer, deixa-nos ver o que está lá dentro! A Mara diz que vai colocar a mão dentro do saco, o que irá sair de lá? Olhem todos, é um livro! Olhem, a capa do livro é bonita. A Mara diz que a capa é cor-de-rosa e lê as letras que estão lá: “Pop-Up: Vozes dos Animais”, vamos ver um livro sobre animais, que divertido! Na capa há um pato, a Mara diz que é amarelo, há ainda um cão, que é branco.</p> <p>Abre o livro, Mara, queremos ver mais! A Mara vai abrir o livro, ela diz “<i>Txaram</i>”, olhem só, é um pato!</p>	<p><i>O que avaliar?</i></p> <p>Como decorre a ação das crianças, enquanto observam o livro e ouvem a Mara a contar a história? [C.2, A.; K., M.]</p> <p>De que forma é que a criança mostra que desenvolve a motricidade, ou seja, (dança, bate palmas, explora o livro,)? [C.2, A.; K., M.]</p> <p>Quais são as palavras que as crianças tentam repetir? Como é o som que a criança emite? [C.2, A.; K., M.]</p>
		<p>O pato é todo amarelo, até no seu bico e nas suas patas, a Mara pergunta-nos que som é que faz o pato, nós sorrimos, lembramo-nos como é, mas não sabemos explicar. A Mara começa a dizer “Quá-Quá”, vamos todos tentar dizer, isto é divertido! A Mara está a cantar uma música: “Todos os patinhos, sabem bem nadar”, levanta-se da cadeira e faz alguns gestos da música, também queremos! Vamo-nos levantar e imitar! Gostamos muito de imitar, agora vamo-nos sentar e ver outra página do livro, o que será? “<i>Txaram!</i>”, é um gato! É tão giro, a Mara diz que o gato tem muitas cores, cinzento, preto, branco, tem quatro patas, vamos contar! Uma, duas, três e quatro! E agora? Nós queremos saber como é que o gato faz! A Mara diz que o gato mia, faz “Miau-Miau”, vamos imitar! Olhem todos, a Mara está a cantar “Gato lambareiro”, nós conhecemos esta canção, vamos bater palmas e abanar o corpo.</p> <p>A Mara diz que vamos ver só mais um animal, vira a página, vira! “<i>Txaram!</i>” é um cão, é tão fofo, será que o pelo dele é macio? Queremos ir tocar no cão! A Mara diz que o cão é branco e que tem duas orelhas</p>	
		<p>castanhas. Olhem, o cão também tem quatro patas! Uma, duas, três e quatro! Como é que será que faz o cão? Mara, Mara, diz-nos! Já estamos a ficar saturados de estar sentados, mas a Mara começa a ladrar “Au-au-au”, é assim que faz o cão! Vamos todos bater palmas, que história tão divertida!</p> <p>Mara, podemos ver o livro, vamo-nos levantar e tentar ver! Mas espera, a Mara está a passar o livro por todos os meninos, obrigada!</p>	

## Anexo 4 – Reflexão número 13 do contexto de creche

### Referentes de reflexão:

#### **Para o adulto (eu):**

- Intencionalidades educativas pré-definidas;
- A leitura de um livro: como decorreu, como me preparei e que estratégias utilizei;
- Birras: como agir perante as mesmas;
- Como me senti com a leitura do livro e com o desenrolar das ações relativas ao meu desafio.

#### **Para o adulto e para a criança:**

- Exploração e leitura de um livro: para a criança – momento de estimulação da linguagem
- Facultar/não facultar os livros (novos) às crianças? Adulto- possibilidade de ficar com o livro rasgado – será negativo?; Para a criança – aprendizagem (manusear o mesmo);
- Exploração tátil de tecidos: estratégias utilizadas pelo adulto, para que cada criança explorasse a proposta ao máximo; Crianças – conquistas (desenvolvimento sensorial – tato);
- Planificação de Rotina (momento da refeição): Adulto – facilitador; Criança – desenvolvimento;
- Desafio do adulto proporcionou desenvolvimento das crianças e estimulou interações.

Esta é a minha última reflexão do ano (2014) e vai incidir sobre aspetos da minha quinta semana de intervenção individual. Para esta semana, defini as seguintes intencionalidades educativas: estimulação dos sentidos, da linguagem, desenvolvimento da motricidade (fina), do vocabulário, da interação entre pares e com os adultos.

“De pequenino se torce o pepino”, para Parijs (2010, s.p.), esta expressão também se aplica à leitura. Este autor defende, que a leitura deve ser estimulada logo quando o bebé nasce. Assim, na segunda-feira, dia 15 de dezembro, levei um livro para explorar com as crianças.

Começando a explicar a proposta, as crianças tiveram a oportunidade, em grande grupo (crianças e adultos – estagiárias e educadora), para ouvir um adulto (eu) a contar uma história. Com a leitura da mesma, por parte do adulto, as crianças estimularam, assim, a sua linguagem, uma vez que, é “(...) durante a leitura que os bebês têm a oportunidade de ouvir e esse tempo é fundamental (...) [pois] colocam [-se] em posição de escuta e podem construir significados à sua maneira (...)” (Parra, citado por Meirelles, s.d.).

Antes de desenvolver a proposta, preparei-me em casa, explorei as imagens do livro e reproduzi uma história, em voz alta, para “(...) trein[ar] a entoação e a fluência da leitura (...)” (Nova Escola, s.d., s.p.). Já na sala “Colmeias”, e antes de pedir às crianças para se sentarem, preparei o local, uma vez que é importante que as crianças “(...) fiquem confortáveis (...) podem deitar-se entre almofadas (...)” (Nova Escola, s.d., s.p.), e foi o que fiz, preparei o espaço, levei almofadas para o mesmo.

Antes de entrar para o corpo do livro, explorei a capa, disse a cor da mesma, os animais que esta continha, mostrei-lhes as letras e expliquei o que as mesmas significavam, uma vez que a capa também faz parte do livro e, sendo assim, também se deve destacar as informações que esta contém (Nova Escola, s.d.).

Enquanto contei a história, utilizei algumas estratégias: elevei a minha voz (mais do que as outras vezes), ao mudar de página dizia *Que animal virá a seguir? Txaram, é o [nome do animal]!*, cativando as crianças, para o livro. Após referir o nome do animal e algumas características do mesmo, nomeadamente a cor, o número de patas e o som que cada um faz, enriqueci a história com canções, sobre os animais, uma vez que esta estratégia é uma ação que complementa uma história (Jorge, 2010).

Após contar a história, dei o livro às crianças, para que estas o pudessem explorar. Gomes (2007, citado por Jorge, 2010, p.52) defende que “(...) os livros para bebês, como os *“pop-up books* e outras obras onde se esbatem fronteiras entre o livro e o brinquedo (...)” são fundamentais para as crianças, e foi um livro Pop Up que levei para as crianças, por ser algo novo e diferente, mesmo sabendo que o se poderia vir a estragar.

Com esta atitude, surge-me uma questão: *Será, realmente, importante, facultar o livro às crianças, mesmo que este possa ser “estragado”?*

Começando por me explicar, eu resolvi facultar o livro às crianças, uma vez que, na minha opinião, as crianças não fazem de propósito para rasgar um livro, e, a meu ver, é com a oportunidade para o explorar, que as crianças se vão

apercebendo das ações que devem ter com estes, começando-se a aperceber que estas devem ser diferentes de livro para livro uma vez que a textura (grossura) das páginas varia.

Para Parra (Meirelles, s.d.) as crianças tentam imitar os adultos, a folhear o livro e, devido à pouca experiência, acabam por colocar o livro na boca e até rasga-lo. No entanto, a pouco-e-pouco, as crianças vão desenvolvendo a capacidade para manusear e folhear um livro sem o rasgar (Meirelles, s.d.). Assim, devemos deixá-las explorar os livros, para que aprendam a folhear as páginas, enquanto olham para as imagens (Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga, 2011).

No final desta proposta senti-me realizada comigo própria, uma vez que me senti diferente, ao ler a história, não me senti nervosa, parecia algo normal, como se não se tratasse de uma proposta educativa, mas de um momento de brincadeira, e é isto que quero continuar a sentir, não é por ter o título de “proposta educativa” que devo agir de outra forma, que devo ficar nervosa, uma vez que o foco principal é a criança, o seu bem-estar e desenvolvimento, o que acontece ao longo se todo o dia e não apenas na proposta. Sinto-me, ainda, realizada, por ter gerido o grupo e por me ter apercebido que as crianças estiveram interessadas, mantendo-se sentadas, com um olhar atento, a seguir o livro com a sua cabeça. Ao terminar uma canção, havia crianças, como a como a C. (16 meses), a L.B. (14 meses) e a M. (22 meses), que batiam palmas, participando.

Na terça-feira, as crianças tiveram a oportunidade para explorar dois tipos de tecido, um com pelo e outro de cetim. Esta exploração foi realizada com duas crianças, de cada vez, para que as mesmas explorassem os diferentes tecidos, ou seja, para que fizessem aquilo que eu ia pedindo, para ouvirem as questões que lhes colocava e para eu ter a certeza que as mesmas exploravam os tecidos ao máximo.

Ao realizar a tarefa, as crianças demonstraram prazer ao fazê-lo. Todas as crianças exploraram o tecido, até aquelas que noutras explorações, de estimulação tátil, o recusaram a fazer, como o M.C. (15 meses), a L.B. (14 meses) e o K. (20 meses). As crianças mexiam no tecido com pelo, imitando os movimentos que eu fazia, mexiam no cetim, para que o mesmo fizesse barulho, ou seja, arranhando-o.

Além das intencionalidades educativas definidas, as crianças também desenvolveram a motricidade fina, uma vez que esta exploração envolveu tanto movimentos com os dedos, como com as mãos, o que exige controlo e firmeza para ser realizada (Silva, 2007).

Na quarta-feira, a proposta educativa incidiu numa rotina, nomeadamente na hora da refeição. Neste momento, a intencionalidade educativa (principal) era desenvolver a motricidade fina através da utilização das mãos, para agarrar a colher e levá-la à boca, uma vez que “(...) a mão é o instrumento mais útil para aprendizagem e que está sempre a serviço da inteligência. Complementando a coordenação fina está à coordenação viso-motor, isto é o controle ocular, a capacidade de fixar os olhos num ponto e de direcioná-los para onde quiser” (Silva, 2007, s.p.). Com o controlo ocular e a motricidade fina desenvolvida, a criança é capaz de agarrar na colher, colocar a comida na mesma e levá-la à boca. Estas ações representam a intencionalidade educativa desejada.

Com esta proposta, as crianças desenvolveram, também, os seus sentidos, através de uma coordenação entre os mesmos, ou seja, estiveram todos a ser desenvolvidos ao mesmo tempo, o que faz com que as crianças sejam capazes de construir conhecimentos sobre o mundo que as rodeia (Amaral, 2011).

Com o passar das semanas, na instituição Centro Infantil Moinho de Vento, e nas interações que vou estabelecendo com as crianças do grupo da sala “Colmeias”, já presenciei algumas “birras”, classificadas como aquilo “(...) que nos faz humanos (...)”, e que é o resultado de frustrações, por parte das crianças, quando estas se apercebem que as suas vontades não são conquistadas (Monteiro, 2011, s.p.). Para Oliveira (2011) as birras são uma forma de expressão, quando as crianças não têm aquilo que desejam.

Refiro este aspeto, uma vez que sinto necessidade de falar sobre o mesmo pois, durante esta semana, houve algumas disputas, que originaram brigas, nomeadamente com a introdução de um brinquedo novo na sala. Quando o tal brinquedo foi colocado no chão da sala, deixou de haver “sossego”, uma vez que as crianças mais velhas, a M. (22 meses), o K. (20 meses), o I. (23 meses) e a C.2 (22 meses) quiseram todas o mesmo, originando as ditas birras.

Com estas birras, surgem-me questões: *O que fazer nestas alturas? Deixar as crianças resolverem o conflito sozinhas? Ir falar com elas? Ou isso pode significar que lhes estamos a dar razão?*

Em primeiro lugar, há que ter em conta que não há uma «receita» para prevenir birras, nós, enquanto adultos, devemos tentar perceber o porquê daquele comportamento e, se necessário saber dizer «não», na altura certa e explicando o porquê (Monteiro, 2011; Oliveira, 2011).

Assim, segundo Monteiro (2011), quando uma criança está a fazer uma birra, devemos tentar manter a calma, retirar a criança do local onde começou o conflito e levá-la para um outro local, mais calmo, onde se possa falar com a criança, a sós. Apesar do comportamento da criança não ser aquele que mais gostamos, é importante dizer que ela é querida e que gostamos dela. O objetivo principal é levar a criança a perceber que temos total disponibilidade para ela, tentando acalmá-la e ultrapassar aquele momento, retornando à sala quando o assunto estiver resolvido (Oliveira, 2011).

Na situação que referi em cima, havendo apenas um brinquedo, é importante explicar, à criança, que a mesma não está a abdicar dele, que apenas está a adiar o momento de brincadeira com este (Monteiro, 2011; Oliveira, 2011).

Resumindo, devemos acalmar a criança, levá-la para outro local, mas não se devem fazer as vontades à criança, evitando, assim, o pensamento de “(...) onipotente (...)” (Oliveira, 2011, s.p.). Devemos, ainda, ter em consideração e não tolerar comportamentos violentos como as mordidas, os arranhões, bater nos amigos/adultos (Oliveira, 2011).

Para terminar a reflexão, vou fazer uma pequena referência ao meu desafio, que se centrava em dançar com as crianças, estabelecendo interações tanto verbais como não-verbais, ao mesmo tempo que desenvolvia a motricidade global e a coordenação entre os membros (superiores e inferiores) das crianças.

Durante esta semana tentei andar mais “relaxada”, sem me preocupar com as ideias dos outros, ou seja, foquei-me nas crianças e comecei a dançar, para elas e com elas. Ao dançar, tentei envolver as crianças na ação, para que as mesmas ampliassem a sua perceção espacial, através dos movimentos que iam fazendo, com os membros superiores e inferiores (Schobert, 2008).

Ao saber algumas coreografias de músicas, esse aspeto ainda me deixou mais à vontade e contente para cumprir o desafio. Enquanto dançava, senti-me agradável, com as crianças a olhar para mim e a abanar o seu corpo, ao mesmo tempo que batiam palmas (todas as crianças) e me imitavam (apenas a M. (22 meses)).

O facto de ter definido este desafio, também contribuiu para a interação entre as crianças, que começaram a dançar umas com as outras, estabelecendo trocas de olhares, “falando” umas para as outras, dando as mãos, abraçando-se. No final desta semana, trago uma lição: *Se me abstrair daquilo que me faz ficar nervosa, daquilo que não me deixa à vontade e me focar apenas nas crianças, as minhas ações são mais facilmente bem-sucedidas*. Não esquecendo que, se eu me sinto bem, as crianças irão sentir-se muito melhor, pois irei-lhes dar muito mais de mim.

#### Referências bibliográficas

Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2011). *Brincar: Aprendizagem para a Vida*. Porto Alegre: Penso Editora.

Jorge, V. (2010). *Falar e ler para encantar*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Meirelles, E. (s.d.). Entrevista com Evelio Cabrejo Parra. Obtido em 18 de dezembro de 2014, de *Gente que Educa*: <http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/entrevista-evelio-cabrejo-para-736818.shtml?page=0>

Monteiro, M. C. (3 de outubro de 2011). *Aprenda a viver com as birras, elas são saudáveis*. Obtido em 19 de dezembro de 2014, de *Jornal de Notícias - Em letra miúda*: <http://www.jn.pt/blogs/emletramiuda/archive/2011/10/03/aprenda-a-viver-com-as-birras-elas-s-227-o-saud-225-veis.aspx>

Nova Escola. (s.d.). *Descobrimo o livro e o prazer em ouvir histórias*. Obtido em 18 de dezembro de 2014, de *Gente que Educa*: <http://www.gentequeeduca.org.br/planos-de-aula/descobrimo-o-livro-e-o-prazer-em-ouvir-historias>

Oliveira, S. R. (21 de outubro de 2011). *As birras acontecem porque há dois mundos diferentes*. Obtido em 19 de dezembro de 2014, de *Educare.pt*: <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver?id=14755&langid=1>

Parijs, Z. (17 de dezembro de 2010). *Leia livros aos seus filhos... desde o berço*. Obtido em 17 de dezembro de 2014, de *Jornal de Notícias - Em letra miúda*: <http://www.jn.pt/blogs/emletramiuda/archive/2010/12/17/201-importante-aprender-a-ler-desde-o-ber-231-o.aspx>

Schobert, L. (2008). *O desenvolvimento motor de bebês em creches: um olhar sobre diferentes contextos*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Silva, F. (2007). *O desenvolvimento psicomotor nas creches em Quirinópolis: a metodologia utilizada*. Quirinópolis: Universidade de Brasília.

## Anexo 5 – Planificação número 5 dia 11.11.2014

<i>Data: terça-feira, 11 de novembro de 2014</i>			
<i>Contextualização: As crianças gostam de ver fotografias suas e dos seus amigos, portanto, durante este dia, vão ter oportunidade de observar e tocar nas suas próprias fotografias e nas dos seus amigos.</i>			
<i>Tempo</i>	<i>Intencionalidade Educativa</i>	<i>Proposta educativa</i>	<i>Avaliação</i>
10h:15m- 10h:45m	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estimular a curiosidade das crianças;</li> <li>✓ Estimular o (re) conhecimento do “outro” e do “eu”, nas crianças;</li> <li>✓ Estimular o (re) conhecimento das emoções;</li> <li>✓ Estimular, a criança, a esperar;</li> </ul>	<p>As crianças ficam curiosas ao ver uma fotografia a ser retirada de uma saca.</p> <p>As crianças visualizam a foto e sorriem, apontam e/ou olham para a pessoa que está na fotografia.</p> <p>No caso de ser ela própria, sorri e mostra-se vaidosa, reproduzindo uma gargalhada.</p> <p>As crianças ouvem as perguntas sobre as fotografias, identificam se estão tristes ou contentes nestas e tentam reproduzir, com expressões, aquilo que veem.</p>	<p>Quem vai ser avaliado? M, LB., C., A.</p> <p><i>O que avaliar?</i></p> <p>Que tipo de reação teve a criança ao ver a saca e a fotografia?</p> <p>A criança faz gestos quando reconhece os seus amigos, nas fotos?</p> <p>Como é que a criança representa as emoções que vê nas fotos?</p> <p>Em que momentos, a criança permaneceu sentada?</p>

## Anexo 6 – Planificação número 4 dia 5.11.2014

<i>Data: quarta-feira, 5 de novembro de 2014</i>			
<i>Contextualização: Entre o 1 e os 2 anos de idade, as crianças estão na fase de aprender e aprimorar a sua locomoção, o seu desenvolvimento motor global, neste caso. Durante este dia, as crianças vão pôr em prática as suas habilidades motoras, com um circuito de psicomotricidade. Não se exigindo que seja seguido à regra, mas que as crianças o tentem, pelo menos, explorar.</i>			
<i>Tempo</i>	<i>Intencionalidade Educativa/ Domínios de desenvolvimento</i>	<i>Atividade orientada a desenvolver</i>	<i>Avaliação</i>
10h:15m- 10h:45m <sup>1</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A criança convive com as outras crianças e com os adultos;</li> <li>✓ A criança espera pela sua vez, enquanto espera por auxílio;</li> <li>✓ A criança desenvolve a motricidade global ao saltar os arcos, ao passar na lagarta, ao saltar para a piscina de bolas, a correr, a subir e a descer o</li> </ul>	<p>Com um circuito já montado no exterior, (consoante a situação meteorológica), as crianças são incentivadas a praticar atividades de psicomotricidade.</p> <p>Ao longo da atividade as crianças vão sendo estimuladas a saltar pelos arcos, a entrar para dentro da piscina de bolas, a passar pela lagarta e a escorregar no escorrega. (Anexo A). (Se a meteorologia não o permitir, a lagarta será substituída por pinos e outro material, que terá</p> <p>vão rastejar e a piscina de bolas é substituída pelas almofadas).</p> <p>Tendo em conta que há crianças que não andam, estas serão auxiliadas ao longo de todo o percurso, pela Mara e pela Tatiana.</p> <p>É esperado que as restantes crianças explorem a atividade sem auxílio, no entanto, o adulto manter-se-á sempre por perto, para não colocar em risco a segurança destas.</p>	<p><i>O que avaliar?</i></p> <p>Que reação tem a criança ao ver o circuito? Explora, agarra nos objetos? Salta por cima deles? Nem sequer olha para eles?</p> <p>A criança faz o circuito até ao fim, passando os obstáculos com ou sem ajuda?</p> <p>As criança tiveram mais facilidade em que exercícios?</p> <p><i>Quem avalia?</i></p> <p>A Mara vai avaliar a E. e o A.</p> <p>A Tatiana vai avaliar o I. e o K.</p> <p><i>Como avaliar?</i></p> <p>Observar durante o processo;</p> <p>Através de registo fotográfico.</p>

## Anexo 7 – Reflexão número 7 do contexto de creche

Referentes de reflexão:

**Para o adulto (Eu):**

- Aspetos relativos à planificação e intervenção;
- O estímulo dos cinco sentidos;
- O que fazer para acalmar o choro da criança;
- Ponto da situação sobre as adaptações (crianças A. e T.).

**Para a criança:**

- O estímulo aos cinco sentidos;
- O desenvolvimento da psicomotricidade;

Com as atividades desta semana tentei estimular as sensações, os sentidos das crianças, uma vez que, quanto mais estimuladas forem, ficam, segundo Boal (s.d., p.191) “(...) fixadas no seu cérebro e (...) servirão de parâmetros e paradigmas para receber e estruturar as próximas (...)”. Este facto tem em conta que “Cada sensação está envolta em emoções e memórias” (Boal, s.d., p.191). Silva (2010) corrobora também esta ideia, ao referir que, quando a criança já começa a reconhecer uma sensação, não necessita de se concentrar nela, nas novas sensações, ou seja, vai-se habituando.

Na atividade de segunda-feira, a digitinta, as crianças estimularam os cinco sentidos: o paladar, o olfato, a visão, a audição e o tato. Este último, é visto como tendo um papel fundamental no comportamento da criança e do ser humano em geral, papel este que tanto é físico, como mental (Nakamoto & Toyoda, 2009).

Ainda relativamente ao sentido tátil, este é o mais visível nesta proposta, uma vez que, para as crianças fazerem a atividade, tiveram de mexer na mistura, de experimentar aquela nova sensação, de terem outra sensibilidade. Apesar de nem todas terem experienciado a proposta da mesma forma, por exemplo, enquanto a E. (14 meses) mexeu na mistura logo quando a coloquei na mesa, mexendo tanto em cima desta, como nas minhas calças, por outro lado, o K. (19 meses) não se sentiu muito à vontade para mexer. De forma a facilitar este processo, agarrei nas suas mãos e ajudei-o a tocar, e só assim é que ele mexeu, a uma certa altura, ele é que me pedia a mão, para eu fazer com ele.

Quanto ao paladar, e referindo-me agora à boca e sabendo que, segundo Freud (1964, citado por Carvalho, 2005, p.155), na infância esta “(...) constitui a fonte de prazer por excelência, sendo um dos órgãos centrais para o conhecimento do mundo (...)”, a mistura foi feita com gelatina e não com tinta, para proteger as crianças. Desta forma, puderam levar a mistura à boca, sem perigo algum, que foi o que verifiquei com a L.B. (12 meses), que se mostrou mais interessada em colocar a mistura na boca do que em mexer nela e com o R. (15 meses), que, mesmo não gostando do sabor da mistura, colocou-a na boca três vezes, arrepiando-se sempre.

Relativamente ao olfato, à visão e à audição, todas as crianças receberam estímulos relativos a estes sentidos, uma vez que falei para todas as crianças, elas ouviram-me, viram o que estava a fazer (a mistura), viram-me a colocar a mistura na mesa, viram as suas mãos a tocar nela e, cheiraram o aroma que esta tinha.

Já na terça-feira, com a atividade de experienciar dois tipos de papel diferente (apenas dois, para evitar o fornecimento de muita informação nova à criança, como fizemos na intervenção com os frutos), colocados dentro de uma garrafa de plástico, a intencionalidade educativa era estimular a curiosidade, desenvolver a motricidade fina e a interação com o outro e com o objeto, estimulando também aspetos auditivos, visuais e relativos ao tato.

Além da proposta educativa, que seria retirar e colocar os papéis dentro das garrafas, tocar neles e rasgar, as crianças estimularam-se a si próprias, criando formas de brincar com as garrafas, experimentando, descobrindo, inventando, as crianças foram aprendendo habilidades que nem elas sabem que têm, estimulando, ao mesmo tempo a curiosidade e a autoconfiança (Brunes, 2009).

A certa altura vi o K. (19 meses) com duas garrafas, uma em cada mão, entretanto já a M. (21 meses) tentava encaixar uma garrafa na outra e o I. (22 meses), o A. (20 meses) e o R. (15 meses), por exemplo, andavam na sala a bater com as garrafas umas nas outras, no chão e nos objetos. Quando a criança parte para a exploração, é necessário que o educador tenha em conta que, segundo Brunes (2009, p.26) “A criança deve explorar livremente o brinquedo, mesmo que a exploração não seja o que esperávamos, não nos cabe interromper o pensamento da criança ou atrapalhar a simbolização que está fazendo (...)”, como bons educadores, devemos estimular ainda mais a criatividade e a imaginação da criança, tendo em conta que, durante estes momentos de criação, não devemos impor nada, devemos apenas sugerir ideias, de forma a que a criança “(...) aprenda descobrindo e compreendendo, e não por simples

imitação.” Bruner (2009, p.26). Apesar de a criança aprender muita coisa por imitação, há que deixá-la descobrir o mundo sozinha, dando apenas apoio e não dizendo como se deve ou não fazer, deixar que a criança descubra por si, numa primeira fase.

A criança, ao agarrar e manusear as garrafas está, segundo Silva (2010, p.10) a demonstrar que tem “(...) coordenação entre a visão e os movimentos de braço, mão e dedos.” Sendo assim, as crianças foram muito mais além daquilo que lhes tinha sido proposto, deixando-me muito surpreendida, uma vez que com uma simples garrafa, a criança arranja outras formas de se entreter, ao mesmo tempo que se desenvolve.

Na quarta-feira, eu e a Tatiana montámos uma espécie de percurso, onde tínhamos o objetivo de criar obstáculos para que as crianças passassem por baixo, gatinhassem, treinassem a ação de subir escadas e pudessem dar saltos, ou seja, que desenvolvessem a sua psicomotricidade, visto estarem entre os 0 e os 3 anos de idade, e sendo esta uma fase reconhecida, por Le Boulch, (2001, citado por Delvan, Menezes, Geraldi, & Albuquerque, 2009) como a fase do «*corpo vivido*».

Tendo em conta que a atividade foi realizada dentro da sala, e uma vez que não tínhamos a lagarta, para que as crianças pudessem passar por baixo, utilizámos uns cubos e uns tubos de plástico, para que as crianças pudessem realizar esta ação. Sabendo que a psicomotricidade “(...) actua no desenvolvimento do tónus muscular, equilíbrio, postura, noção do espaço e do corpo, lateralização e direccionalidade (...)” (Silva, 2010, p.21), com a criação (feita com os cubos e os tubos de plástico), facultámos tanto a oportunidade para gatinhar, como para treinar o equilíbrio e a força das crianças que ainda não andam, uma vez que estas se agarravam à criação, mantendo-se de pé.

Na parte dos arcos, em que as crianças tinham de saltar, obtivemos uma nova aprendizagem, que, apesar de já parecerem crianças muito desenvolvidas, estas ainda não sabem saltar. Os arcos apenas serviram para saltar, quando eu estava a preparar o percurso, nesta altura expliquei à M. (21 meses) e ao K. (19 meses) o que era para fazer, ambos deram apenas um salto.

Durante a atividade, eu e a Tatiana colocámos os arcos na nossa cintura e, tendo em conta que a imitação é vista como uma “(...) tendência do ser humano para copiar acções praticadas por outrem.” (Silva, 2010, p.17), e que está bastante presente na criança entre os 0 e os 3 anos de idade (Delvan, Menezes, Geraldi, & Albuquerque, 2009), a partir desse momento os arcos passaram a ser vistos de outra forma. A M., o K. e o I. (22 meses) imitaram-nos, desenvolvendo não apenas o equilíbrio (que iriam desenvolver ao saltar), mas a motricidade fina e o reconhecimento do seu corpo.

É de notar ainda que, através destas ações, que as crianças revelaram ser capazes de imitar, desde que estejam reunidas as condições, segundo Vauclair (2004, p.212, citado por Silva, 2010, p.17) de “(...) construir uma representação mental de uma acção observada num modelo e de a reproduzir após um certo tempo”, uma vez que as crianças não repetiram a ação apenas após a termos realizado, ou seja, iam para o escorrega, por exemplo e, quando saíam, voltavam a repetir a ação do arco.

Quanto ao escorrega, foi um objeto onde ambicionámos demais, tendo em conta que apenas o K., o A. (20 meses) a M., o I. e o R. (15 meses) o sobem sem auxílio. Seria uma boa proposta se tivéssemos apenas uma criança na sala e pudéssemos estar com ela o tempo todo, para a auxiliar, mas tal não acontece, uma vez que além dessa criança temos mais nove que necessitam de toda a atenção.

O escorrega serviu para treinar o equilíbrio e para estimular a força das crianças como a E. (14 meses), a C. (15 meses), o A. (20 meses) e o K. (19 meses), que, a certa altura, começaram a testar o escorrega e a subi-lo ao contrário, ou seja, pela parte onde se escorrega.

Com estes pontos todos de aprendizagens, para uma futura proposta educativa deste género, devo ter em conta que o “(...)desenvolvimento motor da criança deve ser testado de uma forma compatível com a sua idade (...)” (Dohme, 2003, citado por Silva, 2013, p.12) e, quem sabe ir acrescentando novos desafios, com o passar do tempo, tendo sempre como ponto principal a criação de um espaço onde a criança consiga ser estimulada a lidar com as suas necessidades, tendo, novamente, como foco as habilidades psicomotoras específicas da sua faixa etária (Filha, 2008, citado por Delvan, Menezes, Geraldi, & Albuquerque, 2009, pp. 82-83).

As atividades de psicomotricidade são vistas como necessárias para o desenvolvimento mental, emocional, corporal da criança, estimulando ainda a respiração, a circulação, o fortalecimento dos músculos, dando ao corpo um pleno desenvolvimento (Mütschele, 1996), foi observável que, no final da atividade, as crianças estavam cansadas, não estavam saturadas da atividade em si, mas de todo o exercício feito, principalmente os que ainda não adquiriram a locomoção e que tiveram apoiados na criação. Perto da hora de almoço o M. (14 meses) e a E. (14 meses) caíam, sentavam-se, no chão e começavam a choramingar, mas, de um momento para o outro, levantavam-se e voltavam a ficar apoiados.

Referindo-me agora às adaptações das crianças, nomeadamente do T. (16 meses) e comparando-a com a do A. (20 meses), na sala “Colmeias”, noto que ambos ficam frustrados quando as suas mães/pais os deixam na sala, acabando por ficara a chorar durante um certo tempo. Nestes momentos de frustração começo a pensar *E agora? O que eu, enquanto «educadora» posso fazer para os acalmar?*

Senti assim necessidade de refletir sobre este aspeto e de me fundamentar.

Para que uma criança se acalme, retomando as brincadeiras e a interação com os seus pares, é necessário que o adulto lhe dê o espaço que ela necessita, no entanto, é importante começar a brincar com ela, a aproximar-se dela, a dar-lhe atenção nestes momentos, e não apenas quando lhes queremos impor regras ou limites. O facto de darmos atenção às crianças, nestas alturas, faz com que fiquem tranquilizadas e que diminuam a sua frustração. Outro aspeto importante é o facto de não se fazer chantagem com estas crianças, do género *Se parares de chorar, vamos à rua!*, o melhor que temos a fazer é mostrar à criança que a entendemos, que confiamos nela, assim como ela pode confiar em nós (Figueiredo, s.d., citada por Andrade, s.d.).

Além da conversa, outra forma de acalmar as crianças é através da massagem, que contribui ainda para a criação de vínculo, uma vez que é feita através de experiências de toque, que são “(...) importantes para o estabelecimento dos laços de vinculação afectiva (...)”(Figueiredo, 2007, p.32, Silva, 2010, p.23). As massagens são uma ótima forma de transmitir segurança e afetos.

#### Referências Bibliográficas

- Andrade, L. (S.d.). Na creche, o que fazer na hora do choro? Obtido em 07 de 11 de 2014, de Gente que educa: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/0-a-3-anos/creche-fazer-hora-choro-475208.shtml>
- Boal, A. (s.d.). Quando nasce um bebê - O Pensamento Sensível e o Pensamento Simbólico no Teatro do Oprimido. Sala Preta s/V , pp. 189-195.
- Brunes, S. D. (2009). A importância do brincar na educação infantil de 0 á 3 anos. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes.
- Carvalho, M. d. (2005). Efeitos de Estimulação Multi-Sensorial no Desempenho de Crianças de Creche. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Delvan, J., Menezes, M., Geraldi, P. A., & Albuquerque, L. B. (set./dez. de 2009). Estimulação precoce com bebês e pequenas crianças hospitalizadas: uma intervenção em psicologia pediátrica. *Contrapontos*, V. 9, N.º 3 , pp. 79-93.
- Mütschele, M. S. (1996). Como desenvolver a Psicomotricidade? 2ª Edição. São Paulo: Edições Loyola.
- Nakamoto, L., & Toyoda, C. Y. (jul.-dez. de 2009). Reações dos bebês de 9-11 meses de idade diante de diferentes estímulos táteis: Estudo sobre a distinção de texturas. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar* , pp. 119-132.

Silva, A. M. (2010). Dança para bebês: Ao encontro de estratégias metodológicas na adaptação da dança educativa à primeira infância. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Dança.

Silva, D. A. (2013). A importância da psicomotricidade na educação infantil. Brasília: Faculdade de Ciências da Educação e Saúde.

## **Anexo 8 – Reflexão número 5 do contexto de creche**

### **Referentes de reflexão:**

Para o adulto (eu):	Para o adulto e para a criança:	Para a criança:
- A planificação, o processo de desenvolvimento da mesma (flexibilidade);	- Início da locomoção - para a criança: um desafio; para o adulto: o que eu, enquanto adulto, posso fazer para a ajudar;	- Interação com outras crianças - o desenvolvimento e os benefícios;
- A cooperação entre os adultos, durante as atividades;		

Os dias sobre os quais vou de seguida refletir referem-se à minha primeira semana de intervenção individual, onde, juntamente com a minha colega Tatiana, esboçamos uma planificação, para assim proporcionar o desenvolvimento e aprendizagens significativas às crianças.

Ao longo dos 3 anos de licenciatura, foram várias as vezes que nos disseram que a planificação é, e utilizando uma citação de Escudero (1982, citado por Moitas, 2013, p.23) para me fundamentar, “(...) um modo de planear, de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas (...)”, devendo, quem planifica, ter em conta que, na fase de desenvolvimento da mesma, ou seja, quando a colocamos em prática, podem existir “(...) reajustamentos, adaptações, tendo como sujeitos ativos o Educador e as crianças. Este carácter flexível revela uma interligação entre os diferentes processos, formando um sistema dinâmico.” (Moitas, 2013, p.32).

A planificação é um documento orientador, podendo sofrer alterações mediante fatores significativos, como as necessidades do grupo, como um todo, e de cada criança individualmente, sendo assim considerado um documento flexível (Damião, 1986, citado por Cardoso, 2010).

Estes parágrafos servem assim para introduzir as mudanças efetuadas na nossa planificação, durante a atuação.

No dia 20 de outubro de 2014, não houve a necessidade de modificar a planificação, as crianças mostraram-se interessadas no fruto do outono, a castanha, mexendo na mesma, explorando-a e comendo-a. No entanto, nem todas tiveram a experiência do paladar, utilizando dois exemplos, a L.B. (12 meses) agarrou nos pedaços que lhe ia colocando à frente e comeu-os todos, enquanto a L. (14 meses) apenas se preocupou em derreter a castanha contra a mesa, não a provando mas desenvolvendo o sentido tátil, por exemplo.

Quanto aos outros dois dias, a decoração da saca do bolinho foi um pouco alterada, tendo em conta questões “logísticas”, por exemplo, tínhamos pensado em colocar o carimbo das mãos das crianças como pendente, na saca, mas, após um diálogo com a educadora apercebemo-nos que, quando a saca fosse para lavar, estes “pendentes” iriam ficar estragados, assim decidimos fazer uns pompons, para pendurar nas mesmas.

Quanto à participação da criança, esta teve de carimbar a saca, utilizando o rolo de papel higiénico, com a forma de uma castanha. Assim, ela agarrava o rolo na sua mão, enquanto eu pintava a parte necessária e as ajudava a carimbar. Após esta fase, as crianças davam a volta à mesa e iam ter com a Tatiana, que as auxiliava a fazer um decalque, com folhas de castanheiro (decoração adicionada posteriormente à planificação).

Esta organização, eu com uma criança e a Tatiana com outra, foi possível uma vez que a educadora e a auxiliar se voluntariaram em ficar com as restantes crianças, indo para o recreio com estas.

Com o parágrafo acima, percebe-se que as atividades planificadas para as crianças realizarem com a Tatiana, não aconteceram, uma vez que a educadora e a auxiliar cooperaram, ou seja, trabalharam connosco para atingir um mesmo fim, o bem-estar das crianças (Dicionários Académicos, 2012).

Com estas atitudes por parte da educadora Edite e da auxiliar de ação educativa Maria do Carmo, sabemos que estamos perante uma dupla com a qual podemos sempre contar, sabendo que todas temos o mesmo objetivo: pensar nas crianças em primeiro lugar, como refere Gaspar (2011, p. 49-50), que vê a cooperação como “(...) um trabalho colectivo com um objectivo comum. Cooperação pressupõe colaboração. (...) a colaboração entre sujeitos acontece na interacção entre eles (...)”, assim quando necessitamos de ajuda, existe um diálogo entre os adultos, onde cada um se voluntaria em ajudar, havendo, também, propostas e pedidos de auxílio, nos quais todas concordamos em ajudar, em cooperar.

Deixando agora de lado a planificação e partindo para as crianças em si, é de notar que, no grupo de crianças da sala “Colmeias” existem três, o M. (14 meses), a E. (14 meses) e a L.B. (12 meses), que não adquiriram a locomoção, não querendo dizer que estão atrasadas em relação aos outros, uma vez que são das crianças mais novas da sala.

De forma a facilitar o processo de aquisição da marcha, durante estas semanas, tenho andando a incentivá-las a andar, agarrando-lhes as suas mãos, ou utilizando a técnica da fralda, colocando-a debaixo dos seus braços, puxando-a, deixando as crianças mais à vontade para explorar o meio que as rodeia, tendo sempre em conta a segurança que é necessário ter nesta fase, de início da aprendizagem desta capacidade motora, uma vez que é natural que a criança tenha um desempenho instável e que caia frequentemente, visto que ainda não adquiriu o equilíbrio necessário nem controla (ainda) os seus movimentos (Levada & Costa, 2012).

Admito e concordo com autores como Winter (1991, citado por Levada & Costa 2012), quando referem que a aquisição da marcha é considerada como um dos principais desafios que tem de ser superado, enquanto a criança desenvolve a sua habilidade motora.

Assim, como futura educadora sinto uma grande necessidade de saber, ao certo: *O que fazer para facilitar a aquisição da locomoção à criança?*

Posso iniciar a resposta à questão com a ação mais usual que todos os adultos fazem, que é segurar “(...) as duas mãozinhas (...) e (...) caminhando junto com ele. Depois, segure apenas uma, até que ele se sinta seguro e você consiga soltar a outra.” (Pontes, s.d.) Esta ação é algo que parece automático, a partir do momento em que uma criança se consegue manter em pé, ou manter a sua cabeça direita, é comum ver os adultos a agarrar as mãos das crianças e a tentar andar com as mesmas, estimulando assim a locomoção.

Continuando com as ideias de Pontes (s.d.) apercebi-me que, para facilitar esta aquisição motora, o adulto tem de deixar a criança explorar aquilo que a rodeia, ou seja, o chão, os objetos, deixá-la escolher o caminho a seguir, tendo em conta que devemos estar sempre por perto, para precaver riscos, que podem estar associados.

Pontes (s.d) refere ainda que um dos pontos mais importantes é o incentivo, ou seja, o facto de chamarmos a criança para vir ter connosco, faz com que a mesma se esforce para nos alcançar.

Para finalizar, há que ter em conta que a criança tem de se sentir segura durante todo este processo, tem que sentir que o próprio adulto não está com receio, para que a mesma não fique com medo, provocando atraso no seu desenvolvimento motor (Pontes, s.d).

Ao longo destas semanas, na hora das refeições, há certas crianças como a L. (13 meses) e a E. (13 meses) que tentam resistir à refeição, sendo, por vezes, deixadas para último ou, utilizando a estratégia de “indo oferecer de vez em quando”. No entanto, como futura educadora de infância, sinto que preciso de saber outras técnicas para utilizar nestes momentos, que devem ser agradáveis, de convívio e aprendizagem, seguindo assim a “(...) regra dos 3 S à refeição: Sentados, Sossegados e Sociáveis.” (Câmara, et al., 2012, p.1).

Para colaborar com a criança, temos de estabelecer uma rotina de refeições, dando à criança aquilo que ela gosta, mas não exagerando, ou seja, não fazer sempre aquilo que ela quer e que ela gosta, ir variando, de forma a incentivá-la a comer de tudo um pouco, deixando-a decidir a quantidade a comer, não a chantageando nem distraíndo, para que a hora da alimentação não seja encarada como algo que ela, parte do princípio, não gosta (Câmara, et al., 2012).

Devemos ter ainda em conta que o facto das crianças resistirem não é sinónimo de doenças ou algo do género, devemos sim pensar em “(...) hipóteses mais naturais: pode suceder que a criança não tenha fome naquele dia, seja porque andou a petiscar (...), seja (...) por qualquer razão sem importância, o seu organismo não necessita de alimento naquele momento preciso,” (Rota, 1991, p.87) uma vez que, a maior parte das vezes, os adultos ficam muito preocupados com estas ações por parte das crianças que, no final, não são nada mais do que “não me apetece comer agora mas, daqui a cinco minutos já como”. Para lidar com crianças, o adulto tem de ser persistente e ter paciência, não a forçando.

É de notar que a creche tem um recreio partilhado com todas as salas da mesma, sendo assim, há alturas do dia em que as crianças estão todas juntas, interagindo entre elas, estas interações, para Elmôr (2009, p.24) “(...) são vistas, (...) como tendo uma relação dinâmica, recíproca e bidirecional, já que ambos trocam experiências e conhecimentos no processo interativo.” As crianças mais novas aprendem com as mais velhas, através de vocalizações, sorrisos, toques, movimentos de corpo, utilizando brinquedos, choro e gestos, como refere Grana (2011) e como podemos observar nestes momento de interação em grupo.

Dando agora exemplo das crianças mais velhas da sala 1-2 anos, a M. (21 meses), o K (19 meses), o I. (22 meses) e o A. (19 meses), estas aprendem jogos e brincadeiras com as crianças da sala 2-3, sendo assim, a meu ver, existe relação e interação benéfica. Citando Carvalho e Beraldo (1989, p.59, in Grana, 2011, p.119), “(...) a interação criança-criança (...)” é um “(...) sistema socioafetivo relevante para o processo do desenvolvimento (...)”, na qual as crianças “(...) interagindo, (...) criam e negociam regras, assumem e atribuem papéis, elaboram códigos comunicativos e partilham significados e conhecimentos.” Aquilo que, como adultos, nos parece ser só e apenas “brincadeira” acaba por desenvolver muitos aspetos nas crianças, contribuindo para o desenvolvimento geral de todas.

#### Referências bibliográficas

- Câmara, G., Goes, A. R., Bourbon, M., Nunes, L., Bragança, G., Cargaleiro, H., et al. (set. de 2012). Papa Bem dos 12 aos 36 meses. Papa Bem: Alimentar e Educar V.º 4 , pp. 1-3.
- Cardoso, L. D. (2010). A planificação do Ensino: Análise de planificações do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra.
- Dicionários Académicos. (2012). Dicionário da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora.
- Elmôr, L. d. (2009). Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante o processo de adaptação à creche: um estudo de caso. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e letras de Ribeirão Preto.
- Gaspar, M. C. (2011). Estratégias de Cooperação no Processo de Reconhecimento de Adquiridos Experienciais. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Grana, K. M. (2011). Um estudo exploratório: Interação Socioafetiva entre bebês. Campinas: Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação.
- Levada, G., & Costa, P. H. (abr./jun. de 2012). Estudo da variabilidade das forças de reação do solo na aquisição do andar independente em bebês. Motriz. Revista de Educação Física V.18 N.º2 , pp. 356-365.
- Moitas, A. L. (2013). Planificação no jardim-de-infância: retórica e realidade. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pontes, A. P. (s.d.). 10 dicas para estimular a criança a andar. Obtido em 24 de 10 de 2014, de Crescer: <http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI235807-15152,00.html>

## **Anexo 9 – Reflexão número 9 do contexto de creche**

### Referentes de reflexão:

#### **Para o adulto (eu):**

- A minha intervenção – o desempenho;
- O que a creche deve permitir e o que eu quero proporcionar às crianças;
- A febre: um sintoma – o que fazer para o acalmar?

#### **Para o adulto e para a criança:**

- A planificação e a sua implementação (adulto: como sucedeu/o que melhorar; criança: o que foi estimulado);
- Livros sem texto (livros de imagens) e a leitura em pequenos grupos – criança: a exploração do mesmo, o que proporciona; adulto: como o explorei, como resolvi questões não planeadas;

Durante esta semana foi a minha vez de intervir, individualmente, contando com o apoio da minha colega Tatiana.

A minha preocupação, ao longo das intervenções, centra-se em facultar, às crianças, propostas que sejam lúdicas. O educador/futuro educador deve procurar oferecer situações que proporcionem, às crianças, o desenvolvimento e a aprendizagem de diferentes aspetos, através de interações que lhes sejam prazerosas e com as quais possam ter a oportunidade para criar algo, dando-lhes, assim, vontade para aprender (Gonçalves, 2012).

Sendo, a creche, um local onde deve existir uma “(...) descoberta constante do mundo e das sensações que este proporciona (...)” (Kehl, 2014, p.1), é necessário garantir, às crianças, atividades que estejam relacionadas com os sentidos, como as cores, os sons e as sensações relativas ao tato, possibilitando assim a “(...) descoberta do seu mundo além de aumentar suas capacidades linguísticas, motoras, sensitivas e intelectuais” (Kehl, 2014, p.1).

Os sentidos estão presentes em todas as atividades. Enquanto lemos e mostramos um livro, estimulamos a visão e a audição. Quando se propõe uma experiência deste género, à criança, esta fica a observar e a escutar o adulto, desenvolvendo, assim, as capacidades linguísticas, referidas, acima, por Kehl (2014).

Nem todas as crianças reagem de forma igual às atividades de estimulação tátil, o que pude, novamente, observar nas atividades de segunda-feira, com a plasticina caseira.

Há crianças, como a M. (21 meses), o A. (20 meses) e a C. (15 meses), que agarram na plasticina logo quando a veem, começando a explorar, de diferentes formas. A M. começou a separá-la, o A. começou a atirá-la aos colegas e a C. colocou a mesma na boca, para sentir o seu sabor. Outras crianças, nem sequer se atreveram a tocar na plasticina, como o T. (16 meses) e a L.B. (12 meses).

Como tenho vindo a referir, nas outras reflexões, o meu objetivo, com estas experiências, é tornar estas sensações familiares, para isso, é necessário que as crianças sejam estimuladas a explorá-las, muitas vezes.

Para a proposta de terça-feira, levei um livro sem texto, ou seja, um livro só de imagens. Durante este dia, as crianças iam explorando o livro, enquanto me ouviam a contar uma história, sobre as ilustrações. Pretendia, assim, estimular a imaginação das crianças, os sentidos (visão e audição) e incentivar o desenvolvimento do vocabulário.

Os livros de imagens, para Abramovich (1989, citado por Domiciano & Coquet, 2008, p.3) são “(...) sobretudo experiências de olhar... De um olhar múltiplo pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo.” Os livros de imagens, permitem aos leitores criar as suas próprias histórias, à sua maneira, com a sua criatividade e imaginação. Durante esta proposta, à

medida que ia avançando de página, ia explorando cada ilustração e imaginando uma história, de forma a enriquecer a proposta.

As imagens têm um papel fundamental nos livros, uma vez que as crianças as podem explorar à sua maneira. O livro que levei foi o “Oh!” (Goffin, 2007), este permite à criança realizar um jogo de “(...)“esconde-esconde” (...)” (Domiciano & Coquet, 2008, p.10), uma vez que as páginas têm ilustrações “escondidas” e, à medida que as ia mostrando, as crianças ficavam admiradas a olhar para as mesmas.

O facto de o livro não ter texto, de ter apenas imagens, é uma excelente forma de desenvolver a criatividade e a imaginação das crianças mais velhas, que já se sabem exprimir (utilizando a fala). No entanto, estes livros são uma experiência rica para todas as idades. Nestes livros, as ilustrações transformam-se em texto e são uma forma de “(...) preparar a criança tanto para o acesso ao texto quanto para o abandono das imagens.” (Duborgel, 1992, citado por Domiciano, 2008, p.143).

Ao contar uma história a crianças (com idades compreendidas entre os 12 e os 22 meses), sabendo que a maior parte destas, não se expressa de forma verbal, enquanto explorava as ilustrações com elas, ia reparando nas reações de cada uma. Através das suas reações, as crianças podem “(...) demonstrar seus comentários ao apontar o livro, balbuciar, bater palmas e dar gritinhos” (Scapaticio & Scachetti, 2012, s.p.). Estas ações representam formas de linguagem, que o leitor pode utilizar, com o objetivo de guiar a sua imaginação, consoante as reações das crianças, tentando “(...) confirmar (...) o que foi entendido” (Scapaticio & Scachetti, 2012, s.p.), ou seja, aquilo que ele entendeu, quando as crianças se expressavam, através das tais reações.

Relativamente à proposta em si, realizei-a em pequenos grupos (três crianças de cada vez), para que estas estivessem com mais atenção e mais focadas, naquilo que eu ia mostrando e contando.

No entanto, esta estratégia, com o grupo de crianças em questão, não correu, a meu ver, da melhor forma, as três crianças que estavam a escutar a história não se mostraram interessadas e estiveram distraídas. Penso que, este facto, esteja relacionado com o ruído que as restantes crianças e adultos faziam na sala, estes falam com um tom de voz alto, para serem todos escutados.

A um certo momento, enquanto explorávamos as ilustrações do livro, olhei para a L. (14 meses), para o T. (16 meses) e para a C. (15 meses) e estas crianças estavam distraídas, calei-me e observei a sala. Admirei o barulho que se ouvia nesta. Era um ruído enorme, ninguém percebia nada, ninguém se ouvia. Era natural que as crianças, que estavam sentadas comigo, a ver o livro, não estivessem com atenção.

Neste momento pensei *O que é que eu faço para que estas crianças vejam, pelo menos, as ilustrações?* Então, pelo facto de não ser a primeira vez que levo um livro, para as crianças do grupo, adaptei os métodos que utilizei com o outro e a estratégia que a educadora Edite também utiliza. Enquanto fazia a leitura das ilustrações do livro, ia cantando. Cantava quando apareciam imagens de um pato, de um peixe, de um gato e de um palhaço, chamando, assim, à atenção para as imagens que as crianças mais conhecem.

Juntamente às canções, tentei elevar o meu tom de voz, mas vim a verificar que o mesmo não serviu para captar a atenção do pequeno grupo, uma vez que só aumentou o ruído que estava na sala. Continuei, então, apenas com a estratégia das canções e, agora que reflito, posso dizer que resultou. Quando as crianças estavam a olhar para outro lado, eu começava a cantar e estas olhavam para mim e para o livro, ficando mais atentas.

Com o objetivo de facultar igual oportunidade a todas as crianças, tendo em conta o ritmo de cada uma, enquanto mostrava o livro, realizei-o de forma lenta, uma vez que o educador/futuro educador, como leitor experiente, deve dar o exemplo e mostrar a forma correta de manusear o livro, “(...) virando as páginas e mexendo no papel com cuidado, enquanto explica em voz alta o que está fazendo (...)” (Salla, 2012, s.p). O educador deve, ainda, dar oportunidade a cada criança para explorar o livro, para que aprecie as ilustrações, para isso é necessário que o mesmo esteja acessível à criança (Slemenson, s.d., citado por Balmant & Jones, 2011, s.p.).

No final da leitura das imagens, deixei que as crianças interagissem com o livro, uma vez que, folhear os livros faz parte do “(...)desenvolvimento do comportamento leitor dos pequenos (...)” (Salla, 2012, s.p). A criança que esteve mais tempo neste processo foi o T. (16 meses), que folheou o livro todo, voltou ao início, voltou a folheá-lo e, a uma certa altura até as folhas duplas tentou levantar, realizando este processo com sucesso.

Na quarta-feira, as crianças realizaram uma proposta educativa que consistia em utilizar garrafas de plástico para fazer decalques (numa folha), estimulando assim os sentidos (visão, tato e audição), a criatividade e contribuindo para o desenvolvimento da motricidade fina de cada criança.

Para que a proposta se desenvolvesse como desejado e como tenho vindo a aprender com a educadora Edite, enquanto uma criança realizava a atividade, havia uma outra que observava o processo. Esta estratégia permite que, a criança que está a observar, se aperceba de como é realizada a atividade, como é processada. Foi notório, nas crianças que observavam, que estas ansiavam fazer a proposta, tinham os olhos muito abertos e mantiveram-se sempre atentos, a ver o colega. Quando a “observadora” passava a “realizadora”, esta desempenhava o processo com mais facilidade, tentando logo agarrar na garrafa, parecia que queria mostrar que já sabia.

Deixando agora de parte a planificação e as propostas em si, vou identificar outro aspeto que nos acompanhou ao longo da semana: crianças com febre. Antes de começar a refletir sobre este assunto, sinto necessidade de referir que, a febre “(...) é sintoma, não doença (...)” (Wannmacher & Ferreira, 2004, p.4).

A febre é, assim, uma resposta “(...) do organismo para o tratamento de inflamações e infeções, o aumento da temperatura do corpo sinaliza uma atividade mais intensa do sistema imunológico, prejudicando a ação de vírus e bactérias que eventualmente estejam nos atacando” (Serpejante, 2013, s.p.). Ou seja, a febre não deve ser vista como “um mal”, mas, como algo que nos avisa que poderá haver algum vírus, que esteja para aparecer.

Neste estágio, já tivemos o privilégio de observar e presenciar diversos acontecimentos, como adaptações, doenças de mãos-pés-boca, quedas, entre outros. Durante esta semana, tivemos alguns casos febris, nomeadamente a M. (21 meses), o K. (19 meses), o I. (22 meses), a E. (14 meses) e a L.B. (12 meses).

Quando a temperatura, das crianças, começa a subir, estas ficam muito quietas e só querem colo e mimos, ao sentirmos que estas estão muito quentes, é necessário partirmos para a avaliação da temperatura cutânea, ou seja, verificar se a criança tem febre, utilizando um termómetro digital. Este processo parece muito simples, mas não é, uma vez que basta que a criança veja o termómetro, para começar a chorar, dificultando esta avaliação.

Com a criança a chorar, torna-se complicado medir a febre, surgindo-me uma questão: *O que eu, enquanto adulta, posso fazer para acalmar a criança, nesta situação?*. Ao longo dos dias, quando avaliava a febre, de forma a acalmar as crianças, cantava para estas, agarrava-as ao colo, conversava com elas, ia passeando com elas, dando-lhes sempre mimos. As crianças acabavam por acalmar. Estas estratégias foram testadas por mim, ou seja, tentei e deu resultado, com a procura de fundamentação, não encontrei nenhum documento que fizesse referência a técnicas para acalmar a criança, enquanto se avalia a febre.

Após verificar que a criança tem mesmo febre, fazia o que a educadora Edite dizia, que era administrar paracetamol (dose equivalente em supositório – 125mg ou 250 mg). *E se a educadora e a auxiliar não estivessem na sala? Agora vejo-me com esta situação e penso Será que sei mesmo o que fazer, quando a criança está com febre?*

Segundo Wannmacher e Ferreira (2004, p.1), se estivesse inserida num contexto hospitalar, seria indicado utilizar medicação, em vez de medidas “(...) não-medicamentosas, como resfriamento corporal (banho e compressas mornas etc.) e ambiental (por exemplo, arejamento do quarto).” No entanto, é de referir que, a medicação, como o paracetamol e o ibuprofeno, só deve ser administrada quando a criança tem a temperatura equivalente a 39°C, se tem a respiração acelerada e sensação de muito calor (Wannmacher & Ferreira, 2004).

Sem usarmos medicação, podemos utilizar outras formas de reduzir a febre, arrefecendo a criança, através de banhos mornos, removendo peças de roupa e utilizando panos molhados com água no tronco e nos membros da criança. Esta última estratégia é utilizada pela auxiliar Maria do Carmo (que me disse para colocar um pano molhado com água na testa do I. (22 meses)) e corroborada por Wannmacher e Ferreira (2004, p.2) e Serpejante (2013, s.p.), que defendem a mesma estratégia. O educador deve, ainda, observar se a criança “(...) mantém fluxo urinário regular para certificar a hidratação” (Serpejante, 2013, s.p.), devendo oferecer água, com frequência, de forma a evitar a desidratação.

#### Referências Bibliográficas:

- Balmant, O., & Jones, F. (2011). Ilustrações que encantam. Obtido em 20 de novembro de 2014, de Gente que educa: <http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/ilustracoes-encantam-646419.shtml>
- Domiciano, C. L. (2008). Livros infantis sem texto: dos pré-livros aos livros ilustrados. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- Domiciano, C. L., & Coquet, E. (2008). Livros sem texto: modos de leitura. 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança - Infâncias Possíveis, Mundos Reais (pp. 1-21). Braga: ABZ da Leitura.
- Goffin, J. (2007). OH! Matosinhos: Kalandraka Portugal.
- Gonçalves, A. D. (2012). A importância das atividades lúdicas na creche. Guarafba: Universidade Estadual da Paraíba.
- Kehl, A. V. (2014). Conhecendo o mundo através das sensações. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ.
- Salla, F. (junho/julho de 2012). É livro ou brinquedo? Obtido em 20 de novembro de 2014, de Nova Escola: <http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/livro-ou-brinquedo-690612.shtml>
- Scapaticio, M., & Scachetti, A. L. (março de 2012). Como incentivar a comunicação oral na creche. Obtido em 20 de novembro de 2014, de Nova Escola: <http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/primeiras-palavras-muito-alem-gugu-dada-680003.shtml>
- Serpejante, C. (setembro de 2013). Sete dicas seguras para baixar a febre. Obtido em 20 de novembro de 2014, de Minha Vida: <http://www.minhavidade.com.br/saude/galerias/3673-sete-dicas-seguras-para-baixar-a-febre>
- Wannmacher, L., & Ferreira, M. B. (agosto de 2004). Febre: mitos que determinam condutas. Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde V. 1, N.º 9, pp. 1-6.

## Anexo 10 – Planificação 6 dia 18.11.2014

Data: terça-feira, 18 de novembro de 2014			
Contextualização: Nos momentos de brincadeira livre, as crianças têm o hábito de pedir para ver livros, mostrando gostar destes objetos. No dia de hoje, as crianças vão ter oportunidade para observar as ilustrações de um livro <sup>3</sup> e ouvir uma história.			
Tempo	Intencionalidade Educativa	Proposta educativa	Avaliação
10h:15m- 10h:45m	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estimular a imaginação das crianças;</li> <li>✓ Incentivar o desenvolvimento do vocabulário;</li> <li>✓ Estimular os sentidos: visão e audição.</li> </ul>	<p>Ao ver o livro a criança fica espantada, sorri, levanta os braços e tenta agarrá-lo.</p> <p>Enquanto veem as páginas a passar, as crianças ouvem a história com entusiasmo, mexendo no livro, tentando passar para a próxima página.</p> <p>Há crianças que se exprimem, imitando e dizendo “OH!”.</p>	<p>Quem vai ser avaliado? M., A., I., T.</p> <p>O que avaliar?</p> <p>Que tipo de reação teve a criança durante a observação e a audição da história?</p> <p>Que sons é que a criança repete?</p> <p>A criança mostrou-se entusiasmada, em que momentos e de que forma?</p>

## Anexo 11 – Reflexão número 11 do contexto de creche

### Referentes de reflexão:

#### **Para o adulto (eu):**

- A minha semana de intervenção: proposta educativa e novo desafio (planificação de rotina);
- Nova adaptação: como lidar com a criança e com os pais; Que estratégias utilizar para facilitar a adaptação;
- Desafio: o meu ponto de vista.

#### **Para o adulto e para a criança:**

- Escolha de material: o que o adulto pensa ser o melhor e o que facilita o processo da criança;
- Elaboração de garatujas – adulto: incentivar; criança: produzir;
- Rotinas e interação – adulto: desafio; criança: desenvolvimento;
- Adaptação – criança: como encarar esta nova fase e o conhecimento de diferentes adultos;
- Desafio: proporciona interações quase inexistentes entre adulto e criança.

Esta foi a minha quarta intervenção individual, onde contei, como sempre, com o apoio da minha colega e amiga Tatiana.

Durante esta semana tinha como objetivos proporcionar às crianças a estimulação dos seus sentidos, o desenvolvimento de aspetos relativos à motricidade fina, promovendo, também, a interação e a socialização, uma vez que as crianças são capazes de interagir com o mundo e com os indivíduos que nele habitam (Amorim & Dias, s.d.), enriquecendo, assim, o seu vocabulário.

Na segunda-feira, já na sala “Colmeias”, a Educadora Edite questionou-me sobre o uso dos lápis de cera, qual era o motivo da escolha. Eu disse que tinha decidido colocar aquele material, uma vez que a mesma nos tinha mostrado os lápis de cera (adequados às mãos e dedos das crianças) e tinha referido que os mesmos eram mais fáceis de agarrar mas, que no entanto, durante o domingo, tinha pensado em trocar para as canetas, começando a pensar: *Não será mais*

*motivante, para as crianças, pintar com canetas? Uma vez que as canetas são objetos que deslizam mais facilmente do que um lápis de cera?*

Pensando nas crianças, o educador deve, segundo Amaral (2011, p.40), ter a capacidade para perceber que é “(...) imprescindível, (...) encorajar (...) iniciativas e potencialidades da criança através da exploração de actividades e materiais apropriados.” Assim, a Educadora Edite concordou comigo e a proposta educativa foi realizada com canetas e não com os lápis de cera.

Começando a explicar como decorreu a proposta, neste dia as crianças tiveram oportunidade de explorar folhas de papel branco e canetas com as três cores primárias, ou seja, o “(...) Azul, Amarelo e Vermelho” (Capra, 2014, p.22). Com esta proposta e sabendo que, durante as nossas intervenções, as crianças ainda não tinham explorado as canetas, decidi facultar-lhes a exploração deste novo objeto (para elas), uma vez que é fundamental “(...) oferecer diversidade de materiais (...) para ampliar o repertório e estimula a viagem criativa da meninada” (Silva, 2009). Ao longo das nossas intervenções, aquilo que nós, enquanto futuras educadoras, desejamos é ter a capacidade para “(...) propiciar à criança um ambiente equilibrado e situações diversificadas de aprendizagem para que esta se sinta confortável e capaz de desenvolver as suas competências e o gosto pela manipulação de materiais” (Amaral, 2011, p.40).

Durante a exploração das canetas, na folha de papel, as crianças realizaram as suas garatujas, que são vistas como algo que faz parte do seu desenvolvimento, uma vez que ninguém nasce a saber desenhar (Caires, s.d.). É com o passar do tempo e com as explorações a que as crianças são submetidas, que as mesmas se vão desenvolvendo, neste caso, desenvolvem a capacidade para saber desenhar, além das garatujas.

Sendo as garatujas os primeiros “riscos” que as crianças fazem, estas devem ser incentivadas e apoiadas, uma vez que revelam o olhar da criança (Caires, s.d.). Para incentivar as crianças a continuar as suas garatujas, ia dizendo que estavam a fazer uns riscos bonitos, que a cor que utilizavam era, igualmente, bonita, nomeando-a. Enquanto falava para as crianças, havia algumas que parecia não me estarem a ouvir, mostrando-se muito concentradas naquilo que faziam, como o K. (20 meses) ou a L. (14 meses), outros olhavam para mim e novamente para as suas garatujas, rindo-se, como a C. (15 meses) e a E. (14 meses). Devemos, assim, elogiar as crianças, mas nunca interferir na sua produção, uma vez que, enquanto desenham as crianças vão experimentando e descobrindo o resultado dos seus movimentos (Caires, s.d.; Silva, 2009).

Piaget defende que, na fase sensório-motora, na qual se encontram as crianças do grupo da sala “Colmeias”, as garatujas podem ser tanto desordenadas como ordenadas. No grupo em questão, observei que as mesmas eram desordenadas, uma vez que a criança “(...) ignora os limites do papel e mexe todo o corpo para desenhar, avançando os traçados pelas paredes e chão. (...) Não olha para o que faz. Segura o lápis de várias maneiras, com as duas mãos alternadamente” (Caires, s.d.). O R. (15 meses), a C. (15 meses), o I. (22 meses), o A. (20 meses) são algumas das crianças que, apesar de não terem passado para “as paredes” e para “o chão”, foram além da folha, avançando para a mesa e para as suas mãos, explorando o objeto num outro material. A L. (14 meses), com as ações que realizou, representa bem a criança que “não olha para aquilo que faz”, uma vez que, enquanto fazia as suas garatujas, olhava para mim e sorria-me, continuando a fazer movimentos com os braços e mãos, sem olhar para os mesmos.

Continuando a falar das intervenções e das propostas educativas, esta semana passei por um novo desafio: a planificação das rotinas. Estes momentos são essenciais “(...) quando são realizados de forma intencional como períodos educativos (...)”, uma vez que promovem o “(...) crescimento físico, as competências cognitivas e a comunicação da criança (...)” (Amaral, 2011, p.40). Esta frase mostra, mais uma vez, a relevância das rotinas, que chegam a ser mais importantes

do que algumas propostas educativas, no entanto, ainda não tinha pensado planificar algo deste género. Foi um desafio que tentei superar, como faço com tudo aquilo com que me comprometo.

Para esta semana, decidi planificar a hora de almoço e a hora da higiene (após o almoço). Para Amaral (2011, p.40), durante estes momentos o “(...) adulto deve sempre comunicar com a criança e encorajá-la a progressivamente se tornar mais autónoma nessas mesmas tarefas.”

Para a terça-feira, planifiquei a hora do almoço e, continuando a ideia referida em cima, durante este momento, o meu objetivo foi interagir com as crianças, para as levar a conquistar a autonomia que precisam, começando a agarrar a colher sozinhas, para, mais tarde, começarem a comer a sopa sem auxílio. Este aspeto da autonomia, já se verifica no I. (22 meses), no K. (20 meses), na M. (21 meses) e no A. (20 meses), para que tal fosse possível, o adulto teve de interagir com as crianças, possibilitando condições favoráveis ao seu desenvolvimento (Oliveira, 2007, citado por Ferreira, Gonçalves, & Teixeira, s.d.).

A hora de almoço deste dia foi diferente para mim, uma vez que estou habituada a falar apenas para a criança à qual estou a dar a sopa (naquele preciso momento), aproveitando e interagindo, também, com a criança que está ao seu lado, por exemplo, se dou a sopa à C. (15 meses), falo para ela e para o T. (16 meses). Neste dia, enquanto dava a sopa a uma criança, não falava apenas para ela e para a que estava ao seu lado, falava, também, para as restantes crianças, fossem ou não da mesma mesa, ou seja, enquanto dava a sopa à C.2 (21 meses), falava para ela, mas também falava para o A. (20 meses), para a M. (21 meses), para o K. (20 meses), por exemplo, que são crianças que se sentam nas cadeiras da outra mesa, falava, ainda, para as crianças que estavam na mesa da C.2. Com esta estratégia, tentei interagir com todas as crianças, falando num tom de voz mais alto do que o costume, tentando, também, superar-me a mim própria.

Na quarta-feira, interagi com as crianças no momento da higiene, após o almoço. Igualmente às ideias de terça-feira, neste dia as crianças tiveram oportunidades para alargar o seu vocabulário, mas, desta vez, através de canções.

Enquanto as crianças estão no bacio, uma das estratégias que a Educadora Edite utiliza e que nós, agora, também utilizamos, é cantar, uma vez que as crianças ficam espantadas a olhar para nós e participam, interagindo connosco, sorrindo e batendo palmas. O uso da música, está ligado ao entretenimento das crianças (Trehub & Schellenberg, 1995, citados por Ilari, 2002), mas também funciona como uma ferramenta que facilita a fala das mesmas e que promove a sua coordenação motora (quando imitam os nossos gestos), não deixando de parte o facto de a música funcionar como uma atividade de socialização, que promove a convivência em grupo (Piva, 2008).

Passando agora para outro tema, ao longo do tempo em que temos estado no Moinho de Vento presenciámos três adaptações idênticas, a do A. (20 meses), a do T. (16 meses) e a do R.A. (13 meses). Na última reflexão, falei sobre uma nova criança, a C.2. (21 meses). Nesta reflexão vou falar, novamente, sobre a C.2, mais propriamente sobre a sua adaptação, que está a ser completamente diferente do processo de adaptação das outras três crianças.

Na segunda-feira, a C.2 (21 meses) esteve connosco das 10h às 12h10, ou seja, almoçou connosco. Foram duas horas complicadas, uma vez que a criança não se acalmava e só chamava pela mãe, chorando. Após o almoço, quando a mãe chegou, a C.2 ficou contente e correu para esta.

A C.2 (21 meses), na terça-feira, teve as mesmas atitudes, no entanto, posso dizer que esteve um pouco mais calma. Relativamente à hora de almoço, para a manter calma, estive sempre ao seu lado, ia falando para ela, sem me esquecer da proposta educativa, nem das outras crianças. No entanto, talvez por ter sido a segunda hora de almoço em que esteve connosco, a C.2 mostrou-se mais tranquila.

Depois do almoço, houve uma nova fase: adormecer. Nesta fase, tentei acalmá-la, dizendo-lhe: *Calma C.2, a mãe já vem, vamos fechar os olhos, dormir... E depois, quando acordarmos, a mamã já chegou! Vamos, calma, nós somos todos teus amigos e gostamos muito de ti.* E a criança acabou por adormecer, tranquilamente.

Quando acordou, a C.2 (21 meses) parecia uma criança que já estava adaptada, perguntava pela mãe, mas respondia-se a si própria “já vem”. Mas, quando começámos a preparar os lanches, a C.2 começou a ficar mais *stressada*, perguntando, constantemente, pela mãe. Ao lanche, estive sempre a falar com ela, a acalmá-la e ela acabou por comer, sem dificuldades (para uma criança em adaptação, é preciso não esquecer que, cada criança tem o seu ritmo e a sua forma de se adaptar). A C.2 andou o dia todo comigo, acalmando-se quando me via e quando eu falava com ela.

O dia de quarta-feira foi semelhante ao dia anterior, a criança só questionava “A mãe?”, chorando. À hora da higiene, a C.2 (21 meses) acalmou-se enquanto eu cantava, mas apenas quando não havia ruído de fundo, ou seja, quando eu cantava num tom de voz mais baixo e calmo. Durante a tarde, consegui que a criança “me deixasse” e que fosse explorar o ambiente, apenas com um pedido: *C.2, vais-me buscar mais legos, para a nossa construção?* E assim foi, a C.2 levantou-se, agarrou numa bacia, e foi buscar legos.

Segundo Pereira (1998, citado por Gamito, 2013, p.38) a adaptação das crianças pode acontecer de duas formas distintas, ou seja, a criança “(...) pode encarar esta nova experiência de forma positiva, sendo (...) curiosa e bem-disposta, ou então de forma negativa, sendo passiva, tristonha (...) sofrendo e sendo infeliz.” Ao estar sempre a perguntar pela mãe, ao não interagir com outras crianças, a C.2 (21 meses), a meu ver, reagiu de forma negativa a esta nova experiência. Seguindo este pensamento e, se futuramente irei ser uma educadora, o facto de a C.2 estar a reagir assim leva-me a pensar: *O que eu, enquanto adulta, posso fazer pela criança? Será que as reações que a C.2 tem, de passar muito tempo a chorar e de estar sempre a chamar a mãe, quando a mesma não está por perto, é algo normal de uma adaptação?* (apesar de termos presenciado já três adaptações, esta em nada se assemelha às mesmas).

Começando por referir o facto de sermos todos diferentes, tendo em conta a nossa idade, a nossa cultura, a educação e valores que nos transmitiram, as crianças são, igualmente, todas diferentes, cada uma apresenta os seus “(...) estilos, posturas, comportamentos, atitudes que (...) diferenciam e (...) caracterizam como seres humanos únicos” (Amaral, 2011, p.15). Como adultos, que estamos inseridos numa creche, com diversas crianças à nossa volta, estes aspetos são visíveis, tal como as diferenças “(...) de temperamento (...) que por sua vez implicam normalmente diferentes tipos de relação adulto/criança” (...) (Amaral, 2011, p.15).

A C.2 (21 meses), tal como as outras crianças, tem um “temperamento”, termo reconhecido como um “(...) estado fisiológico característico de um indivíduo e que condiciona suas reações psicológicas” (Dicionário online de Português, s.d., s.p.). Referi o significado deste termo, uma vez que Amaral (2011, p.15) associa sentimentos e comportamentos como a “(...) tristeza, (...), ansiedade de separação, angústia perante o estranho, (...)” ao mesmo, apresentando-os como aspetos que são “(...) comuns à maior parte das crianças (...)” e a C.2 faz parte desta “maior parte”, uma vez que, quando a mãe se vai embora esta aparenta ficar com uma grande tristeza, ficando ansiosa e angustiada. Este “temperamento” afeta, assim, o desenvolvimento relacional da criança, provocando implicações nas relações que desenvolve no momento de adaptação à creche.

Além da criança ter estas atitudes, enquanto está na creche, é de notar que os pais também estão a sofrer com esta adaptação, com o facto de terem de confiar a sua filha a outra pessoa, os pais podem, até, sentir-se “(...) tristes, impotentes (...)” (Portugal, 1998, citado por Gamito, 2013, p.75). E é o que tenho reparado, nas atitudes da mãe da C.2 (21 meses), que fica muito angustiada em deixar “a sua bebé” na creche. Nesta lógica, surge-me uma outra questão: *Será que a própria mãe, ao sofrer e ao chorar, também influencia as atitudes da criança (filha)?*

Tendo em conta, novamente, as palavras de Portugal (1998, citado por Amaral, 2011, p.14), os adultos, no geral, reagem a estas mudanças de diferentes formas, uns “(...) sentir-se-ão orgulhosos e encorajadores da autonomia, outros poderão sentir-se pouco à vontade e mais protectores (...)”. Como seres humanos, temos de respeitar todos os tipos de reação, porque, e mais uma vez refiro, não somos todos iguais, antes de julgar as pessoas temos de pensar primeiro: *Que tipo de adulto é que eu sou?* Nunca tive de deixar um filho na creche/pré, mas já deixei um sobrinho (na pré) e sei o que custa “largá-lo” lá, apesar de saber que está em boas mãos e que é o melhor para ele.

Agora, que estou para terminar, não posso deixar de pensar: *Mas, que estratégias é que eu posso utilizar para facilitar esta adaptação, tanto da criança, como da própria mãe?*

Em primeiro lugar, é preciso ter em conta que, a separação de alguém nunca foi fácil tal como a entrada num novo ambiente, onde existem outros adultos, outras crianças, onde a criança, que está em adaptação, não conhece ninguém. Em segundo lugar, a entrada para a creche traz consigo novas regras, novas rotinas, que exigem à criança uma grande capacidade de adaptação. No entanto, estes aspetos não são da preocupação da criança, mas, da família e dos profissionais da instituição, que devem facilitar todo este processo (Felipe, 2001, citado por Gamito, 2013).

Ao longo da reflexão, tenho vindo a explicar as estratégias que costumo utilizar com a C.2 (21 meses), que se baseiam em conversar, calmamente, com a mesma. Esta estratégia, segundo Elmôr (2009, p.116), apresenta-se como “(...) um processo muito dinâmico (...)”, que envolve interações ao longo de todo o dia.

Gamito (2013, p.39), refere algumas estratégias, apontando para o facto de que deve existir uma preparação prévia “(...) para a entrada da criança na creche (...)”, para que esta não se sinta “(...) abandonada, receosa, amedrontada e triste (...)”. Esta preparação foi realizada, uma vez que a criança esteve na creche, com o grupo da sala “Colmeias” e com a presença da sua mãe, sendo feita uma adaptação de forma gradual e não repentina, pois, nos primeiros dias de adaptação, “(...) convém que algum familiar se mantenha junto da criança ajudando-a a explorar o ambiente desconhecido e a criar novas ligações com os adultos e as outras crianças” (Balaban, 1988, citado por Gamito, 2013, p.42).

Goldschmied e Jackson (2006, citado por Gamito, 2013, p.40), defendem que uma das estratégias para lidar com o momento da separação é “(...) fazer com que a mãe e a cuidadora sentem-se juntas. A mãe (...), pode dizer (...): A mamãe vai sair agora e voltar mais tarde.” Com isto, inicio outra estratégia, que se baseia no facto de não devermos deixar que as mães saiam da sala sem se despedirem dos seus filhos, uma vez que esta ação (avisar que volta mais tarde), faz com que as crianças se apercebam que vai haver uma mudança. Neste momento, a educadora tem, novamente, um papel fundamental, que me foi elucidado pela Educadora Edite e que Goldschmied e Jackson (2006, citado por Gamito, 2013, p.40), corroboram, ou seja, quando a mãe se vai embora, a educadora deve ajudar a criança, agarrando-a, apesar de poder ser um “(...) momento difícil para todos (...)”, facilitando, assim, a adaptação da mesma, destinando algum tempo para a criança em questão e criando uma relação mais chegada.

Além de ajudar as crianças, o educador tem um outro trabalho: dar atenção aos pais. Os pais também se encontram em adaptação, assim, torna-se importante que “(...) a educadora fale (...) sobre o processo de adaptação, e que eles conheçam o espaço e as pessoas responsáveis pelos seus filhos (...), ajudando-os a suportar (...) as (...) dificuldades iniciais de integração (...)” (Bassedas, Huguet & Solé, 1999, citado por Gamito, 2013, p.41).

Para terminar, é preciso ter em conta que estas estratégias podem não funcionar com todas as crianças, visto que há diferentes formas de adaptação. No entanto, a uma certa altura, as crianças desenvolvem relações de confiança (e segurança) com os adultos (com os quais, inicialmente, não interagiam) (Amaral, 2011; Gamito, 2013).

Passo agora a fazer uma breve referência ao meu desafio, que, nesta semana foi interagir mais com o A. (20 meses). Defini este desafio para o momento da higiene, apesar de ter tentado interagir mais com ele, ao longo de todo o dia.

Ao longo deste desafio interagi com o A. de diferentes formas, através da brincadeira e através de momentos mais carinhosos (mimos, abraços - apesar dele não gostar muito), tentei, assim, promover "(...) uma comunicação constante e uma socialização permanente (...)", uma vez que, nestas idades, as crianças precisam de sentir que são amadas e que o adulto está lá para elas e que lhes dá carinho (Amaral, 2011, p.39).

De criança que não interagia comigo, o A., na quarta-feira, vinha ter comigo, de livre vontade, trazia-me um livro e pedia-me para ler, trazia-me um pato e dizia-me que era um "piu-piu", até pão me pediu, ou seja, há uma semana atrás, eu achava que esta criança estava a falar menos, mas, no entanto o mesmo não é verdade, a criança fala o mesmo, eu é que não lhe dava a devida atenção.

Resumindo todos os meus desafios, com uma citação de Amaral (2011, p.45) e relacionando-os com o desempenho do educador: " O papel do educador, sobretudo em creche, é bastante complexo e desafiante, devendo este cumprir com motivação e alegria esta tarefa única que deve ser merecedora de respeito, compreensão, apoio, supervisão, formação e um salário justo." É isto que todos queremos: poder cumprir a nossa tarefa com alegria e motivação, para não termos de "trabalhar" durante um único dia da nossa vida.

#### Referências bibliográficas:

- Amaral, C. M. (2011). Adaptação das crianças em Contexto de creche. Beja: Escola Superior de Educação de Beja.
- Amorim, A. L., & Dias, A. A. (s.d.). Organização dos espaços nas creches: possibilidades e limites. Revista Educação e Cultura Contemporânea, V.10, N.º 21 , pp. 224-254.
- Caires, P. (s.d.). É possível uma "leitura" do desenho (garatuja) de crianças de 0-3 anos? (R. Creche, Entrevistador)
- Capra, V. B. (2014). Design de jogo educativo para crianças de 4 anos para o aprendizado das cores. Rio Grande do Sul: Universidade Regional do Noroeste do Estado.
- Dicionário online de Português. (s.d.). Temperamento. Obtido em 05 de dezembro de 2014, de dicionário online de português: <http://www.dicio.com.br/temperamento/>
- Elmôr, L. d. (2009). Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante o processo de adaptação à creche: um estudo de caso. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e letras de Ribeirão Preto.
- Ferreira, I. M., Gonçalves, K. P., & Teixeira, S. d. (s.d.). Entre o pátio e o parque da creche/UFG: um universo a descobrir. Góias: Creche/UFG.
- Gamito, P. A. (2013). O processo de vinculação e de adaptação na creche e no jardim-de-infância O bem-estar e a felicidade das crianças nas instituições de educação de infância. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Ilari, B. (set. de 2002). Bebês também entendem de música: a percepção e cognição musical no primeiro ano de vida. Revista da Abem, V.º7 , pp. 83-90.
- Piva, F. (2008). Educação Musical: A perspectiva de professores da Educação Infantil. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí.
- Silva, M. (dezembro de 2009). A importância da garatuja. Obtido em 05 de dezembro de 2014, de Gente que educa: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/importancia-garatuja-educacao-infantil-crianca-520247.shtml>

## **Anexo 12 – Desafio semanal número 3 do contexto de creche**

Semana 24 a 26 de novembro 2014: Durante esta semana vou-me encarregar de arrumar a sala de atividades. O meu desafio será desenvolvido antes da proposta educativa, ou seja, por volta das 10h.

Para enriquecer o meu desafio e para que as crianças participem neste, vou pedir-lhes auxílio nesta ação, estimulando a arrumação da sala e dos seus brinquedos.

Autoavaliação: Durante esta semana, estive encarregue de arrumar a sala, realizando-o todos os dias, por volta das 10h. As crianças têm diversos brinquedos, nomeadamente legos, bolas, brinquedos, que são os objetos que temos de arrumar, quando terminam as brincadeiras.

Durante estes dias ia pedindo ajuda às crianças: *Olha, vamos colocar os brinquedos aqui dentro, na bacia; Assim, como eu!*, interagindo verbalmente com as mesmas.

Na segunda-feira, dei uma bacia à M. (21 meses), esta agarrou-a e andava atrás de mim, enquanto eu apanhava os brinquedos e os colocava lá dentro.

Já na terça-feira, consegui ter mais crianças a participar e a ajudar. Em vez de dar a bacia às crianças, estive eu com ela e coloquei-me à sua altura. As crianças iam apanhando e colocando os brinquedos dentro da bacia. Neste dia, a M. começou a ajudar-me, o I. (22 meses) observou-a e também começou. Para ter o empenho e a participação de todas as crianças, pedi à C. (15 meses) e à C.2 (21 meses) que agarrassem nos brinquedos e os colocassem na bacia e as mesmas fizeram esta ação. A E. (14 meses) ouviu-me a pedir isto às “C.” e começou a ajudar. Com este parágrafo é notória a introdução de interações tanto verbais como não-verbais.

Na quarta-feira, só a M. é que me ajudou, uma vez que os brinquedos que estavam no chão eram em pequena quantidade e de grande porte e nem todas as crianças os conseguem arrumar.

Heteroavaliação: Esta semana, observei a Mara a pedir as crianças para a ajudarem a arrumar, foi arrumado com eles, colocando os legos e afins numa bacia e falando com as crianças para também o fazerem.

As crianças mostraram-se participativas, mas para isto acontecer é necessário que uma, normalmente a M.(21 meses) ou I (22 meses), comessem e as outras crianças observavam e faziam igual. Foi muito interessante ver as crianças mais pequenas, como por exemplo a C (15 meses), também a arrumarem.

No entanto, e salvo erro, o K. (20 meses) não participou, por isso se tivesse que desafiar a Mara, para um futuro desafio, seria, que ela encontrar uma estratégia para todos participarem. 28 de novembro de 2014

## **Anexo 13 – Reflexão Final do contexto de creche**

*Referentes de reflexão:*

- Como me sinto, no final do estágio;
- “Altos e baixos”: crianças todas diferentes;
- Como me senti ao longo destas semanas, na Instituição Centro Infantil Moinho de Vento;
- O que proporcionei às crianças, com o planeamento de propostas;
- Desafios à minha personalidade.

Com esta reflexão, sendo a final da Prática Pedagógica, em contexto de creche, pretendo, ao longo deste documento, responder à seguinte questão:

*Como me sinto no final deste estágio, deste (longo) semestre?*

Sinto-me, sobretudo, cansada. Mas, muito feliz. Neste semestre, tive a oportunidade de conhecer pessoas que nunca irei esquecer, pois fizeram parte do meu primeiro “grande” estágio, que não foi de apenas uma dia por semana, foi de três dias por semana, desde setembro a janeiro. Foram-se criando ligações, desenvolveram-se afetos e criou-se um carinho muito especial, pela instituição em si e, principalmente, pelo grupo da sala “Colmeias” (entendendo grupo como composto pelas crianças e adultos).

Saio daqui com a sensação de que passamos por diferentes “altos e baixos”, que as restantes colegas do mestrado não passaram. Refiro-me às adaptações, a questões relacionadas com segurança social, crianças de diferentes famílias (monoparentais, gravidez na adolescência, famílias romenas, ucranianas, famílias com um elevado número de agregado familiar). Cada criança, deste grupo, tem uma história de vida, que a faz ter diferentes reações, perante diferentes propostas/experiências, que lhes foram proporcionadas, o que me levou, ao longo deste semestre, a refletir sobre vários e determinados assuntos, o que não aconteceria se estivesse numa outra instituição.

Assim, se me perguntarem: *Valeu a pena ir estagiar para tão longe?* Eu respondo que sim, que não me arrependo e que aprendi bastante, não só como futura educadora, mas também como pessoa, adulta e cidadã.

É de notar que, as saudades já apertam, mas como a educadora Edite diz: *Vocês vão conhecer outras crianças, que também vos vão deixar muito contentes, até se esquecerão destes.* Será verdade? Apesar de ser costume dizer-se “nunca digas nunca”, eu acho que nunca esquecerei estas crianças, este grupo fabuloso, porque, apesar de já ter estagiado noutras locais, o estágio não foi tão intenso, não se criaram laços assim tão fortes, não conhecemos as crianças assim tanto como conhecemos estas, não as vimos doentes, não tivemos oportunidade de falar com os pais, tios, avós. Este sim foi um estágio. Tal como vai ser em contexto de jardim-de-infância, crianças que irão comigo, no coração e que irão deixar saudade, para sempre.

Além das crianças, não posso deixar de referir todas as pessoas que trabalham nesta instituição, desde a educadora Edite, a auxiliar M<sup>a</sup> do Carmo, até às cozinheiras, que sempre se preocuparam connosco, ajudaram-nos sempre que precisámos, deram uma palavra de apoio e incentivo e mostraram-se sempre preocupadas connosco. Não querendo com isto, dar a entender que estou a tentar dar “graxa”, mas a verdade tem de ser dita e, como já disse oralmente, foi muito bom termos escolhido ir para a Batalha, no dia em que mais nenhum grupo se ofereceu para tal. Fizemos, enquanto grupo, uma excelente escolha!

Ao longo destas semanas, tentei agir como uma estagiária, que anda a aprender com professores orientadores e educadores cooperantes, o que envolve que haja uma observação de ambas as partes, que não serve, essencialmente, como uma avaliação, mas como um recurso de aprendizagem (Martins, 2011).

Assim, tive o cuidado de proporcionar, às crianças, tanto um ambiente seguro, como oportunidades de interação com adultos e com as restantes crianças, promovendo momentos de brincadeira, que auxiliam o desenvolvimento de diferentes capacidades, tanto cognitivas, como motoras e afetivas, através do lúdico (Prodócimo & Navarro, 2008). Tentei, ainda, que as crianças pudessem confiar em mim, uma vez que este é um dos aspetos fundamentais para que as crianças cresçam e se desenvolvam de forma harmoniosa, proporcionando-lhes experiências adequadas ao seu ritmo de desenvolvimento e faixa etária (Portugal, 2000).

Foram, como já referi, vários os “altos e baixos”, pelos quais passei, desde a adaptação do A. (21 meses), do T. (17 meses) e da C2. (22 meses), envolvendo as separações das suas figuras parentais, o que se verifica “(...) particularmente inquietante em algumas crianças e que se associa a alguma insegurança na forma de lidar com essa situação por parte dos futuros educadores” e foi sobre isto que refleti na maioria das reflexões, uma vez que sentia uma necessidade enorme em saber mais sobre o assunto em questão (Portugal, 2000, p.86-87).

É de notar que, para mim, era difícil planear propostas que fossem ao encontro dos interesses das crianças, uma vez que sempre fui habituada a realizar da forma contrária, ou seja, ir procurar propostas e só depois ver o que as mesmas desenvolvem e realizá-las com as crianças. No entanto, no final deste estágio, observo as crianças, tento perceber o que as mesmas necessitam e o que as mesmas gostam, deixando que estas se desenvolvam através da descoberta, podendo,

desta forma, manipular e explorar outros objetos, colocando a criança no centro da minha intervenção, seguindo, um pouco, os fundamentos do modelo *High Scope* (Henriques, 2013; Moreira & Teixeira, 2008/2009).

Tal como a educadora Edite nos costumava dizer: *Meninas, experimentem à vontade, façam coisas diferentes, coisas com as quais não se sintam tão à vontade, porque não sabemos o que nos irá calhar, numa próxima vez e aqui estão à vontade para experimentar.*

E assim foi, desafiei-me a mim própria, e, por exemplo, tentei explorar livros, com as crianças, uma vez que estas ações eram as que mais me custavam, uma vez que envolviam uma clara exposição da minha parte, não apenas às crianças, mas, também, aos adultos. Assim, tentei agir, com o passar do tempo, de uma forma mais natural e espontânea, não só quando contava uma história, mas também quando interagia com as crianças, em grande grupo, dançando, com elas e para elas. Esta última ação, nesta última semana, era algo que surgia de forma espontânea, sem dificuldade alguma.

Sinto que, apesar de ter intervindo uma semana a mais, não foi o suficiente para explorar o máximo de propostas com as crianças, para que fosse possível observar mais evoluções. Refiro este aspeto, uma vez que, nem todas as crianças têm a mesmo à vontade, com as mesmas propostas, e seria interessante observar as progressões, tal como tenho vindo a observar no M.C. (15 meses).

Decido terminar com uma citação de Otte e Kovács (s.d., p.3), que referem que “tudo o que acontece ao nosso redor, desde a nossa primeira infância, fica registrado em nosso inconsciente. Isto significa que tudo aquilo que vemos, ouvimos e sentimos influi no nosso desenvolvimento e amadurecimento.” Basta saber se, ficarei, na verdade, para sempre, na memória das crianças, por bons e agradáveis motivos.

Referências bibliográficas:

Henriques, H. I. (2013). Organização e dinamização da biblioteca no jardim de infância. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre- Escola Superior de Educação de Portalegre.

Moreira, I. A., & Teixeira, S. M. (2008/2009). Currículo e Avaliação em Creche. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Otte, M. W., & Kovács, A. (s.d.). A magia de contar histórias. Rio do Sul: Instituto Catarinense de Pós-Graduação.

Parente, C. (s.d.). Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche - Perspectivas de formação teóricas e práticas. Revista do GEDEI Infância e Educação - Investigação e Práticas, N.º1, pp. 85-106.

Prodócimo, E., & Navarro, M. S. (10 de novembro de 2008). Reflexões sobre o brincar: uma visita a um parque público em São Paulo. Revista Iberoamericana de Educación, V.7 N.º47, pp. 1-10.

## **Anexo 14 – Reflexão número 10 do contexto de creche**

Referentes de reflexão:

### **Para o adulto (eu):**

- Uma nova adaptação: o porquê da criança em questão ter um desenvolvimento linguístico mais avançado, comparativamente às restantes crianças?
- O meu desafio: O que fiz para o cumprir.

### **Para o adulto e para a criança:**

- O prazer das sensações: a exploração da tinta e da tela – as reações das crianças; as aprendizagens para o futuro educador;
- O brincar e os brinquedos: O que desenvolve nas crianças; o que eu, enquanto educadora, sinto que preciso de saber;

Esta é a minha décima reflexão e vai incidir sobre a semana de intervenção da minha colega e sobre assuntos pelos quais fiquei interessada em saber mais.

Na segunda-feira, as crianças tiveram a oportunidade de explorar tintas, com três cores diferentes. Este número de cores relaciona-se com o facto de serem as três cores primárias: vermelho, azul e amarelo. Com esta proposta, era pretendido que as crianças estimulassem o sentido tátil, através da exploração da tinta e de uma textura rugosa (tela) e desenvolvessem a pinça digital e a socialização.

As crianças mostraram ter prazer ao mexer na tinta e na tela, este facto é um indício de que as crianças estão a iniciar o processo de conhecimento do seu próprio corpo, como refere Fonseca e Mendes (citados por Silva, 2007, p.15) “por meio das sensações e das percepções corporais o bebê vai se conhecendo e descobrindo o que lhe dá prazer e/ou desprazer”. Afirmo, que as crianças tiveram prazer ao realizar esta proposta, uma vez que, quando a sua vez terminava, iam ter comigo, para brincarem com os legos e, passado um tempo, algumas crianças levantavam-se e iam tentar mexer nas tintas, novamente. O R. (15 meses) fica muito **contente** com experiências deste tipo, assim, foi uma das crianças que mais tentou ir mexer nas tintas, explorando-as, tanto na tela e no trabalho das outras crianças, como na mesa e nas suas próprias roupas, após a sua vez terminar.

Esta foi uma proposta que proporcionou às crianças um momento lúdico, estimulante e desafiante que, pelo facto de haver uma mistura de cores, deixou as crianças espantadas, a olhar para as mesmas e a observar as tintas a ganhar novas cores, estimulando “(...) a criatividade e a (...) exploração dos limites do corpo e da mente” (Melo & Sobral, s.d., p.2).

Com a exploração de tintas, as crianças criam algo, estimulando o “(...) pensamento criativo essencial em todas as situações, uma criança criativa raciocina melhor e inventa soluções mais eficazes para superar as suas próprias dificuldades” (Melo & Sobral, s.d., p.1). É isto que, enquanto futura educadora, pretendo para as crianças, que as mesmas sejam capazes de raciocinar, de criar soluções para os seus problemas, sendo capaz de superar as suas dificuldades, ainda que não seja neste momento, mas no seu futuro.

Passando agora para outro assunto, durante a rotina das crianças, estas têm uma grande disponibilidade para brincar, seja com legos, com objetos de encaixe, objetos eletrónicos e com bolas. Durante estes momentos, também é usual as crianças pedirem para ver livros. Este facto deixa-me pensativa e curiosa: *As crianças gostam muito de brincar, é certo que a brincadeira desenvolve muitos aspetos na criança e é uma forma de aprendizagem, mas, quais são, na realidade, estes aspetos?*

Neste momento, pretendo refletir sobre os brinquedos e a brincadeira com os mesmos, uma vez que a mesma é essencial às crianças, promovendo a construção da sua identidade (Mendonça, 2013). Pretendo, ainda, refletir sobre as potencialidades dos brinquedos e o que estes proporcionam à criança.

O ato de brincar, sempre fez parte da vida das crianças, apesar de ser realizado de diferentes formas, dependendo das culturas existentes, uma vez que as crianças vivem num “(...) mundo de fantasias, onde a realidade e o faz-de-conta se confundem” (Teixeira & Volpini, 2014, p.82).

No decorrer das intervenções, quando é o momento de brincadeira livre, as crianças têm a oportunidade para brincar com os objetos que nós, enquanto adultos, colocamos ao seu dispor, uma vez que estes, fazendo parte da sala e do grupo de crianças, não funcionam como peças de decoração, devendo, assim, estar ao alcance de todas as crianças (Mendonça, 2013), para que estas os explorem e descubram diferentes formas de brincar (Prodócimo & Navarro, 2008).

As creches, no geral, devem ser acolhedoras, dinâmicas e envolventes, possibilitando intervenções e auxiliando o desenvolvimento da criança (Mendonça, 2013), através, por exemplo, dos brinquedos que fornecem à mesma.

O ato de brincar desenvolve o pensamento criativo, uma vez que é visto como “(...) uma atividade elaborada (...), que desenvolve a criatividade, a imaginação, o sentido figurativo e representativo. Não há atividade tão completa como o brincar” (Melo & Sobral, s.d., p.2). Mendonça (2013) e Teixeira e Volpini (2014), corroboram a ideia de que o brincar é uma ação que desenvolve diversos aspetos, que é vista como uma ação espontânea, que dá prazer e deixa a criança relaxada, aprendendo a ter autonomia, regras, habilidades e aumentando a atenção, a memória, a linguagem e, conseqüentemente, a socialização. Dentro das regras, posso referir a partilha, tanto de espaço, como de brinquedos e “(...) até dos próprios sentimentos (...)” (Teixeira & Volpini, 2014, p.81).

Através desta ação, a criança usa o seu corpo e os sentidos, para se conseguir expressar e conhecer o mundo que a rodeia, a criança “(...) enfrenta conflitos, (...) compreende sentimentos e aprende a lidar com as pessoas e com objetos” (Mendonça, 2013, 2013, p. 9-10).

Prodócimo e Navarro (2008, p.9) revelam, num estudo, que “(...) a maioria das crianças brincava sozinha (...)”, o mesmo acontece no grupo de crianças da sala “Colmeias”, é usual encontrar o K. (20 meses) a brincar sozinho, bem como o T. (16 meses) ou o M.C. (14 meses). Nestes momentos, tento colocar outras crianças perto destas, “indo contra a vontade” de quem brinca sozinho, ou então, começo eu a brincar com eles. Gomes (2010, citado por Carvalho, 2013, p.22-23), refere que quando o adulto começa a brincar com a criança mostra que gosta dela, no entanto, quando a criança começa a “(...) brincar com o adulto funciona como um pedido para a ajudar a conhecer o mundo.”

O brincar pode envolver apenas a interação entre crianças, como a M. (21 meses) e o I. (22 meses), uma vez que é normal vê-los a correr um atrás do outro, e, pode envolver ainda brinquedos (objetos). Quando a brincadeira envolve objetos, é necessário ter em conta que os mesmos são “(...) objetos de consumo e devem ser substituídos quando quebram ou quando deixam de ter interesse para as crianças” (Mendonça, 2013, p.12). Este facto aconteceu durante esta semana, em que houve um brinquedo que se partiu, o mesmo foi colocado no lixo, para precaver acidentes.

Durante esta semana, estivemos, durante umas horas, com uma criança nova, uma nova adaptação. Esta criança é do género feminino, é a C.2 e tem 21 meses.

Apesar do pouco tempo que estive com a C.2, sinto necessidade, neste momento, de falar sobre ela, uma vez que há um aspeto, na criança, que me deixou pasmada e até maravilhada. Este motivo relaciona-se com o seu desenvolvimento, nomeadamente o linguístico.

Dando exemplos, sabendo que me refiro apenas ao desenvolvimento linguístico da C.2, esta pronuncia as diferentes cores (que implica saber identificá-las), acompanha-me, cantando comigo canções como a “Oliveirinha da Serra” e “Doidas andam as galinhas”, imitando-me, também, nos gestos e nomeando diferentes objetos.

A C.2, comparativamente às restantes crianças do grupo, já desenvolveu, muito, o seu vocabulário, deixando-me curiosa sobre o assunto. Neste sentido, perguntei à mãe sobre a sua interferência neste desenvolvimento e a mesma disse-me que tinha estimulado muito a sua filha, enquanto estava com ela, revelando o que Borges e Salomão (2003, p.328) afirmam: “(...) as relações da criança com os adultos são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas (...)”.

Sabendo que a criança esteve, até agora, com a sua mãe, no seu lar, isto coloca-me uma dúvida na cabeça: *Apesar do educador ser um adulto, que também estimula as crianças, qual o motivo para a C.2 estar mais desenvolvida, a nível linguístico, do que as restantes crianças, com idades semelhantes (M. [21 meses], K. [19 meses], A. [20 meses] e I. [22 meses])?*

Sendo assim, senti necessidade de me ir fundamentar sobre este aspeto, sobre a aprendizagem da fala em contexto familiar e “não-educativo”. Em primeiro lugar, é fundamental saber que a aprendizagem, segundo Bandura (s.d., citado por Vila, Diogo, & Vieira, 2008, p.4) é vista como “ (...) uma imitação do comportamento dos outros. (...) a imitação de um modelo (...)”, que é representado por uma pessoa que tem significado na vida das crianças. Estas pessoas são, inicialmente, as figuras parentais e, depois, os educadores, aos quais “ (...) cabe a tarefa de reforçar, estimular o comportamento da criança” (Vila, Diogo, & Vieira, 2008, p.5). Neste caso específico, o modelo da C.2 foi a sua mãe, que deixa de ser vista apenas como uma pessoa com as funções de “(...) proteger, nutrir, interagir (...)”, mas também de “(...) comunicar (...)” (Vasconcelos, Amorim, dos Anjos, & Ferreira, 2003, p.294).

Mas, continuo a questionar-me: *Se o educador também pode ser o modelo das crianças, porque é que a C.2, neste caso, tem as habilidades linguísticas mais desenvolvidas do que as outras crianças, que sempre estiveram na creche?*

Phillips e Snow (1973; 1977, citados por Borges e Salomão, 2003, p.328) referem que as mães apresentam uma forma particular e especial para falar com os seus filhos, esta forma é caracterizada pelo facto de as mães utilizarem ações que facilitam a compreensão (por parte das crianças), tendem a destacar as palavras com mais importância (quando falam), diminuem a velocidade da sua fala e repetem, por vezes, aquilo que disseram (quando as crianças não entendem), o objetivo das mães é envolver a criança na interação, utilizando palavras simples, para que as mesmas as consigam compreender.

Sintetizando e utilizando, novamente, uma citação de Borges & Salomão (2003, p.329) as “(...) pesquisas demonstraram que as mães, de uma forma geral, utilizam uma fala simples, repetitiva, gramatical e semanticamente ajustada ao nível de compreensão e interesse da criança.” Com este aspeto, é natural que, pelo facto de ter estado até aos 21 meses com a sua mãe, a fala da C.2 se apresente mais desenvolvida do que a das restantes crianças.

Com estas questões e com esta reflexão, não quero, de todo, dar mais importância a esta criança do que às restantes e, também não quero dar a ideia de que as outras crianças estão “atrasadas”, porque o mesmo não é verdade. As restantes crianças já se expressam, através de gestos, e, algumas, já produzem palavras, como a L.B. (13 meses), a M. (21 meses), o I. (22 meses), o A. (20 meses), por exemplo, que, imitem, todas elas, a palavra “Olá” e, as mais velhas, produzem duas palavras seguidas, representando frases e exprimindo aquilo que querem: “Quero pão; quero água”.

Para terminar esta reflexão, vou falar um pouco sobre o meu desafio. Para esta semana tinha-me desafiado a arrumar a sala, pedindo apoio às crianças do grupo.

Durante este desafio, em vez de pedir às crianças para arrumarem a sala, fiz como se fosse uma brincadeira. Uma vez que as crianças aprendem através da brincadeira (Jesus & Propodoski, 2012), agarrei numa bacia e pedi às crianças para agarrarem nas peças e para as colocarem dentro desta, da forma mais indicada para cada uma, ou seja, como cada uma era capaz, visto que algumas as atiravam para dentro da bacia (I. [21 meses]) e outras tinham o cuidado de as ir colocando dentro desta, para que as mesmas não caíssem (M. [22 meses], C. [meses]). Outra estratégia que utilizei, foi entregar a bacia à M. (a criança que participou mais), para que esta sentisse que eu precisava dela, que ela era importante naquela tarefa. A M. andava atrás de mim, com a bacia, enquanto eu apanhava as peças e pedia ajuda a outras crianças, em conjunto fomos colocando as peças na bacia e arrumando a sala. Houve, assim, um grande sentido de cooperação entre um adulto (eu) e (algumas!) crianças do grupo.

Para um próximo desafio (idêntico), vou experimentar começar a arrumar mais cedo, para pedir auxílio a todas as crianças e não apenas àquelas que se mostram mais habituadas a fazer determinadas tarefas, pois foi a essas que pedi ajuda, uma vez que sabia que as mesmas me iam ajudar, com a rapidez necessária (visto que decidi utilizar este desafio à hora que antecede o almoço).

Referências bibliográficas:

- Borges, L. C., & Salomão, N. M. (2003). Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, pp. 327-336.
- Carvalho, M. A. (2013). Situações de jogo/brincadeira: promoção de interações desenvolvimentalmente estimulantes entre adultos (pais e profissionais) e crianças em idade de creche. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Jesus, E. S., & Propodoski, N. (dez. de 2012). Letramento digital através da lucidade digital. *Revista Educação e Linguagem*, V.6, N.º1, pp. 18-28.
- Melo, M., & Sobral, C. (s.d.). Atividades práticas em creche Estimular o pensamento criativo. *Coisas de Crianças*, pp. 1-4.
- Mendonça, R. H. (junho de 2013). Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola. *Salto para o Futuro/TV Escola Boletim 12*, pp. 1-48.
- Prodócimo, E., & Navarro, M. S. (10 de novembro de 2008). Reflexões sobre o brincar: uma visita a um parque público em São Paulo. *Revista Iberoamericana de Educación*, V.7 N.º47, pp. 1-10.
- Silva, F. (2007). O desenvolvimento psicomotor nas creches em Quirinópolis: a metodologia utilizada. Quirinópolis: Universidade de Brasília.
- Teixeira, H. C., & Volpini, M. N. (2014). A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade V. 1 N.º1*, pp. 76-88.
- Vasconcelos, C. R., Amorim, K. d., dos Anjos, A. M., & Ferreira, M. C. (2003). A incompletude como virtude: Interação de bebês em creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, pp. 293-301.
- Vila, C., Diogo, S., & Vieira, A. (2008). *Aprendizagem*. Portimão: Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes.

## Anexo 15 – Autorizações para a recolha de imagens das crianças no contexto de creche



Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria  
Mestrado em Educação Pré-Escolar 2014/2015  
Sala: Colmeias 1-2 anos



Exmos Encarregados de Educação:

Somos alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, e, no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica, em contexto de creche, estamos a estagiar na sala *Colmeias*, a sala dos vossos educandos.

Vimos por este meio solicitar a vossa autorização para a recolha de informação e de imagens (fotografias e vídeo) das crianças, assegurando que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no decorrer da nossa Prática Pedagógica.

Agradecemos a vossa colaboração e esperamos a vossa autorização,

Atentamente,

As alunas

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A educadora

\_\_\_\_\_

Autorizo a recolha de informação e de imagens do meu educando: \_\_\_\_\_

Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_

## Anexo 16 – Tabela com Transcrições/Episódios de interação no dia 24.11.2014

CATEGORIAS: episódios de interações realizadas com/por L.B.:

1. Interação entre duas crianças: T. (18 meses) e L.B. (15 meses);
2. Interação entre duas crianças: L.B. (15 meses) e I. (24 meses);
3. Interação entre duas crianças: L.B. (15 meses) e R. (17 meses);
4. Interação entre duas crianças: L.B. (15 meses) e S. (14 meses);
5. Interação entre duas crianças: L. (16 meses) e L.B. (15 meses);
6. Interação entre duas crianças: R.A. (15 meses) e L.B. (15 meses);
7. Interação entre duas crianças: A.2 (14 meses) e L.B. (15 meses);
8. Interação entre três crianças: A, A.2 e L.B. (15 meses).

Categoria: Interação entre	Evidências do vídeo 1 – 24 de novembro de 2014	Frequência (quantas vezes aparece)	%
Duas crianças: M. (23 meses) e I. (24 meses)	“M. e I. trocam olhares, após olhar para a câmara”; “I. toca na câmara e M. imita-o”	2	8%
Duas crianças: T. (18 meses) e L.B. (15 meses)	“T. coloca-se ao lado da L.B.”; “T. empurra a L.B., para sair da casinha”; “L.B. olha para o T”	3	12%
Duas crianças: L.B. (15 meses) e I. (24 meses)	“L.B. tem um brinquedo, I. aproxima-se e tenta tirá-lo, imitando sons “Ihhh”; “A L.B. deixa cair o brinquedo e o I. apanha-o, quando se levanta, olha para a L.B. e sai de perto desta”; “I. (...) aproxima-se da casinha, olhando para a L.B. (...)”	3	12%
Duas crianças: L.B. (15 meses) e R. (17 meses)	“Para não (...) deixar cair [o brinquedo], a L.B. (...) bate com (...) [este] na cara do R.”	1	4%
Duas crianças: L.B. (15 meses) e S. (14 meses)	“L.B. está fora da casinha, a fazer barulho, a S. para de bater na janela e olha para esta, a L.B. diz “aoa aoa””	1	4%
Duas crianças: L. (16 meses) e L.B. (15 meses)	“L. entra para a casinha (16h06), pega numa garrafa e sai, batendo com a mesma na L.B.”	1	4%
Duas crianças: R.A. (15 meses) e S. (14 meses)	“R.A. (16h07) sai da janela e dá a volta à casinha, a S, sentada, olha para este”	1	4%
Duas crianças: K. (21 meses) e A.2. (14 meses)	“K. observa o A.2, que está a abrir e a fechar a janela”	1	4%
Duas crianças: E. (16 meses) e A.2 (14 meses)	“E. sai da casa e vai espreitar o A.2 fazendo “aba aba”, olham os 2 um para o outro e sorriem.”	1	4%

Duas crianças: A. (22 meses) e E. (16 meses)	“O A. aproxima-se da E., olham um para o outro e ela empurra-o, ele afasta-se e começa a rir”	1	4%
Duas crianças: A. (22 meses) e S. (14 meses)	“O A. (...) começa a rir, olhando para a S.”	1	4%
Duas crianças: R.A. (15 meses) e L.B. (15 meses)	“L.B. (16h09) volta a entrar na casinha, o R.A., está lá dentro, sentado, com um brinquedo. Enquanto a L.B. se encontra na entrada da casinha, o R.A. eleva o brinquedo, oferecendo-o à L.B.”	1	4%
Duas crianças: K. (21 meses) e I. (24 meses)	“O K. tem um balão azul, que o I. também quer. O I. tenta tirá-lo ao K., batendo neste com a sua mão, mas o K. não larga o balão, agarrando-o, com as duas mãos e perto da sua cara”; “O I. tira o balão ao K.”; “K. fica a olhar para o I (...) [e para o] balão”	3	12%
Três crianças: A. (22 meses), K. (21 meses) e I. (24 meses)	“Apoiado à janela da casinha, o A.2 observa esta situação [K. e I. a disputar o balão] ”.	1	4%
Duas crianças: A.2 (14 meses) e L.B. (15 meses)	“Na janela, está o A.2 que espreita a L.B., que está na casa, ambos trocam olhares”; “O A.2 abre a janela e continua a observar a L.B., olham os dois um para o outro, sorrindo (...)”	2	8%
Duas crianças: A. (22 meses) e K. (21 meses)	“K. continua a observar o A. e o balão, sai do seu lugar e vai a correr na direção do A.”	1	4%
Três crianças: A. (22 meses), A.2 (14 meses) e L.B. (15 meses)	“A. passa pelo A.2 e fecha-lhe a janela, volta a abrir e dá gargalhadas para a L.B.”	1	4%
	TOTAL	25	100%

## Anexo 17 – Tabela das categorias de interação realizadas por L.B. no dia 24.11.2014

Categoria – tipologia das interações que mais se evidencia	Evidências do vídeo 1 – 24 de novembro de 2014 – Criança: L.B. (15 meses)	Frequência (quantas vezes aparece)	%
Interação através do olhar	“L.B. olha para o T”; “ (...) I. (...) olha para a L.B. (...)”; “I. (...) aproxima-se da casinha, olhando para a L.B. (...)”; “Na janela, está o A.2 que espreita a L.B., que está na casa, ambos trocam olhares”; “O A.2 abre a janela e continua a observar a L.B., olham os dois um para o outro, sorrindo (...)”	5	33%
Interação através do toque	“T. empurra a L.B., para sair da casinha”; “Para não (...) deixar cair [o brinquedo], a L.B. (...) bate com (...) [este] na cara do R.”; “L. entra para a casinha (16h06), pega numa garrafa e sai, batendo com a mesma na L.B.”	3	20%
Interação através da proximidade física	“T. coloca-se ao lado da L.B.”; “ (...) I. aproxima-se [da L.B.] (...)”	2	13%
Interação através de vocalizações	“ (...) I. (...) imitando sons “Ihhh” [para a L.B.]”; “L.B. está fora da casinha, a fazer barulho, a S. para de bater na janela e olha para esta, a L.B. diz “aoa aoa””; “A. passa pelo A.2 e fecha-lhe a janela, volta a abrir e dá gargalhadas para a L.B.”	3	20%
Interação através de disputa de objetos	“L.B. tem um brinquedo, I. aproxima-se e tenta tirá-lo (...)”	1	7%
Interação através do Expressão facial		0	0%
Interação através da imitação		0	0%
Interação através dos gestos	“Enquanto a L.B. se encontra na entrada da casinha, o R.A. eleva o brinquedo, oferecendo-o à L.B.”	1	7%
Interação através da observação de ações		0	0%
	TOTAL	15	100%

## Anexo 18 – Tabela com Transcrições/Episódios de interação no dia 25.11.2014

CATEGORIAS: episódios de interações com/por K:

1. Interação entre duas crianças: K. (21 meses) e I. (24 meses);
2. Interação entre duas crianças: A. (22 meses) e K. (21 meses);
3. Interação entre duas crianças: C. (1 meses) e K. (21 meses);
4. Interação entre duas crianças: T. (18 meses) e K. (21 meses);
5. Interação entre três crianças: I. (24 meses), K. (21 meses) e C. (meses).

Categoria: Interação entre	Evidências do vídeo 2 – 25 de novembro de 2014	Frequência (quantas vezes aparece)	%
Duas crianças: K. (21 meses) e I. (24 meses)	“I. corre para dentro da casa e K. corre à volta desta, quando deixa de ver o I., o K. espreita à janela, fazendo “heeeee”; “O I. dá um pulo, afasta-se e quase cai, rindo-se e olhando para o K.”; “I. aproxima-se da casinha e coloca-se à janela, dizendo “ahhh” para o K.”; “O I. dá uma volta à casa e espreita à janela, o K, dentro desta, ri-se.”; “K. tenta sair da casinha, mas o I. ocupa a porta toda. Tenta sair colocando um pé de fora, tocando, com este e com a sua perna, no I.”; “ (...) K. sai da casinha, (...) sorrindo para o I.”; “K. (fora da casinha) continua na janela, abre/fecha e ri-se para o I.”; “O K. e o I. continuam a brincar com a janela, o K. abre/fecha e ri-se para o I., que fica à espera que este realize a ação.”; “I. começa a tentar fechar/abrir a janela – I. abre; K. fecha. K. não deixa o I. abrir e este reclama “hãã” (...); “(...) I. continua a imitar sons a reclamar (16h05).”; “I. abre a janela, K. observa e fecha-as novamente, reclamando “ahhhhh”.”; “K. (...) espreita o I. pelo buraco da janela e diz “aua auu”.”; “I. afasta-se da janela e vem para a porta da casinha. (...) Agarrando-se à porta, I. faz mais força e abre a janela, K. fecha-a novamente. (...) Ambos ficam a fazer força na janela, encostados à mesma.”	13	≅ 33,33%
Duas crianças: A. (22 meses) e T (18 meses)	“A. aproxima-se do T. e abana dois pinos de brinquedo, perto da sua cabeça. Os dois riem-se e olham um para o outro. T. coloca-se de joelhos e continuam os dois a gargalhar.”	1	≅ 2,56%
Duas crianças: A. (22 meses) e K. (21 meses)	“O A. aproxima-se do K., olham um para o outro, ambos têm dois brinquedos nas mãos. A. faz a mesma ação com o K., abana os dois pinos perto da sua cara. K. ignora e aponta para o fundo da sala.”;		≅ 17,94%

	<p>“A. larga os pinos e tira os brinquedos ao K., ambos olham um para o outro (...);</p> <p>“O A. abana a sua cabeça e o K. faz a mesma ação, abanando a cabeça, de forma afirmativa (de cima para baixo)”;</p> <p>“O A. eleva o brinquedo, que é uma bola, no ar, virado para a casa. K. observa as suas ações. Virando-se de costas para K. o A. manda a bola para o chão. O K. começa a correr, atrás da bola e o A. vai atrás.”;</p> <p>“A. aproxima-se da casinha, com duas bolas e vai para perto do K., dando uma gargalhada.”;</p> <p>“K. entra na casinha e A., com duas bolas fica à porta. O K. imite uma gargalhada, encostando-se à parede da casinha, enquanto o A. o observa (...);</p> <p>“A. manda as duas bolas para o telhado da casinha. K. observa.”</p>	7	
Duas crianças: C. (1 meses) e I. (24 meses)	<p>“Quando o I. chega perto desta [C.], esta olha para ele, imite sons e aponta para a janela.”; “I. olha para esta [C.] e coloca as mãos nas orelhas, continuando a andar e a olhar.”; “ (...) [a C. continua] a observar a ação do I., que se baixa.”</p>	3	≅ 7,7%
Duas crianças: C. (16 meses) e A. (22 meses)	<p>“A. afasta-se e C. observa-o (...);</p>	1	2,56%
Duas crianças: C. (1 meses) e K. (21 meses)	<p>“A C. levanta-se, com o brinquedo e fica à frente da porta da casinha, a olhar para o K.”; “C. entra e vai ter com o K., mandando o brinquedo para o chão.”; “K. toca na C. e esta (...) [olha] para o K., sorrindo para este (...)”</p>	3	7,7%
Duas crianças: T. (18 meses) e K. (21 meses)	<p>“K. aproxima-se do T. e apanha uma bola, que estava perto deste.”; “Ambos olham um para o outro [K. e T.]”;</p> <p>“K. vira as costas e entra na casinha, pega numa outra bola e vira-se para o T., olhando para este.”; “K. começa a sair da casinha e continua a olhar para o T. (...)”</p>	4	10,25%
Duas crianças: I. (24 meses) e A. (22 meses)	<p>“A. olha para cima e I. observa esta ação.”; “O I. vai para a janela espreitar o A.”; “I. sai da janela e espreita o A. pela porta, ambos olham um para o outro.”; “I. esconde a sua cara, enquanto o A. se aproxima deste. Ambos olham um para o outro.”</p>	4	10,25%

Três crianças: I. (24 meses), K. (21 meses) e C. (meses)	“C. levanta-se e observa estas ações [do K. e do I.]”; “C. continua a observar [o K. e o I.]”; “C. ri-se [do K. e do I.]”	3	7,7%
		TOTAL	39 100%

## Anexo 19 – Tabela das categorias de interação realizadas por K. no dia 25.11.2014

Categoria – tipologia das interações que mais se evidencia	Evidências do vídeo 1 – 25 de novembro de 2014 – Criança: K. (21 meses)	Frequência (quantas vezes aparece)	%
Interação através do olhar	“O A. aproxima-se do K., olham um para o outro, ambos têm dois brinquedos nas mãos.” “A. larga os pinos e tira os brinquedos ao K., ambos olham um para o outro (...)”; “Ambos olham um para o outro [K. e T.].”; “K. vira as costas e entra na casinha, pega numa outra bola e vira-se para o T., olhando para este.”; “K. começa a sair da casinha e continua a olhar para o T. (...)”; “O I. (...) afasta-se (...) olhando para o K.”; “O I. (...) espreita à janela [o K.] (...)”; “K. (...) espreita o I. (...)”	8	23%
Interação através do toque	“K. tenta sair da casinha, mas o I. ocupa a porta toda. Tenta sair colocando um pé de fora, tocando, com este e com a sua perna, no I.”; “K. toca na C. e esta (...) [olha] para o K., sorrindo para este (...)”	2	6%
Interação através da proximidade física	“Agarrando-se à porta, I. faz mais força e abre a janela, K. fecha-a novamente. (...) Ambos ficam a fazer força na janela, encostados à mesma.”; “K. aproxima-se do T. e apanha uma bola, que estava perto deste.” “A. aproxima-se da casinha (...) e vai para perto do K. (...)”	3	6%
Interação através de vocalizações	“(…) quando deixa de ver o I., o K. espreita à janela, fazendo “heeeee”; “I. aproxima-se da casinha e coloca-se à janela, dizendo “ahhh” para o K.”; “(…) I. continua a imitar sons a reclamar [com o K.] (16h05).”; “I. começa a tentar fechar/abrir a janela – (...) K. não deixa o I. abrir e este reclama “hãã” (...)”; “I. abre a janela, K (...) fecha-as novamente, reclamando “ahhhhh”; “K. (...) diz “aua au” [para o I.]”	6	18%
Interação através de disputa de objetos	“I. começa a tentar fechar/abrir a janela – (...) K. não deixa o I. abrir (...)”; “I. abre a janela, K (...) fecha-as novamente (...)”; “Agarrando-se à porta, I. faz mais força e abre a janela, K. fecha-a novamente. (...)”	3	9%
Interação através do Expressão facial	“(…) K. sai da casinha, (...) sorrindo para o I.”; “K. (fora da casinha) (...) ri-se para o I.”; “(…) K. abre/fecha [a janela] e ri-se para o I. (...)”; “O I. (...) afasta-se (...) rindo-se (...) para o K.”; “O I. dá uma volta à casa (...) o K, dentro desta, ri-se.”; “O K. imite uma gargalhada [para o A.] (...)”; “A. (...) dando uma gargalhada [para o K.]”	7	23%
Interação através da imitação	“O A. abana a sua cabeça e o K. faz a mesma ação, abanando a cabeça, de forma afirmativa (de cima para baixo)”; “O K. começa a correr, atrás da bola e o A. vai atrás.”	2	6%
Interação através dos gestos		0	0%

Interação através da observação de ações	“O A. eleva o brinquedo, que é uma bola, no ar, virado para a casa. K. observa as suas ações.”; “A. manda as duas bolas para o telhado da casinha. K. observa.”; “I. abre a janela, K. observa (...)”	3	9%
TOTAL		34	100%

## Anexo 20 – Tabela com Transcrições/Episódios de interação no dia 26.11.2014

CATEGORIAS: episódios de interações realizadas com/por M.:

1. Interação entre duas crianças: C. (17 meses) e M. (23 meses);
2. Interação entre duas crianças: R. (17 meses) e M. (23 meses);
3. Interação entre duas crianças: M. (23 meses) e K. (21 meses);
4. Interação entre duas crianças: M. (23 meses) e L.B. (15 meses);
5. Interação entre duas crianças: M. (23 meses) e I. (24 meses);
6. Interação entre duas crianças: M. (23 meses) e T. (18 meses).

Categoria: Interação entre	Evidências do vídeo 3 – 26 de novembro de 2014	Frequência (quantas vezes aparece)	%
Duas crianças: C. (17 meses) e M. (23 meses)	“C. aproxima-se, espreita a M. na janela e dá a volta à casa.”; “A M. sai da casinha, com duas bolas na mão, andando para trás, continuando a observar a C.”;	2	5,88%
Duas crianças: I. (24 meses) e T. (18 meses)	“O I. olha para o T a aproximar-se, ri-se e esconde-se na casa.”; “(...) o I. (...) toca no T.”	2	5,88%
Duas crianças: C. (17 meses) e I. (24 meses)	“C. aproxima-se da casa e fica a observar o I., que sai da casinha, sem olhar para esta. A C. segue as suas ações, vê o seu trajeto e afasta-se da casinha.”; “Ao tentar apanhar as bolas, o I. e a C. deslocam-se até estas, batendo um no outro. O I. empurra a C.”; “C. está na janela, a espreitar o I, que se deslocou até à porta da casinha, após ter chocado contra a C.”; “C. observa as ações do I. (...)”	4	11,76%
Duas crianças: R. (17 meses) e A. (22 meses)	“O A. começa a puxar a corda da persiana, o R. observa estas ações (...)”	1	3%
Duas crianças: R. (17 meses) e M. (23 meses)	“Perto da casinha, o R. começa a puxar um brinquedo, que está a ser utilizado pela M., esta agarra-o e não deixa que o R. o tire.”; “O R. tira a mão do brinquedo e a M. eleva a sua mão, batendo no R. (...)”; “R. (...) olha para a M.”; “R. chega-se à M., esta bate-lhe com o brinquedo na cabeça (...)”; “Ao dar a volta, a M. e o R. tentam passar os dois ao mesmo tempo, perto da parede, (...) [batendo] um no outro (...)”; “R. levanta-se e espreita a M (...)”; “R aproxima-se da casinha, entra nesta e toca na M.”; “ (...) o R. toca na M.”	8	23,52%
Duas crianças: R. (17 meses) e K. (21 meses)	“R. (...) começa a andar à volta da casinha, bem como o K., quando se cruzam, o K. solta uma gargalhada.”; “O K. olha para o R., riem-se e começam a correr, um contra o outro (...)”	2	5,88%

Duas crianças: M. (23 meses) e K. (21 meses)	“M. levanta-se (...) e corre para dentro da casinha, passando pelo K. e dizendo “olá, olá””; “ (...) o K. fica atento a olhar para a deslocação desta [M.]”; “ (...) [a M.,] passando pelo K. e olhando para este, [mostra] o brinquedo que leva na mão, gritando, ao mesmo tempo.”	3	8,82%	
Duas crianças: I. (24 meses) e R. (17 meses)	“ (...) apenas o R. e o I. ficam na casinha, olhando um para o outro.”; “O I. encosta-se ao R. e este cai.”	2	5,88%	
Duas crianças: I. (24 meses), L.B. (15 meses)	“A L.B. desloca-se para a casinha e o I. observa-a (...)”; “L.B. continua a olhar para o I., dentro da casinha.”; “A L.B. e o I. olham um para o outro, sorriem e palreiam.”	3	8,82%	
Duas crianças: M. (23 meses), L.B. (15 meses)	“M. aproxima-se da casinha, com o brinquedo nas suas mãos, ficando a olhar para a L.B. (...)”; “ [M.] entra na casinha e toca na L.B.”	2	5,88%	
Duas crianças: R. (17 meses), L.B. (15 meses)	“R. sai e L.B. entra, ambos se tocam, de costas.”	1	3%	
Duas crianças: M. (23 meses), I. (24 meses)	“M. e I. olham-se.” “A M. começa a empurrar o I., mas logo de seguida, dá-lhe festinhas e beijinhos.”	2	5,88%	
Duas crianças: M. (23 meses), T. (18 meses)	“O T. aproxima-se da casinha e a M. diz “oh, oh” e empurra-o.”	1	3%	
		TOTAL	33	100%

## Anexo 21 – Tabela das categorias de interação realizadas por M. no dia 26.11.2014

Categoria – tipologia das interações que mais se evidencia	Evidências do vídeo 3 – 26 de novembro de 2014 – Criança: M. (23 meses)	Frequência (quantas vezes aparece)	%
Interação através do olhar	“C. aproxima-se, espreita a M. na janela e dá a volta à casa.”; “ (...) [a M.] passando pelo K. e olhando para este (...)”; “M. aproxima-se da casinha, com o brinquedo nas suas mãos, ficando a olhar para a L.B. (...)”; “M. e I. olham-se.”; “R. (...) olha para a M.”; “R. levanta-se e espreita a M (...)”	6	26%
Interação através do toque	“ (...) batendo [a M.] no R. (...)”; “R. chega-se à M., esta bate-lhe com o brinquedo na cabeça (...)”; “ (...) o R. toca na M.”; “R. aproxima-se da casinha, entra nesta e toca na M.”; “ (...) o R. toca na M.”; “ (...) [o R. e a M. batem] um no outro (...)”; “A M. começa a empurrar o I., mas logo de seguida, dá-lhe festinhas e beijinhos.”; “ [M.] entra na casinha e toca na L.B.” “ (...) [a M.] empurra-o [ao T.]”	9	39%
Interação através da proximidade física	“Ao dar a volta, a M. e o R. tentam passar os dois ao mesmo tempo, perto da parede (...)”; “R. chega-se à M. (...)”	2	9%
Interação através de vocalizações	“M. levanta-se (...) e corre para dentro da casinha, passando pelo K. e dizendo “olá, olá””; “ (...) [a M. mostra] o brinquedo que leva na mão, gritando, ao mesmo tempo [para o K.]” “O T. aproxima-se da casinha e a M. diz “oh, oh” (...)”	3	13%
Interação através de disputa de objetos	“Perto da casinha, o R. começa a puxar um brinquedo, que está a ser utilizado pela M., esta agarra-o e não deixa que o R. o tire.”	1	5%
Interação através do Expressão facial		0	0%
Interação através da imitação		0	0%
Interação através dos gestos	“ (...) a M. eleva a sua mão [para o R.] (...) ”	1	4%
Interação através da observação de ações	“A M. sai da casinha, com duas bolas na mão, andando para trás, continuando a observar a C..”	1	4%
	<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

## Anexo 22 – Tabela com Transcrições/Episódios de interação no dia 1.12.2014

CATEGORIAS: episódios de interações realizadas com/por A.2.:

1. Interação entre duas crianças: S. (14 meses) e A.2 (14 meses);
2. Interação entre duas crianças: T. (18 meses) e A.2 (14 meses);
3. Interação entre duas crianças: A.2. (14 meses) e A. (22 meses);
4. Interação entre duas crianças: A.2 (14 meses) e M. (23 meses);
5. Interação entre duas crianças: A.2 (14 meses) e R. (17 meses)

Categoria: Interação entre	Evidências do vídeo 4 – 1 de dezembro de 2014	Frequência (quantas vezes aparece)	%
Duas crianças: S. (14 meses) e A.2 (14 meses)	“S, desloca-se para a porta e fica a olhar para o A.2 (...)”; “A S. desloca-se para a janela, abrindo e fechando a mesma, o A.2 olha para a mesma e existe uma troca de olhares.”; “S. desloca-se, novamente para a janela, A.2 olha para esta, fazendo trocas de olhares.”; “S. aproxima-se da porta da casinha e olha para o A.2 (...)”; “A.2 levanta-se e empurra a S. (...)”; “A.2 coloca-se em cima desta [S.] (...)”; “S. levanta-se e olham os dois [S. e A.2] um para o outro.”; “S. sai da casinha e pega num brinquedo, mostrando-o ao A.2., (...)”; “ (...) [A.2] sai da casinha, passando por cima das pernas da S.”	9	30%
Duas crianças: T. (18 meses) e A.2 (14 meses)	“O A.2, agarrado à janela, olha para o T. (...)”; “T. observa a ação [do A.2].”	2	6,66%
Duas crianças: T. (18 meses) e A. (22 meses)	“T. observa o A..”	1	3,33%
Duas crianças: A.2. (14 meses) e A. (22 meses)	“A.2 chega-se perto do A. e observa o que este faz.”; “A. começa a sair da casinha, olhando para o A.2.”	2	6,66%
Duas crianças: I. (24 meses) e M. (23 meses)	“O I. está sentado ao lado da M. e chega-se a esta, tocando na mesma.”; “ (...) o I. apoia-se na M. (...)”	2	6,66%

Três crianças: R. (17 meses), M. (23 meses), A. (22 meses)	“O R. também se aproxima [da M. e do A.]”; “A. e R observam a M. (...)”	2	6,66%
Duas crianças: A. (22 meses) e M. (23 meses)	“A. aproxima-se da M (...)”; “A. volta a aproximar-se da M.”; “A. observa a M. (...)”; “A. aproxima-se da casinha [16h06] e entra nesta, observando as ações da M.”; “O A. espreita a M. à janela.”	5	16,66%
Duas crianças: A.2 (14 meses) e M. (23 meses)	“O A.2 coloca-se numa das janelas da casinha, da parte de fora da mesma, e observa a M. (...)”; “A.2 sai da janela e M. procura-o, colocando-se na mesma, com a cabeça de fora e gritando “bebê”.”	2	6,66%
Duas crianças: I. (24 meses) e A. (22 meses)	“I. reclama e eleva as suas mãos, batendo no A..”	1	3,33%
Duas crianças: L. (16 meses) e I. (24 meses)	“L. aproxima-se da casinha, I. olha para ela, levanta-se e sai da casinha, indo atrás da L.”	1	3,33%
Duas crianças: S. (meses) e L.B. (15 meses)	“L.B. desloca-se para a janela, onde está a S. e observa-a.”	1	3,33%
Duas crianças: M. (23 meses) e L.B. (15 meses)	“M. sai da casinha e olha para a L.B..”	1	3,33%
Duas crianças: A.2 (14 meses) e R. (17 meses)	“A.2 aproxima-se da porta da casinha, com uma garrafa e abana-a, olhando para o R., este observa a ação.”	1	3,33%
	TOTAL	30	100%

### Anexo 23 – Tabela categorias de interação realizadas por A.2 no dia 1.12.2014

Categoria – tipologia das interações que mais se evidencia	Evidências do vídeo 4 – 1 de dezembro de 2014 – Criança: A.2. (14 meses)	Frequência (quantas vezes aparece)	%
Interação através do olhar	“S, desloca-se para a porta e fica a olhar para o A.2 (...)”; “(...) o A.2 olha para a (...) [S.] e existe uma troca de olhares.”; “S. desloca-se, novamente para a janela, A.2 olha para esta, fazendo trocas de olhares.”; “S.		44%



## Anexo 24 – Tabela com Transcrições/Episódios de interação no dia 2.12.2014

CATEGORIAS: episódios de interações realizadas com/por K. e M.:

1. Interação entre duas crianças: K. (21 meses), e o A. (22 meses);
2. Interação entre duas crianças: K. (21 meses), e o I. (24 meses);
3. Interação entre duas crianças: M. (23 meses), e o I. (24 meses);
4. Interação entre duas crianças: K. (21 meses), e a M. (23 meses);
5. Interação entre duas crianças: M. (23 meses), e o A. (22 meses);
6. Interação entre duas crianças: M. (23 meses), e o R. (17 meses);
7. Interação entre duas crianças: K. (21 meses), e a E. (16 meses).

Categoria: Interação entre	Evidências do vídeo 5 – 2 de dezembro de 2014	Frequência (quantas vezes aparece)	%
Duas crianças: K. (21 meses), e o A. (22 meses)	“O K. (...) começa a correr, à volta da casinha, o A. corre atrás deste, ambos se riem, continuando a correr.”; “K. aproxima-se da casinha, leva uma bola, A. vai atrás deste, também com uma bola. K. deixa cair a sua bola e A. apanha-a.”; “A. vai atrás da bola e eleva a sua mão, pedindo a mesma ao K. (...)”; “K. olha para o A. e estica a mão que tem a bola.”; “A. tenta agarrá-la [a bola], mas o K. retira-a, escondendo-a. Ambos continuam a olhar um para o outro.”; “A. entra para a casinha e toca nas costas do K., esticando a sua mão para retirar a bola.”; “K. vira-se, esconde a bola e A. continua a tentar tirar a mesma, gritando para o K. e tentando tirá-la.”; “A. agarra o K. e puxa-o para trás. K. mexe os seus braços, A. larga-o e K. sai da casinha.”; “K. apanha uma bola e desloca-se até à casinha, levando a bola na mão, que está esticada, em direção a A. (...)”; “Ao ver o K., o A. dá um saltinho e estica a sua mão, agarrando a bola, que o K. lhe deu.”	10	25%
Duas crianças: K. (21 meses), e o I. (24 meses)	“(...) I. sai da janela e desloca-se até ao K., sorrindo.”; “O K. observa-o [ao I.]”;	9	22,5%

Duas crianças: M. (23 meses), e o I. (24 meses)	“M. aproxima-se da casinha e observa o I. (...)”; “(...) M. vira o seu olhar para este [I.]”; “M. aproxima-se de I. e coloca a sua cabeça perto da dele, I. olha para a M. (...)”; “(...) [I.] olha para a M. (...)”; “I. vai ter com a M., à janela. M. fica a olhar para o I. (...)”; “Ficam frente a frente [I. e M.] (...)”; “(...) M. grita “ai ai ai ai”, olhando para o I., elevando o seu braço e apontado com o dedo (gesto de mandar), repetindo “ai ai ai”, as duas crianças continuam a olhar uma para a outra.”; “I., na janela, observa a M. e imite sons “ah abá”.”; “I. aproxima-se da casinha e M. mostra-lhe o brinquedo, que o I. tenta tirar, indo atrás da M. e resmungando “uh ahh”.”; “M. observa o I. (...)”	10	25%
Duas crianças: K. (21 meses), e a M. (23 meses)	“K. aproxima-se da casinha e M. observa-o, imitando sons para este (“ai ai ai ai”) (...)”; “K. fica a olhar para a M.”; “K. desloca-se até à M. e toca-lhe nos seus dedos, que estão esticados, tentando tirar um dos brinquedos que a mesma transporta. M. não deixa que essa ação aconteça (...)”; “M. esconde os brinquedos atrás das costas e continua a olhar para o K.”	4	10%
Duas crianças: M. (23 meses), e o A. (22 meses)	“Ao ver A. a correr, M. segue atrás dele a dizer “ai ai ai ai”.”; “M. continua a andar atrás do A..”	2	5%
Duas crianças: M. (23 meses), e o R. (17 meses)	“M. observa o R.”; “R. e M. tentam apanhar um mesmo brinquedo (...)”	2	5%
Duas crianças: K. (21 meses), e a E. (16 meses)	“E. aproxima-se da casinha e observa o K. (...)”	1	2,5%
Duas crianças: A. (22 meses), e a E. (16 meses)	“(...) [E.] apoia-se na casinha e observa o A. (...)”; “(...) E. segue o A..”	2	5%
	TOTAL	40	100%

## Anexo 25 – Tabela categorias de interação realizadas por M. no dia 2.12.2014

Categoria – tipologia das interações que mais se evidencia	Evidências do vídeo 5 – 2 de dezembro de 2014 – Criança: M. (23 meses)	Frequência (quantas vezes aparece)	%
Interação através do olhar	“(…) M. vira o seu olhar para este [I.]”;“(…) I. olha para a M. (…); “M. fica a olhar para o I. (…);“(…) [M. olha] para o I. (…);“(…) [M. e I.] (…)	5	24%
Interação através do toque		0	0%
Interação através da proximidade física	“M. aproxima-se de I. e coloca a sua cabeça perto da dele (…); “I. vai ter com a M., à janela.”; “Ficam frente a frente [I. e M.] (…)”	3	14%
Interação através de vocalizações	“(…) M. grita “ai ai ai ai” [para o I.] (…);“(…) [M. repete] “ai ai ai” [para o I.] (…); “[I.] (…)	5	24%
Interação através de disputa de objetos	“I. aproxima-se da casinha e M. mostra-lhe o brinquedo, que o I. tenta tirar, indo atrás da M. (…); “R. e M. tentam apanhar um mesmo brinquedo (…)”	2	9%
Interação através da Expressão facial		0	0%
Interação através da imitação	“M. continua a andar atrás do A..”	1	5%
Interação através dos gestos	“(…) [M. eleva] o seu braço e apontado com o dedo (gesto de mandar) [para o I.] (…)”	1	5%
Interação através da observação de ações	“M.(…) observa o I. (…); “I., na janela, observa a M.(…)”; “M. observa o I.(…)”; “M. observa o R..”	4	19%
	TOTAL	21	100%

## Anexo 26 – Tabela categorias de interação realizadas por K. no dia 2.12.2014

Categoria – tipologia das interações	Evidências do vídeo 5 – 2 de dezembro de 2014 – Criança: K. (21 meses)	Frequência	%
Interação através do olhar	“K. olha para o A. (...); “Ambos [A. e K.] continuam a olhar um para o outro.”; “K. fica a olhar para a M.”; “ (...) [M.] continua a olhar para o K.”	4	11%
Interação através do toque	“A. entra para a casinha e toca nas costas do K. (...); “I. olha para trás e bate no K., com a sua mão.”; “K. agarra-lhe a mão [ao I.] (...); “ (...) I. bate ao K., com a sua mão.”; “K. (...) toca (...) nos (...) dedos [da M.] (...)”	5	14%
Interação através da proximidade física	“A. agarra o K. e puxa-o para trás.”; “ (...) I. (...) desloca-se até ao K. (...)”; “K. aproxima-se do I. (...)”	3	8%
Interação através de vocalizações	“ (...) [A. grita] para o K. (...)”; “ (...) [M. imite] sons para este [K.] (“ai ai ai”) (...)”	2	6%
Interação através de disputa de objetos	“K. (...) leva uma bola, (...) deixa cair a sua bola e A. apanha-a.”; “A. tenta agarrá-la [a bola], mas o K. retira-a, escondendo-a.”; “K. vira-se, esconde a bola e A. continua a tentar tirar a mesma (...); “ (...) [K.] tenta tirar (...) o (...) brinquedo [ao I.] (...); “ (...) [K. tira] um dos brinquedos [ao I.].”; “ (...) [K. tenta] tirar um dos brinquedos que a [M.] (...) transporta. M. não deixa que essa ação aconteça (...); “M. esconde os brinquedos [do K.] atrás das costas (...)”	7	19%
Interação através do Expressão facial	“O K. (...) [e] o A. ambos se riem (...); “ (...) I. sorrindo [para o K.]”	2	6%
Interação através da imitação	“O K. (...) começa a correr, à volta da casinha, o A. corre atrás deste (...)”; “K. dá uma volta à casinha, I. segue-o (...)”	2	6%
Interação através dos gestos	“A. vai atrás da bola e eleva a sua mão, pedindo a mesma ao K. (...); “ (...) [K.] estica a mão que tem a bola [para o A.].”; “ (...) [A. estica] a sua mão para retirar a bola [ao K.].”; “K. mexe os seus braços, A. larga-o (...); “K. apanha uma bola e desloca-se até à casinha, levando a bola na mão, que está esticada, em direção a A. (...); “Ao ver o K., o A. dá um saltinho e estica a sua mão, agarrando a bola, que o K. lhe deu.”; “ (...) [K.] deslocando a sua mão até ao I.”	7	19%
Interação através da observação de ações	“O K. observa-o [ao I.].”; “I. (...) para e observa o K.”; “K. aproxima-se da casinha e M. observa-o (...); “E. (...) observa o K. (...)”	4	11%
<b>TOTAL</b>		<b>36</b>	<b>100%</b>

## Anexo 27 – Tabela com Transcrições/Episódios de interação no dia 3.12.2014

CATEGORIAS: episódios de interações realizadas com/por M.:

1. Interação entre duas crianças: M. (23 meses) e o I. (24 meses);
2. Interação entre duas crianças: M. (23 meses) e a C.2. (23 meses);
3. Interação entre duas crianças: M. (23 meses) e o K. (21 meses);
4. Interação entre duas crianças: E. (16 meses) e a M. (23 meses).

Categoria: Interação entre	Evidências do vídeo 6 – 3 de dezembro de 2014	Frequência (quantas vezes aparece)	%
Duas crianças: M. (23 meses) e o I. (24 meses)	“M. volta para perto da casinha e observa o I. (...)”; “M. corre até ao fundo da sala e I. corre atrás.”; “M. chega ao pé do I. e empurra-o, para dentro da casinha.”; “I. estica o pé, como se desse pontapé à M.”; “M. volta a (...) [empurrar o I.], duas vezes, com a sua mão direita.”; “I. (...) chega perto da porta da casinha, agarra-se a esta e continua a dar pontapés (sem acertar) na M., que continua a empurrar o I.”; “I. chega-se a M. e eleva a sua mão (...)”; “A M. segue (...) [o I.] e (...) coloca a sua mão como se lhe fosse bater (...)”; “(...) I. empurra a M..”	9	28,125%
Duas crianças: A. (22 meses) e o K. (21 meses)	“A. aparece atrás de uma bola e olha para o K., imitando “uoh””; “A. passa pela casinha, a chutar uma bola, K. vira-se para este e observa-o (...)”; “A. está a olhar para o K. (...) ri-se e diz “ah pá”.”	3	9,375%
Duas crianças: K. (21 meses) e o I. (24 meses)	“K. coloca o brinquedo no chão e observa o I., que agarra num outro brinquedo e lança-o pela janela.”; “K. volta para a casinha, olha para o I. e faz “ohh!””; “I. começa a agarrar brinquedos que estão mais perto do K. e continua a atirá-los.”; “I. aproxima-se do K., coloca-se perto a este (...)”; “I. continua a lançar objetos pela janela e ri-se, K. olha para este.”	5	15,625%
Duas crianças: M. (23 meses) e a C.2. (23 meses)	“A M. olha para (...) [a C.2] e faz um gesto idêntico a uma chapada, na cara desta.”; “A C.2 levanta-se e olha para a M., de baixo para cima.”; “Ouve-se a C.2 a chorar e a M. olha na direção do som.”	3	9,375%
Duas crianças: M. (23 meses) e o K. (21 meses)	“O K. e a M. mantém-se ao lado da casinha, (...) olham um para o outro (...)”; “(...) M. aproxima-se do K. (...)”; “(...) K. produz sons para a M..”	3	9,375%
Duas crianças: E. (16 meses) e a M. (23 meses)	“E. aproxima-se da casinha e agarra a mão da M. (...)”; “Ao aproximar-se mais, a E. puxa o braço da M. (...)”	2	6,25%

Duas crianças: E. (16 meses) e o I. (24 meses)	“E., já na entrada da casinha, observa o I., que se move para a outra janela e olha para a E., dizendo “não” (...); “E. continua a observar o I.”; “E. observa o I.”	3	9,375%
Duas crianças: E. (16 meses) e o A. (22 meses)	“ (...) o A. (...) começa a olhar para a E., que também olha para este.”; “A entra na casinha e a E. sai, mas continua a olhar para o A.”; “A. coloca-se na entrada da casinha, olha para a E. e ri-se.”	3	9,375%
TOTAL		32	100%

## Anexo 28 – Tabela categorias de interação realizadas por M. no dia 3.12.2014

Categoria – tipologia das interações que mais se evidencia	Evidências do vídeo 6 – 3 de dezembro de 2014 – Criança: M. (23 meses)	Frequência (quantas vezes aparece)	%
Interação através do olhar	“O K. e a M. (...) olham um para o outro (...)”	1	6%
Interação através do toque	“M. chega ao pé do I. e empurra-o (...)”; “M. volta a (...) [empurrar o I.], duas vezes, com a sua mão direita.”; “ (...) M., que continua a empurrar o I.”; “ (...) I. empurra a M.”; “E. aproxima-se da casinha e agarra a mão da M. (...)”; “Ao aproximar-se mais, a E. puxa o braço da M. (...)”	6	38%
Interação através da proximidade física	“I. chega-se a M. (...)”; “ (...) M. aproxima-se do K. (...)”	2	13%
Interação através de vocalizações	“ (...) K. produz sons para a M.”	1	6%
Interação através de disputa de objetos		0	0%
Interação através do Expressão facial		0	0%
Interação através da imitação	“M. corre até ao fundo da sala e I. corre atrás.”	1	6%
Interação através dos gestos	“I. estica o pé, como se desse pontapé à M.”; “ I. (...) continua a dar pontapés (sem acertar) na M. (...)”; “ (...) [I.] eleva a sua mão (...) [para a M.]”; “A M. segue (...) [o I.] e (...) coloca a sua mão como se lhe fosse bater (...)”	4	25%
Interação através da observação de ações	“M. volta para perto da casinha e observa o I. (...)”	1	6%
	TOTAL	16	100%

## Anexo 29 – Tabela com Transcrições/Episódios de interação no dia 9.12.2014

CATEGORIAS: episódios de interações realizadas com/por I.:

1. Interação entre duas crianças: I. (24 meses) e C. (17 meses);
2. Interação entre duas crianças: I. (24 meses) e A. (22 meses);
3. Interação entre duas crianças: I. (24 meses) e M. (23 meses);
4. Interação entre duas crianças: I. (24 meses) e T. (18 meses);
5. Interação entre duas crianças: I. (24 meses) e L. (16 meses).

Categoria: Interação entre	Evidências do vídeo 7 – 9 de dezembro de 2014	Frequência (quantas vezes aparece)	%
Duas crianças: M.C. (16 meses) e T. (18 meses)	“M.C. vai atrás, apoia-se na cadeira e cai. T. olha para este.”	1	4,16%
Duas crianças: C. (17 meses) e A. (22 meses)	“(…) C. aproxima-se do A. e olham um para o outro, estica a sua mão para este e este eleva a sua mão, esticando o dedo indicador.”; “A. aproxima-se e também observa [a C.]”	2	8,33%
Duas crianças: C. (17 meses) e M. (23 meses)	“C. aponta para uma folha, que a Tatiana tem e M. observa o gesto.”	1	4,16%
Duas crianças: A. (22 meses) e M. (23 meses)	“A. aparece ao pé da janela e espreita a M., fechando, depois, a janela.”; “(…) A. observa a M.”; “A. tira a folha à M.”; “M. e A. “lutam” pela folha (…); “A. diz para a M. “meu!””	5	20,83%
Duas crianças: R. (17 meses) e A. (22 meses)	“R. aproxima-se do A. e observa as suas ações e tenta abrir a janela.”; “A. tenta empurrar o R., fazendo gestos como se estivesse a bater neste, mas sem lhe tocar.”; “R. continua a observar [o A.], abanando os seus braços.”; “R. e A. olham um para o outro.”; “(…) na janela, A. continua a abrir e a fechar e o R. observa e tenta imitar e fazer a mesma ação, abrindo a janela (…); “(…) A. (...) empurra o R., com a sua mão direita (…)”	6	25%
Duas crianças: I. (24 meses) e C. (17 meses)	“I. aproxima-se da casinha (… empurrando a C..”	1	4,16%

Duas crianças: I. (24 meses) e A. (22 meses)	“I. tenta ir para o colo da Tatiana e A. empurra-o. A. (...)”; “I. observa (...) o A.”; “ (...) I. entra na casinha e observa a ação [do A.] (...)”	3	12,5%
Duas crianças: I. (24 meses) e M. (23 meses)	“I. observa a M. (...)”; “ (...) I. entra na casinha e observa a ação [da M.] (...)”	2	8,33%
Duas crianças: C. (17 meses) e L. (16 meses)	“C. (...) mostra um pano à L., que a observa.”	1	4,16%
Duas crianças: I. (24 meses) e T. (18 meses)	“ (...) I. sai da casinha e T. também, tocando-lhe (...)”; “I. afasta-se e T. corre atrás deste.”	1	4,16%
Duas crianças: I. (24 meses) e L. (16 meses)	“I. e L. olham um para o outro.”	1	4,16%
	TOTAL	24	100%

### Anexo 30 – Tabela categorias de interação realizadas por I. no dia 9.12.2014

Categoria – tipologia das interações que mais se evidencia	Evidências do vídeo 7 – 9 de dezembro de 2014 – Criança: I. (24 meses)	Frequência (quantas vezes aparece)	%
Interação através do olhar	“I. e L. olham um para o outro.”	1	11%
Interação através do toque	“I. (...) empurrando a C.”; “ (...) A. empurra-o [ao I.] (...)”; “ (...) I. sai da casinha e T. também, tocando-lhe (...)”	3	33%
Interação através da proximidade física; Interação através de vocalizações; Interação através de disputa de objetos; Interação através da Expressão facial		0	0%
Interação através da imitação	“I. corre e T. corre atrás deste.”	1	11%
Interação através dos gestos		0	0%
Interação através da observação de ações	“I. observa (...) o A.”; “ (...) I. (...) observa a ação [do A.] (...)”; “I. observa a M. (...)”; “ (...) I. entra na casinha e observa a ação [da M.] (...)”	4	45%
<b>TOTAL</b>		<b>9</b>	<b>100%</b>

## Anexo 31 – Tabela com Transcrições/Episódios de interação no dia 10.12.2014

CATEGORIAS: episódios de interações realizadas com/por M.:

1. Interação entre duas crianças: M. (23 meses), e o A. (22 meses);
2. Interação entre duas crianças: M. (23 meses), e o R.A. (15 meses);
3. Interação entre duas crianças: M. (23 meses), e o I. (24 meses);
4. Interação entre duas crianças: M. (23 meses), e o M.C. (16 meses);
5. Interação entre duas crianças: L. (16 meses), e a M. (13 meses);
6. Interação entre duas crianças: M. (23 meses), e a L.B. (15 meses);
7. Interação entre duas crianças: M. (23 meses), e o K. (21 meses).

Categoria: Interações entre	Evidências do vídeo 8 – 10 de dezembro de 2014	Frequência (quantas vezes aparece)	%
Duas crianças: M. (23 meses), e o A. (22 meses)	“A M. empurra o A., que se ri e fecha a janela da casinha. M. aproxima-se da janela e abre-a. A. fecha-a.”; “A. abre a janela que a M. fechou e esta diz “oi o bebe” (...); “A. abre as janelas, ouve-se a M. a dizer “bebê” (...); “M. abre a janela e coloca a sua cabeça dentro da casa, na direção do A. (...); “A. tenta abrir a janela, mas M. está a empurra-la.”; “A. entra na casinha e observa a M.”; “ (...) A. observa [a M.] e lança gargalhadas.”; “ (...) a M. empurra o A. (...); “M. abre a janela e A. ri-se.”; “M. aperta o nariz do A., que fica a olhar para esta e a chorar.”; “ (...) A. (...) aponta para a M., que o observa.”; “A. aproxima-se de M. (...); “M. afasta-se, olhando para o A.”; “M. aproxima-se e dá um beijinho ao A., que aponta para a M.”; “ (...) M. afasta-se e continua a olhar para o A.”; “M. volta a aproximar-se, sorri para o A. e começa a dar saltos.”; “ (...) A. observam a M.”	17	24,63%
Duas crianças: I. (24 meses), e o A. (22 meses)	“I. aproxima-se do A. e empurra-o.”; “I. aproxima-se do A., com uma bacia e tenta bater-lhe com a mesma.”; “A. e o I. riem-se.”;	3	4,34%
Duas crianças: M. (23 meses), e o R.A. (15 meses)	“R.A. abre a janela e M. fecha-a.”; “M. abre a janela e agarra o R.A., puxando-o e imitando sons “ba bá bá” (...); “R.A. responde à M. produzindo “ba ba ba”.”; “M. fecha as janelas e afasta-se. R.A. abre a janela e a M. aparece na gravação, a correr, vai fechar a janela e diz “ah pó”.”; “M. volta a afastar-se e o R.A. abre a janela. A M. aproxima-se e diz “bebê” e fecha-a, de novo.”; “M. abre a outra janela e diz “oua” ao R.A e fecha-a, novamente.”; “R.A. observa estas ações [da M.]”; “M. coloca a sua cabeça dentro da casinha, pela janela, R.A. aproxima-se e M. (...); “R.A. abre a janela e M. aparece e volta a fechá-la. Esta ação acontece três vezes.”; “A M. aproxima-se, coloca as suas mãos na cara do R.A. (...)	10	14,49%

Duas crianças: A. (22 meses), e o M.C. (16 meses)	“A. entra na casinha e coloca-se na janela, onde está o M.C., olham um para o outro.”; “M.C. afasta-se e A. ri-se.”; “A. vê o M.C., desloca-se para perto deste e bate-lhe”; “A. empurra o M.C. (...); “A. volta a empurrar o M.C. e este cai no chão e começa a chorar (...); “ (...) A. aponta para o M.C.”; “ (...) M.C. tenta levantar-se, apoiado na janela da casinha e cai, A. observou a ação e continua a olhar para a criança, apontando para esta.”; “ (...) A. continua a observar [o M.C.] (...)”	8	11,59%
Duas crianças: M.C. (16 meses) e o R.A. (15 meses)	“M.C. começa a fechar a outra janela e o R.A. abre-a.”; “R.A. vai para a outra janela, vê o M.C. e ri-se.”	2	2,89%
Duas crianças: M. (23 meses), e o I. (24 meses)	“M. começa a olhar para o I, que está dentro da casinha, a abrir a janela.”; “M. (...) bate na cara do I [com a mão], este afasta-se da M. (...)”	2	2,89%
Duas crianças: M. (23 meses), e o M.C. (16 meses)	“M. entra na casinha e vai para a janela, onde está o M.C. (...) e começa a puxá-lo.”; “M.C. vai para a janela onde está a M. e olham um para o outro.”; “M.C. fecha a janela e M. grita “bebê”, M.C. sorri.”; “M.C. tenta abrir a janela onde está a M., M. abre-a e M.C. ri-se.”; “M. volta a entrar na casinha e olha para o M.C. (...)”; “Ao dar saltos, M. bate no M.C., que se vira e olha para a M.”; “ (...) M., (...) tira a chupeta ao M.C. (...)”	7	10,14%
Duas crianças: R. (17 meses), e o R.A. (15 meses)	“R. vai para a entrada da casinha e R.A. está a sair, ambos chocam um no outro.”	1	1,44%
Duas crianças: R. (17 meses), e a C. (17 meses)	“R. vai para uma janela, abre-a e vê a C. fora da casinha, que sorri para este. Ficam a olhar um para o outro”; “R. (...) chora, C. vai para perto deste e começa a olhar para ele.”	2	2,89%
Duas crianças: L. (16 meses), e a M. (13 meses)	“L. aproxima-se da M.”; “M. fecha a outra janela e L. fica a observar (...)”; “Na outra janela, a M. abre a mesma e a L. fecha-a (...)”; “L. volta a abrir a janela e a M. puxa os seus cabelos, L. afasta-se a choramingar.”; “M. vê a L. à frente da casinha e observa-a, enquanto a mesma esfrega os olhos.”; “ (...) a M. (...) começa a correr atrás da L. (...)”; “L. (...) observam a M.”	7	10,14%
Duas crianças: C. (17 meses), e o M.C. (16 meses)	“ (...) C. (...) para e começa a observar o M.C. [que está a chorar].”	1	1,44%

Três crianças: L. (16 meses), E. (16 meses) e o A. (22 meses)	“L. e E. aproximam-se e observam o A. a chorar.”	1	1,44%
Duas crianças: R. (17 meses), e a L. (16 meses)	“R. aproxima-se da casinha e cai, L. olha para este.”	1	1,44%
Duas crianças: M. (23 meses), e a L.B. (15 meses)	“M. começa a observar a L.B., que olha para esta e diz “olá”, M. responde-lhe com “Olá”.”	1	1,44%
Duas crianças: M. (23 meses), e o K. (21 meses)	“K. aproxima-se da casinha e coloca-se na entrada. Entra para a casinha e olha para a M. (...)”	1	1,44%
Duas crianças: R. (17 meses), e o A. (22 meses)	“R. coloca-se na entrada da casinha, A. passa por este e empurra-o, até este entrar.”; “A. coloca-se na janela, R. anda à volta da casinha e para na janela onde está o A., olhando para este (ambos).”	2	2,89%
Duas crianças: A. (22 meses), e a C. (17 meses)	“A. entra na casinha e dá um beijinho à C., que fica a sorrir.”; “A. observa a C. e coloca a bacia na cabeça da C..”	2	2,89%
	TOTAL	69	100%

## Anexo 32 – Tabela categorias de interação realizadas por M. no dia 10.12.2014

Categoria – tipologia das interações que mais se evidencia	Evidências do vídeo 8 – 10 de dezembro de 2014 – Criança: M. (23 meses)	Frequência (quantas vezes aparece)	%
Interação através do olhar	“(…) [A.] fica a olhar para (…) [a M.] (…)”; “M. afasta-se, olhando para o A.”; “(…) M. (…) continua a olhar para o A.”; “M.C. vai para a janela onde está a M. e olham um para o outro.”; “M. volta a entrar na casinha e olha para o M.C. (…)”; “(…) M.C. (…) olha para a M.”; “K. (…) olha para a M. (…)”	7	12%
Interação através do toque	“A M. empurra o A. (…)”; “(…) a M. empurra o A. (…)”; “M. aperta o nariz do A. (…)”; “M. (…) agarra o R.A., puxando-o (…)”; “A M. (…) coloca as suas mãos na cara do R.A. (…)”; “M. (…) bate na cara do I [com a mão] (…)”; “M. (…) vai para a janela, onde está o M.C. (…) começa a puxá-lo.”; “(…) M. bate no M.C. (…)”; “(…) M. puxa os (…) cabelos [da L.], (…)”	9	15%
Interação através da proximidade física	“M. (…) coloca a sua cabeça dentro da casa, na direção do A. (…)”; “M. aproxima-se e dá um beijinho ao A. (…)”; “A. aproxima-se de M. (…)”; “(…) [A.] aponta para a M.”; “M. volta a aproximar-se [do A.](…)”; “M. coloca a sua cabeça dentro da casinha, pela janela, R.A. aproxima-se (…)”; “L. aproxima-se da M.”; “(…) a M. (…) começa a correr atrás da L. (…)”	8	14%
Interação através de vocalizações	“(…) [M.] diz “oi o bebe” [para o A.] (…)”; “(…) ouve-se a M. a dizer “bebé” [para o A.] (…)”; “M. (…) imitando sons “ba bá bá” [para o R.A.] (…)”; “R.A. responde à M. produzindo “ba ba ba”.”; “(…) [M.] diz “ah pó” [para o R.A.].”; “A M. aproxima-se e diz “bebé” [para o R.A.] (…)”; “M. (…) diz “oua” ao R.A. (…)”; “M.C. fecha a janela e M. grita “bebé” (…)”; “(…) L.B. (…) olha para [a M.] e diz “olá” (…)”; “(…) M. responde (…) [à L.B.] com “Olá”.”	10	17%
Interação através de disputa de objetos	“(…) [A.] fecha a janela da casinha. M. aproxima-se da janela e abre-a. A. fecha-a.”; “A. abre a janela que a M. fechou (…)”; “A. tenta abrir a janela, mas M. está a empurra-la.”; “R.A. abre a janela e M. fecha-a.”; “M. fecha as janelas e afasta-se. R.A. abre a janela e a M. (…) vai fechar a janela (…)”; “R.A. abre a janela e M. aparece e volta a fechá-la. Esta ação acontece três vezes.”; “(…) M., (…) tira a chupeta ao M.C. (…)”; “(…) a M. abre a (…) [janela] e a L. fecha-a (…)”	8	14%
Interação através do Expressão facial	“(…) o A., que se ri e [para a M.] “; “M. abre a janela e A. ri-se.”; “(…) [M.] sorri para o A. (…)”; “(…) M.C. sorri [para a M.].”; “(…) M. abre-a [janela] e M.C. ri-se.”	5	8%

Interação através da imitação		0	0%
Interação através dos gestos	“(…) A. (…) aponta para a M. (…)”; “(…) [A.] aponta para a M..”	2	3%
Interação através da observação de ações	“A. entra na casinha e observa a M.”; “(…) A. observa [a M.] e lança gargalhadas.”; “(…) A. observa (…) a M.”; “(…) [M.] observa o [A.]”;	10	17%
	“R.A. observa estas ações [da M.] ”; “M. começa a olhar para o I, que está dentro da casinha, a abrir a janela.”; “M. fecha a (…) janela e L. fica a observar (…)”; “M. vê a L. (…) e observa-a, enquanto a mesma esfrega os olhos.”; “L. (…) observam a M..”; “M. começa a observar a L.B. (…)”		
	TOTAL	58	100%

## **Anexo 33 – Reflexão número 11 do contexto de Jardim de Infância**

### Referentes de reflexão:

#### **Para o adulto:**

- Aspectos que foram proporcionados às crianças, durante esta semana; - Como é que a criança coopera com os seus pares? Que tipo de ações realiza?; - Momentos em que observei as crianças a cooperar umas com as outras.

#### **Para o adulto e para a criança:**

- O “microfone”, objeto levado, pelo adulto, às crianças e que promoveu diferentes atitudes às crianças; - Propostas orientadas pelos adultos que promovem a cooperação (e outros aspetos nas crianças) – o que a criança desenvolve

#### **Para a criança:**

- A cooperação entre pares: possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem e crescimento; - A confeção de um bolo: que atitudes, processos, conhecimentos estão inerentes a esta tarefa?

Perante esta semana, que foi a nossa nona semana de intervenção e a minha quarta semana de intervenção individual, com o apoio incondicional da Tatiana, decidimos realizar propostas que fossem tanto ao encontro do Projeto que estamos a desenvolver com as crianças (sobre as abelhas), como às regras de comportamento que existem na sala, fazendo com que as mesmas se apercebem que têm de esperar pela sua vez. Proporcionámos, ainda, um momento de interação com a comunidade familiar das crianças, dando a conhecer o processo e o resultado do projeto sobre as abelhas, mostrando os conhecimentos que as crianças tinham, antes de realizarem as propostas e agora, passadas seis semanas.

Durante esta semana, as propostas envolveram diferentes competências das crianças, desde a expressão oral, até à cooperação entre as mesmas, uma vez que o contexto de educação pré-escolar é visto como um local onde são iniciadas práticas relacionadas com diferentes atitudes (Lima, 2014). Ao incluir uma metodologia de trabalho de projeto, a cooperação torna-se imprescindível, pois é espectável que existam momentos de partilha, cooperação, entajuda e solidariedade, entre as crianças, estas e os adultos e até entre os adultos (Vasconcelos, et al., 2012). Nesta lógica, de seguida irei refletir sobre a cooperação entre pares e as aprendizagens promovidas pela mesma, uma vez que é fundamental aperceber-me do seguinte: *Será que existe, efetivamente, atitudes de cooperação entre as crianças? Como é que esse aspeto é revelado?*

É necessário ter em conta que a cooperação é algo complexo, exigindo um objetivo que se pretende ver concluído em conjunto, o que faz com que os pares realizem ações para concluir o mesmo com sucesso, ao desempenhar papéis que se complementem, o que posso revelar no anexo 1, que representa as ações que a T.S. (6 anos), a D.G. (6 anos) e a A.C. (6 anos), quando a primeira criança se colocou à frente das restantes e começou a explicar como é que o aquecimento, para quem anda na ginástica, é realizado, pois as mesmas queriam fazer um espetáculo de ginástica para outras crianças (esse era o objetivo) (Arezes & Colaço, 2014).

Durante esta semana, utilizei um “microfone”, explicando que o mesmo servia para que as crianças esperassem pela sua vez de falar, dizendo que só podiam falar quando tivessem o mesmo nas suas mãos. Com esta estratégia, com a qual pretendia estabelecer interações mais equilibradas, dando oportunidade a diferentes crianças para falar, revelo que as crianças a respeitaram e perceberam o seu significado, avisando os seus colegas, quando os mesmos falavam sem o microfone, como o R. (5 anos): *Olha, não podes falar, não és tu que tens o microfone!* – Agora, refletindo, penso: *Será que as crianças, ao avisarem-se uns aos outros que não era a vez de eles falarem, explicando as regras do “microfone”, estariam a demonstrar certas atitudes de cooperação, promovendo a aprendizagem coletiva?*

É de notar que com o contributo de algumas crianças, como o R., este aspeto fez com que as crianças se apercebessem que não podiam estar a falar, revelando, então, uma aprendizagem cooperativa, na qual as crianças partilharam os seus conhecimentos e colaboram na aprendizagem das outras, partilhando as suas ideias e responsabilidades, ao mesmo tempo que se desenvolveram a nível comunicativo, neste caso, promovendo interações dinâmicas de apoio (Arezes & Colaço, 2014; Ministério da Educação, 1997).

A interação supra descrita ocorreu após a recolha de informações feita, na qual as crianças deram o seu contributo sobre aquilo que entendem, quando nós, adultos, referimos: *Porta-te bem*, uma vez que sinto que há crianças que não têm presente o significado por trás desta mesma expressão. Após esta proposta e com o passar dos dias, sinto que as crianças se começaram a aperceber do significado da expressão, referindo, diversas vezes, que não podiam falar todas ao mesmo tempo, o que ia desencadeando diálogos nos quais as crianças explicavam umas às outras que sem o microfone não podiam estar a falar.

Ao trazer este objeto, fomentei a interação entre as crianças, envolvendo-as em algo que tinha como objetivo incentivar o respeito pelos seus pares e pelo adulto, ou seja, tinha como grande objetivo auxiliar as crianças a esperar pela sua vez de falar, contribuindo para que todas tivessem igual número de oportunidades, dando resposta às necessidades individuais de cada uma e envolvendo-as nos momentos das propostas orientadas, mais concretamente (Arezes & Colaço, 2014; Ministério da Educação, 1997).

Recordo-me de uma outra forma de cooperação, que é visível quando as crianças marcam as suas presenças, nomeadamente quando uma criança mais nova é auxiliada por uma criança mais velha, que, em princípio, é mais hábil nesta tarefa, promovendo a motivação, o empenho e um certo compromisso por parte desta, uma vez que desempenha uma função importante: ajudar a criança mais nova a preencher o quadro de forma correta, o que vai elevar a autoestima (da criança mais nova), pois a mesma vai verificar que o que realizou foi feito com sucesso (Arezes & Colaço, 2014; Gaspar, 2011).

Na terça-feira, observei uma outra ação cooperativa, que ocorreu entre a M.M.M. (3 anos) e o E. (4 anos), quando a primeira criança estava a realizar um puzzle e o E. se aproximou e a ajudou, realizando ações em comum, o que promoveu um clima de cooperação e de entajuda entre estas duas crianças, o que contribuiu para a conclusão da tarefa (Gaspar, 2011; Lima, 2014). No entanto, ao ajudar a M.M.M., e apesar de favorecer o relacionamento entre pares, o E. não deixou que a mesma completasse o jogo, ou seja, completou-o sozinho, o que fez com que a M.M.M. demonstrasse o seu desagrado perante tal ação: *Já está tudo feito! Já não quero jogar mais a este jogo!* (Lima M. , 2014). O que me deixou a pensar: *será que todas as crianças cooperam umas com as outras? Ou será que ao tentar cooperar, auxiliar, desempenham as funções das outras?*

É de referir que a cooperação é uma atitude que se vai construindo ao longo do tempo, necessitando de ser promovido diariamente, através de situações que desencadeiem esta atitude, seja no espaço interior, seja no espaço exterior, o importante é que as mesmas possibilitem a inibição de medos e de inseguranças, perante aquilo que a criança desconhece, alargando, desta forma, oportunidades educativas promotoras de desenvolvimento e de aprendizagem harmoniosa (Gonçalves, 2011; Lima, 2012; Ministério da Educação, 1997).

Assim, é de elevada importância desenvolver a confiança nas crianças, bem como a autonomia e iniciativa para cooperar com as outras, incentivando as suas explorações, o que pode ser realizado ao escutar cada criança, ao observá-las e dando-lhes espaço para que as mesmas possam comunicar, apoiando-as sempre que for necessário (Gonçalves, 2011).

Para dar continuidade, promovendo a atitude cooperativa, na quarta-feira, a proposta a desempenhar pelas crianças consistia em confeccionar um bolo, o que evidenciou, mais uma vez, a capacidade de cooperação que as crianças têm

entre si. Dando um exemplo que ocorreu aquando a junção dos ingredientes: enquanto o J. (6 anos) mexia com a colher de pau, ao observarem que eu tinha deixado de agarrar a bacia, o D.S. (5 anos) e o M.E. (5 anos) começaram a cooperar na tarefa, modificando as suas ações, deixando de conversar um com o outro para agarrar a bacia, adequando a sua ação com a do J., o que envolveu as crianças na tarefa e facilitou o processo de mistura dos ingredientes (Arezes & Colaço, 2014; Gaspar, 2011).

Necessito, novamente, de me questionar: *Será que foram apenas aspetos relacionados com a cooperação que foram desenvolvidos nesta proposta?*

Antes de partir para a confeção do bolo, questionei as crianças sobre o que deveria ser feito antes de irmos mexer nos ingredientes, após diferentes respostas (desde *temos de comer o bolo!* (T. 3 anos); *temos de convidar os pais!* (M.M. (5 anos)), o M.E. (4 anos) afirmou que tínhamos de ir lavar as mãos, transmitindo certas noções de higiene, que o adulto fica a perceber que a criança tem presente (Lopes, et al., 2014).

Antes de colocarmos os ingredientes na bacia, falámos sobre os mesmos. Ao observar que as crianças tinham dúvidas entre a farinha e o açúcar, decidi dar a prová-los às crianças, explorando-os com elas e ajudando-as a apropriarem-se das suas propriedades, ao identificar as semelhanças (cor) e as diferenças dos mesmos (sabor/gosto), levando-as a pensar sobre os ingredientes que iríamos utilizar (Lopes, et al., 2014). Uma outra ação que promovi foi o cheirar da canela, por exemplo, pois algumas crianças mostraram não conhecer este ingrediente, assim cada uma teve a oportunidade para levar o frasco de canela ao nariz, facilitando o processo olfativo e conhecendo um aroma que lhes poderia ser desconhecido (Carvalho M. d., 2005).

Relativamente ao tato, houve duas crianças que tiveram a oportunidade de partir os dois ovos necessários, tendo oportunidade para sentir a sensação da gema e da clara nas suas mãos, na mesma lógica, ao mexerem na farinha, as crianças descobriram que se a colocassem nas suas caras/nas caras dos amigos, estas ficavam brancas, o que despoletou um momento bastante alegre, que partiu da descoberta das crianças (Santana & Corte, 2011).

Esta proposta foi assim impulsionadora de uma experiência sensorial, que é necessária para o desenvolvimento das crianças, uma vez que envolveu as sensações e os sentidos das crianças, que ouviram o que eu lhes ia dizendo, olharam para as ações que eram realizadas, tocaram nos ingredientes, provaram-nos e ainda os cheiraram, o que promoveu a interação e a aprendizagem entre pares (Santana & Corte, 2011).

Ainda relativamente à confeção do bolo, para esta receita decidimos utilizar uma chávena como medida, pois os quilogramas se revelam como algo muito abstrato para as crianças. Deixei que fossem as crianças a encher a chávena, de acordo com o solicitado na receita, o que permitiu que as crianças realizassem medições da quantidade do ingrediente.

Além do desafio supra citado, colocámos um novo desafio às crianças: *Descobrimos (eu e a Tatiana) que a receita do bolo não iria chegar para que todos pudessem provar o bolo, então temos de colocar os ingredientes como se estivéssemos a fazer dois bolos, ou seja, se para um bolo precisamos de uma chávena de açúcar, quantas chávenas precisamos para dois bolos?* E assim sucessivamente, para cada ingrediente necessário. Nesta lógica, as crianças colocaram em prática conhecimentos relativos à multiplicação, ao dobro da quantidade e à contagem, tanto de colheres, como de chávenas, como de ovos necessários à confeção (é de notar que as respostas vieram sempre de crianças com mais de 4 anos) (Lopes, et al., 2014).

Ao termos levado a lista de ingredientes impressa em papel, para que as crianças a pudessem ver e interpretar, as mesmas foram capazes de organizar o seu pensamento e de cooperar, na medida em que alertavam quando faltavam

colheres de mel ou chávenas de farinha, por exemplo, o que revela a responsabilidade e o rigor com que cada criança interpreta e reage às situações do quotidiano (Lopes, et al., 2014).

Assim, é de notar que quando se cozinha com as crianças devemos ter uma elevada preocupação quanto ao processo, em detrimento do produto final, uma vez que uma proposta tão simples, como a de confeccionar um bolo, proporciona aprendizagens significativas às crianças, mantendo-as empenhadas no que estão a realizar, o que as faz experimentar e manipular, tanto os diferentes ingredientes, como os objetos que estavam, naquele caso, à sua disponibilidade, cooperando com o grupo com um objetivo único; confeccionar o bolo para dar a provar às famílias (Arezes & Colaço, 2014; Gonçalves, 2011).

Com esta proposta colaborámos, segundo Schiavo e Ribó (2007) com um ambiente estimulante, prazeroso e de certa forma lúdico, no qual as crianças puderam desenvolver os seus sentidos e as suas habilidades, promovendo o desenvolvimento da sua inteligência, o que torna as crianças seres mais ativos, emocionalmente equilibrados e saudáveis.

Como já referi, este bolo teve como objetivo convidar os pais a ir provar o mesmo e ficar a conhecer o nosso projeto. Ao convidar os pais tivemos, além do objetivo supra referido, o objetivo de os conhecer, estimulando um ambiente de cooperação entre a família e a comunidade escolar, uma vez que segundo Abreu (2012) o facto de se convidar a família a fazer uma visita à escola, promove formas de integração dos mesmos, responsabilizando-os a cooperar na educação e aprendizagens das crianças.

O facto de os pais se deslocarem à escola é fundamental para a criação de oportunidades e vivências, que promovem a troca de ideias e de experiências, como o ocorrido com o pai da M.M. e da M.T., que explicou às crianças que tinha comido favos de mel ao almoço, deixando-as espantadas (Abreu, 2012).

Ao dar a conhecer o projeto desenvolvido, levámo-lo a um outro patamar: reconhecimento do mesmo pelas famílias das crianças tanto da sala 2, como das restantes salas, uma vez que colocámos em exposição, no corredor perto da sala, em conjunto com as crianças, os trabalhos das mesmas (Vasconcelos, et al., 2012). Neste seguimento, tentámos envolver a família, principalmente na aprendizagem das crianças, promovendo relações de afetividade e colaboração com as pessoas que interagem diariamente com as crianças (comunidade escolar) (Vasconcelos, et al., 2012).

Neste momento recordo-me de uma reflexão realizada em contexto de creche, na qual refiro que o trabalho dos educadores é bastante enaltecido, quando elogiado pelas famílias, o que ocorre se estes tiverem presentes na vida escolar das crianças, fornecendo ajuda e cooperação, pois a ligação entre a instituição de educação pré-escolar e a família é importante para o desenvolvimento harmonioso da criança, promovendo o sucesso educativo, a autonomia e a solidariedade da mesma, com o apoio das famílias e da comunidade em si (Abreu, 2012; Gonçalves, 2011).

#### Referências bibliográficas

- Abreu, A. (2012). A importância da cooperação entre a escola e a família - um estudo de caso -. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares, N.º30. Revista Interações ISSN 1646-2335, pp. 110-137.
- Carvalho, M. d. (2005). Efeitos de Estimulação Multi-Sensorial no Desempenho de Crianças de Creche. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Gaspar, M. C. (2011). Estratégias de Cooperação no Processo de Reconhecimento de Adquiridos Experienciais. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, V. (2011). Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Lima, C. (dez. de 2012). A cooperação como estratégia em práticas intergeracionais. Revista Portal da Divulgação, N.28, pp. 104-110.

- Lima, M. (2014). O Papel do Jogo na Aprendizagem e Cooperação das Crianças na Escola: A Evolução da Educação Pré-escolar para o Ensino do 1.º Ciclo. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Lopes, C., Oliveira, A., Afonso, L., Durão, C., Moreira, P., Pinto, E., & Ramos, E. (2014). Da mesa à horta: Aprendo a gostar de fruta e vegetais. Porto: Instituto de Saúde Pública da Universidade do Porto.
- Ministério da Educação. (1997). OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2010). As Metas na Educação Pré-Escolar. Metas de aprendizagem. Portugal: Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.
- Santana, F., & Corte, M. (out. de 2011). Entrelaçando as experiências de estágio na educação infantil aos referenciais que fundam a atuação do pedagogo. XV Simpósio de Ensino Pesquisa e Extensão, pp. 1-10.
- Schiavo, A., & Ribó, C. (2007). Estimulando todos os sentidos de 0 a 6 anos. Seminário do 16º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, pp. 1-10.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., Alves, S. (2012). Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

## Anexo 34 – Planificação número 13 da semana 15.06.2015

DATA: segunda-feira, 15 de junho de 2015				
<i>Contextualização:</i> Tendo em conta as dificuldades sentidas pelas crianças para expressar aquilo que sentem, aquando uma resolução de conflitos, durante este dia vão ter a oportunidade para escutar uma história que aborda uma emoção: a tristeza <sup>1</sup> . Após a escuta da história, as crianças irão identificar aquilo que as faz ficar tristes, partindo para uma elaboração de um <i>boneco das preocupações</i> , de acordo com a história.				
Intencionalidade Educativa	Competências	Proposta educativa	Avaliação	Duração
Desenvolvimento Afetivo Desenvolvimento oral	A criança identifica ações que a fazem ter medo, partilhando-as em grande grupo (Área da Formação Pessoal e Social);  A criança descreve os seus medos, em grande grupo (Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita).	Entramos para a sala e sentamo-nos no tapete, vamos ouvir uma história!  A Mara começa a contar a história e vai mostrando as imagens desta, é um menino, vai de página em página e parece muito pensativo, pelos vistos preocupa-se com muita coisa! Mas não, afinal ele tem medo da noite. Olha, que giro, a avó dele deu-lhe uma ideia: fazer um boneco das preocupações, assim o Billy podia desabafar com ele, para não ter medo de nada, que boa ideia, também podíamos fazer um...  Quando a Mara termina a leitura, ela pergunta-nos o que achámos da história, foi muito engraçada, mas fez-nos pensar... Nós também temos alguns medos e a Mara quer saber quais são! Cada menino vai partilhar algo que o faça ter medo, mas só vai ser registado por escrito amanhã, porque amanhã vamos falar de outra emoção.	[TS, DG, T, AC]  Quais são os medos partilhados pela criança?  Como é que a criança descreve os seus medos?	11h00 – 11h45
Desenvolvimento motor Desenvolvimento fruição estética	A criança recorta/picota no limite do boneco, individualmente (Área da Expressão e comunicação- Domínio da Expressão Motora);  A criança é criativa, ao usar diversos elementos para caracterizar o seu boneco, de forma individual (Área da Expressão e comunicação- Domínio da Expressão Plástica).	Durante a manhã, a Mara leu-nos uma história, na qual um menino, com tantos medos como nós, tinha um boneco das preocupações, que fazia com que ele não tivesse medo, durante a noite. Nós também queríamos um boneco assim!  A Mara diz que todos vamos ter um desses bonecos, mas vamos ter de o picotar (se tivermos 3 ou 4 anos) e de o cortar (se tivermos 5 ou 6 anos), depois disso temos de o vestir, para isso podemos utilizar recortes de revistas, canetas de diferentes tipos (feltro, relevo), lápis, fitas, podemos utilizar o que houver disponível na sala, somos nós que vamos criar o nosso boneco e ele é como nós quisermos.	Como é evidente que a criança respeita o limite, ao cortar/picotar o boneco?  Como é que a criança mostra ser criativa, ao decorar o boneco?	13h30 – 14h45

DATA: terça-feira 16 de junho de 2015

*Conversa com as crianças:* No seguimento do dia anterior, durante o dia de hoje as crianças irão ter a oportunidade para ouvir uma música, relativa à alegria. À tarde, como já sabemos aquilo que nos faz ter medo e ficar tristes e aquilo que nos causa alegria, vamos registar as nossas ideias numa cartolina, para depois colocarmos em exposição.

<i>Intencionalidade Educativa</i>	<i>Competências</i>	<i>Proposta educativa</i>	<i>Avaliação</i>	<i>Duração</i>
Desenvolvimento apreciação musical Desenvolvimento social	A criança aprecia a música gravada, em grande grupo (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Motora);  A criança respeita a opinião dos outros, sobre querer ou não voltar a ouvir a música, em grande grupo (Área de Formação Pessoal e Social).	A Mara pergunta-nos se o nosso boneco das preocupações foi útil, se nos ajudou a não ter medo e a não ficarmos tristes, nós respondemos, mas queremos todos falar ao mesmo tempo, a Mara pede para que fale um de cada vez.  Ela também nos pergunta se queremos aprender uma canção sobre a alegria, claro que queremos! Já que já que ouvimos uma história sobre o medo, podemos agora ouvir essa canção sobre a alegria! Será bonita? A Mara liga o rádio e coloca a música, tem um ritmo engraçado, parece que temos vontade de dançar! Mas agora é para escutarmos a letra, a Mara diz que depois, à tarde, podemos ir para a rua dançar ao som desta música.  Que música gira, alguns meninos querem ouvir outra vez, mas outros não, então a Mara sugere que podemos ficar com o rádio ligado, enquanto brincamos nas áreas.	[J., MT, V, F]  Como é feita a apreciação da música, pela criança?  Como é que a criança mostra ter respeito pela opinião dos colegas que querem ou não, ouvir a música novamente?	10h30 – 11h45
Desenvolvimento oral	A criança partilha os seus medos e suas alegrias, em grande grupo (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Oral).  A criança mostra ter respeito pelos medos e alegrias das outras crianças, ao ouvir as suas partilhas, em grande grupo (Área de Formação Pessoal e Social).	Como já sabemos uma história sobre o medo e uma música sobre a alegria, a Mara quer saber aquilo que nos faz sermos felizes e aquilo que nos faz ter medo, para poder registar numa cartolina e para depois colocarmos numa exposição, fora da sala, assim os nossos pais podem ver as nossas ideias e ajudar-nos a sermos felizes e a não termos medo! Cada menino vai dar uma ideia, ele é que escolhe se quer colocar a sua ideia na parte “O que me faz ter medo?” ou na parte “O que me faz ser feliz?” e a Mara vai apontando, com a ajuda da Tatiana.	Quais os medos e as alegrias partilhados pela criança?  Como é que a criança mostra ter respeito pelas partilhas das outras crianças?	13h30 – 14h45

DATA: quarta-feira, 17 de junho de 2015

*Conversa com as crianças:* Ainda dentro da abordagem das emoções (medo e alegria), neste dia as crianças irão procurar em revistas imagens que ilustrem as emoções abordadas nos outros dias, recortando-as e colando-as em duas cartolinas (“O medo”; “A alegria”), que irão estar afixada no quadro de ardósia. Durante a tarde, as crianças irão dramatizar estas duas emoções, gesticulando para os seus colegas adivinharem de que emoção se trata.

<i>Intencionalidade Educativa</i>	<i>Competências</i>	<i>Proposta educativa</i>	<i>Avaliação</i>	<i>Duração</i>
Desenvolvimento Raciocínio Desenvolvimento cognitivo	A criança identifica expressões que revelam emoções, em pequenos grupos (Área de Formação Pessoal e Social);  A criança faz a contagem das expressões de cada emoção, em grande grupo (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática).	Estamos sentados por grupos, os meninos que ainda têm 3 anos vão fazer recortes de imagens facultadas pela Mara, para serem capazes e terem sucesso na tarefa! Mas depois também vão ter de as ir colar nas cartolinas que estão no quadro de ardósia. Os restantes meninos têm de ir procurar estas imagens das emoções em revistas, recortando-as e colando nos respetivos lugares: na cartolina “O medo” ou na cartolina “A alegria”.  No final vamos comparar as expressões das emoções que todos os meninos encontraram e vamos ver qual é a expressão mais usual, para isso temos de as contar, todos em conjunto!	[W., M.M.M., L.J., M.M.]  Como é que a criança revela ter identificado uma emoção?  Como é que a criança desempenha a ação de contagem de objetos?	11h00 – 11h45
Desenvolvimento cognitivo	A criança exprime, através de gestos, emoções, em grande grupo (Área Expressão e Comunicação – Expressão Dramática);  A criança participa no jogo mímico, em grande grupo. (Área Expressão e Comunicação – Expressão Dramática).	Hoje vamos fazer um jogo sobre as emoções, vamos ter de as representar! A Mara tem um saco, com muitas imagens de pessoas que expressam a alegria e o medo, cada menino, na sua vez, vai retirar uma imagem, olha para ela e fica em silêncio, se tiver dúvidas pode perguntar à Mara. Depois, em silêncio, o menino começa a gesticular, tentando explicar qual é a emoção que a sua imagem representa. Ninguém pode responder, até o menino que está a gesticular dizer o nome de um outro menino, só aí é que este pode responder.	Como é que a criança expressa a emoção que retirou do saco?  Como é que a criança mostra querer participar no jogo mímico?	13h30 – 14h45

## Anexo 35 – Planificação número 8 do dia 11.05.2015

DATA: segunda-feira, 11 de Maio de 2015				
<i>Contextualização:</i> Durante as últimas semana, as crianças demonstraram curiosidade em saber mais sobre as abelhas, tendo facultado algumas ideias para descobrir aquilo que querem ver respondido. A planificação deste dia surgiu, assim, de ideias que as crianças facultaram às estagiárias. Sendo assim, neste dia as crianças irão poder visualizar um filme sobre as abelhas e elaborar um convite para convidar os seus pais para provarem um bolo de mel.				
<i>Intencionalidade Educativa</i>	<i>Competências</i>	<i>Proposta educativa</i>	<i>Avaliação</i>	<i>Duração</i>
Estimular o desenvolvimento cognitivo da criança	A criança reconhece algumas características da abelha, ao escutar a história (Área do Conhecimento do Mundo)  A criança participa na partilha de ideias, em grande grupo - (Área de Expressão e Comunicação);	Estamos sentados em cadeiras na sala, como se estivéssemos no tapete, já sabemos que a Tatiana vai meter um filme sobre abelhas. O livro chama-se “A Vida na Fazenda - A Abelhinha Julita” <sup>1</sup> . No final, a Tatiana faz-nos perguntas sobre o que já sabemos e não sabíamos, e anota numa cartolina, com ajuda da Mara. Depois, ela lê o que já sabíamos e o que sabemos agora. A Tatiana pergunta-nos se queremos fazer um bolo de mel e convidar os nossos pais para virem à escola prová-lo. Nós ficamos muito entusiasmados. A Tatiana diz-nos que logo à tarde já podemos começar a fazê-los. Mas, primeiro vamos decidir o que escrever no computador.	[V. T. ; E. W.]  Que características da abelha são reconhecidas pela criança?  Que ideias são facultadas pela criança, sobre aquilo que já sabe sobre abelhas?	11h00 – 11h45
Desenvolvimento Da motricidade	A criança elabora um desenho, identificando características das abelhas, individualmente (Área de Expressão e Comunicação);  A criança tem contacto com as novas tecnologias, ao escrever no computador - (Área de Expressão e Comunicação);	Estamos muito entusiasmados porque vamos fazer o convite para os pais virem provar o nosso bolo, para a semana. A Tatiana chama 6 crianças. Ela dá-nos uma cartolina, em A5, que parece um livro e diz que na capa, podemos desenhar o que sabemos sobre abelhas.  Enquanto nós desenhamos, a Tatiana está no computador dela, com dois amigos, e vai dizendo as letras que eles têm de pôr. Os amigos carregam na tecla onde estava a letra.  Pronto, já acabámos de desenhar na cartolina e de escrever o convite no computador, agora podemos decorar como quisermos, podemos utilizar botões, lá, fitas, decorações que existam lá na sala. Depois de acabarmos, a Tatiana chama mais meninos e agora é a vez deles fazerem o convite para os pais.	Que características das abelhas são desenhadas pela criança?  Como é que decorre a ação da escrita no computador?	13h30 – 14h45

## Anexo 36 – Reflexão número 13 do contexto de Jardim de infância

### *Referentes de reflexão:*

Para o adulto: - Aspetos sobre os quais incide a presente reflexão; - O que é o desenvolvimento motor (Desenvolvimento motor global e desenvolvimento da motricidade fina); - O espaço exterior como facilitador de jogos de movimento – a escolha dos mesmos, que aspetos ter em conta?

Para o adulto e para a criança: - Como gerir os conflitos entre as crianças?; - Os jogos tradicionais e as suas possibilidades de desenvolvimento infantil; - Diferenças em termos motores numa sala de crianças com idade heterogéneas: o auxílio do adulto na promoção de aprendizagens motoras;

Para a criança: - Oportunidade de desenvolvimento a nível motor (global e fino); - A carimbagem e o desenvolvimento da motricidade fina; - o que a resolução de conflitos promove no desenvolvimento infantil?

A presente reflexão incide sobre o nosso 11.º momento de intervenção, sendo que foi a minha semana de intervir individualmente, com o auxílio, sempre que necessário, da minha colega Tatiana.

Durante esta semana, celebrando o Dia Mundial da Criança, realizámos propostas educativas no espaço exterior, envolvendo tanto jogos de motricidade, como pinturas com carimbos, promovendo o desenvolvimento motor global e relativo à motricidade fina, visto que o educador deve facultar, às crianças, a oportunidade para desenvolver estas duas vertentes, para que a mesma seja capaz de dominar e de reconhecer o seu corpo (Ministério da Educação, 1997).

Nesta lógica, é importante referir que esta reflexão irá incidir, sobretudo, em aspetos relativos à motricidade infantil, ou seja, ao desenvolvimento motor.

Envolver propostas de duas vertentes do domínio motor (desenvolvimento global e desenvolvimento da motricidade fina) é favorável para o desenvolvimento infantil, uma vez que as mesmas aumentam as habilidades motoras das crianças, como era de esperar, auxiliando-as a adquirir a coordenação dos seus movimentos, por exemplo (Caetano, Silveira, & Gobbi, 2005). Tal como Portugal (2008) refere, é na infância que ocorrem as maiores mudanças em termos de desenvolvimento, não apenas relativos à motricidade, mas também sociais e linguísticos, emocionais e cognitivo, o que faz com que as tarefas motoras sejam vistas como fundamentais para o desenvolvimento harmonioso das crianças, pois estimulam todos os níveis de desenvolvimento supra referidos.

Antes de mais, é importante saber: *O que é, na verdade, o desenvolvimento motor? Que implicância é que o mesmo tem no desenvolvimento global das crianças? Como é que se processa este desenvolvimento?*

O desenvolvimento motor é entendido como um processo que permite que a criança adquira uma maior capacidade no controlo dos seus movimentos, sendo considerado um processo contínuo, visto ser espectável que haja um aumento nas capacidades de movimentos, tornando-se cada vez mais complexos (Willrich, Azevedo, & Fernandes, 2008). Serrão (2009) apresenta este desenvolvimento como um processo que provoca alterações no desempenho da criança, fazendo com que esta ganhe uma maior capacidade para controlar os seus movimentos, aspeto que é adquirido ao longo do tempo, não sendo algo instantâneo.

Vitta, Sanchez e Perez (2000) corroboram a ideia de que o desenvolvimento motor é um processo contínuo, fazendo uma ligação com o desenvolvimento cognitivo, uma vez que a criança se desenvolve sequencialmente, o que permite que à medida que vai explorando o meio que a rodeia (por exemplo) se desenvolva cognitivamente, apercebendo-se de diversos aspetos relativos ao mesmo, conhecendo os objetos com os quais vai interagindo.

Explicando melhor e citando Neto, Santos, Xavier e Amaro (2010), há uma grande ligação entre aquilo que a criança vai aprendendo (cognitivo), com aquilo que ela vai realizando (motor), o que aumenta esta ligação existente entre estas duas vertentes.

Outro aspeto que tivemos em conta, ao realizar a planificação foi o aspeto prazeroso inerente a cada proposta, tendo como objetivo que estas partissem daquilo que já conhecemos das crianças e dos interesses das mesmas, para que fossemos capazes de as deixar motivadas, considerando a idade cronológica como algo bastante importante (devido ao seu nível de maturidade e de capacidades motoras), promovendo o sucesso de todo o grupo na realização das propostas, aumentando a autoconfiança de cada um (Maitino, 2000; Neto, Santos, Xavier, & Amaro, 2010; Serrão, 2009).

Começando a explicar a semana de movimento das crianças, no dia 1 de junho de 2015, durante a manhã, as crianças presenciaram momentos diferentes, onde brincaram e interagiram com as crianças da sala 1 e do 1.º ciclo do Ensino Básico, num dia dedicado a todas as crianças (Dia Mundial da Criança), onde reinou o bom ambiente, a diversão e a alegria.

Durante este dia, as crianças tiveram a oportunidade para brincar num local diferente do habitual nesta instituição: em dois insufláveis. Nestes locais, as crianças saltaram, demonstrando a sua capacidade de equilíbrio, que é considerada como a capacidade que o corpo tem de manter uma certa postura e posição, demonstrando, ainda, a concentração e a força de cada criança, para se aguentar em pé, sem cair (Caetano, Silveira, & Gobbi, 2005).

Já na terça-feira, durante a manhã, as crianças tiveram a oportunidade para experimentar dois jogos. Um deles envolvia berlindes e caixas<sup>1</sup>, no qual tinham o objetivo de acertar com os berlindes nessas mesmas caixas, o outro jogo prendia-se com o uso de bolas de pano e de cestos<sup>2</sup>, no qual o objetivo seria acertar com a bola nos mesmos.

Com estes jogos supra referidos, tentámos fazer uma ligação com o projeto “Histórias com história”, remetendo-os para os jogos tradicionais, através dos quais a criança é capaz de se enriquecer em termos culturais, ao mesmo tempo que se desenvolve em termos motores (ao agarrar e lançar determinados e diferentes objetos, de acordo com determinado alvo), em termos cognitivos (memória, atenção, raciocínio) (Suzana, Amâncio, Paulo, & Souza, 2012).

Na parte da tarde, foi realizado um percurso, o que resultou em mudanças à planificação inicial, visto existir apenas um túnel, decidimos colocar as crianças divididas em quatro grupos (2 em cada lado do campo), formando equipas, ambiciosas por vencer. O percurso consistia em saltar só com um pé, andar de bicicleta e pular utilizando uma bola definida para esse mesmo efeito.

Durante a realização do percurso, ao verificar que a criança M.M.M. (3 anos) se queixava que estava cansada, a Tatiana abordou-a, questionando-a sobre esse assunto, ao que a mesma referiu que não sabia andar de bicicleta. Não deixando a criança parada, a Tatiana decidiu auxiliá-la, enquanto eu geria os quatro grupos do percurso definido.

Com o auxílio da Tatiana, a M.M.M. andou na bicicleta, mostrando-se contente por ser capaz de realizar tal ação (com o apoio do adulto). Com o presente episódio, que se refere a uma exploração motora, que parte de um jogo, esta permitiu que a criança enriquecesse as suas habilidades, desenvolvendo-se de forma prazerosa, ao interagir com o meio (se for realizado no espaço exterior) e com o outro (Suzana, Amâncio, Paulo, & Souza, 2012).

As restantes crianças, durante o percurso aprenderam a cooperar em grupo, o que promove o desenvolvimento de interações entre pares, da capacidade para esperar pela sua vez, contribuindo, ainda, para o desenvolvimento saudável das habilidades motoras, sendo que as mesmas são conseguidas de forma agradável e bem-sucedida, neste caso, uma vez que as crianças se apoiaram mutuamente, incentivando-se umas às outras a completar o seu percurso com sucesso, o que as faz sentir ainda mais animadas (Maitino, 2000).

Apesar destes aspetos e como era de esperar, a criança M.M.M. não aprendeu, naquele dia, a andar de bicicleta, pois o desenvolvimento das capacidades motoras ocorre com o passar do tempo, sendo um processo contínuo, como supra citado e utilizando agora Willrich, Azevedo e Fernandes (2008) para fomentar esta ideia. Neste seguimento, mesmo quando observamos uma criança a ser capaz de correr, de saltar, de lançar objetos, de subir e descer escadas, de andar de bicicleta, como o J. (6 anos), a D.G. (6 anos), o F. (6 anos), a M.M. (5 anos), o E. (4 anos) (ou seja, as crianças com mais de 4 anos, inclusive) é de notar que apesar de já terem estas habilidades motoras desenvolvidas, continuam em constante desenvolvimento, aprimorando as mesmas ou outras, mediante as suas próprias dificuldades e interesses, pois uma criança que goste mais de lançar objetos, vai aprimorar ainda mais esta habilidade do que outras, o que é de esperar de uma criança a frequentar a Educação Pré-Escolar (Manning, 2000; Serrão, 2009).

No dia 3 de junho de 2015, deslocámo-nos até à Cercilei, onde passamos um bom momento, em diferentes *ateliers*. De momento, importa-me refletir sobre a parte da tarde deste mesmo dia.

Assim, durante a parte da tarde de quarta-feira, as crianças realizaram carimbagens, com o material que as mesmas tinham disponível. Enquanto realizavam a proposta e utilizavam os carimbos, as crianças foram desenvolvendo a sua motricidade fina, que é considerada como uma atividade realizada com as mãos e que tem por base uma coordenação visuomanual, com o objetivo de realizar algo que corresponda a uma resposta à tarefa proposta pelo adulto (Caetano, Silveira, & Gobbi, 2005). Com esta proposta, fomos capazes de criar algo interdisciplinar, uma vez que houve uma

ligação entre o domínio da Expressão Plástica e o domínio da Expressão Motora, recorrendo a objetos específicos da plástica, mas promovendo o desenvolvimento da motricidade fina, neste caso (Ministério da Educação, 1997).

Durante esta semana e indo ao encontro do defendido pelas Metas Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2010), proporcionámos às crianças o desenvolvimento de diferentes ações motoras, para que as mesmas estejam aprimoradas no final desta etapa (antes de a criança ingressar no 1.º Ciclo do Ensino Básico), como é o caso da coordenação, dos movimentos de saltar, lançar, correr, andar e empurrar.

Com estes jogos e com as brincadeiras no exterior e tendo em conta o número escasso de objetos que existe neste local, este espaço aumenta a ocorrência de conflitos, o que vai ao encontro do meu desafio semanal, no qual tentei auxiliar as crianças a resolver os seus conflitos, explicando aos outros aquilo que sentiam (DeVries & Zan, 1998). De seguida irei refletir sobre aspetos relacionados com a resolução de conflitos, nomeadamente sobre: *O que fazer nestes momentos? Resolver os conflitos pelas crianças? Deixar que as crianças os resolvam, intervindo em qualquer momento, ou não intervir em momento algum?*

Antes de mais, o facto de os brinquedos do espaço exterior serem em escassa quantidade se revelam como algo determinante ao aparecimento de conflitos entre os pares, quando verificamos que isto acontece devido a um brinquedo, é importante referir à criança que ela não está a abdicar do brinquedo, apenas está a adiar o momento de brincar com o mesmo (Oliveira, 2011). Santos (2014) corrobora estas ideias, admitindo que a partilha de brinquedos é algo que se apresenta como originária de conflitos e de discórdias entre pares.

DeVries e Zan (1998) e Hohmann e Weikart (2003) apresentam-nos algumas dicas para abordar as crianças quando as mesmas estão perante um conflito, afirmando que devemos incentivar a conversa entre as mesmas, para que estas se expressem, mostrando ao outro como se sentem (explicitando o problema que ocorreu e ajudando-as a falar sobre as suas emoções) após o conflito.

Além de resolver o conflito com o seu par, estas estratégias também podem ser utilizadas na resolução de conflitos com o adulto, que foi o que fiz, esta semana, com o J. (6 anos), quando o mesmo riscou o meu carro e eu o questioneei sobre o que havia feito e sobre como se estava a sentir, naquele momento e sobre como é que eu me estaria, também, a sentir, falando calmamente com ele. Explicando os contras da sua ação e após uma conversa sobre as nossas emoções, naquele momento, o J. percebeu que o que havia realizado não tinha sido o mais correto, arrependendo-se e pedindo desculpa, sem ser obrigado a tal. De acordo com os mesmos autores, devemos propor estratégias e soluções às crianças (se estes não forem capazes de as colocar), promovendo a sua autonomia, visto que o adulto apenas deve dar sugestões, deixando que sejam as crianças a escolher.

Perante um conflito não devemos, em momento algum, vacilar, ou seja, é necessário que o adulto perceba que a partir do momento em que a criança começa a fazer parte de um meio, necessita de satisfazer as suas necessidades (afetos, segurança, comunicação), estabelecendo vínculos e relacionando-se com o outro, sendo de esperar que existam, efetivamente, conflitos, pois nem todos os dias as crianças interagem de forma harmoniosa com os seus pares e com os adultos (Mosimann & Koerich, 2009).

Nesta lógica, sabendo que os momentos de conflito são considerados como momentos de aprendizagem, que contribuem para o desenvolvimento de capacidades sociais, da cooperação e do uso conjunto dos objetos, devemos começar a olhar para as ditas «queixinhas» de outra forma, ouvindo-as e fazendo com que as crianças se sintam escutadas e valorizadas por partilhar algo com o adulto (Santos, 2014).

Hohmann e Weikart (2003) corroboram as ideias supra referidas, admitindo que os conflitos e a sua posterior resolução contribuem para o desenvolvimento global da criança, pois ao tentar ultrapassar este aspeto as crianças desenvolvem

diferentes competências sociais e cognitivas, começando a interagir com o outro com mais facilidade, explicando o seu ponto de vista, atingindo a autonomia na resolução dos seus problemas.

Resumindo esta semana, revelo que foi uma semana cheia de fatores que promoveram o desenvolvimento, através do jogo e de brincadeiras, ações que são consideradas fundamentais na infância, pois promovem o desenvolvimento global das crianças, tanto a nível motor, como comunicativo (socialização, quando interagem uns com os outros, experimentando diferentes papéis e regras sociais), como cognitivo (aceitando as regras dos outros, desenvolvendo a atenção e a memorização) e como criativo (imaginação) (Suzana, Amâncio, Paulo, & Souza, 2012).

#### Referências bibliográficas

- Caetano, M., Silveira, C., & Gobbi, L. (2005). Desenvolvimento motor de Pré-Escolares no intervalo de 13 meses. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, V. 7, N.º2, pp. 05-13.
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Maitino, E. (2000). Saúde na Educação Física escolar. *Mimesis*, V.21, N.º1., pp. 73-83.
- Manning, S. (2000). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. São Paulo: Cultrix.
- Ministério da Educação. (1997). *OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2010). *As Metas na Educação Pré-Escolar. Metas de aprendizagem*. Portugal: Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.
- Mosimann, A., & Koerich, L. (2009). A organização do espaço: traçando caminhos para trabalhar a autonomia, a afetividade, as brincadeiras e o movimento. *Zero a Seis*, V.11, N.º19, pp. 138-166.
- Neto, F., Santos, A., Xavier, R., & Amaro, K. (2010). *A Importância da avaliação motora em escolares: análise da confiabilidade da Escala de Desenvolvimento Motor*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Oliveira, S. R. (21 de outubro de 2011). *As birras acontecem porque há dois mundos diferentes*. Obtido em 19 de dezembro de 2014, de Educare.pt: <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14755&langid=1>
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, pp. 33-67.
- Santos, A. (2014). *O papel das crianças e do educador na gestão de conflitos interpessoais*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Serrão, E. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Mestrado em Educação Pré-Escolar Reflexão 13.ª semana (1 jun.- 3 jun.) 2014/2015
- Suzana, F., Amâncio, Í., Paulo, V., & Souza, P. (2012). Músicas, jogos e brincadeiras cantadas no processo de desenvolvimento das práticas corporais na Educação Infantil. *Educación Física y Deportes, Revista Digital*, N° 164, pp. 1-6.
- Vitta, F., Sanchez, F., & Perez, R. (2000). Desenvolvimento motor infantil: avaliação de programa de educação para berçaristas. *Mimesis*, V.21, N.º1, pp. 101-118.
- Willrich, A., Azevedo, C., & Fernandes, J. (2008). Desenvolvimento motor na infância: influência dos fatores de risco e programas de intervenção. *Revista Neurociência*, V.17, N.º1, pp. 51-56.

## Anexo 37 – Planificação número 11 dia 02.06.2015

DATA: terça-feira 2 de junho de 2015				
<i>Conversa com as crianças:</i> Continuando a celebrar o Dia Mundial da Criança e fazendo uma ligação com o Projeto “Histórias com História”, durante este dia as crianças irão ter a oportunidade para realizar diferentes jogos, que eram realizados na idade medieval.				
<i>Intencionalidade Educativa</i>	<i>Competências</i>	<i>Proposta educativa</i>	<i>Avaliação</i>	<i>Duração</i>
Desenvolvimento motor Desenvolvimento social	A criança lança o cubo de cartão para o marco escolhido, individualmente (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Motora);  A criança espera pela sua vez, de forma paciente, na fila para os jogos, em grande grupo (Área de Formação Pessoal e Social).	Hoje vamos estar o dia todo no recreio, vai ser muito divertido! Vamos jogar jogos que as crianças e os adultos da idade medieval jogavam.  No espaço exterior temos um jogo que se chama “ferradura”, mas nós não vamos jogar com ferraduras, vamos utilizar um cubo de cartão. À nossa frente temos alguns marcos e o objetivo do jogo é ver quem é a criança que atira o objeto o mais aproximadamente possível do marco que a Mara escolhe.  Outro jogo é o “arremesso de martelo”, mas também não vamos fazer com martelos! Vamos utilizar outros cubos de cartão e o objetivo é atirar este objeto o mais longe possível. É muito parecido com o jogo anterior, mas este não tem marcos.  Enquanto uns meninos jogam a estes jogos, outros meninos jogam ao jogo da corda, é muito difícil! Temos um risco desenhado no chão, há crianças que agarram a corda de um lado e crianças que agarram no outro, elas têm de fazer muita força, porque ganha a equipa que for capaz de puxar a outra equipa até ao risco do chão!	[W., E.M., M.E., M.M.]  Quais são as ações motoras que a criança desempenha quando lança o cubo?  Como é que a criança mostra ser paciente, enquanto espera na fila para os jogos?	10h30 – 11h45
Desenvolvimento motor	A criança agarra nos berlindes utilizando a pinça digital, de forma individual (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Motora).  A criança salta a pés juntos dentro do saco, individualmente (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Motora)	Agora de tarde vamos continuar a jogar outros jogos no espaço exterior.  Vamos jogar ao jogo dos “berlindes”, em que temos berlindes e temos de acertar com eles numa caixa, que está um bocado longe, é difícil, mas divertido!  Vamos ainda jogar ao jogo dos sacos, vamos fazer corridas! Antes de saltamos para dentro dos sacos, temos de passar por um túnel, passa um menino de cada vez, é tão apertado! O menino que não passa no túnel tem de ir a saltar só com um pé, até aos sacos (até ao fim do túnel). Quando chegamos aos sacos, saltamos lá para dentro e temos de ir a pular até à linha da meta, ganha quem chegar primeiro!	Como é que a criança agarra nos berlindes?  Como é que a criança salta dentro dos sacos?	13h30 – 14h45

## Anexo 38 – Reflexão número 8 no contexto de Jardim de Infância

### Referentes de reflexão:

**Para o adulto:** Saber o que as crianças gostam é uma mais-valia porque as mesmas ficam entusiasmadas por termos conhecimento daquilo que as mesmas gostam; Como auxiliar as crianças a construir um puzzle.

**Para o adulto e para a criança:** As emoções nas crianças – uma forma de comunicar; Diferentes utilidades num mesmo objeto – quando as crianças utilizam um material da sala com uma função distinta daquela a que o mesmo se destina: Preservar essa ação? Deixar a criança experimentar? Ou interromper esse comportamento?; O puzzle no pré-escolar – diferentes dificuldades reveladas pelas ações das crianças: o motivo.

**Para a criança:** Utilização de um objeto, em concreto, com diferentes utilidades – Numa proposta definida e perante uma criação livre; A brincadeira no espaço exterior com objetos diferentes daqueles que as crianças têm por hábito utilizar para brincar; Desafio semanal – interação adulto-criança e contributos da mesma.

Este é o meu oitavo documento que representa uma das minhas reflexões. Como é usual fazer, irei mencionar os aspetos sobre os quais irei refletir, começando por referir a importância subjacente ao conhecimento, por parte das crianças, que o adulto tem daquilo que as mesmas gostam, de saber o que elas veem, na televisão, o que ouvem, nos rádios, entre outros. Irei aproveitar para fazer uma ligação com os momentos de brincadeira, em que as crianças brincam aquilo que

gostam, seja no espaço interior, seja no espaço exterior, fazendo referência a uma das propostas que proporcionámos, às mesmas, em grupo. Aproveitando a referência às propostas, irei referir a importância da construção de puzzles e as diferentes dificuldades sentidas pelas crianças, terminando a reflexão aludindo o meu desafio semanal da presente semana, ilustrando a importância da interação adulto-criança.

É de notar que ao longo das semanas tenho-me apercebido que as crianças ficam espantadas, e até entusiasmadas, quando uma de nós começa ou continua alguma canção, alguma brincadeira, algum texto, lengalenga ou poesia que os mesmos conhecem, mostrando muita alegria, que é considerada como uma das emoções primárias, sorrindo e continuando a observar-nos, ou seja, utilizando as emoções para comunicar connosco, transmitindo agrado por aquilo que estamos a realizar (Lopes, 2011; Souza, 2013).

Relaciono este aspeto com o que a professora Isabel nos tem vindo a elucidar, é de notar que a mesma refere a importância de o adulto saber aquilo que as crianças gostam, o que veem na televisão, que músicas ouvem, que jogos praticam, para sermos capazes de agir de acordo com os seus interesses.

O facto de sabermos aspetos sobre os interesses e gostos das crianças, faz com que sejamos capazes de criar uma educação diferente, na qual sejamos capazes de colocar o interesse das crianças em primeiro lugar, falando com as mesmas sobre aquilo que lhes interessa, questionando de forma curiosa e partilhando saberes (Kishimoto, 2002, citado por Pedagogia ao Pé da Letra, 2013).

Partindo deste ponto, questiono-me: *Se me devo interessar e preocupar sobre os gostos das crianças, se devo participar nas suas brincadeiras, o que desenvolvo, o que promovo nas mesmas? Que aspetos são favorecidos pela participação do adulto nas brincadeiras das crianças?*

É de notar que ao sabermos aquilo que as crianças gostam, ficamos mais aptas para proporcionar e desenvolver, com as crianças, propostas e situações onde a aprendizagem lhes seja significativa, uma vez que podemos participar, então, nos seus jogos, nas suas brincadeiras, estimulando-as, contribuindo para o desenvolvimento harmonioso das mesmas, nomeadamente a nível cognitivo, físico, social e emocional (Pedagogia ao Pé da Letra, 2013).

Para que este aspeto ocorra, é necessário que o educador, ou futuro educador, neste caso, se sinta à vontade para participar nas brincadeiras com as crianças, preocupando-se mais no processo e no desenvolvimento, do que no resultado da brincadeira ou jogo, verificando as aprendizagens que a criança vai alcançando (Lira & Rubio, 2014).

O educador deve, assim, preocupar-se com o tipo de interesses das crianças, proporcionando oportunidades para que estas possam brincar, num ambiente rico e prazeroso, onde existam oportunidades educativas e sociais, criando, assim, estratégias que permitam o desenvolvimento harmonioso das crianças (Lira & Rubio, 2014).

É importante perceber que é através da brincadeira que a criança frui a sua liberdade de criação, sendo fundamental a existência de momentos em que esta tenha a oportunidade para brincar, sejam eles momentos livres ou de brincadeira orientada, o fundamental é que sejam momentos prazerosos, revelando, desta forma, a importância de o adulto conhecer os interesses das mesmas (Winnicott, citado por Rodrigues, 2009).

Assim, durante a tarde de terça-feira, tentámos proporcionar, às crianças, um momento de brincadeira no espaço exterior (consultar anexo 1), onde as mesmas tiveram de decidir em que local colocariam algumas áreas de brincadeira, para, posteriormente, terem a oportunidade para brincar nas mesmas. Neste momento, foi notória a existência de interações entre crianças que não é por hábito interagirem, em áreas que as mesmas não costumam frequentar, ou seja, crianças do sexo masculino a brincar numa área do cabeleireiro e na área da loja de roupa, vestindo-a, e crianças de diferentes sexos a interagir de forma ordeira (sem originar disputas).

Ainda Lira e Rubio (2014) definem que é fundamental que o adulto, nomeadamente o educador, seja capaz de refletir sobre o brincar, que é o que irei continuar a realizar, de seguida.

É revelante que a brincadeira seja vista como uma atividade realizada por todos os seres, na qual as crianças reproduzem diferentes ações que observam, diariamente, nas suas casas, na escola, mediante os contextos nos quais as mesmas se inserem e vão interagindo (Rodrigues, 2009).

Com a proposta realizada, pretendíamos que as crianças criassem novas formas de brincar, colocando à sua disposição diferentes brinquedos, estimulando a imaginação, a criatividade, aumentando o vocabulário das mesmas e contribuindo para a construção de novas relações sociais com adultos e crianças (Kehl, 2014; Rodrigues, 2009).

Com estas ideias, surge-me um novo pensamento: *Será que a criação de diferentes e novas formas de interagir, com um objeto, proporciona algo de novo às crianças?*

É de notar que o facto de as crianças terem a oportunidade para contactar e explorar objetos diferentes, faz com que se criem novas formas de os usar, fazendo com que a criança imagine e crie, estimulando-se a si próprias, pensando, desde logo, noutras ações que podem ser realizadas com esses objetos, como as ações que algumas crianças, como o E. (3 anos) (ver anexo 2), fazem com as peças da área de construção, ao colocarem as mesmas nos pés, fazendo com que estas se tornem umas «andas» (Brunes, 2009).

Neste seguimento, revela ser de elevada importância facultar às crianças uma vasta variedade de objetos, para que estes sejam explorados e transformados, dando-lhes novas formas de utilização (Hohmann & Weikart, 2011).

Com esta invenção das crianças e ao observá-las a deslocarem-se, de um lado para o outro, vieram-me diferentes ideias à cabeça: *O que faço agora? E se elas caem? Devo interromper o exercício? Mas isso não as irá «travar», parando de criar novas formas de interagir, de brincar com os objetos?*

Antes de mais, importa referir que não é o facto de se dar muitos e bons objetos, às crianças, que faz com que estas se desenvolvam harmoniosamente, nem de forma prazerosa, visto que as mesmas esgotam, facilmente, a utilidade do mesmo, sendo assim, é preferível que as mesmas tenham oportunidade para criar e inventar novos objetos e novas formas de os utilizar, progredindo o seu pensamento criativo (Pedagogia ao Pé da Letra, 2013). Kehl (2014) corrobora a ideia defendida, acrescentando que com as explorações que as crianças realizam, estas desenvolvem-se, sem dar conta, apropriando-se das diferentes propriedades dos objetos e das possibilidades de ações que é possível realizar com os mesmos. Nesta lógica, é fundamental deixar que as crianças experimentem, que explorem o mundo que as rodeia, tendo em conta a segurança das mesmas, como é espectável.

Brunes (2009) defende, igualmente, estas explorações, estas invenções, referindo que estas devem ser incentivadas pelo adulto, que deve deixar que a criança explore o objeto de forma livre e espontânea, não interrompendo este processo, estimulando, desta forma, a sua capacidade criativa, para que a criança descubra por si própria, sem recorrer à imitação do adulto, neste caso.

No final da proposta e após estas ações, era fundamental ter existido uma conversa entre as crianças e os adultos, para que ficássemos a perceber as descobertas que as crianças fizeram, contribuindo para que se sentissem valorizadas, continuando a realizar o tal comportamento (criação de novas formas de interação com determinado objeto) (Szpigiel, 2007).

Partindo, agora, para uma referência à proposta do dia 29 de abril, aproveitámos este dia para desenvolver o projeto com as crianças, proporcionando-lhes momentos lúdicos, de acordo com os seus pedidos anteriores. Assim, durante a

manhã, as crianças tiveram a tarefa de montar um puzzle, mostrando destreza, desenvolvimento da motricidade fina e certas noções matemáticas, como já referi numa reflexão anterior, referindo que a criança tem de desenvolver noção espacial, para perceber que um puzzle tem peças que encaixam umas nas outras, que umas pertencem às margens superiores e outras pertencem às inferiores, facilitando, assim, o processo de construção do dito puzzle (Conde, 2014; Varandas, 2010). De entre os tipos de desenvolvimento supra referidos, Serrão e Carvalho (2011) acrescenta, ainda, o desenvolvimento cognitivo, o domínio da linguagem oral e do raciocínio lógico matemático.

Com a realização da dita proposta, é de referir que nem todas as crianças tiveram o mesmo nível de dificuldade, pois, para uns montar o puzzle foi uma tarefa simples, mas, para outros, foi uma tarefa um pouco complicada, o que não é explicado, nem corroborado pelas idades das crianças, visto que a L.G. tem 4 anos e teve alguma dificuldade e a M.S. e o E., que têm ambos 3 anos, resolveram o puzzle de uma forma rápida e simples. Perante estes episódios, questiono-me: *Porque será que isto aconteceu? Será que as crianças têm por hábito monta puzzles? Será que o puzzle era adequado para todas as crianças?*

É certo que para responder a algumas perguntas, terei de fazer trabalho de campo e recolher informações junto das crianças, apercebendo-me se as mesmas fazem puzzles em casa ou se brincam com peças de encaixe e/ou com jogos tipo puzzle na sala de atividades, registando, assim, evidências desses mesmos episódios.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), os puzzles devem ser simples e divididos em 2 a 8 partes, permitindo a reconstituição do mesmo, quando se trata de puzzles mais complexos, os mesmos devem ter certas semelhanças (entre cores e formas), para facilitar o processo e o desempenho da criança. Uma outra forma de promover o sucesso, neste tipo de jogos, pode ser o de construir o puzzle com as peças em forma de quadrado, sem ter encaixe, o que auxilia a comparação das imagens das diferentes peças, colocando as mesmas lado a lado, verificando se estas se posicionam, ou não, no local (Pereira A. D., 2014).

Outro aspeto que pode explicar o facto de ter existido diferentes formas de dificuldade, pode-se prender com a capacidade de atenção, concentração e raciocínio lógico de cada criança, aspetos que são desenvolvidos pela realização de diferentes jogos, como o puzzle, neste caso (Monteiro L. M., 2012).

Perante isto, é importante estar ao lado das crianças, apoiando-as e percebendo as suas dificuldades, questionando-as sobre a forma que utilizaram para construir o puzzle, neste caso, partilhando, com o grupo, as estratégias que foram utilizando (Matos & Ferreira, 2004).

Uma das formas que observo, usualmente e simultaneamente à construção do puzzle é a utilização da imagem do resultado como acompanhamento à ação, no entanto, não me deparei com autores que defendam este aspeto.

Para terminar esta reflexão, resta-me referir qual foi o meu desafio e como é que o mesmo decorreu, referindo que durante esta semana, o meu objetivo era interagir com o E.M. (6 anos), no entanto, o facto de o mesmo só ter ido um dia à instituição, dificultou a concretização deste desafio, sendo assim, parto do princípio que este irá ser continuado para a próxima semana.

O facto de o E.M., ou de qualquer outra criança ter a oportunidade de ter um adulto que brinque com ela, durante o recreio, por exemplo, promove a construção de diferentes competências, que dependem do ambiente social em que a criança se insere e das interações que vai estabelecendo com os adultos com quem contacta, assim, é fundamental que o adulto tenha a oportunidade para interagir com todas as crianças do grupo, de forma global e individualmente (Dias & Bhering, 2004). Borges e Salomão (2003) considera que a interação que faz com os adultos promove, na criança, o desenvolvimento do seu vocabulário.

#### Referências bibliográficas

- Brunes, S. D. (2009). A importância do brincar na educação infantil de 0 a 3 anos. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes.
- Conde, É. P. (2014). A importância da psicomotricidade na educação infantil: a formação das noções espaciais. *Revista Interdisciplinar Ciências Saúde*, V.1, N.º 1, pp. 4-11.
- Dias, J., & Bhering, E. (jan.-abr. de 2004). A interação adulto/criança: foco central do planejamento na educação infantil. *Contrapontos*, V. 4, N.º 1, pp. 91-104.
- Hohmann, & Weikart. (2011). *Educar a criança - 6.ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kehl, A. V. (2014). *Conhecendo o mundo através das sensações*. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ.
- Lira, N. A., & Rubio, J. d. (2014). A Importância do Brincar na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, N.º1, V. 5 , pp. 1-22.
- Lopes, R. B. (setembro de 2011). As Emoções. Obtido em 14 de dezembro de 2014, de Psicologado: <https://psicologado.com/psicologia-geral/introducao/as-emocoes>
- Matos, M. C., & Ferreira, M. A. (jan.-fev. de 2004). Matemática e Jogo na Educação e Matemática. *Educação e Matemática* N.º 76, pp. 3-21.
- Ministério da Educação. (1997). *OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Monteiro, L. M. (2012). *Medida na Educação Pré-escolar: um estudo centrado em experiências integradoras*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Pedagogia ao Pé da Letra. (2013). *Brincadeiras na educação infantil*. Obtido de Pedagogia ao Pé da Letra: <http://pedagogiaaopedaletra.com/brincadeiras-na-educacao-infantil/>
- Pereira, A. D. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré- escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Rodrigues, L. (2009). *A criança e o brincar*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
- Serrão, M., & Carvalho, C. (15 de jun. de 2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero-americana de Educação*, V.5, N.º55, pp. 1-15.
- Souza, R. C. (janeiro de 2013). Discurso dos educadores frente às manifestações emocionais de crianças da educação infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)* V.9, pp. 23-37.
- Szpigel, M. (2007). É preciso estimular a produção artística desde cedo. Obtido de Nova Escola: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/0-a-3-anos/preciso-estimular-producao-artistica-desde-cedo-pintura-tinta-rotina-creche-educacao-infantil-535563.shtml>
- Varandas, V. M. (2010). *Uma intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

## **Anexo 39 – Reflexão número 10 do contexto de Jardim de Infância**

### Referentes de reflexão:

**Para o adulto:** - A minha 10ª reflexão – aspetos sobre os quais a mesma irá ser redigida; - Contar histórias e a interligação com diferentes áreas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

**Para o adulto e para a criança:** - Ações cooperativas dos adultos (modelos para as crianças); - Criança espera pela sua vez: atitude do adulto para fomentar o desenvolvimento deste aspeto; O que o adulto promove na criança? Ao esperar pela sua vez, que aspetos são desenvolvidos pela criança?; - As crianças criaram histórias – o que o adulto promove, ao contar histórias? Que possibilidades de desenvolvimento são promovidas quando a criança conta uma história? - Brincadeiras com os pares de sexos opostos – contributos? Incentivar? Haverá aspetos desenvolvidos que sejam favoráveis/defendidos?

**Para a criança:** - A ação de contar histórias a partir de desenhos e nos momentos de brincadeira livre; - As brincadeiras que as crianças do mesmo sexo e do sexo oposto realizam.

Este documento remete para a minha décima reflexão no contexto de Jardim-de-Infância, onde todas as semanas ocorrem diversas situações que fazem com que reflita sobre as mesmas e com que aprenda com estas, uma vez que me deixam curiosa. Perante este aspeto, nesta reflexão irei referir aspetos que evidenciam o respeito que as crianças têm umas pelas outras, quando esperam pela sua vez, enquanto um outro colega fala, remetendo este aspeto para a ação de contar histórias (por parte das crianças) e pegando neste facto e remetendo-o para as brincadeiras que as crianças desempenham entre pares do mesmo sexo e do sexo oposto.

Durante esta semana foi a vez de a Tatiana intervir, contando com o meu apoio, sempre que o mesmo lhe era necessário. Assim, trabalhámos, mais uma vez, em conjunto, de forma cooperativa, para o bem-estar de todos (crianças e adultos), o que provoca reciprocidade e respeito mútuo, entre as duas e com/pelas crianças, que se vão apercebendo destas nossas atitudes e começando a reproduzir as mesmas, à medida que as vão compreendendo (Lima C. , 2012).

Começando por explicar um pouco de uma das propostas da semana, que vai ao encontro da capacidade de saber esperar, na terça-feira, dia 12 de maio, as crianças tiveram a oportunidade para jogar ao jogo da Glória, promovendo o sentido de número, o conhecimento de aspetos relativos às abelhas, a cooperação e a partilha do poder, esperando pela sua vez para jogar (Ministério da Educação, 1997). Assim, partindo desta última ideia, ao longo destas duas semanas, tentámos que as crianças respeitassem o seu par e os adultos, nos momentos em que os mesmos falam, permanecendo em silêncio.

O jogo da Glória foi uma proposta intencional, pois, através do mesmo, proporcionámos situações nas quais as crianças tiveram de esperar pela sua vez, para que pudessem jogar e ser ouvidas, este foi um aspeto bem-sucedido, visto que as crianças esperaram pela sua vez (Carpegiani, 2013). O mesmo não se sucede quando estamos no momento do tapete, a conversar, em que é solicitada a participação de determinada criança e falam todas ao mesmo tempo, estes episódios podem evidenciar a impulsividade das crianças, uma vez que estas tanto respondem a perguntas que não sejam para eles, como respondem a perguntas mesmo antes de as mesmas estarem completas (respondem sem saber, ao certo, do que trata a pergunta) (Lipp, 2000).

Nesta lógica, entra novamente o papel do adulto como um modelo a seguir, uma vez que se a criança observa o adulto a falar ao mesmo tempo que outras pessoas falam (interrompendo-as), quando é solicitado, às crianças, que não falem todas ao mesmo tempo, dificilmente elas o irão realizar, pois não percebem o motivo de ter de permanecer em silêncio (Mello S. , 2015). É importante ajudar as crianças a serem capazes de se controlar, desenvolvendo a capacidade de autorregulação, auxiliando-as a conter os seus impulsos, as suas emoções, pensamentos, ações e comportamentos,

tornando-as seres capazes de esperar pela sua vez, o que promoverá, entre outros aspetos, o desenvolvimento da concentração das crianças (Veiga & Fernandes, 2012).

Outra forma de mostrar que as crianças são capazes de respeitar o colega, no que toca a esperar pela sua vez, remete para um episódio em que a Tatiana contou uma história e pediu para que outras crianças fizessem o mesmo. Durante este tempo, as restantes crianças mantiveram-se em silêncio, a escutar o seu colega, respeitando-o.

Explicando o episódio que refiro no parágrafo anterior, durante esta semana, para que fossemos capazes de interagir com as crianças, sem a necessidade de recorrer a um tom de voz elevado e para que as mesmas não nos interrompessem, esperando pela sua vez, a Tatiana utilizou diferentes estratégias, que eu também defendo. Uma das estratégias utilizadas partiu de uma ideia dela, em que a mesma contou uma história, supostamente de terror, mas que acabou por ser comediante. Com esta história e com as histórias que vamos contando, diariamente, as crianças apercebem-se que as mesmas têm um início, um meio e um fim, começando-se a apropriar desta mesma estrutura, que foi o que o F. (6 anos), o L.J. (5 anos) e o J.C. (6 anos) fizeram, ao contar, cada um, uma história (inventada), apropriando-se da estrutura já reconhecida (Zanotto, 2003).

Com esta estratégia, que inicialmente servia para gerir e envolver todo o grupo, as crianças puderam ter acesso a um espaço de socialização diferente, produzindo algo com simbolismo e estimulando os seus sentidos (Mozzer, 2008). Refiro-me, na verdade, aos benefícios inerentes à ação de contar histórias, quando esta é realizada pelas crianças. Irei, então, focar-me ao redor da seguinte questão: *Que benefícios estão presentes quando as crianças são estimuladas a contar uma história?*

Perante a ação de contar uma história, a criança é incentivada a promover o desenvolvimento da capacidade de leitura, realizando uma tarefa que, para ela, se revela ser lúdica (Teixeira P. , 2004). Dias (2011) e Mozzer (2008) corroboram a ideia de que a contagem de histórias, por parte das crianças, estimula-as a tornarem-se futuros leitores, através de uma ação prazerosa e estimulante, na medida em que promove a construção de significados sobre o mundo de cada criança e sobre aquilo que a rodeia, o que evidencia o seu pensamento. Ao contar histórias, a criança é capaz de evidenciar situações que lhe são desagradáveis, através do faz-de-conta, utilizando diferentes personagens, o que a pode auxiliar a lidar com estas situações e, conseqüentemente, com as suas emoções, auxiliando, ainda, o adulto a aperceber-se daquilo que a criança tem, por vezes, em mente (Correa, 2012).

Pelo que tenho descrito, consoante o defendido por diferentes autores sobre a ação que a criança desempenha, quando conta uma história, o mesmo leva-me a fazer uma ponte entre as diferentes Áreas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pois ao contar uma história, a criança não mobiliza apenas aspetos relativos à Área de Expressão e Comunicação, mas também, à Área de Formação Pessoa e Social, por exemplo, ao ter autonomia para criar uma história (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997). Como Dias (2011) refere, através deste tipo de propostas, a criança coloca o seu sentido de imaginação, de criatividade e de fantasia em prática, o que revela ser uma grande vantagem para o desenvolvimento global desta, proporcionando o aumento do vocabulário da mesma e aumentando os seus conhecimentos sobre aspetos linguísticos, por exemplo.

Para Teixeira (2004) e segundo a Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (2008) estas tarefas despertam, nas crianças, o conhecimento das emoções, a experimentação de diferentes tons de voz e de diferentes expressões faciais (sorridente, cara séria), o que fomenta o recurso aos movimentos corporais (movimento de braços, toque nas suas roupas), contribuindo para a proximidade entre os pares, pois, naquele momento, todas as crianças vão querer ouvir a história que o amigo vai contar. Gil (2006) corrobora a ideia dos autores supra citados, referindo que a ação de contar histórias, por parte das crianças, as auxilia a expressar as suas emoções, os seus sentimentos e pensamentos, mostrando aquilo que sentem.

De acordo com esta tarefa de contar uma história, para que as crianças se acalmassem, as mesmas realizaram desenhos, contando uma história relacionada com os mesmos, este facto fez com que nós, adultas, fôssemos capazes de conhecer um pouco mais, em termos linguísticos, de cada criança, visto que as crianças que têm por hábito falar pouco, como a V. (3 anos), o E.M. (6 anos) e a M. (3 anos), por exemplo, mostraram que são capazes de criar histórias, a partir do seu próprio desenho. Outra estratégia, que espero realizar e que é defendida por Dias (2011) é relativa ao uso de imagens, desta vez trazidas pelo adulto, que introduzam uma história, que as crianças vão ter de imaginar e contar, promovendo o faz-de-conta e o mundo imaginário (e até mágico) de cada uma.

Sinto, neste momento, necessidade de relacionar a ação de contar histórias com os momentos de brincadeira, nos quais a criança também conta as suas histórias, inventando situações, assim, é de notar que estas tarefas podem não ser intencionais, uma vez que a criança as desempenha de forma independente (Correa, 2012). Nestas situações, é comum vermos crianças de diferentes géneros a socializar, como o H. (5 anos) e a M.M.M. (3 anos), quando esta última criança, na terça-feira, dia 12 de maio, levou para o J.I. dois bonecos (uma *Barbie* e um *Action Man*), o que despoletou o interesse do H., uma criança do sexo masculino. Estas duas crianças, em conjunto, criaram histórias, com a utilização daqueles dois brinquedos, o que fomentou a interação entre as mesmas.

É de notar que quando oferecemos uma boneca a uma criança do sexo masculino, esta é rejeitada, no entanto, o H. procurou a M.M.M. e foi ele que pediu para brincar com a mesma, é preciso referir que o H. escolheu a boneca que representava um homem (*Action Man*) e rejeitou brincar com a outra (Bee & Boyd, 2011a). Este episódio evidencia a necessidade que o H. teve em procurar algo com que brincar, o que originou uma partilha de brinquedos, por parte da menina (M.M.M.), considerando-se este aspeto como uma ação na qual duas (ou mais) crianças brincam com determinado objeto, tendo o mesmo objetivo (a diversão), o que promoveu a brincadeira entre estas duas crianças, representado um comportamento motor que ocorre devido à utilização de um objeto, neste caso (Prette, Branco, Ceneviva, Almeida, & Ades, 1986).

Agora que penso no assunto, revejo que não é muito comum observar crianças de sexos opostos a interagir nos momentos de brincadeiras livre, nomeadamente no recreio: *Mas, qual o motivo para que estas crianças não interajam? Se interagem na sala, mediante propostas intencionais, ou brincadeiras orientadas, porque não interagem de forma livre, sem que lhes seja solicitado? Não será algo que deve ser fomentado, pelo adulto (educador, futuro educador)? Trará benefícios para a criança, ou o facto de brincarem com as crianças do mesmo género e não com outras, de género oposto não induz novas aprendizagens, por exemplo?*

É de notar que não é apenas na educação pré-escolar que se observam as escolhas de determinados objetos e a escolha de pares do mesmo sexo para desempenhar brincadeiras, uma vez que aos 24 meses é mais propício observarmos os meninos a brincar com carros e as meninas com bonecas, o que nos leva para algo que acontece mesmo antes de as crianças serem capazes de identificar e definir o seu género (Bee & Boyd, 2011b). De acordo com as autoras supra citadas, no contexto de jardim-de-infância, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, é de notar que as mesmas já são capazes de identificar o seu género, o que promove, ainda mais, estas ações e a escolha de objetos e de pares do mesmo sexo como os prediletos para desempenhar funções em conjunto, tornando-se mais sociáveis com os mesmos do que com os do sexo oposto (Bee & Boyd, 2011a; Bee & Boyd, 2011b). Silva (2006, citado por Menezes, 2011) corrobora as ideias supra citadas, acrescentando que é por volta dos cinco anos de idade que as crianças consolidam as diferenças existentes entre os sexos, começando a desempenhar diferentes brincadeiras.

O facto de as crianças brincarem com pares do mesmo sexo favorece bastante a construção da sua identidade e o seu desenvolvimento, uma vez que vão aprendendo, principalmente com os mais velhos, como é que devem agir e comportar-se, de acordo com o seu sexo, aprendendo a expressar-se verbalmente, através do corpo e desempenhando brincadeiras diferenciadas (Bee & Boyd, 2011b; Menezes, 2011).

É importante referir que um dos grandes fatores para que as crianças não brinquem com objetos e com os seus pares do sexo oposto está relacionado com estereótipos criados pelos adultos, que punem, por vezes, estes comportamentos, considerando certas brincadeiras como «efeminadas» demais para os meninos e considerando as meninas como «maria rapaz», o que contribui para a regressão deste comportamento de partilha de brincadeiras entre as crianças (Bee & Boyd, 2011a).

Não se pode deixar de parte, então, o contexto em que a criança vive, pois é este que orienta as suas escolhas, ou seja, são os pais que escolhem as cores do quarto, as roupas que a criança veste e os brinquedos com que brinca, contribuindo, cada vez mais, para as diferenças existentes entre as crianças de sexo oposto (Almeida L. , 2012). Nesta mesma lógica, é revelante afirmar que estes comportamentos são mais punidos nas crianças do sexo masculino, pois as brincadeiras com bonecas não devem ser uma ação desempenhada por um menino, no entanto, brincar com carros já pode ser desempenhado por meninas e é neste pensamento que os adultos se focam e é o mesmo que transmitem às crianças (Menezes, 2011).

Resumindo, visto que a fundamentação que fui encontrando remetia para a punição de comportamentos atípicos, tendo em conta o sexo das crianças, não encontrando fundamentação que defendesse a interação entre pares de sexos opostos, reflito que a criança, quando escolhe uma outra criança, para brincar, não a escolhe pelo sexo da mesma, mas sim pela brincadeira que a mesma realiza, o que vai, ou não, estimular a interação, por parte de uma outra criança, como aconteceu com a M.M.M. e o H.

#### Referências Bibliográficas

- Almeida, L. (abr. de 2012). Meninos e meninas: um estudo das relações de gênero entre crianças na escola Ana Nery. III Encontro Baiano de Estudos em Cultura, pp. 1-8.
- Bee, H., & Boyd, D. (2011a). A criança em crescimento. Porto Alegre: ARTMED.
- Bee, H., & Boyd, D. (2011b). A criança em desenvolvimento. Porto Alegre: ARTMED.
- Carpegiani, F. (jul. de 2013). 10 habilidades emocionais que as crianças precisam desenvolver... Obtido de Revista Crescer: <http://revistacrescer.globo.com/Crianças/Comportamento/noticia/2013/07/10-habilidades-emocionais-que-criancas-precisam-desenvolver.html>
- Correa, J. (2012). Aquisição da Linguagem: O aprendizado da escrita e suas dificuldades: as histórias que as crianças contam. Veredas Online Volume Especial, pp. 141-151.
- Dias, C. (2011). A importância de contar Histórias no Jardim-de-Infância. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Gil, G. (2006). As histórias das crianças: Um estudo sobre competência e capacidade narrativa com crianças em situação de pobreza. *Análise Psicológica*, N.º4, V.14, pp. 467-484.
- Lima, C. (dez. de 2012). A cooperação como estratégia em práticas intergeracionais. *Revista Portal da Divulgação*, N.28, pp. 104-110.
- Lipp, M. (2000). Crianças Estressadas: causas, sintomas e soluções . Campinas: Papirus.
- Mello, S. (jan. de 2015). Ensinar uma criança a esperar sua vez, aprenda como fazer isso! Obtido de Estou crescendo: <http://www.estou-crescendo.com/2015/01/ensinar-uma-crianca-esperar-sua-vez.html>
- Menezes, A. (2011). Diferenças de gênero em crianças: Uma comparação entre diferentes metodologias. Pará: Universidade Federal do Pará.
- Ministério da Educação. (1997). OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Mozzer, G. N. (2008). A criatividade infantil na atividade de contar histórias. Brasília: Universidade de Brasília.
- Prette, A., Branco, A., Ceneviva, M., Almeida, N., & Ades, C. (set./dez. de 1986). A utilização do objeto nas interações pró-sociais apresentadas por crianças da Pré-Escola. *Psicologia: Teoria, Pesquisa*, N.º3, V.2, pp. 245-264.
- Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. (2008). As Histórias que as Crianças Contam: um estudo preliminar sobre o repertório narrativo e modos de expressão de crianças de quatro a seis anos. 16º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, pp. 1-5.
- Teixeira, P. (2004). O papel da contação de histórias como biblioterapia. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Veiga, F., & Fernandes, A. (2012). Autorregulação em crianças do Jardim-de-Infância: Adaptação da escala Teacher Ratings of Behavioral Self-Regulation in Preschool Children. *Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação*, pp. 536-544.

Zanotto, M. (abr./jun. de 2003). Recontar Histórias: Atividade é importante para a formação das crianças pré-escolares. Revista do Professor, N.º 74, V. 19, pp. 5-9.

## **Anexo 40 – Reflexão número 12 do contexto de Jardim de Infância**

### Referentes de reflexão:

**Para o adulto:** - Aspetos sobre os quais irá incidir esta 12.<sup>a</sup> Reflexão no contexto de Jardim de Infância; - Como possibilitar o desenvolvimento da capacidade de escrita a todas as crianças do grupo?; - A avaliação na educação Pré-escolar: como deve ser realizada; - Avaliação: competências que não são definidas na planificação e que ocorrem no decorrer da atuação: como são avaliadas?

**Para o adulto e para a criança:** - Avaliar em conjunto: potencialidades no desenvolvimento do adulto e da criança; - A escrita: diferentes níveis de desenvolvimento – adulto como facilitador e criança como interessada em aprender mais.

**Para a criança:** - A literacia emergente e a capacidade de escrita na Educação Pré-Escolar.

O presente documento representa a minha 12.<sup>a</sup> reflexão no contexto de Jardim-de-Infância e vai incidir sobre aspetos que têm vindo a acontecer, com o passar das semanas, nomeadamente com o desenvolvimento da escrita das crianças do grupo e com a forma de avaliação que temos (eu e a Tatiana) utilizado. Decido focar-me nestes aspetos pois sinto necessidade em saber mais sobre os mesmos, principalmente sobre a avaliação, apercebendo-me se a forma como temos vindo a avaliar dá ênfase a todos os aspetos relacionados com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ou se deixamos algo de parte, que se revela, igualmente de elevada importância, como as ações que as crianças realizam, sem que as mesmas estejam definidas como competências numa planificação.

Começo, assim, a descrever uma ação que as crianças realizaram esta semana e que não foi planeada por nós, adultos, apesar de esta constar num dos domínios das áreas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), que se centra na abordagem à escrita, neste caso na descoberta, pelas crianças, das letras e, posteriormente, da escrita. Este aspeto é promovido, como refere Durães (2012) pela partilha de informações escritas pelos adultos, que afixam cartazes com normas de funcionamento, através da leitura e identificação de nomes na tabela das presenças, quando é pedido para que a criança escreva o seu nome nos seus trabalhos, quando imita o “desenho” de algumas palavras, com estas tarefas, a criança vai-se apercebendo que a escrita é algo que comporta diferentes possibilidades, mostrando-se cada vez mais motivada para aprender esta capacidade.

Com o passar dos dias e como já refleti, a D.G. (6 anos) é capaz de ler aquilo que o adulto escreve, conhecendo, ou não, as palavras. Na terça-feira, dia 26 de maio de 2014, esta criança descreveu todo o trabalho realizado por si e pelo seu grupo, escrevendo o que ia pensando e o que as colegas diziam, o que me faz pensar que a criança já é capaz de perceber que ao escrever é capaz de transmitir mensagens, tal e qual como quando interage oralmente (Gusmão-Garcia & Silva, 2009). Este aspeto corrobora a ideia de Pereira (2013), quando refere que estas duas capacidades (leitura e escrita) se desenvolvem de forma simultânea.

O facto de a D.G. ser capaz de escrever (sem recorrer à cópia das palavras escritas pelo adulto) pode remeter para o que Teixeira e Alves (2011, p. 1) defendem, quando admitem que “o desenvolvimento [da literacia emergente] começa muito antes de a criança iniciar a escolaridade, através do contacto com materiais escritos, em casa ou na rua”, dando-se mais importância à relação que a capacidade de leitura e de escrita têm no percurso que a criança tem de percorrer até se tornar uma leitora e escritora fluente (Gusmão-Garcia & Silva, 2009).

Continuando a refletir sobre as ações da D.G., é de notar que esta é uma criança que é capaz de fazer correspondências som-letra, apesar de emitir determinados erros como «*mercado*» em vez de «mercado» e «*segou*» em vez de «chegou», ou seja, a criança reconhece os sons, mas, por vezes, dá determinados erros, o que era de esperar porque determinadas letras (ou conjunto de letras) representam fonemas idênticos, o que promove a identificação desses mesmos sons com outros sons idênticos e a posterior escrita «errada», tal como quando a D.G. escreveu a conjugação verbal «fugirão», no momento em que a forma acertada seria «fugiram» (Silva, 1996; Teixeira & Alves, 2011).

Por vezes, quando exploramos com as crianças certas histórias, é comum a D.G. já conhecer a história, sendo capaz de a resumir, o que me leva a deduzir que a criança tem algum contacto com o texto escrito, o que a auxilia a desenvolver diversas competências a nível linguístico, o que faz com que apreendendo a funcionalidade e direccionalidade da escrita, por exemplo (Durães, 2012).

O facto de a D.G. já saber escrever pode não ser assim tão admirável, uma vez que aos 6 anos é esperado que as crianças já estejam aptas para aprender a escrever, no entanto, esta criança ainda se encontra a frequentar a Educação Pré-Escolar, contexto no qual é esperado que a criança escreva o que é fundamental, ou seja, que escreva o seu nome, dos pais, palavras que a mesma está habituada a escrever e não textos por ela pensados (esta capacidade deverá ser desenvolvida no 1.º Ciclo) (Amorim, 2011; Silva, 1996).

A maior parte das crianças do grupo apenas se interessa em escrever o seu nome mas, além da D.G., a M.M. (5 anos) e a M.T. (5 anos) pedem-nos ajuda para escrever o nome do pai, da mãe, do irmão, dos avós e outras palavras como *Parabéns; Olá; Gosto muito de ti; Adoro-te*, o que remete para o interesse que estas duas crianças também apresentam, relativamente à partilha de informações escritas com outras pessoas.

O facto de copiarem as letras que o adulto lhes escreve, faz com que treinem a escrita, ativando o seu cérebro para padrões idênticos aos de uma pessoa alfabetizada (que sabe escrever, neste caso) (BBC, 2015). Além desta estratégia, por vezes dito as letras a estas duas crianças, visto que as mesmas já reconhecem algumas, nomeadamente as letras do nome de cada uma, o que vai ao encontro de um dos objetivos finais das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2010).

Além destas duas crianças (a caminho dos 6 anos), a M.S., uma criança com apenas 4 anos (feitos já este ano), na terça-feira (26 de maio de 2015), enquanto as crianças brincavam no parque, agarrou alguns paus e com estes começou a desenhar letras, dizendo *olha, esta é uma letra! Olha, agora fiz outra*, apesar de não saber identificar o nome das letras que representou, a criança teve noção de que aquilo que estava a representar eram, efetivamente, letras, o que contribui para o desenvolvimento do tal sentido de literacia emergente (Teixeira & Alves, 2011).

Agora, penso: *O que estive a referir foram exemplos de apenas 4 crianças, e quanto às outras? Será que terão de ser mais estimuladas? Não será necessário existir uma certa pedagogia diferenciada, tendo em conta as necessidades de cada criança?* Estes são aspetos nos quais penso, uma vez que devo ter em conta que a Educação Pré-Escolar é um contexto que deve facilitar as experiências de literacia, tendo em conta as necessidades de cada criança, bem como as suas capacidades a todos os níveis (Teixeira & Alves, 2011).

É fundamental que as crianças se sintam estimuladas, perante este aspeto, no contexto em que estou inserida, ao promover o preenchimento do quadro das presenças, possibilito um ambiente no qual a comunicação escrita é valorizada, bem como aspetos relacionados com a matemática, com a noção temporal e, conseqüentemente, com a identificação de palavras, o que faz com que a criança se sinta interessada em desenvolver esta capacidade, para ser capaz de comunicar com o outro, utilizando outras formas, além da oral (Ministério da Educação, 1997; Pereira, 2013).

É de referir que o importante não é promover o desenvolvimento integral da escrita, tal como a D.G. faz, mas sim facilitar a emergência deste tipo de linguagem (Ministério da Educação, 1997).

Relativamente a este aspeto, reflito que normalmente não avaliamos a escrita das crianças, talvez por não ser uma competência que tenhamos por hábito definir para avaliar nas propostas orientadas, mas, como Durães (2012) refere, as capacidades de escrita devem ser planificadas e avaliadas, assim: *Se a escrita é uma aprendizagem que demonstra o desenvolvimento da criança, não será importante, então, ser avaliada, mesmo sem ter surgido de uma planificação? Serei eu capaz de realizar esta avaliação, sem recorrer às perguntas anteriormente formuladas?*

Com o passar das semanas a professora Isabel tem-nos colocado diferentes desafios, que nos fazem aprender mais e crescer como pessoas e futuras educadoras. Um desses desafios prende-se com a avaliação, que é realizada por nós, todos os dias, mediante as propostas educativas definidas para cada dia. No entanto, apesar de fazermos sempre avaliação: *Será que sei (sabemos) fazer avaliações? Será que sabemos avaliar? Será que a nossa forma de avaliar é a mais correta e fidedigna?* São muitas as questões, muitos os «se» sem certezas, assim, de seguida irei tentar perceber como é que se deve avaliar na educação pré-escolar, apercebendo-me se faço ou não de forma correta.

É importante referir que além de realizarmos uma avaliação nossa, devemos avaliar com as crianças, através de uma reflexão diária, o que nos faz aperceber daquilo que as crianças mais gostaram de fazer, o que gostavam de repetir e o que gostaram menos de fazer, o que auxilia o educador de infância a manter o grupo interessado, fazendo as avaliações em grande grupo, visto que as crianças merecem participar e dar as suas opiniões quanto ao seu percurso diário (Fitas, 2012; Ministério da Educação, 1997).

Neste seguimento, continuo a focar-me na avaliação com as crianças, uma vez que esta promove o desenvolvimento de atitudes, da capacidade de expressão oral (quando a criança é solicitada a justificar as suas escolhas, o que a faz emitir juízos sobre ações, comportamento e trabalhos realizados), da auto e heteroavaliação, o que faz com que o educador de infância perceba se existe, ou não, uma progressão no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, considerando estes aspetos no próximo momento de planificação (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, 1997; Ministério da Educação, 2010).

Nesta lógica, deve ser realizada uma avaliação ao processo, tendo em conta se aquilo que propusemos às crianças tem alguma pertinência e se promove o desenvolvimento das crianças e alarga a sua curiosidade, aumentando o desejo de aprender mais sobre o determinado assunto (Ministério da Educação, 1997). A avaliação permite que o educador de infância seja capaz de realizar modificações na sua forma de atuar e de ... as propostas, permitindo, ainda, partilhar com os pais os progressos de cada criança, assim, neste contexto seríamos capazes de realizar esta ação ao mostrar, por exemplo relativamente à escrita, o progresso da D.G. através dos *dossiers* presentes na sala 2, onde constam as tarefas desenvolvidas pelas crianças (Direcção Regional da Educação, 2008; Ministério da Educação, 1997).

Este mesmo *dossier* pode ser intitulado de portfólio, que é reconhecido como uma ferramenta pedagógica ou uma das estratégias que se revela favorável à avaliação das aprendizagens realizadas por cada criança, uma vez que este é um documento que permite que haja partilhas, onde é visível a criatividade de cada criança, de uma forma atualizada, uma vez que todos os trabalhos realizados pelas crianças constam neste portefólio, que é possível de ser consultado a qualquer momento, sempre que haja disponibilidade da educadora Alice (para prestar auxílio aos pais na leitura do mesmo), mantendo os pais ocorrentes do desenvolvimento das crianças, envolvendo-os, também, neste processo, auxiliando o educador de infância, com testemunhos, para que a avaliação das crianças envolva todas as pessoas que lidam com estas diariamente (Fitas, 2012).

Segundo a Direção Regional da Educação (2008), ao planear devemos ter em conta as intencionalidades que pretendemos propor, como por exemplo desenvolver a linguagem oral da V. (3 anos), que é uma criança que necessita de ser mais estimulada neste âmbito, pois a sua participação durante o dia é escassa e ocorre apenas quando questionada individualmente, assim, para sermos capazes de verificar se existiu, ou não, evolução desta intencionalidade, temos de a avaliar, retirando desta avaliação dados não apenas do desempenho da criança, mas também do nosso desempenho.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, temos vindo a avaliar, realizando um *comboio* das diferentes áreas estimuladas por nós, mas isso não é o suficiente, uma vez que a avaliação deveria servir, igualmente, para diagnosticar falhas, reorganizar projetos, prever acontecimentos e reformular as nossas ações e atitudes, por exemplo (Direção Regional da Educação, 2008).

Uma das estratégias de avaliação realizada por nós, com este grupo de crianças, tem uma tónica reflexiva, na qual as crianças pensam sobre o seu desempenho e o dos colegas, não numa ótica de crítica, mas de reflexão sobre o que se sucedeu, o que poderia ser melhorado e os aspetos positivos a manter. Estas ações vão ao encontro daquilo que temos vindo a fazer com o grupo da sala 2 do Jardim de Infância dos Pinheiros, quando nos sentamos com eles, no tapete, no final de cada dia e refletimos sobre o bom comportamento de cada um, promovendo a partilha de aspetos menos positivos no comportamento de cada um, uma vez que as crianças se focam mais nesses aspetos do que nas coisas boas que cada um faz (Sousa J. , 2010). Por exemplo, na quarta-feira, dia 27 de maio de 2015, quando a Tatiana questionava as crianças sobre quem se tinha portado bem, consoante as ideias facultadas por estas na semana anterior, neste momento apenas se ouviam comentários da D.G., do J. (6 anos), do F. (6 anos), do Santiago (5 anos), da L.G. (5 anos) por exemplo: *O L.J. portou-se mal porque empurrou o amigo; A L.G. portou-se mal porque entornou a sopa ao almoço; O W. portou-se mal porque esteve a brincar no tapete e não respeitou as auxiliares que nos dão o almoço, porque esteve sempre a falar.*

No entanto, com este tipo de avaliação reflexiva pretendemos que, com o tempo, as crianças comecem a enfatizar mais aquilo que é bom, apropriando-se e começando a observar aquilo que o outro faz bem, começando a referir aspetos positivos, ao invés dos negativos, relativamente ao comportamento do outro (Sousa J. , 2010).

Desde o início do semestre que vou observando as crianças, as suas ações, os seus comportamentos, as suas brincadeiras e interações com os outros, o que me faz recolher dados que me permitem conhecer e descrever as capacidades de algumas das crianças, registando num documento semanal, no qual refiro e interpreto diálogos que as crianças têm, umas com as outras e/ou com o adulto, o que tem feito com que me fosse apercebendo que a partir de um diálogo não recolhemos apenas aspetos relacionados com a expressão oral da criança, mas, também, aspetos relacionados com a noção temporal, atitudes, valores e conhecimento do mundo que as rodeia, por exemplo. Referi este documento uma vez que a partir do mesmo sou capaz de fazer uma avaliação de cada criança (escolhida aleatoriamente), recolhendo informações sobre os seus interesses e sobre as suas dificuldades, promovendo, se necessário, uma diferenciação pedagógica, que me faz agir de diferentes formas, conforme a necessidade de cada uma, desenvolvendo o seu potencial (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, 1997).

Todos desejamos ser, futuramente, bons profissionais, mas, segundo Zabalza (2000, citado por Fitas, 2012), para que isso aconteça teremos de ser capazes de avaliar de forma a recolher informações e dados sobre as crianças de forma sistemática, o que implica que haja um processo de contínua análise da nossa atuação, para que seja possível ter em conta a evolução de cada um, do adulto e das crianças do grupo.

Após esta reflexão e tendo em conta a importância da avaliação neste contexto, para que me aperceba das aprendizagens, do nível de desenvolvimento de cada criança e das carências das mesmas, adaptando a minha ação de

acordo com os dados recolhidos, se revela importante abordar, numa outra reflexão, ou num outro documento extra, novas formas de avaliar com as crianças, sem ser através de reflexões orais, ou de registos pictóricos das mesmas.

#### Referências bibliográficas

- Amorim, R. (2011). Avaliação da criança com alteração da linguagem. *Nascer e Crescer*, N.º3 V.20, pp. 174-176.
- BBC. (2015). Falta de escrever à mão 'pode prejudicar desenvolvimento cerebral das crianças'. Obtido de BBC Brasil: Acedido a 30 de maio de 2015 [http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2015/02/150212\\_gch\\_crianças\\_teclados\\_fn](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2015/02/150212_gch_crianças_teclados_fn)
- Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. (1997). Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. Lisboa: Diário da República.
- Direcção Regional da Educação. (2008). Educação Pré-Escolar e Avaliação. Açores: Região Autónoma dos Açores; Secretaria Regional da Educação e Ciência.
- Durães, A. (2012). Refletindo sobre as Práticas Pedagógicas em Educação de Infância: da Leituta à Construção de Narrativas. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Fitas, A. (2012). A avaliação das aprendizagens na educação Pré-escolar: O portefólio das crianças. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.
- Gusmão-Garcia, C., & Silva, A. (2009). A criança, o livro e o gosto pela leitura. *Olho d'água*, V.1, N.º1, pp. 7-14.
- Ministério da Educação. (1997). OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2010). As Metas na Educação Pré-Escolar. Metas de aprendizagem. Portugal: Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.
- Pereira, A. R. (2013). Explorando a linguagem no Jardim de Infância e na Creche: Algumas potencialidades. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. (1996). Avaliação de competências fonológicas em crianças portuguesas de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, V. 4, N.º 14 , pp. 553-561.
- Sousa, J. (2010). Avaliação como processo de construção de conhecimento. Obtido de Web artigos: Acedido a 30 de maio de 2015: <http://www.webartigos.com/artigos/avaliacao-como-processo-de-construcao-de-conhecimento/49769/>
- Teixeira, C., & Alves, R. A. (2011). "Ouvir as letras" Um programa de literacia emergente para crianças portuguesas em idade pré-escolar. Livro de Actas do XI Congresso Internacioanla Galego-Português de Psicopedagogia, pp. 4025-4034.

**Anexo 41 – Ilustrações realizadas pelas crianças: “A nossa ideia inicial sobre as abelhas...”**

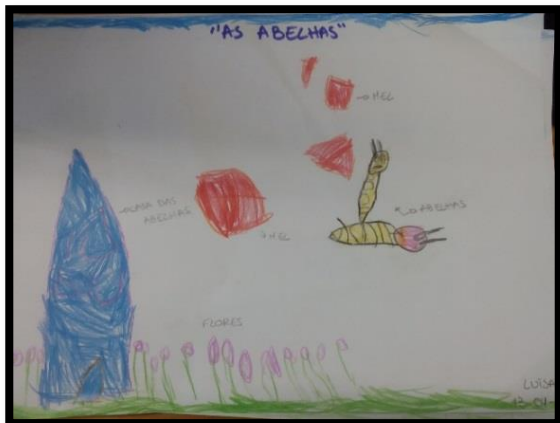


Figura 1 - Desenho da criança L. (4 anos)

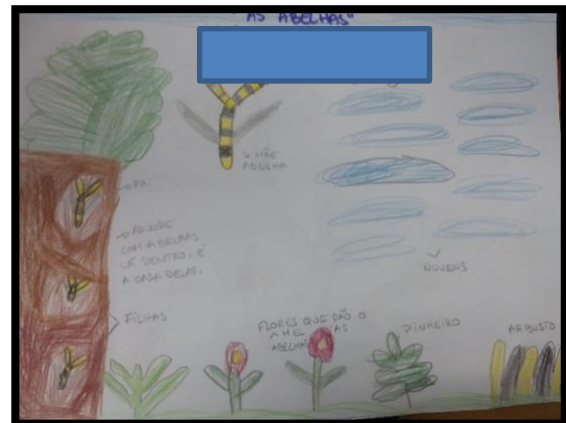


Figura 2 - Desenho da criança M.M. (5 anos)

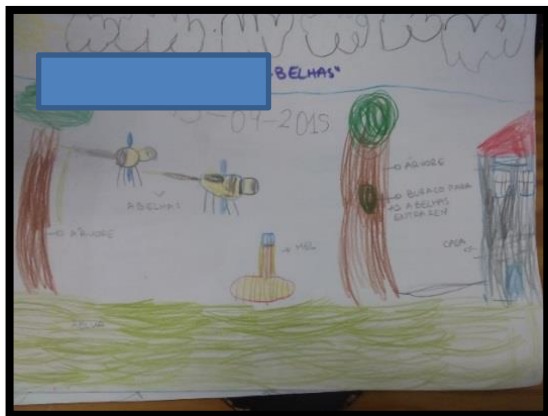


Figura 3 - Desenho da criança M.B. (4 anos)



Figura 4 - Desenho da criança H. (5 anos)



Figura 5 - Desenho da criança L.G. (5 anos)

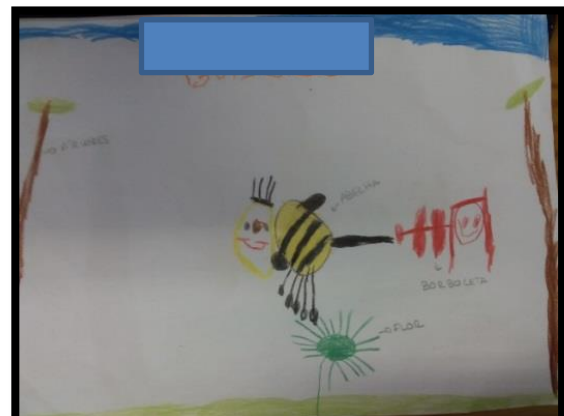


Figura 6 - Desenho da criança S. (5 anos)

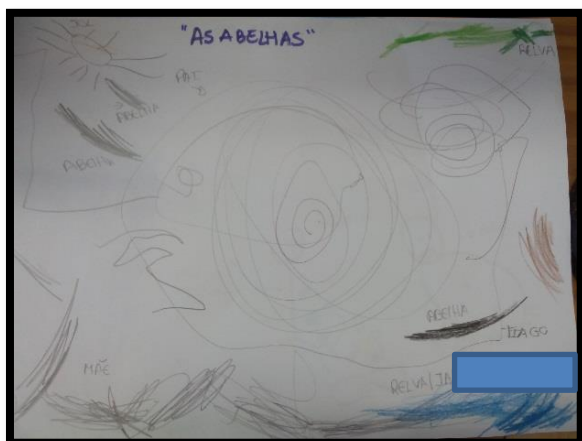


Figura 7 - Desenho da criança T. (3 anos)

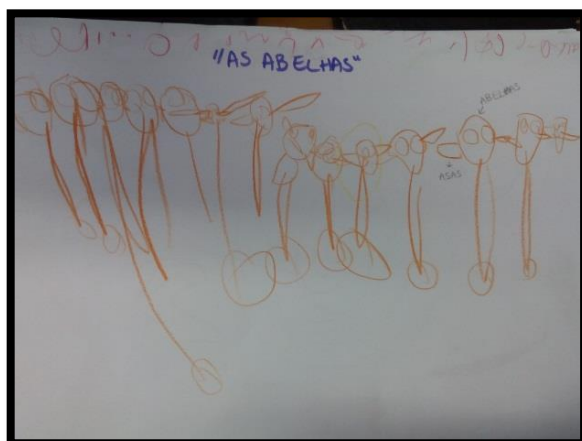


Figura 8 - Desenho da criança A. (4 anos)

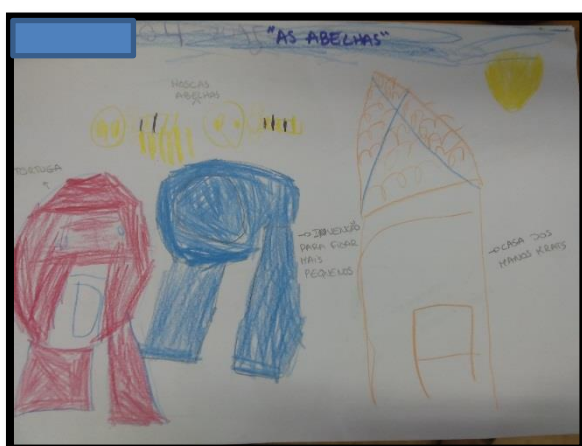


Figura 9 - Desenho da criança J. (6 anos)

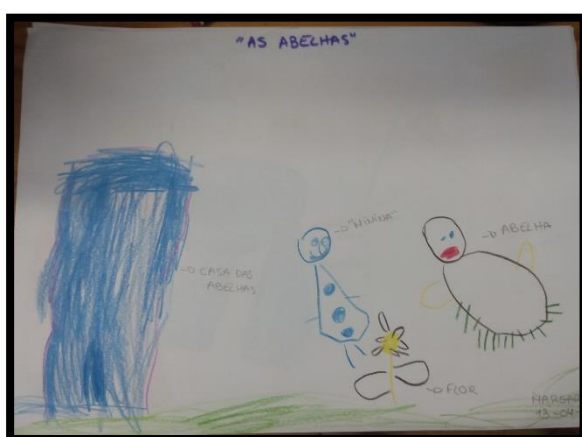


Figura 10 - Desenho da criança M.S. (4 anos)

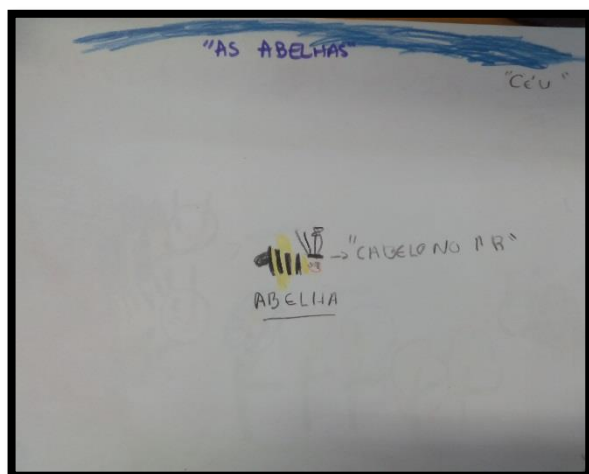


Figura 11 - Desenho da criança W. (5 anos)

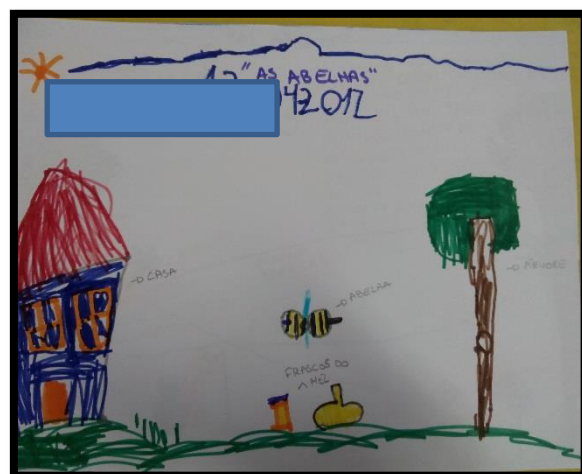


Figura 12 - Desenho da criança E.M. (6 anos)



Figura 13 - Desenho da criança A.C. (6 anos)

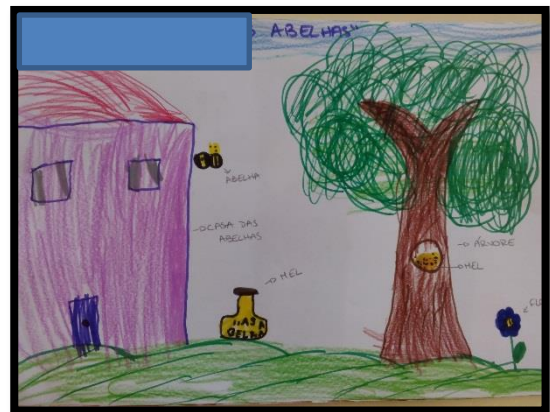


Figura 14 - Desenho da criança T.S. (6 anos)



Figura 15 - Desenho da criança V. (3 anos)

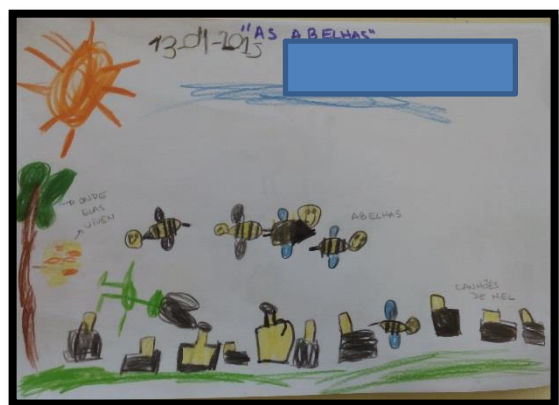


Figura 16 - Desenho da criança L.J. (5 anos)

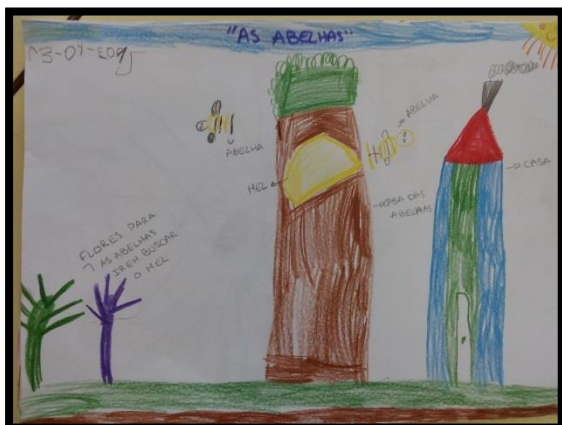


Figura 17 - Desenho da criança R. (5 anos)



Figura 18 - Desenho da criança F. (6 anos)



Figura 19 - Desenho da criança M.T. (5 anos)